

ÖSTERREICHISCHE
PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT



Erziehung & Unterricht

**Sonderedition für das
Bundesministerium
für Bildung**

Missbrauch:
Kinder und Jugendliche schützen

**7-8
24**

174.
JAHRGANG

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

174. Jahrgang des ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN

HEFT 7-8|2024

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b

E-Mail: E&U@oebv.at / Internet: <http://www.oebv.at/erziehung-und-unterricht>

HERAUSGEBER/INNEN: Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek, MA, BEd, KPH Wien/Krems / Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd

REDAKTION: Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd, KPH Wien/Krems / Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek, MA, BEd, KPH Wien/Krems / MMag. Bernhard Chabera, bmbwf / Mag. Reinhold Embacher, MS 2 Schwaz / SQM Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, BD für Wien / Prof. Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, KPH Wien/Krems / Mag. Dr. Elisabeth Jaksche-Hoffman, PH Kärnten

KORRESPONDENTINNEN UND KORRESPONDENTEN: Prof. Mag. Dr. Claudia Moser, BEd (OÖ), PH OÖ, claudia.moser@ph-ooe.at / Prof. Mag. Dr. Eva Frick, BEd (V), PH Vlb., eva.frick@ph-vorarlberg.ac.at / Dr. Claudia Schneider, MA, BEd, MEd (B), claudia.schneider@ph-burgenland.at / Mag. Reinhold Embacher (T), MS 2 Schwaz, rembacher@tsn.at / HS-Prof. Mag. Dr. Karina Fernandez, Bakk. (St), PH Stmk., karina.fernandez@phst.at / Matthias Hesse, BEd. (NÖ), SQM im Fachbereich Diversitätsmanagement der BD NÖ, matthias@hesse.or.at / HS-Prof. Dipl.-Päd. Monika Harisch, BEd MA MA (K), PH Kärnten, monika.harisch@ph-kaernten.ac.at / Prof. Mag. Dr. Elfriede Windischbauer (S), PH Salzburg, elfriede.windischbauer@phsalzburg.at / Dir. Dr. Ursula Pulyer M. Eval. (Südtirol), ursula@pulyer.com / SQM Horst-Edgar Pintarich (W), horst-edgar.pintarich@bildung-wien.gv.at

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1020 Wien, Lassallestraße 9b, E&U@oebv.at

BEZUGSBEDINGUNGEN: Jahresabonnement € 79,00 / zuzüglich Versandspesen. Einzelheft (nur digital) € 18,50.

Die Hefte erscheinen in den Monaten Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien, Telefon 01/401 36-36, kundenservice@oebv.at, www.oebv.at

ANZEIGEN: auf Anfrage unter E&U@oebv.at

UMSCHLAG und LAYOUT: Susanne Hörner / Martin Stumpauer

HERSTELLUNG: MMag. Andrea Maria Fellner

VERLAGSREDAKTION: Mag. Elisabeth Partmann

DRUCK & VERSAND: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., Horn

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZ: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1-3 MEDIENGESETZ: Medieninhaber: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien. Unternehmensgegenstand: Verlag und Herstellung von Schulbüchern, pädagogischen Fachbüchern, Lehrmitteln und Drucksorten aller Art, die dem Unterricht, der Bildung und Erziehung der Jugend sowie der Erwachsenenbildung im Sinne von Humanität, Toleranz und Demokratie dienen, sowie der Verlag und die Herstellung von Druckwerken über die österreichische Kultur; Gegenstand des Unternehmens ist ferner die Beteiligung und/oder die Übernahme der Geschäftsführung an gleichartigen oder ähnlichen Unternehmen. Geschäftsführung: Ing.-Maire Philipp Nussböck; Komplementärin: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH; Kommanditisten: Österreichischer Bundesverlag GmbH 96 %, Ernst-Klett-Verlag Wien 4 %. Geschäftsführer Österreichischer Bundesverlag GmbH: Hans-Peter Fries.

Mit der Einreichung des Manuskriptes räumt der Autor/die Autorin dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche unentgeltliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken.

Bitte beachten Sie, dass in „Erziehung und Unterricht“ nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden. Jedes eingereichte Manuskript unterliegt einem Peer Review. Die endgültige Entscheidung über seine Annahme liegt bei der Redaktion. Artikel sollen acht Seiten möglichst nicht überschreiten. Fordern Sie von der Redaktion Word-Template und Richtlinien für die Erstellung des Manuskripts an. Senden Sie Ihre Manuskriptdatei (Bilddateien zusätzlich extra!) an den/die Korrespondenten/Korrespondentin Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b. E-Mail: E&U@oebv.at

Die in „Erziehung und Unterricht“ veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion, der HerausgeberInnen oder des Verlags wieder. Für den Inhalt der Artikel sind ausschließlich deren VerfasserInnen verantwortlich.

Editorial	2
------------------------	----------

Missbrauch: Kinder und Jugendliche schützen

Koordination: Helga Braun und Horst-E. Pinterich

Helga Braun/Horst-E. Pinterich, Vorwort	3
Olaf Kapella, Professionelle Sexualpädagogik als Entwicklungsförderung von Kindern	6
Lisa Dangl/Hedwig Wölfl, Schule als sicherer Ort: Kinderschutz in der Praxis leben	18
Ulli Freund, Erkennt man ein missbrauchtes Kind?	29
Monika Gigerl/Felix Österreicher, Kinderschutz als schulischer Handlungsauftrag	35
Maria Dalhoff, Konsens konkret. Vom Nutzen soziokratischer Elemente für die sexuelle Bildung	43
Margit Angerer/Melanie Hauzinger, Fünf Facetten sexualisierter Adressierungen von Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen	51
Michael M. Kurzmann, Äußere Grenzen, die zu inneren Grenzen werden. Überlegungen aus der Burschenarbeit zur Gewaltpräventions-Debatte	62
Marion Thuswald, Mit Bildern arbeiten? Impulse zur Reflexion von Visualität in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit	71
Sonja Hauser, Ein eigenes Zentrum für sexuelle Bildung	80
Raphael Flasch/Katharine Ostermann, Das Wiener Lernlabor	86

Editorial

Missbrauch: Kinder und Jugendliche schützen

Den Medien sind täglich Berichte zu Gewalt, Vernachlässigung und (sexuellen) Übergriffen zu entnehmen. Dies betrifft in vielen Fällen auch Kinder und Jugendliche und ist nicht auf bestimmte Gesellschaftsschichten beschränkt. Lehrpersonen sind täglich mehrere Stunden mit den Schülerinnen und Schülern beisammen und werden zu Vertrauenspersonen. Sie bemerken oftmals als Erste Veränderungen. Um diese Wahrnehmungen entsprechend einordnen zu können, braucht es Wissen, denn die Pädagoginnen und Pädagogen müssen entsprechend handeln. Der Schule kommt aber auch insbesondere im Bereich der Prävention eine große Bedeutung zu. Sie soll und muss die Kinder und Jugendlichen aufklären, ermutigen, stärken, begleiten – und auch schützen. Es braucht dazu entsprechende Kinderschutzkonzepte sowie engagierte Lehrpersonen, damit Gewalt und Missbrauch aufgedeckt und verhindert werden.

Für die Idee, Konzeption und Koordination dieses Themenschwerpunkts bedanken wir uns ganz besonders bei *Helga Braun* und *Horst-E. Pintarich*.

Isabella Benischek
Herausgeberin

Rudolf Beer
Herausgeber

Themenschwerpunkt:**Missbrauch: Kinder und Jugendliche schützen**

Helga Braun – Horst-E. Pintarich

Vorwort

Geschichten, die zählen ...

<https://www.geschichten-die-zaehlen.de>

Auf diesem deutschen Portal finden Sie 100 Geschichten von Kindern und Jugendlichen, die sexuelle Gewalt erfahren haben. Die Betroffenen haben ihre Geschichten anonym erzählt – ihr Leid, die Folgen des Missbrauchs, aber auch die Hoffnung, die Hilfe und die Kraft, das Geschehene verarbeiten zu können und es zu bewältigen. Sie können als Leser:innen erfahren, wie sehr Lebenswege durch den Missbrauch geprägt wurden.

Jeder Fall ist ein Fall zu viel!

Vernachlässigung, Gewalt und sexuelle Übergriffe sind Themen, mit denen man sich nur ungern auseinandersetzt. Sie lösen oft Überforderung und tiefe Hilflosigkeit aus. Gewalt gegen Kinder findet überwiegend im familiären Umfeld statt. Pädagoginnen und Pädagogen spielen eine zentrale Rolle im Leben ihrer Schülerinnen und Schüler, arbeiten nahezu täglich mit ihnen zusammen und sind häufig die Vertrauenspersonen, an die sich Kinder und Jugendliche wenden. Dadurch sind Lehrkräfte oft die ersten, die Anzeichen sexueller Gewalt bemerken oder davon erfahren. Diese Nähe und das Vertrauen, das ihnen entgegengebracht wird, bringen eine besondere Verantwortung mit sich.

Doch auch die Schule wird leider immer wieder zum Tatort von Gewalt und Missbrauch. Übergriffe können von pädagogischem und nicht-pädagogischem Personal an Kindern und Jugendlichen verübt werden, von Schülerinnen und Schülern untereinander oder gegen Lehrkräfte gerichtet sein.

Unsere eingehenden Recherchen zu diesen komplexen Themen haben die enorme Bandbreite und Vielschichtigkeit aufgezeigt. Es gibt zahlreiche Perspektiven, die es zu berücksichtigen gilt. Daher kann diese Schwerpunktausgabe nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen. Wir verweisen aber auf die umfangreichen weiterführenden Literaturangaben unserer Autorinnen und Autoren, die zusätzliche vertiefende Einblicke bieten:

Olaf Kapella legt uns in seinem Beitrag „Professionelle Sexualpädagogik als Entwicklungsförderung von Kindern“ die grundlegende Bedeutung der Sexualpädagogik dar

und hebt deren wesentliche Bedeutung in der Präventionsarbeit hervor. Dass man „nicht nicht sexualerziehen“ kann, muss in Zeiten, in denen erneut Vorbehalte gegen Sexualaufklärung laut werden, deutlich gemacht werden.

Lisa Dangl und *Hedwig Wölfl* machen klar, dass Kinderschutz im schulischen Lebensraum nur im informierten Miteinander aller verantwortlichen Personen funktionieren kann. Auf Kinderschutzkonzepte für die Praxis wird ein besonderes Augenmerk gelegt. Neben Fachstellen werden auch Präventionsangebote gezeigt und die Kinderschutzkonzepte der Schulen besprochen.

Ulli Freund stellt in einem Interview die Frage: „Erkennt man ein missbrauchtes Kind?“ Im weiteren Verlauf gibt sie konkrete Antworten auf Fragen, die sich jede Pädagogin und jeder Pädagoge stellt, wenn sie oder er mit einem Vorfall konfrontiert wird. Schließlich mündet sie in einer Conclusio, die Handlungsauftrag für alle Pädagoginnen und Pädagogen sein muss: „Je schneller Kinder Unterstützung bekommen, desto eher können Kinder davon auch wieder genesen.“

Monika Gigerl und *Felix Österreicher* gehen in ihrem Artikel „Kinderschutz als schulischer Handlungsauftrag“ grundsätzlich an die herausfordernde Thematik heran und streichen die Bedeutung der Implementierung von Kinderschutzkonzepten an Bildungseinrichtungen hervor. Wichtig erscheint den beiden Autor*innen, die Präventionsarbeit bereits in den Curricula der Lehrer*innenausbildung zu verankern.

Maria Dalhoffs „Konsens konkret. Vom Nutzen soziokratischer Elemente für die sexuelle Bildung“ zeigt die Auseinandersetzung mit der Thematik der Einvernehmlichkeit. Für die sexuelle Bildung erscheint der Einbau soziokratischer Elemente in den Unterricht auch außerhalb der Sexualpädagogik wesentlich. Einvernehmliche Entscheidungsmodelle schon frühzeitig zu erarbeiten und zu üben, ist eine wichtige Basis.

Margit Angerer und *Melanie Hauzinger* beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Sexualisierte Grenzüberschreitungen von Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen“ mit einer im Unterrichtsalltag sehr herausfordernden Thematik. Pädagoginnen und Pädagogen sollen durch diesen Artikel unterstützt werden, Situationen zu benennen und einzuordnen. Dadurch kann es besser gelingen, Interventionen bewusst und gezielt einzusetzen.

Michael M. Kurzmann skizziert in seinen „Überlegungen aus der Burschenarbeit zur Gewaltpräventions-Debatte“ einen Weg, wie äußere Grenzen zu inneren Grenzen werden können. Besondere Bedeutung haben dabei die „zugewandte Auseinandersetzung“ mit den Jugendlichen sowie „strukturierte Maßnahmen“, welche im Beitrag anschaulich dargestellt werden.

Marion Thuswald stellt die Frage: „Mit Bildern arbeiten?“, und gibt uns „Impulse zur Reflexion von Visualität in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit“. Bilder nehmen in der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle ein. Daraus resultieren auch Überlegungen zu deren Einsatz in der sexualpädagogischen Arbeit.

Sonja Hauser stellt in „Ein eigenes Zentrum für sexuelle Bildung“ das Zentrum für Sexualpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg vor. 2016 hat sich dieses Zentrum gebildet und ist seitdem zur wichtigen Ressource für Pädagoginnen und Pädagogen geworden. Neben Wissenschaft und Forschung steht dort vor allem die Praxis im Mittelpunkt.

Raphael Flasch und *Katharine Ostermann* geben Einblick in die praktische Arbeit mit den Ideen und Materialien des Salzburger Zentrums für Sexualpädagogik. In ihrem Inklusiven Schulzentrum im Bezirk Favoriten haben sie das Wiener Lernlabor nicht nur für den eigenen

Standort eingerichtet, sondern organisieren ein Ausleihsystem für andere Schulen und bieten Fortbildungen und Workshops für Pädagog*innen an.

Wichtig ist, dass wir – so unangenehm und nah uns das Thema auch gehen mag – die Augen nicht verschließen. Wir sind verpflichtet zu handeln, um das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu schützen und zu fördern. Nur durch entschlossenes und informiertes Agieren können wir dazu beitragen, dass Gewalt und Missbrauch aufgedeckt und verhindert werden. **Es betrifft uns alle!**

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Mag.^a Helga BRAUN, MSc, Lehramt für Hauptschule, Studium Pädagogik/Psychologie/Universität Wien, Studium Psychotraumatologie/Donau-Universität Krems, Grundausbildung in Logotherapie und Existenzanalyse. Lehrerin, Fortbildnerin, Schulaufsicht, Mitarbeiterin Abt. III/5, BMBWF, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen.

Horst-E. PINTARICH, Studium Lehramt Volksschule. Volksschullehrer, Volksschuldirektor und nunmehr Schulqualitätsmanager in Wien.

Olaf Kapella

Professionelle Sexualpädagogik als Entwicklungsförderung von Kindern

Summary: *Sexualpädagogik, verstanden im Sinne einer Comprehensive Sexuality Education, unterstützt und fördert die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Anfang an, wie eine breite Empirie belegt. Neben den unterschiedlichsten Qualitätskriterien, die eine professionelle Sexualpädagogik berücksichtigt, sieht sie Kinder als eigenständige Personen und Akteur:innen in ihrer eigenen Entwicklung und gleichzeitig ihre besondere Schutzbedürftigkeit und Vulnerabilität. Sie stellt eine zentrale Säule in der präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dar, indem sie gleichzeitig auch Eltern unterstützt, was von diesen geschätzt wird.*

„Man kann nicht nicht sexualerziehen“ – Sexualerziehung ab Geburt

Die Frage danach, wann denn der richtige Zeitpunkt ist, mit der Sexualpädagogik bzw. der Sexualerziehung zu beginnen, beantworten Eltern sehr unterschiedlich, wie meine sexualpädagogische Arbeit mit Eltern seit Jahrzehnten zeigt. Einige Eltern bemerken scherzhaft, „kurz bevor das Kind heiratet“. Häufig machen Eltern es jedoch am Verhalten der Kinder fest und meinen, wenn das Kind die ersten Fragen dazu stellt. In den europäischen Standards für Sexuaufklärung (WHO & BZgA 2011) war es uns als Autor:innen dagegen wichtig zu betonen, dass die sexualpädagogische Erziehung beziehungsweise Weitergabe von Einstellungen, Haltungen etc. bereits ab der Geburt beginnt (siehe auch *Michielsen & Ivanova* 2022). Bereits bevor das Kind eine erste Frage stellen kann, werden in den täglichen Interaktionen mit dem Kind erste Haltungen, Einstellungen, Berührungen etc. durch die Eltern sowie andere Bezugspersonen und andere Kinder weitergegeben. Neuere Erkenntnisse aus der Säuglingsforschung und deren Bindungsverhalten zeigen z. B., dass bereits vier Monate alte Säuglinge aktiv an der Eltern-Kind-Interaktion beteiligt sind (*Beebe et al.* 2019). In ihrer Forschungsarbeit konnten die Autor:innen zeigen, dass Eltern und Kinder durch ihre Interaktionen fortwährend aufeinander einwirken. Dies passiert häufig innerhalb von Sekundenbruchteilen und ohne es bewusst wahrzunehmen. Auf Basis der Erkenntnisse ihrer Forschung sowie der Säuglingsforschung schlussfolgern die Autor:innen: „Was wir und unsere Kolleginnen und Kollegen in der Säuglingsforschung herausgefunden haben, läuft auf einen grundlegenden Wandel des Bildes hinaus, das wir in unserer Kultur von Kindern haben. Schon mit vier Monaten registrieren sie kleinste Einzelheiten, behalten sie im Gedächtnis und beginnen sie zu antizipieren. [...] Babys teilen uns schon sehr viel darüber mit, was sie empfinden. Und umgekehrt teilen wir ihnen, ohne dass uns das bewusst ist, viel darüber mit, was in uns vor sich geht. Babys nehmen diese Kommunikationsmuster in sich auf, die dann eine Grundlage für die Person bilden, zu der sie sich entwickeln werden“ (ebd.: 258 & 259). Auch wenn die Autor:innen hier ganz allgemein über Eltern-Kind-Interaktion sprechen, können diese Erkenntnisse auch auf die sexualpädagogischen Inhalte und

Themen übertragen werden. Mit einem Abwarten auf die ersten Fragen des Kindes zu sexualpädagogischen Themen oder auf einen noch späteren Zeitpunkt, haben wir dem Kind schon viel (unbewusst) vermittelt und bereits mit der Sexualerziehung begonnen. Ganz frei nach dem Kommunikationswissenschaftler *Paul Watzlawick* und seinem Axiom der Kommunikation übernommen, „man kann nicht nicht kommunizieren“, lässt sich also für die Sexualpädagogik schlussfolgern, „man kann nicht nicht sexualerziehen“, da diese bereits über verbale und nonverbale Kommunikation nach der Geburt des Kindes beginnt.

Kinder als Akteur:innen ihres eigenen Lebens und ausgestattet mit eigenen Rechten

Ganz im Einklang mit dieser eben beschriebenen entwicklungspsychologischen Erkenntnis geht der Ansatz der neuen Soziologie der Kindheit einher, der zu einem Perspektivenwechsel im 20. Jahrhundert in der Sicht auf die Kindheit und somit auf Kinder selbst geführt hat. Historisch, und oft auch noch bis in die heutige Zeit, wird Kindheit als „Werden“ verstanden. Ein Zeitabschnitt in der Biografie eines Menschen, in dem Kinder als noch nicht vollständige und noch zu entwickelnde Wesen definiert werden, oder, wie *Honig* (1988: 70) es ausdrückte, als „Noch-Nicht“. Seit den 1980ern bzw. 1990ern, also eher mit Ende des 20. Jahrhunderts, wird Kindheit als ein soziales Konstrukt verstanden und nicht als natürliches Phänomen. In dieser Perspektive werden Kinder als eigenständig handelnde Akteur:innen betrachtet, die ihre sozialen Beziehungen und ihr eigenes Leben aktiv mitgestalten. Kindheit wird als „Sein“ und nicht als „Werden“ verstanden. Durch ihr Handeln und ihre Interaktionen sind Kinder aktiv an ihrem Leben beteiligt und werden als Ko-Konstrukteur:innen ihrer eigenen Biografie gefasst (u. a. *Prout* 2011, *Alanen* 1997, *James* 2013, *Overtrup* 2014, *Honig* 2017 & 2008). Eng mit diesem Perspektivenwechsel auf Kindheit ist ein weiterer zentraler Schritt verbunden: Mit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtskonvention) im Jahr 1989¹ wurde diese Agency von Kindern dadurch unterstützt, dass Kinder vom Rechtsobjekt zum Rechtssubjekt wurden (*Schmahl* 2017). Mit der Kinderrechtskonvention wurden Kinder als eigenständige Persönlichkeiten gestärkt und mit umfassenden Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten im privaten als auch im öffentlichen Raum ausgestattet.

Vulnerabilität des Menschen

In dem Fakt, dass Kindern ein Akteur:innenstatus sowie eigene Rechte zuerkannt wurden, darf allerdings nicht übersehen werden, dass Kinder und Jugendliche grundsätzlich eine vulnerable Gruppe darstellen. So tragen z. B. die UN-Kinderrechte dieser besonderen Schutzwürdigkeit der Kinder Rechnung, indem sie auf deren spezielle Bedürfnisse fokussieren und diese schützen, z. B. durch deren Ausgestaltung anhand von vier Grundprinzipien: Diskriminierungsverbot, Vorrang des Kindeswohls, Entwicklung und Beteiligung (siehe z. B. Webseite der Kinder- und Jugendanwaltschaften in Österreich).

Die Agency von Kindern und gleichzeitig deren Vulnerabilität ist ein wichtiger Aspekt, der in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen grundsätzlich zu berücksichtigen ist und sich nicht widerspricht (u. a. *Lotz* 2016, *Andresen* et al. 2018). Indem Kinder und Jugendliche als vulnerabel bezeichnet werden, soll deren besondere Schutzwürdigkeit hervorgehoben werden, da sie sich in einer zentralen Entwicklungsphase in ihrem Leben befinden. Die Schutzwürdigkeit von Menschen, also deren Vulnerabilität an und für sich, wird dabei nicht

als ein bedauernswerter oder besonders hervorzuhebender Zustand betrachtet, sondern als ein dem Menschen grundsätzlich innewohnender Zustand. Der Mensch ist ein soziales Wesen und somit abhängig von menschlicher Zuwendung und Fürsorge, das macht den Menschen per se vulnerabel (u. a. Lotz 2016, Fineman 2008, Roger et al. 2012, Mackenzie et al. 2014). Die Vulnerabilität lässt sich in einer Taxonomie unterschiedlicher Formen fassen (siehe Roger et al. 2012, Mackenzie et al. 2014, Lotz 2016): Neben der inhärenten, dem Menschen innewohnenden Vulnerabilität, lässt sich z. B. eine situative Vulnerabilität beschreiben. Kontextspezifische Lebensbedingungen von Menschen, z. B. deren finanzielle und soziale Rahmenbedingungen, können zu einer situativen Vulnerabilität führen, so z. B. Kinder und Jugendliche, die in armutsgefährdeten Familien aufwachsen oder Kinder und Jugendliche, die einer stigmatisierten Bevölkerungsgruppe zugehörig sind. Diese situativen Bedingungen können sich auf die Dauer verfestigen und zu einer sogenannten pathologischen Vulnerabilität führen.

Vor dem Hintergrund sexualpädagogischer Arbeit wird ein Beispiel für eine situative bzw. sich verfestigte situative Vulnerabilität, im Sinne der vorgestellten Taxonomie als eine pathologische Vulnerabilität bezeichnet, kurz diskutiert: Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung. Hier zeigen sich besondere Barrieren in der Umsetzung der sexualpädagogischen Arbeit mit dieser vulnerablen Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die reflektiert werden müssen (u. a. Michielsen & Brockschmidt 2021). So erfolgt z. B. häufig eine De-Sexualisierung von Kindern und Jugendlichen bzw. Menschen mit einer Beeinträchtigung bzw. Behinderung. Sexualpädagogisches Arbeiten erfolgt in diesem Bereich häufig primär unter dem Schutzaspekt, z. B. Schutz vor sexuellen Krankheiten (STI) oder vor ungeplanter Schwangerschaft. Auch die negative bzw. zurückhaltende Haltung der Eltern zur Sexualität ihres Kindes kann die sexualpädagogische Arbeit mit (oft schon erwachsenen) Kindern beeinträchtigen.

Vulnerabilität und sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Die europäischen Standards der Sexualpädagogik (WHO & BZgA 2011) empfehlen, die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern möglichst früh zu beginnen, und verstehen Kinder, wie in der entwicklungspsychologischen Perspektive üblich, als sexuelle Wesen von Geburt an. Die Betonung der besonderen Schutzwürdigkeit von Kindern und Jugendlichen ist in diesem Zusammenhang dem Umstand der Qualitätssicherung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geschuldet. Fachkräfte müssen sich der besonderen Schutzwürdigkeit dieser Zielgruppe bewusst sein und diese in ihrer sexualpädagogischen Arbeit berücksichtigen. Grundsätzlich sind Kinder und Jugendliche keine homogene Gruppe und mit Blick auf die Agency von Kindern und Jugendlichen bei deren gleichzeitiger Vulnerabilität erhöht sich die Diversität von Kindern und Jugendlichen, die sich in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch widerspiegeln sollte.

Im Hinblick auf das eben vorgestellte Verständnis von Vulnerabilität kann eine sexualpädagogische Arbeit, wie sie im Folgenden noch im Sinne einer Comprehensive Sexuality Education (CSE) definiert und vorgestellt wird, einen Beitrag dazu leisten, Kinder und Jugendliche in ihrer gesunden Entwicklung zu schützen, zu unterstützen, zu fördern und im Sinne einer präventiven Wirkung ihnen helfen, neue Vulnerabilitäten zu vermeiden bzw. auch bereits bestehende Vulnerabilitäten zu mindern. Indem sie z. B. Kinder und Jugendliche empowert, sie in ihren Rechten stärkt, ihnen ermöglicht, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, ihr Selbstschutzverhalten stärkt und ausbaut, mit ihnen Handlungs-

alternativen erarbeitet und anbietet und somit ihre Handlungssicherheit stärkt sowie Vertrauen in die eigene Institution fördert und stärkt. Es besteht aber auch die Gefahr, dass durch unprofessionelles und unachtsames Agieren in der Sexualpädagogik die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen erhöht und deren besondere Schutzwürdigkeit nicht sichergestellt ist bzw. nicht ausreichend berücksichtigt wird. So kann es z. B. zu Grenzüberschreitungen kommen, indem Kinder und Jugendliche zu viel von sich persönlich preisgeben, individuelle Situationen von Kindern und Jugendlichen nicht genügend berücksichtigt werden, bestehende Vorurteile oder auch Ängste bestätigt bzw. unterstützt werden oder auch zu einer Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Es ist hier klar die Aufgabe der Fachkräfte, sich der Vulnerabilität und besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen bewusst zu sein und diese in der sexualpädagogischen Arbeit auch dementsprechend zu schützen und einen schützenden Rahmen aufzubauen, in dem die sexualpädagogische Auseinandersetzung professionell erfolgt. Hier ist die Qualitätssicherung sexualpädagogischer Arbeit von besonders hoher Relevanz.

Um der besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen Rechnung zu tragen, müssen Fachkräfte sich auch des Umstandes bewusst sein, dass in ihrer sexualpädagogischen Arbeit (und häufig nicht nur auf diese beschränkt) mit Kindern und Jugendlichen ein besonderes Vertrauensverhältnis entsteht bzw. entstehen kann. Menschen neigen dazu, in bestimmten sensiblen Situationen und Kontexten (z. B. in der Beratung bzw. Therapie) ihre Selbstkontrolle an für sie vertrauenswürdige Personen zu delegieren. Expert:innen und Fachkräfte erhalten gesellschaftlich eine spezifische Funktion und damit verbundene Kompetenzen wie z. B. Durchsetzungs- und Entscheidungskompetenzen. Sie verfügen somit über eine Gestaltungs- und Deutungsmacht in der Gesellschaft, ihr Wissen sowie ihre Einschätzungen strukturieren somit entscheidend die Handlungsbedingungen anderer sozialer Akteur:innen und sind für diese oft orientierungs- und handlungsleitend (Littig 2008). Sexualpädagogisches Arbeiten kann so eine sensible Situation schaffen und bei Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen zu einer Offenheit führen, bei der sie dazu geneigt sind, ihre Selbstkontrolle sowie ihren Selbstschutz an außenstehende Personen zu delegieren bzw. abzugeben (u. a. Sielert & Valtl 2000, Sielert 2016). Dies ist eine Situation, die Kinder und Jugendliche besonders vulnerabel und schutzwürdig macht und der sich Fachkräfte unbedingt bewusst sein müssen. Hier ist allerdings festzuhalten, dass es nicht Ziel sexualpädagogischer Arbeit per se ist, diese Offenheit mit Kindern und Jugendlichen herzustellen. Kinder und Jugendliche werden in sexualpädagogischer Arbeit nicht ermutigt oder motiviert über eigene (sexuelle) Erfahrungen zu berichten bzw. eigenes (sexuelles) Verhalten vor anderen offen zu legen. Hier unterscheidet sich sexualpädagogisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen deutlich von (sexual)therapeutischem Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen bzw. erwachsenen Personen. Dieses besondere Vertrauensverhältnis kann vor dem Hintergrund der vorgestellten Taxonomie der Vulnerabilität somit auch als eine mögliche situative Vulnerabilität verstanden werden.

„Sexualität“ im Wort Sexualpädagogik und Abgrenzung zur kindlichen Sexualität

Um Sexualpädagogik in seiner Breite zu verstehen bzw. auch nicht fehlzuinterpretieren, sind einige Bemerkungen zum Wort „Sexualität“ im Wort der Sexualpädagogik nötig. Ohne lange Definitionen aus unterschiedlichen Disziplinen von Sexualität zu bemühen, ist im Kontext

der Sexualpädagogik wichtig zu betonen: Sexualität bedeutet nicht ausschließlich Genitalität! D. h., Sexualität ist so viel mehr als Geschlechtsverkehr und dies nicht nur auf den Kontext der Sexualpädagogik beschränkt. Sexualität bezieht sich auf einen zentralen Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg, der u. a. das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechterkonstruktion, die sexuelle Orientierung, Lust, Sinneswahrnehmungen, Erotik, Gesundheit und Wohlbefinden, Intimität und Fortpflanzung einschließt (siehe z. B. WHO & BZgA 2011). Die Sexualwissenschaftler:innen *Loewit & Beier* (2011) halten diesbezüglich fest: „Sexualität lässt sich als eine biologisch, psychologisch und sozial determinierte Erlebnisqualität des Menschen verstehen, die in ihrer individuellen Ausgestaltung von der lebensgeschichtlichen Entwicklung geprägt wird“. Dieses breite und weite Verständnis ist zentral in der sexualpädagogischen Arbeit und darf nicht nur auf die genitalen Aspekte der Sexualität beschränkt sein.

Neben der weiten Definition von Sexualität als eine grundsätzliche positive Lebensenergie, die dem Menschen von Geburt an innewohnt, muss auch auf das Verständnis von kindlicher Sexualität eingegangen werden. Kindliche Sexualität ist ganz anders strukturiert als die Sexualität von Jugendlichen oder Erwachsenen. Kinder sind von Geburt an sexuelle Wesen. Kindliche Sexualität ist egoistisch und nicht beziehungsorientiert. Sie ist durch Spontanität, Neugier, exploratives und spielerisches Verhalten und Unbefangenheit gekennzeichnet und in vielfältiger Weise durch unterschiedliche Sinneseindrücke ansprechbar. Dies tritt z. B. bei den sogenannten Doktorspielen im Kindergartenalter oder der frühkindlichen Selbstbefriedigung entsprechend einer altersgerechten Entwicklung zu Tage. Kindliche Sexualität unterscheidet nicht zwischen Zärtlichkeit, Sinnlichkeit und/oder genitaler Sexualität. Alle Regungen und Aktivitäten bei Kindern, die auf einen Lustgewinn abzielen, können als kindliche Sexualität verstanden werden. Allerdings ist unter „Lustgewinn“ die kindliche Bedürfnisbefriedigung im weitesten Sinn zu verstehen. Die Sexualität von Erwachsenen und Jugendlichen ist dagegen eher zielgerichtet, häufig auf genitale Sexualität fokussiert und oft beziehungsorientiert (u. a. *Schuhrke* 2015, *Dattler & Winninger* 2014, *Haug-Schnabel* 2003, *Quindeau* 2014, *Philips* 2005 + 2014, *Wanzeck-Sielert* 2003, WHO & BZgA 2011, *Cacciatore et al.* 2020).

In der Beschaffenheit der kindlichen Sexualität wird ein weiterer Aspekt deutlich, der auf die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen sowie deren Vulnerabilität hinweist. Kindliche Sexualität findet ihre altersentsprechenden Ausdrucksformen und benötigt dafür einen geschützten Raum. Dieser geschützte Raum umfasst auch die Sicherheit, dass Erwachsene kindliche sexuelle Ausdrucksformen nicht zur eigenen (sexuellen) Bedürfnisbefriedigung nutzen, sprich Kinder sexuell missbrauchen. Ausdrucksformen kindlicher Sexualität und kindlichen explorativen Verhaltens sind in keinem Fall eine Aufforderung oder gar Einwilligung für sexuelles Verhalten im Sinne einer Sexualität von Erwachsenen oder Jugendlichen und dürfen von Erwachsenen auch nicht als solches interpretiert werden.

Sexualpädagogik im Sinne einer Comprehensive Sexuality Education

Sexualpädagogik wird im deutschen Sprachraum auch als Sexuelle Bildung, Sexualerziehung, Sexualaufklärung gefasst. Auf die definitorischen Unterschiede wird an dieser Stelle nicht eingegangen (siehe dazu *Kapella* 2022). Der vorliegende Beitrag spricht von Sexualpädagogik und versteht diese im Sinne der international gebräuchlichen Bezeichnung als Comprehensive Sexuality Education (CSE).

Eine umfassende Definition der CSE legen u. a. zwei in diesem Bereich zentrale Dokumente vor, der International Technical Guidance on Sexuality Education der UNESCO (2018) sowie die Europäischen Standards der Sexuaufklärung bzw. Sexualpädagogik (WHO & BZgA 2011, 2010 in englischer Sprache). Nachdem die Definition der WHO & BZgA auch dem neu überarbeiteten österreichischen Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik zugrunde gelegt wurde (Rundschreiben 11/2015)², wird diese als eine Definition von CSE genannt, damals von den Autor:innen noch als eine ganzheitliche (holistic) Definition von Sexualpädagogik vorgestellt:

„Sexuaufklärung bedeutet, etwas über die kognitiven, emotionalen, sozialen, interaktiven und physischen Aspekte von Sexualität zu lernen. Sexuaufklärung beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich über die Pubertät bis ins Erwachsenenalter fort. Ihr vorrangiges Ziel bei Kindern und Jugendlichen besteht in der Förderung und dem Schutz der sexuellen Entwicklung. Sie vermittelt Kindern und Jugendlichen schrittweise Informationen, Fähigkeiten und positive Werte und befähigt sie, ihre Sexualität zu verstehen und zu genießen, sichere und erfüllende Beziehungen einzugehen sowie verantwortlich mit ihrer eigenen sexuellen Gesundheit und der ihres Partners umzugehen. Sie befähigt sie Entscheidungen zu treffen, die ihr Leben qualitativ bereichern und zu einer von Mitgefühl und Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft beitragen. Alle Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Zugang zu altersgerechter Sexuaufklärung.“

Um die Breite der Themen, die Sexualpädagogik adressiert, und um aufzuzeigen, welchen umfassenden präventiven Beitrag sexualpädagogisches Arbeiten für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen leistet, werden beispielhaft einige Themenbereiche und Aspekte genannt (siehe Näheres UNESCO 2018, WHO & BZgA 2011):

- Beziehungen und Lebensstile z. B. in der Familie und in Freundschaften, Liebe und romantische Beziehungen sowie langfristige Bindung und Elternschaft.
- Gefühle und Emotionen sowie Sinneseindrücke, diese wahrnehmen, unterscheiden und kommunizieren zu können.
- Gewalt und Sicher-Sein, z. B. eigene Grenzen zu erkennen und zu kommunizieren, aber auch die Grenzen von andern zu achten und zu respektieren sowie Handlungsalternativen und Unterstützungs- und Hilfsangebote kennenzulernen.
- Geschlecht als Konstrukt zu verstehen, z. B. Gender, Gleichheit und Gleichberechtigung der Geschlechter sowie die Auseinandersetzung mit Stereotypen.
- Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Determinanten von Sexualität sowie Werten.
- Sexualität, sexuelle Identität und sexuelle Orientierung.
- Sexualität und Rechte.
- Den menschlichen Körper und dessen Entwicklung verstehen.
- Fruchtbarkeit und Fortpflanzung, wie z. B. Schwangerschaft, Schwangerschaftsverhütung.
- Gesundheit und Wohlbefinden, inklusive sexueller und reproduktiver Gesundheit, z. B. Schwangerschaft, Schwangerschaftsverhütung und sexuell übertragbare Krankheiten (inkl. HIV).
- Kompetenzen in der Kommunikation (z. B. Media Literacy), um eine Sprache über die breiten Aspekte von Sexualität zu erhalten und sicher darin zu werden. Diese Sprache stellt u. a. einen zentralen Aspekt in der Prävention dar, z. B. in der Prävention vor sexueller Gewalt.

Grundsätze einer professionellen Sexualpädagogik

Auf Basis internationaler Richtlinien und Standards können folgende Qualitätskriterien an die Sexualpädagogik bzw. sexualpädagogischen Angebote, im Sinne einer CSE, angelegt werden (Kapella 2022).

Sexualpädagogische Arbeit ...

- erfolgt auf Basis der internationalen Kinder- und Menschenrechte sowie der sexuellen und reproduktiven Rechte.
- hält nationale und regionale bzw. schulische Kinderschutzbestimmungen ein und ist sich des besonderen Schutzbedürfnisses von Kindern und Jugendlichen bewusst.
- basiert in seinen Inhalten und Vorgehensweisen auf wissenschaftlicher Evidenz (State of the Art in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und stellt somit einen „Common Sense“ in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen dar).
- erfolgt alters- und entwicklungsgerecht und ist an der Lebenswelt sowie an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientiert sowie kultursensibel.
- ist frei von Diskriminierung, u. a. in Bezug auf die sexuelle Orientierung, sexuelle Identitäten, Gender-Konstruktionen, den kulturellen Hintergrund oder die religiöse Haltung.
- fördert die Diversität und unterstützt dadurch die Gleichstellung sexueller Vielfalt und der Geschlechter.
- vertritt eine positive Sicht auf Sexualität und unterstützt Menschen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung und der Ausbildung vielfältiger Kompetenzen.
- vermeidet jede Form der Indoktrination.
- setzt das Pluralitätsgebot in Bezug auf die Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen etc. um.
- erfolgt durch sexualpädagogische Fachkräfte professionell, kompetent und selbst-reflexiv.
- versteht sich als ein Teil der (sexuellen) Bildung von Kindern und Jugendlichen und strebt daher eine Kooperation mit Eltern, anderen Fachkräften, Schule sowie anderen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen etc. an.
- erfolgt auf Basis institutioneller sexualpädagogischer Konzepte (z. B. in Schule und Kindergarten), um begründete Entscheidungen z. B. über das Involvement externer sexualpädagogischer Fachkräfte zu treffen.
- erhebt in regelmäßiger Form Feedback aller beteiligten Akteur:innen (z. B. Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, sexualpädagogische Fachkräfte sowie Eltern) und berücksichtigt dies in seiner Umsetzung.
- passt sich an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Settings an, ist flexibel und setzt unterschiedliche methodisch/didaktische Übungen ein.

Sexualpädagogik unterstützt und fördert Kinder und Jugendliche in ihrer gesamten Entwicklung sowie Eltern

Die Wirkung einer Comprehensive Sexuality Education (CSE) ist durch eine breite wissenschaftliche Empirie belegt, auch wenn die Wirkungsforschung dadurch herausgefordert ist, die unterschiedlichen Wirkfaktoren in ihren Studien zu berücksichtigen. Denn die Sexualpädagogik ist eingebettet in ein Beziehungsgeflecht aus unterschiedlichen Akteur:innen, die auf Kinder und Jugendliche sexualpädagogisch einwirken, ob intentional und bewusst oder nicht. Zu nennen sind z. B. im Bereich der Bildung Lehrkräfte sowie Elementarpädagog:innen, im Bereich der Erziehung Eltern und andere relevante Bezugspersonen aus dem

familialen und sozialen Nahraum, die Gruppe der Peers sowie die massenmedialen und digitalen „Mit-Erzieher:innen“. Die Forschung zeigt z. B. (u. a. *Michielsen & Ivanova* 2022, UNFPA et al. 2020, UNESCO 2018, *Kapella & Brockschmidt* 2017, *Robinson et al.* 2017):

Sexualpädagogik im Sinne einer CSE verstanden, unterstützt Kinder und Jugendliche in ihrer gesamten Entwicklung und trägt zu einem (sexuell) gesunden Lebensstil, respektvollen Beziehungen und einem allgemeinen Wohlbefinden bei. Es erhöht das Wissen von Kindern und Jugendlichen zu den vielfältigen Themen der Sexualpädagogik und adressiert und fördert eine positive Einstellung in Bezug auf sexuelle und reproduktive Gesundheit. Kinder und Jugendliche werden empowert, indem sexualpädagogische Arbeit dazu beiträgt ihr Selbstwirksamkeitsgefühl und ihren Selbstwert zu erhöhen. Die Entscheidungsfindung von Kindern und Jugendlichen wird gefördert und verbessert, ebenso ihr kritisches Denken und ihre Verhandlungsfähigkeit. Sexualpädagogische Arbeit hilft, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche vor (geschlechtsspezifischer) Gewalt besser schützen und stellt somit einen zentralen Aspekt in der Prävention sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen dar, sowie präventiv für das weitere Leben. Der rechtsbasierte Ansatz von CSE fördert das Wissen und die Einstellung zu den eigenen Rechten, auch innerhalb einer sexuellen Beziehung. Zudem erhöht er die Fähigkeit, über Sexualität und Beziehungen zu sprechen, d. h., die Kommunikation z. B. auch mit Eltern.

Im engeren Sinne auf die Sexualität von Jugendlichen bezogen zeigt sich, dass CSE die Anzahl von jungen Menschen reduziert, die in einem sehr jungen Alter bereits Geschlechtsverkehr haben sowie risikoreiches sexuelles Verhalten aufweisen. CSE wirkt sich positiv auf das effektive und konsequente Verhütungs- und Schutzverhalten von jungen Menschen aus, indem es z. B. den Kondomgebrauch sowie den Gebrauch von Verhütungsmitteln erhöht. Es reduziert ungeplante Schwangerschaften und trägt somit zu einer Reduktion von Teenagerschwangerschaften bei. CSE trägt nicht zu erhöhten sexuellen Aktivitäten, zu erhöhter Anzahl der Sexualpartner:innen oder sexueller Risikobereitschaft bei. Es zeigt sich, dass Programme, die auf sexuelle Abstinenz abzielen, sich als ineffektiv und potenziell schädlich erwiesen (siehe z. B. *Santelli et al.* 2017, BZgA Jugendsexualitätsstudie). Vor allem die Jugendsexualitätsstudie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland (BZgA) zeigt seit Jahrzehnten, dass z. B. das Alter, in dem Jugendliche das erste Mal genitale Sexualität praktizieren, nicht gesunken, sondern seit Jahrzehnten stabil ist und zeigt, dass über die Hälfte der Jugendlichen angeben, im Alter zwischen 16 und 17 Jahren das erste Mal genitalen Sex gehabt zu haben³.

Nicht nur Kinder profitieren von sexualpädagogischer Arbeit, auch Eltern erleben eine schulbasierte Sexualpädagogik als Unterstützung in ihrer Erziehung. Eltern beurteilen sexualpädagogische Inhalte insgesamt als wichtig, wie eine österreichische Studie zeigte (*Depauli & Plaute* 2019 und 2018). Auch wenn ein Teil der Eltern als skeptisch und kritisch gegenüber einer (schulischen) Sexualpädagogik bezeichnet werden kann (siehe u. a. *Michielsen & Ivanova* 2022), zeigt internationale Evidenz, dass Eltern die schulische Sexualpädagogik grundsätzlich zu schätzen wissen und diese sehr positiv erleben. Häufig sind Eltern selbst unsicher zu diesen Themen und wünschen sich mehr Unterstützung, um besser über diese Inhalte kommunizieren zu können und damit es ihnen leichter fällt, die Verlegenheit und Sprachlosigkeit bei diesem Thema zu überwinden (u. a. *Rudoe & Ponsford* 2023, *Noorman et al.* 2023, *Mullis et al.* 2021, *Eisenberg et al.* 2022, *Robinson et al.* 2017). Somit regt die (institutionelle) Sexualpädagogik durchaus die Kommunikation innerhalb der Familie an. Dies zeigt sich auch bei Lehrkräften, die einen Wunsch nach Aus-, Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich angeben, um in der Behandlung dieser Themen an Sicher-

heit zu gewinnen, da die Grundausbildungen sie in dieser Hinsicht nur mangelhaft versorgen (u. a.: Hackbart, M. & Thies, B. 2020, Depauli et al. 2016).

Abschließende Bemerkung

Eine im Sinne der Comprehensive Sexuality Education verstandene Sexualpädagogik, die sich der besonderen Schutzwürdigkeit von Kindern und Jugendlichen sowie deren Vulnerabilität bewusst ist, trägt zu einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, zu ihrem Empowerment, zu ihrem Schutz bei und erhöht ihre Resilienz. Wenn Sexualpädagogik Kinder und Jugendliche in dem Bewusstsein ihrer besonderen Schutzwürdigkeit, ihrer Vulnerabilität und auf Basis der beschriebenen Qualitätskriterien in ihrer (sexuellen) Entwicklung von Anfang an begleitet und fördert, stellt sie keine Gefahr für Kinder und Jugendliche dar, sondern im Gegenteil: Sie stellt nicht nur eine zentrale Säule in der Prävention und zum Schutz vor (sexualisierter) Gewalt und Missbrauch dar, sondern bietet Kindern und Jugendlichen eine Unterstützung in ihrer gesamten Entwicklung und bereitet diese auf ein Leben mit den unterschiedlichsten Entwicklungsaufgaben vor. Einige Länder in Europa versuchen dies dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass sie weniger von Sexuality Education sprechen als viel mehr von Life-Skill-Education und bringen die inhaltliche Breite der Sexualpädagogik damit zum Ausdruck.

Folgend beispielhaft einige Ansprechstellen, wenn Sie auf der Suche nach sexualpädagogischen Angeboten im Sinne einer CSE sind:

- Bildungsdirektionen der Bundesländer des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Clearingstellen):
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/bdir.html>
- Geschäftsstelle zur Qualitätssicherung von schulexternen Angeboten zur Unterstützung des schulischen Unterrichts, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
<https://sexualpaedagogik.education/landingpage/web/ui/#Landingpage>
- Plattform sexuelle Bildung: <https://sexuellebildung.at/die-plattform-2/>
- Österreichisches Institut für Sexualpädagogik: <https://sexualpaedagogik.at/>
- Österreichische Gesellschaft für Familienplanung: <https://oegf.at/>
- Zentrum für Sexualpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg:
<https://phsalzburg.at/sexualpaedagogik/>

ANMERKUNGEN

- ¹ Am 20. November 1989 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK). 1992 wurde diese von Österreich ratifiziert und einem Teil der Kinderrechte wurde mit dem Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern 2011 in Österreich der Verfassungsrang gegeben.
- ² Grundsatzlerlass Sexualpädagogik siehe Rundschreiben 11/2015 des Bundesministeriums:
<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=699> [Zugriff: 09.12.2023]
- ³ Ein Überblick über die Jugendsexualitätsstudie der BZgA seit 1980 ist über die Webseite der BZgA verfügbar:
<https://www.sexualaufklaerung.de/forschung/forschungsfelder/jugendsexualitaet/> [Zugriff: 09.12.2023]

LITERATUR

- Alanen, L. (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17 (2), 162.
- Beebe, B.; Cohen, P.; Lachmann, F. (2019): Bindung im Werden. Mikroanalyse der Mutter-Kind-Interaktion. Psychosozial Verlag, Gießen.
- Cacciatore, R.; Ingman-Friberg, S.; Lainiala, L.-P.; Apter, D. L. (2020): Verbal and Behavioral Expressions of Child Sexuality Among 1–6-Year-Olds as Observed by Daycare Professionals in Finland. In: Archives of Sexual Behaviour, 49(7), 2725–2734.
- Datler, W. & Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: L. Ahnert (Hrsg.): Theorien der Entwicklungspsychologie. Springer, Berlin, 354–379.
- Depauli, C. & Plaute, W. (2019): Sexualpädagogik in der Sekundarstufe I in Österreich. Eine empirische Untersuchung von thematischen Schwerpunkten und besonderen Wünschen von Eltern und Schüler*innen. Zeitschrift für Sexualforschung, 32(02), 90–99.
- Depauli, C. & Plaute, W. (2018): Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary school. Sex Education, 18(5), 511–526.
- Depauli, C.; Plaute, W.; Oberhüttinger, P. (2016). Studienergebnisse zur online-Studie: Sexuelle Gesundheit und Sexuaufklärung an österreichischen Schulen 2015. Download: <https://phsalzburg.at/wp-content/uploads/2023/07/StudieSexuelleGesundheit.pdf> [Zugriff: 09.12.2023]
- Eisenberg, M. E.; Oliphant, J. A.; Plowman, S.; Forstie, M.; Sieving, R. E. (2022). Increased Parent Support for Comprehensive Sexuality Education Over 15 Years. Journal of Adolescent Health, 71(6), 744–750. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2022.08.005
- Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. Yale Journal of law and feminism, 1/20, 1–23.
- Hackbart, M. & Thies, B. (2020): Die Bedeutung von Ausbildung, Erfahrung und Wissen in der Sexualerziehung für Lehrkräfte – eine Bestandsaufnahme. Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3(1). doi: 10.4119/hlz-2523
- Haug-Schnabel, G. (2003): Kindliche Sexualentwicklung und Körperbewusstsein – Bedeutung und Konsequenzen für die Arbeit in Kindertagesstätten. In: A. Krenz (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen. MVG Verlag, Landsberg, 1–28.
- Honig, M.-S. (2008): Lebensphase Kindheit. In: H. Abels, M.-S. Honig, I. Saake, A. Weymann (Hrsg.): Lebensphasen: Eine Einführung. VS, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 9–76.
- Honig, M.-S. (2017): Review: Children and their parents in childhood studies. In: T. Betz, M.-S. Honig, I. Ostner (Hrsg.): Parents in the Spotlight: Parenting Practice and Support from a Comparative Perspective, Bd. Sonderheft 11, Zeitschrift für Familienforschung, 57–79.
- James, A. (2013): Socialising Children. Palgrave Macmillan UK, London.
- Kapella, O. (2022): Sozialwissenschaftliche und sexualpädagogische Überlegungen zur Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Einbeziehung schulexterner Fachkräfte. In: O. Kapella & W. Mazal (Hrsg.): Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich, 18–233. ÖIF Forschungsbericht Nr. 40. Download: <https://uscholar.univie.ac.at/detail/o:1615577> [Zugriff: 09.12.2023]
- Kapella, O. & Brockschmidt, L. (2017): Training matters: A framework for core competences of sexuality educators. WHO Regionalbüro Europa und BZgA (Hrsg.). Download: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_TrainingMattersFramework_EN.pdf [Zugriff: 09.12.2023]
- Littig, B. (2008): Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9 (3).
- Lotz, M. (2016). Vulnerability and resilience: A critical nexus. Theoretical Medicine and Bioethics, 37: 45–59.
- Mackenzie, C.; Rogers, W.; Dodds, S. (2014): Introduction: What is vulnerability, and why does it matter for moral theory? In: C. Mackenzie, W. Rogers, & S. Dodds (Eds.). Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy (1–32). University Press, Oxford.

- Michielsen, K. & Brockschmidt, L. (2021): Barriers to sexuality education for children and young people with disabilities in the WHO European region: a scoping review. *SEX EDUCATION-SEXUALITY SOCIETY AND LEARNING*, 21(6), 674–692.
- Michielsen, K. & Ivanova, O. (2022): Comprehensive Sexuality Education: Why is it important? This document was requested by the European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality (FEMM). Download: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/719998/IPOL_STU\(2022\)719998_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/719998/IPOL_STU(2022)719998_EN.pdf) [Zugriff: 09.12.2023]
- Mullis, M. D.; Kastrinos, A.; Wolney, E.; Taylor, G.; Cylund, C. L. (2021): International barriers to parent-child communication about sexual and reproductive health topics: a qualitative systematic review. *Sex Education*, 21(4), 387–403.
- Noormann, M. A.J.; Daas den, C.; Wit de, J. B.F. (2023): How Parents' Ideals are Offset by Uncertainty and Fears: A Systematic Review of the Experiences of European Parents regarding the Sexual Education of Their Children. *Journal of Sex Research*, 60 (7), 1034–1044.
- Philippis, I.-M. (2014): Wie sexuell ist kindliche Sexualität? In: K. Menne & J. Rohloff (Hrsg.): *Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung*. Beltz, Weinheim, 150–157.
- Philippis, I.-M. (2005): Wie sexuell ist kindliche Sexualität. In: Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung (Hrsg.): *Kuscheln, Fühlen, Doktorspiele. Dokumentation zur Fachtagung „Frühkindliche Sexualerziehung in der Kita“*. Hamburg, 8–13. Download: https://www.profamilia.de/fileadmin/landesverband/lv_nordrhein-westfalen/7829.pdf [Zugriff: 09.12.2023]
- Quindeau, I. (2014): Geschlechtsidentitätsentwicklung jenseits starrer Zweigeschlechtlichkeit. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie – Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie*. 63/6, 437–448.
- Quindeau, I. (2014): *Sexualität*. Psychosozial Verlag, Gießen.
- Qvortrup, J. (2014). Sociology: Societal structure, development of childhood, and the wellbeing of children. In: B.-A. Asher, F. Casas Feran, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.): *Handbook of child wellbeing: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 663–707). Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- Prout, A. (2011): Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. In: *Global Studies of Childhood*, 1 (1), 4–14.
- Robinson K. H.; Smith E.; Davies C. (2017): Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education. In: *Sex Education*.
- Rogers, W.; Mackenzie, C.; Dodds, S. (2012): Why bioethics needs a concept of vulnerability. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 5(2), 11–38.
- Rudoe, N. & Ponsford, R. (2023): Parental attitudes to school- and home-based relationships, sex and health education: evidence from a cross-sectional study in England and Wales. *Sex Education Journal*. DOI: 0.1080/14681811.2023.2257602.
- Santelli, J. S.; Kantor, L. M.; Grilo, S. A.; Speizer, I. S.; Lindberg, L. D.; Heitel, J.; Schalet, A. T.; Lyon, M. E.; Mason-Jones, A. J.; McGovern, T.; Heck C. J.; Rogers, J.; Ott, M. A. (2017): Abstinence-Only-Until-Marriage: An Updated Review of U.S. Policies and Programs and Their Impact. *Journal of Adolescent Health*, 61(3), 273–280. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2017.05.031.
- Schmahl, S. (2017): *Kinderrechtskonvention: mit Zusatzprotokollen: Handkommentar*. 2. Auflage. Nomos, Baden-Baden.
- Sielert, U. (2016): Didaktik der Sexualpädagogik: Historische und systematische Kontroversen. In: A. Henningsten, E. Tuider, S. Timmermanns (Hrsg.): *Sexualpädagogik kontrovers*. Beltz, Weinheim, S. 69–88.
- Sielert, U. & Valtl, K.-H. (2000): Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung. In: U. Sielert & K.-H. Valtl, (Hrsg.): *Sexualpädagogik lehren. Didaktische Materialien für die Aus- und Fortbildung*. Beltz, Weinheim, 11–126.
- Schuhcke, B. (2015): Kindliche Ausdrucksformen von Sexualität. Zum aktuellen Wissenstand und dessen Relevanz für Eltern und Institutionen bei der Sexualaufklärung. In: *Zeitschrift für Sexualforschung*. 28/2, 161–170.

- UNESCO (2018): International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. Revised edition. Download: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770> [Zugriff: 09.12.2023]
- UNFPA; WHO-Europe; BZgA (2020): Comprehensive Sexuality Education – Factsheet Series. Download: <https://escrh.eu/wp-content/uploads/2020/07/CSE-factsheet-series.pdf> [Zugriff: 09.12.2023]
- Wanzeck-Sielert, C. (2003): Psychosexuelle Entwicklung des Kindes und sexualpädagogische Herausforderungen. BZgA Forum: Sexualerziehung im Kindergarten, 4, 6–11.
- WHO & BZgA (2011): Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Herausgegeben von WHO-Regionalbüro für Europa & BZgA. Download: <https://www.bzga-whocc.de/publikationen/standards-fuer-sexualaufklaerung/> [Zugriff: 09.12.2023]

ZUM AUTOR

Dr. Olaf KAPELLA, Studium der Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der Universität Bamberg und der Fachhochschule Coburg (Dipl. Sozpäd. (FH)), Promotion an der Universität Vechta an der Fakultät für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fach: Soziale Arbeit, im Arbeitsbereich Sozialpädagogische Familienwissenschaften. Senior Researcher und Forschungskordinator am Österreichischen Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF). Forschungsschwerpunkte: Evaluation, Gewalt, Sexualpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe.

Seit 1987 sexualpädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern. Seit 1992 postgraduale Lehrtätigkeit im Bereich der Sexualpädagogik im In- und Ausland und seit 2009 Mitglied der WHO-Europa-Expert:innengruppe für Sexualpädagogik.

Lisa Dangl – Hedwig Wölfl

Schule als sicherer Ort: Kinderschutz in der Praxis leben

Summary: Kinderschutz im schulischen Lebensraum kann nur im informierten Miteinander aller Personen, die sich darin in ihrem Alltag bewegen, funktionieren. Auf Grundlage der Klärung der Begrifflichkeiten von Gewalt wird die Bandbreite der Handlungsmöglichkeiten von der Prävention über Interventionen im Verdachtsfall bis hin zum Umgang mit Betroffenen aufgezeigt. Neben dem Verweis auf wesentliche statistische Daten und Literatur sowie der Vorstellung von Kinderschutzkonzepten wird besonderes Augenmerk auf die gelebte Praxis von Kinderschutz und die dafür erforderliche Haltung gelegt. Beispielhaft werden neben Fachstellen auch Präventionsangebote der österreichischen Versorgungslandschaft angesprochen.

Einführung

Die Schule als Institution und alle in ihr tätigen Personen, insbesondere Pädagog*innen, spielen eine zentrale Rolle in der Prävention von Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Durch den regelmäßigen und langfristigen Kontakt zu den Schüler*innen sind pädagogische Fachkräfte in einer Schlüsselposition, um Anzeichen von Gewalt frühzeitig zu erkennen und als Vertrauenspersonen für die Kinder da zu sein. Kinderschutz in der Schule umfasst nicht nur den Schutz vor verschiedenen Formen von Gewalt, sondern auch die Förderung einer sicheren und unterstützenden Umgebung, die das Wohlbefinden der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. Die Aktualität des Themas wird nicht zuletzt durch die neue Gesetzeslage verpflichtender Kinderschutzkonzepte und damit einhergehend der Implementierung von Kinderschutzteams an allen Schulstandorten aufgezeigt.

Formen der Gewalt

Gemäß der Typologie der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2024) kann Gewalt gegen die eigene Person (z. B. Selbstverletzungen, suizidale Handlungen) oder gegen andere Personen (interpersonal) gerichtet sein bzw. kann sie auch auf kollektiver Ebene stattfinden (soziale, politische oder wirtschaftliche Gewalt, z. B. Krieg, Diskriminierung). Letztere wird meist unter dem Begriff strukturelle Gewalt subsumiert und ist in gesellschaftliche Strukturen, Normen und Werte integriert. Strukturelle Gewalt ist oft ein Nährboden für andere Gewaltformen, kann daher dem besseren Verständnis von Gewaltdynamiken dienen und sollte bei der Planung und Umsetzung von Maßnahmen immer mitgedacht werden.

In diesem Text wird hauptsächlich auf (inter-)personale Gewalt Bezug genommen. Dabei wird im Allgemeinen zwischen physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt sowie Vernachlässigung unterschieden (Krug et al., 2002; WHO, 2024). Physische Gewalt umfasst

direkte körperliche Übergriffe wie Schlagen, Treten oder Festhalten. Diese können körperliche Verletzungen zur Folge haben (z. B. Verbrennungen) oder auch nicht (z. B. Ohrfeigen oder An-den-Haaren-Ziehen). Psychische Gewalt zielt auf die Integrität, den Selbstwert und die Würde einer Person ab und kann sich durch verbale Angriffe (z. B. Abwertungen, Demütigungen, Beschimpfungen) sowie durch nonverbale Handlungen (z. B. Ausgrenzung oder bewusstes Ignorieren) äußern. Besonders bedenklich sind wiederholte Verhaltensweisen psychischer Gewalt, die das Kind in seiner Entwicklung tiefgreifend schädigen und ihm das Gefühl vermitteln, wertlos, ungeliebt oder bedroht zu sein (Kindler et al., 2006).

Zu sexualisierter Gewalt gehören nicht nur körperliche Übergriffe wie sexuelle Misshandlungen (z. B. sexueller Missbrauch, Vergewaltigung, Genitalverstümmelung), sondern auch „Hands-off“-Taten (z. B. das Zeigen pornografischen Materials, verbale sexuelle Belästigungen, Weiterleiten von Nacktfotos an Dritte etc.). Besonders heimtückisch ist, dass Täter*innen das Abhängigkeitsverhältnis und Machtgefälle, das in Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen immer besteht, ausnutzen, um das Kind gefügig zu machen, es zu manipulieren und die Taten zu verschleiern.

Die weitaus häufigste Form seitens der Kinder- und Jugendhilfe festgestellter Kindeswohlgefährdung ist Vernachlässigung – die andauernde Unterlassung der Fürsorgepflicht gegenüber einem Kind oder Jugendlichen, was dessen körperliche, emotionale oder geistige Entwicklung beeinträchtigen kann. Diese Form der Gewalt wird weiter unterschieden in körperliche Vernachlässigung (z. B. unzureichende Versorgung mit Nahrung, Kleidung oder medizinischer Fürsorge), emotionale Vernachlässigung (z. B. Vorenthalten von Zuwendung, Liebe und Stabilität) und kognitive Vernachlässigung (z. B. Verhinderung von Schulbildung, unzureichender Schutz vor Gewalt durch Dritte oder vor digitaler Gewalt, unangemessene Kontrolle oder Ausgangsbeschränkungen).

Zusätzlich zu diesen vier Grundformen der Gewalt, die u. a. in der Broschüre „Kinderschutz und Schule“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2022) und in einer Handreichung des Bundesministeriums für Justiz (BMJ, 2024a) näher beschrieben werden, werden in der Praxis oft weitere Kategorien unterschieden: mediale Gewalt (z. B. Cybergrooming, Cybermobbing, Hasspostings, Smack Cam), das Erleben von Gewalt in der Familie bzw. im sozialen Nahraum (häusliche Gewalt, jahrelange Obsorgeverfahren im Rahmen von Hochstrittigkeit), ökonomische Gewalt (z. B. Wegnahme des Taschengelds, Vorenthalten von Unterhaltszahlungen oder wichtigen Dokumenten), Gewalt im Kontext von Ideologisierung und Extremismus (z. B. Zwangsverheiratung, starke überzeugungsbedingte Kontrolle/Einschränkung des Verhaltens) oder institutionelle Gewalt (jegliche Form von Gewalt an einem Kind, die durch eine bzw. meist mehrere erwachsene Autoritätsperson/en in einem institutionellen Setting verübt wird, wobei in der Institution eine „Kultur der Gewalt und Übergriffe“ herrscht).

Selten kommt eine Gewaltform gesondert vor, die Regel ist eher, dass Schüler*innen unterschiedliche Gewaltformen in Kombination erleiden. Gewalttätiges Verhalten, inklusive Grenzverletzungen und Übergriffe, verlaufen graduell und werden atmosphärisch erlaubt oder verhindert. Wird Gewalt nicht benannt, damit bewusst gemacht und verhindert, nimmt sie üblicherweise zu, weil sie normalisiert wird. Sie kann zu erheblichen Entwicklungsstörungen und langfristigen Schäden in der psychischen und physischen Gesundheit des Kindes führen, dies hängt u. a. von der Art, Schwere, Dauer und Häufigkeit der Gewalt, dem Verhältnis zur gewaltausübenden Person sowie vom Alter, Entwicklungsstand und von individuellen Charakteristika, Bewältigungsstrategien (Coping) und externen Ressourcen (z. B. Unterstützung durch Freund*innen oder Lehrperson) des Kindes ab. Für die Auswir-

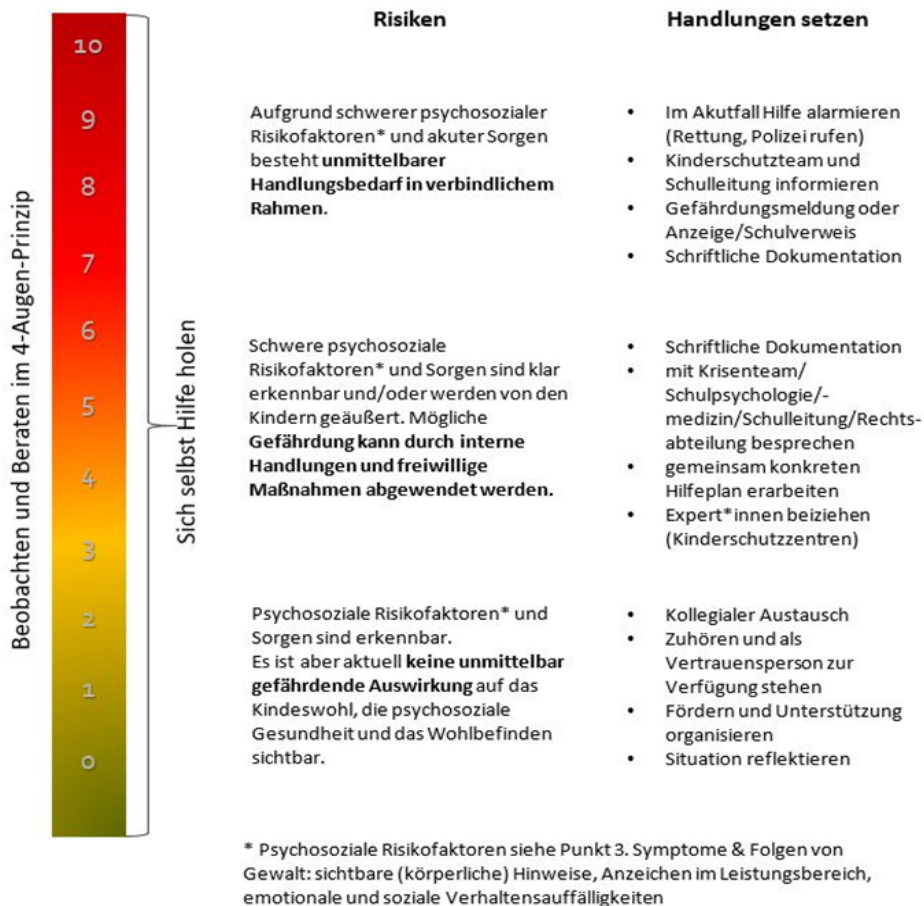
kungen ist es irrelevant, ob die Gewalt ausübenden Personen (z. B. Eltern oder Lehrkräfte) absichtlich und bewusst oder aus Überforderung oder Nicht-Wissen handeln, für die Prävention und Bereitstellung von Hilfen ist diese Unterscheidung sehr wohl bedeutsam.

Gewalt erkennen und konkrete Fälle und Situationen einschätzen

Die Erkennung von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen ist komplex, da es keine eindeutigen, universellen Anzeichen gibt. Vor allem psychische Gewalt und Vernachlässigung sowie sexualisierte Gewalt bleiben häufig unentdeckt, da sie kaum sichtbare Spuren und Sachbeweise hinterlassen, wie das bei körperlicher Gewalt und Vernachlässigung noch eher der Fall sein kann. Zudem sind speziell jüngere Kinder oft nicht in der Lage, (sexuelle) Übergriffe zu erkennen, einzuordnen und nachvollziehbar zu benennen, was die Aufdeckung zusätzlich erschwert. Vor allem emotionale Vernachlässigung wird in der Praxis oft übersehen. Sowohl körperliche als auch emotionale Symptome können auf eine andauernde Bedrohung hinweisen, müssen jedoch immer im Kontext bewertet werden, da sie auch durch andere Lebensereignisse verursacht sein könnten. Kinder äußern ihre Not oft durch subtile Signale, die nicht eindeutig zu interpretieren sind. Lehrkräfte sollten neben körperlichen Anzeichen (können z. B. speziell im Turnunterricht sichtbar werden) insbesondere auf plötzliche Verhaltensänderungen und emotionale Auffälligkeiten (z. B. starke Stimmungsschwankungen) achten, um potenzielle Gewalt frühzeitig zu erkennen. Wesentlich ist es, dass bei jeder Form auffälligen Verhaltens, insbesondere wenn durch Aussagen oder Beobachtungen Grenzverletzungen naheliegend scheinen, in Betracht gezogen wird, dass ein/e Schüler*in irgendeine Form von Gewalt erleidet. Zum Beispiel können das Miterleben häuslicher Gewalt, genauso wie dauerndes Gedemütigt- und Beschimpft-Werden (Mobbing) in der Klasse oder extremer überfordernder Leistungsdruck im Sportbereich langfristige (zumindest psychische) Folgen haben.

Das Dunkelfeld der nicht erkannten und damit nicht gemeldeten Fälle ist groß, auch an Schulen. Viele Fälle bleiben unentdeckt, weil Lehrkräfte und andere Personen im Umfeld des Kindes unsicher sind, ob die beobachteten Anzeichen oder das ihnen Erzählte ausreichen, um eine Meldung an die Kinder- und Jugendhilfe zu rechtfertigen bzw. um den Verdachtsfall überhaupt mit jemandem zu besprechen.

Außerdem variieren aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen und Vorstellungen die Reaktionen von Erwachsenen auf das potenzielle Vorliegen von Gewalt. Manche Personen neigen zu Unterreaktionen wie bagatellisierenden Einschätzungen (z. B. „Der war immer schon der Klassenkasperl, der will nur Aufmerksamkeit“, „früher war das ganz normal“), andere zu Überreaktionen wie unreflektiertem aktivistischem Handlungsdrang. Überforderung und starke emotionale Aktivierung (Arousal) sind im Falle einer Konfrontation mit potenzieller Gewalt gegen Kinder normale Reaktionen, können aber ein hilfreiches Vorgehen im Sinne des Kinderschutzes erschweren. Deshalb ist es neben der kontinuierlichen genauen schriftlichen Dokumentation der Beobachtungen und Aussagen wesentlich, sich mit mindestens einer weiteren Person (4-Augen-Prinzip) auszutauschen und die Sorge um das betroffene Kind zu reflektieren. Dabei kann ein Instrument wie das **Sorgenbarometer** (die möwe, 2024) hilfreich sein, anhand dessen ein Verdachtsmoment auf einer Skala von 0 bis 10 eingestuft wird.



Copyright die möwe, 2024

Abb. 1 Sorgenbarometer zur Einschätzung von (potenziellen) Fällen von Kindeswohlgefährdung

Solch eine gemeinsame Einschätzung von Sorgenfällen ist ein grundlegender Bestandteil von Interventionskonzepten und Ablaufplänen im Rahmen eines Kinderschutzkonzeptes. Diese geben klare, strukturierte Handlungswege vor, um im Falle von Kindeswohlgefährdungen rasch und effektiv reagieren zu können. Sie gewährleisten, dass alle Beteiligten wissen, wie sie bei Verdachtsfällen vorzugehen haben, und sichern so eine koordinierte und angemessene Reaktion auf Gewaltsituationen. Zudem minimieren sie das Risiko von Fehlentscheidungen und tragen zur Schaffung eines sicheren Umfelds für Kinder bei. Gut geschulte Mitglieder des schulischen Kinderschutzteams können ihre Kolleg*innen in der Einschätzung ihrer Beobachtungen unterstützen und weitere notwendige und für das Kind hilfreiche Schritte in die Wege leiten.

Passgenaue Kinderschutzkonzepte

Mit der Schulordnung 2024 werden zahlreiche neue Kinderschutz-Maßnahmen an allen Schulen in ganz Österreich eingeführt. Ein zentrales und effektives Mittel, das die Ebenen der Prävention bis zur Intervention miteinschließt, sind passgenaue Kinderschutzkonzepte, denn die Entwicklung und Implementierung eines Kinderschutzkonzeptes bedeutet, das Kindeswohl zu priorisieren und die Schule nach den Kinderrechten auszurichten. Kinderschutzkonzepte beinhalten sämtliche Vorhaben und Maßnahmen zur Vermeidung von Gewalt und zur Schaffung von Rahmenbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche geschützt und gestärkt werden. Neben einem verschriftlichten Kinderschutzkonzept auf Basis einer standortbezogenen Bestands- und Risikoanalyse sollen Kinderschutzteams gebildet werden und es wurde ein für alle gültiger allgemeiner Verhaltenskodex erarbeitet. Hauptbestandteile eines Kinderschutzkonzeptes sind außer der Organisations- und Risikoanalyse umfassende gewaltpräventive Maßnahmen sowie klare Handlungsanweisungen und Interventionsmaßnahmen für den Umgang mit (Verdachts-)Fällen. Durch die Umsetzung und laufende Weiterentwicklung ihrer Kinderschutzkonzepte leisten Schulen einen wichtigen Beitrag zur Prävention von Gewalt und zur Gestaltung eines Schulklimas, das dem Kindeswohl und Kinderschutz förderlich ist. Aktuell gibt es in Österreich mehrere Initiativen und Förderungen für die Begleitung bei der Entwicklung und Umsetzung von Kinderschutzkonzepten in verschiedenen Institutionen (Plattform Kinderschutzkonzepte, 2024).

Im Kinderschutzkonzept werden demnach interne Kommunikationswege und Verantwortungen für den Ernstfall festgelegt (z. B. wer für eine ggf. notwendige Gefährdungsmeldung bei der Kinder- und Jugendhilfe zuständig ist). Um sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche, die von Gewalt betroffen sind, die bestmögliche Unterstützung erhalten, sollten Schulen darüber hinaus eng mit den lokal zuständigen externen Fachkräften und Einrichtungen zusammenarbeiten.

In Schulen können Gefährdungen des Kindeswohls, die zunehmend auch grenzverletzendes bis hin zu gewalttätigem Verhalten unter Schüler*innen betreffen, vor allem in drei Kontexten auffallen:

- 1 extern: wenn Gewalt im privaten sozialen Nahraum, also innerhalb der Familie, im Freizeitbereich oder der peer-group, aber eben außerhalb des schulischen Kontextes, ausgeübt wird. Hier kommen der Schule vorwiegend die wichtigen Aufgaben des Erkennens von Symptomen und der Meldung an die KJH zu.
- 2 intern: wenn Gewalt innerhalb des Aufsichtsbereichs der Schule, also durch Lehrpersonen oder Mitschüler*innen (z. B. Mobbing) ausgeübt wird. Hier sind primär der Schutz der von Grenzverletzungen Betroffenen zu gewährleisten sowie disziplinarische Maßnahmen gegenüber den gewaltausübenden Personen einzuleiten.
- 3 Kooperationsraum: wenn Gewalt durch Kooperationspartner*innen der Schule (z. B. Trainer*in auf Schulsportwoche, Fahrtendienste, Mittags- oder Nachmittagsbetreuung etc.) ausgeübt wird.

Damit jedenfalls die richtigen – und je nach Gewaltform und -vorkommen, der Schulform sowie dem Alter und familiären Kontext der Kinder durchaus unterschiedlichen – Handlungsschritte gesetzt werden, ist es wichtig, im passgenauen Kinderschutzkonzept nicht nur Zuständigkeiten, sondern auch klare verordnungsbasierte Ablaufpläne zu entwickeln.

Vernetztes Handeln im Kinderschutz

Die Wirksamkeit von Kinderschutzmaßnahmen hängt maßgeblich von der Vernetzung der verschiedenen Akteur*innen im psychosozialen Versorgungsnetz ab. Kinderschutz ist eine gemeinsame Verantwortung und kann nicht von einzelnen Personen alleine sichergestellt werden, er erfordert die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung von verschiedenen Fachkräften aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Institutionen. Transparenz im Handeln sowie ein fundiertes Verständnis der eigenen und der fremden Kompetenzbereiche und von deren Grenzen sind dabei entscheidend.

In der folgenden Grafik (Abb. 2) werden die verschiedenen Beteiligten im Kinderschutz ersichtlich.

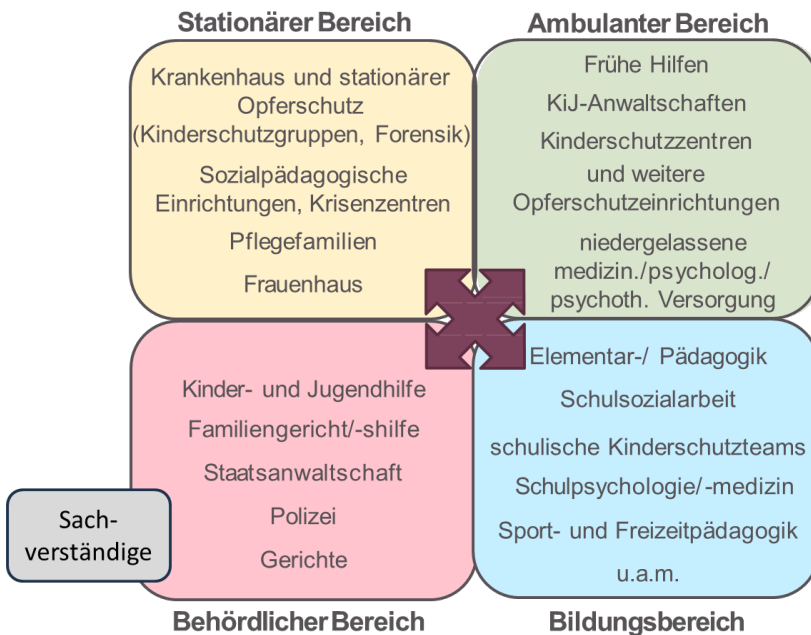


Abb. 2 Kinderschutz-Unterstützungsstrukturen im psychosozialen Versorgungsnetz; Wölfl – die möwe 2024

Eine wichtige professionelle Abgrenzung für Schulbedienstete betrifft die Verantwortung für die Abklärung von Kindeswohlgefährdungen. Diese übernimmt vorrangig die Kinder- und Jugendhilfe, die gesetzlich damit beauftragt ist, bei einer Meldung aktiv zu werden und im Zuge der Abklärung Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Dahingegen liegt die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte darin, im Schulalltag genau hinzusehen, Sorgen um bestimmte Kinder intern zu reflektieren und weiterzuleiten (an das Kinderschutzteam) sowie mit den Schüler*innen in Kontakt zu bleiben und ihnen als Vertrauensperson zur Verfügung zu stehen. Im Jahr 2022 gingen österreichweit 46.995 Gefährdungsabklärungen bei der Kinder- und Jugendhilfe ein (Statistik Austria, 2024), was einem Anstieg von 10,5 % im Vergleich zum Vorjahr entspricht. Nach einer sorgfältigen Überprüfung der Verdachtsfälle von Gewaltanwendung oder Vernachlässigung ergreift die Kinder- und Jugendhilfe, falls erforderlich, verbindliche Maßnahmen.

Ist das Wohl eines Kindes in der Familie gefährdet, setzt die Kinder- und Jugendhilfe zunächst auf Maßnahmen wie psychologische Erziehungsberatung, aufsuchende Familienhilfe, Elternt raining oder andere psychosoziale Angebote, um die Familie zu stärken und eine außerfamiliäre Unterbringung zu verhindern. Diese Hilfen können freiwillig im Rahmen einer schriftlichen Vereinbarung (Hilfeplan) zwischen den Erziehungsberechtigten und der Behörde in Anspruch genommen oder, falls notwendig, auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten durchgesetzt werden. Im Jahr 2022 erhielten 42.973 Kinder und Jugendliche diese sogenannte „Unterstützung der Erziehung“ in ihren Familien (Statistik Austria, 2024), die eine altersgerechte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Familie beziehungsweise ihrem gewohnten Umfeld sicherstellen soll. Sollte der Verbleib in der Familie jedoch nicht mehr möglich sein, wird die „volle Erziehung“ (außerfamiliäre Unterbringung und Betreuung) angeordnet. Fast 13.000 Kinder leben derzeit nicht bei ihren Eltern, sondern sind aus Schutzgründen in sozialpädagogischen Einrichtungen (fast zwei Drittel der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen) oder bei Pflegefamilien (39 %) untergebracht (Statistik Austria, 2024).

Im Sinne des Kinderschutzes und der Kinderrechte ist es wichtig, von Gewalt betroffene Kinder über alle Schritte, die gesetzt werden, zu informieren und die Kinder so gut wie möglich einzubeziehen. Sie brauchen zusätzlich zum Schutz ihrer Gesundheit, Integrität und Entwicklung insbesondere auch emotionale Zugewandtheit und einen Raum, in dem ihre Wünsche ernst genommen werden und sie ihre Sehnsüchte und Gefühle, z. B. Ängste, ausdrücken können. Pädagog*innen können dies durch ihre Beziehungsarbeit neben der Erfüllung ihres Bildungsauftrages zum Teil leisten, Expert*innen für diese nicht-behördliche Kinderschutzarbeit sind allerdings Kinderschutzzentren, Beratungsstellen oder Kinderpsycholog*innen und Therapeut*innen. Dort finden Kinder und Jugendliche feinfühlig Beratung und Therapie, die ihnen hilft, traumatische Erlebnisse zu verarbeiten und ihre Identität in einem liebevollen Umfeld zu stärken.

Kinderschutzzentren bieten umfassende Unterstützung und professionelle Hilfe für Kinder und Jugendliche, die körperliche, psychische oder sexualisierte Gewalt oder Vernachlässigung erfahren haben. Ihr Angebot reicht von den zentralen Aufgaben – Beratung, Krisenintervention und Psychotherapie – bis hin zu Tätigkeiten wie Prozessbegleitung, Erziehungs- und Familienberatung oder Kinderbeistand. Die Prozessbegleitung ist ein wirkungsvolles Instrument, mit dem von Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche sowie ihre Bezugspersonen sowohl psychosozial als auch juristisch durch belastende gerichtliche Verfahrensprozesse begleitet werden. Diese Begleitung erstreckt sich von der Anzeige bei der Polizei über fachliche Begutachtungen bis hin zur psychosozialen Vorbereitung und Unterstützung bei Gerichtsterminen (BMJ, 2024b). In Kinderschutzzentren arbeiten psychologisch und psychotherapeutisch akademisch ausgebildete Fachpersonen, die bei der Verarbeitung von Gewalterfahrungen unterstützen. Sie arbeiten eng mit den betroffenen Familien und Bezugspersonen zusammen und bieten auch Fachkräften in pädagogischen, sozialen und gesundheitlichen Berufen Beratung und Unterstützung. Neben der direkten Hilfe für betroffene Kinder und Jugendliche selbst bzw. für deren Bezugspersonen legen Kinderschutzzentren Wert auf die Sensibilisierung und Qualifizierung von Personen, die mit Kindern arbeiten, sowie auf die Gewaltprävention und Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit. Die Angebote sind niederschwellig und für betroffene Familien kostenlos, auf freiwilliger Basis und auf Wunsch anonym (Bundesverband Österreichischer Kinderschutzzentren, 2024).

Prävention von Gewalt in der Schule

Zusätzlich zu klaren Abläufen und Interventionsmaßnahmen für Gewaltvorfälle sowie zur Zusammenarbeit mit spezialisierten Einrichtungen wie Kinderschutzzentren in akuten Kriseninterventionen beinhaltet wirksamer Kinderschutz vor allem Gewaltpräventionsmaßnahmen. Diese zielen darauf ab, Gewalt in jeglicher Form von vornherein zu verhindern. In der schulischen Praxis bedeutet dies, eine sichere und förderliche Umgebung zu schaffen, in der Kinder und Jugendliche ohne Angst vor Gewalt aufwachsen und lernen können, respektvoll miteinander umzugehen. Dieser umfassende Präventionsansatz geht über die bloße Vermeidung von Gewalt und den Fokus auf Defizite hinaus und fördert positive Handlungsmöglichkeiten sowie gesunde Lösungen, die sowohl die Ausübung als auch das Erleben von Gewalt deutlich verringern können. Dabei spielt die frühzeitige Förderung von Selbstreflexion, Achtung persönlicher Grenzen und achtsamer Kommunikation eine entscheidende Rolle. Ein reflektiertes Bewusstsein für strukturelle Machtverhältnisse, in denen es leicht zu Gewalt kommen kann, und die Entwicklung alternativer Handlungsweisen sind essenzielle Bestandteile, um Menschen in ihren verschiedenen Lebensbereichen davor zu schützen, Täter*innen oder Opfer zu werden.

Effektive Gewaltprävention sollte ganzheitlich gedacht werden und alle Beteiligten einschließen. Insbesondere die Teilhabe und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder sind nicht nur bedeutsame Kinderrechte, sondern auch eine wesentliche Basis für die Prävention von Gewalt. Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten sollten niederschwellig und transparent gestaltet werden, sodass Schüler*innen wahrnehmen, dass ihre Meinung und Bedürfnisse ernst genommen werden. Präventionsprogramme sollten auf mehreren Ebenen ansetzen: 1. Aufklärung und Sensibilisierung (z. B. durch regelmäßige Schulungen und Workshops für Schüler*innen und Lehrkräfte), 2. Förderung eines positiven Schulklimas (z. B. Programme zur Stärkung des sozialen Miteinanders und zur Förderung von Empathie und Respekt), 3. Intervention bei Mobbing (z. B. spezifische Anti-Mobbing-Programme, die auf frühzeitige Erkennung und Intervention abzielen, siehe *Wallner*, 2018), 4. Sexualpädagogik.

In Österreich gibt es zahlreiche Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich, die von Familienberatungsstellen, Kinderschutzzentren und anderen spezialisierten Einrichtungen (z. B. Anti-Gewalt-Trainings durch Männerberatungseinrichtungen oder frauen-spezifische Gewaltpräventionsprojekte) durchgeführt werden. Diese Programme bieten nicht nur präventive Workshops für Kinder und Jugendliche an, sondern unterstützen auch Lehrkräfte und Eltern bei der Entwicklung eines besseren Verständnisses für die Dynamiken von Gewalt und den Schutz von Kindern. Schließlich richten sich hilfreiche Präventionsangebote immer sowohl an Kinder als auch an Erwachsene im kindlichen Umfeld. Wie erwähnt spielen Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte eine entscheidende Rolle in der Gewaltprävention. Sie sind oft die ersten, die Anzeichen von Gewalt bemerken, und tragen die Verantwortung, angemessen darauf zu reagieren.

Die „Trau Dich“-Workshops der Organisation „die möwe“ sind beispielsweise ein Präventionsprogramm, das sich sowohl an Pädagog*innen als auch an Eltern bzw. Bezugspersonen und insbesondere an Schulkinder von der 1. bis zur 6. Schulstufe richtet. Den Schüler*innen wird nicht nur Wissen über Gewalt und Missbrauch vermittelt, sondern sie werden auch über ihre Rechte aufgeklärt und ermutigt, sich bei Grenzverletzungen Hilfe zu suchen. Nicht zuletzt werden ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen gestärkt. Solche Programme tragen dazu bei, dass Kinder lernen, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und zu schützen. Dabei ist wesentlich, dass die Kinder zwar spielerisch sowie ihrem Alter

und Entwicklungsstand entsprechend sensibilisiert und gestärkt werden, die Verantwortung für ihren Schutz jedoch eindeutig bei den Erwachsenen bleibt.

Digitaler Kinderschutz

Dasselbe gilt für Gewaltprävention im digitalen Raum, der sowohl in Kinderschutzkonzepten als auch bei Präventionsangeboten selbstverständlich mitgedacht werden sollte, damit sich die Kinderschutzaktivitäten tatsächlich an der Lebenswelt von Schüler*innen orientieren. Die meisten Kinder unterscheiden nicht zwischen analoger und digitaler Welt, letztere ist ein ganz normaler Bestandteil ihres Alltags. Digitaler Kinderschutz ist nicht erst für ältere Volksschüler*innen ein Thema, denn die meisten Kinder wachsen von klein auf mit digitalen Medien auf. Es liegt an Erwachsenen in ihrem Umfeld, bereits von Schulbeginn an als kompetente Ansprechpersonen zur Verfügung zu stehen. Dazu sollten Eltern wie auch Schulleitungen, Lehrkräfte und Mitarbeiter*innen ein Interesse an der (digitalen) Lebenswelt der Kinder zeigen, sich mit dem Thema auseinandersetzen und eine klare Haltung zum Kinderschutz vermitteln. Dadurch merken die Schüler*innen, dass sie nicht im Stich gelassen werden, fühlen sich sicher und trauen sich bei Grenzüberschreitungen im digitalen Raum eher, sich an Erwachsene zu wenden (AMYNA, 2023).

Die digitale Welt bietet in erster Linie viele Potenziale und Chancen für Kinder: Sie können sich austauschen, informieren, Spaß haben und Neues lernen. Allerdings müssen auch die Risiken der Nutzung digitaler Medien mitgedacht werden: In Sozialen Netzwerken, Messenger-Diensten und auf Gaming-Plattformen kommt es häufig zu (sexueller) Gewalt (Saferinternet.at, 2024). Über ein Viertel der Kinder und Jugendlichen hat bereits sexuelle Belästigung oder Gewalt im Internet erfahren (SOS Kinderdorf, 2017). Um als erwachsene Person für Kinder ansprechbar zu bleiben, sollte der erhobene Zeigefinger vermieden werden, stattdessen sollte eine im Grunde positive Haltung gegenüber Medien vermittelt werden. Medienpädagogische Konzepte (z. B. als Teil des Kinderschutzkonzeptes) sind dazu unabdingbar. Die Förderung der Medienkompetenz ist für den Schutz vor medialer Gewalt wirksamer als ein pauschales Verbot oder ein grenzenloser und unreflektierter Zugang (AMYNA, 2023).

Kinderschutz braucht umfassende Bildung, gelebte Haltung und Vorbildwirkung

Das Wissen um Kinderrechte und demokratische Werte bildet die Basis für Kinderschutz. Durch eine fundierte sexuelle Bildung können Kinder und Jugendliche ein Bewusstsein für ihre eigenen Rechte, körperlichen und emotionalen Bedürfnisse und Grenzen entwickeln und lernen dadurch, sich in andere einzufühlen sowie übergreifende Handlungen zu erkennen und zu benennen. Somit sollen Programme zur sexuellen Bildung nicht nur das Wissen über Sexualität und sexuelle Gewalt erhöhen, sondern auch das Risiko, Opfer von Missbrauch zu werden, reduzieren (AMYNA, 2011). In diesem Zusammenhang sind auch die Standards und Richtlinien zur Sexualpädagogik (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2011) erwähnenswert, auf die im österreichischen Grundsatzlerlass Sexualpädagogik des Bildungsministeriums (BMWF, 2015) Bezug genommen wird.

Gewaltprävention in Schulen erfordert eine klare pädagogische Haltung und qualitätsgesicherte Programme, um verschiedenen Formen von Gewalt – insbesondere auch Mobbing und medialen Gewaltformen – effektiv zu begegnen. Schüler*innen sollte an allen

Standorten ein niederschwelliger Zugang zu Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und School Nurses zur Verfügung stehen. Zudem sollte gewährleistet sein, dass alle Kinder wissen, an wen sie sich wenden können, wenn es ihnen nicht gut geht. Zudem ist die verpflichtende Integration von Themen rund um Kinderschutz in die Ausbildungen aller Berufsgruppen, die mit Kindern arbeiten und für die Mitteilungspflicht besteht, essenziell. Demnach sollten auch alle (angehenden) Pädagog*innen zum Kinderschutz geschult werden. Ebenso verbindlich sollte die interdisziplinäre Vernetzung gefördert werden, um einen sinnvollen Austausch zwischen den verschiedenen Akteur*innen im Kinderschutz zu begünstigen.

„Kinder machen nicht das, was wir *sagen*, sondern das, was wir *tun*“, sagt *Jesper Juul* und verweist damit auf die Vorbildfunktion von uns Erwachsenen. Letztlich ist Kinderschutz nicht nur die Aufgabe von Behörden und Polizei, sondern liegt in der Verantwortung aller, die im Zuge von Zivilcourage nicht wegsehen und Kinder ernst nehmen und ihnen zuhören.

LITERATUR

Quellenverzeichnis

- AMYNÄ (2011). Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Amyna_mit_Datum.pdf
- AMYNÄ (2023). Schutzkonzepte von Grundschulen digital gedacht. München: AMYNÄ e.V.
- BMWF (2015). Grundsatzlerlass Sexualpädagogik. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- BMbWF (2022). Kinderschutz und Schule. <https://www.schulpsychologie.at/gesundheitsfoerderung/gewaltpraevention-1/kinderschutz-und-schule>
- BMJ (2024a). Handreichung zum Umgang mit Gewalt im Zusammenhang mit Obsorge und Kontaktrecht. Wien: Bundesministerium für Justiz.
- BMJ (2024b). Opferhilfe und Prozessbegleitung. <https://www.justiz.gv.at/service/opferhilfe-und-prozessbegleitung.961.de.html>
- Bundesverband Österreichischer Kinderschutzzentren (2024). <https://www.oe-kinderschutzzentren.at/zentren/aufgaben/>
- BZgA (2011). Standards für die Sexualeaufklärung in Europa. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf
- die möwe (2024). Der Sorgenbarometer. <https://www.die-moeve.at/sites/default/files/Der%20Sorgenbarometer.pdf>
- Kindler, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen, T. & Werner, A. (2006). Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L. & Zwi, A. B. (2002). The World Report on Violence and Health. *The Lancet*, 360 (9339), 1083–1088. doi: 10.1016/S0140-6736(02)11133-0.
- Plattform Kinderschutzkonzepte (2024). Schutzkonzepte. <https://www.schutzkonzepte.at/>
- Saferinternet.at (2024). Safer-Internet-Fachstelle digitaler Kinderschutz. <https://www.saferinternet.at/projekte/kinderschutz>
- SOS Kinderdorf (2017). Die Ergebnisse der Studie „Sexuelle Belästigung und Gewalt im Internet in den Lebenswelten der 11- bis 18-Jährigen“. <https://www.sos-kinderdorf.at/kinderrechte/sicheronline/studie>
- Statistik Austria (2024). Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/sozialleistungen/kinder-und-jugendhilfe>
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung I/2 (Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung).

WHO (2024). Definition and typology of violence. <https://www.who.int/groups/violence-prevention-alliance/approach>

Zusätzliche Literatur

- Allroggen, M., Gerke, J., Rau, T. & Fegert, J. M. (2016). Umgang mit sexueller Gewalt. Eine praktische Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Universitätsklinikum Ulm.
- Bildungsdirektion Kärnten (2021). Professioneller Kinderschutz in Kärntens Schulen. Ein Leitfaden zur Unterstützung von Direktor*innen, Lehrer*innen und schulischen Unterstützungssystemen: Sozialpädagogik, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, schulärztlicher Dienst.
- Bundeskanzleramt – Sektion Familie und Jugend (2023). (K)ein sicherer Ort – Kindeswohlgefährdung erkennen und helfen – Ein Leitfaden. Wien.
- Deegener, G. (2010). Kindesmissbrauch. Erkennen – helfen – vorbeugen. Beltz Verlag.
- Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J., Liebhardt, H. (2015). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Springer.
- Schenk, M. & Wölfl, H. (2022). Was Kindern jetzt gut tut – Gesundheit fördern in einer Welt im Umbruch. Wien: Ampuls.
- Selbstlaut (2020). Achtsame Schule. Leitfaden zur strukturellen Prävention von sexueller Gewalt. Wien.

Links

www.gewaltinfo.at
www.schulpsychologie.at
www.kinderhabenrechte.at
www.kinderschuetzen.at
www.klicksafe.de
www.saferinternet.at
www.neinzugewalt.at

ZU DEN AUTORINNEN

Lisa DANGL, MSc BA, ist Psychologin und Übersetzerin und arbeitet als Referentin in der „möwe-Akademie“. Sie hält Vorträge und Seminare für Fachkräfte und Eltern, schwerpunktmäßig berät sie Organisationen bei der Entwicklung und Umsetzung von Kinderschutzkonzepten.

Mag.^a Hedwig WÖLFL ist Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin sowie Psychoanalytikerin und arbeitet als Geschäftsführerin und Fachliche Leiterin der Kinderschutzorganisation „die möwe“. Sie ist in vielen Fachvereinen und Gremien aktiv. Neben Lehraufträgen hält sie Seminare und Vorträge zu Themen wie Kinderschutz und Kinderrechte, Frühe Hilfen, Gesprächsführung, Gesundheitsförderung und Medien-Ethik.

Ulli Freund

Erkennt man ein missbrauchtes Kind?

Summary: Ulli Freund, Expertin für Prävention, weiß, worauf man achten muss. Und was Erwachsene im Fall der Fälle tun sollten. Und was nicht...

Täter und Opfer: Sexuelle Gewalt durch Fremde ist eher die Ausnahme. Die allermeisten Täter und Täterinnen (etwa 75 Prozent) stammen aus der Familie eines Kindes oder aus dem sozialen Umfeld (Nachbarn, Verein, Gemeinde, Bekannte der Eltern etc.). Die Taten werden zu etwa 90 Prozent von Männern, zu etwa 10 Prozent von Frauen verübt. Ein Drittel der Täter sind Jugendliche unter 21 Jahren. Zunehmend finden sexuelle Übergriffe im digitalen Raum statt, dann durch Fremdtäter.

Hinweis: Dieser Artikel ist bereits 2019 im „chrismon plus Magazin“ in Deutschland erschienen. Ulli Freund und „chrismon Magazin“ haben ihr Einverständnis gegeben, dass der Artikel in diesem Heft erscheinen kann.

chrismon: Viele Menschen, die sexuellen Missbrauch¹ erlebt haben, sagen, sie hätten als Kind Signale gegeben, aber niemand habe reagiert. Wie kann das sein?

Ulli Freund: Es gibt keine eindeutigen Symptome nach sexueller Gewalt. Aber sehr viele Kinder verhalten sich plötzlich deutlich anders. Darüber hinwegzusehen und damit diese Kinder im Stich zu lassen, das ist die Katastrophe.

Was können das für Verhaltensveränderungen sein?

Es gibt betroffene Kinder und Jugendliche, die sich in der realen Welt weitgehend verabschieden, die kaum mehr zugänglich sind. Dann gibt es Kinder, die teilen aus, tun anderen weh, um ihre Ohnmachtserfahrung auszugleichen. Manche werden in der Schule schlecht, weil sie sich nicht konzentrieren können; andere werden brillant, weil sie wenigstens einen Lebensbereich ohne Probleme haben wollen.

Übersieht man manche Opfer besonders leicht?

Ja, Jungen bekommen schwerer Hilfe, wenn sie sexualisierte Gewalt erleben. Werden Jungen auffällig, erklärt man sich das häufig mit ihrem Junge-Sein: „Jungs sind eben aggressiv“. Bei Jungen muss viel passieren, damit jemand auf die Idee kommt, es könnte auch Missbrauch dahinterstecken. Auch Kinder mit Behinderungen werden übersehen, dabei sind sie deutlich stärker betroffen von sexuellem Missbrauch. Sie haben große Probleme, dass man ihnen überhaupt glaubt. Auffälligkeiten werden auf die Behinderung zurückgeführt.

Man denkt ja gern: Alles Einzelfälle, ich kenne kein Kind, das missbraucht worden ist...

Rein zahlenmäßig: Etwa eins von zehn Kindern erlebt Missbrauch. In meinen Fortbildungen höre ich von Lehrern oder Kita-Erzieherinnen oft: „Ein Glück, ich bin schon 30 Jahre im Beruf und es war noch nie was!“ Ich versuche dann zu vermitteln, dass das auch bedeuten kann, nie etwas bemerkt zu haben.

Stimmt es, dass Kinder sich oft an unerfahrene Menschen wenden – die Lehrschwester, den Schulfreund...

Ja, die Kinder gehen zu dem Menschen, dem sie vertrauen. Zum Beispiel, weil jemand vom Alter her nahe ist. Deshalb sind Praktikantinnen und Praktikanten beliebte Ansprechpersonen. Ob die Person sich auskennt oder nicht, darüber machen sich Kinder keine Gedanken.

Im Staufener Missbrauchsfall² erzählte der betroffene Junge einem Mitschüler im Bus, dass er sich vor dem Freund der Mutter ausziehen müsse. Der Freund erzählte das seiner Mutter, die der Lehrerin, die dem Jugendamt – leider fand das Jugendamt den Hinweis zu „vage“.

Diese Kette ist häufig. Die ersten Ansprechpartner von Grundschulkindern und erst recht von Jugendlichen sind Gleichalterige. Deswegen ist es bei der Prävention wichtig, Kinder nicht nur als mögliche Opfer anzusprechen, sondern auch in einer aktiven Rolle:

Mensch, du kannst ein Kind sein, das helfen kann! Dann geht es um die Frage wie: Was mache ich, wenn mir mein Freund, meine Freundin so was erzählt? Darf ich das jemandem sagen? Wem könnte ich es sagen?

Jetzt bin ich eine Außenstehende, vielleicht die Nachbarin, die merkt: Irgendwas ist anderes mit dem Kind, ich mache mir Sorgen. Wie spreche ich so ein Kind an?

Da ist immer die Frage, wie nah ist mir das Kind bereits, wie viele Gelegenheiten habe ich, das Kind anzusprechen. Wenn ich als Erzieherin das Kind jeden Tag sehe, kann ich viel eher ins Gespräch kommen, als wenn ich das Kind nur alle zwei Wochen sehe, weil es meinen Sohn besucht. Da muss ich kreativer sein. Wichtig ist: Man muss öfter sprechen. Man braucht nicht zu glauben, dass man einmal sagt: „Ich mach mir Sorgen um dich“ – und dann erzählt das Kind. So ist es eben nicht.

Und wenn das Kind nichts sagt?

Auch diejenigen, die nie was gesagt haben, erzählen als Erwachsene manchmal: Ich hatte jemanden, ich wusste, zu ihr oder zu ihm hätte ich gehen können und das hat mir geholfen groß zu werden. Die Hilfe fängt nicht da an, wo man ein Kind rettet aus der Missbrauchssituation. Die Hilfe fängt da an, wo ein Kind spürt, jemand interessiert sich für mich und ist an meiner Seite – und ist nicht gekränkt, wenn ich nicht sofort alles erzähle.

Was sag ich zu dem Kind, so dass es mir vertraut?

Man könnte sagen: Ich habe bemerkt, du veränderst dich... Oder mir fällt auf, dass... Ich mach mir Sorgen. Magst du mir mal erzählen, ob du Kummer hast? Gibt's was, wo du Hilfe brauchst? Ich könnte vielleicht der Mensch sein, der dir hilft. Ich weiß es ja nicht, was mit dir ist, aber ich will, dass du es weißt. Dass mich das bewegt.

So würde ich zum Beispiel mit einem acht- oder neunjährigen Kind sprechen.

Kommt das an?

Ja. Die betroffenen Kinder merken, dass sie so wichtig sind, dass ein Erwachsener seine kostbare Zeit opfert und sich hinsetzt und anfängt zu reden: Das geht mir gar nicht mehr aus dem Kopf, ich frag mich manchmal... So viel Interesse bekommen viele Kinder nie. Man darf aber nicht sagen: Du, ich merke, dir geht's nicht gut, wenn was ist, kannst du immer kommen. Das machen ganz viele Erwachsene, aber das ist zu wenig. Man muss Brücken bauen, man muss den Kindern zeigen, dass man belastbar ist, dass man sich mit schwierigen Problemen auskennt. Allerdings muss ich mir sicher sein, dass ich wirklich hören will, was das Kind erzählt. Wenn ich mich selbst fürchte vor dem, was da rauskommen könnte, dann brauche ich das Gespräch nicht zu führen.

Warum ist es für Kinder so schwer, sich anzuvertrauen?

Aus vielen Gründen. Es ist so schwer, weil sie versprochen haben, nichts zu sagen. Versprechen muss man halten. Dann gibt es all die Fälle, wo Kinder mit Drohungen leben: Wenn du was sagst, dann... Es gibt Täter, die sagen: Wenn du was sagst, bring ich deine Mama um. Dann glaubt dieses Kind, dass dieser Mensch alles kann und alles macht. Angst ist ein Grund. Andere Kinder sagen nichts, weil sie nicht wissen, was danach kommt: Dann ist die Familie kaputt, dann ist die Person weg, die es tut – der Lebensgefährte, der große Bruder oder auch die Mutter selbst –, und dann ist nichts mehr, wie es vorher war. Sie fühlen sich verantwortlich für den Zusammenhalt des Familiensystems.

Was sagt man, wenn das Kind Angst hat, dass sich alles ändert?

Ich finde, man muss ehrlich zu den Kindern sein. „Ich kann dir nicht versprechen, dass alles bleibt, wie ist es, will ich dich nicht anlügen.“ Ich würde aber auch sagen: „Das kommt ziemlich oft vor, dass Kinder in großer Not sind. Du bist nicht die Einzige auf der Welt, der so was passiert. Es gibt Erwachsene, die kennen sich mit solchen Themen aus, ich auch ein bisschen, aber es gibt Erwachsene, die haben das zum Beruf gemacht, dass die solchen Kindern helfen.“ Man sollte dem Kind auch sagen, mit wem man sich beraten wird.

Nun habe ich einen Verdacht – Was mach ich jetzt? Viele denken: den Täter konfrontieren...

Auf keinen Fall! In dem Moment, wo man etwas Eindeutiges gesehen hat oder das Kind etwas ziemlich Deutliches gesagt hat, kommt man in eine Krise, das muss man sich klar machen. Es ist unerträglich, was man da gehört hat. Und die Gefahr ist groß, dass man sich aus seiner Krise erlösen möchte, indem man aktiv wird, den Täter konfrontiert und seine Wut rauslässt. Aber das ist absolut kontraproduktiv, denn man ist ja nicht in der Lage, das Kind vor diesem Menschen zu schützen. Und die beschuldigte Person wird allen Charme aufwenden, um mich davon zu überzeugen, dass ich mir einen Bären hab aufbinden lassen. Menschen, die man konfrontiert, sagen ja nicht; Stimmt, gut, dass Sie mir das jetzt sagen, dann lass ich es.

Und der Täter wird das Kind strafen.

Die Erfahrung zeigt, dass die Täter das nicht als Warnschuss sehen und aufhören. Sondern die Täter sagen sich: Okay, ich muss besser werden, ich muss mehr Druck ausüben, damit das Kind nie wieder wagt, ein Wort zu sagen. Also, wenn man nicht dafür sorgen kann, dass diese Person auf der Stelle von dem Kind getrennt ist, dann darf man nicht konfrontieren.

Soll ich das Kind ausfragen? Dann hätte ich ja schon mal Details und wäre eine super Zeugin...

Nein. Natürlich muss man eine Idee haben, um was es geht, nicht dass es sich um ein Missverständnis handelt. „Sag mal, ich habe es noch nicht ganz verstanden – du musst es mir nicht genau erzählen, aber so, dass ich es mir ein bisschen vorstellen kann.“ Aber nicht das Kind ausfragen, Kinder sollen dort, wo es wichtig ist, vorm Jugendamt oder am Ende vor Gericht, die Sachen sagen können.

Okay, das Kind wird recht deutlich – was mache ich jetzt?

Erst mal muss man dem Kind sagen, dass man sehr, sehr froh ist, dass es so mutig ist. Dass es alles richtig gemacht hat, weil es ein schlechtes Geheimnis erzählt hat. Das muss man den Kindern sagen, die denken ja, sie sind Verräter. Und dann sagt man: So, und jetzt muss ich erst mal nachdenken. Man muss nicht sofort eine Lösung aus dem Ärmel schütteln. Aber man sollte dem Kind zum Beispiel sagen: Wir sprechen uns morgen noch mal, bis dahin habe ich mir was überlegt. Damit das Kind weiß, wir bleiben in Kontakt.

Und dann rufe ich sofort das Hilfetelefon Sexueller Missbrauch an?

Genau, das Hilfetelefon. Man braucht dann wirklich jemanden, der einen an die Hand nimmt. Die sortieren mit Ihnen Ihre Wahrnehmungen und Gefühle und überlegen die nächsten Schritte. Dann werden die Sie wahrscheinlich an eine Fachberatungsstelle vermitteln, die macht eine Gefährdungseinschätzung und wird Ihnen gegebenenfalls raten, das Jugendamt einzuschalten. Wichtig zu wissen: Es sind jetzt andere dran, aber Sie bleiben in Kontakt mit dem Kind, damit es merkt, es hat Sie durch seine Offenbarung nicht verloren.

Häufig erfährt ein Kind sexualisierte Gewalt durch eine Person aus der Familie. Wie schafft es das Jugendamt mit dem Kind, ohne die Eltern zu sprechen?

In der Schule ist ein Kind ohne seine Eltern. Wenn eine Lehrkraft eine Meldung ans Jugendamt macht, kann jemand vom Jugendamt auch in die Schule kommen und mit dem Kind sprechen. Kinder und Jugendliche haben aber auch das Recht, sich selbst ans Jugendamt zu wenden – ohne dass die Eltern was davon erfahren.

Und wenn es ein Täter außerhalb der Familie ist?

Auch wenn es der Nachbar ist oder sonst wer, es ist für Kinder häufig wahnsinnig schwer, in Gegenwart ihrer Eltern zu sprechen. Denn sie möchten ihre Eltern nicht schockieren, ihnen nicht wehtun. Vor Mama sag ich gar nichts, die weint nachher oder dreht durch, vielleicht schimpft sie auch mit mir. Eltern können sich das nicht vorstellen, aber aus Kindersicht ist es oft nicht hilfreich, wenn sie dabeisitzen.

Eine Frau berichtete der Aufarbeitungskommission: Sie habe es ihrem geliebten Vater nicht gesagt, der hätte den Täter sofort umgebracht.

Ja, das ist ein Grund, warum Kinder nicht mit ihren Eltern sprechen. Es macht ihnen Angst, wie ihre Eltern auf das Thema reagieren. Wenn in den Medien was zu sehen ist und dann die Eltern vor ihren Kindern sagen: „Die verdienen alle den Tod, die sollte man aufhängen!“, dann disqualifizieren sich die Eltern als Ansprechpersonen.

Warum?

Wer zu heftig reagiert auf das Thema, kann keine Hilfe sein. Das sind Botschaften, die sagen: Das ist das Ende. Kinder brauchen Menschen, die nicht das Ende fabulieren, sondern die sagen: Da gibt's einen Weg. Und die meisten Kinder wünschen sich nicht, dass Menschen für immer weggesperrt werden. Es gibt auch andere Fälle, vor allem bei Jugendlichen oder Opfern von organisiertem Missbrauch. Aber die familiären „Durchschnittsfälle“ von sexuellem Missbrauch haben bei den Kindern oft nicht die Folge, dass sie sagen: Mein Papa ist ein böser Mann, der muss weg. Sondern: Ich habe meinen Papa lieb und will, dass er aufhört, aber sonst soll gar nichts passieren.

Wie kann man denn mit Kindern über die Gefahr von Missbrauch reden, ohne dass sie Angst bekommen?

Mit sehr jungen Kindern würde ich nicht explizit darüber sprechen, sondern im Zusammenleben präventive Botschaften vermitteln: Nein, es darf dich niemand einfach abküssen; du darfst aussuchen, wer dich heute Abend wäscht – Mama oder Papa; über Geheimnisse, die schlechte Gefühle machen, darfst du reden ... Wenn das gut läuft, dann sind Kinder irritiert davon, was Täter tun. Dann sagen sie das am besten Fall auch jemandem. Auf dieser Grundlage können Eltern dann Kindern ab der Vorschulzeit auch vermitteln, dass es Erwachsene gibt, die Kinder blöd anfassen.

Müssen Eltern schon mit Fünfjährigen über Pornografie und Sex reden?

Mit Fünf- oder Sechsjährigen können Eltern schon darüber reden, gerade wenn die selbstständiger werden und nachmittags zu Freunden gehen oder allein zu Schule. Man könnte sagen: Es gibt Erwachsene, auch wenn die sonst total nett sind, die machen eklige Sachen mit Kindern, das kann manchmal vorkommen. Das musst du wissen, und wenn so was wäre, kannst du uns das immer sagen. Dafür wirst du nicht geschimpft.

In so einem sachlichen Ton?

Ja. Eben nicht sagen: „Das ist was ganz, ganz Schlimmes! Das macht die Kinder für ihr Leben lang traurig.“ Solche Sätze führen dazu, dass Kindern wahnsinnige Angst vor dem Thema kriegten und nichts sagen werden. Auch Nebulöses ist schlecht. Mir ist als Kind gesagt worden: „Das sind Männer, die tun den Kindern ganz doll weh!“ Ich habe mir vorgestellt, die schneiden mir mit der Schere in den Arm. Ich finde, man kann den Kindern sehr deutlich sagen: „Zum Beispiel wollen die Kinder komisch küssen, wie sich eigentlich nur Erwachsene küssen. Oder die fassen den Mädchen an die Scheide und Jungen an den Penis, und das darf ja keiner. Oder sie wollen, dass man sie selber da anfässt.“ Schulkindern kann man auch sagen: „Es gibt Leute, die machen dann auch noch einen Film davon, den stellen sie ins

Internet, das ist fies, dann können alle das Kind sehen.“ Dann hat man auch noch die Kinderpornografie mit erklärt.

In den Köpfen vieler Menschen gibt es immer noch so ein Klischee von Tätern: Sie sind ungewaschen, unsozial, unsympathisch...

Das wäre schön! Dann würden die Kinder nämlich weglaufen. Nein, die Täter sind charmant, haben gute Seiten, sind für die Kinder wichtig, erfüllen den Kindern Wünsche, sind gute Freunde für die Kinder, sind viel lockerer als die Eltern.

Das sind also oft Leute, bei denen man sich das überhaupt nicht vorstellen kann?

Es sind häufig Menschen, wo man sagt: Für den lege ich meine Hand ins Feuer! Man muss sich klarmachen, dass zu sexuellem Missbrauch immer drei gehören: ein Opfer, ein Täter und ein schützendes Umfeld, also Eltern, Freundeskreis ... Dem Täter gelingt die Tat nur, wenn er das Vertrauen dieses schützenden Umfeldes gewinnt. Diese Täter sind Meister der Manipulation. Das ist ihr Kerngeschäft.

Ich kann also nicht jedes Kind davor bewahren, einmal Opfer zu werden, aber ich kann es davor beschützen, lange Opfer zu sein?

Das ist das Entscheidende. Wir können Missbrauch nicht komplett verhindern, aber wir können dafür sorgen, dass Menschen, die das erleben mussten, trotzdem ein glückliches Leben haben. Das heißt, dass schnell geholfen wird, dass sie erfahren, dass sie nichts dafür können, dass sie ihren Wert nicht verloren haben, dass sie geliebt werden – und dass sie auf dieses Thema nicht reduziert werden. Je schneller Kinder Unterstützung bekommen, desto eher können Kinder davon auch wieder genesen.

ANMERKUNGEN

- ¹ Wir benutzen hier den Begriff „sexueller Missbrauch“, weil er sich eingebürgert hat. Auch wenn es keinen „richtigen Gebrauch“ von Kindern gibt und man eigentlich von „sexualisierter Gewalt“ sprechen müsste.
- ² Der Staufener Missbrauchsfall ist ein Fall sexuellen Missbrauchs eines Jungen und eines Mädchens durch die Mutter des Jungen, ihren Lebensgefährten und einen Pädophilenring, der sich in den Jahren 2015 bis 2017 in Staufen im Breisgau ereignet hat.

ZUR AUTORIN

Ulli FREUND ist Diplompädagogin, freiberufliche Referentin für Prävention von sexuellem Missbrauch und freiberufliche Fortbildnerin, Beraterin und Autorin. Jurastudium und Studium der Erziehungswissenschaft.

Monika Gigerl – Felix Österreicher

Kinderschutz als schulischer Handlungsauftrag

Summary: Gewalt im gesellschaftlichen Kontext wird beinahe täglich in den Medien diskutiert. Mit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK, 1989) hat sich Österreich verpflichtet, Rechte und Schutz von Kindern von 0–18 Jahren ernst zu nehmen. Die Notwendigkeit, das Thema Gewalt und sexuelle Gewalt im pädagogischen Kontext stärker zu fokussieren, mündete in der Aufforderung (des BMBWF) zur Implementierung von Kinderschutzkonzepten in allen pädagogischen Einrichtungen. Auf Grund der großen Bandbreite an Facetten zum Themenfeld können nur einige Aspekte zur Ausgangslage im schulischen Kontext dargestellt werden, weiterer Bedarf zur Vertiefung besteht.

Kinderschutz – gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Das Thema Gewalt ist sowohl im gesellschaftlichen als auch im pädagogischen Kontext als komplex und mehrperspektivisch zu betrachten. Es berührt gesellschaftliche und familiäre Einstellungen zur Erziehung und wird von gesellschaftlichen Werten sowie Machtverhältnissen beeinflusst. Von Vernachlässigung spricht man, wenn eine erwachsene Person der Fürsorgepflicht nicht nachkommt: Diese tritt als körperliche, erzieherische, kognitive oder emotionale Vernachlässigung zu Tage (Herrmann et al., 2022). Unter physischer Gewalt werden bewusste Handlungen zur Verletzung von Kindern subsumiert (Maywald, 2019). Psychische Gewalt stellt die häufigste Form von Kindesmisshandlung dar, diese umfasst alle Übergriffe und Schädigungen auf emotionaler Ebene. Unter sexualisierter Gewalt werden jegliche Formen sexueller Grenzverletzungen zusammengefasst, diese reichen von sexualisierten Kommentaren, sexueller Belästigung bis zu schwerwiegenden, strafrechtlichen Formen wie (kinder-)pornografische Aktivitäten oder Vergewaltigung (Maywald, 2019). Unter medialen Gewaltformen werden passiv konsumierte, ungeeignete Inhalte in digitalen Medien sowie aktive Gefährdungslagen durch Cybermobbing oder Online-Missbrauch zusammengefasst.

Laut Herrmann et al. (2022) konnten bei 30 % der kindlichen und jugendlichen Verdachtsfälle Misshandlung oder Vernachlässigung festgestellt werden, konkret waren davon der größte Anteil von Vernachlässigung oder emotionaler Misshandlung, 12,3 % von körperlicher Misshandlung und 13,9 % von sexuellem Missbrauch betroffen. In vielen Fällen (ca. bei 20 % der Personen) liegt eine Mehrfachgefährdung vor. Retrospektive Befragung von Erwachsenen zeigen die Tabuisierung und eine hohe Dunkelziffer von Übergriffen auf. Die UN-Kinderrechtskonvention definiert Werte für Menschen von 0–18 Jahren, sie erkennt Kinder und Jugendliche unmissverständlich als eigene Rechtsträger*innen an (UN-KRK, 1989). In Österreich sind Teile der UN-Kinderrechtskonvention im Bundesverfassungsgesetz (B-VG, 2011), erstverantwortlich zur Verhinderung oder Reduktion der Gefährdung sind Erziehungsberechtigte. Sind diese nicht in der Lage zum Schutz, sind unter anderem Pädagog*innen in Bildungseinrichtungen zum Handeln aufgerufen (gesetzliche Pflichtaufgabe).

Gewalt und Schule – zahlreiche Herausforderungen

Durch die allgemeine Schulpflicht stehen Pädagog*innen mit schutzbedürftigen Heranwachsenden in regelmäßigem persönlichem Kontakt. Schulen haben die Aufgabe, stellvertretend für die Gesellschaft außerschulische Gewalt zu erkennen, Hinweise auf eine Kindeswohlgefährdung sind bei der Kinder- und Jugendhilfe zu melden. Zudem gilt es, Maßnahmen gegen Gewalt durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte umzusetzen. Die Datenlage zu Gewaltausübung durch Pädagog*innen ist gering, es gibt jedoch Belege, dass 10–15 % der Schüler*innen über Demütigung, Misserfolgserwartungen, Entmutigung und Bloßstellung vor der Klasse berichten (*Prengel*, 2014). In pädagogischen Einrichtungen (DE) werden durchschnittlich 5 % aller Interaktionen der Lehrkräfte als sehr verletzend und ca. 20 % der Interaktionen der Erwachsenen als ethisch bedenklich eingestuft. Schwere Gewalt, sexuelle Übergriffe und psychische Gewalt werden gemäß Strafrecht behandelt, auch andauernde Demütigungen, überzogene Strafen oder kontinuierliche Missachtung sind durch Schulgesetze untersagt.

Zusätzlich zur Gewalt, denen Lernende durch Erwachsene ausgesetzt sind, sind diese sehr häufig von unterschiedlichen Gewaltformen durch Gleichaltrige betroffen. Unterschiede lassen sich in Europa erkennen, bei 13- bis 15-Jährigen steht Österreich mit Mobbing an zweiter Stelle (*Kessler*, 2020), 35 % der Befragten (11–15 Jahre) geben an, selbst in den vergangenen Monaten Mobbing ausgeführt zu haben. Die Zahl sexualisierter und sexueller Übergriffe im schulischen Kontext wird von Mädchen zu 24 % und von Burschen mit 11 % berichtet: Die Mehrzahl der Täter*innen sind männliche Lehrkräfte (*Kindler*, 2014). Misshandelte Kinder und Jugendliche leiden an körperlichen und psychischen Kurz- bzw. Langzeitfolgen (*Herrmann et al.*, 2022; *Maywald*, 2019). Gewaltbiografien zeigen, dass die Täter*innen oft aus problematischen Eltern-Kind-Beziehungen kommen, häufig selbst früh Gewalt erfahren haben, Gewalt als Überlebensstrategie anwenden und auch schulisches Scheitern mitspielt, die Institution Schule wird zum Ort der Scham und Beschämung. *Maywald* (2019) plädiert für eine kompetente Vorbereitung in Fällen der Intervention: Ruhiges Überlegen, Dokumentation, kollegialer bzw. interdisziplinärer Austausch sowie planmäßiges und abgestimmtes Vorgehen beschreibt er als wesentliche Säulen eines funktionierenden Interventionskonzepts (*Maywald*, 2019). Da die Signale eines Kindes stets nur Hinweise auf mögliche Vorfälle geben, sind Fachkräfte zur strukturierten, sachlich-neutralen Beobachtung aufgefordert. Nach einer Meldung liegt die Verantwortung bei der Schulleitung: Diese entscheidet, welche Fachkräfte bei der Risikoabschätzung beigezogen werden. Nach einer Gefährdungsmeldung der Schule liegen die Einschätzung und das Setzen entsprechender Maßnahmen bei den Expert*innen der Kinder- und Jugendhilfe, jeder Fall der Kindeswohlgefährdung erfordert individuelle Beurteilung und Maßnahmen.

Laut BMBWF (2023) ist jede Schule verpflichtet, ab dem Schuljahr 2024/25 ein eigenes schulisches Schutzkonzept zu formulieren und ein Kinderschutzteam zu nominieren. Wesentlich für das Gelingen des Schutzkonzeptes ist, dass die Schulleitung sich ehrlich für eine gewaltfreie, positive Schulkultur engagiert, alle Personen der Schule sich mit dem Thema „Gewalt, Übergriffe und gewaltfreie Schulkultur“ befassen und jene Lehrkräfte, denen Gewalt anvertraut wird, durch Fachkräfte wie Schulsozialarbeit, Beratungslehrer*innen usw. unterstützt werden (*Kindler*, 2014). Bestandteile des Kinderschutzkonzeptes sind ein Leitbild, das „Null“-Toleranz bei Gefahr und sexuellem Missbrauch festlegt und sich dem Gewaltschutz verpflichtet. Dieses Konzept legt die Vorgangsweisen im Verdachtsfall fest (Organisationsentwicklung) und weist Zuständigkeiten und Entscheidungen des Personals im Schulalltag aus (Personalentwicklung). Festgelegt werden themenbezogene Fortbildun-

gen zur Sensibilisierung und Erweiterung des Wissensstandes mit hinterlegter Zeitleiste. Die Formulierung eines Verhaltenskodex umfasst verbindliche Vereinbarungen zur professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung. Das Schutzkonzept beschreibt, wann, wie häufig und von wem die Lernenden über eigene Rechte sowie Beschwerdemöglichkeiten an der Schule informiert werden (Unterrichtsentwicklung), Richtlinien zur Einbindung der Erziehungsberechtigten werden formuliert. Angebote außerschulischer Ansprechstellen sowie mögliche Kooperationsangebote für die Klassen- oder Projektarbeit in der Präventionsarbeit sollten Eingang finden. Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse beanspruchen meist mehrere Jahre.

Gewalt- und Kinderschutz im pädagogischen Umfeld

Die Schule als Repräsentantin der Gesellschaft Österreichs erhält nicht nur den Handlungsauftrag zur Intervention bei Verdachtsfällen, sondern auch zur Umsetzung von Präventionsangeboten gegen verschiedene Gewaltformen. Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention ist die Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler*innen eine tragende Säule, auch im Kinderschutz. Effektiver Kinderschutz wird durch die Einbettung in den Kontext der Menschenrechtserziehung ermöglicht (*Draugedalen & Osler, 2022*), ein umfassendes Bild zu Rechten und Bedürfnissen von Kindern, die aktive Beteiligung der Lehrkräfte und ausreichend Zeit sind für die Wirksamkeit entscheidend. Die Arbeiten zur Gewaltprävention sind niemals abgeschlossen, ein wesentlicher Gelingensfaktor ist eine gelungene Verbindung von Schulkultur, Schulklima und Beziehungsgestaltung. Konsequente und effiziente Prävention braucht ein klares Bekenntnis aller Personen gegen Gewalt und wird daher als „Whole School Approach“ verstanden (*Wallner, 2018*). Verantwortung in der täglichen Realisierung tragen neben anderen die Lehrkräfte, der Aufbau eines präventiven Schul- und Klassenklimas ist abhängig vom Führungsstil der Leitung und Pädagog*innen.

Im Kinderschutz ist sexuelle Bildung als Teil eines konkreten Präventionsprogrammes zu betrachten. Durch sexuelle Bildung erwerben junge Menschen Wissen und Wortschatz zum eigenen Körper und lernen das Recht auf Selbstbestimmung kennen (*Michielsen & Ivanova, 2022*). Ein grundlegendes Ziel der präventiven, sexuellen Bildung ist die Stärkung der Persönlichkeit der jungen Heranwachsenden. Sie nehmen Grenzverletzungen bewusst als solche wahr, können eigene Bedürfnisse mitteilen und bauen eine positive Haltung zum eigenen Körper auf. Expert*innen empfehlen die Trennung von Unterrichtsarbeit im Sinne der sexuellen Bildung (früher) und Präventionsarbeit zum Schutz vor Gewalt und sexuellem Missbrauch (später). Studien belegen, dass Programme zur sexuellen Bildung an Schulen nicht nur den Kinderschutz fördern, sondern auch ein langfristiges Schlüsselement zur Förderung der öffentlichen Gesundheit bilden (*Michielsen & Ivanova, 2022*). Eine Metaanalyse von *Gubbels et al. (2021)* untersucht die Wirksamkeit schulbasierter Präventionsprogramme in Bezug auf alle Formen von Kindesmissbrauch. Diese Programme erhöhen signifikant das kindliche Wissen über Kindesmissbrauch und gleichzeitig die Fähigkeiten der Kinder zum Selbstschutz. Größere Effekte erzielen jene Programme, die verstärkt auch sozial-emotionale Fähigkeiten der Teilnehmer*innen einbeziehen (*Gubbels et al., 2021*).

Begleitmaßnahmen: Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung

Die Schule hat die Aufgabe, angst- und gewaltfreies Lernen zu ermöglichen (*Wallner, 2018*), dazu ist systemische Schulentwicklung in Form von Unterrichts-, Professions- und Organi-

sationsentwicklung nötig. „Das Initiieren und die Begleitung dieses Prozesses ist zentrale Führungsverantwortung der Schulleitung“ (Wallner, 2018, S. 70). Die Implementierung der Kinderschutzkonzepte könnte als Thema zur Schulentwicklung genutzt werden, diese fokussiert stets auf die qualitative Weiterentwicklung der Schule (Altrichter et al., 2021). Über die Bildungsdirektionen besteht die Möglichkeit, Qualitätssicherungsmaßnahmen an Schulen über Schulentwicklungspläne zu steuern und zu evaluieren. Schulentwicklungsbegleitung kann freiwillig in Anspruch genommen oder bei evidenten Herausforderungen verpflichtend umgesetzt werden (Altrichter et al., 2021). Daten belegen, dass Schulleitungen die Steuerung der Professionalisierungsmaßnahmen im Kollegium nur zu geringen Teilen übernehmen (Müller et al., 2018). Die Datenlage zur Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung, zu Schulentwicklungsbegleitung, zu Einzelformaten wie SchiLF/SchüLF-Angeboten, Einzelaus- und Fortbildung ist gering. Während kurzzeitige Fortbildungen oft keine Wirkung zeigen, werden SchiLF/SchüLF-Angebote auch im Kontext Kinderschutz als bedeutsamer eingeschätzt. Für die effiziente Arbeit und die Qualifizierung des Kinderschutzteams gilt: Es benötigt Ressourcen für hochwertige Fortbildungsangebote, bestenfalls wird die Qualität der vermittelten Inhalte sowie die Qualifizierung der Fortbildner*innen zentral und bundesweit sichergestellt (Lipowsky & Rzejak, 2021). Zusätzlich zur Länge der Schulungsmaßnahme gilt es, die Motivation der Lehrkräfte zum Übertrag des Gelernten auf den Schul-/Klassenraum und die Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns zu beachten. Nach Erprobung neuer Zugänge erfolgen im besten Fall Feedback, Beratung und (längerfristiges) Coaching der Teilnehmer*innen (Lipowsky & Rzejak, 2021). Die Darstellung der Aufgaben und Rahmenbedingungen zur Umsetzung von Gewalt- und Kinderschutz an österreichischen Schulen zeigt, dass es ausreichende Gelegenheiten zur freiwilligen Umsetzung, bislang jedoch keine Verpflichtung dazu gibt.

Beschreibung der Ausgangslage: Erste Datenerhebung in der Steiermark

Die im folgenden beschriebenen Daten wurden unter Verwendung eines anonymisierten Online-Fragebogens im Zeitraum Jänner bis April 2024 in der Steiermark erhoben und dienen der Einschätzung der Ausgangslage vor der Implementierung der Kinderschutzkonzepte. Der Fragebogen umfasste 15 Fragen, fünf Fragen mit Einfachauswahl, sechs Fragestellungen mit der Möglichkeit einer Mehrfachnennung, bei vier Fragen gab es ein freies Textfeld für qualitative Antworten. Gesamt nahmen 101 Personen an der Erhebung teil, diese setzten sich zu 77 % aus Lehrpersonen und 23 % aus Schulleitungen zusammen. Das durchschnittliche Dienstalder betrug 9,88 Jahre. Die Daten wurden im Kontext von Symposien zur Implementierung von Kinderschutzkonzepten in der Steiermark bzw. im Rahmen der Masterstudien (Primar) bei Lehrkräften im Dienst gesammelt.

Befragt nach der Häufigkeit von Gewaltvorfällen an der eigenen Schule antworteten die Teilnehmer*innen zu 50 %, dass es täglich beziehungsweise mehrmals wöchentlich zu Gewaltvorfällen kommt. 46 % der Personen schätzten die Gewaltbetroffenheit der Lernenden an ihrer Schule geringer als ein Drittel ein. 37 % gaben den Wert von ca. einem Drittel an und 17 % der Befragten schätzten den Wert höher als ein Drittel ein. Laut Antworten der Pädagog*innen sind die Arten der Gewalt, denen die Schüler*innen ausgesetzt sind, annähernd gleich verteilt, jeweils zwischen 22 % und 25 % der Antworten nennen körperliche Gewalt, psychische Gewalt, Vernachlässigung und Mobbing (siehe Abb. 1). Die Häufigkeit von Gewalt mit sexuellem und sexualisiertem Hintergrund wird mit 6 % als sehr gering eingeschätzt.

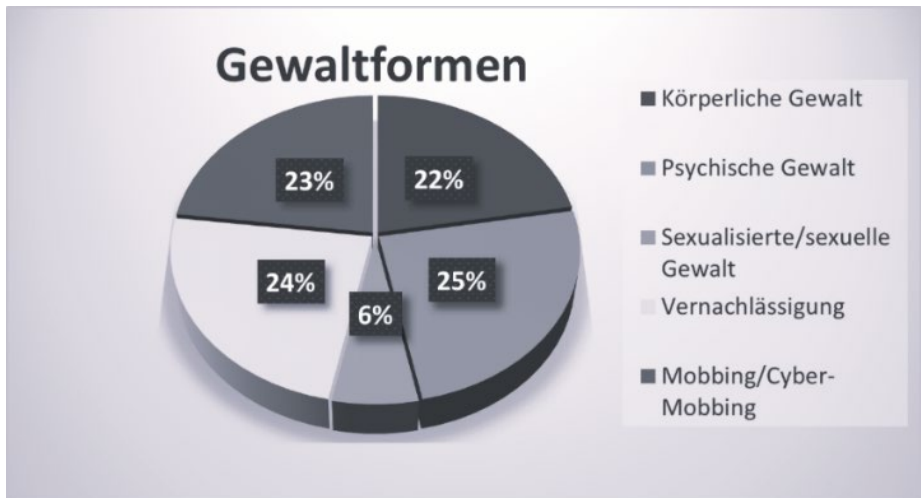


Abb. 1: Gewaltformen, Mehrfachnennung, n= 252

Relevant sind nicht nur die Gewaltformen, sondern auch durch welche Personen und an welchen Orten diese ausgeübt wird. 56 % der Befragten gaben an, dass die häufigste Form von Gewaltausübung im schulischen Umfeld zwischen den Lernenden selbst geschieht, dicht gefolgt von Gewalt durch Erziehungsberechtigte (35 %). Wesentlich seltener folgt mit 5 % oder weniger die Nennung von Gewalt durch Lehrkräfte oder andere Personen. Als Ort der Ausübung von Gewalt wird von den befragten Pädagog*innen zu 22 % das Schulhaus bzw. der (Pausen-)Hof genannt. Jeweils ca. 10 % der Gewaltvorfälle ereignen sich laut Antworten am Schulweg (zu Fuß oder in Verkehrsmitteln), im Klassenzimmer, in den Toilettenanlagen und Umkleiden, in der Wohnumgebung oder anderen außerschulischen Feldern sowie ebenfalls knapp 10 % bei der Nutzung von Social Media.

Von der schon stattfindenden Präventionsarbeit an Schulen berichteten 35 %, dass diese von den Klassenvorständ*innen durchgeführt wird, was bedeutet, dass diese derzeit die Hauptverantwortung beim Gewaltschutz tragen. Zudem werden 24 % der Präventionsmaßnahmen in Form von ausgewiesenen Stunden zum Sozialen Lernen geleistet. Weit dahinter, mit 15 %, ordnen sich Sprechstunden von Vertrauenslehrpersonen und Gewaltschulungen durch externe Organisationen ein. Vor der Einführung der Kinderschutzkonzepte wurden die Teilnehmer*innen nach kurz-, mittel- und langfristigen Änderungen gefragt, welche notwendig erscheinen, um eine langfristige Wirksamkeit der Konzepte sicherzustellen. Die qualitativen Antworten lieferten folgende Wünsche (siehe Abb. 2): Der Kompetenzaufbau bei Lehrkräften (21,7 % – Schulung, Sensibilisierungsmaßnahmen) wurde am häufigsten genannt. Verbesserungen durch geschulte pädagogische Ansprechpersonen (10,3 %), mehr psychologische Betreuung (10,3 %) und mehr finanzielle (10,3 %) und personelle Ressourcen (9,4 %) sowie bessere Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (8,4 %) und mehr Sozialarbeit (7,5 %) wurden weiters angeführt. Der Wunsch zur Qualifizierung der Schulleitung (6,6 % – Schulung, Sensibilisierung) wurde am seltensten geäußert.

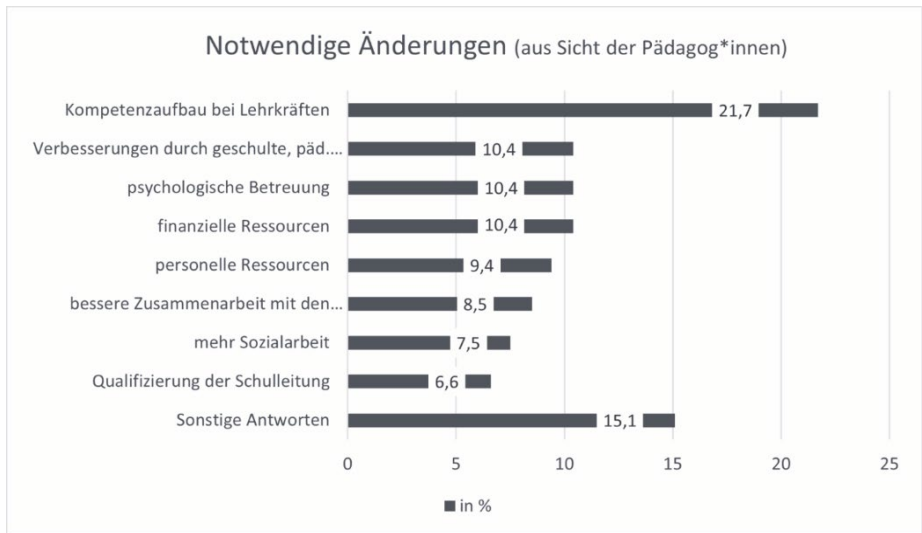


Abb. 2: Wünsche der Pädagog*innen, Mehrfachnennung, n= 412

Das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte bietet eine Möglichkeit die von den Pädagog*innen gewünschte Sensibilisierung und Schulung sowie schulische Zusammenarbeit im Kinderschutz zu fördern. Als sinnvollste Maßnahme erscheinen den Pädagog*innen mit 29 % die Fortbildungen im SchiLF/SchüLF-Format, mit 19 % werden Maßnahmen zur Schulentwicklungsberatung genannt. In beiden Bereichen liegt die Zuständigkeit bei den Schulleitungen, welche somit gemäß Rückmeldungen eine effektive Auseinandersetzung mit Gewalt-/Kinderschutz fördern könnten. Knapp die Hälfte der befragten Personen (45 %) berichteten, dass der Schutz vor Gewalt bisher im Rahmen der Schulentwicklung nie ein Thema war. Dem gegenüber stehen laut Antworten der Befragten knapp ein Drittel von Schulen, die implizit zum Thema gearbeitet haben (32 %), sowie etwa ein Fünftel (22 %), welche sich explizit mit Kinder- und Gewaltschutz befasst haben.

Die Daten ergeben zusammengefasst, dass die meisten der befragten Personen an ihren Standorten selten mit Gewalt zu tun haben und das Thema des Gewaltschutzes bisher kaum Arbeitsschwerpunkt in der Schulentwicklung war. Die größte Herausforderung scheint das Gewaltvorkommen zwischen den Lernenden zu sein. Die Unterstützungswünsche der Pädagog*innen listen neben der Bereitstellung von Ressourcen auch Fortbildungen, speziell im SchiLF-/SchüLF-Format, und Angebote zur Schulentwicklungsbegleitung.

Diskussion und Ausblick

Studien zeigen, dass ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen von Gewalt betroffen ist. Im Widerspruch zu diesen Werten schätzten 46 % der Teilnehmenden die Gewaltbetroffenheit ihrer Schüler*innen geringer ein. Laut Antworten sind die Arten der Gewaltformen annähernd gleich verteilt auf körperliche Gewalt, psychische Gewalt, Vernachlässigung und Mobbing. Studien belegen jedoch, dass Vernachlässigung und psychische Misshandlungen häufiger als hier eingeschätzt vorkommen (Herrmann et al., 2022). Auch die Ergebnisse zu Gewalt in Form von (Cyber-)Mobbing sind laut Kessler (2020) wesentlich höher als diese hier vermutet werden. Bereits 6–10-Jährige berichten zu 14 % über (Cyber-)Mobbing, für

Ältere gehören Angriffe im Internet zu 38 % zum Alltag (EduGroup, 2023). Speziell die Häufigkeit von Gewalt mit sexuellem und sexualisiertem Hintergrund wird von den Befragten mit 6 % zu gering eingeschätzt (vgl. Herrmann et al., 2022). Gesamt zeigt sich somit, dass Gewalt häufig nicht erkannt wird, speziell bei sexuellen Übergriffen scheint wenig Aufmerksamkeit des schulischen Umfeldes gegeben. Gewalt durch Lehrkräfte, sowohl schwere Übergriffe (5 %) als auch leichtere Formen (20 %) wird gemäß den Antworten selten beachtet (Prenzel, 2014). Das korreliert mit den geäußerten Wünschen: Die Befragten identifizieren die Ent-Tabuisierung und die Sensibilisierung als Hauptherausforderungen. Nur damit könnten die umfangreichen Ziele, außerschulische Gewalt zu erkennen und Intervention einzuleiten sowie schulische Gewalt wahrzunehmen und präventiv gegen digitale und sexuelle Gewalt zu arbeiten, erreicht werden.

Da die Präventionsarbeit vorwiegend durch die Klassenvorständ*innen geleistet wird, scheint die Implementierung des Themenfelds Kinderschutz für alle Lehramtsstudien naheliegend. In den derzeitigen Ausbildungscurricula für zukünftige Pädagog*innen sind Inhalte und Maßnahmen zur Gewaltprävention vereinzelt angeführt, zum Kinderschutz bislang nicht, auch im Entwurf zur Neugestaltung der Curricula finden sich die Themen Kinderschutz, Gewalt(-schutz) oder Prävention momentan nicht (PÖ, 2024). Zu hoffen bleibt, dass einzelne Hochschulen trotz fehlender Verpflichtung Aus- oder Weiterbildungsangebote zum Themenfeld erstellen. Das Bildungsministerium versucht diesen Herausforderungen durch die Formulierung von Maßnahmen zum Kinderschutz in Form der Schulordnung 2024 (BGBl. I Nr. 140/2023) zu begegnen, darin wird erstmals die Umsetzung von Kinderschutzkonzepten in Schulen Österreichs geregelt. Diese Gesetzesänderung wird vom Netzwerk Kinderrechte Österreich begrüßt, allerdings bestehen noch offene Fragen, so bleibt die Sicherung der Ressourcen für die Kinderschutzteams (Zeit und Geld) derzeit offen (ORF, 2024).

Der hier vorliegende Beitrag zeigt einige wenige Facetten auf, die vor Einführung der Kinderschutzkonzepte relevant erscheinen. Zahlreiche Fragen stellen sich noch zur Folgeforschung: Die Sensibilisierung möglichst vieler Lehrkräfte, die partizipative Erarbeitung und Implementierung der Kinderschutzkonzepte, geeignete Schulentwicklungsmaßnahmen sowie begleitende Fort- und Weiterbildungsangebote, auch Fragen zur Eignung, Ausbildung und Begleitung des Kinderschutzteams scheinen interessant. Mit Start 2024/25 wird sich ein Forschungsprojekt an der PH Steiermark diesen und weiteren Fragen zur Einführung und Qualitätssicherung im Kontext Kinderschutz widmen.

LITERATUR

- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung](Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich.
- BMBWF (2023) – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Gewaltprävention. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gewpr.html>.
- Draugedalen, K. & Osler, A. (2022). Teachers as human rights defenders: strengthening HRE and safeguarding theory to prevent child sexual abuse. *Human Rights Education Review*, 5(2), 32–55.
- EduGroup (2023). 8. Oö Jugend-Medien-Studie 2023. <https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie/detail/8-ooe-jugend-medien-studie-2023.html>.

- Gubbels, J., van der Put, C.E., Stams, G.J.J.M. & Assink, M. (2021). Effective Components of School-Based Prevention Programs for Child Abuse: A Meta-Analytic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 553–578. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00353-5>
- Herrmann, B.; Dettmeyer, R.; Banaschak, S. & Thyen, U. (2022). *Kindesmisshandlung: medizinische Diagnostik, Intervention und rechtliche Grundlagen*. 4. Auflage, Berlin: Springer.
- Kessler, D., & Strohmeier, D. (2020). *Gewaltprävention an Schulen*. na. https://wohlfuehlzone-schule.at/sites/wohlfuehlzone-schule.at/files/inline-files/Gewaltpr%C3%A4vention_2020_Online.pdf
- Kindler, H. (2014). Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In Prengel, A. (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 1: Praxiszugänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 101–108.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). Welche Art von Fortbildung wirkt. Was Lehrkräfte lernen müssen – Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland, 19–38.
- Michielsen, K., & Ivanova, O. (2022). Comprehensive Sexuality Education: Why is it Important?. *European Parliament*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/719998/IPOL_STU\(2022\)71998_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/719998/IPOL_STU(2022)71998_EN.pdf)
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G., & Soukup-Altrichter, K. (2018). *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 99–142.
- Maywald, J. (2019). *Kindeswohl in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis (überarbeitete Neuauflage)*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- ORF (2024). *Expertin zu neuen Kinderschutzkonzepten. Elisabeth Schaffelhofer-Garcia Marques vom Netzwerk Kinderrechte Österreich ist zu Gast im Studio*. 28. März 2024, 14.10 Uhr.
- PÖ – Parlament Österreich (2024). *Gesetzestext zu Hochschulgesetz u.a., Änderung (308/ME), Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4*, https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/ME/308/fname_1604643.pdf
- Prengel, A. (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 1: Praxiszugänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- UN-KRK (1989). *UN-Kinderrechtskonvention*. https://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Kinderrechtskonvention_deutsch_langfassung_g.pdf
- Wallner, F. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule. ÖZEPS, Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen*. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/HR_Mobbing_ONLINE_ohne_Schnittmarken.pdf

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Dr.ⁱⁿ Monika GIGERL, BEd MA ist Hochschul-Professorin für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht und Menschenrechtsbildung an der pädagogischen Hochschule Steiermark am Institut für Elementar- und Primarpädagogik, UNESCO-Koordinatorin sowie Lehrerin für Haupt- und Sonderschulen. Felix ÖSTERREICHER, BEd, ist Lehrer für Volksschulen und Mitarbeiter im Bereich des Bildungsmanagements für Sachunterricht und Kinderschutz an der pädagogischen Hochschule Steiermark am Institut für Elementar- und Primarpädagogik.

Maria Dalhoff

Konsens konkret.

Vom Nutzen soziokratischer Elemente für die sexuelle Bildung

***Summary:** Die Auseinandersetzung mit Konsens wird zunehmend als ein Leitmotiv für die Prävention sexualisierter Gewalt nahegelegt. Überblicksartig wird im vorliegenden Artikel aufgezeigt, welche gesellschaftspolitischen Änderungen das umkämpfte Themenfeld der sexuellen Einvernehmlichkeit in den letzten Jahren durchlaufen hat. Ansätze sexueller Bildung zeichnen sich bis dato vor allem durch die Abwesenheit der Thematik aus. Um einen konkreten Anknüpfungspunkt für die Vermittlung von sexuellem Konsens im Rahmen sexueller Bildung vorzuschlagen, wird darauf folgend ein konkreter Zugang von Entscheidungsfindungsmodellen – die soziokratische Konsententscheidung – vorgestellt.*

Einleitung

Bei sexueller Einvernehmlichkeit – oft auch als sexuelle Zustimmung oder sexueller Konsens bezeichnet – handelt es sich um sexuelle Interaktionen, die durch verbale oder deutliche nonverbale Kommunikation abgestimmt werden und bei denen alle Beteiligten die Bedürfnisse und Wünsche der anderen aktiv berücksichtigen, um einen möglichst grenzwahrenden Rahmen für sexuelle Erfahrungen zu schaffen.

Die Thematik der sexuellen Einvernehmlichkeit hat in den vergangenen Jahren enorme Veränderungen durchlaufen. Die Auseinandersetzung mit konsensueller Sexualität wird zunehmend als ein Leitmotiv für die Prävention sexualisierter Gewalt sowohl an Erwachsenen als auch an Kindern nahegelegt. Ansätze sexueller Bildung zeichnen sich bis dato aber vor allem durch die Abwesenheit dieser Thematik aus (vgl. Dalhoff 2021, S. 21ff.). Auffällig ist, dass dieses für die Prävention sexualisierter Gewalt zentrale Themenfeld in der sexuellen Bildung häufig mit einem allgemeinen Verweis auf Freiwilligkeit, Respekt und Grenz-wahrung als erledigt betrachtet wird, ohne Hinweise zu deren Gestaltung zu geben. Damit bleibt die Frage der Operationalisierung von Einvernehmlichkeit in pädagogischen Settings weitgehend unbeantwortet.¹

Sexuelle Einvernehmlichkeit – ein umstrittenes Themenfeld

Um grenzwahrende Rahmenbedingungen für sexuelle Erfahrungen im Einvernehmen zu schaffen, ist von Relevanz, auf welche Art Entscheidungen bezüglich sexueller Interaktionen getroffen werden. Sexuelle Einvernehmlichkeit steht dementsprechend in engem Zusammenhang mit der Gestaltung von Entscheidungsprozessen. Zustimmungsfragen sind Fragen der Entscheidungsfindung – im Bereich des Sexuellen wie in anderen Bereichen auch.

Beispielsweise ist in der Medizinethik das informierte Einverständnis die Entsprechung zu sexueller Einvernehmlichkeit. Es ist auch unter den Begriffen der informierten Zustimmung bzw. Einwilligung bezüglich medizinischer Eingriffe bekannt.

Debatten um sexuelle Einvernehmlichkeit, wie sie heute geführt werden, haben sich allerdings weniger aus unbelastetem Nachdenken oder Ausprobieren von Möglichkeiten der Entscheidungsfindung bezüglich sexueller Handlungen entwickelt, als aus Kämpfen gegen Vergewaltigungen, sexualisierte Gewalt und Unterdrückung. Als ein Aspekt sexueller Selbstbestimmung ist sexuelle Einvernehmlichkeit bis heute von starken Veränderungen geprägt und wird mitunter zur Erreichung politischer Ziele verwendet.

Sexualwissenschaftler_innen wie *Gunter Schmidt* und *Nicola Döring* stellen für die letzten Jahrzehnte einen Strukturwandel der Sexualität fest, der sich zunehmend von der traditionellen Sexualmoral verabschiedete und eine Verhandlungs- bzw. Konsensmoral in den Mittelpunkt rückte (vgl. *Döring* 2011, S. 4ff.; *Schmidt* 1996, S. 11f.). Diese neue Art – auch als Konsensethik bezeichnet – verschiebe den Fokus von der Bewertung der sexuellen Handlungen hin zu ihrem Zustandekommen: Alle sexuellen Handlungen in allen denkbaren Konstellationen (unter Erwachsenen) seien erlaubt, insofern sie einvernehmlich geschehen würden (vgl. *Schmidt* 1996, S. 11f.). Diese Tendenz ist in der jüngeren europäischen Geschichte eher eine Neuheit. Maßgeblichen Beitrag zu diesem Wandel hat eine Gruppe Studierender des Antioch Colleges (Ohio/USA) Anfang der 1990er Jahre mit der Formulierung einer Richtlinie für sexuelle Interaktionen geleistet, die mittlerweile als Zustimmungskonzept bzw. Ja heißt Ja!-Ansatz bekannt ist (vgl. Antioch College 2019, S. 66f.). Nach Publikwerden von höchst problematischem Umgang von Seiten der Universitätsleitung mit einer Vergewaltigung einer Studierenden durch einen Kommilitonen kam es zu der anlassbezogenen Ausformulierung der bekannt gewordenen Richtlinie (vgl. *Hoffmann* 1998, S. 186f.).

Parallel zur Durchsetzung der Konsensethik und schon sehr viel länger als diese sind sexualmoralische Vorstellungen wirkmächtig, die im Laufe der Jahrhunderte – häufig brutal – durchgesetzt wurden. Historisch lässt sich nachverfolgen, dass zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten immer wieder Personengruppen aus der Konzeption sexueller Einvernehmlichkeit ausgenommen wurden. Konkret bedeutet dies, dass diese (konstruierten) Personengruppen kein Recht auf Schutz vor Übergriffen und Vergewaltigungen hatten, weil mächtigere Personengruppen ihnen dieses Recht verwehrten. Demnach spielen gesellschaftliche Normen und Machtverhältnisse eine konstituierende Rolle in den Konzeptionen sexueller Einvernehmlichkeit. Der geplante und organisierte Entzug von Möglichkeiten der Zustimmung zu bzw. Ablehnung von sexuellen Handlungen hat in vielen Fällen einen wesentlichen Beitrag zur Herrschaftsverfestigung einiger Personenkreise geleistet. Die Theoretikerin und Aktivistin *Silvia Federici* zum Beispiel zeichnet eindrucksvoll nach, wie die Achtung für sexuelle Zustimmung und Selbstbestimmung von Frauen im Zuge der sogenannten Hexenverfolgungen schrittweise abgeschafft wurde. Als ein Teilgebiet konsensueller Lebensweisen wurde Frauen sexuelle Zustimmung strukturell verwehrt. Dies geschah – mit bis heute nachwirkenden Folgen – im Rahmen der Einführung nationalstaatlicher, kapitalistischer Organisationsweisen in Zusammenhang mit Klassenzugehörigkeiten und der Durchsetzung kolonialer Regime (vgl. *Federici* 2018, S. 107ff., 136ff., 212f., 220, 231ff., 269ff.). So wurde beispielsweise als Mittel zur Spaltung von Arbeiter_innen-Aufständen im 15. Jahrhundert „die Vergewaltigung durch die französischen Gemeindeverwalter faktisch entkriminalisiert, sofern es sich bei den Opfern um Frauen aus den Unterklassen handelte.“ (*Federici* 2018, S. 64) Deutlich wird dies auch an

systematischen, sexualisierten Gewalthandlungen an versklavten und migrantisierten Personen (vgl. *Sanyal* 2016, S. 101ff., 174f.). Die Abschaffung bzw. Wiedereinführung des Rechts auf sexuelle Zustimmung für spezifische, gesellschaftlich konstruierte Gruppen und die Zuschreibung von Zustimmungs(un)fähigkeit entlang diskriminierender, rassistischer Narrative sind immer auch als politische Instrumente (neo-)liberaler Regierungsweisen mitzudenken (vgl. *Sanyal* 2016, S. 172ff.).

Die enormen Änderungen in Bezug auf Einvernehmlichkeit lassen sich unter anderem an Veränderungen im österreichischen Strafrecht nachvollziehen. Sukzessive werden mehr und mehr sexuelle Gewalttaten – also Handlungen, die nicht einvernehmlich geschehen – strafrechtlich relevant. Ein Beispiel dafür ist, dass Frauen bis vor einigen Jahren innerhalb der Ehe von dem Recht auf sexuelle Einvernehmlichkeit ausgeschlossen waren. Die Vergewaltigung von Frauen durch Ehemänner ist 1989 erstmals teilweise in die österreichischen Strafgesetzbücher aufgenommen worden (vgl. *Frauenservice* 2018, S. 5) und seit 2004 uneingeschränkt strafbar (vgl. *Elternberatung o.A., o.S.*). Des Weiteren wurden z.B. 2016 in Österreich Gesetzesänderungen vorgenommen, die nicht mehr „aktiven Widerstand“ gegen sexuelle Handlungen von Betroffenen und Nachweisbarkeit von Gewaltanwendung durch Tatpersonen verlangen, um eine Vergewaltigung strafrechtlich zu verfolgen. Zwar ist gesetzlich somit anerkannt, dass ein Nein auch Nein heißt, als zustimmungsbasiert im Sinne des Ja heißt Ja!-Ansatzes gilt diese Rechtsprechung jedoch nicht. Denn die rechtliche Absicherung des Nein heißt Nein!-Ansatzes ist nicht gleichbedeutend mit der Verankerung von Zustimmungorientierung im Strafrecht. Diese Verankerung wird allerdings bereits seit 2011 durch das „Übereinkommen des Europarates zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt“, die sogenannte Istanbul-Konvention, als internationaler Standard eingefordert. Zwölf Jahre nach Verlassen der Konvention, im Juni 2023, ist ihr die Europäische Union beigetreten. Somit werden die Zielsetzungen bezüglich sexueller Einvernehmlichkeit für die EU-Staaten bindend.

Nach der beschriebenen geschichtlich gewachsenen und rechtlich verankerten Missachtung der sexuellen Selbstbestimmung des Großteils der Bevölkerung im sog. globalen Norden, wird nun seit einigen Jahren erwartet, dass plötzlich alle in der Lage sind, Konsens-Entscheidungen in sexuellen Situationen treffen zu können. Pädagog_innen sollen darüber hinaus diese Inhalte zu vermitteln wissen. Das mutet fast utopisch an. Insbesondere deshalb, weil auch gesellschaftliche Prozesse, die das Themenfeld Sexualität nicht direkt betreffen – anstatt auf konsensuellen Methoden – umfassend auf Mehrheits- bzw. Machtentscheidungen basieren.

Die Operationalisierbarkeit sexueller Einvernehmlichkeit in pädagogischen Settings

In den letzten Jahren hat das umkämpfte Themenfeld der sexuellen Einvernehmlichkeit folglich eine Entwicklung von einer vernachlässigten Kategorie hin zu einem zentralen Merkmal der Gewaltprävention durchlaufen. Als Gegenmodell zu sexualisierter Gewalt wird sexueller Einvernehmlichkeit ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. *Sanyal* 2016, S. 171). Dies ist auch in Handreichungen sexueller Bildung zu bemerken, in Bezug auf Methoden ist jedoch – wie eingangs erwähnt – eine Leerstelle zu verzeichnen. So zum Beispiel im Rahmen der 2011 formulierten „Standards für die Sexuaufklärung in Europa“ (WHO-Regionalbüro für Europa/BZgA 2011), einer Handreichung der Weltgesundheitsorganisation, die sich explizit an politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden

sowie Expertinnen und Experten richtet. In diesem Konzept wird eine neue Norm für europäische Bildungseinrichtungen in Sachen sexueller Bildung festgelegt. Dem Aspekt der sexuellen Einvernehmlichkeit wird dabei eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa/BZgA 2011, S. 20, 39, 42, 46, 48). Pädagog_innen werden in die Pflicht genommen, Heranwachsende dabei zu begleiten, konsensuelle sexuelle Handlungen gestalten zu können. Konkrete Vorschläge zur Umsetzung werden den Pädagog_innen allerdings nicht an die Hand gegeben. Dennoch sollen sie das Know-how zur Vermittlung konsensueller Entscheidungen aufweisen.

Damit stellt sich die Frage der Operationalisierung, vor deren Hintergrund ich die Hypothese formuliere, dass der Fokus auf Entscheidungsfindungsfragen in nicht-sexuellen Situationen Vermittlungsansätze für sexuelle Einvernehmlichkeit mit sich bringt und Pädagog_innen eine konkrete Handhabung für die Gestaltung des Vermittlungsauftrags bietet.

Was ist der Unterschied zwischen gemeinsamem Entscheiden und einem Mehrheits- oder Machtentscheid? Wie können einvernehmliche Abläufe bewusst gestaltet werden? Inwiefern unterscheiden sich Konsens- von Konsententscheidungen? Wie gelingt es, Minderheitsmeinungen und zaghaftere Stimmen aktiv einzubinden, anstatt sie zu ignorieren oder überstimmen? Und was kann aus all dem für sexuelle Interaktionen gelernt werden?

Im Allgemeinen und auch im Speziellen für die sexuelle Bildung lässt sich feststellen, dass Erwachsene nur vermitteln können, was sie selbst kennen. Etwas provokanter formuliert liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund der kurzen Geschichte gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzung sowohl mit sexueller Zustimmung als auch mit egalitären Entscheidungsmodellen auf Basis von Einvernehmlichkeit das Wissen um beide Zugänge nicht sehr verbreitet ist und die meisten Personen auch außerhalb des Sexuellen verhältnismäßig wenig Vorstellung von konsens- oder konsentorientiertem Entscheiden haben. Horizontalität und Pluralität sind im Gegensatz zu Mehrheits- bzw. Machtentscheidungen in Organisationsstrukturen allgemein und in jenen von Bildungsinstitutionen höchst selten präsent. Alltägliche Umgangsformen sind von vertikalen Entscheidungsstrukturen geprägt; herkömmliche Entscheidungsmuster verlaufen im Top-Down-Modus. Heranwachsende erfahren im Schulsystem, dass der übliche Weg, eine Gruppe zu organisieren, in der Regel über Erwachsene läuft, die das Sagen haben. Selten werden Schüler_innen in umfassendere Entscheidungsprozesse einbezogen. Diesem Gedanken folgend bieten sich im (Schul-)Alltag in allen Bereichen, in denen Entscheidungen getroffen werden, Anknüpfungsmöglichkeiten und Übungsfelder für einvernehmliche Entscheidungen an. So könnte es z. B. in einem ersten Schritt hilfreich sein, die Entscheidungsmodelle in Arbeitszusammenhängen an die Soziokratie anzulehnen, um zuerst einmal auf Erwachsenenebene zu üben, was im Anschluss – selbstverständlich in nicht-sexuellen Entscheidungssituationen basierend auf professioneller Nähe bzw. Distanz – Jugendlichen und Kindern vermittelt werden soll.

Soziokratische Elemente in der sexuellen Bildung

Bei der Soziokratie handelt es sich um eine Organisationsform, die das gemeinsame Entscheiden und die Gleichwertigkeit aller Beteiligten in den Vordergrund rückt. Soziokratisches Entscheiden ist sowohl in kleinen als auch in sehr großen Gruppen anwendbar. Ziel ist es, Entscheidungsverfahren auf umfassende Weise inklusiv und egalitär zu gestalten, um Machtunterschiede zwischen den Beteiligten auszugleichen sowie Wünsche und Bedürfnisse aller Involvierten gleichwertig zu berücksichtigen (vgl. *Socis* 2023, S. 4). Unab-

hängig vom pädagogischen Zugang kann Soziokratie in jeder Schulform auf allen Entscheidungsebenen angewendet werden (vgl. *Socis* 2023, S. 5). Auch im deutschsprachigen Raum sind bereits zahlreiche Schulen soziokratisch strukturiert (vgl. *Socis* 2023, S. 24), wie z.B. die Kreamont-Schule² in St. Andrä-Wördern (NÖ).

Der soziokratische Ansatz bietet einen Rahmen, in dem Konsens und Konsent unterschieden werden und der Fokus auf dem Treffen von Konsentsentscheidungen liegt. Konsens bezeichnet die Form der Zustimmung, bei der alle Beteiligten einem Vorschlag vollständig zustimmen. Im Unterschied dazu bezeichnet der in der Soziokratie angewendete Konsentgedanke eine Situation, in der Zustimmung darauf basiert, dass niemand einen schwerwiegenden Einwand gegen einen Vorschlag hat (vgl. *Socis* 2023, S. 4). Entscheidungen gelten nicht erst als getroffen, wenn alle hundertprozentig und enthusiastisch für einen Vorschlag stimmen, sondern wenn keine gravierenden Bedenken vorliegen.

Neben dem Grundprinzip konsentbasierter Entscheidungsprozesse ist das Prinzip der Kreisorganisation für den soziokratischen Ansatz von Bedeutung. Ein Kreis von Personen trifft unabhängige Entscheidungen. Innerhalb großer Strukturen trifft ein Kreis Entscheidungen im Rahmen jener Grenzen, die von einem höheren Kreis – ebenfalls mittels Konsentsentscheidungen vereinbart – orgegeben werden. Wichtig ist dabei, dass zumindest zwei Vertreter_innen aus dem Kreis an Entscheidungen des höheren Kreises teilnehmen. Dies wird als Grundprinzip der doppelten Kopplung bezeichnet. Das vierte Grundprinzip stellt die soziokratische offene Wahl dar. Die Übernahme von Funktionen und Aufgaben wird nach dem Konsentprinzip in einem transparenten Argumentationsverfahren verhandelt und entschieden. (Vgl. *Socis* 2023, S. 4)

Da Fragen der sexuellen Einvernehmlichkeit wie erwähnt Fragen der Entscheidungsfindung sind, liegt im Kennenlernen und Üben von soziokratischem Entscheiden ein Ansatzpunkt mit erheblichem Potenzial für die sexuelle Bildung. Der Ansatz, auch Alltagssituationen durch das Einbauen von Konsens- oder Konsent-Entscheidungen zum Erproben machtinformativer und -kritischer Horizontalität zu nutzen, hat zum Ziel, grenzachtende Improvisationen in fehlerfreundlicher Atmosphäre erlebbar zu machen, um sie auch in sexuellen Interaktionen anwenden zu können. Er erweitert das Spektrum altersadäquater sexueller Bildungsansätze, da einvernehmliches Miteinander in den unterschiedlichsten Situationen erprobt werden kann.

Anregung zur Umsetzung soziokratischer Konsent-Entscheidungsfindungen mit Schüler_innen

Der Ablauf einer klassischen soziokratischen Konsent-Entscheidungsfindung kann mit Schüler_innen umgesetzt werden. Im Folgenden ist in Anlehnung an Materialien des Soziokratie Zentrums Österreich eine Anregung dazu zu finden (vgl. Soziokratie Zentrum Österreich 2016).³

Wählen Sie im Laufe der Vorbereitungen zum Konsent-Entscheidungsprozess mit der Klasse ein Thema aus, zu dem eine Entscheidung ansteht, von der die Schüler_innen betroffen sind, die jedoch nicht allzu schwerwiegend ist (z.B. Jause, Lektüre ...).⁴

(1) Bildformung

Der Ablauf beginnt mit der Bildformung bezüglich der zu behandelnden Thematik in der Kreisversammlung. Stellen Sie das Thema vor, zu dem die Entscheidung getroffen

werden soll. Klären Sie alle Verständnisfragen und reichen Sie fehlende Informationen nach. Achten Sie darauf, dass noch keine Meinungen verlautbart werden.

(2) Meinungsbildung

Anschließend kommt es in zwei Runden zur Meinungsbildung. In der ersten Runde bekommen ausnahmslos alle Anwesenden der Reihe nach den Raum, Meinungen und Argumente zu äußern. In einer weiteren Runde werden alle Personen gefragt, ob sich Meinungen geändert haben, und ob es möglicherweise Lösungsvorschläge für aufgetretene Probleme gibt. Neu aufkommende Verständnisfragen werden geklärt.

(3) Beschlussfassung

Formulieren Sie aufbauend auf dem Besprochenen einen Vorschlag, der alles Eingbrachte berücksichtigt. Notieren Sie den Vorschlag an der Tafel. Nun werden ausnahmslos alle gefragt, ob sie zu diesem Vorschlag ihren Konsent geben können – ob also kein schwerwiegender Einwand vorliegt. Häufig wird der Konsent auch per Handzeichen nonverbal abgefragt, indem ein Zeichen für Konsent und eins für einen Einwand festgelegt wird. Liegt ein Einwand vor, wird der Vorschlag auf Basis dessen adaptiert und es wird ein weiteres Mal die Konsent-Frage gestellt. Bleibt ein schwerwiegender Einwand bestehen und kann nicht direkt integriert werden, wird die Entscheidung vertagt, um den Vorschlag zu verfeinern.⁵ In unfreiwillig zusammengestellten Gruppen wie Schulklassen kann jenen Personen, die einen Einwand äußern, die Aufgabe gegeben werden, sich maßgeblich an der Erarbeitung eines neuen Vorschlags zu beteiligen.

Der Nutzen soziokratischer Elemente für die sexuelle Bildung

Für Lehrer_innen fängt dort, wo der soziokratische Entscheidungsprozess durch das Treffen einer Konsent-Entscheidung mit den Schüler_innen endet, der Vermittlungsaufwand erst wirklich an. Die Vermittlung von Wissen und Erfahrungswerten zu Einvernehmlichkeit und konsensuellen Entscheidungen benötigt den spezifischen Wissenstransfer hin zu dezidiert sexualitätsbezogenen Fragen der Entscheidungsfindung. Um für die sexuelle Bildung von Nutzen zu sein, können Pädagog_innen den Transfer des Erlebten hin zu sexuellen Interaktionen mittels einer Nachbesprechung anleiten. Die Schüler_innen können so in einer strukturierten Reflexion über Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen soziokratischem Entscheiden, Mehrheitsentscheiden durch Abstimmung und Entscheidungsfindung in sexuellen Situationen ihr Wissen zu sexueller Einvernehmlichkeit aufbauen bzw. vertiefen.

Konsens- und Konsententscheidungen mit Heranwachsenden zu üben, birgt die Chance, ihnen Erfahrungen mit Zustimmungsmodalitäten an die Hand zu geben, die ihnen für sexuelle Einvernehmlichkeit einen Referenzpunkt bieten können. Im Rahmen von sexueller Bildung kann dies offen thematisiert werden und als eine konkrete Übungsmöglichkeit für einvernehmliche Entscheidungsmodelle in nicht-sexuellen Situationen vorgeschlagen werden. Als konkret anwendbare Methode birgt die soziokratische Entscheidungsform das Potenzial, Lehrkräften Handwerkszeug zur Operationalisierung von sexueller Einvernehmlichkeit an die Hand zu geben und Kindern und Jugendlichen die Atmosphäre von auf Gegenseitigkeit basierenden Gruppenprozessen nicht nur abstrakt näherzubringen, sondern ganz konkret spürbar, greifbar, erlebbar und umsetzbar zu machen.

ANMERKUNGEN

- ¹ Bisherige Versuche, die Leerstelle bezüglich sexueller Einvernehmlichkeit in der sexuellen Bildung zu füllen, haben mich neben dem Übersetzen der Ampel-Methode aus dem Englischen und ihrer konzeptionellen Adaption für die Verwendung als sexualpädagogische Methode (vgl. Selbstlaut 2013, S. 19f.) unter anderem dazu geführt, im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts *Imagining Desires* das Forschungsstudio *Sexualität und Konsens in bewegten Bildern* anzuregen (vgl. Dalhoff 2021, S. 24; <https://imaginingdesires.at>). Dies hat wiederum das Team von „KriBi – Kritische Bildung“ (Schweiz), dazu inspiriert, aktuell kurz vor der Veröffentlichung stehende Workshopmaterialien zu sexueller Einvernehmlichkeit unter dem Titel „Generation K – Kommunikation & Konsens“ zu lancieren.
- ² <https://www.kreamont.at/soziokratie/>
- ³ Alternativ kann auch die Methode des 6-Stufen-Konsens ausprobiert werden (vgl. Besemer 2000).
- ⁴ Wenn dieser Ablauf nicht im Rahmen einer Soziokratie-Fortbildung erlernt wurde, ist es empfehlenswert, ihn mit Kolleg_innen, Familie oder Freund_innen bereits zu erproben, um den Ablauf im Schulkontext mit größtmöglicher Klarheit anleiten zu können.
- ⁵ Wenn es sich um eine Entscheidung in hierarchischen Systemen handelt, wird sie mitunter auf die nächsthöhere Kreisebene delegiert. Zum Umgang mit Einwänden gibt es in den Unterlagen des Soziokratie Zentrums Österreich weiterführende Informationen (vgl. *Soziokratie Zentrum Österreich* 2016).

LITERATUR

- Antioch College (2019): Student Handbook. <https://antiochcollege.edu/wp-content/uploads/2019/03/Student-Handbook-2018.pdf>.
- Besemer, C. (2000): Konsens als zukunftsweisendes Prinzip. In: ZKM – Zeitschrift für Konfliktmanagement, 1. <https://docplayer.org/112808837-Konsens-als-zukunftsweisendes-prinzip.html>.
- Dalhoff, M. (2021): Konsens begehren?! Sexuelle Einvernehmlichkeit als Form der Entscheidungsfindung denken. In: Dalhoff, M.; Hempel, S.; Önsür-Oluğ, Z.; Rauch, B. J.; Thuswald, M. (Hg.), *Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten: Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung*. Fabrico, Hannover, S. 21–55.
- Döring, N. (2011): Der aktuelle Diskussionsstand zur Pornografie-Ethik: Von Anti-Porno- und Anti-Zensur- zu Pro-Porno-Positionen. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 24, S. 1–30.
- Elternberatung (o.A.): Lexikon. Vergewaltigung. <https://www.elternberatung.at/lexikon/vergewaltigung>.
- Federici, S. (2018): *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*. Mandelbaum, Wien/Berlin.
- Frauenservice (2018): Frauenservice Akademie. https://www.frauenservice.at/download_file/force/622/185.
- Hoffmann, S. (1998): Revolutionärer Charakter verantwortlichen Verhaltens. Die Maßnahmen zur Prävention von sexuellen Übergriffen am Antioch College/USA. In: Heiliger, A., Hoffmann, S., *Aktiv gegen Männergewalt. Frauenoffensive*, München, S. 185–199.
- Sanyal, M. M. (2016): *Vergewaltigung: Aspekte eines Verbrechens*. Hamburg, Edition Nautilus.
- Schmidt, G. (1996): *Das Verschwinden der Sexualmoral. Über sexuelle Verhältnisse*. Klein, Hamburg.
- Selbstlaut (2013): *Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6- bis 12-Jährige*. Unterrichtsmaterialien zum Download. https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2017/01/ganz_schoen_intim_2017_WEB_korr.pdf.
- SOCIS – Sociocracy in Schools (2023): Guidelines zur Förderung von Soziokratie in Schulen. https://soziokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2023/10/DE-SOCIS-guidelines-V2_DE.pdf.
- Soziokratie Zentrum Österreich (2016): A-B-C für angehende SKM-GesprächsleiterInnen. Moderationskarten für SKM Kreisversammlungen. https://soziokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2016/06/Soziokratie-Ringbuch_2_3_online_muster-1.pdf.
- WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA (2011): *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf.

ZUR AUTORIN

Mag.^a Maria DALHOFF ist traumazentrierte Fachberaterin, Dozentin der Traumapädagogik, Erwachsenenbildnerin und Sexualpädagogin. Seit 2011 arbeitet sie u.a. bei der Wiener Fachstelle Selbstlaut – gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen in den Bereichen der Fortbildung, Beratung, Verdachts- und Interventionsbegleitung sowie in der Entwicklung von Präventions- und Interventionskonzepten für Bildungseinrichtungen.

Margit Angerer – Melanie Hauzinger

Fünf Facetten sexualisierter Adressierungen von Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen

Pädagogische Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten reflektieren

Summary: Erotisches Begehren, sexuelle Anziehung und Verliebtheit in pädagogischen Beziehungen stellen nach wie vor ein großes Tabu im Lehrberuf dar (vgl. Agostini/Köffler 2017). Dennoch kann nicht übersehen werden, dass sie im schulischen Alltag existieren. Wenn Schüler:innen Kommentare mit sexuell-erotischem Inhalt an Pädagog:innen persönlich richten, kann das als herausfordernde Situationen und/oder Grenzüberschreitung empfunden werden. Wie das Spektrum dieser Adressierungen gestaltet sein kann, wird im vorliegenden Text in fünf Kategorien und illustrierenden Fallbeispielen dargestellt. Dieser Artikel ist ein Auszug aus dem Text „Sexualisierte Grenzüberschreitungen von Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen“ (Angerer/Hauzinger 2024), der bereits in der Reihe *Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule im fabrico Verlag* erschienen ist (abrufbar unter <https://doi.org/10.21937/978-3-946320-49-4>). Die Texte sollen zur Reflexion anregen: Wenn es Lehrer:innen gelingt, sexualisierte Adressierungen zu benennen und einzuordnen, können sie bewusst und gezielt Interventionen setzen und so zu wichtigen Vorbildern für ihre Schüler:innen werden.

Nähe, Distanz und Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen

Im Kontext der sexualisierten Grenzüberschreitungen sind zwei Aspekte der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung wesentlich: Die Nähe-Distanz-Beziehung und das asymmetrische Machtverhältnis. Laut Helsper und Reh (2012, S. 271) kann professionelles pädagogisches Verhalten durch ein kontinuierliches Ausbalancieren von Nähe und Distanz charakterisiert werden. Eine „gute Nähe“, die Vertrauen und Offenbarungsprozesse ermöglicht, ist in der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung sehr wertvoll, aber auch anfällig für emotionale Verwicklungen (vgl. Retkowski 2021, S. 258). Gefahrenpotential liegt insbesondere dann vor, wenn Lehrpersonen eigene (Anerkennungs-)Bedürfnisse in pädagogischen Beziehungen zu stillen versuchen und die Offenheit und Nähewünsche von Schüler:innen für ihre eigenen Interessen missbrauchen (vgl. Helsper 2012, S. 31). Die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Ethos, insbesondere der Bedeutung der „Abstinenzregel“, kann hier förderlich sein: sich bewusstzumachen, dass Kindern und Jugendlichen nicht die diffus-emotionalen Belange von Pädagog:innen (etwa die Lust, begehrt zu werden) aufgebürdet und aufgedrängt werden dürfen (vgl. Helsper/Reh 2012, S. 284). Das ist insbesondere deshalb wesentlich, weil die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung von einem asymmetrischen Machtverhältnis geprägt ist: Lehrer:innen stehen hierarchisch über den Heranwachsenden. Diese Asymmetrie, die eine Ungleichheit an Macht, aber auch an Verantwortung bedeutet, soll der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen dienen

und sorgt für Sicherheit und Stabilität. Sie ist daher für beide Seiten wichtig. Durch dieses spezifische Machtverhältnis liegt die Verantwortung für die Prozesse in der pädagogischen Beziehung überwiegend bei den Lehrpersonen als Erwachsenen und professionell Tätigen. Für Lehrer:innen gilt es also, die eigenen Vorstellungen von einer „passenden“ Nähe in der pädagogischen Beziehung mit der Schulkultur, der Lehrer:innenrolle, den Bedürfnissen der Schüler:innen und persönlichen Grenzen in Einklang zu bringen. Dieser Prozess ist vor allem bei jungen Lehrer:innen noch intensiv im Gange und oft mit Unsicherheit verbunden. Aber genau diese jungen Lehrer:innen sind laut unseren Erfahrungsberichten besonders oft von erotisch aufgeladenen Adressierungen betroffen. Zum einen weil sie sich als jung wahrgenommene Personen eher als Projektionsfläche zu eignen scheinen als ältere Lehrer:innen, und zum anderen weil sie in ihrer Rolle noch weniger gefestigt und sich ihrer Grenzen weniger bewusst sind als erfahrenere Lehrpersonen. Im Zusammenhang mit Grenzüberschreitungen in pädagogischen Beziehungen verwendet *Marion Thuswald* (2022, S. 416) den Begriff der „Macht-Lust“: Dieser „soll ausdrücken, dass Lehrer:innen und auch Schüler:innen Lust daran empfinden können, mit der Macht der Erotik und der Erotik der Macht in pädagogischen Beziehungen zu spielen“. Sie konkretisiert weiter, dass es nicht selten vorkommt, „dass Schüler*innen Lehrer*innen begehren, sich in diese verlieben und/oder mit ihnen zu flirten versuchen“ (S. 417). Derartige Verwicklungen sind Teil des vielschichtigen Unterrichtsalltags, aber sie rechtfertigen in keiner Weise Grenzüberschreitungen, weder von Lehrer:innen noch von Schüler:innen.

Fünf Facetten sexualisierter Adressierungen in der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung

Im Feld der Lehrer:innenbildung und Sexualpädagogik gibt es bis dato kaum Publikationen, die unterschiedliche Formen sexualisierter Adressierungen und Grenzüberschreitungen von Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen differenzieren. Ausgangspunkt dieses Textes waren etwa 30 Fallbeispiele, die sowohl aus eigenen Erfahrungen der Autorinnen als auch aus Gesprächen mit Kolleg:innen aus dem schulischen Umfeld stammen. Davon ausgehend wurde der Versuch unternommen, fünf Kategorien zu formulieren, die dazu dienen, das Phänomen analytisch möglichst klar zu definieren und in voneinander abgrenzbaren Facetten zu beschreiben.

1	Thematisierung von sexuellen Inhalten
2	Erotisch aufgeladene Interaktionen
3	Anziehung und Verliebtheit
4	Sexualisierte Adressierungen mit Beschämungsintention
5	(Hetero-)Sexistische Übergriffe zum Machtgewinn

Die ersten drei Kategorien unterscheiden sich von den letzten beiden deutlich: Während das Thematisieren von sexuellen Inhalten, erotisch aufgeladene Interaktionen und Verliebtheit häufige Aspekte jugendlicher Entwicklung und damit des Schulalltags darstellen, sind Beschämungen und sexistische Übergriffe ein problematisches Verhalten, das professionell bearbeitet werden muss. Die formulierten Parameter sollen Lehrpersonen unterstützen, das als übergriffig empfundene Verhalten von Schüler:innen zu verstehen, einzuordnen und einen angemessenen Umgang mit diesen Grenzüberschreitungen zu finden. Manchmal fehlen Lehrer:innen im ersten Moment die Sprache und/oder das

Vokabular, um überhaupt zu benennen, was passiert ist. Oft ist das treffende Benennen einer zunächst diffus empfundenen Situation selbst bereits eine wirksame Intervention. Wichtig ist hier anzumerken, dass die jeweiligen Zuordnungen von Vorkommnissen subjektiv sind und auf der Einschätzung der involvierten Lehrer:innen beruhen, weil nur diese auf Grundlage ihrer Nähe-Distanz-Beziehung zu den Schüler:innen deren Intentionen und die Hintergründe von Kommentaren, Adressierungen und Handlungen einschätzen können.

Thematisieren von sexuellen Inhalten

Das Thematisieren von sexuellen Inhalten erfolgt durch entsprechende Gespräche in Hörweite der Lehrperson, sexualisierte Bilder und Gesten und manchmal durch (zu) persönliche Fragen:

- *In einer Suppliertunde wird in der ersten Reihe neben der Lehrerin folgendes Gespräch geführt: „Groß ist doch gut bei Penissen.“ (Schüler, 13 Jahre) „Nein, das tut doch weh ab einer gewissen Größe, oder?“ (Schülerin, 13 Jahre) Danach fragender Blick zur Lehrerin.*
- *„Frau Professor, stehen Sie auf den Herrn Professor XY?“ (Schülerin, 13 Jahre)*
- *Lehrperson betritt das Klassenzimmer. Auf die Tafel wurde ein Penis gezeichnet.*
- *Schüler macht im Unterricht Handbewegungen, als würde er masturbieren.*

Gespräche über sexuelle Themen werden von Schüler:innen oft absichtlich neben bzw. in Hörweite der Lehrperson geführt, um zu sehen, wie diese dazu steht – oder um Grenzen auszuloten. Letzteres erfolgt oft durch das Stellen von (zu) persönlichen Fragen, um die Nähebeziehung zur Lehrperson auszutesten. Manchmal wird damit gezeigt, dass Beratungsbedarf besteht (vgl. Pritz/Sattler/Thuswald 2021, S. 51–67). Zweifelsohne kann dem auch eine Beschämungsintention zugrunde liegen, die Schüler:innen versuchen so, die Lehrperson zu verunsichern oder abzuwerten. Auf dieses Phänomen wird später noch genauer eingegangen.

Erotisch aufgeladene Interaktionen

Im schulischen Alltag können durch kleine Äußerungen und Gesten von Lehrer:innen und Schüler:innen Situationen entstehen, in denen nahezu unbemerkt eine sexuell aufgeladene Stimmung entsteht. Dies kann als „Kokettieren“ bezeichnet werden. Helsper und Reh (2012, S. 267) nennen es eine „diffundierende Erotisierung“ und beschreiben, wie „geradezu alltäglich dieses Phänomen ist, wie es sich kaum vollständig beherrschen oder steuern lässt, wie es anscheinend hier für niemanden problematisch wird und dennoch in seiner Ambivalenz den Boden bieten kann für weitgehende problematische Verstrickungen der Beteiligten miteinander.“ (Ebd.)

- *„Frau Professor, ich brauche bei diesem Beispiel Ihre Hilfe, also eigentlich persönliche, seelische Unterstützung von Ihnen.“ (Schüler, 17 Jahre)*
- *„Frau Professor, Sie würden sich gut als Unterwäschemodel eignen!“ (Schüler, 17 Jahre)*
- *„Für mich als Ihren Lieblingsschüler werden Sie doch wohl mal eine Ausnahme machen?“ (Schüler, 16 Jahre).*

Junge Lehrer:innen erleben in den ersten Unterrichtsjahren viele verschiedene Gefühle: Wenn sich die ersten vertrauteren pädagogischen Beziehungen zu den Schüler:innen

aufbauen, wird dies oft als bereichernd und beglückend empfunden. In diesen emotional aufgeladenen Situationen ist es verführerisch, eine freundschaftliche Beziehung der Nähe herzustellen und sich von erotisch aufgeladenen Adressierungen geschmeichelt zu fühlen. Professionelles Verhalten bedeutet, sich der Asymmetrie des Machtverhältnisses und der Verantwortung der Lehrer:innenrolle bewusst zu sein und Nähe und Distanz mit Sorgfalt auszubalancieren.

Anziehung und Verliebtheit

Mit Anziehung ist hier ein erotisches Hingezogen-Sein bzw. sexuelles Begehren von Schüler:innen gegenüber einer Lehrperson gemeint. Manchmal sprechen Schüler:innen auch von Verliebtsein oder Liebe. Wenn sich Schüler:innen in Lehrer:innen verlieben, wird dies mitunter durch ihr Verhalten im Klassenverband sichtbar, oder eine:r der Klassenkolleg:innen plaudert es aus. In seltenen Fällen wird es von den Schüler:innen selbst kommuniziert, indem sie diesen Umstand entweder offen aussprechen oder (anonyme) Liebesbriefe schreiben. Was sich im ersten Moment wie eine harmlose Schwärmerei anhört, kann für die Lehrperson zu einem anstrengenden und schwierigen Prozess werden. Besonders wenn die Klassenkolleg:innen auch von der Verliebtheit wissen, werden alle Interaktionen mit den betreffenden Schüler:innen genau beobachtet, bewertet und als Tratsch weitererzählt. Oft werden betroffene Lehrpersonen sowohl von anderen Lehrer:innen als auch von Schüler:innen auf die Verliebtheit angesprochen, was zu unangenehmen Situationen führen kann. Die Pädagog:innen achten dann möglicherweise ganz genau auf ihr Verhalten dem:der Schüler:in gegenüber, da sie weder zu abweisend noch zu zugewandt agieren wollen.

- 13-jährige Schülerin sagt vor der ganzen Klasse zu ihrer Lehrerin: „Ich liebe den Herrn Professor XY so sehr, es ist nicht zum Aushalten. Ist er verheiratet? Können Sie mir das sagen? Was soll ich nur tun?“
- Schüler (17 Jahre) schenkt seiner Lehrerin vor der gesamten Klasse eine rote Rose.
- Schülerin sucht ständig Körperkontakt zu Lehrer, zum Beispiel Berührungen an der Schulter.
- „Haben Sie einen Freund oder können wir auf ein Date gehen?“ (Schüler, 17 Jahre zu seiner Lehrerin, 25 Jahre)

Es wird sowohl für Lehrer:innen als auch für Schüler:innen besonders kompliziert, wenn die Verliebtheit offengelegt wird. Die österreichische Beratungsseite „Rat auf Draht“ empfiehlt Schüler:innen, solche Gefühle nicht sichtbar zu machen, und in Ruhe darum zu trauern, dass es diese Beziehung niemals geben wird. Dabei wird deutlich auf das Autoritätsverhältnis hingewiesen, das auch bei älteren Schüler:innen gesetzlich eine Beziehung mit Lehrer:innen verbietet. „Auch für besonders reife Jugendliche, die bereits Beziehungen mit Erwachsenen führen, sind Lehrer*innen tabu.“ (Rat auf Draht, online)

Überleitend zu den letzten beiden Kategorien muss angemerkt werden, dass im Gegensatz zu den drei bisher beschriebenen Phänomenen bei den beiden nun folgenden (geschlechtliche) Machtdynamiken eine zentrale Rolle spielen. Beide Kategorien stehen im Zusammenhang mit heterosexistischen gesellschaftlichen Strukturen: Bei den *Adressierungen mit Beschämungsintention* wirken sich diese derart aus, dass Beschämungen gegenüber Lehrern anders gestaltet sind als gegenüber Lehrerinnen. In der fünften Kategorie werden

sexistische Übergriffe durch ein von Schülern wahrgenommenes Hierarchiedilemma hervorgerufen, das durch heterosexistische Gesellschaftsstrukturen entsteht.

Sexualisierte Adressierungen mit Beschämungsintention

Wie bereits erwähnt, kann manchen grenzüberschreitenden Aussagen und/oder Gesten von Schüler:innen eine Beschämungsintention zugrunde liegen. Laut *Sara-Friederike Blumenthal* (2014, S. 15) nutzen Schüler:innen sexualitätsbezogene Beschämung von Lehrer:innen als Methode des „Angriffs“, besonders wenn sie sich zuvor selbst beschämt gefühlt haben.

- Schüler (13) zeichnet Lehrerin als Domina und hängt das Bild in der Klasse auf.
- „Und, Frau Professor, welche Pornos schauen Sie so?“ (Schüler, 13 Jahre)
- Lehrer erhält an seiner Privatadresse eine Postkarte mit einer nackten Frau, beschriftet wird sie anonym mit „Hast du jetzt einen Steifen?“. Analyse der Schrift identifiziert eine 13-jährige Schülerin.

So wie in den Erfahrungsberichten aus dem schulischen Umfeld der Autorinnen beobachtet auch *Blumenthal* (2014, S. 155), dass Schamgrenzen deutlich häufiger von Schülern gegenüber ihren Lehrerinnen aktiv überschritten werden, als von Schülerinnen gegenüber ihren Lehrern. Sie interpretiert diesen Sachverhalt mit Rekurs auf die Habitustheorie von *Pierre Bourdieu* so, dass Schüler durch Abwertung von weiblicher Sexualität symbolisches Kapital in der Peer-Group und somit soziale Anerkennung sammeln. Sexualitätsbezogene Scham fungiert somit als Machtmittel in einer sozialen Ordnung, in der Männer üblicherweise weibliche Körper kommentieren, in der männliche Sexualität der weiblichen Sexualität übergeordnet und weibliches Begehren tabuisiert wird. In einem sozialen System, in dem weibliche Sexualität abgewertet wird, wirkt schon das Thematisieren der Sexualität einer Lehrerin durch einen Schüler in vielen Fällen als beschämende Grenzüberschreitung (vgl. *Blumenthal* 2014, S. 154). Zeigt sich so ein Verhalten in einer Klasse, ist es im Sinne einer feministischen Verantwortung bzw. einer Arbeit an Geschlechtergleichstellung wichtig, das Thema Sexismus mit den Jugendlichen zu bearbeiten.¹

Erwähnt sei hier auch, dass sich diese beschämenden Übergriffe nicht nur gegen Frauen richten, sondern auch gegen Lehrer:innen, deren geschlechtliche oder sexuelle Identität, Körper oder Geschlechtsausdruck (Kleidung, Auftreten...) als normabweichend wahrgenommen werden (vgl. *Palzkill* 2019, S. 26). Wenn Lehrer:innen nicht den Geschlechternormen entsprechen – etwa Lehrerinnen mit behaarten Beinen –, kann dies zu Abwertung und Grenzüberschreitungen führen. Die Abweichung von gesellschaftlichen Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen wird unter den Peers, aber auch Lehrpersonen gegenüber „sanktioniert“.

(Hetero-)Sexistische Übergriffe zum Machtgewinn

Werden beschämende Adressierungen von männlichen Schülern gegenüber ihren weiblichen Lehrerinnen genauer beleuchtet, zeigt sich, dass ein Teil dieser Grenzüberschreitungen Ausdruck einer sexistischen Grundhaltung und eines Hierarchiedilemmas junger Männer gegenüber Frauen ist: „Die Tatsache, dass die Lehrerin als Frau in der schulischen Statushierarchie eine obere Position besetzt, kollidiert für Jungen und männliche Jugendliche mit der herrschenden Geschlechterhierarchie. Als Lernender ist der

Schüler der Lehrerin untergeordnet. Als angehender Mann steht er unter dem Druck, eine der Frau übergeordnete Position einzunehmen.“ (Palzkill 2019, S. 25) Bei dem Versuch, dem Hierarchiedilemma zu entkommen, kommt es auch zu Grenzüberschreitungen von Schülern. Birgit Palzkill (2020) weist darauf hin, dass sexualisierte Gewalt und sexistische Aussagen Mittel der Machtausübung sind.

- „Bitch!“ Ausruf eines Schülers (14 Jahre) gegenüber seiner Lehrerin nach einer schlechten Beurteilung.
- Koedukativer Sportunterricht. Lehrerin (25 Jahre): „Kannst du bitte in dein Volleyball-Team gehen?“ Schüler (17) antwortet: „Und können Sie mir einen blasen?“
- Sexistische Drohung (Androhung einer Vergewaltigung) von Schüler (17 Jahre) gegenüber Lehrerin (24 Jahre).

Verbale sexualisierte Gewalt gegen Lehrer:innen reicht von sexistischen Äußerungen bis hin zu beschämenden Beschimpfungen, und diese sind definitiv keine Einzelfälle (vgl. Palzkill/Pohl/Scheffel 2020, S. 23). Sexistische (verbale oder körperliche) Übergriffe erfüllen den rechtlichen Tatbestand der sexuellen Belästigung und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts. In diesen Fällen können neben pädagogischen Maßnahmen auch rechtliche Schritte überlegt werden. Auf jeden Fall ist es wichtig, sich Unterstützung zu suchen, etwa von Beratungsstellen, der Personalvertretung oder der Direktion. Auf manche (zum Glück seltene) Situationen im Schulalltag können sich Lehrpersonen nicht entsprechend vorbereiten, sie überschreiten auch den pädagogischen Handlungsspielraum und erfordern therapeutisches Handeln. Auch das Anerkennen der eigenen Grenzen als Pädagog:in ist Teil des professionellen Handelns.

Handlungsspielräume professionell reflektieren und erweitern

Viele Pädagog:innen konzentrieren sich in erster Linie auf den fachlichen Unterricht und fühlen sich durch deutlich sexualisierte oder affektive Adressierungen von Schüler:innen schnell verunsichert. Denn diese Adressierungen können das asymmetrische Machtverhältnis verschieben, das für die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen grundlegend ist (vgl. Retkowski 2021, S. 259).

Warum intervenieren?

Eine Intervention hilft den Lehrer:innen bei sexualisierten Adressierungen dabei, ihre eigenen Grenzen zu wahren. Schüler:innen haben kein Recht, ihren Lehrer:innen gegenüber distanzlos zu sein, und alle Pädagog:innen sollten unmissverständlich ihre Grenzen kennen und bewahren. Zudem sprechen solche Situationen Lehrer:innen auch in ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit an: In ihrer Rolle als Lehrpersonen sind sie wichtige Bezugspersonen im Sozialisationsprozess der Schüler:innen, auch in Hinblick auf die sexuelle Sozialisation. Neben dem geplanten Sexualunterricht sind die spontanen Reaktionen von Lehrer:innen ebenfalls Teil der Sexualerziehung, insbesondere wenn die Pädagog:innen bestimmte Situationen als Möglichkeit für diese erkennen und nutzen (vgl. Zeichen 2009, S. 55–56). Ziel ist es, eine professionelle Distanz zu entwickeln und sich im Bedarfsfall Unterstützung zu holen, sodass nach einer Grenzüberschreitung nicht die Beschämung im Vordergrund steht, sondern dass sich die Lehrperson als (Mit-)Initiator:in von Lernprozessen sehen kann. Besonders wichtig ist dies in diskriminierenden und sexistischen

Situationen: Diskriminierendes Verhalten und sexualisierte Gewalt von Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen können fatale Folgen für beide Seiten haben, wenn sie nicht zurückgewiesen und bearbeitet werden. Nicht nur können sie das Wohlbefinden der Lehrperson beeinträchtigen, sondern sie wirken sich auch auf die Schüler:innen aus. Denn Lehrpersonen etablieren aufgrund ihrer Beispielfunktion mit ihrem Verhalten Standards und damit auch Handlungsselbstverständlichkeiten, die nicht nur für ihre individuelle Beziehung zu einzelnen Schüler:innen von Relevanz ist, sondern das gesamte Unterrichts- und Schulklima beeinflussen (vgl. *Palzkill/Pohl/Scheffel* 2020, S. 61). Mutiges und klares Auftreten gegen Sexismus und Diskriminierung ist Grundvoraussetzung für ein respektvolles, gleichberechtigtes und gewaltpräventives Schulklima (vgl. *Palzkill* 2019, S. 27). Doch auch bei weniger eskalierenden Situationen wie beim Kokettieren, bei Verliebtheit oder bei persönlichen Fragen sind die Reaktionen der Lehrperson für den Lernprozess der Schüler:innen relevant. Der Umstand, dass in einem Schulsetting oft viele Jugendliche die Situation mitbeobachten, macht pädagogisch professionelles Handeln nicht nur schwieriger, sondern auch wichtiger: Lehrer:innen sind wichtige Beispiele, von und mit denen Schüler:innen lernen können, z.B. ihre eigenen Grenzen zu wahren, Sexismus zu erkennen oder gegen Diskriminierung einzuschreiten. Auch hier sehen die Autorinnen einen pädagogischen Sensibilisierungs- und Empowermentauftrag in Hinblick auf die Lebenswelt der Schüler:innen.² Leider erfahren viele Jugendliche, vor allem Mädchen, im öffentlichen Raum inakzeptable, unangenehme sexualisierte Übergriffe. Ziehen Pädagog:innen bei unangenehmen Situationen ganz klar eine Grenze und stehen für ihre eigene Wahrnehmung ein, geben sie dadurch Beobachter:innen nicht nur Denkanstöße, sondern ganz explizit Handlungsvorschläge mit auf den Weg und senden auch ein klares Signal an (potentiell) grenzverletzende Schüler:innen. Laut *Marion Thuswald* können Lehrer:innen nicht nicht-sexualpädagogisch agieren. Wenn sie oben beschriebene Situationen negieren oder verweigern, dann ist auch das eine explizite Botschaft an Schüler:innen: Die Lehrperson verweigert ihnen damit möglicherweise Unterstützung für ihre Lern- und Bildungsprozesse (vgl. *Thuswald* 2021, S. 66).³

Wie vorbereiten?

Der wichtigste Schritt zur pädagogischen Professionalisierung in Bezug auf sexualisierte Grenzüberschreitungen ist die Enttabuisierung von Sexualität und sexualisierter Gewalt im Allgemeinen, sowie Anziehung und erotisierte Interaktionen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen im Besonderen. Jede (junge) Lehrperson muss wissen, dass sie mit sexualisierten Adressierungen konfrontiert sein kann, die als Teil jugendlichen Erprobungshandelns verstanden werden können, welches aber möglicherweise – so wie die gesellschaftlichen Verhältnisse – von Sexismus, Misogynie und Queerfeindlichkeit durchzogen ist. Ebenso ist wichtig zu erkennen, dass die Lehrperson nicht Schuld trägt, wenn sie derartige Grenzüberschreitungen erlebt.

Neutralisierungsstrategien erkennen

Wenn Pädagog:innen von Grenzüberschreitungen betroffen sind, vertrauen sie sich meist Kolleginnen und Kollegen an, die sie als Vertrauenspersonen einschätzen. Leider sind die kollegialen Rückmeldungen nicht immer nur hilfreich, oft werden betroffene Lehrpersonen mit sogenannten „Neutralisierungsstrategien“ konfrontiert. In Folge einer sexistischen Schulkultur führt das offene Reden mit Kolleg:innen über Grenzüberschreitungen und

Übergriffe nicht immer zu Unterstützung: „Sie [Lehrerinnen] müssen vielmehr häufig zu Recht fürchten, erneut in ihrer persönlichen Integrität verletzt zu werden oder sich Zweifeln an ihrer professionellen Kompetenz auszusetzen, wenn sie Übergriffe von Schüler*innen offenlegen.“ (Palzkill 2019, S. 26)

Laut Palzkill (S. 27) zeigen sich Neutralisierungsstrategien durch Bagatellisieren („Wir haben wichtigere Probleme.“), Schuldzuweisung an die Opfer („Wie kann sie sich das gefallen lassen?“), Normalisieren („Dieses Verhalten gehört zu diesem Alter, daran musst du dich gewöhnen“) oder Abwertung und Isolation derer, die Gewalt benennen („Kollegin X regt sich aber auch schnell auf.“).

Unprofessionelle kollegiale Ratschläge zielen oft darauf ab, die Asymmetrie im pädagogischen Verhältnis wiederherzustellen („Zeig denen, wo es lang geht“). Es werden dabei Reaktionen empfohlen, die eher dem Verhalten in einer jugendlichen Peer-Group entsprechen („Hau einfach selbst einen dummen Spruch raus!“), was weder der Rolle einer Lehrperson entspricht noch die angestrebte Asymmetrie wiederherstellen kann. Außerdem ermöglichen sie keine pädagogische Bearbeitung. Wenn sich die betroffene Lehrperson dann in den Situationen unverstanden fühlt oder das Gefühl hat, diese Ratschläge nicht umsetzen zu können, führt das zu einer Vereinzelung der Lehrperson und der Wahrnehmung, anders als die anderen Kolleg:innen zu sein (vgl. Retkowski 2021, S. 261–262).

Wie handlungsfähig bleiben/werden?

Bei Grenzüberschreitungen fühlen sich Lehrkräfte oft überrumpelt und ohnmächtig. Im ersten Schritt ist es notwendig, die Situation zu analysieren, wo möglich wieder zu kontrollieren, um wieder Macht im Handlungsspielraum zu gewinnen. Dazu bedarf es der Orientierung in und genauen Beleuchtung der Situation. Dies gilt insbesondere bei sexistischen Übergriffen: „Wer professionell mit sexualisierter Gewalt umgehen will, muss sie zunächst überhaupt als solche wahrnehmen und identifizieren sowie ihre Funktion verstehen.“ (Palzkill 2019, S. 26) Auch bei weniger problematischen Situationen sind solche Reflexionen mit Vertrauenspersonen zielführend, als Orientierung können die oben beschriebenen fünf Kategorien hilfreich sein. Die Einordnung ist aber nur im Kontext der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung möglich, wie folgende Beispiele zeigen:

- „Frau Professor, ich habe schon mit Frauen geschlafen, die sind älter als Sie.“
- Ein Schüler gibt eine Französischhausübung ab, in der er beschreibt, wie er Sex mit seiner Französischlehrerin hat.
- Am Feedbackbogen unter „Was ich der Lehrperson noch sagen möchte“: „Die Lehrperson hat einen geilen Arsch.“

Wie reagieren?

Die pädagogische Intervention muss keine lange, ausführlich geplante Aktion darstellen. Schon ein klares Statement kann pädagogisch wertvoll sein. Gelingt das spontan in der Situation, ist dies oft besonders wirksam. Gelingt das jedoch nicht, soll dies auf keinen Fall zu Frustrationen führen, sondern kann als Einladung an sich selbst wahrgenommen werden, sich dieser Thematik zu widmen und die entsprechende Intervention nachzureichen. In den allermeisten Fällen ist es möglich, die pädagogische Intervention auf einen späteren Zeit-

punkt zu verschieben: Die Lehrperson formuliert z.B., dass eine Grenze überschritten wurde und dass sie diese Situation später besprechen möchte. So gewinnt sie Zeit, um sich zu orientieren, zu analysieren und sich mit Kolleg:innen zu beraten. Außerdem kann die Intervention so (falls gewollt) auch vom Klassenverband weg auf ein Vier-Augen-Gespräch verlagert werden. Retkowski (2021, S. 260) schlägt vor, professionelle Intervention so zu gestalten, dass sie den:die Schüler:in nicht beschämen. Die Intervention kann dabei mehrere Funktionen erfüllen:

- Sie macht sichtbar, dass es sich um sexuell-erotisches Verhalten handelt, dieses wahrgenommen wird und als legitimes Bedürfnis der Schüler:innen geachtet ist.
- Sie bildet ab, dass man im Wissens- oder Beratungsfall als Ansprechperson zur Verfügung steht.
- Die pädagogische Intervention verdeutlicht, dass eine Grenze überschritten wurde, weil eine Lehrperson keine passende Ansprechperson für erotisch-sexuelle Äußerungen ist und die Unterrichtssituation keinen adäquaten Rahmen hierfür darstellt.
- Die Lehrperson agiert als Vorbild für ihre Schüler:innen, wenn sie z.B. bestimmt gegen Sexismus auftritt (vgl. 260ff.).

- „Diese Frage ist in einem Gespräch zwischen Schüler:in und Lehrer:in nicht angemessen. Ich möchte, dass du meine Grenzen respektierst.“

- „Es ist ganz wichtig, dass du verstehst, dass solche Gefühle zwischen Lehrer:in und Schüler:in nicht passend sind. Du bist mein Schüler/meine Schülerin, diese Aktionen/Gesten sind unangebracht.“

- „Deine Aussage ist beschämend/sexistisch und wird hier nicht geduldet. Du hast eine Grenze überschritten und ich erwarte eine angemessene Entschuldigung.“

Da sexuelle Grenzüberschreitungen sehr vielgestaltig sein können, kann keine allgemeine, konkrete Handlungsempfehlung gegeben werden: Es gibt nicht „eine richtige Antwort“ für jede Situation. Dafür ist die Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung zu einzigartig, spezifisch und facettenreich, und daher erweist sich für jede Lehrperson eine andere Intervention als authentisch durchführbar und zielführend.

Der Umgang mit sexualisierten Adressierungen ist ja auch für Erwachsene (unter Erwachsenen) ein schwieriges Feld, Lehrer:innen sind hier keine Ausnahme der gesellschaftlichen Lage. Daher wäre es auch vermessen, von Lehrer:innen stets angemessene Antworten und Aktionen zu erwarten. Wenn es einer Lehrperson aber gelingt, mit diesem Phänomen einen gelungenen Umgang zu finden, kann sie ein wertvolles Vorbild für einen grenzachtenden Umgang mit sexualisierten Adressierungen sein.

ANMERKUNGEN

¹ In diesem Zusammenhang wird auf das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ verwiesen, nachzulesen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/refgp.html> (Zugriff: 21.07.2023).

² An dieser Stelle wird auf die Arbeit von Katharina Debus (2021) weiterverwiesen.

³ In diesem Zusammenhang wird auf das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik verwiesen, nachzulesen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/sexualpaedagogik.html> (Zugriff: 21.07.2023).

LITERATUR

- Agostini, E.; Köffler, N. (2017): Tabus im und über den Lehrberuf – Adorno revisited! In: *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, Heft 1–2/2017, S. 7–15.
- Blumenthal, S. (2014): *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 151–157.
- Debus, K. (2012): Und die Mädchen? Modernisierung von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.v. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin, S. 103–124. Online unter: https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/1%20Geschlechterverh%C3%A4ltnisse/1%20B%C3%BCcher%20%26%20Brosch%C3%BCren/dissens_e_v._geschlechterreflektierte_arbeit_mit_jungen_an_der_schule.pdf (Zugriff: 31.01.2024)
- Helsper, W. (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: Nerowski, Christian; Hascher, Tina; Lunkenbein, Martin; Sauer, Daniela (Hg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Klinkhardt, Kempten. S. 27–46.
- Helsper, W./Reh, S. (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Thole, W./Baader, M./Helsper, W./Kappeler, M./Leuzinger-Bohleber/M./Reh, S./Sielert, U./Thompson, C. (Hg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto. S. 265–290.
- Palzkill, B. (2019): Gemeinsam handeln und Lehrerinnen schützen: Sexualisierte Gewalt von Schüler*innen, nds: Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft, Heft 3–2019, S. 26–27, Online unter: <https://www.nds-zeitschrift.de/nds-3-2019/sexualisierte-gewalt-lehrerinnen-schuetzen> (Zugriff 21.03.2023)
- Palzkill, B. (2020): Gegen sexualisierte Gewalt in der Schule. In: *Cornelsen Magazin*, Online unter: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/sexualisierte-gewalt-in-der-schule>, (Zugriff 21.03.2023)
- Palzkill, B./Pohl, F./Scheffel, H. (2020): *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. 2. Druck 2021. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Pritz, A./Sattler, E./Thuswald, M. (2021): Zu intim? Eine Gesprächsrunde mit Lehrer:innen zu Fragen rund um Sexualität, Beziehungen und Intimität in Unterricht und Schulalltag. In: Thuswald, M./Sattler E. (Hg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. transcript Verlag, Bielefeld. S. 51–67
- Rat auf Draht (2023): Was wird Schülerinnen geraten, die sich verlieben? Online unter: <https://www.rataufdraht.at/themenubersicht/liebe/verliebt-in-meine-n-lehrer-in#:~:text=Eine%20Beziehung%20ist%20gesetzlich%20verboten,geschweige%20denn%20Geschlechtsverkehr%2C%20sind%20erlaubt.> (Zugriff 21.03.2023)
- Retkowski, A. (2021): Nähe in pädagogischen Beziehungen gestalten; Von der Notwendigkeit eines integrierten Prozesses von Professionalisierungsstrategien und Organisationsentwicklung für Schulen. In: Thuswald, M.; Sattler E. (Hg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. transcript Verlag, Bielefeld. S. 257–267.
- Thuswald, M. (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. transcript Verlag, Bielefeld.
- Zeichen, M. (2009): Sexuelle Sozialisation von Mädchen und Jungen. Der Einsatz geeigneter Kinderbücher als pädagogischer Beitrag zur Sexualerziehung in der Grundschule, Diplomarbeit, Online unter: <https://ubdocs.aau.at/open/hssvoll/AC07638882.pdf> (Zugriff 01.03.2023)

ZU DEN AUTORINNEN

Mag.^a Margit ANGERER unterrichtet Mathematik, Chemie und Naturwissenschaften im BG/BRG Rosasgasse in Wien. Sie arbeitet im Rahmen ihrer Mentorinentätigkeit mit Lehramtsstudierenden der Uni Wien und Lehrer:innen in der Induktionsphase. Zudem forscht und publiziert sie zu obenstehendem Thema. Im außerschulischen Bereich engagiert sie sich in der Naturschutzjugend (önj) und leitet einen von ihr konzipierten Ausbildungslehrgang für Jugendleiter:innen zur Naturerlebnispädagogik.

Mag.^a Melanie HAUZINGER studierte Lehramt Englisch und Spanisch an der Uni Wien und unterrichtet im BG/BRG Rosasgasse in Wien, Meidling. Dort ist sie aktuell auch als Administratorin tätig. Sie arbeitet im Rahmen ihrer Mentorinentätigkeit mit Lehramtsstudierenden der Uni Wien und mit Lehrer:innen in der Induktionsphase. Sie forscht und publiziert aktuell zu obenstehendem Thema.

Michael M. Kurzmann

Äußere Grenzen, die zu inneren Grenzen werden. Überlegungen aus der Burschenarbeit zur Gewaltpräventions-Debatte

Summary: Gleichstellungsorientierte Burschenarbeit fördert vielfältige, alternative Konzepte von Männlichkeit, die nicht auf der Abwertung von Mädchen, Frauen und queeren Personen beruhen. Mit Blick auf Gewaltverhalten und Gewaltakzeptanz von Heranwachsenden werden im Beitrag innerpsychische Umbrüche in der Adoleszenz, gekennzeichnet durch das Hervortreten von Sexualität und Aggressivität, in ihrem Zusammenwirken mit sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen untersucht. Gerade in der Verbeugung von Gewalt tritt die besondere Verantwortung der generationen Anderen, der Erwachsenen, hervor: Die zugewandte Auseinandersetzung mit Heranwachsenden sowie strukturierende Maßnahmen auf Schulebene tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche innere Grenzen aufbauen können.

Einleitung

„Aufgrund dieser Taubheit, die ihnen entgegengebracht wird, fragen sich die Adoleszenten, wie sie zugleich ihre Zukunft und den Teil der Ablehnung verkörpern sollen, als deren Erben sie sich fühlen.“ (Tassel 2010, S. 170)

Die französische Psychoanalytikerin Anne Tassel appelliert an die besondere Verantwortung der Erwachsenen, zuallererst der Eltern, sich mit Adoleszenten in ihren positiven und negativen Aspekten auseinanderzusetzen. Eltern, aber auch Lehrpersonen, weichen nicht selten zurück und scheuen die Auseinandersetzung, um sich selbst zu schützen: Sie fürchten die Wiederbelebung von Erinnerungen an die eigene Adoleszenz, das Wiederaufreißen von verborgenen oder verdrängten Wunden und den Kontakt zu eigenen Enttäuschungen. Stattdessen werden den Adoleszenten eigene Fantasien und durch Idealisierung aufrecht erhaltene, falsche Hoffnungen aufgebürdet (vgl. Tassel 2010, S. 170). Die aufgeladene, oft bedrohliche Präsenz von Aggressivität und Sexualität in der Adoleszenz stellt einen wesentlichen Aspekt des Vermeidungsverhaltens Erwachsener dar (vgl. Ahrbeck 2010, S. 26f). Dabei stehen gerade Lehrpersonen bzw. Verantwortliche im Bildungswesen, um den wesentlichen Kontext dieses Beitrages zu fokussieren, in einer besonderen Verantwortung, Kindern und Jugendlichen im Lebensraum Schule ein möglichst gewaltarmes Aufwachsen zu ermöglichen und Strukturen für *Safer Places* zu etablieren. Im folgenden Text wird ausgeführt, welchen Beitrag geschlechterreflektierende Burschenarbeit dazu leisten kann, um Gewalt vorzubeugen, und welche weiteren Maßnahmen dazu noch erforderlich sind. Ein Schwerpunkt der vorliegenden Ausführungen liegt dabei auf den speziellen Entwicklungsbedingungen und -Anforderungen von männlichen Kindern und Jugendlichen.

Was ist Burschenarbeit?

Zwei Orientierungslinien

Burschenarbeit ist eine professionelle, konzeptionell begründete und geschlechterreflektierende Begleitung von Burschen und jungen Männern bei der Entwicklung ihres Jungen- und Mann-Seins in Auseinandersetzung mit Männlichkeits-Anforderungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Sie wird vorwiegend mittels der Methode der Sozialen Gruppenarbeit umgesetzt, wobei in der Gruppenarbeit zwei Orientierungslinien zentral sind: 1.) Die Vielfalt von Männlichkeitskonzepten zu erkennen und anzuerkennen sowie den damit verbundenen Hierarchien entgegenzuwirken; 2.) selbstbewusste und eigene Konzepte von Männlichkeit zu fördern, die nicht auf der Abwertung von Weiblichkeit beruhen (vgl. LAG Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e.V. & LAG Jungen- und Männerarbeit Sachsen e.V. & LAG Queeres Netzwerk Sachsen e.V. 2020, S. 35).¹

Caring Masculinities

Diese positiven, alternativen Konzepte von Männlichkeit beziehen sich vor allem auf den Ansatz der *Caring Masculinities*, einer Variante von Männlichkeit, die aus der feministischen Fürsorgeethik abgeleitete Werte wie Aufmerksamkeit, Interdependenz, Mitverantwortung, Unterstützung und Empathie umfasst und durch die Ablehnung von Gewalt und männlicher Dominanz gekennzeichnet ist (vgl. Gärtner & Scambor 2020, S. 22).

Themen der Burschenarbeit

Sexuelle Bildung

Ein wesentliches Merkmal der Adoleszenz stellt das rasche Voranschreiten körperlicher Veränderungen und das Einbrechen sexueller Erregung bzw. der erwachsenen Sexualität dar (vgl. Ahrbeck 2010, S. 22f). Neben der Vermittlung von Wissen zu Körpern und Sexualorganen, Verhütung, Vielfalt und Queer sowie der Thematisierung von Konsens/Einvernehmlichkeit in Beziehungen wird vor allem dem Sprechen über Ängste, Unsicherheiten und Ambivalenzen Raum gegeben.

Pornografiekompetenz

Kinder tauchen heute früher und mit Macht in eine Erwachsenenwelt ein, die zuvor verschlossen war. Vor allem sind virtuelle Räume entstanden, die einen grenzenlosen Zugang zu Gewalt und Sexualität ermöglichen – unter eigener Beteiligung am Interaktionsgeschehen. Dadurch kann die Unterscheidung von Fantasie und Realität auf eine harte Probe gestellt sein (vgl. Ahrbeck 2010, S. 37). In der Burschenarbeit geht es unter anderem darum, die über Pornografie vermittelten Pseudo-Informationen und Mythen mit Wissen zu konfrontieren. Zudem kann Burschenarbeit unterstützen, die Verunsicherung und die widersprüchlichen Gefühle zu bearbeiten, die Pornos auslösen können.²

Burschen- und Männergesundheit

Gesundheitliche Risiken bei Burschen und Männern basieren auf sozialer Ungleichheit und einseitiger Sozialisation in Richtung Härte. Fokus der Burschenarbeit ist hier *Care* im Sinne

von Bewusstsein für Gesundheit, Sprechen über Emotionen, tiefere Freundschaften, weniger Risikobereitschaft etc.

Geschlechterreflektierende Bildungs- und Berufsorientierung

Bildungswege sowie Berufswahl unterliegen noch immer geschlechterstereotypen Rollenbildern. Burschen und Mädchen wählen mehrheitlich traditionelle Ausbildungen und Berufe, der Arbeitsmarkt ist geschlechtsspezifisch segregiert. Burschenarbeit ermutigt junge Männer zur Wahrnehmung von betreuenden, sorgenden und kümmernden Aspekten – in der Familie, aber auch in weiblich-konnotierten Berufsfeldern.

Männlichkeit, Aggression & Risikohandeln in der Adoleszenz

Irritierende und affektiv bestürzende Gewalttaten von Jugendlichen haben die Themen Jugendgewalt bzw. Gewaltprävention zuletzt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Sowohl der polit-mediale als auch der Fachdiskurs weisen mitunter erhebliche Leerstellen auf. Die psychoanalytischen Erkenntnisse zur Adoleszenz in Verbindung mit Ergebnissen der Männlichkeitsforschung können zu einer vertieften Analyse beitragen.

Die Veränderungen in der Adoleszenz führen zu radikalen Erschütterungen des bisherigen seelischen Gleichgewichts mit einem grundlegenden Wandel der psychischen Innenwelt (vgl. *Ahrbeck* 2010, S. 10). Stärker als in jeder anderen Lebensphase wird in der Adoleszenz ein erhebliches Maß an Aggressivität freigesetzt (vgl. ebd., S. 24). Die Grenzen zwischen als normal angesehenem Experimentieren bzw. Austesten von Grenzen in der Adoleszenz und interventionsbedürftiger Fremd- und Selbstschädigung sind mitunter schwer zu ziehen (vgl. *King* 2010, S. 97). Riskantes, aggressives und destruktives, fremd- oder selbstschädigendes Verhalten in der Adoleszenz ist dabei statistisch betrachtet geschlechterspezifisch verteilt: Junge Männer neigen eher zur Externalisierung im Sinne von aggressivem, gewalttätigem oder abweichendem Verhalten und zu riskantem Handeln in Alltag, Sport und Straßenverkehr. Oft geschieht dies im Rahmen von Gruppenhandeln in jugendkulturellen Kontexten (vgl. ebd., S. 97).

Grundsätzlich können Entwicklungsprozesse der Adoleszenz intrapsychisch als Dreischritt von Trennung, Umgestaltung und Neuschöpfung beschrieben werden. Die psychische Arbeit, die von jungen Menschen dabei jeweils geleistet werden muss, besteht in Abschied und Trauer, in der Fähigkeit, Bestehendes in Frage zu stellen oder anzugreifen sowie die damit verbundenen Ängste und Schuldgefühle auszuhalten, und schlussendlich darin, aus vorhandenen Ressourcen Vergangenes und Gegenwärtiges zu einem neuen Lebensentwurf zu verknüpfen. Dieser innere Auseinandersetzungsprozess ist zugleich – und das verstärkt seine Störanfälligkeit – in der äußeren Realität und ein intersubjektives Geschehen eingebettet. Auch wenn sie oft anders erscheinen wollen, sind Adoleszente im Trennungs- und Verselbständigungsprozess noch auf Erwachsene angewiesen (vgl. *King* 2010, S. 98f).

„Sie sind in ihrer Subjektwerdung störrisch und verletzlich. Gleichwohl müssen sie, um selbständig werden zu können, im psychodynamischen Sinne die Erwachsenen von ihren angestammten Plätzen drängen. Adoleszente müssen diejenigen innerlich infrage stellen oder attackieren, auf die sie zugleich noch angewiesen sind, und die damit verbundenen Ängste, Schuldgefühle, Trauer und Einsamkeitsempfindungen ertragen und durchlaufen. Das heißt: Indem Adoleszente ihre eigene Welt erschaffen, müssen sie – phasenweise – auf

die Zustimmung und Anerkennung der generational bedeutsamen Anderen verzichten.“ (King 2010, S. 99)

Adoleszente treten folgend Vera King also notwendigerweise in ein „Anerkennungsvakuum“ (King 2004, 2007) ein, worin sich die Individuationskrise verdichtet. Diese strukturelle, unhintergehbare ambivalente und schwierige Herausforderung kann beide – Adoleszente und Erwachsene – überfordern und in Destruktivität münden. Ob und inwieweit diese Herausforderungen von den Heranwachsenden bewältigt werden können, hängt von ihren psychischen Voraussetzungen, den bedeutsamen Beziehungen, dem sozialen Umfeld und von den Hoffnungen ab, die sie sich für die Zukunft machen können. Unter ungünstigen Bedingungen können die neuen kognitiv-mental, sexuellen und aggressiven Potenzen der Adoleszenz die psychische Integrationsfähigkeit phasenweise oder dauerhaft überfordern. Es kann zu Re- oder Neutraumatisierungen kommen (vgl. King 2010, S. 99).

Körper und Männlichkeit als (letzte) soziale Ressource

Gerade unter Bedingungen der Marginalisierung, unter männlichen Adoleszenten in benachteiligten Milieus oder Stadtteilen, werden der Körper oder das Geschlecht selbst zum Kapital, zur sozialen Ressource (vgl. z.B. King 2010; Spindler 2006). Bemühungen rund um den maskulinen Körper bzw. aggressives Agieren mit dem Körper können als mitunter obsessive Versuche verstanden werden, Ohnmacht in Macht, Ausschlusserfahrungen in Dominanz und Scham in Stolz zu verwandeln. Gewalthandlungen werden dergestalt zur emotionalen Erfahrung, die endlich einmal Scham und Ohnmacht zu überwinden scheint (vgl. Sutterlütti 2002 zit. n. King 2010, S. 102).

Zu benennen sind in diesem Zusammenhang auch Ehrvorstellungen in traditionell-kollektivistischen, segregierten Milieus, die einen weiteren Risikofaktor für Gewaltverhalten bzw. Gewaltakzeptanz darstellen können (vgl. Möller 2008, S. 283). Ehrvorstellungen, die eine bedingungslose Solidarität und Loyalität innerhalb der Familie einfordern, werden dabei von Jugendlichen auf den Freundeskreis ausgeweitet: Freunde tun alles füreinander (vgl. El-Mafaalani & Toprak 2017, S. 92).

Risikohandeln

Körper- und maskulinitätsbezogene Handlungen sind oft begleitet von einem Drang zur Grenzüberschreitung, zu Risiko und Gefährdungssuche, beispielsweise im Alltag, Sport und Straßenverkehr. Soziologisch wird das Risikohandeln männlicher Adoleszenter als rituelles Einüben in den männlichen Habitus verstanden, verknüpft mit den von Pierre Bourdieu so benannten „ernsten Spielen des Wettbewerbs“. Männliches Risikoverhalten nimmt dabei den Grenzfall der Schädigung immer in Kauf, entsprechend wird das Verhalten nach Eintritt der Schädigung häufig wieder aufgenommen (vgl. King 2010, S. 103). Eine Besonderheit mit Blick auf das Risikoverhalten junger Männer stellt eine spezifische Dynamik von Selbst- und Fremdschädigung dar:

„Risikoverhalten oder aggressives Handeln, das eigene Verletzungen zur Folge hat, ermöglicht es auch, Passivitätswünsche im Gewande der Aktivität in Szene zu setzen oder zu befriedigen – unter dem Deckmantel von *action*, die eben zugleich die Illusion und das Selbstbild von Autonomie aufrechterhalten kann. Risikoverhalten ermöglicht es, aggressive und masochistische Strebungen in einem auszuagieren. Es kann dazu dienen, ein Selbstbild forcierter Autonomie mit Selbstviktimisierung zu verknüpfen.“ (King 2010, S. 105f)

Bedeutungen von Peer Groups

Risikantes, aggressives und destruktives, fremd- oder selbstschädigendes Verhalten geschieht oft im Rahmen von Gruppenhandeln in jugendkulturellen Kontexten. „Die adoleszenten Inszenierungen von Körper, Sexualität und Männlichkeit in der Gruppe haben dabei [...] oftmals rituelle Züge und in diesem Sinne auch ähnliche Funktionen wie Initiationsrituale, nämlich, Übergänge zu erleichtern...“ (King 2010, S. 106). Die gleichgeschlechtliche Peergroup bietet für männliche Jugendliche gleichzeitig also auch wesentliche Hilfestellungen in Hinblick auf die Stabilisierung der Geschlechtsidentität in der Adoleszenz, indem sie die Aneignung des adoleszenten Geschlechtskörpers und der adoleszenten Sexualität erleichtern (vgl. King 2010, S. 106). Aus mehreren Gründen problematisch stellt sich dabei die oft inhärente Weiblichkeits- und Homosexualitätsabwehr dar. Entwicklungspsychologische Studien weisen darauf hin, dass die Ablösung von der Familie in der männlichen Adoleszenz geprägt ist durch wiederbelebte Schmerzen und Konflikte, die im Verlust der kindlichen identifikatorischen Nähe zum ersten, mütterlichen Liebesobjekt begründet sind. Daraus resultieren oftmals die phasenweise Entwertung des Weiblichen bzw. mitunter heftige Trennungsaggressionen (vgl. ebd., S. 107).

Weiblichkeits- und Homosexualitätsabwehr

Angesichts des sich zuspitzenden Konflikts zwischen Autonomie und Abhängigkeit muss die eigene bedürftige, abhängige Seite verleugnet werden. Sie wird vor dem Hintergrund der Geschlechterhierarchie als weiblich konnotiert und auf Mädchen und Frauen projiziert. Da nun etwas selbst Gewünschtes nicht mehr zugänglich ist, wird es entwertet und nicht selten bekämpft (vgl. Quindeau 2014, S. 40). In der Projektion auf das andere Geschlecht greifen einerseits gesellschaftliche, andererseits psychische Faktoren ineinander: Die gesellschaftliche Ordnungsstruktur des Geschlechts, die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, bietet dem Einzelnen eine Möglichkeit, sich des Unlustvollens zu entledigen, indem es projiziert wird. Nach Ilka Quindeau sichert möglicherweise gerade dieses Ineinandergreifen von psychischen und gesellschaftlichen Faktoren das Fortbestehen der dualistischen Struktur des Geschlechts (vgl. ebd., S. 32). Auch Rolf Pohl problematisiert die „systematische Austreibung aller Spuren des Weiblichen aus dem Heranwachsenden und seinem Körper“ (Pohl 2005, S. 257) als wichtigste Voraussetzung der Mannwerdung. Er sieht darin auch Homonegativität und antihomosexuelle Gewalt begründet, da homosexuelle Regungen unbewusst mit weiblich konnotierter Schwäche und Unmännlichkeit assoziiert werden (vgl. Pohl 2005, S. 257).

Ob und inwieweit es gelingt, auch weiblich-mütterliche Identifizierungen zu integrieren, hängt neben den inneren Bildern von den Eltern als Paar auch von verschiedenen Facetten der Vaterbeziehung sowie den verinnerlichten Vaterbildern ab. „Ängste kommen etwa in der Starrheit klischeehafter Selbstbilder von Männlichkeit zum Ausdruck. Wachsende Selbstsicherheit zeigt sich in der eher spielerischen Flexibilität der Repräsentanzen von Geschlecht, Männlichkeit und Körper, die auf entsprechenden Identifizierungsmöglichkeiten mit dem Vater oder anderen männlichen Mentoren beruht.“ (King 2010, S. 108) Auch neuere Studien weisen auf die große gewaltpräventive Bedeutung von Erfahrungen mit sorgenden männlichen Bezugspersonen hin (vgl. Equimundo 2022, S. 45f). Praxis und Forschung zeigen, dass gerade bei Jugendlichen aus nicht-privilegierten Migrantenfamilien nicht bewältigte Vaterbilder eine bedeutsame Rolle spielen. Es handelt sich um Bilder des entwerteten Vaters, der sich angepasst und aufgeopfert hat und für dessen geringen und als entwürdigend erlebten sozialen Status sich die Söhne schämen. Diese Schamgefühle

werden somit auch *intergenerational* vermittelt und können sich durch eigene Missachtungserfahrungen noch steigern. Sie können gerade bei den Söhnen ein Potential von Wut darstellen, das sich umso mehr steigern muss, je weniger innere und äußere Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. King 2010, S. 109).

Auch unter günstigen Bedingungen der adoleszenten Entwicklung bietet das vorübergehende Eintauchen in die gleichgeschlechtliche Peergroup zunächst Entlastung. Innerhalb der geschlechtshomogen Gruppenbeziehungen kann angstlindernden, regressiven Verschmelzungswünschen rituell stattgegeben werden. Über Kick, Rausch und riskante Grenzerfahrungen kann mitunter die Gruppe wie *ein Mann* erscheinen und *stolze Männlichkeit* gleichsam aufgetankt werden. So kommt es zur paradoxen Gleichzeitigkeit, dass im beschleunigten sozialen Wandel der Geschlechternormen zeitgenössischer Gesellschaften bestimmte Refugien der Pflege und Revitalisierung traditionell-patriarchaler Männlichkeitsbilder an Bedeutung gewinnen (vgl. ebd., S. 111).

Intimität und Begehren

Ein wesentliches Merkmal der Adoleszenz stellt das rasche Voranschreiten körperlicher Veränderungen und das Einbrechen sexueller Erregung bzw. der erwachsenen Sexualität dar (vgl. Ahrbeck 2010, S. 22f). Dies erzeugt Ambivalenzen bei den Heranwachsenden. So löst die körperlich spürbare Sehnsucht nach der anderen Person auch Ängste vor Abhängigkeit und vor der Macht des begehrten Menschen aus. Die sexuellen Wünsche, das Begehren des anderen Körpers, Wünsche nach Nähe und Zuneigung werden mitunter als bedrohliches Risiko erlebt (vgl. King 2010, S. 111f). Entsprechende Ängste können Kontrollmaßnahmen auf den Plan rufen: „Solche adoleszenztypischen Maßnahmen können etwa in dem Versuch liegen, das Objekt gleichsam zu sichern und möglichst umfassend zu kontrollieren und zugleich die eigene Unabhängigkeit vollständig zu bewahren. Diese Konstellation kann die Vorstellungen von Liebesbeziehungen prägen.“ (King 2010, S. 113)

Gewaltpräventive Burschenarbeit

Lebensweltorientierung: Peer-Education-Ansätze, Arbeit mit Rap-Musik...

In der Adoleszenz erlangen Peer-Beziehungen eine wesentliche Bedeutung. Daran anknüpfend, erweist sich in der gewaltpräventiven Burschenarbeit der *Peer-Education*-Ansatz als zielführend, um junge Menschen emotional zu erreichen und Anstöße für Verhaltensänderungen zu geben. In Projekten wie *HEROES®*, *ZuMIR* oder *Neue Männlichkeiten*³ werden die Workshop-Teilnehmenden durch die Peer-to-Peer-Methode und Rollenspiele zu einer offenen Diskussion angeregt. Speziell ausgebildete Jugendliche ermutigen dabei andere Jugendliche, ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren. Das gewaltpräventive Projekt *Rap! Not Rape.*, als weiteres lebensweltorientiertes Good-Practice-Beispiel, greift Musiktex te im Bereich der Hip-Hop- bzw. Rap-Kultur auf. Im Rahmen der interaktiven Workshops werden unterschiedliche Gewaltformen anhand verschiedener Rap-Songs und deren Botschaften beleuchtet.⁴

Containing, äußere Grenzen & innere Grenzen

Trotz innovativer Workshop-Ansätze in der Gewaltprävention, die auch Peers einbinden: Die generational Anderen, die Erwachsenen, sind in der Adoleszenz in besonderer Weise

bedeutsam: „Im günstigen Fall können sie Halt und Begleitung geben, ohne Abhängigkeit zu verstärken, und Grenzen setzen, ohne das Selbstwertgefühl weiter zu verletzen.“ (King 2010, S. 116)

Das Konzept des *Containings* (Behälterfunktion) wurde vom Psychoanalytiker *Wilfred Bion* eingeführt und beschreibt zunächst einen wesentlichen Aspekt der Beziehung zwischen Mutter und Kind: Die Mutter nimmt für das Kind unerträgliche Affekte zutreffend wahr und kann diese in sich aufnehmen (Container). Indem sie angemessen darauf reagiert, beispielsweise das Kind bei großer Angst in den Arm nimmt und sicher hält, verleiht sie diesen Gefühlen einen Sinngehalt. Das hilft dem Säugling dabei, dieses Gefühl zu identifizieren und als ein eigenes anzuerkennen. Wesentlich ist, dass sich dieses Konzept auch auf andere menschliche Beziehungen anwenden lässt (vgl. *Auchter & Strauss* 2003, S. 51f). Übertragen auf das Agieren Adoleszenter bedeutet es zunächst, destruktive Attacken Heranwachsender anzunehmen, aushalten und in der Folge angemessen darauf zu reagieren, ohne die Aggression auf gleicher Ebene zu beantworten. Die Empathie mit den Adoleszenten aufrechtzuerhalten, ohne die Generationendifferenz aufzugeben (vgl. *King* 2010, S. 116). Dadurch können Destruktivität und Allmachtsfantasien moduliert und gebunden werden. Im Zuge des Gewaltverhaltens externalisieren Heranwachsende aggressive und destruktive Selbstanteile und delegieren die Container-Funktion fast gänzlich an gesellschaftliche Institutionen. Was kann nun konkret vor Ort als Institution Schule getan werden, um einer gesellschaftlichen Container-Funktion gerecht zu werden?

Einerseits gilt es, „Struktur durch soziale Kontrolle zu schaffen, um regressive Gruppenphänomene zu verhindern oder aufzulösen“ (*Kernberg* 2001 zit. n. *Ahrbeck* 2010, S. 38) Beispielhaft können hier klare, einfache Klassen- und Schulregeln genannt werden, die von allen verstanden und vom Kollegium einheitlich gehandhabt bzw. konsequent umgesetzt werden sowie bessere Aufsicht während der Pausen (vgl. *Olweus* 1995/2006). Die strukturierenden Maßnahmen schützen Betroffene, für die die Folgen von Gewalt unermesslich sind, und auch Gruppen und Einzelne vor unkontrollierbaren Prozessen in sich selbst. „Gleichmaßen, so darf hinzugefügt werden, bedarf es pädagogischer Räume, die sich außerhalb spezieller Settings kaum gestalten lassen. Sie sollen es ermöglichen, dass ein Zugang zur inneren Welt aggressiver und destruktiver Adoleszenter gefunden wird, der sich ihres aufgewühlten Erlebens annimmt, sich mit ihm intensiv auseinandersetzt und sich dabei als tragend und beruhigend erweist.“ (*Ahrbeck* 2010, S. 39). Diese speziellen Settings sind etwa durch Expert*innen der Burschenarbeit im Rahmen von Workshop-Projekten an Schulen etablierbar.

Im besten Fall, um abschließend eine zentrale Aussage dieses Beitrages zu formulieren, führen die strukturierend-pädagogischen Maßnahmen dazu, dass äußere Grenzen schrittweise im Sinne des Aufbaues innerer Grenzen verinnerlicht werden.

Zusammenfassung

Gewaltpräventive Burschenarbeit schafft Räume, um verschiedene Gewaltformen zum Thema zu machen und für deren Folgen zu sensibilisieren. Burschenarbeit gibt Jugendlichen in Zeiten von Unruhe und Erregung, in denen vor allem das Unmittelbare und Augenblickliche fokussiert wird, die Möglichkeit, um tiefergehend über Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen von Bedeutung zu sprechen (vgl. *Ahrbeck* 2010, S. 35). Gefühle von Scham, Angst, Trauer und Ohnmacht fallen weniger der Unterdrückung anheim. Vor allem werden positive Bezugspunkte und Bilder von Männlichkeit eröffnet, die sorgende Aspekte

einer *Caring Masculinity* integrieren. Zentral ist das Zusammenwirken der generational Anderen, Eltern (Vätern!), Lehrpersonen, Schulleitungen und Betreuungspersonal. Sich den adoleszenten Auseinandersetzungen zu stellen, heißt auch strukturierende Maßnahmen zu setzen, die einzelne Lehrpersonen im Umgang mit Gewaltverhalten und Gewaltakzeptanz entlasten, Aggressionen binden können und im besten Fall Halt und Orientierung geben sowie den Aufbau innerer Grenzen fördern.

ANMERKUNGEN

- ¹ Diese Abgrenzung durch Abwertung trifft zudem Burschen/Männer, die hegemonialen Vorstellungen von Männlichkeit nicht entsprechen sowie queere, trans- und non-binäre Personen.
- ² Materialien, um mit Jugendlichen zum Thema Pornografie-Kompetenz zu arbeiten, finden sich unter: <https://vmg-steiermark.at/de/burschenarbeit/materialien/pornografiekompetenz>
- ³ Nähere Informationen zu den Peer-Projekten unter www.burschenarbeit.at
- ⁴ *Rap! Not Rape.* ist ein Projekt der Frauenhäuser Steiermark in Kooperation mit der Fachstelle für Burschenarbeit (VMG): <https://www.frauenhaeuser.at/projekte/rap-not-rape-4-0/>

LITERATUR

- Ahrbeck, B. (2010): Adoleszente Gewalt. Innere Welt und kulturelle Container. In: B. Ahrbeck (Hrsg.), Von allen guten Geistern verlassen (S. 21–41). Psychosozial Verlag, Gießen.
- Auchter, T. & Strauss, L. V. (2003): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. 2., überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- El-Mafaalani, A. & Toprak, A. (2017): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. 3., überarbeitete Auflage. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin.
- Equimundo (2022): The International Men and Gender Equality Survey: A status report on men, women, and gender equality in 15 headlines. Equimundo, Washington, DC.
- Gärtner, M. & Scambor, E. (2020): CARING MASCULINITIES. Über Männlichkeiten und Sorgearbeit. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 70. Jahrgang, 45/2020, S. 22–27.
- King, V. (2010): Männliche Entwicklung, Aggression und Risikohandeln in der Adoleszenz. In: B. Ahrbeck (Hrsg.), Von allen guten Geistern verlassen (S. 97–119). Psychosozial Verlag, Gießen.
- Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e.V. & Landesarbeitsgemeinschaft Jungen- und Männerarbeit Sachsen e.V. & Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e.V. (Hrsg.) (2020): Fachexpertise zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen des SGB VIII. Verfügbar unter: https://www.juma-sachsen.de/files/2020/02/GR_Fachexpertise_SN.pdf
- Möller, K. (2008): Jungen und Gewalt. In: M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), Handbuch Jungen-Pädagogik (S. 274–289). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Olweus, D. (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 4. Auflage. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern.
- Pohl, R. (2005): Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen. In: V. King & K. Flaake (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisationsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein (S. 249–264). Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Quindeau, I. & Dammasch, F. (2014): Männlichkeiten. Wie weibliche und männliche Psychoanalytiker Jungen und Männer behandeln. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Spindler, S. (2006): Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. UNRAST-Verlag, Münster.
- Tassel, A. (2010): Aggressivitätsfantasien und die Gewalt der Fantasie in der Adoleszenz. In: B. Ahrbeck (Hrsg.), Von allen guten Geistern verlassen (S. 157–170). Psychosozial Verlag, Gießen.

ZUM AUTOR

Mag. (FH) Michael M. KURZMANN ist Psychoanalytiker, Psychotherapeut und Sozialarbeiter. Er leitet die Fachstelle für Burschenarbeit im Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark. Er ist zudem Vorsitzender des Arbeitskreises für Psychoanalyse Linz-Graz (APLG), Lektor an der Karl-Franzens-Universität Graz (Zentrum für Soziale Kompetenz und ULG Psychotherapeutisches Propädeutikum) sowie FH JOANNEUM Graz (Masterstudium Soziale Arbeit) und betreibt eine psychoanalytische Praxis in Graz.

Marion Thuswald

Mit Bildern arbeiten? Impulse zur Reflexion von Visualität in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit

Summary: Der Beitrag geht von der Zeitdiagnose einer Medialisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten aus, in denen Bildern eine bedeutende Rolle in der Kommunikation zukommt. Vor diesem Hintergrund geht der Artikel der Frage nach dem didaktischen Einsatz und den Potentialen von Bildern und Videos in der sexualpädagogischen Arbeit nach. Im zweiten Teil werden die Notwendigkeit eines differenz-reflektierenden und repräsentationskritischen Zugangs argumentiert und ausgewählte didaktische Methoden aus dieser Perspektive diskutiert.

Bilder als Kommunikation

In den letzten zwei Jahrzehnten haben sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht grundlegend verändert. Ein Aspekt dieser Veränderungen ist die vielfältige Medialisierung der Lebenswelten, die Wissensaneignung, Ausdrucksformen und Sinnangebote; Kommunikations- und Beziehungsweisen; Lernen, Arbeit und Freizeit sowie Vorstellungswelten und Selbstverständnisse verändert. In den medialisierten Lebenswelten nehmen Bilder eine wichtige Rolle ein: Die Kommunikation mit, durch und in Bildern, so schreibt *Nadja Köffler*, ist (wieder) zu einer lingua franca avanciert (vgl. 2019, S. 73). Dies zeigt sich etwa daran, dass viele populäre Social Media Plattformen vorrangig auf Bildern und Videos basieren. Bilder und Videos zeigt sich auch in der Information und Kommunikation zu Sexualität von großer Bedeutung, wie etwa *Nicola Döring* und *Stephan Lehmann* mit Blick auf die vielfältigen Angebote zu sexuellen Fragen auf Plattformen wie YouTube oder TikTok zeigen (vgl. *Döring* 2017; *Döring/Lehmann* 2023) oder *Daniel Töpfer* mit seiner exemplarischen Analyse von digitaler Sex Education auf Instagram (vgl. *Töpfer* 2022).

Wenn wir davon ausgehen, dass sich angesichts der Zugänglichkeit von Online-Wissensvermittlung, -Erfahrungsberichten und -Edutainment zu Sexualität personale sexualpädagogische Bildungsarbeit – also Lehren und Lernen in kopräsenten Settings – nicht erledigt hat, dann stellt sich die Frage, wie die Medialisierung jugendlicher Lebenswelten in der sexuellen Bildungsarbeit aufgegriffen wird bzw. werden kann. Mit Blick auf den sexualpädagogischen Fachdiskurs lässt sich konstatieren, dass Themen wie Sexting, Cybermobbing und -grooming sowie Pornografie zunehmend in die sexualpädagogische Bildungsarbeit, in Methodensammlungen sowie in Professionalisierungsmaßnahmen für Pädagog*innen inkludiert werden (Vgl. *Kimmel et al.* 2018, *König/Krem* 2021, *Danner* 2021, *Thuswald* 2022). In Publikationen und Fachtagungen wird darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, Sexual-

und Medienpädagogik zu verschränken (vgl. dazu etwa Moosmann et al. 2021, Döring/Witz 2023, Akademie der Kulturellen Bildung Remscheid 2024).

Der vorliegende Beitrag widmet sich den Fragen von Medialität und Visualität in der Sexualpädagogik mit einem etwas anderen Fokus: Er fragt nach dem Einsatz von Bildern und (audio)visuellen Medien in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit und reflektiert diesen aus differenzreflektierender Perspektive.¹ Im ersten Abschnitt des Beitrags werden Ergebnisse einer ethnografischen Studie zum Einsatz von visuellem Material in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt (Thuswald 2022). Diese legen den Schluss nahe, dass das Potential von Bildern in der sexualpädagogischen Arbeit derzeit nicht ausgeschöpft wird. Im zweiten Abschnitt wird ein differenzreflektierender und repräsentationskritischer Zugang für die sexualpädagogische Arbeit mit Bildern vorgestellt. Auf welchen theoretischen Annahmen basiert ein solcher Zugang und welche Potentiale birgt er für Sexuelle Bildung? Der Abschnitt greift diese Fragen auf und diskutiert ausgewählte didaktische Methoden in ihren Möglichkeiten und Grenzen für differenzreflektierende Sexuelle Bildung.²

Bilder in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit

Welche (audio)visuellen Medien und Materialien werden in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit eingesetzt? Dieser Frage widmete sich ein Kapitel meiner ethnografischen Studie zu sexualpädagogischer Professionalisierung in der Pädagog*innenaus- und -fortbildung in Österreich (Thuswald 2022).³ In einem Großteil der beobachteten Workshops, Lehrveranstaltungen und Seminare für (angehende) Pädagog*innen liegt ein Schwerpunkt darauf, sexualpädagogische Methoden für die Teilnehmer*innen erlebbar zu machen. Die (angehenden) Pädagog*innen werden also etwa eingeladen, möglichst viele Begriffe für Sexualorgane zu sammeln, Sprichwörter körperlich darzustellen, im Team Quizfragen zu beantworten, Verhütungsmittel zu ertasten, sexuelle Schimpfwörter zu entmachten oder Genitalien aus Plastilin zu formen (vgl. Thuswald 2022: 178ff). Dabei zeigte sich, dass in den beobachteten Veranstaltungen tendenziell wenig Bildmaterial für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorgestellt wurde (vgl. ebd., S. 232ff.). Das präsentierte visuelle Material bestand vor allem aus Handskizzen, Kinder- und Jugendbüchern und Genitalienmodellen aus textilen Materialien, wobei es bei Letzteren nicht nur um Visualität, sondern auch um haptische Wahrnehmung geht.⁴ Vereinzelt wurden auch Bilder aus sexualpädagogischen Unterrichtsmaterialien, etwa aus der Methodensammlung „Ganz schön intim“ der Fachstelle Selbstlaut (2013) eingesetzt. Mehrere Aus- und Fortbildner*innen erklärten, dass sie in schulischen Workshops mit Kindern und Jugendlichen mit schnellen Handskizzen arbeiten würden, weil diese im Gegensatz zu genauen Zeichnungen oder Fotografien nicht zum Vergleichen – etwa der Größe oder Schönheit von Körperteilen – „einladen“ würden (vgl. Thuswald 2020, S. 234ff.). Durch ihre Skizzenhaftigkeit und den „amateurhaften Charakter“ seien schnelle Zeichnungen auch ein humorvolles Element, so eine weitere Begründung, und würden den Teilnehmenden nicht so nahe kommen wie etwas Fotos von Genitalien (vgl. ebd.). In den Aus- und Fortbildungsveranstaltungen wurden darüber hinaus auch digitale Präsentationen mit Grafiken, Statistiken, Abbildungen und Illustrationen eingesetzt, wobei manche Referent*innen explizit drauf hinwiesen, dass diese nicht für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gedacht wären. Vereinzelt wurde darüber hinaus noch weiteres Bildmaterial – etwa künstlerische Arbeiten – eingesetzt, die jedoch ebenfalls nicht für die Arbeit mit Heranwachsenden vorgeschlagen wurden.

Der Erziehungswissenschaftler *Ludwig Duncker* (2018) kritisiert, dass Bilder in der Schule oft auf die Funktion von Anschauung und Illustration reduziert würden. Sie seien Beiwerk, Schmuckstücke, sie erfüllen Dienstleistungsaufgaben zum Text, sollen auflockern und motivieren. Oft würden sie der Bestätigung und Vereindeutigung dienen, also eine affirmative Funktion übernehmen, ohne dass dabei deutlich wird, dass jedes Bild eine Konstruktion von Welt und damit eine bestimmte Perspektive darstellt. Farbzeichnung und Farbfotografie, so *Duncker*, würden dominieren, während Montagen, Collagen, Zitationen, Karikaturen, Verfremdung u.Ä.m. kaum vorkommen würden (vgl. *Duncker* 2018: 148f.). Die erwähnten Handskizzen erheben nicht den Anspruch auf genaue Abbildung und ihre Skizzenhaftigkeit kann auch als eine Form der Verfremdung gelesen werden, deren Einsatz von den Referent*innen mit Blick auf die Spezifik der Themen Körper und Sexualität argumentiert wird. Hier klingt also ein Wissen um die Macht und den Konstruktionscharakter von Bildern an, der Fokus bleibt aber auf der illustrativen Funktion der Zeichnungen/Bilder. Abseits dieser Handskizzen fällt das Spektrum an didaktischem Bildmaterial in den *einführenden* Aus- und Fortbildungsveranstaltungen jedoch eher gering aus. Anders war dies in ebenfalls beobachteten *themenspezifischen* sexualpädagogischen Workshops und Seminaren, die sich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt oder diskriminierungsreflektierter Sexualpädagogik widmeten. In diesen wurde vielfältigeres visuelles Material eingesetzt, wie etwa Postkarten, Bilder von berühmten Personen, künstlerische Arbeiten sowie Comics und Videos, die auch für die Arbeit mit Heranwachsenden vorgeschlagen werden. Diese (bewegten) Bilder wurden nicht vorwiegend illustrativ eingesetzt, sondern beispielsweise zur Öffnung vielfältiger Aspekte eines Themenfeldes, zum Einstieg ins Gespräch oder zur Abklärung von Interessen der Teilnehmer*innen (*Thuswald* 2022: 235ff.). So wurde etwa wiederholt mit einer großen Menge an Bildern gearbeitet, aus der sich die Teilnehmer*innen eines oder mehrere für eine Übung auswählen. Die verwendeten Bilderpools waren sowohl thematisch als auch ästhetisch vielfältig und bildeten ein größeres Spektrum an Lebensweisen und Subjektpositionen ab, als dies im visuellen Material der einführenden Veranstaltungen der Fall war. Dies mag aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung nicht überraschen, zeigt aber gleichzeitig, was in den einführenden Veranstaltungen ausgeblendet bleibt.

Duncker plädiert dafür, Bilder danach auszuwählen, ob sie Denkprozesse auslösen und zur Auseinandersetzung mit strittigen Themen herausfordern (vgl. *Duncker* 2018: 160). Wenn wir seinem Ansatz folgen, stellt sich die Frage, welche Bilder sich dafür eignen. Aus den Beobachtungen in den Bildungsveranstaltungen lässt sich die These ableiten, dass Bilder, die als mehrdeutig und komplex beschrieben werden können und von gängigen visuellen Normen abweichen oder diese durchkreuzen, bei den Teilnehmer*innen Interesse wecken und Fragen und Gespräche evozieren. Solche Bilder, so wird deutlich, bieten eine eigene Ebene der Auseinandersetzung an, während Bilder, die wie „glatte“ und normierte Werbesujets oder Symbolbilder wirken, kein Interesse und keine Gespräche bei den Teilnehmenden hervorrufen (vgl. ebd., S. 235).⁵

Die Beobachtungen legen die Einschätzung nahe, dass das Bildungspotential von visuellem Material in der sexualpädagogischen Arbeit gegenwärtig nicht ausgeschöpft wird. (Audio)visuelle Materialien könnten eine eigenständigere Rolle in der Bildungsarbeit bekommen, die über eine reine illustrative und affirmative Funktion hinausgeht. Angesichts dessen, dass sich Sexualität und Intimität als körperbezogene, emotionsgeladene und tabubehaftete Bereiche sozialen Lebens der Versprachlichung bisweilen auch entziehen, könn(t)en Bilder als ergänzende und eigenständige Ebene des Ausdrucks und der Verständigung dienen. Sie können Themen aufmachen und Gefühlen und Empfindungen Ausdruck

verleihen, die sprachlich schwer zu fassen sind. Sie können unterschiedliche Themen, Lebensrealität und Lebensweisen visuell in den Raum holen und zur Auseinandersetzung damit einladen.

Bilder, Videos und Objekte können eine öffnende Wirkung haben, zur Beteiligung einladen und multisinnliche Zugänge ermöglichen. Bilder haben aber nicht per se solche wünschenswerten Qualitäten und Wirkungen: Sie können auch beschämen, ausgrenzen, abwerten, langweilen und zum Verstummen bringen, etwa wenn sie kindliche Sexualität verniedlichend oder abwertend darstellen, wenn sie queere Lebensweisen auf schrille Bilder von Demonstrationen reduzieren oder gesellschaftlich behinderte Menschen vorrangig als passiv und hilfsbedürftig inszenieren.

Wenn wir von der Sichtweise abrücken, dass Bilder die Welt zeigen, wie sie ist, dann gilt es, Bilder als ausgewählte Sichtweisen auf Welt zu verstehen, als Konstruktionen von Welt. Dann wird auch deutlich, dass die Wahl von Bildern Teil pädagogischer Entscheidungen ist, die es im Sinne des Bildungsauftrags überlegt zu treffen gilt. Wenn wir zudem davon ausgehen, dass Bilder interpretationsbedürftig sind und ihre Bedeutung nicht universell lesbar ist, sondern zwischen dem Bild und den Betrachter*innen in einem konkreten sozio-kulturellen Kontext entsteht, dann kann die Fähigkeit, unterschiedliche Bedeutungsebenen in Bildern „lesen“ und kritisch reflektieren zu können, als eine wichtige Aufgabe (nicht nur Sexueller) Bildung verstanden werden. Je nachdem, welche kulturellen Gewohnheiten und Bildlesefähigkeiten Betrachter*innen haben, können sie unterschiedliche Bedeutungsebenen eines Bildes erschließen – bisweilen auch andere, als von den Produzent*innen der Bilder intendiert waren (vgl. Schaffer 2008, Köffler 2019).

Differenzreflektierende Zugänge in der Sexualpädagogik

In den Forschungs- und Entwicklungsprojekten *Imagining Desires* (2017–2019) und *Reflecting Desires* (2019–2020)⁶, auf deren forschende und didaktische Zugänge ich mich im Folgenden beziehe, interessierte uns als Team insbesondere die Frage nach dem Potential von Bildern in einer differenzreflektierend ausgerichteten sexualpädagogischen Bildungsarbeit (vgl. Schmutzer/Thuswald 2019, Pritz et al. 2020, Thuswald & Sattler 2021a, b). Wir knüpften dabei an Ansätze wie die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2004) oder eine diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik (Debus 2021) an. Diese pädagogischen Ansätze basieren u.a. auf theoretischen Perspektiven der Gender und Queer Studies und zielen auf Antidiskriminierung, Machtreflexivität, Vielfaltorientierung und Gewaltprävention. Ihr Ziel ist es, direkte und indirekte Diskriminierung sowie Othering zu vermeiden (vgl. Debus 2021), um allen Kindern und Jugendlichen in ihrer vielfältigen Lebensbedingungen Möglichkeitsräume Sexueller Bildung zu eröffnen. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt etwa Dorottya Rédei (2021) in Bezug auf die Reproduktion „weißer Mittelklasse-Normen“ in der Sexualpädagogik (ebd.) sowie Maisha Maureen Auma (2020) mit Blick auf fehlende rassismuskritische Perspektiven.

In Bezug auf Bilder bzw. die (Audio-)Visualität von didaktischen Materialien lässt sich von repräsentationskritischen Forschungszugängen lernen (vgl. etwa Schaffer 2008, Pritz et al. 2020). Jede Form von Repräsentation ist in gesellschaftliche Symbolsysteme eingebunden und damit unweigerlich in Machtdynamiken und Herrschaftsverhältnisse – ebenso wie auch unsere Fähigkeit Bilder zu lesen. Repräsentieren kann in diesem Kontext als eine Praxis verstanden werden, in der Aspekte von Darstellen, Herstellen, (sich) Vorstellen, Vertreten und Ausstellen verschränkt sind (vgl. Institute for Art Education / ZHdK o.J.): „Indem etwas

auf bestimmte Art und Weise zu sehen gegeben wird, wird Bedeutung hergestellt und Wissen hervorgebracht und damit Einfluss auf die Ausgestaltung von Wahrnehmung und Wirklichkeit genommen.“ (Ebd.)

Von diesen Überlegungen ausgehend lässt sich fragen, wie in (sexual)pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008: 58f.) gefördert werden und dominante und abwertende Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster benannt, irritiert und verändert werden können. Wie lassen sich die „visuellen Strukturen der Anerkennung“ (Schaffer 2008) kritisch analysieren und in pädagogischen Settings besprechbar machen? Und durch welche Darstellungs- und Wahrnehmungspraxen lässt sich die Selbstermächtigung gesellschaftlich minorisierter Gruppen unterstützen?

Von diesen theoretischen Überlegungen und Fragen ausgehend lassen sich unterschiedliche didaktische Herangehensweisen zu und mit visuellem Material in der sexualpädagogischen Bildungsarbeit entwickeln. Aus differenzreflektierender Perspektive scheint es zentral, dass visuelles Material und Methoden so ausgewählt und kombiniert werden, dass sie für alle Beteiligten einer Lerngruppe Empowerment- wie auch Reflexionsimpulse bereitstellen. Dazu gehört auch, die Lerngruppe – also etwa eine Schulklasse – als heterogener zu imaginieren und anzusprechen, als wir sie möglicherweise zunächst wahrnehmen; etwa in Bezug auf Begehrensweisen, (Dis-)Abilities, soziale und natioethnokulturelle Herkunft oder auch Übergriffserfahrungen (vgl. dazu auch *Debus* 2021).

Ein häufig gewählter didaktischer Ansatz zu Bildern ist die Analyse und Kritik stereotyper, diskriminierender und gewaltvoller Repräsentationen, etwa von sexistischen Darstellungen in der Werbung. Dieser Zugang kann eine Stärkung von kritischer Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit ermöglichen, indem Stereotypisierung oder diskriminierende Darstellungspraxen benannt, analysiert und kritisiert werden. Dabei werden jedoch gleichzeitig diese offen oder latent stereotypen, abwertenden und/oder gewaltvollen Bilder im pädagogischen Setting präsent gehalten und damit potentiell auch Erfahrungen von Stereotypisierung, Abwertung und Marginalisierung von anwesenden Schüler*innen reproduziert.

Ein anderer Zugang wäre die Suche nach „anderen Bildern“, die ebensolche Repräsentationsweisen durchkreuzen, nach anerkennenden (Selbst-)Repräsentationen von minorisierten Lebensweisen suchen oder mit Zuschreibungen und Mehrdeutigkeiten spielen (vgl. dazu *Schmutzer & Thuswald* 2019, *Axster & Aebi* 2015). Die Herausforderungen der Auswahl von Bildern liegen dabei im Spannungsfeld zwischen Anschlussfähigkeit an die Zielgruppe und dem Anspruch, perspektivenerweiternde ästhetische und inhaltliche Impulse zu setzen. Ein Ansatz kann auch sein, die Sehgewohnheiten, ästhetischen Vorlieben und das Begehren nach Bildern aller Beteiligten zum Thema zu machen (vgl. *Pritz et al.* 2020). Auch die historische Betrachtung von Darstellungskonventionen, Schönheitsnormen oder Bildmotiven kann das reflexive Sehen fördern (vgl. ebd.). Neben stärker analytischen Zugängen bieten sich auch assoziative, sinnliche und künstlerisch-gestalterische Methoden an, wobei insbesondere die Kombination unterschiedlicher Methoden zu spannenden Erkenntnissen und Lernerfahrungen führen kann (vgl. *Schmutzer/Thuswald* 2019). All diese didaktischen Ansätze entkommen der Problematik nicht, dass marginalisierte Subjektpositionen unter den hegemonialen visuellen Strukturen der Anerkennung zumeist entweder unsichtbar oder hypersichtbar sind und die Darstellung und Wahrnehmung oft an Stereotypen orientiert ist. Zudem haben viele Pädagog*innen aufgrund ihrer eigenen gesellschaftlichen Positionierung einen eingeschränkten Blick und fehlendes Wissen über vielfältige Lebensformen. Es braucht hier also eine Haltung der Lernbereitschaft und Offenheit und die Anerkennung des Wissens und der Erfahrungen, die etwa queere, rassismus- und/oder

ableismusbetroffene Kinder und Jugendliche manchen Pädagog*innen voraushaben – ohne diese Heranwachsenden jedoch unfreiwillig in eine exponierte Position zu bringen.

Neben der Auswahl geeigneter Bilder und methodischer Zugänge liegt in der Gestaltung der Rahmenbedingungen eine bedeutsame Voraussetzung für „gelingende“ differenz-reflektierende sexualpädagogische Arbeit (vgl. dazu auch *Debus* 2021). Diese pädagogische Arbeit zu Sexualität – also zu einem bedeutsamen und gleichzeitig auch unsicherheits-behafteten Thema für viele Jugendliche wie auch Erwachsene – benötigt grenzachtend gestaltete Settings, die den Adressat*innen vielfältige Impulse und ein möglichst hohes Maß an Entscheidungsspielraum einräumen und sie gleichzeitig vor Herabwürdigung und Beschämung schützen. Einen solchen – nicht nur für die sexualpädagogische Arbeit wichtigen – Rahmen verlässlich zu ermöglichen, stellt sich im Regelunterricht in der Schule strukturell wie situativ als herausfordernd dar (vgl. dazu auch *Bräu et al.* 2024). Unterstützend dabei können etwa klare und transparente Rahmenbedingungen sein, offene Aufgabenstellungen (vgl. *Beck* 2016), die Entwicklung alternativer Lernformate wie Schwerpunktwochen (vgl. *Brommer in Pritz & Thuswald* 2020: S. 1ff., *Thuswald* 2020: 442ff.), Kooperationen zwischen Künstler*innen und Sexualpädagog*innen oder fächerübergreifender Sexualpädagogik zwischen Biologie und Kunst oder Ethik und Musik.

Ein differenzreflektierender Zugang zu Bildern und Sexualität kann aber auch schon im Kleinen beginnen: Im echten Interesse an den Bilderwelten und ästhetischen Vorlieben der Schüler*innen; in der Anregung, Bilder genau zu betrachten und vielfältige Deutungen zu sammeln; im gemeinsamen Besprechen irritierender Darstellungen; in der Reflexion des verwendeten didaktischen Materials mit Kolleg*innen; in der gemeinsamen Suche nach oder der Gestaltung von „anderen“ Bildern, die eigene Selbstverständnisse und Sichtweisen auf die Welt befragen, ausdifferenzieren und lustvoll in Bewegung bringen, ohne dass sie zu Eindeutigkeit und Festlegung auffordern. Vielleicht kann die Arbeit mit Bildern so einen Beitrag dazu leisten, Ambiguitätstoleranz zu entwickeln, wie *Katharina Debus* das nennt (vgl. 2018, S. 94): Sie meint damit die Haltung bzw. Fähigkeit Uneindeutigkeit anzunehmen, mit unklar wahrgenommenen Situationen umzugehen, Unsicherheit auszuhalten und Handlungsfähigkeit auch ohne Handlungssicherheit zu entwickeln (vgl. ebd.). Angesichts der Unsicherheit wie auch der Abwehr, die Sexualität und sexuelle Vielfalt nicht nur als pädagogisches Thema umgeben, könnte die Förderung dieser Haltung und Fähigkeit sowohl für die Professionalisierung von Pädagog*innen wie auch für die Adressat*innen, mit denen sie sexualpädagogisch arbeiten, ein wichtiges Bildungsanliegen sein.

ANMERKUNGEN

- ¹ Der Fokus des Beitrags liegt auf statischen Bildern. Die Analyse von didaktischen Videos für die sexualpädagogische Bildungsarbeit stellt derzeit noch eine weitgehende Forschungslücke dar. Ein Beispiel für eine Videosanalyse aus geschlechter- und queertheoretischer Perspektive findet sich bei *Theny/Thuswald* 2023. Zur sexualpädagogischen Arbeit mit Coming-of-Age-Filmen vgl. *Dalhoff et al.* 2021.
- ² Einige Überlegungen aus diesem Beitrag wurden bereits im Schulheft Nr. 183 publiziert (vgl. unter *Thuswald/Sattler* 2021a).
- ³ Untersucht wurden einführende sexualpädagogische Veranstaltungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen und anderen pädagogisch Tätigen, nicht aber die längeren sexualpädagogischen Lehrgänge, die auf die Ausbildung von Sexualpädagog*innen abzielen (vgl. *Thuswald* 2022, S. 129ff.).
- ⁴ Zur Geschichte sexualpädagogischer Kinderbücher siehe die Studie von *Christin Sager* (2015), die (west-)deutsche Sexualaufklärungsbücher untersucht und anhand dieser den Wandel von gesellschaftlichen Normstrukturen und von pädagogischen Debatten über kindliche Sexualität und Aufklärungspraxis rekonstruiert. Zur Diskussion um aktuelle

- sexualpädagogische Kinderbücher vgl. auch Schaffer 2020 und Axster/Aebi 2015. Zur Analyse von sexualpädagogischen Anschauungs- und Anfassmaterialien, insbesondere Genitalmodellen, siehe Absalon 2021.
- ⁵ Zur Frage nach mehrdeutigen und öffnenden Bildern in der Sexualpädagogik vgl. auch ein Video zum Projekt *Imagining Desires* (<https://imaginingdesires.at/ein-video-zu-imagining-desires/>) sowie ein online zugängliches Gespräch zwischen der Kulturwissenschaftlerin Johanna Schaffer und der Kinderbuchautorin Lilly Axster (Schaffer 2020).
- ⁶ In den Projekten forschten Künstler*innen, Schüler*innen, Wissenschaftler*innen, Studierende und Sexualpädagog*innen gemeinsam zu Fragen von visueller Kultur, Sexualität und Pädagogik und entwickelten didaktische Methoden und Materialien für die sexual- und kunstpädagogische Arbeit (siehe www.imaginingdesires.at).

LITERATUR

- Absalon, B. (2021): Anschauungsmaterial – Anfassmaterial. Neue Formen sexualpädagogischer Materialsammlungen im Dialog mit Objekten feministischer Gegenwartskunst. In: Bühner, Maria/Rinner, Rebekka/Tammer, Teresa, Töpfer, Katja (Hg.): Sexualitäten sammeln. Ansprüche und Widersprüche im Museum. Böhlauer Verlag, Wien/Köln, S. 175–196.
- Akademie der Kulturellen Bildung (2024): Tagung Pornografie-Kompetenz, 04.06.2024 in Remscheid. <https://kulturellebildung.de/kurse/tagung-pornografie-kompetenz/> [08.06.2024].
- Auma, M. M. (2020): Zwischen Kulturalisierung und Empowerment. Sexualpädagogische Adressierungen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. In: Pritz, A./Siegenthaler, R./Thuswald, M. (Hg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung 2020, S. 39–53. <http://zkmb.de/zwischen-kulturalisierung-und-empowerment-sexualpaedagogische-adressierungen-von-schwarzen-menschen-und-people-of-color-im-deutschsprachigen-raum/> (Zugriff 24.07.2022).
- Axster, L./Aebi, C. (2015): „DAS machen?“ Herausforderungen eines anti-normativen Bilderbuches zu Sexualität und Identität mit Arbeitsmaterialien für den Unterricht. In: Wedl, J./Bartsch, A. (Hg.): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. transcript, Bielefeld.
- Beck, A. (2016): Let's Switch! Mit Jugendlichen unterwegs zwischen Sex und Kunst. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.): Teaching Desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Löcker, Wien, S. 7–32.
- Dalhoff, M. / Hempel, S. / Önsür-Oluğ, Z. / Rauch, B. J. / Thuswald, M. (Hg.) (2021): Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten. Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung. fabrico, Hannover, S. 65–79.
- Danner, R. (2021): Porno: Behind the Scenes. Begleitheft für Pädagog:innen zu einem Video für Jugendliche (herausgegeben von E. Sattler und M. Thuswald). <https://doi.org/10.21937/porno.behindthescenes>.
- Brä, K./Budde, J./Hummrich, M./Klenk, F. C. (Hg.) (2024): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Verlag Barbara Budrich, Opladen et al.
- Debus, K. (2018): Was heißt das für die Praxis? Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. interventionen.dissens.de/materialien/handreichung.
- Debus, K. (2021): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript. Online unter: <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Döring, N. (2017): Online-Sexualaufklärung auf YouTube: Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen für die Sexualpädagogik. In: Zeitschrift für Sexualforschung 30/2017, S. 349–367.
- Döring, N. & Witz, C. (2023): Die Bedeutung von Medien- und Sexualpädagogik zur Prävention von sexuellem Online-Missbrauch. In Steffes-enn, S./Saimeh, N. & Briken P. (Hg.): Sexueller Kindesmissbrauch und Missbrauchsabbildungen in digitalen Medien. MWV, Berlin, S. 219–225.
- Döring, N./Lehmann, S. (2023): Verhütung auf YouTube, Instagram und TikTok. Eine Inhalts- und Qualitätsanalyse. In: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 2023–66, S. 990–999. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03698-0>.

- Duncker, L. (2018): Wege zur ästhetischen Bildung: Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen. kopaed, München.
- Institute for Art Education/ZHdK (o.J.): Repräsentationskritik. Glossar.
<https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/repraesentationskritik-3837> [Zugriff: 17.06.2020].
- Hartmann, J. (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, S./Tuiider, E./Sieler, U. (Hg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Beltz Juventa, Weinheim/München, S. 59–78.
- Karner, K. (2020): Imagining Nudity. Wie die Frage nach der Nacktheit in eine aufschlussreiche Sackgasse führte. In: Pritz, A./ Siegenthaler, R./ Thuswald M. (Hg.): (Hg.): Bilder befragen. Begehren erkunden, Zeitschrift Kunst Medien Bildung 2020. <http://zkmb.de/imagining-nudity-wie-die-frage-nach-der-nacktheit-in-eine-aufschlussreiche-sackgasse-fuehrte/Absalon> [Zugriff: 07.06.2024].
- Kimmel, B./Rack, S./Hahn, F./Heinzl, M./Kempf, S./Huber D. (2024): Let's talk about Porno. Arbeitsmaterialien für Schule und Jugendarbeit. 3. vollständig überarbeitete Auflage, herausgegeben von Klicksafe und profamilia.
https://www.klicksafe.de/fileadmin/cms/download/Material/Let_s_talk_about_Porno_ANSICHT_NL_03_24.pdf [Zugriff: 07.06.2024].
- Köffler, N. (2019): Visualität und Kultur: Ein bilddidaktischer Beitrag zu Kulturen des Sehens im Kontext visueller Bildung. In: schulheft Jg. 44, Heft 175, 68–81.
- König H./Krem A. (2021): Rechtliche Aspekte in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. transcript, Bielefeld, S. 357–374.
<https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Moosmann, M./ Buhri, K./Grabherr, A./Atzinger, A. (2021): „Nacktfotos auf's Handy kriegen ist doch ganz normal!“ Einblicke in die Arbeit mit Jugendlichen zu Sexualität und digitalen Medien. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Transcript, Bielefeld, S. 167–180. Online unter: <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Pritz, A./Siegenthaler, R./Thuswald, M. (Hg.) (2020): Bilder befragen. Begehren erkunden, Zeitschrift Kunst Medien Bildung 2020. Quelle: <http://zkmb.de/imagining-nudity-wie-die-frage-nach-der-nacktheit-in-eine-aufschlussreiche-sackgasse-fuehrte/> [Zugriff: 07.06.2024].
- Rédai, D. (2021): Sexualerziehung – für wen? Die Reproduktion weißer Mittelklasse-Normen durch Sexualpädagogik in der Schule. Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.) (2021): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. transcript, Bielefeld, S. 125–142. <https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). transcript, Bielefeld.
- Schaffer, J. (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. transcript, Bielefeld.
- Schaffer, J. (2020): Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster. In: Pritz, A./ Siegenthaler, R./ Thuswald M. (Hg.): Bilder befragen. Begehren erkunden, Zeitschrift Kunst Medien Bildung 2020. <http://zkmb.de/drei-oder-vier-buecher-fuer-junge-menschen-die-sex-zeigen-und-nicht-zeigen-ein-gespraech-mit-lilly-axster/> [Zugriff: 07.06.2024].
- Schmutzer, K./Thuswald, M. (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. fabrico, Hannover.
<https://doi.org/10.21937/97839463202>.
- Fachstelle Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen (2013): Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6–12-Jährige. Unterrichtsmaterialien zum Download. Online unter: https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/Selbstlaut_Broschuere_Ganz_schoen_intim_korr20200301.pdf [07.05.2024].
- Theny, C./ Thuswald, M. (2023): Porno: Behind the Scenes. Zur geschlechtertheoretischen Analyse eines Videos für den Kunstunterricht. In: Grow, J./Roth, A. (Hg.): Gender in den Fachdidaktiken Ästhetischer Fächer. Barbara Budrich Verlag, Opladen, S. 42–66.

- Thuswald, M. (2022): Sexuelle Bildung gestalten. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. transcript, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839459775-014>.
- Thuswald, M. / Sattler, E. (2021a): Über Bilder didaktische Möglichkeitsräume eröffnen. Impulse für eine differenzreflektierende sexualpädagogische Bildungsarbeit in Schule und Lehrer*innenbildung. In: Schulheft Nr. 183. Studienverlag, Innsbruck, S. 66–78.
- Thuswald, M./Sattler, E. (Hg.) (2021b): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Transcript, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839458402>.
- Töpfer, D. (2022): Digital SexEd im historischen Blick. Perspektivierung, Analyse und Tradierung als Beiträge der Historischen Bildungsforschung zum Digital Turn. Das Beispiel Instagram. In: Oberdorf, A. [Hg.]: Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 179–195.

ZUR AUTORIN

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Marion THUSWALD, Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin, arbeitet als Universitätsassistentin am *Institut für das künstlerische Lehramt* an der *Akademie der bildenden Künste Wien*. Zu ihren Arbeitsschwerpunkte zählen sexuelle Bildung und Kunstpädagogik, pädagogische Professionalisierung und Critical Diversity sowie partizipative und qualitative Forschung. Sie promovierte mit einer ethnografischen Studie zu sexualpädagogischer Professionalisierung in der Pädagog*innenbildung, die unter dem Titel „Sexuelle Bildung ermöglichen“ (2022) veröffentlicht wurde. Gemeinsam mit *Elisabeth Sattler* und anderen Kolleg*innen initiierte sie die Forschungs- und Entwicklungsprojekte *Imagining Desires* und *Reflecting Desires*, aus denen mehrere Publikationen sowie didaktische Materialien hervorgingen (www.imaginingdesires.at).

Sonja Hauser

Ein eigenes Zentrum für sexuelle Bildung

Summary: *Das Zentrum für Sexualpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg bietet professionelle Unterstützung für Lehrkräfte in der Sexual- und Präventionspädagogik. Durch verschiedene Angebote und ein innovatives Bildungslabor werden Pädagog*innen und in Folge Kinder und Jugendliche ganzheitlich in den Bereichen Liebe, Beziehung, Sexualität und Identität unterstützt.*

Einleitung

In einer Zeit, in der die Fragen der Sexualität und Identität immer komplexer werden, ist eine umfassende sexuelle Bildung von entscheidender Bedeutung. Doch obwohl das Thema allgegenwärtig ist, wird Kindern und Jugendlichen durch Eltern, aber auch Institutionen, sehr oft eine alters- und bedürfnisorientierte sexuelle Bildung verwehrt, was zu Unwissenheit und Unsicherheit führen kann. Es zeigt sich auch eine Unsicherheit bei Lehrkräften, was das Unterrichten von sexualpädagogischen Inhalten betrifft. Die Gründe dafür sind vielfältig, vor allem jedoch die Elternarbeit und ihre Einstellungen und Reaktionen, Unsicherheit im Fachwissen sowie Gehemmtheit die passende Sprache zu finden. Das Zentrum für Sexualpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg hat es sich zur Aufgabe gemacht, Lehrkräfte für diesen wichtigen Bereich zu sensibilisieren und zu unterstützen, um Kindern und Jugendlichen die notwendigen Kompetenzen für ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben zu vermitteln.

Empowerment durch Bildung: Das Zentrum für Sexualpädagogik unterstützt Lehrkräfte in der Praxis

Seit seiner Gründung im Jahr 2016 hat sich das Zentrum für Sexualpädagogik zu einer unverzichtbaren Ressource für Lehrkräfte entwickelt, die nach fundierten Ansätzen zur Vermittlung von Sexual- und Präventionsbildung suchen. Beauftragt vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und beheimatet an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, verfolgt das Zentrum das Ziel, Lehrkräfte zu professionalisieren und ihnen die nötige Expertise für dieses sensible Themenfeld bereitzustellen.

Unser Team besteht aus hochqualifizierten (Sexual-)Pädagog*innen, die sich nicht nur der Forschung und Fortbildung verschrieben haben, sondern darauf bedacht sind, praxisnahe Produkte zu entwickeln. Diese sollen Lehrkräften dabei helfen, sexualpädagogische Themen einfacher und effektiver in ihren Unterricht zu integrieren.

Unsere Arbeit orientiert sich dabei am Grundsatzterlass Sexualpädagogik (RS 11/2015) sowie an den Standards für die Sexuaufklärung in Europa, wie sie von der Weltgesundheitsorganisation definiert wurden. Basierend auf diesen Richtlinien entwickeln wir jähr-

liche Arbeitsprogramme mit dem Schwerpunkt, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, einen umfassenden und zeitgemäßen Unterricht zu gestalten.

Unsere Materialien sind darauf ausgerichtet, praxisnah, leicht handhabbar und durchführbar zu sein. Wir verstehen die Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, und möchten ihnen die nötigen Werkzeuge an die Hand geben, um diese Themen souverän und sensibel im Klassenzimmer zu behandeln.

Innovative Methodenhefte für eine zeitgemäße Sexualerziehung

Unsere Methodenhefte für Lehrpersonen sind keine Sammlung von Arbeitsblättern. Sie bieten eine Vielzahl von Übungen, die es den Schüler*innen ermöglichen, über Sexualität zu sprechen, ihre Gefühle auszudrücken und auch das wichtige „Nein“ zu sagen. Durch gezielte Diskussionen und Anregungen werden die Themen lebendig gemacht und ermöglichen den Kindern und Jugendlichen eine reflektierte Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität und den damit verbundenen Fragen und Herausforderungen.

Die Methodenhefte sind nach den Kategorien der „Standards für Sexuaufklärung in Europa“ geordnet. Sie geben Themenempfehlungen für altersadäquate sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, um eine strukturierte und umfassende Herangehensweise sicherzustellen. Dabei wird auf Beziehungen und Lebensstile, Gesundheit und Wohlbefinden, Sexualität und Rechte, Werte und Normen sowie auf den menschlichen Körper und seine Entwicklung eingegangen. Die Materialien sind den zeitgemäßen didaktischen Prinzipien entsprechend aufbereitet. Zusätzliches Material gibt es auf unserer Homepage zum Download.

Bohniku

Ein Beispiel dafür ist das Heft „Bohniku“, das speziell für Kinder im Alter von ca. 4 bis 7 Jahren entwickelt wurde. In dieser Phase beginnen Kinder ein besseres Verständnis für soziale Normen und Regeln zu entwickeln. Sie lernen, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen und die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen. Spiele mit anderen Kindern werden komplexer und kooperativer, und sie beginnen, Freundschaften zu entwickeln. Die emotionale Entwicklung beinhaltet das Verständnis und die Regulierung von Gefühlen. Kinder lernen, ihre eigenen Emotionen zu identifizieren und auszudrücken, sowie die Emotionen anderer zu erkennen und empathisch darauf zu reagieren. Sie entwickeln Selbstvertrauen und ein Gefühl der Selbstständigkeit. Bohniku bietet bunte Methoden und Materialien, Lieder und Gedichte, die Elementarpädagog*innen und Lehrpersonen im Schuleingangsbereich unterstützen. Das reicht von vielen Übungen zur Prävention, wie zum Beispiel die Geheimnis-schatzkiste, aber auch interaktive Vorlesegeschichten zu einer Prinzessin, die keinen Prinzen wollte.

Muss man beim Sex die Unterhosen ausziehen

Für ältere Kinder im Alter von ca. 9 bis 11 Jahren haben wir das Heft „Muss man beim Sex die Unterhosen ausziehen“ entwickelt. Die Kinder entwickeln in diesem Alter ein tieferes Verständnis für soziale Beziehungen und Rollen. Sie beginnen, mehr Unabhängigkeit zu zeigen, und machen sich zunehmend Gedanken über ihre Identität und ihren Platz in der Gesellschaft. Freundschaften werden wichtiger, und Kinder lernen, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen. Die Fähigkeit zur Selbstregulation und zum Umgang mit komplexen

Emotionen nimmt zu. Kinder entwickeln ein stärkeres Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, während sie gleichzeitig Empathie und Verständnis für die Gefühle anderer entwickeln. Sie beginnen auch, über moralische Fragen und ethische Prinzipien nachzudenken. „Muss man beim Sex die Unterhosen ausziehen“ behandelt neben genaueren Beschreibungen von körperlichen Vorgängen auch das Hinterfragen von Rollenbildern und Stereotypen sowie die Sprache für verschiedenste Gefühle und versucht auf die Anliegen dieser Altersstufe einzugehen. In dieser Phase stellen Kinder viele Fragen zum Thema, vor allem, wenn sie anonym abgefragt werden (z.B. mit einer Box im Klassenraum). So entstand auch der Titel des Heftes – die Frage eines Kindes der Primarstufe, welche Unsicherheit und Interesse am Thema zeigt.

LOU

Ein weiteres Beispiel ist das Heft „LOU – Liebe ohne Unterschied“, das sich an angehende Erwachsene – Jugendliche ab etwa 15 Jahren – richtet. Diese Zeit ist geprägt von starken Gefühlen und Stimmungsschwankungen. Jugendliche suchen nach Identität und Selbstverständnis, während sie sich von der Kindheit zur Unabhängigkeit bewegen. Sie entwickeln ein tieferes Verständnis für ihre eigenen Emotionen und die Emotionen anderer, erleben ihre ersten Beziehungen und entwickeln ihre Identität weiter. Sie lernen, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse auszudrücken und gleichzeitig die Bedürfnisse anderer zu respektieren. Zudem ergeben sich komplexere Fragen zu Sexualität und reproduktiver Gesundheit. LOU fördert die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensstilen und Geschlechterrollen, Werten und Normen und unterstützt Jugendliche dabei, sich selbst besser kennenzulernen und Stereotype in unserer Gesellschaft zu hinterfragen. Ein Methodenmix, der von Rollenspielen bis hin zu Diskussionsrunden reicht, soll dazu beitragen, dass sexuelle Bildung als das wahrgenommen wird, was sie eigentlich sein soll: ein Menschenrecht und mehr als nur die Vermittlung von Faktenwissen.

Maßgeschneiderte Weiterbildung für eine sichere Lernumgebung in Form von SCHILFS

Unser Fortbildungsangebot umfasst verschiedene Schwerpunkte, darunter Basisinformationen zu Themen wie Sexualität, Sexualpädagogik und psychosexuelle Entwicklung. Zusätzlich werden vertiefende Workshops zu spezifischen Themen wie sexuelle Übergriffe, Sexualität und Medien oder sexuelle Vielfalt angeboten.

Die Fortbildungen umfassen auch Methodenschulungen, die für Pädagog*innen aller Schularten relevant sind, sowie interaktive Workshops im Open-Space-Format, die Raum für einen offenen und konstruktiven Austausch bieten. Lehrkräfte haben außerdem die Möglichkeit, in Fallbesprechungen ihre Erfahrungen zu reflektieren und von kollegialer Unterstützung zu profitieren. Das Zentrum für Sexualpädagogik steht zudem bei der Erarbeitung und Implementierung sexualpädagogischer Konzepte beratend zur Seite.

Irgendwann entstand die Vision eines Labors...

Nachdem bereits umfangreich an unterstützenden Materialien für Lehrpersonen gearbeitet worden war, entstand die Idee eines geschützten Raumes, in dem Kinder und Jugendliche das Thema Sexualität selbst erforschen dürfen. Dieser Raum, das Bildungslabor oder auch

Lernlabor genannt, sollte ein Ort sein, an dem Kinder eigenständig und eigenverantwortlich vielfältige Themen der Sexualpädagogik erkunden können, ohne unmittelbare Unterstützung von Erwachsenen. Die Vision war klar: Lehrpersonen sollten mit ihren Klassen das Lernlabor besuchen können, und die Schüler*innen sollten die Freiheit haben, selbst zu entscheiden, woran sie arbeiten möchten und in welchem Tempo sie dies tun möchten.

Bei der Einrichtung des Labors war es wichtig, Flexibilität zu gewährleisten, um den unterschiedlichen Anforderungen verschiedener Altersgruppen und Schulstufen gerecht zu werden. Die Materialien sollten alle Sinne ansprechen, haptisch und ästhetisch sein und einen starken Aufforderungscharakter haben, um die Kinder zum intensiven Tun zu motivieren.

Ziel war es, das Labor mobil und nachbaufähig zu machen, da das Zentrum bundesweit tätig ist. Ein weiteres wichtiges Kriterium war die Wartungsfreundlichkeit der Materialien sowie ihre Zugänglichkeit für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten. Die Materialien sollten möglichst einfach und leicht zu handhaben sein, damit alle Schüler*innen, unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen, die Möglichkeit haben, das Bildungslabor zu nutzen und von den dort gebotenen Lernmöglichkeiten zu profitieren.

Insgesamt sollte das Bildungslabor ein inspirierender und unterstützender Raum werden, der es den Kindern ermöglicht, ihre Neugier zu wecken, Fragen zu stellen und durch eigenständiges Entdecken und Experimentieren ein tieferes Verständnis für sexualpädagogische Themen zu entwickeln. Es sollte ein Ort werden, der die individuelle Entwicklung und Selbstbestimmung der Schüler*innen fördert und dazu beiträgt, dass sie sich in ihrem Lernprozess unterstützt und respektiert fühlen.

Und hier eine Auswahl an Themenideen, die wir zu Beginn hatten:

- Darstellung von Familien- und Beziehungskonstellationen
- Erkundung und Ausdruck von Emotionen
- Verkleidungsstation zur Reflexion über Geschlechterrollen und sich ausprobieren dürfen
- Reflexion von Geschlechterstereotypen
- Biologische Aufklärung durch Filme oder interaktive Medien
- Erforschung des Körpers und verschiedener Körperattribute
- Bau eines Beziehungshauses, um verschiedene Beziehungswerte darzustellen
- Beantwortung typischer Fragen zur Sexualität und Prävention
- Unterscheidung zwischen guten und schlechten Geheimnissen sowie angenehmen und unangenehmen Berührungen
- Aufklärung über Kinderrechte und die Bedeutung von Einverständnis und Grenzen
- Ein gemütlicher Platz, wo in Büchern geschmökert werden konnte

Und nun....

Nachdem die erste Idee für ein Bildungslabor zur Sexualpädagogik geboren wurde, verging einige Zeit bis zur Realisierung dieses ambitionierten Projekts. Der Weg von der Konzeption bis zum jetzigen Zeitpunkt war geprägt von intensiven Diskussionen im Team, dem Austausch bei österreichweiten Vernetzungstreffen und dem ständigen Feilen an Ideen und Konzepten. Dabei wurden kreative Methoden entwickelt, Texte und Bilder optimiert,

zusätzliche Materialien beschafft und die Druckversionen unzählige Male korrigiert, um ein optimales Ergebnis zu erzielen.

Die Einrichtung des Bildungslabors war ein weiterer wichtiger Schritt auf diesem Weg. Ein kleiner Raum wurde mit einer bunten Auswahl an Sitzsäcken, Tischen, Teppichen und mobilen Rollkästen liebevoll gestaltet, um eine inspirierende Lernumgebung zu schaffen. Zusätzlich wurde ein Begleitheft für Pädagog*innen entwickelt, um diesen einen Überblick zu verschaffen und sie auf den Besuch im Labor vorzubereiten. Es war uns wichtig zu betonen, dass das Thema Sexualität nicht ausschließlich im Bildungslabor behandelt werden sollte und somit einen Rückzug der Pädagog*innen vom Thema ermöglicht, sondern als zusätzliche Ressource genutzt werden sollte.

Seit etwa einem Jahr ist unsere Idee nun erfolgreich umgesetzt und wir durften bereits zahlreiche Schulklassen und Lehrpersonen im Bildungslabor begrüßen. Auch Student*innen und tätige Pädagog*innen hatten die Möglichkeiten in Lehrveranstaltungen das Labor zu besuchen.

Die positiven Rückmeldungen der Schüler*innen, Studierenden und Lehrkräfte bestärken uns in unserem Vorhaben. Dabei konnten wir beobachten, welche Stationen besonders gut angenommen wurden und welche weniger Anklang fanden. Diese Beobachtungen haben uns wertvolle Einblicke gegeben und dazu geführt, dass wir kontinuierlich an der Weiterentwicklung und Ergänzung des Labors arbeiten.

Im Zuge der Entstehungsphase entwickelte sich zudem ein intensiverer Kontakt zum Schulzentrum Quellenstraße, das das Labor nachgebaut hat. Die Erfahrungen dabei werden in einem anschließenden Artikel geschildert. Eine weitere spannende Idee ist es, das Labor wissenschaftlich zu begleiten, um seine Wirksamkeit und den Nutzen für die Schüler*innen weiter zu erforschen und zu dokumentieren.

Das Bildungslabor für Sexualpädagogik ist nicht nur ein Raum für Wissensvermittlung, sondern ein Ort, an dem Neugier geweckt, Fragen gestellt und durch eigenständiges Entdecken und Experimentieren ein tieferes Verständnis für sexualpädagogische Themen entwickelt wird. Es ist ein lebendiger und inspirierender Raum, der kontinuierlich weiterentwickelt wird, um den Bedürfnissen und Anforderungen der Schülerinnen und Pädagog*innen gerecht zu werden.

Zusammenfassung

Das Zentrum für Sexualpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg fungiert als zentrale Anlaufstelle für Lehrkräfte, die nach fundierten Ansätzen für die Sexual- und Präventionsbildung suchen. Seit 2016 arbeitet das Zentrum daran, Lehrkräfte zu professionalisieren und ihnen die nötige Expertise in diesem sensiblen Themenfeld bereitzustellen. Ein hochqualifiziertes Team von Pädagog*innen entwickelt praxisnahe Materialien und Methoden, die Lehrkräften helfen sollen, diese Themen souverän und sensibel im Unterricht zu behandeln. Die Arbeit des Zentrums orientiert sich an internationalen Standards, und es werden innovative Methodenhefte für eine zeitgemäße Sexualerziehung angeboten, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit Identität und Sexualität ermöglichen. Neben maßgeschneiderter Weiterbildung bietet das Zentrum auch ein Bildungslabor an, in dem Kinder und Jugendliche eigenständig und eigenverantwortlich verschiedene Themen der Sexualpädagogik erforschen können. Dieses Labor stellt einen inspirierenden Raum dar, der kontinuierlich weiterentwickelt wird, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden.

ANMERKUNG

Alle Materialien zum Bildungslabor, sowie die Methodenhefte inklusive Downloadmaterial sind auf unserer Homepage verfügbar. Auf Wunsch versenden wir die Hefte in der Printversion. Zudem finden sich auf der Seite Aufstellungen von wertvoller Literatur für Kinder und Jugendliche, sowie Pädagog*innen. <https://phsalzburg.at/sexualpaedagogik>

ZUR AUTORIN

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Sonja HAUSER, BEd – fachliche Leiterin des Zentrums Sexualpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig Salzburg. Sexualpädagogin, Montessoripädagogin, Beratungslehrerin im mobilen Dienst, Supervisorin.

Raphael Flasch – Katharine Ostermann

Das Wiener Lernlabor

Summary: Das Inklusive Schulzentrum Quellenstraße 52 im 10. Wiener Gemeindebezirk hat das Sexualpädagogische Lernlabor der PH Salzburg nicht nur für den eigenen Standort eingerichtet, sondern organisiert auch ein Ausleihsystem für andere Schulen sowie Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen und ist auch im öffentlichen Raum sehr aktiv. Der Bericht soll Mut machen, sich gerade auch in einem Schulumfeld, das allgemein hin als schwierig beschrieben wird, intensiv mit Sexualpädagogik auseinanderzusetzen. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch von Erwachsenen zeigen, dass es sich lohnt.

Arbeit im Bildungsgrätzl

Damit auch Schüler*innen in Wien von dem Lernlabor, das zur Gänze von dem zuständigen Team der Pädagogischen Hochschule Salzburg konzipiert wurde, profitieren können, wurde an unserem Inklusiven Schulzentrum nach einer Möglichkeit der Umsetzung gesucht. Um alle Stationen des Lernlabors nachzubauen, waren zeitliche und finanzielle Ressourcen notwendig. Damit alle notwendigen finanziellen Mittel für dieses Projekt lukriert werden können, haben die Projektverantwortlichen der Schule mit Unterstützung durch das zuständige Schulqualitätsmanagement einen Antrag an die Initiative „Wiener Bildungsgrätzl“ gestellt.

Durch diese Initiative sollen Kooperationen innerhalb eines definierten Stadtteils gefördert werden. Das übergeordnete Ziel des Antrags war die Nachbildung des sexualpädagogischen Lernlabors, damit die Schüler*innen in der Stärkung eines positiven Körpergefühls unterstützt werden und umfangreiche Erfahrungen sammeln können (Stadt Wien, 2024). Nach Bewilligung des Antrags wurden die einzelnen Stationen vom verantwortlichen Pädagogen *Raphael Flasch* erstellt. Nach monatelanger Arbeit konnte das sexualpädagogische Lernlabor im Mai 2023 am Inklusiven Schulzentrum Quellenstraße feierlich eröffnet werden.

30 Stationen

Es wurden nahezu alle Stationen, die von dem Bundeszentrum für Sexualpädagogik an der PH Salzburg entwickelt wurden, mit minimalen optischen Änderungen reproduziert. In Summe zählen insgesamt 30 Stationen zum Wiener Lernlabor, die sich auf die Primarstufe (15 Stationen) und Sekundarstufe 1 (15 Stationen) aufteilen. Die einzelnen Stationen sind mittels Farbleitsystems in folgende Kategorien geordnet:

- gelb: Körper & Entwicklung
- orange: Fruchtbarkeit & Fortpflanzung
- rot: Sexualität

- pink: Emotionen
- dunkelblau: Beziehungen & Lebensstile
- hellblau: Sexualität & Wohlbefinden
- dunkelgrün: Werte & Normen
- hellgrün: Sexualität & Rechte

Aufgrund des sexualpädagogischen Schwerpunkts des Inklusiven Schulzentrums Quellenstraße und der enormen Wichtigkeit des Themas durften die Schüler*innen der Schule im Rahmen des Unterrichts das gesamte Lernlabor mehrmals erkunden. Besonders beliebt waren die Station „So schaut’s da unten-oben aus ... oder auch ganz anders!“ und die Station „Liebeshaus“.

Bei der Station „So schaut’s da unten-oben aus ... oder auch ganz anders!“ können die Schüler*innen naturgetreue Nachbildungen von männlichen und weiblichen Geschlechtsorganen optisch sowie haptisch erkunden. Die zahlreichen Bildkarten zeigen weitere Geschlechtsorgane in unterschiedlichsten Formen und regen zur Diskussion an. Die Schüler*innen dürfen aus Knetmasse Vulven und Penisse formen, sowie auf einem Whiteboard Geschlechtsorgane zeichnen. Das Ziel dieser Station ist das Erforschen von körperlichen Unterschieden, das Kennenlernen der Unterschiedlichkeiten und die Auseinandersetzung mit Sprache und Begrifflichkeiten.

Die Station „Liebeshaus“ besteht aus vielen XL-Bausteinen, die mit diversen Begriffen rund um die Themen Freundschaft und Beziehung versehen sind. Die Schüler*innen sollen in einer Kleingruppe ein Haus bauen, bei dem die Bausteine des Fundaments besonders wichtig für eine Freundschaft oder eine Beziehung sind. Eine Erklär-Tafel beschreibt die Wörter und gibt Hilfestellung. Das Ziel dieser Station ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bausteinen einer Freundschaft bzw. Beziehung und das Ausprobieren, welche Grundbedürfnisse in einer guten Freundschaft bzw. Beziehung erfüllt werden müssen.

Ausleihsystem

Die Stationen stoßen immer auf reges Interesse, sei es bei Kolleg*innen oder Schüler*innen. Zu beobachten ist eine interessante Annäherung an die Materie bei Menschen, die wenig Erfahrung mit diesem wichtigen Thema haben. Sehen können wir das in unseren Workshops und Fortbildungen. Die Verkleidungsstation und die Hörstation sind oft die „Ice-breaker“.

Von Beginn an war es ein Ziel des Projekts, auch andere Kinder und Jugendliche aus unserem Grätzl von unserem Lernlabor profitieren zu lassen. Daher wurde ein Ausleihsystem für andere Schulen in unserer Umgebung etabliert. Dieses Ausleihsystem funktioniert sehr niederschwellig. Kolleg*innen tragen sich bei der Fortbildung zum Labor in eine Liste ein und blockieren die ausgewählte Woche für ihre Schule. Sollten sich noch zeitliche Änderungen ergeben, agieren wir sehr flexibel. Zusätzlich gibt es Übersichtsblätter, mit denen die gewünschten Stationen und die gewünschten Bücher reserviert werden können. Jeweils am Montag der vereinbarten Woche können die vorbereiteten Stationen und Bücher bei uns am Standort in Boxen verpackt abgeholt werden. Am Freitag werden die Materialien wieder retourniert. Das Labor wird dann auf Vollständigkeit kontrolliert und für die neue Woche vorbereitet. Die Nachfrage ist sehr groß und unsere Labormaterialien waren nahezu ausgebucht.

Unsere Planung sieht vor, dass wir jedes Jahr eine Fortbildung für eine bestimmte Pädagog*innengruppe an unserem Schulstandort anbieten. Dort wird das Labor inhaltlich

vorgestellt, Grundlagen der Sexualpädagogik werden vermittelt und die Kolleg*innen haben ausreichend Zeit, sich den Stationen praktisch anzunähern. Die große Anzahl der Teilnehmer*innen spricht für die Wichtigkeit des Themas.

Positive Rückmeldungen

Unser Lernlabor ist immer „work in progress“, deshalb haben wir nach einigen Verleihwochen eine „Feedbackschleife“ eingezogen. Inspiriert haben uns dazu unter anderem Rückmeldungen von Jugendlichen und Kolleg*innen direkt nach unseren Fortbildungen und Workshops im öffentlichen Raum (z.B. „Reumädchenfest“, „Kindergesundheitskonferenz“). Wir legen nun dem Lernlabor beim Verleih ein Rückmeldeblatt bei. Zuvor wurden mündliche Rückmeldungen von uns gesammelt.

Die hier angeführten Zitate untermauern die Wichtigkeit des Themas und die Bedeutung für Kinder und Jugendliche. Die Briefe kamen von Schüler*innen einer Favoritner Mittelschule und gingen direkt an den projektverantwortlichen Pädagogen. Die Lehrer*innen-Rückmeldungen kamen von Lehrenden aus Favoriten.

„Lieber Raphael! DANKE! Das war das coolste Projekt ever!“

„Lieber Raphael! Du hast dir echt Mühe gegeben, ist cool, manches ist aber schon echt ekelhaft.“

„Lieber Raphael, ich schreibe gerne meine Gefühle in das schwarze Buch, hast du die Bilder selbst fotografiert?“

„Lieber Raphael, rede mit unserer Lehrerin! Können wir die Boxen nächstes Jahr noch einmal holen?“

Kolleg*innen wünschen sich in ihren Rückmeldungen mehr Hilfestellung besonders für junge und unerfahrene Lehrer*innen im Sinne von Spezialworkshops oder einem sehr genauen Leitfaden. Vorgefertigte Texte für den Sachunterricht wurden als hilfreich genannt.

Das Heranführen an das Thema sollte, laut unserer Teilnehmer*innen, ab der ersten Klasse gemacht werden, dafür erscheinen machen Kolleg*innen die Stationen zu textlastig. Eine wiederkehrende Meinung ist auch, dass dieses wichtige Thema von externen Personen bearbeitet werden sollte.

Die Diversität der Modelle und Stationen wurde besonders von jungen, kritisch erscheinenden Kolleg*innen für gut befunden. Die Station „Ist das noch Sex oder schon Porno?“ wurde von einigen Kolleg*innen als zu offensiv gesehen. Gerade was diese Station betrifft, konnten wir jedoch durch Rückmeldungen der Schüler*innen so etwas wie „Entlastung durch Information“ bei den Jugendlichen feststellen.

Stationen zu „Safer Internet“ und mehr Arbeitsblätter zum Thema wurden ebenfalls mehrfach genannt. Das Fehlen einer „Transgenderstation“ wurde von uns schon vor den Fortbildungen als Mangel benannt. Diese Station wird gerade vom Bundeszentrum für Sexualpädagogik erarbeitet.

Es gab auch den Standpunkt eines Grundschulstandortes, dass das Thema überhaupt zu offensiv dargestellt wäre und es eher ein Thema für die Sekundarstufe sei.

Die Stationen sind umfangreich zu verwenden, mit manchen Stationen kann man den Unterricht für mehrere Stunden füllen. Wir setzen auf die individuelle Unterrichtspraxis der Lehrer*innen. Unterrichtsmaterialien werden unserer Erfahrung nach gerne benützt, wenn sich Lehrer*innen damit wohlfühlen, deshalb erscheint uns auch die Schiene der Fort-

bildungen so wichtig. Ohne vorherige Auseinandersetzung der Lehrperson mit den Materialien, obwohl sie eigentlich selbsterklärend sind, ist der Ertrag für die Schüler*innen geringer. Ebenso kann man anmerken, dass der nachhaltige Lernerfolg im Lernlabor größer ist, wenn die Schüler*innen schon Erfahrung mit dem Thema Sexualität haben – auf welchem Niveau auch immer und in welcher Altersgruppe auch immer sie sind.

Mädchen im öffentlichen Raum

Die Agenda-Gruppe „Favoriten für Mädchen – Mädchen für Favoriten“ beschäftigt sich seit Langem mit den Themen „Mädchen im öffentlichen Raum, Gewaltschutz, Aufbrechen von Tabus in der Arbeit mit Mädchen“ und dergleichen. Die Arbeit der „Mädchengruppe“ wurde bereits in mehreren wissenschaftlichen Publikationen (*Hauenschild* 2023) beforscht. In demokratischen Prozessen mit Mädchen aus Favoriten wurde als besonderes Tabuthema das Thema „Menstruation“ herausgearbeitet. Der Wunsch der Mädchen war es, am „Reumädchenplatz“ Workshops zum Thema zu haben. Ein Teil des Favoritner Reumannplatzes, der eine Art Hauptplatz im Bezirk und ein wichtiger Verkehrsknotenpunkt für den öffentlichen Nahverkehr ist und von besonders vielen Menschen aus allen Erdteilen frequentiert wird, wurde nach der Umgestaltung ideell zum „Reumädchenplatz“ erklärt. Dort befindet sich auch die erste Mädchenbühne Wiens. Seit einigen Jahren findet jeweils in der ersten Juniwoche traditionell das „Reumädchenfest“ statt. Eingeladen sind Klassen aller Schulformen und Altersgruppen aus Favoriten.

Angeregt durch den Demokratieprozess mit den Mädchen bauen wir jedes Jahr zum „Reumädchenfest“ wieder mitten am Reumannplatz unsere Lernlaborstation „Wieviel Blut kommt da raus?“ auf. Wir haben dafür sehr viele Materialien, die die jüngeren Kinder zum Spielen und kreativen Umgang mit Menstruationsartikeln (z.B.: Binden, Tampons, Tassen, Schale, Unterwäsche usw.) anregen, aber auch die älteren Jugendlichen zu gezielten Fragen auffordern. Bereits mehrmals haben wir die Erfahrung gemacht, dass sehr viele Kinder und Jugendliche niederschwellig erreicht werden können. An jedem Fest nahmen ca. 300 Kinder und Jugendliche teil.

Wieviel Blut kommt da raus?

Bei dieser Station geht es immer rund. Aufgefallen ist uns, dass es in der Altersgruppe der 8- bis 12-Jährigen weniger Berührungsängste mit dem Thema gibt. Alle Geschlechter sind interessiert. Buben in dieser Altersgruppe zeigen oft großes Interesse an unseren Menstruationsartikeln. Mädchen stellen sehr gezielte Fragen. Der Wissenstand ist unterschiedlich. Einige besondere Erfahrungen/Blitzlichter möchten wir gerne teilen:

Manche Mädchen haben große Ängste, was den Beginn der Menstruation betrifft. Diesbezüglich ist es schön zu sehen, wenn sich Mädchen unterschiedlicher Altersgruppen bei unserer Station treffen, denn die Älteren können den Jüngeren sehr leicht die Angst nehmen, wenn sie ihnen ihre eigene Geschichte erzählen. Es ist erfreulich zu beobachten, dass Mädchen, wenn sie einander im geschützten Rahmen treffen, sehr leicht Kontakt aufnehmen können.

Ein etwa 10-jähriger Bub blieb sehr lange bei unserer Station und hörte uns sehr genau zu. Er fragte danach: „Und wie fühlt sich das wirklich an?“ Die umstehenden Mädchen konnten gar nicht fassen, dass ein Bub eine so gute Frage stellen kann.

Fast am Ende des Festes kam eine Gruppe weiblicher Jugendlicher zu uns, sie waren vorher schon einige Male vorbei geschlendert, konnten sich aber nicht zu einem Besuch durchringen, da ihre älteren männlichen Schulkollegen noch anwesend waren. Die weiblichen Jugendlichen fragten sehr gezielt nach. „Was sind die Vor- und Nachteile eines Tampons? Kann man mit einem Tampon echt schwimmen gehen? Wie führe ich ein Tampon richtig ein? Wie kann ich das üben? Wie komme ich zu Tampons, wenn ich kein Geld habe?“

Bitte redet weiter über Menstruation und Sexualität!

Die oben zitierten Fragen beschäftigten unsere Jugendlichen auch 2024 immer noch und das Fazit vieler jungen Menschen war, dass vieles, was sie bis zu unseren Workshops zum Thema gehört haben, einfach Fake News sind.

Die interessanteste Rückmeldung zu unserem Labor kam von Müttern aus Favoriten, die uns entweder selbst am Reumannplatz gesehen oder von ihren Kindern über unser Labor erzählt bekommen haben. „Bitte redet weiter über Menstruation und Sexualität mit unseren Kindern in den Schulen, denn zuhause haben wir oft nicht genug Raum für solche Gespräche!“

In den kommenden Semestern haben wir weitere Fortbildungen im Rahmen der PH Wien zum Thema geplant. Ein Projekt mit der Volkshochschule ist gerade in Diskussion. Eine Weitergabe unserer Erfahrungen in der Arbeit mit Studierenden der PH Wien erscheint uns von großer Bedeutung.

LITERATUR

Stadt Wien. (2024). Bildungsgrätzl—Überblick der Standorte, Konzept.

<https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgraetzl/#favoriten>

Gruber, Sonja und Martina Jauscheg. (2016). Reumannplatz: Funktions- und Sozialanalyse.

Werkstattbericht. 164. Wien: Stadtentwicklung Wien, Magistratsabteilung 19 – Architektur und Stadtgestaltung.

Hauenschild, Johanna. (2023). „Is the spatial future female“. Mädchen- und gendersensible Maßnahmen in der Wiener Stadtplanung am Beispiel der Umgestaltung des Reumannplatzes in Wien Favoriten. Masterarbeit.

<https://www.agendafavoriten.at/projekte-detail/maedchen-gestalten-den-reumannplatz-p.html> (online Zugriff 15.06.2024)

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Raphael FLASCH, Volksschullehrer am Inklusiven Schulzentrum Quellenstraße 52, 1100 Wien; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Sexualpädagogik, Mentoring.

Katharine OSTERMANN, MA, Schulleiterin am Inklusiven Schulzentrum Quellenstraße 52, 1100 Wien; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Sexualpädagogik, Elternberatung, Schulentwicklung.

DEMNÄCHST IN

Erziehung & Unterricht
9-10 / 2024

- **Demokratie- und Friedensbildung
in Krisenzeiten**

Bei Unzustellbarkeit mit
unbeschädigter Verpackung an
Österreichischer Bundesverlag
Schulbuch GmbH & Co. KG,
1020 Wien, Lassallestraße 9b
senden.

ERSCHEINUNGSORT WIEN

ISSN 0014-0325