

Johanna Hess
Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit

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

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

BAND 41 ANGEWANDTE SEXUALWISSENSCHAFT

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

Johanna Hess

Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit

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

Psychosozial-Verlag

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

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

Originalausgabe

© 2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

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

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: © iStock/Nikola Vukojevic

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

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

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

ISSN 2367-2420

Inhalt

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

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

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

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Gegenstand, Fragestellung, Herangehensweise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Bei den vergebenen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

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

1.2 Positionierung als Forschende

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

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

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

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

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

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

Das *dritte* Spannungsverhältnis besteht zwischen der Einhaltung wissen-

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

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

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

2 Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Pädagogische Fachkräfte als Täter*innen und Mitwissende

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Adressierung pädagogischer Fachkräfte als Täter*innen sexualisier-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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