



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

**„Darüber spricht man nicht“ –
Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und sexuelle Bildung**

verfasst von | submitted by

Paulina Ritter BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Gender Studies

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Gabriele Michalitsch

Abstract

Von queer-feministischer Gewaltforschung, entwicklungspsychologischen, sozialkonstruktivistischen und sexualpädagogischen Ansätzen ausgehend, untersucht die Masterarbeit die gesellschaftlichen Dynamiken sexualisierter Gewalt gegen Kinder sowie die Präventionsmöglichkeiten durch bereits im Kindesalter einsetzende sexuelle Bildung und die Enttabuisierung von Körper und Sexualität.

Die Arbeit analysiert, wie institutionelle und familiäre Rahmenbedingungen sexualisierte Gewalt begünstigen, und beleuchtet sowohl die Profile der Betroffenen als auch der Täter*innen. Zugleich verdeutlicht sie, dass sexualisierte Gewalt tief in patriarchalen Strukturen verankert ist und sich besonders in Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern manifestiert. Darüber hinaus zeigt sie, dass altersgerechte sexuelle Bildung das Potenzial besitzt, sexualisierte Gewalt zu reduzieren, indem sie für Selbstbestimmung notwendige Kompetenzen von Kindern insbesondere hinsichtlich ihrer eigenen Sexualität und ihres eigenen Körpers stärkt.

Die Tabuisierung von Sexualität und sexualisierter Gewalt gegen Kinder in der Erziehung begünstigt hingegen sexualisierte Gewalt gegen Kinder und begründet folglich die Notwendigkeit einer Enttabuisierung im Rahmen einer kindgerechten sexuellen Bildung. Die Arbeit zeigt, wie sexualpädagogische Konzepte sexueller Bildung zur Reduzierung sexualisierter Gewalt gegen Kinder beitragen und worin deren Hürden und Grenzen bestehen.

Abstract

Based on queer-feminist violence research, developmental psychology, social constructivist and sexual education approaches, the master's thesis examines the social dynamics of sexualized violence against children as well as the prevention options through sexual education that begins in childhood and the removal of taboos about the body and sexuality.

The work analyzes how institutional and family conditions promote sexualized violence and highlights the profiles of both the victims and the perpetrators. At the same time, it makes clear that sexualized violence is deeply anchored in patriarchal structures and is particularly manifested in relationships of dependency and authority between adults and children. In addition, it shows that age-appropriate sexual education has the potential to reduce sexualized violence by strengthening children's skills necessary for self-determination, particularly regarding their own sexuality and their own bodies.

The taboo of sexuality and sexualized violence against children in education, on the other hand, promotes sexualized violence against children and consequently justifies the need to remove taboos within the framework of child-appropriate sexual education. The work shows how sexual education concepts contribute to reducing sexualized violence against children and what their challenges and limitations are.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Thema und Relevanz	2
1.2 Theoretische Ausgangspunkte	4
1.2.1 Kindheit.....	4
1.2.2 Gewalt.....	5
1.2.3 Tabuisierung.....	6
1.3 Forschungsmethode: Literaturanalyse.....	7
1.4 Aufbau der Arbeit.....	8
2 Kindheit und Sexualität	9
2.1 Kindheit aus entwicklungspsychologischer Perspektive.....	9
2.1.1 Psychosexuelle Entwicklung nach Sigmund Freud.....	9
2.1.2 Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget	11
2.2 Kindheit aus sozialkonstruktivistischer Perspektive	13
2.3 Sexuelle Sozialisation aus sexualpädagogischer Perspektive nach Uwe Sielert	15
2.4 Kinder zwischen Agency und Abhängigkeit	17
3 Sexualisierte Gewalt als Gesellschaftsstruktur	19
3.1 Gesellschaftliches Verständnis von sexualisierter Gewalt gegen Kinder	21
3.1.1 Gesetzliche Situation in Österreich	22
3.1.2 Der Missbrauchs-Begriff	24
3.2 Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen.....	26
3.2.1 Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien und im familiären Nahfeld	26
3.2.2 „Totale Institutionen“: Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Internaten und stationären Einrichtungen.....	29
3.2.3 Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Sportvereinen und Kirchengemeinden...30	
3.3 Betroffene	33
3.3.1 Die Rolle des Geschlechts im Betroffenenprofil.....	34
3.3.2 Weitere Faktoren und Intersektionalität im Betroffenenprofil.....	35

3.3.3 Psychische und soziale Auswirkungen auf Betroffene.....	36
3.4 Täter*innen	37
3.4.1 Die Rolle des Geschlechts im Täter*innenprofil	38
3.4.2 Motivation sexualisierter Gewaltausübung.....	39
4 Dynamiken sexualisierter Gewalt gegen Kinder.....	42
4.1 Abhängigkeitsverhältnisse	42
4.2 Autoritätsverhältnisse	45
4.3 „Cycle of sex offending“ nach Hilary Eldridge (1998).....	47
4.4 Tabuisierung von sexualisierter Gewalt, Körper und Sexualität	49
4.5 Fehldeutungen sexualisierter Gewalt	52
5 Gewaltprävention und sexuelle Bildung im Kindesalter	55
5.1 Theoretische Ansätze sexueller Bildung	56
5.2 Politischer Diskurs um neo-emanzipatorische Sexualpädagogik	59
5.3 Sexuelle Bildung in Österreich	61
6 Einflüsse von sexueller Bildung und der Enttabuisierung von Körper und Sexualität im Kindesalter auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder	65
6.1 Einflüsse von theoretischen Ansätzen	67
6.1.1 Patriarchale Strukturen	67
6.1.2 Kindliche Agency.....	69
6.1.3 Generationales Gefälle.....	70
6.1.4 Begegnung mit Körper und Sexualität	71
6.1.5 Sexuelles Wissen ist Macht.....	72
6.2 Einflüsse in Abhängigkeit vom Alter.....	72
6.2.1 Sexuelle Bildung im ersten Lebensjahr	72
6.2.2 Sexuelle Bildung im zweiten Lebensjahr	73
6.2.3 Sexuelle Bildung im dritten Lebensjahr	74
6.2.4 Sexuelle Bildung im vierten und fünften Lebensjahr	75
6.2.5 Sexuelle Bildung vom sechsten bis zum achten Lebensjahr	76

6.2.6 Sexuelle Bildung vom neunten bis zum 13. Lebensjahr.....	77
6.3 Herausforderungen und Grenzen der Reduzierung sexualisierter Gewalt durch sexuelle Bildung und Enttabuisierung von Körper und Sexualität.....	78
7 Conclusio	79
8 Literaturverzeichnis.....	82

1 Einleitung

Der christlich-fundamentalistische Verein *TeenSTAR*, welcher sexualpädagogische Workshops an Schulen abhält, löste im Jahr 2018 einen Skandal in Österreich aus. Durch die Publikation interner Kursunterlagen des Vereins wurden unter anderem dessen pathologisierende Ansichten bezüglich Selbstbefriedigung und homophobe Leitlinien für das Jugendalter öffentlich (vgl. Der Standard 2018). Dieser Skandal führte dazu, dass die damalige türkisblaue Regierung aus ÖVP und FPÖ einen parlamentarischen Antrag verfasste, wodurch allen externen Vereinen, die sich auf sexuelle Bildung spezialisierten, der Lehrzugang zu Schulen untersagt werden sollte. Bemerkenswert war dabei, dass der Verein *TeenSTAR* aus den Reihen der ÖVP gefördert wurde und das Verbot sich nicht auf die außerschulischen Kursangebote von *TeenSTAR* ausgewirkt hätte. Externe sexualpädagogische Vereine, die sich um eine sexpositive, geschlechtersensible und -diverse Aufklärung bemühen und Lehrpersonal in ihrem Bildungsauftrag unterstützen, hätten jedoch sehr wohl das Verbot zu spüren bekommen. Mit dem Regierungswechsel im Jahr 2019 verfiel der Antrag (vgl. Eberle 2022), dennoch wird anhand der Debatte deutlich, dass sexuelle Bildung ein politisch aufgeladenes Thema darstellt. So zeigte die türkis-blaue Regierung großes Interesse daran, erweiterte Sexualpädagogik zu unterbinden. Während der angebliche Grund dafür im Jahr 2018 noch die homophoben pädagogischen Ansätze von *TeenSTAR* waren, formulierte die FPÖ im März 2023 auf ihrer Website eine entgegengesetzte Ansicht: „Schulfremde Personen und Vereine haben im Unterricht nichts verloren. [...] Pädagogen sollen unsere Traditionen und Werte vermitteln“ (FPÖ 2023).

Der Artikel der Website verdeutlicht, dass die Vermittlung einer konservativen, vor allem heteronormativen und tabuisierenden Haltung bezüglich Sexualität und Körper seitens der FPÖ bevorzugt würde. Das jedoch ist genau die Haltung, die sexualpädagogische Vereine und Sexualpädagog*innen versuchen zu durchbrechen (vgl. Sielert 2005: 26ff.). Eine aktuelle Umfrage zeigt, dass die FPÖ derzeit die stimmenstärkste Partei in Österreich ist (vgl. Statista 2024). Verbote in der sexuellen Bildungslandschaft könnten also bald Realität werden.

Laut Paul Haller, dem ehemaligen Geschäftsführer der *Homosexuellen Initiative Salzburg* (HOSI), würde eine Untersagung externer sexualpädagogischer Praxis und damit eine Untersagung umfangreicher spezifischer und professioneller Sexualaufklärung an Schulen einen Rückschritt darstellen. In seinen Augen brauche Österreich mehr und nicht weniger

sexuelle Bildung, da sie unter anderem für die Gewaltprävention eine wichtige Rolle spiele (vgl. Eberle 2022).

1.1 Thema und Relevanz

Studien, die die Wirksamkeit von sexueller Bildung auf sexualisierte Gewalt untersuchten, bestätigen Hallers Auffassung. Sie zeigen, dass sexuelle Bildung relevante Kompetenzen der Kinder fördert. Auch das Erstellen von Schutzkonzepten für Institutionen wie Schulen oder Wohneinrichtungen anhand von evidenzbasierten Präventionsansätzen seitens Sexualpädagog*innen zeigen deutlich positive Einflüsse auf die Reduzierung sexualisierter Gewalt in den jeweiligen Institutionen (vgl. Wazlawik et al. 2017: 1040). Müsste es aufgrund dieser Datenlage nicht von allen Parteien gewünscht sein, die Spezialisierung von Sexualpädagog*innen und ihre Arbeit mit jungen Menschen positiv zu bewerten und zu fördern?

Trotz der genannten Studienergebnisse ist die internationale Forschung zur Wirkungsweise sexueller Bildung recht überschaubar und bezieht sich hauptsächlich auf den englischsprachigen Raum. Eine groß angelegte neuseeländische Studie konnte aufzeigen, dass sich gewisse in Schulen geförderte Kompetenzen positiv auf das Erkennen von Gefahrensituationen auswirken. Zu den an Schulen vermittelten Kompetenzen zählten Nein sagen zu können, selbstbestimmt über den eigenen Körper zu entscheiden und zwischen angenehmen und unangenehmen Berührungen unterscheiden zu können (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 545).

Geht es um Österreich im Spezifischen, lassen sich kaum vergleichbare Studien finden. Auch scheint die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen nicht besonders erfolgreich. Darauf deuten zumindest die alarmierenden Zahlen für Österreich hin. Hierzu ist vorab anzumerken, dass sich keine repräsentative Studie findet, die in den Betroffenenzahlen über ein binäres Geschlechterverständnis hinausgeht. Im Weiteren werde ich mich somit auf männliche und weibliche, nicht aber non-binäre Betroffene beziehen.

Laut der österreichischen Gewaltprävalenzstudie aus dem Jahr 2011 geben 27,7% der befragten Frauen an, in ihrer Kindheit sexualisierte Gewalt erfahren zu haben. Bei den befragten Männern liegt die Zahl bei 12%. Somit war durchschnittlich jede fünfte befragte Person von sexualisierter Gewalt in der Kindheit betroffen (vgl. Kapella et al. 2011: 212). Das sind Ergebnisse des Hellfeldes.

Verschiedene Faktoren beeinflussen diese Studienergebnisse. Kinder werden weniger ernst genommen als Erwachsene (vgl. Kolshorn 2018: 138). Sie können bei Befragungen oft weniger abschätzen, ob es sich bei ihrer Erfahrung um sexualisierte Gewalt handelt. Auch können sie weniger benennen, was mit ihnen gemacht wurde, sind zu beschämt, um von ihrer

Erfahrung zu sprechen, oder wollen Täter*innen schützen. Dies kann besonders bei Kindern zu unwahrheitsgemäßen Aussagen oder Antwortverweigerungen führen (vgl. Kapella et al. 2011: 43ff.). Es wird nicht zuletzt deshalb davon ausgegangen, dass nur jeder 15. bis 20. Fall von sexualisierter Gewalt gegen Kinder zur Anzeige gebracht wird (vgl. Kapella et al. 2011: 212).

Aufgrund der genannten Datenlage ist davon auszugehen, dass betroffene Kinder nur in den seltensten Fällen psychotherapeutisch behandelt werden. Bei ausbleibender Therapie kommt es jedoch in weiterer Folge häufig zu gesundheitlichen Problemen. In einer Studie aus dem Jahr 2008 wurden verschiedene traumatische Erlebnisse und ihre psychischen Folgen verglichen. Während unter den Betroffenen von körperlicher Gewalt 11% und unter den Betroffenen von schweren Unfällen 13% an einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) leiden, sagen 38% der von Vergewaltigung Betroffenen aus, an einer solchen Störung zu leiden. Ähnlich sieht es bei Betroffenen aus, die sexualisierte Gewalt bereits in ihrer Kindheit erlebt haben. Bei ihnen leiden laut Umfrage 35% an einer PTBS. Erfahrungen sexualisierter Gewalt werden in dieser Studie folglich am häufigsten mit dem Leiden an einer PTBS in Verbindung gebracht (vgl. Maercker 2013: 30).

Obwohl die Zahlen des Hellfeldes nicht alle tatsächlichen Fälle sexualisierter Gewalt gegen Kinder erfassen, lassen sie bereits darauf schließen, dass es sich bei dem Phänomen sexualisierter Gewalt gegen Kinder um keine Einzelfälle handelt. Systematisch nutzen Täter*innen dabei, meist wiederholt, ihre Macht- und Autoritätsposition aus (vgl. Kowalski 2018: 425).

Die Angaben des Geschlechts der Täter*innen und Betroffenen schwanken je nach Studie. Laut Kriminalstatistik des deutschen Bundeskriminalamts (BKA) handelte es sich im Jahr 2015 bei den 11.808 zur Anzeige gebrachten Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder um 10% weibliche und 90% männliche Täter*innen und um 75% weibliche und 25% männliche betroffene Kinder (vgl. BKA 2016: 202ff.). Andere Quellen gehen von mindestens 75% Männern als Täter und von maximal 25% Frauen als Täterinnen aus (vgl. Gebrande 2014: 31). Auch hier lässt sich aufgrund des großen Dunkelfeldes schwer einschätzen, wie viele der Täter*innen und wie viele der Betroffenen tatsächlich männlich oder weiblich sind. Eine Tendenz ist jedoch klar ersichtlich.

„Eine Kultur, welche den wahren Mann zum Kämpfer, Sieger und Beglückter willenlos hingerissener Frauen stilisiert, stellt zugleich – und gerade dadurch – den hässlichen Alltag von Misshandlung, Vergewaltigung und sexueller Ausbeutung von Kindern her“ (Hagemann-White 1992: 9).

Dieses Zitat aus dem Jahr 1992 beschreibt die geschlechterhierarchische Grundstruktur der Gesellschaft. Noch immer bestimmen Vorstellungen traditioneller Geschlechterrollen und das Selbstverständnis des aktiven Mannes und der passiven Frau den – insbesondere medialen – Mainstream, auch wenn sich mediale Repräsentationen von Sexualität und Geschlecht zunehmend wandeln.

Sowohl Geschlecht als auch Sexualität sind strukturell mit Gewalt verbunden (vgl. Ohms 2018: 128). Um sexualisierte Gewalt gegen Kinder reduzieren zu können, ist es daher notwendig, dieses Zusammenspiel zu verstehen und weitere Kontexte, kulturelle Faktoren und soziale Dynamiken von sexualisierter Gewalt gegen Kinder zu analysieren.

Wie eingangs erwähnt, zeigen einige Studien, dass sexuelle Bildung und Enttabuisierung von Körper und Sexualität in der Kindheit das Potenzial haben, sexualisierte Gewalt in der Kindheit zu reduzieren. Anhand der in dieser Arbeit erörterten Dynamiken, die sexualisierte Gewalt in der Kindheit bestimmen, lässt sich ermitteln, welche Inhalte sexuelle Bildung im Konkreten enthalten muss, um ihr Potenzial zu entfalten und sexualisierte Gewalt effektiv zu reduzieren.

Daher lautet die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: Wie wirken sexuelle Bildung im Kindesalter und Enttabuisierung von Körper und Sexualität auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder?

Um diese Frage im Rahmen der Arbeit beantworten zu können, stelle ich mir folgende Unterfragen: Welche Strukturen und Dynamiken begünstigen sexualisierte Gewalt gegen Kinder? Inwiefern kann mit sexueller Bildung auf diese Begünstigungen Rücksicht genommen werden, um sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu reduzieren?

1.2 Theoretische Ausgangspunkte

In diesem Teilkapitel erörtere ich die theoretischen Ausgangspunkte der Arbeit. Die ausgewählten Konzepte oder Ansätze bilden die allgemeine Grundlage der Annäherung an die zentralen Topoi der Arbeit und dienen der Bestimmung der für die Arbeit grundlegenden Begriffe.

1.2.1 Kindheit

Ich betrachte für die Beantwortung der Forschungsfrage verschiedene Aspekte von Kindheit und kindlicher Entwicklung. Kindheit ist Gegenstand der Kindheitsforschung. Einen möglichen theoretischen Ausgangspunkt, von dem aus Kindheit betrachtet werden kann, bietet das „Infra-Paradigma“ nach dem Kindheitsforscher David Oswell (2016). Zu den Grundlagen

dieses Paradigmas zählen die kindliche „Agency“ und Subjektivität (vgl. Oswell 2016: 22ff.), die Prozessualität und Performativität von Kindsein und das Anerkennen der Pluralität und Mannigfaltigkeit von Kindern und Kindheiten. In diesem Sinne wird Kindheit als dynamisch, transitiv und mehrdeutig verstanden und nicht als starr, universell und immer gleich (vgl. Kluge 2021: 12).

Lineare Altersstadien, wie sie im entwicklungspsychologischen Modell über die psychosexuelle Entwicklung nach Sigmund Freud (1856-1939) oder über die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget (1896-1980) unterschieden werden, werden im Infra-Paradigma nach Oswell (2016) kritisiert, da sie Kindheit als biologisch unverrückbar darstellen (vgl. Kluge 2021: 16).

Auf dem Ansatz von Oswell aufbauend, plädiert Barrie Thorne, eine Vertreterin der Kindheitsforschung, für eine interdisziplinäre, kritische Ausrichtung der Kindheitsforschung, in der trotz der genannten Kritik auch die Entwicklungspsychologie, ein „well-funded field“, als Ressource genutzt wird (vgl. Thorne 2007: 150). Ich schließe mich Thorne an und nähere mich dem Kindheitsbegriff mit dem Ansatz des Infra-Paradigmas und psychologischen Ansätzen zur kognitiven Entwicklung von Kindern.

1.2.2 Gewalt

In dieser Arbeit definiere ich Gewalt im Sinne queer-feministischer Gewaltforschung. Diese geht über das personalisierte und körperliche Gewaltverständnis hinaus, um gesamtgesellschaftliche und strukturelle Gewaltverhältnisse zu fassen (vgl. Sauer 2009: 94ff.). In der queer-feministischen Gewaltforschung wird Gewalt als eine Struktur patriarchaler Herrschaftsverhältnisse betrachtet (Hagemann-White 2002: 126f.).

Es handelt sich bei Gewalterfahrungen somit nicht um Einzelfälle. Gewalt ist institutionalisiert:

„Gewalt ist nicht nur körperliche Verletzung, Gewaltverhältnisse sind Herrschaftsverhältnisse, Gewalt ist eine soziale Praxis und ein Diskurs und Gewalt ist eine politische Ordnungsstruktur“ (Sauer 2009: 95).

In Definitionen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder fehlt meist die Bezugnahme auf Gewalt als politische Ordnungsstruktur. So heißt es in einer häufig zitierten Definition, sexualisierte Gewalt gegen Kinder werde verstanden als

„[...] jegliche Handlungen, die an oder vor einem Kind oder einem/einer Jugendlichen entweder gegen dessen/deren Willen vorgenommen werden oder der das Kind oder

der/die Jugendliche aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. [...] So geht es einerseits um Handlungen ohne körperlichen Kontakt (hands-off), z.B. durch zwangsweises Anschauen von pornografischem Bildmaterial oder Exhibitionismus. Andererseits fallen auch Formen mit sehr intensivem Körperkontakt (hands-on) darunter, z.B. durch anale, orale oder genitale Vergewaltigung“ (Wolff 2018: 463).

Im weiteren Gewaltverständnis ist sexualisierte Gewalt jedoch nicht die Handlung allein. Als erwachsene Person gegen ein Kind gewalttätig zu werden, demonstriert die Herrschaftsverhältnisse, die Machtasymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern. Gewalt passiert nicht einfach, so ist auch sexualisierte Gewalt eine bewusste Handlung.

In Anbetracht des Gewaltverständnisses in dieser Arbeit sollten erfolgreiche Präventionskonzepte nicht nur auf Wirkungen auf die Mikroebene eingehen, sondern darüber hinaus auch die Dynamiken und Strukturen sexualisierter Gewalt gegen Kinder berücksichtigen, um ein nachhaltiges Reduzieren der Gewalt zu ermöglichen.

1.2.3 Tabuisierung

Beim Versuch, den Begriff Tabuisierung theoretisch zu verorten, stütze ich mich auf Gedanken Sigmund Freuds. So beschreibt Freud Tabus wie folgt:

„Es handelt sich also um eine Reihe von Einschränkungen, denen sich [...] Völker unterwerfen; dies und jenes ist verboten, sie wissen nicht warum, es fällt ihnen auch nicht ein, danach zu fragen, sondern sie unterwerfen sich ihnen wie selbstverständlich und sind überzeugt, daß eine Übertretung sich von selbst auf die härteste Weise strafen wird“ (Freud 2011: 29).

Tabus sind als Teil eines Wertesystems zu verstehen. Freud beschreibt sie als unhinterfragte Einschränkungen. Wenn sich eine Gemeinschaft oder Gesellschaft grundsätzlich an ein bestimmtes Wertesystem hält, wird denjenigen eine Strafe drohen, die sich nicht an das Wertesystem halten.

Tabus sind ungeschriebene Gesetze, die systematisch durch „Angst“ vor gesellschaftlicher Maßregelung eingehalten werden. Tabuisierung ist in diesem Sinne in der vorliegenden Arbeit als Teil einer Verhaltensnormierung zu verstehen, welche ein Herrschaftssystem stützt. So lässt sich im Umkehrschluss Enttabuisierung als das Brechen eines Tabus verstehen. Enttabuisierung ist der Prozess, bei dem tabuisierte Handlungen gesetzt, Überlegungen angestellt oder Themen – wie beispielsweise Sexualität im Kindesalter – entgegen dem

dominierenden Wertesystem angesprochen werden. Unsagbares wird gesagt und somit sagbar, wodurch gesellschaftlich dominierende Haltungen verändert werden können.

1.3 Forschungsmethode: Literaturanalyse

Für die Beantwortung der Forschungsfragen verwende ich als Forschungsmethode eine Literaturanalyse. Primär bediene ich mich am „Step-by-Step Guide“ von Diana Ridley, in dem das Vorgehen bei einer Literaturanalyse genau erläutert wird. Ridley betont als dessen Kern:

„The literature review is a critical look at the existing research that is significant to the work that you are carrying out. It describes what is already known about your research topic, and what gaps there are in the existing knowledge“ (Ridley 2012: 2).

Dabei ist „critical“ ein sehr weiter Begriff. In Kapitel 1.3 habe ich erläutert, aus welchen Perspektiven ich auf das Forschungsthema blicke, um meinen „critical look“ nachvollziehbar zu machen.

Des Weiteren folge ich Ridleys Erläuterungen und untersuche das bereits fundierte Forschungsfeld bezüglich der Forschungsfragen sowohl auf relevante Erkenntnisse als auch auf Leerstellen. Relevante Quellen sind Forschungsberichte, wissenschaftliche Artikel oder Sammelbände, ferner Internetquellen oder Zeitungsartikel, die insbesondere andere Quellen untermauern. Den Großteil der verwendeten Quellen fand ich mit der Suchmaschine der Universität Wien (u:search). Bei der Suche nach Literatur überprüfte ich stetig die Qualität der Quellen. Wenn die Quelle auch nach gründlichem Lesen relevant schien, wissenschaftlich valide und aktuell war, wurde sie im nächsten Schritt für die Analyse herangezogen. Schlüsselbegriffe, nach denen ich suchte, waren zu Beginn beispielsweise Kindheit, sexuelle und kognitive Entwicklung, sexuelle Bildung, Tabuisierung, Gewalt, sexualisierte Gewalt und Gewaltprävention. Je nach Fragen an die Literatur, beziehungsweise genutzten Schlüsselwörtern bei der Suche nach Quellen, ergaben sich bereits zentrale Zusammenhänge, die sich in der Struktur der Arbeit widerspiegeln.

Die immer genauere Recherche führte zu weiteren Themen, die relevant für die Literaturanalyse waren. Darunter fallen Strukturen, Dynamiken und Akteur*innen sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Systematisch verglich ich Argumente und Perspektiven zu den verschiedenen Themengebieten. Ridley unterstreicht dazu:

„The literature review is not just a summary of the existing research; it is also an opportunity for you to engage critically with the ideas and arguments of others, and to contribute your own ideas to the academic conversation“ (Ridley 2012: 35).

Einerseits trage ich im Zuge dieser Arbeit also Erkenntnisse und Schlussfolgerungen der von mir eingesehenen Literatur zusammen, andererseits formuliere ich eigene Gedanken und Argumente, um letztendlich die Forschungsfragen zu beantworten.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung, die die Relevanz des Themas, die theoretischen Ausgangspunkte, die Forschungsmethode sowie die Forschungsfrage darstellt, widmet sich Kapitel 2 der kindlichen Sexualität. Es wird untersucht, welche kognitiven und psychosexuellen Fähigkeiten Kinder bereits in jungen Jahren entwickeln. Dies ist wichtig, um die Grundlage für eine altersgerechte sexuelle Bildung zu verstehen. Dazu werden Freuds psychosexuelle Entwicklung, Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung und Sielerts sexuelle Sozialisationsstufen herangezogen. Die sozialkonstruktivistische Perspektive zu Kindheit ist ebenso Teil dieses Kapitels, um die historisch und kulturell gewachsene Bedingtheit von Kindheit zu erörtern.

Kapitel 3 analysiert sexualisierte Gewalt gegen Kinder im Kontext gesellschaftlicher Strukturen. Es wird die gesetzliche Lage in Österreich sowie das gesellschaftliche Verständnis von sexualisierter Gewalt beleuchtet, um aufzuzeigen, wie Machtverhältnisse zu solchen Gewaltformen beitragen. Zudem werden institutionelle und familiäre Rahmenbedingungen sexualisierter Gewalt betrachtet, da diese oft Gewalt begünstigen. Auch wird erörtert, wie Geschlecht und andere intersektionale Faktoren das Profil der Betroffenen prägen. Daneben wird auf die psychischen und sozialen Auswirkungen sexualisierter Gewalt eingegangen. Schließlich wird das Täter*innenprofil beleuchtet, wobei ebenfalls die Bedeutung von Geschlecht und die Motivation zur Ausübung sexualisierter Gewalt thematisiert werden. Zweck des Kapitels ist es, zu zeigen, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder kein bloß individuelles Problem, sondern auch ein strukturelles ist.

Kapitel 4 untersucht die Dynamiken, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder aufrechterhalten, darunter Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnisse sowie die Rolle von Tabuisierung und Fehldeutungen im Kontext von Körper und Sexualität. Diese Analyse ist entscheidend, um zu verstehen, welche strukturellen Bedingungen sexualisierte Gewalt ermöglichen. Um nachvollziehen zu können, welchen Mustern sexualisierte Gewalt gegen Kinder folgt, wird der „cycle of sex offending“ nach Eldridge in diesem Kapitel beleuchtet.

Kapitel 5 erörtert verschiedene Ansätze sexueller Bildung und ihre Bildungsziele. Es wird erklärt, warum sexualpädagogische Maßnahmen eine wesentliche Rolle bei der Prävention

sexualisierter Gewalt spielen, welchen Ansatz sexueller Bildung es dafür braucht und inwiefern dieser in der österreichischen Bildungslandschaft Einzug gefunden hat.

In Kapitel 6 wird beleuchtet, wie Enttabuisierung und eine umfassende sexuelle Bildung in Abhängigkeit vom Alter in verschiedenen Kompetenzbereichen wirken, um sexualisierte Gewalt zu reduzieren, aber auch welche Herausforderungen darin bestehen.

Kapitel 7 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen, reflektiert deren Implikationen und bietet Perspektiven für zukünftige Forschung.

2 Kindheit und Sexualität

Um die Forschungsfrage zu beantworten, soll zuvor geklärt werden, zu welchen kognitiven Fähigkeiten Menschen bereits im Kindesalter im Stande sind. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, herrscht ein öffentlicher Diskurs darüber, ob sexuelle Bildung ratsam ist oder zu einer „Frühsexualisierung“ führt. Dieses Kapitel soll Aufschluss darüber geben.

Die Begriffe Kindheit und Kinder sind in unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich definiert. Ich beziehe mich in diesem Kapitel einerseits auf entwicklungspsychologische Ansätze, geprägt durch Sigmund Freud und Jean Piaget. Andererseits binde ich aktuelle pädagogische Ansätze und eine sozialkonstruktivistische Perspektive der Kindheitsforschung ein.

2.1 Kindheit aus entwicklungspsychologischer Perspektive

In der Entwicklungspsychologie gibt es mittlerweile unzählige Ansätze, die sich mit dem Wesen und der Veränderung vom Säuglings- bis hin zum Senior*innenalter auseinandersetzen. Zwei richtungsweisende Ansätze für die Kindesentwicklung und für die sexuelle Bildung erläutere ich im Folgenden in ihren Kernpunkten.

2.1.1 Psychosexuelle Entwicklung nach Sigmund Freud

Sigmund Freud, der im frühen 20. Jahrhundert seine Theorien zur Psychoanalyse entwickelte, stellte unter anderem ein Modell der psychosexuellen Entwicklung vor. Freud war der Auffassung, dass verschiedene Altersspannen der Kindheit je einer von fünf Entwicklungsphasen zugeordnet werden können. In jeder Entwicklungsphase steht eine bestimmte Form der Bedürfnisbefriedigung im Zentrum.

Wenn die den einzelnen Phasen entsprechenden jeweils dominanten Bedürfnisse nicht adäquat erfüllt werden, führt dies laut Freud zu Entwicklungsstörungen, die auch noch im

späteren Leben des Menschen als psychische Störungen existieren können (vgl. Freud 2012: 72f.; vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 10f.). Art und Ausmaß der entwicklungspezifischen Bedürfnisbefriedigung gelten als wesentliche Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung. Freud teilte die kindliche Entwicklung in die orale, anale, phallische, latente und genitale Phase ein. In der oralen Phase (bis zum ersten Lebensjahr) steht laut diesem Modell die Nahrungsaufnahme im Mittelpunkt der Befriedigung. Der Lustgewinn für Säuglinge funktioniert oral über den Mund und die dafür benötigten Organe (vgl. Freud 2012: 62f.). In der analen Phase (erstes bis drittes Lebensjahr) wird hauptsächlich durch die Nahrungsausscheidung und die dafür benötigten Organe Lust gewonnen (vgl. Freud 2012: 95f.). In der phallischen Phase (drittes bis sechstes Lebensjahr) stehen die Genitalien des Kindes im Mittelpunkt des Interesses (vgl. ebd.). Freud ordnete der phallischen Phase auch den Ödipus- und Elektrakomplex zu, bei dem das Kind die genitalen Unterschiede erkennt, sich vom gegengeschlechtlichen Elternteil angezogen fühlt, Rivalität zum gleichgeschlechtlichen Elternteil aufbaut und gleichzeitig dessen Normen und Werte übernimmt (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 11). In der latenten Phase (sechstes bis elftes Lebensjahr) sinkt laut Freud das Interesse am Lustgewinn über die Genitalien ab und die Lust nach intellektuellem Wissen steigt (vgl. Freud 2012: 42f.), das jedoch in der genitalen Phase (ab dem elften Lebensjahr) wieder abflacht, in der die genitale Lust im Mittelpunkt der Bedürfnisbefriedigung steht (vgl. Freud 2012: 72f.; vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 11). Freud war mit diesem Modell einer der ersten Psycholog*innen, der Kinder als sexuelle Wesen erfasste. Allerdings waren seine Theorien zu den einzelnen Phasen wenig durch empirische Forschung fundiert (vgl. Mackenthun 2013: 110f.).

Für diese Arbeit ist es wichtig, sowohl die durch Freuds Modell gewonnenen und bis heute validierte Erkenntnisse als auch die Kritik und Korrekturen durch aktuelle Forschung zu betrachten. So zeigen kulturvergleichende Studien, dass äußere Einflüsse prägender für die Persönlichkeit sind als biologisch präformierte Prozesse der Libido-Entfaltung (vgl. Trautner 1997: 93f.). Anders als Freud dachte, sind Bedürfnisse der Lustbefriedigung nicht vorherrschend, sondern stehen neben vielen anderen prägenden Bedürfnissen wie etwa dem Bedürfnis nach Beziehung (vgl. Mackenthun 2015: 7f.).

In seinen frühen Arbeiten erkannte Freud, dass Erfahrungen sexualisierter Gewalt in der Kindheit Ursache für psychische Störungen sein können. So schreibt er in dem Werk *Zur Ätiologie der Hysterie* (1896):

„Wenn wir daran festhalten, infantile Sexualerlebnisse seien die Grundbedingung, sozusagen die Disposition der Hysterie, sie erzeugen die hysterischen Symptome aber

nicht unmittelbar, sondern bleiben zunächst wirkungslos und wirken pathogen erst später, wenn sie im Alter nach der Pubertät als unbewusste Erinnerungen geweckt werden, so haben wir uns mit den zahlreichen Beobachtungen auseinanderzusetzen, welche das Auftreten hysterischer Erkrankung bereits im Kindesalter und vor der Pubertät erweisen“ (Freud 1896).

Diese These wurde von Freuds Zeitgenossen jedoch sehr kritisiert, sodass Freud seine diesbezüglichen Aussagen zurückzog (vgl. Masson 2012: 2ff.). Trotzdem profitiert die heutige Sexualpädagogik stark von Freuds Theorien. Er prägte zwar einerseits Fehldeutungen bezüglich Sexualität, die ich in dieser Arbeit in Kapitel 4 aufgreife. Andererseits brach er durch sein Stufenmodell das Tabu über die kindliche Sexualität, was den Grundstein für eine allgemein anerkannte sexuelle Bildung legte.

Für eine gelingende sexuelle Bildung stellt sich neben der Frage nach der kindlichen Sexualität auch die Frage nach den kognitiven Fähigkeiten von Kindern, die nötig sind, um auf Körper und Sexualität bezogene Informationen aufzunehmen und Kompetenzen weiterzuentwickeln. Das folgende Teilkapitel widmet sich dieser Ebene der kindlichen Entwicklung, wie sie von Jean Piaget theoretisiert wird.

2.1.2 Kognitive Entwicklung nach Jean Piaget

Jean Piaget hatte in den 1960er Jahren mit seiner Theorie der kognitiven Entwicklung großen Einfluss auf die Entwicklungspsychologie. Bis heute greifen Entwicklungspsycholog*innen auf seine Theorie zurück (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 23). Zu seiner Zeit dominierte der Ansatz des Behaviorismus, in dem die kognitiven Fähigkeiten des Menschen ignoriert wurden und lediglich das Reiz-Reaktions-Verhalten im Mittelpunkt stand. Piaget konzentrierte sich in seinem Schaffen auf die Kognition des Menschen, da der Behaviorismus aus seiner Sicht keine tragfähigen Erklärungsansätze für die Entwicklungspsychologie lieferte.

Laut Piaget ist es wichtig zu verstehen, dass sich die menschliche Entwicklung zwar in Stufen vollzieht, die nacheinander durchlaufen werden. Jedoch ist eine strikte Trennung zwischen diesen unmöglich. Jedes Kind entwickelt sich unterschiedlich schnell oder langsam in verschiedenen Bereichen, sei es bezüglich des Gedächtnisses, des Spracherwerbs oder des Erlernens des aufrechten Ganges (vgl. Seitz-Stein/Berner 2019: 240f.).

Hier wird bereits deutlich, dass sich Piaget mit der Kompetenzentwicklung beschäftigte. Seine Theorien entstanden auf Basis umfassender Beobachtungen und Studien. Er unterschied vier Phasen der kindlichen Entwicklung: Die sensumotorische, die präoperative, die konkret-operationale und die formal-operationale Phase. In der sensumotorischen Phase

(null bis zweites Lebensjahr) erkunden Säuglinge die Welt hauptsächlich durch ihre Sinne und motorischen Fähigkeiten. Sie entwickeln allmählich das Konzept der Objektpermanenz. Dieses Konzept meint die Vorstellung, dass Objekte weiter existieren, auch wenn sie nicht mehr sichtbar sind (vgl. Piaget 2003: 65f.; vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 25f.). Während der präoperativen Phase (zweites bis sechstes Lebensjahr) beginnen Kinder symbolisches Denken zu entwickeln, während ihre Logik jedoch noch begrenzt bleibt. Sie können laut Piaget nicht die Perspektiven anderer verstehen und ein ausgeprägter Egozentrismus ist charakteristisch für diese Phase (vgl. Piaget 2003: 66; vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 26f.). In der konkret-operationalen Phase (siebtes bis elftes Lebensjahr) entwickeln Kinder die Fähigkeit zu konkretem Denken und können logische Operationen durchführen. Ihr Verständnis für Kategorien, Klassifikationen und Mengen entwickelt sich in dieser Phase weiter (vgl. Piaget 2003: 66; vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 28). Die letzte Phase bleibt Piagets Modell zufolge ein Leben lang bestehen. Während dieser formal-operationalen Phase (ab dem zwölften Lebensjahr) lernen Kinder abstraktes Denken. Sie sind fähig, hypothetisch-deduktive Schlussfolgerungen zu ziehen, komplexe Probleme zu lösen und abstrakte Konzepte zu verstehen (vgl. Piaget 2003: 66; vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 28).

Entgegen Annahmen des Behaviorismus konnte Piaget zeigen, dass Menschen bereits in ihren ersten Lebensjahren eigenständige kognitive Leistung erbringen (vgl. Seitz-Stein/Berner 2019: 240).

Dabei weist die heutige Forschung nach, dass Piaget die Kompetenzen im Kindesalter unterschätzte, so sind Piagets phasenspezifische Altersangaben meist zu hoch angesetzt. Die Ursache liegt hier in den teils sprachlich komplizierten Formulierungen und Fragen, die Piaget bei seiner Forschung einsetzte. Vereinfachte Fragen zeigten, dass das logische Denken bereits weiterentwickelter war als die von Piaget erwartete Sprachkompetenz und der erwartete Wortschatz (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013: 29).

Sowohl bei Piagets als auch bei Freuds Stufenmodell werden emotionale, kulturelle und soziale Faktoren nicht berücksichtigt. Auch ist an beiden Modellen die extreme Vereinfachung von komplexen Vorgängen zu kritisieren, die durch ihre Abstraktheit schwer auf Einzelfälle übertragen werden können.

Piaget ist bis heute dennoch richtungsweisend für die Entwicklungspsychologie und das Anerkennen des Wechselspiels von Autonomie und Abhängigkeit von Menschen bereits im Säuglingsalter (vgl. Mackenthun 2015: 8). (Kognitive) Eigenständigkeit von Kleinkindern anzuerkennen, war zu Piagets Lebzeiten innerhalb der Psychologie noch kaum vertreten. In den 1960er Jahren wandelte sich diese Vorstellung durch Piagets Arbeiten. Damit wurde

deutlich, dass Kinder bereits in jungen Jahren, abhängig von ihrer Entwicklungsstufe, Kompetenzen erlernen können.

Ich beziehe mich auf Freud und Piaget, da sie mit ihren Ansätzen Kleinkindern erstmals eine eigene Sexualität und Kognition zugestanden haben. Dieses Zugeständnis ist trotz der Kritik an ihren Ansätzen die Grundlage für die Argumentation der vorliegenden Arbeit, dass nämlich sexuelle Bildung im Kindesalter durchaus möglich ist.

2.2 Kindheit aus sozialkonstruktivistischer Perspektive

Das in einer Gesellschaft vorherrschende Kindheitskonzept lenkt die allgemeinen Vorstellungen über kindliche kognitive Aufnahmefähigkeit von Themen zu Sexualität und Körper und auch, inwiefern Kinder sexuelle Wesen sind. Dass über die letzten Jahrhunderte hinweg in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen unterschiedliche Konzepte von Kindheit kursierten, wurde vor allem in den 1960er Jahren wissenschaftlich aufgearbeitet (vgl. Winkler 2017: 19ff.). Vor allem die diskursive Konstruktion von Kindheit und ihr historischer Wandel waren von steigendem wissenschaftlichem Interesse. Kindheit galt mit der neuen soziologischen Kindheitsforschung der 1980er und 1990er Jahre nicht mehr als universell und natürlich, sondern je nach kulturellem und historischem Kontext als sozial konstruiert (vgl. Kluge 2021: 13ff.). Die kontextabhängigen Konstruktionen von Kindheit waren und sind dafür verantwortlich, wie Kinder in einer Gesellschaft in Erscheinung treten, welche Faktoren Kindheit bestimmen oder welche Position Kinder in der sozialen Ordnung einnehmen (vgl. Prout/James 1990: 8). Die sozialkonstruktivistische Kindheitsforschung grenzt sich von der Entwicklungspsychologie ab, in der Kindheit als metaphysisch verstanden wird (vgl. Grunert/Krüger 2006: 12ff.). Markus Kluge formuliert in seinem Sammelband zur Kindheitsforschung:

„Vor allem die Verknüpfung von Kindheit mit einer universellen Natur wird im Falle der Entwicklungspsychologie als kritisch angesehen. Kritisiert wird die unverrückbare Biologisierung von Kindheit, die gleichsam zur Normalisierung bzw. Standardisierung wie zum sozialen Ausschluss der Kindheit führt“ (Kluge 2021: 16).

So lassen stufenbasierte Schemata der Entwicklungstheorie, wie jenes von Jean Piaget oder Sigmund Freud, Kindheit als eine universelle und natürliche Phase erscheinen (vgl. Jenks 1982: 20ff.). Im Sozialkonstruktivismus wird kritisiert, dass solche Schemata nicht zuletzt der Begründung dienen, Kinder gesellschaftlich von politischer Mitbestimmung zu exkludieren. Dabei wird etwa argumentiert, dass sich Kinder erst in der Vorphase zum

Erwachsenen, in ihrem biologischen Wachstum und ihrer psychischen Entwicklung befinden und daher noch nicht die Fähigkeit zu politischer Mitbestimmung haben (vgl. Prout/James 1990: 12ff.).

Spätestens seit den 1980er Jahren dominiert in der Kindheitsforschung eine Vorstellung von Kindheit als diskursives Konstrukt. Die Idee von Kindheit als universelle Phase verbunden mit der Annahme, dass Kinder einen unbedingten, einheitlichen und zeitlosen Wesenscharakter teilen, trat seither in den Hintergrund (vgl. Prout/James 1990: 28f.). Dennoch wirken solche Kindheitskonzepte weiter und beeinflussen nach wie vor die gesellschaftlich dominante Vorstellung von Kindern.

Kinder werden allgemein als abhängig, Erwachsene hingegen als unabhängig und eigenständig verstanden. Diese Vorstellungen reichen historisch weit zurück. Vor allem bezogen auf Sexualität lassen sich in der Bibel unzählige Passagen finden, die sündiger Sexualität und Körperlichkeit – vorrangig Frauen zugeschrieben – Passivität, Unschuld, Reinheit und vollständige Asexualität des Kleinkinds gegenüberstellen. Diese Vorstellung teilt das Christentum mit anderen monotheistischen Glaubensrichtungen (vgl. Winkler 2017: 32).

Die noch heute existierende gesellschaftliche Angst vor einer zu frühen sexuellen Aufklärung lässt sich an eben dieser Dichotomie von „sündhafter“ Sexualität und Unschuld der Kindheit ableiten. Mit ihr einher geht die Vorstellung, Kinder besäßen keine eigene Sexualität und Agency, da sie noch nicht zum sündhaften, handlungsfähigen erwachsenen Menschen geworden sind.

Mit diesen sozial konstruierten Unterscheidungsmerkmalen geht eine Machtasymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern einher, die in vielerlei Hinsicht selbstverständlich und notwendig scheint, um Kinder in ihrer Entwicklung zu schützen und zu unterstützen. Welche Eigenschaften konkret der Kindheit in einer Kultur oder Gesellschaft zugeschrieben werden, entscheidet jedoch darüber, ob Kinder aufgrund ihres Alters benachteiligt oder altersangemessen behandelt werden (vgl. Kluge 2021: 18). Wenn die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen dafür eingesetzt wird, Kindern lediglich Eigenschaften zuzuschreiben, die ihnen Agency und die Fähigkeit absprechen, eine eigene Form von Sexualität zu leben, dann werden Kinder nicht in ihrer Gesamtheit begriffen und folglich nicht im Sinne ihrer Entwicklung behandelt. Kindheit mit einer sozialkonstruktivistischen Perspektive zu betrachten, ist folglich notwendig, um zu klären, inwiefern Kinder fähig sind, mit (tabuisierten) Thematiken bezüglich Sexualität und Körper umgehen zu können.

2.3 Sexuelle Sozialisation aus sexualpädagogischer Perspektive nach Uwe Sielert

Das aktuelle Verständnis von kindlicher Entwicklung im Bereich der sexuellen Bildung beschreibt Uwe Sielert in seinem Werk *Einführung in die Sexualpädagogik* (2005). Ich beziehe mich auf Sielert, da er einer der Begründer*innen der kritisch-reflexiven, neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik ist. Sielert unterscheidet sieben Entwicklungsstufen sexueller Sozialisation von Kindern, deren Kernelemente ich im Folgenden zusammenfasse.

Bereits vor der Geburt beginnt die sexuelle Sozialisation eines Menschen. Die sexuelle Vitalität des Fötus wird beispielsweise durch das Erleben von Angst oder Freude der schwangeren Person beeinflusst. Durch die Geburt erfährt der Säugling eine Veränderung. Außerhalb des Uterus muss es nun seine Eigenständigkeit erfahren (vgl. Sielert 2005: 101). Dieser Umschwung bestärkt den Wunsch nach Liebe und Geborgenheit des Säuglings. Auch versucht er Trennungsängste durch lustvolle Erfahrungen zu kompensieren, welche die Freude am eigenständigen Dasein und insbesondere am eigenen Körper fördert (vgl. Sielert 2005: 102). Wenn Säuglinge zärtlich berührt werden, erleben sie neben Gefühlen des Vergnügens durch An- und Entspannung des Körpers auch sinnliche Gefühle. Dasselbe gilt für die Oralbefriedigung. Säuglinge und Kinder können nicht nur erotische Erfahrungen durch ihr Umfeld, sondern auch autoerotische Erfahrungen machen (vgl. Sielert 2005: 102f.).

Im zweiten Lebensjahr entwickeln die meisten Kinder ein großes Interesse an ihren Geschlechtsorganen. Sie merken, dass Penis oder Vulva nicht nur mit Ausscheidungen verbunden sind, sondern auch mit angenehmen Gefühlen und Körperempfindungen. Sie können Orgasmen erleben (vgl. Sielert 2005: 103).

Darüber hinaus entdecken Kinder im zweiten Lebensjahr die unterschiedlichen Körpermerkmale der Menschen in ihrem Umfeld. Dazu gehören die Geschlechtsorgane. Diese wollen Kinder oft genauer betrachten. Kinder probieren sich außerdem mit ihren erlernten und aufgeschnappten Wörtern aus (vgl. Sielert 2005: 103f.).

Im dritten Lebensjahr schließen an die genannten Entwicklungen ein gesteigertes Verstehen durch Sprache und Modelllernen an. Hier spielen neben dem Erklären und Verstehen von Körperfunktionen vor allem Gefühle eine Rolle. Sie lernen, allein auf die Toilette zu gehen, und entwickeln Selbstbewusstsein und ein stärkeres Gefühl für eigene Bedürfnisse, auf das das Umfeld auf verschiedene Weise reagieren kann, wodurch das Selbstbewusstsein des Kindes beeinflusst wird. In diesem Lebensjahr intensiviert sich auch das Einüben von einer Geschlechterrolle, welches das Kind durch Beobachtungen übernimmt (vgl. Sielert 2005: 104f.).

Im vierten Lebensjahr geraten soziale Kontakte jenseits der Eltern oder Erziehungsberechtigten in den Mittelpunkt der Entwicklung. Mit Peers setzen Kinder den Lernprozess von Einfühlung in oder Umgang mit Grenzen anderer Kinder fort. Auch entwickeln sie zu manchen Kindern starke Zuneigung, welche sie in diesem Alter noch nicht von sexuellem Empfinden trennen. Kinder ab vier Jahren können bereits zwischen Fremd- und Selbstscham unterscheiden und Privatsphäre wird ihnen wichtiger (vgl. Sielert 2005: 106f.).

Im fünften Lebensjahr wird die Peergruppenzugehörigkeit noch wichtiger. Je mehr Erziehungsberechtigte und Eltern die gegenseitige konsensuelle Körpererkundung zwischen Kindern fördern, desto geringer wird das Interesse ihres Kindes an den Körpern der Erwachsenen. Kinder mit fünf Jahren sind immer noch sehr neugierig, entdecken immer mehr Gefühle und wollen weiterhin all ihre Körperteile und die Körperteile anderer Kinder erkunden. In diesem Alter kommt es vermehrt vor, dass sie sich und anderen Kindern Gegenstände in die Vulva oder den Anus stecken. Sie entdecken immer bewusster Gefühle des Verliebtseins oder der Eifersucht. Zärtlichkeiten werden in diesem Alter vermehrt auch mit dem gleichen Geschlecht ausgetauscht (vgl. Sielert 2005: 108f.).

Vom sechsten bis zum achten Lebensjahr, also im Volksschulalter, entwickelt sich die sexuelle Sozialisation des Kindes fort. Je nachdem wie das soziale Umfeld bisher mit Geschlechterrollen umgegangen ist oder sie vorgelebt hat, verstärkt sich meist die Gruppenzugehörigkeit zu einem der Geschlechter. Der soziale Druck, als Junge oder Mädchen anerkannt zu werden, steigt. Oft greifen Kinder in ihren Klassen vermehrt Wörter im Fäkal- und Sexualbereich auf, wollen sich von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen abgrenzen und fokussieren sich auf ihre Peers. Viele Fragen, die sie zu Körper und Sexualität haben, versuchen sie sich nun durch Medien zu beantworten, statt Erwachsene zu fragen (vgl. Sielert 2005: 110f.).

Vom neunten bis zum 13. Lebensjahr steigert sich die sexuelle Neugier und Gefühle des Verliebtseins werden das zentrale Thema der Kinder. Die Pubertät bringt viele körperliche Veränderungen mit sich, die je nach Sozialisation besprochen werden können oder mit Scham behaftet sind (vgl. Sielert 2005: 112f.). Aus einer Studie von Milhoffer (2000) geht hervor, dass zum Thema Sexualität bei Mädchen zwischen neun und 13 vor allem weiterführende Themen wie Regelblutung, Schwangerschaft, Lesbisch-Sein, Vergewaltigung und Abtreibung von großem Interesse sind. Auch zur Klitoris wünschten sich viele Mädchen mehr Wissen. Jungen wollten hingegen hauptsächlich zu Themen wie Orgasmus, Sex beziehungsweise Mit-jemandem-Schlafen mehr erfahren (Milhoffer 2000: 116f.). Auch wenn es

sich hierbei um Themen handelte, die Teil des Schulunterrichts sind, genügten Kindern die Informationen über Themen von Körper und Sexualität nicht.

Sielerts Abhandlung der verschiedenen Stadien der kindlichen sexuellen Sozialisation scheint einen heteronormativen Verlauf abzubilden. Interessant wäre an dieser Stelle, wann und inwiefern Kinder bemerken, dass sie mit ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem eigenen Geschlechtsempfinden von der Norm abweichen. Auch wie sich der Verlauf bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung gestaltet und inwieweit sich in verschiedenen Kulturen unterschiedliche sexuelle Sozialisationen abzeichnen, bleibt offen. Dennoch bieten Sielerts altersspezifische Entwicklungsphasen eine hilfreiche Orientierung für das aktuelle Verständnis von kindlicher sexueller Sozialisation. Sie zeigen, dass Kinder von Anfang an sexuelle Wesen sind, weshalb sexuelle Bildung eine die gesamte Kindheit durchziehende notwendige Unterstützung für die individuelle Entwicklung darstellt.

2.4 Kinder zwischen Agency und Abhängigkeit

An dieser Stelle möchte ich näher auf das Infra-Paradigma nach Oswell (2016: 22ff.) eingehen. Das Infra-Paradigma bietet sich an, um die Vorstellungen von Kindern als abhängige *oder* eigenständige beziehungsweise als natürliche *oder* kulturelle Wesen zusammenzuführen.

Es geht dabei vor allem um „das Transitive, Dynamische und Mehrdeutige kindheitsbezogener Phänomene“ (Eßer 2017: 75). Kindheiten werden als performative Prozesse, als mannigfaltig und plural gedeutet (vgl. Kluge 2021: 12). Oswell beschreibt mit dem Infra-Paradigma „eine sich nie vollständig schließende Reihe von Ansätzen innerhalb der Childhood Studies“ (Kluge 2021: 13). Kinder würden demnach weder als *Werdende* noch als *Seiende* konstituiert (vgl. ebd.). Das bedeutet, Kinder sind weder unfertige Erwachsene, noch sind sie abgeschlossene Wesen (vgl. Prout/James 1990: 8). Kinder sind keine Erwachsenen, dennoch besitzen sie Agency, welche von der eines Erwachsenen zu unterscheiden ist (vgl. Kluge 2021: 13).

Im Infra-Paradigma geht es jedoch nicht vordergründig um die Definition von Agency. Wichtiger ist die Frage nach den Bedingungen, die kindliche Agency ermöglichen (vgl. Spyrou et al. 2019: 5). Mit der Hinwendung zu Konstruktivismus in der Kindheitsforschung und insbesondere mit dem Infra-Paradigma wird „childhood as an emergent property of interactions between persons, discourses, technologies, objects, bodies“ (Lee 2008: 59) verstanden. Dichotomien von Kindsein vs. Erwachsensein oder Kultur vs. Natur werden aufgelöst. Die Prozesse, die Kindheit konstituieren, stehen im Vordergrund (vgl. Lee/Motzkau 2011: 7f.).

Dabei werden Kinder „als ein materiell-diskursives, weder rein kulturelles noch rein natürliches Phänomen beschrieben [...]“ (Balzer/Huf 2019: 52), sie werden also immer durch ihre Veranlagung und ihre Umgebung beeinflusst. Beide Faktoren sind ineinander verschränkt. Kindsein wird in diesem Ansatz als performativ verstanden (vgl. Balzer/Huf 2019: 57). Durch den performativen Charakter von Kind und Kindheit verändert sich das Verständnis von Kindern je nach Kontext immer wieder. Dies gilt folglich auch für die kindliche Sexualität. Diese ist somit nicht statisch, sondern stets in Abhängigkeit von Interaktionen zwischen Kindern und ihrem sozialen Umfeld, öffentlichen Diskursen oder aktuellen Technologien (vgl. Lee 2008: 59).

Um Kinder, ihre Agency und ihre Sexualität zu begreifen, braucht es eine Vielfalt von Zugängen (vgl. Spyrou 2018: 211f.): „The nature of the field of childhood studies is such that no single discipline can go it alone“ (Korbin 2010: 217). Für Barrie Thorne (2007) ist neben historischen, kulturtheoretischen und sozialstrukturellen Ansätzen ein zentraler Punkt auch, die Erfahrungen von Kindern beim Älterwerden und ihre Teilhabe in sozialen Institutionen zu berücksichtigen. Thorne fordert einen Austausch und ein gemeinsames Verständnis von Kindheit, das die Bedeutung verschiedener Arten von Zeitlichkeit (historisch, generational, chronologisch, phänomenologisch, entwicklungsbezogen und biologisch) in den Fokus der Untersuchung von Kindern und ihrer Entwicklung stellt (vgl. Thorne 2007: 150ff.).

Das Verständnis der zeitlichen Dimensionen der Kindheit aus entwicklungspsychologischer Perspektive erkennt Thorne als besonders bedeutend an, da es die Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe und Veränderungen bei Kindern ermöglicht. Anstelle der Ablehnung dieses Ansatzes, plädiert sie dafür, mit einer kritischen Haltung das bereits gut fundierte Feld der Entwicklungspsychologie für die Kindheitsforschung (vgl. ebd.) und somit auch für kindliche Bildung, sexuelle Bildung und Gewaltprävention für Kinder zu nutzen.

Ich teile das Verständnis von Kindheit und Kindern mit Oswell und Thorne. Mir erscheint es wichtig, in diesem Unterkapitel verschiedene Perspektiven auf Kinder und Kindheit zu diskutieren, um den gesellschaftlichen Umgang mit Kindheit, kindlichen Eigenschaften und Bedürfnissen nachvollziehbarer zu gestalten. Mit dem Infra-Paradigma und den vielen Facetten von Kindheit wird deutlich: Kinder sind mehr als nur „Nicht-Erwachsene“. Sie erleben nicht die *eine* Kindheit, sondern, abhängig von vielfältigen Faktoren, erleben Kinder unterschiedliche Kindheiten. Sowohl Agency als auch Abhängigkeit können als kindliche Eigenschaften koexistieren. Damit einher geht die Auflösung der Vorstellung, Erwachsene seien nach ihrer Kindheit nicht mehr abhängig. Kindheit und Erwachsen-Sein lassen sich also nicht einfach dichotom erklären.

Folglich gilt dies auch für ihre Sexualität. Dabei ist es jedoch wichtig, erwachsene Agency nicht mit kindlicher Agency, erwachsene Abhängigkeit nicht mit der Abhängigkeit eines Kleinkindes und genauso „Erwachsenensexualität“ nicht mit der Sexualität von Kindern gleichzusetzen. Um zu verstehen, was mit kindlicher Sexualität gemeint ist, folge ich Thorne und der Forderung, dass die Entwicklungspsychologie im Feld der Kindheitsforschung nicht ausgeblendet werden sollte. Dazu gehören auch Ansätze der psychosexuellen und kognitiven Entwicklung in der Kindheit.

So zeigt sich durch entwicklungspsychologische Ansätze, dass jedes Alter eines Kindes von Bedürfnissen nach kognitiver Herausforderung, Bindung und Lustbefriedigung geprägt ist. Kinder entdecken ihren eigenen Körper und die Körper anderer nicht erst mit dem Einsetzen der Pubertät. Das macht es notwendig, eine altersgerechte Unterstützung in diesem Feld bereitzustellen und dem Bedürfnis des kindlichen Erkundens nicht mit Tabuisierung zu begegnen. Diese Bedürfnisse werden bei den meisten Kindern früher oder später auftreten. Die Frage ist eher, ob das Verhalten gesellschaftlich geduldet werden kann oder ob Kindheit generell als asexuell konstruiert wird, was die kindliche Bedürfnisbefriedigung jedoch verhindert.

Kinder sind zwar abhängige Wesen, sie haben gleichzeitig aber auch eine kindliche Agency, die sich durch die nötige Förderung mit der Zeit weiterentwickelt. Ein angemessener Umgang mit Themen von Körper und Sexualität ist für die Kompetenzentwicklung in diesen Bereichen somit notwendig. Inwiefern diese Kompetenzentwicklung auf sexualisierte Gewalt wirken kann, lässt sich jedoch erst bestimmen, wenn klar wird, wie es zu sexualisierter Gewalt kommt. Davon handelt das folgende Kapitel.

3 Sexualisierte Gewalt als Gesellschaftsstruktur

Sexualisierte Gewalt durchzieht westliche Gesellschaften. Besonders sexualisierte Gewalt an Frauen wird oft als „normal“ betrachtet. Eine österreichische Studie aus dem Jahr 2011 zeigt die weite Verbreitung sexualisierter Gewalt aus. So berichteten etwa jede dritte Frau (29,5%) und jeder elfte Mann (8,8%) von sexuellen Gewalterfahrungen (vgl. Kapella et al. 2011: 105). Bei einer EU-weiten Erhebung im Jahr 2014 kam die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte auf fast identische Ergebnisse (vgl. FRA 2014: 9). Aus ebenjener Studie geht hervor, dass bei 22% aller befragten Frauen körperliche und/oder sexualisierte Gewalt seitens ihrer männlichen (Ex-)Partner ausgeübt wurde (vgl. FRA 2014: 10). Ein Drittel (31%) der betroffenen Frauen, gaben an, dass die Vergewaltigung als Wiederholungstat

bereits mindestens sechsmal von dem gleichen Partner ausgeübt wurde (vgl. ebd.). In der Studie wird diesbezüglich folgendes formuliert:

„Für zahlreiche Frauen ist Vergewaltigung in der Ehe Realität, und viele haben sie mehrfach erfahren. Diese Tatsache macht es erforderlich, dass in allen EU-Mitgliedstaaten verheiratete Frauen als Vergewaltigungsopfer mit nicht verheirateten Frauen gesetzlich gleichgestellt werden“ (vgl. ebd.).

Eine Forderung, die so offensichtlich ist, dass es nicht nötig sein dürfte, nach ihr zu verlangen. Die Realität sieht jedoch anders aus. So war in Österreich noch bis ins Jahr 1989 die Vergewaltigung in der Ehe straffrei. Ab dem Jahr 1989 gab es trotz der in Kraft getretenen Strafbarkeit eine Privilegierung des Täters, wenn die Vergewaltigung an der Ehepartnerin ausgeübt wurde. Erst die Strafgesetznovelle von 2004 sorgte für die Abschaffung der Privilegierung des Täters bei einer Vergewaltigung innerhalb der Ehe (vgl. UIBK o. J.: 3; vgl. § 201 StGB). Diese späte Gesetzesänderung mit ihrer Gewalt normalisierenden Wirkung könnte unter anderem Grund dafür sein, weshalb laut Studie der FRA fast ein Drittel der von sexualisierter Gewalt betroffenen Frauen bei ihren gewalttätigen Partnern blieben (vgl. FRA 2014: 10).

Inwieweit sexualisierte Gewalt eine Gesellschaftsstruktur ist, lässt sich allerdings nicht nur anhand ehemaliger Gesetzgebungen zeigen. Auch in religiösen Schriften, in überlieferten Sagen, Märchen oder Mythologien finden Verherrlichung und Normalisierung sexualisierter Gewalt statt. So vergewaltigen in der griechischen Mythologie etwa die Götter Zeus und Apollo die Göttinnen Leda und Daphne:

„Apollo verfolgt Daphne und Zeus verfolgt Leda, weil deren Flucht eine in Entfernung umgekehrte Leidenschaft darstellt, sie ist kein bloßes Desinteresse und wird nie nur das sein. Ohne sich dessen gewahr zu werden, möchte noch der primitivste Menschenmann nicht die aufblasbare Puppe besitzen, nicht die Onaniermaschine, sondern eine Frau, die Widerstand leistet und deren Widerstand er überwindet [...]. Mehr als der physische Aspekt ist es das, was ihm das Gefühl von Potenz verleiht: Es lässt ihn existieren. Das Fehlen dieser Potenz lässt ihn unheilbar leiden“ (Zoja 2018: 57).

Vergewaltigungen und andere Formen sexualisierter Gewalt werden durch solche Geschichten als etwas Reizvolles dargestellt. Auch in Filmen finden sich romantisierte Darstellungen sexualisierter Gewalt. So erscheint diese Gewaltform teilweise als geradezu nötig, um die eigene männliche Potenz und dominante Stellung zu demonstrieren.

All das macht es möglich, diese Gewalttaten als etwas Normales zu verinnerlichen. Überraschenderweise lässt sich dies mit der insgesamt gesellschaftlich abwertenden Einstellung gegenüber sexualisierter Gewalt vereinen. Sexualisierte Gewalt ist unerwünscht, aber wird dennoch als gegeben verstanden und als Teil des gesellschaftlichen Verhaltens normalisiert. Dass sexualisierte Gewalt vor allem Männlichkeit unter Beweis stellen soll, wird auch durch Kriegs-Massenvergewaltigungen deutlich: „[A]ls ob es sich um eine gewöhnliche zum Krieg gehörige Tätigkeit handelte“ (Zoja 2018: 58). Nach dem Zweiten Weltkrieg beispielsweise ergaben Studien, dass mindestens zwei Millionen Frauen allein durch die Rote Armee vergewaltigt wurden (vgl. Beevor 2002: 437). Die allgemeine Zahl der Vergewaltigungen mit Ende des Krieges war jedoch wesentlich höher. „Es konnten buchstäblich Dutzende am Tag am gleichen Opfer erfolgen“ (Zoja 2018: 103). Ca. ein Zehntel der Frauen starben infolgedessen durch Suizid (vgl. Beevor 2002: 437).

Die Menschheitsgeschichte bietet unzählige solcher Gewalttaten, die einer patriarchalen Struktur folgen. Sexualisierte Gewalt gegen Erwachsene ist in der Gesellschaft fest verankert. Nicht anders ist es bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Inwiefern diese Gewaltform eine Gesellschaftsstruktur ist, wird sich im Kontext von privaten und öffentlichen Institutionen erneut zeigen. Dabei sind die Profile der Betroffenen und Täter*innen nicht zufällig, auch sie folgen einer Struktur, die ich in diesem Kapitel untersuche.

3.1 Gesellschaftliches Verständnis von sexualisierter Gewalt gegen Kinder

Hinweise auf die Beachtung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder sind historisch seit der Antike zu finden. Seit dem Mittelalter sind durch Gerichtsakten und andere erhaltene Schriften Beweise für das Abwickeln von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder festgehalten. Gleichzeitig lassen sich Nachweise finden, dass Gesellschaften immer wieder darum bemüht waren, Kinder vor „Erwachsenensexualität“ zu schützen (vgl. Loetz 2012: 88ff.). Eine intensive Auseinandersetzung mit Gewalt gegen Kinder und gleichzeitig mit Bedürfnissen und Rechten von Kindern fand jedoch erst im 20. Jahrhundert statt (vgl. Fegert et al. 2013: 22f.). Wie mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder in Österreich umgegangen wird, zeigt der Blick in die dementsprechenden Paragraphen und in bereits gewonnene Informationen über das tatsächliche Ausmaß und der tatsächlichen Vorkommnisse in Österreich. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder innerhalb der Familie und in Institutionen wie Schulen, Sportvereinen oder anderen Betreuungsverhältnissen schließt sich daran an.

3.1.1 Gesetzliche Situation in Österreich

Im österreichischen Strafgesetzbuch existiert der Paragraf „Missbrauch eines Autoritätsverhältnisses“ (§ 212 Abs 1 StGB). In ihm spiegelt sich die enge Verknüpfung von Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnissen wider und inwiefern diese Verhältnisse für Handlungen sexualisierter Gewalt gegen Kinder genutzt werden können. Das Gesetz stellt folgende Handlungen gegenüber Personen unter 18 Jahren unter Strafe:

„[Jede] Art der geschlechtlichen Handlung, die der Täter am Opfer vornimmt bzw. vom Opfer an sich vornehmen lässt oder die Verleitung des Opfers, eine solche Handlung von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen bzw. an einem Dritten oder sich selbst vorzunehmen (zB Verleitung zur Selbstbefriedigung)“ (ebd.).

Der Paragraf enthält zusätzliche Unterpunkte, die sich auf Straftaten innerhalb der Familie beziehen:

„(1) Wer 1. mit einer mit ihm in absteigender Linie verwandten minderjährigen Person, seinem minderjährigen Wahlkind, Stiefkind oder Mündel oder 2. mit einer minderjährigen Person, die seiner Erziehung, Ausbildung oder Aufsicht untersteht, unter Ausnützung seiner Stellung gegenüber dieser Person eine geschlechtliche Handlung vornimmt oder von einer solchen Person an sich vornehmen lässt oder, um sich oder einen Dritten geschlechtlich zu erregen oder zu befriedigen, dazu verleitet, eine geschlechtliche Handlung an sich selbst vorzunehmen, ist mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen“ (ebd.).

Zum anderen deckt der Paragraf 212 auch Autoritätsverhältnisse außerhalb der Familie:

„(2) Ebenso ist zu bestrafen, wer 1. als Angehöriger eines gesetzlich geregelten Gesundheitsberufes oder Seelsorger mit einer berufsmäßig betreuten Person, 2. als Angestellter einer Erziehungsanstalt oder sonst als in einer Erziehungsanstalt Beschäftigter mit einer in der Anstalt betreuten Person oder 3. als Beamter mit einer Person, die seiner amtlichen Obhut anvertraut ist, unter Ausnützung seiner Stellung dieser Person gegenüber eine geschlechtliche Handlung vornimmt oder von einer solchen Person an sich vornehmen lässt oder, um sich oder einen Dritten geschlechtlich zu erregen oder zu befriedigen, dazu verleitet, eine geschlechtliche Handlung an sich selbst vorzunehmen“ (ebd.).

Anstelle einer allgemeinen Beschreibung des Autoritätsverhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen werden in diesem Paragrafen ausdrücklich im pädagogischen Setting

arbeitende Erwachsene genannt, was verdeutlicht, wie vulnerabel Kinder in diesen Kontexten den Erwachsenen gegenüberstehen.

Des Weiteren definiert das österreichische Strafgesetzbuch Handlungen sexualisierter Gewalt gegen Kinder:

1) „Schwerer sexueller Missbrauch von Unmündigen Geschützter Personenkreis:
Unmündige (Personen unter 14 Jahren)

Tathandlung: Der Täter unternimmt mit dem Opfer den Beischlaf oder eine dem Beischlaf gleichzusetzende geschlechtliche Handlung oder er verleitet das Opfer mit einem Dritten den Beischlaf oder eine dem Beischlaf gleichzusetzende geschlechtliche Handlung zu unternehmen oder an sich selbst eine dem Beischlaf gleichzusetzende geschlechtliche Handlung vorzunehmen. Einwilligung des Opfers ist unerheblich“ (§ 206 StGB).

Dass die Zustimmung des betroffenen Kindes „unerheblich“ ist, ist insofern zentral, da sich Kinder um ein Vielfaches leichter als Erwachsene manipulieren lassen.

2) „Sexueller Missbrauch von Unmündigen Geschützter Personenkreis: Unmündige
(Personen unter 14 Jahren)

Tathandlung: jede Art der geschlechtlichen Handlung, die der Täter am Opfer vornimmt bzw. vom Opfer an sich vornehmen lässt oder die Verleitung des Opfers, eine solche Handlung von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen bzw. an einem Dritten oder sich selbst vorzunehmen (zB Verleitung zur Selbstbefriedigung). Einwilligung des Opfers ist unerheblich“ (§ 207 StGB).

Hier kommt zum Ausdruck, dass auch die Verleitung zu „geschlechtlichen Handlungen“ ohne direkte körperliche Befriedigung der Täter*innen sexualisierte Gewalt darstellt. Offen bleibt jedoch, wie mit nicht-geschlechtlichen Handlungen, die seitens der Täter*innen jedoch sexualisiert aufgeladen werden, umgegangen wird.

3) „Anbahnung von Sexualkontakten zu Unmündigen Geschützter Personenkreis:
Unmündige (Personen unter 14 Jahren)

Tathandlung: Das Vorschlagen bzw. Vereinbaren eines Treffens mit der unmündigen Person in der Absicht, eine strafbare Handlung nach den §§ 201 – 207a Abs 1 Z 1 StGB vorzunehmen.

„Telekommunikation“ wird als technischer Vorgang des Versandes oder Empfangens von Nachrichten jeglicher Art (Zeichen, Sprache, Bilder oder Töne) verstanden. Computersysteme sind gem § 74 Abs 1 Z 6 StGB Vorrichtungen, die der Datenverarbeitung dienen“ (§ 208 StGB).

In diesem Paragrafen wird festgehalten, dass bereits der sexuell motivierte Versuch, in Kontakt mit einem unmündigen Kind zu treten, strafbar ist. Auch dieser Paragraf spiegelt die gesellschaftliche Haltung wider. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder wird gesellschaftlich scharf verurteilt. Während bei sexualisierter Gewalt gegen Erwachsene eine Tendenz der Normalisierung vorherrscht, scheinen Phänomene sexualisierter Gewalt gegen Kinder gesellschaftlich als weniger normal oder erwartbar betrachtet zu werden. Die österreichische Gesetzgebung macht klar, dass Kinder besonderen Schutzes bedürfen. Eventuell führt die scharfe Verurteilung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und das Unerträgliche dieser Form von Gewalt in manchen Fällen gerade dazu, dass Kinder mehrere Anläufe brauchen, bis Erwachsene das Kind ernst nehmen und dem Kind glauben.

3.1.2 Der Missbrauchs-Begriff

Sexualisierte Gewalt gegen Kinder wird im öffentlichen Diskurs meist mit dem Begriff „Missbrauch“ beziehungsweise „sexueller Missbrauch“ benannt. In den letzten Jahrzehnten standen dabei unterschiedliche Aspekte im Zentrum politischer Debatten. Diese wurden öffentlich unterschiedlich intensiv thematisiert, ignoriert, skandalisiert oder in pädagogischen Fachdebatten diskutiert. In den 1980er Jahren waren es vermehrt Debatten über familiäre Gewaltverhältnisse gegenüber Mädchen und Frauen und das damit einhergehende private und öffentliche Schweigen und Tabuisieren, das mit dem Missbrauchs-Begriff in Verbindung gebracht wurde. In den 1990er Jahren gab es eine Weitung der Perspektive auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder – unabhängig vom Geschlecht des Kindes – durch Aufdeckung von entsprechenden Fällen in öffentlichen Institutionen wie der Kirche oder in Betreuungseinrichtungen (vgl. Fegert/Wolff 2015: 15ff.).

Durch die Verwendung des Begriffs „sexueller Missbrauch“ in sehr unterschiedlichen Kontexten, ist ein „Begriffs- und Definitionswirrwarr“ bezüglich des zu beschreibenden Phänomenbereichs zu diagnostizieren (vgl. Bange 2002: 47). Der analytische Fokus liegt jedoch auf dem Gewaltaspekt, weshalb die Begriffe „sexualisierte Gewalt“ oder „sexuelle Gewalt“ adäquater als der Missbrauchs-Begriff sind. Vor allem in medizinischen und juristischen „Diskursen lässt sich jedoch ein Festhalten am Missbrauchs-Begriff feststellen. In

pädagogischen Debatten hingegen finden sich in unterschiedlichen Subdisziplinen unterschiedliche Begrifflichkeiten (vgl. Retkowski et al. 2018: 21).

Die Begriffswahl ist insofern von Bedeutung, als durch verschiedene Termini verschiedene Realitäten abgebildet werden. Aufgrund dessen wird in feministischen Debatten das Verwenden des Missbrauch-Begriffs kritisiert. Der Begriff impliziere, so die Kritik, dass es auch einen legitimen Kindes-Gebrauch gebe. Doch jeder Gebrauch von Kindern und jedes Ausnutzen der Unmündigkeit oder der fehlenden kognitiven Reife ist Missbrauch. Dieser lässt sich nicht auf sexualisierte Gewalt reduzieren. Dennoch wird der Missbrauchs-Begriff in verschiedenen Wissenschaftskontexten immer wieder aufgegriffen und verwendet (vgl. Fegert et al. 2013: 28ff.; vgl. Görndt et al. 2010: 22ff.; vgl. BZgA 2010: 3ff.). Gefördert wird die Verwendung des Missbrauchs-Begriffs zudem durch die Verankerung des Terminus in Rechtsnormen. Nicht nur im österreichischen, auch im deutschen Strafgesetzbuch oder in der UN-Kinderrechtskonvention wird der Missbrauchs-Begriff verwendet (vgl. § 174 deutsches StGB; vgl. Art. 34 UN-Menschenrechtsdeklaration). Missbrauch steht in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 19 (Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung) neben körperlicher und geistiger Gewaltanwendung. In feministischen Debatten wird jedoch kritisiert, dass das Gewaltvolle im Missbrauchs-Begriff verloren gehe (vgl. Retkowski 2018: 20).

Auch auf dessen strukturelle Komponente deutet der Gewalt-Begriff deutlicher hin als der des Missbrauchs. So wird etwa sexualisierte Gewalt in Familien durch den Deckmantel der Privatheit geschützt. Erst im Kontext feministischer Frauenforschung wurde ihre strukturelle Verfasstheit thematisiert (vgl. Müller 2004: 549). Statt sexualisierte Gewalt, vor allem an Kindern, als Einzelfälle zu deklarieren, werden sie in der feministischen Forschung als gesellschaftliches und nicht als ein individuelles Problem definiert (vgl. Faulseit et al. 2001: 13ff.):

„Nicht nur die strukturelle Bedingtheit von Gewalt (zum Teil thematisiert unter dem Stichwort ‚Heterosexismus‘) oder die verschiedenen Dimensionen von Gewalt (physisch, psychisch, verbal, und zuletzt: digital), sondern ganz grundsätzlich die Konstruktion, Wahrnehmung oder Leugnung von Handlungen als Gewalt standen [...] auf der feministischen Agenda. Das Private und Symbolische der Gewalt als impliziter Bestandteil der geschlechterhierarchischen Gesellschaftsstruktur, die auf einer legitimierten Unterordnung von Frauen basiert, wurde vehement und nachdrücklich in die Öffentlichkeit gebracht“ (Retkowski et al. 2018: 21).

Um diesen Fokus im Auge zu behalten, verwende ich im Weiteren den Gewalt-Begriff statt des Missbrauchs-Begriffs. Auch wenn die Begriffe „sexuelle“ und „sexualisierte Gewalt“ teilweise synonyme Verwendung finden, werde ich nur „sexualisierte Gewalt“ verwenden, da Sexuelles und Sexualität in meinen Augen klar von Sexualisierung zu unterscheiden sind. Gewalt ist nicht sexuell, sondern sexualisiert. Denn während Sexualität Lust und Freiwilligkeit einschließt (vgl. Sielert 2005: 38f.), impliziert Sexualisierung das Aufzwingen des sexuellen Charakters einer Handlung. Um zu präzisieren, was Freiwilligkeit in diesem Kontext bedeutet, beziehe ich mich auf die Definition von Cunningham und McFarlane (1996). Für sie beinhaltet Freiwilligkeit: das Verstehen eines Vorschlags; das Wissen über „gesellschaftliche Standards im Zusammenhang mit dem, was vorgeschlagen wird“; die „Einschätzung möglicher Konsequenzen und Alternativen“; die „Annahme, dass Zustimmung und Ablehnung in gleicher Weise respektiert werden“; eine „willentliche Entscheidung“ und eine „ausreichende kognitive Kompetenz“ (Cunningham/McFarlane 1996: 1329f.). Entsprechend dieser Definition ist ein sexueller Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern nie freiwillig und es handelt sich immer um sexualisierte Gewalt.

3.2 Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen

Phänomene sexualisierter Gewalt gegen Kinder sind fast immer in eine Institution eingebettet, sei es in die Familie, in Kliniken, in Kirchengemeinden, in betreute Wohnhäuser, in Schule oder Sportverein. Zivilgesellschaftlich lässt sich hierbei ein Prozess der Aufmerksamkeitsverschiebung erkennen. Sexualisierte Gewalt an Kindern war bis Mitte des 20. Jahrhunderts ein tabuisiertes Thema ehe vor allem Familien – noch vor öffentlichen Institutionen – als Schauplätze sexualisierter Gewalt in den Blick gerieten. Dass Kinder jedoch auch in öffentlichen Einrichtungen, oft mit Wissen von Arbeitskolleg*innen, über Jahre hinweg sexualisierte Gewalt erleben, war bis in die 1990er Jahre eine tabuisierte Thematik (vgl. Böwer 2018: 407). Mittlerweile ist ein Wegschauen der Zivilgesellschaft kaum mehr möglich, dennoch hält der Prozess der Verleugnung von sexualisierter Gewalt an (vgl. Linke 2018: 398ff.).

3.2.1 Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien und im familiären Nahfeld

Der gesellschaftliche Sensibilisierungsprozess hinsichtlich Gewalt gegen Kinder im familiären Umfeld durchlief verschiedene Stadien. Anfänglich wurde in den 1970er Jahren vor allem Gewalt gegen Kinder in Form von körperlicher Gewalt in den Blick genommen. In diesem Kontext erschienen in den frühen 1970er Jahren erste Schriften zum Kinderschutz.

Daran anschließend gerieten psychische Gewalt und deren Folgen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Erst ab den 1980er und 1990er Jahren lag der Schwerpunkt der öffentlichen Debatte auch auf Phänomenen sexualisierter Gewalt gegen Kinder (vgl. Hagemann-White 2016: 14f.).

Diese Entwicklung lässt sich auch im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen durch die Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts verorten. Die Debatte um Macht und Gewalt im Zusammenhang mit privilegierter Männlichkeit war richtungsweisend, um sexualisierte Gewalt zu erkennen, öffentlich zu benennen und darüber zu forschen (vgl. Künzel 2005: 118).

Schon in den 1960er Jahren führten Studien wie von Stockert (1965) und Schönfelder (1968) an, dass Gewalt-Täter*innen in der Regel aus dem sozialen Nahfeld betroffener Familien stammen. Die Fehldeutung, dass männliche Täter sexualisierter Gewalt den Betroffenen fremd seien, hielt sich jedoch in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt, um gesellschaftliche Verantwortung zu leugnen (vgl. Bange 2016: 38f.). Erst in den 1970er Jahren, vor allem durch feministische Arbeiten, fanden Phänomene familiärer Gewalt ein breites gesellschaftliches Echo und wurden vermehrt Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. Busmann 2007: 641ff.). War familiäre Gewalt noch bis in die 1970er Jahre stark tabuisiert, konnte diese durch die immer lauter werdenden Stimmen der feministischen Kritik am männlichen Machtanspruch im Geschlechterverhältnis als Grundlage von sexualisierter Gewalt nicht mehr ignoriert werden (vgl. Künzel 2005: 119ff.).

Eine wichtige Studie zu Gewalt innerhalb von Familien und dem familiennahen Umfeld führte Susan Brownmiller in den USA im Jahr 1975 unter dem Namen „Against Our Will“ durch. Diese Studie verdeutlichte das Ausmaß und die Vielfalt der in Familien vorkommenden Gewaltformen und führte zu weiterer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder außerhalb des familiären Umfeldes, sodass auch sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wurde (vgl. Fegert et al. 2013: 36f.).

Mitte der 1990er Jahren wurden zwei Studien präsentiert (Bange/Deegener 1996; Wetzels 1997), die die These unterstützten, dass Täter*innen sexualisierter Gewalt gegen Kinder vor allem aus dem nahen Umfeld der Betroffenen kommen. Diese Studien gingen von 10- bis 20-mal mehr Fällen aus, als Ende der 1990er Jahre kriminalstatistisch erfasst wurden. Etwa 70% der Täter*innen wurden in beiden Studien als Personen aus dem nahen Umfeld der von sexualisierter Gewalt Betroffenen identifiziert (vgl. Bange/Deegener 1996: 129ff.), wobei etwa 42% als Bekannte und 27% als Familienangehörige klassifiziert wurden (Wetzels 1997: 16).

Bange und Deegener (1996) kamen zu dem Schluss, dass familiäre Verhältnisse entscheidend beeinflussen, ob Kinder Betroffene von sexualisierter Gewalt werden. Betroffene berichteten demnach häufiger von schlechten Eltern-Kind-Beziehungen oder emotional belastenden Verhältnissen innerhalb der Familie. Dort, wo Täter*innen und Betroffene derselben Familie angehörten, traten auch vermehrt Autoritätsmuster mit dem Vater als oberstem Glied der Familienhierarchie auf. Auch waren Kinder, die in ihrer Familie deutlich konservativere Sexualnormen und -werte kennenlernten und deren Familie das Thema Sexualität als Tabu behandelte, häufiger von Erfahrungen sexualisierter Gewalt betroffen (vgl. Bange/Deegener 1996: 51ff.). Patriarchal-autoritäre Strukturen einerseits und ein tabuisierender Umgang mit Emotionalität und Sexualität andererseits sind demnach Verstärker dafür, dass Kinder sexualisierte Gewalt erfahren.

Verschiedene Expert*innen (vgl. Linke 2018: 403f.; vgl. Zimmermann et al. 2011: 15 f.; vgl. Zartbitter Köln e.V. o. J.-a) betonen hierbei jedoch, dass der Faktor instabiler oder stabiler Familienverhältnisse nicht als eindeutiger Verstärker gesehen werden kann. Sie betonen, dass häufig der Übergriff selbst Ursache für Störungen der familiären Beziehungen ist und zu einer Zerrüttung der Familie führt. Da Befragungen zu sexualisierter Gewalt im Kindesalter meist erst im Erwachsenenalter stattfinden, können außerdem verzerrte Erinnerungen auf die Familienverhältnisse vor und nach der Gewalterfahrung bestehen (vgl. Linke 2018: 403f.).

Im Hinblick auf die Täter*innen sexualisierter Gewalt spielt Geschlecht eine entscheidende Rolle. In einer deutschen Untersuchung aus dem Jahr 2011 wurden 6.754 Datensätze zu Erfahrungen sexualisierter Gewalt in der Kindheit ausgewertet (vgl. Fegert et al. 2013: 114ff.). Dabei bezogen sich 1.853 Fälle auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder in der eigenen Familie. Davon nannten 45% den leiblichen Vater, 9% den Stiefvater, 8% den Onkel, weitere 8% den Bruder und 7% den Großvater als Täter und 9% die leibliche Mutter (vgl. Fegert et al. 2013: 114ff.). Damit waren 77% männliche Täter aus der eigenen Familie oder Verwandtschaft.

Familien sollen einen Schutzraum bieten. Wenn sexualisierte Gewalt jedoch von der eigenen Familie ausgeht, vor allem, wenn mehrere Personen beteiligt sind, wird es für das Kind schwer, eine Vertrauensperson zu finden (vgl. Fegert et al. 2013: 161ff.). Sicher könnten sich Kinder auch Bezugspersonen außerhalb der Familie anvertrauen, das ist jedoch nur möglich, wenn in diesen Beziehungen die nötige emotionale Sicherheit und Offenheit bezüglich sexualisierter Gewalt und Sexualität bestehen.

3.2.2 „Totale Institutionen“: Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Internaten und stationären Einrichtungen

Als „totale Institutionen“ bezeichnet Erving Goffman (1973), mit Verweis auf ihren umfassenden, kontrollierenden Charakter, Internate und stationäre Einrichtungen wie Jugendheime, psychiatrische Anstalten und Kasernen (vgl. Kowalski 2018: 424).

Eine breitere öffentliche Aufmerksamkeit für Phänomene sexualisierter Gewalt gegen Kinder in Institutionen wie Internaten oder stationären Einrichtungen setzte erst Anfang der 1990er Jahre ein (vgl. Kowalski 2018: 426f.). In dieser Zeit war das Bewusstsein auf Gewalttaten durch männliche Mitarbeiter, ehrenamtlich Beschäftigte oder Geistliche dieser Institutionen gerichtet. In den späten 1990er Jahren öffnete sich der Blick auch auf weibliche Täterinnen. Delikte gegen die sexuelle Selbstbestimmung in Institutionen werden jedoch vorrangig von männlichen Tätern verübt, ihr Anteil liegt je nach Forschungsarbeit zwischen 75% und 90%, der Anteil von weiblichen Täterinnen entsprechend zwischen 10% und 25% (vgl. Wetzels 1997: 3ff.; vgl. Raupp/Eggers 1993: 316ff.). Dabei hat etwa die Hälfte der Täterinnen die Tat mit Zwang oder Druck durch männliche Mittäter vollzogen, (vgl. Enders 2003: 1f.). Auch in betreuten Einrichtungen handelt es sich somit hauptsächlich um eine männliche Täterschaft.

Wie in Familien wird auch in betreuten Institutionen sexualisierte Gewalt durch die „totale“ Kontrolle der Erziehungsberechtigten geschützt. Gleichzeitig stehen öffentliche Institutionen vielfach unter dem Druck, sich trotz nicht ausreichender Ressourcen nach außen hin fehlerfrei zu präsentieren. Das führt dazu, dass Gewalttaten gegen Kinder der Öffentlichkeit verborgen bleiben, auch wenn Mitarbeiter*innen davon wissen (vgl. Böwer 2018: 407f.). Ein Kennzeichen sexualisierter Gewalt gegen Kinder in solchen Institutionen ist, dass betroffene Kinder meist der Gewalt von Täter*innengruppen ausgesetzt sind. Gewalt wird dabei gemeinsam in der Gruppe oder einzeln aufeinander folgend ausgeübt, wobei Informationen über das Kind innerhalb der Täter*innengruppe weitergegeben werden (vgl. Enders 2003: 1f.). Die abgeschottete Struktur „totaler Institutionen“ begünstigt die Verschleierung sexualisierter Gewalt (vgl. Kowalski 2018: 424). Die psychische und physische Nähe zwischen Pädagog*innen und Kindern und die formale Geschlossenheit und der isolierende Charakter eines Internats etwa steigern die Wahrscheinlichkeit von Gelegenheiten zur Ausübung sexualisierter Gewalt im Vergleich zu offen strukturierten Regelschulen. Vor allem Wiederholungstaten lassen sich schwer aufdecken, da bei Internaten keine Trennung der Lebensbereiche der Jugendlichen, wie es bei Regelschulen der Fall ist, existiert.

Die Kontrolle der Kinder durch die Pädagog*innen wird durch die Isolation erweitert. Kinder und Jugendliche in Internaten leben an einem Ort, der von der restlichen Gesellschaft weitgehend abgeschnitten ist, und führen ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben. Diese Segregation und Isolation verleihen der Institution einen totalitären Charakter, dem sich keine*r der Beteiligten (Schüler*innen, pädagogisches Personal, Internatsleitung) entziehen kann. Durch etablierte Hierarchien, Kontroll- und Sanktionspraktiken sowie feste Rituale entsteht Gruppenzugehörigkeit nach innen und Abgrenzung nach außen (vgl. Utz 2011: 67f.). Das Fehlen familiärer Bezüge kann für die Kinder und Jugendlichen im Internat problematisch sein. Die Pädagog*innen als zentrale Bezugspersonen sollen nicht nur fehlende Familienstrukturen, sondern auch Nähe und emotionale Zuwendung kompensieren. Die „Famialisierung“ in Internaten und die damit verbundene Nähe sind zugleich als Risikofaktoren für sexualisierte Gewalt zu betrachten (vgl. Kappeler 2011: 204).

In „totalen Institutionen“ geht jedoch nicht nur von Erwachsenen ein hohes Gewaltisiko aus. Bei einer Befragung von Allroggen et al. (2017) berichtete knapp ein Drittel der 322 befragten Jugendlichen, in stationären Einrichtungen sexualisierte Gewalt erlebt zu haben. Dabei handelte es sich bei 20% um sexualisierte Gewalt, die Penetration einschloss (vgl. Allroggen et al. 2017: 10). Täter*innen waren hier zu 79% Freund*innen oder Bekannte und zu 54% Zimmer- oder WG-Mitbewohner*innen (vgl. Allroggen et al. 2017: 11). Kinder und Jugendliche in Internaten, Wohnheimen oder anderen dauerhaften Einrichtungen haben somit ein hohes Risiko, sowohl Betroffene als auch Täter*innen zu werden. In einer Studie von Barter et al. (2004) wurden Kinder und Jugendliche aus Internaten und betreuten Wohneinrichtungen in Großbritannien über Gewalterfahrungen befragt. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass ca. 30% bis 40% der Kinder und Jugendlichen Gewalt von Peers erlebt hatten. Dabei wurde nur die Hälfte aller Fälle einem Erwachsenen gemeldet (vgl. Wolff 2018: 465).

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die betroffenen Kinder selten eine Vertrauensperson in ihrem Umfeld haben, dem sie ihre Gewalterfahrung berichten wollen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Pädagog*innen in „totalen Institutionen“ einer Doppelrolle gerecht werden müssen, indem sie zugleich Nähe zulassen und Distanz wahren.

3.2.3 Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Sportvereinen und Kirchengemeinden

Doch auch in weniger „totalen Institutionen“ wie Sportvereinen oder Kirchengemeinschaften kommt es vielfach zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Bezüglich sexualisierter Gewalt in Sportvereinen oder anderen Formen organisierten Sports existieren für Österreich bis

heute keine repräsentativen Studien. Auch in Deutschland wurde dazu lange Zeit nicht geforscht. Eine erste Studie, die Einsicht in diesen Bereich gibt, erschien 2016. In dieser wurden insgesamt 1799 Antwortbögen von Befragten aus 93 Sportarten ausgewertet (vgl. Allroggen et al. 2016: 9).

Etwa 40% der Befragten gaben an, in ihrem Sportverein mindestens eine Erfahrung sexualisierter Gewalt gemacht zu haben. Bei 20% der Betroffenen handelte es sich um „sexuelle Grenzverletzungen“. In der Studie wurden unter „sexuelle Grenzverletzungen“ folgende Aussagen gesammelt: „Unangemessen nahekommen; unangemessene Berührungen allgemein; unangemessene Berührungen im Training; unangemessene Massagen; betroffene Person auffordern, mit ihr alleine zu sein; betroffene Person auffordern, sich vor anderen auszuziehen; sich vor betroffener Person exhibitionieren“ (Allroggen et al. 2016: 10). Ergebnisse dieser Kategorie ließen sich in Teilen jedoch auch zu der nächsten Kategorie „sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt“ zählen. In diese Kategorie fielen „Küsse, sexuelle Berührungen, versuchter Sex sowie Sex mit Penetration, jeweils gegen den eigenen Willen“, was jede 30. Person der Betroffenen erlebte (ebd.).

Auch in internationalen Studien wird deutlich, dass sexualisierte Gewalt im Sport ein erhebliches Risiko darstellt (vgl. Brackenridge 2001: 62). Es ist davon auszugehen, dass sich das Risiko im Bereich des Leistungssports nochmals erhöht, denn die Trainer*innen nehmen eine zentrale Rolle ein. Die trainierenden Personen sind von ihnen abhängig, da diese ihre Karriere und ihr Leben maßgeblich definieren. Die Trainings finden oft täglich statt. Das Verhältnis zwischen Trainer*in und Sportler*in ist somit sehr intensiv (vgl. Rulofs et al. 2018: 437). Auch hier kommt es, ähnlich wie in Internaten und Wohnheimen, zu einer Überschneidung von Rollen. Die Trainer*innen sind nicht mehr nur Lehrer*innen, sie kümmern sich auch um die psychische Verfasstheit der trainierenden Kinder und Jugendlichen und bauen ein Naheverhältnis auf (vgl. Rulofs 2016: 23).

Weitere einflussreiche Institutionen sind kirchliche Einrichtungen. Auch hier ist ein erhöhtes Gefährdungspotenzial durch sexualisierte Gewalt gegen Kinder gegeben. Einen Einblick kann die *Unabhängige Opferschutzanwaltschaft* (2012) bieten. Im Zeitraum von April 2010 bis April 2012 meldeten sich dort 1129 Betroffene wegen Gewalterfahrungen, davon zwei Drittel wegen sexualisierter Gewalt innerhalb eines kirchlichen Kontextes (vgl. UOA 2012: 3f.).

Hierbei handelte es sich nicht nur um die katholische Kirche. Dennoch zeigen Studien, dass von ihr ein erhöhtes Risiko ausgeht, sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu begünstigen. Aufgrund von Strukturen, Staatsprivilegien und

„speziell aufgrund von Vorgaben der Kongregation für die Glaubenslehre (die als Zentralbehörde des Vatikans für den Schutz der Glaubens- und Sittenlehre zuständig ist), [sind] sämtliche Vorwürfe wegen sexuellen Missbrauchs gegen katholische Geistliche innerkirchlich unter strengster Geheimhaltung und unter Anwendung des kanonischen Rechts“ (Hackenschmied/Mosser 2018: 488f.).

Oft ist auch die Rede davon, der Pflichtzölibat sei Ursache sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Dies lässt sich jedoch nicht belegen. Dennoch bleibt die Falschinformation weit verbreitet, dass männliche Täter durch fehlende sexuelle Beziehungen irgendwann „nicht mehr anders können“ und so indirekt von ihrer Schuld freigesprochen werden. Mittelbare Zusammenhänge zwischen Zölibat und sexualisierter Gewalt werden jedoch vermutet. So beginnen Menschen das Leben im Zölibat statistisch häufiger aufgrund einer sexuellen Störung, dabei hoffen sie oftmals, der Zölibat oder die strengere Zuwendung zu katholischen Pflichten würden ihnen bei dieser Störung helfen (vgl. Halter 2011: 19ff.).

Bezüglich des aktuellen Umgangs der katholischen Kirche mit sexualisierter Gewalt lassen sich unterschiedliche Einschätzungen finden, so stellt Heimbach-Steins (2010) fest:

„[D]ie katholische Kirche [...] hat eine große Entschlossenheit an den Tag gelegt, Aufklärung und systematische Aufarbeitung zu leisten sowie ein Konzept zur Prävention zu erarbeiten. Die Praxis des Verdrängens und Verschweigens gehört der Vergangenheit an“ (Heimbach-Steins 2010: 232).

Während Hackenschmied und Mosser (2018) schreiben:

„Kritisch ist in diesem Zusammenhang zu vermerken, dass die Kirche offenbar immer noch Probleme hat, sich mit der in ihrem Rahmen verübten Gewalt auseinanderzusetzen, ihre eigene institutionelle Verantwortung gegenüber den Opfern unmissverständlich einzugestehen und nachhaltig wirksame präventive Verfahren zu implementieren“ (Hackenschmied/Mosser 2018: 487).

Sicher ist jedoch, dass innerhalb der katholischen Kirche durchaus Präventionsprogramme entwickelt wurden (vgl. Heimbach-Steins 2010: 232). In Österreich gibt es beispielsweise seit 2021 die 84-seitige *Rahmenordnung für die katholische Kirche in Österreich* (vgl. ÖBK 2021).

Es wird deutlich, dass in allen Institutionen, wo Kinder betreut werden, ein Risiko für sexualisierte Gewalt besteht. Forschungen über deren Ausmaß in Österreich sind je nach Institutionsform unterschiedlich breit und bis heute unvollständig. Die Zahlen des Dunkelfeldes

werden in jedem Fall höher eingeschätzt. Dies ist Teil des Problems, denn Kinder oder Erwachsene, die in ihrer Kindheit sexualisierte Gewalt erfahren mussten, teilen sich nur selten mit. Phänomene sexualisierter Gewalt an Kindern ist eine Thematik, die gesellschaftlich ungerne wahrgenommen wird. Zu oft werden Kinder nicht gehört oder Täter*innen gedeckt. Entscheidend ist es anzuerkennen, dass es sich nicht um Einzelfälle, sondern um ein strukturelles und gesamtgesellschaftliches Problem handelt, das auch auf dieser Ebene gelöst werden muss.

Dort, wo ein Fall bekannt wird, reicht es nicht aus, die Täter*innen zu sanktionieren. Es braucht in allen Institutionsformen Schutzkonzepte und Schulungen bezüglich Gewaltprävention. Heimbach-Steins formuliert hierzu folgende Elemente, die Fälle sexualisierter Gewalt gegen Kinder einen:

„Alle aufgedeckten Fälle von Missbrauch haben eines gemeinsam: Sexuelle beziehungsweise sexualisierte Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen wurde ausgeübt in familiären oder familienähnlichen, geschlossenen bzw. geschützten Räumen und pädagogischen Kontexten, also in personalen Nahbeziehungen unter Ausnutzung des Vertrauens der Opfer (bzw. ihrer Eltern/Erziehungsberechtigten) und der Machtüberlegenheit der Täter. Insofern handelt es sich immer und typischerweise um Machtmissbrauch und um die Instrumentalisierung eines Abhängigkeits- und Vertrauensverhältnisses“ (Heimbach-Steins 2010: 228).

Kinder müssen ernst genommen werden, sichere Räume und ein Repertoire an Kompetenzen angeboten werden. Wie sich dies gestalten ließe, bearbeite ich in Kapitel 4 bis 6. Zunächst diskutiere ich konkreter die erkennbaren Strukturen bezüglich der Betroffenen und Täter*innen, die für eine Auswahl ebenjener Kompetenzen berücksichtigt werden sollten, um Dynamiken sexualisierter Gewalt aufdecken und reduzieren zu können.

3.3 Betroffene

Es stellt sich die Frage, ob es Zielgruppen unter Kindern gibt, die besonders von sexualisierter Gewalt gefährdet sind. Daher erörtere ich im Folgenden, welche Strukturen sich durch die Betroffenenprofile ausmachen lassen. Auch werfe ich einen Blick auf psychische und soziale Folgen für betroffene Kinder, da diese gleichzeitig zur Reviktimisierung beitragen können. Ein Risiko, das in Präventions- und Interventionsmaßnahmen berücksichtigt werden sollte.

3.3.1 Die Rolle des Geschlechts im Betroffenenprofil

Auch wenn oft von sexualisierter Gewalt gegen Kinder allgemein die Rede ist, macht es einen Unterschied, welchem Geschlecht das Kind zugeordnet wird. Das Bundeskriminalamt kam in einer Statistik von 2016 zu dem Ergebnis, dass es sich um 75% weibliche und 25% männliche betroffene Kinder handele (vgl. BKA 2016: 202ff.). Die bisherige Forschung stellt jedoch noch keine ausreichenden Studien zu Betroffenenprofilen bereit. Metaanalysen weisen darauf hin, dass das Geschlecht auch die Täter*innenschaft beeinflusst. Bei einem Drittel der betroffenen Mädchen, wurde die innerhalb der Familie erlebte sexualisierte Gewalt von sehr nahestehenden Personen ausgeübt. Bei Jungen stammen die Täter*innen nur zu 10% bis 20% aus der eigenen Familie. Sowohl bei weiblichen als auch männlichen betroffenen Kindern sind die meisten Täter*innen jedoch aus dem außerfamiliären Nahbereich (vgl. Bange 2007: 36ff.).

Unabhängig vom Geschlecht der Betroffenen sind überwiegend Männer die Täter, auch wenn der Anteil weiblicher Täterinnen bei betroffenen Jungen mit 10% bis 20% etwas höher liegt als bei Mädchen (vgl. Bange 2007: 41).

Generell ist es jedoch schwer, zuverlässige Aussagen über den Anteil von Jungen und Mädchen als Betroffene zu treffen. Das liegt unter anderem daran, dass Jungen und Männer im Vergleich zu Mädchen und Frauen erst sehr viel später als Betroffene von sexualisierter Gewalt innerhalb der Forschung in den Blick genommen wurden. Herrschende Männlichkeitsnormen sorgen zudem dafür, dass das Berichten und Sich-Anvertrauen bezüglich solcher Gewalterfahrungen für Männer und Jungen sehr viel schwerer sind, denn der Opferstatus ist gesellschaftlich eng mit Weiblichkeit verknüpft (vgl. Schlingmann 2018: 261).

Das Aufrechterhalten geschlechtsspezifischer Zuschreibungen, dass Männer als „erfolgreich, sexuell aktiv, durchsetzungsfähig und kein[e] Opfer“ und Frauen als „unterlegen, sexuell passiv und [...] Opfer“ (ebd.) determiniert werden, verdeckt somit sexualisierte Gewalt gegen Kinder. Denn wenn ein Junge von seiner Erfahrung sexualisierter Gewalt berichtet, befürchtet er, seinen Status als werdender Mann zu verlieren.

Das verbreitete Schweigen von männlichen Betroffenen und die Normalisierung des Opferstatus weiblicher Kinder und Erwachsener bestätigt gesellschaftliche Rollenerwartungen und mindert damit den Druck zu gesellschaftlicher Veränderung.

Seit etwa 2010 nimmt die Forschung auch männliche Betroffene von sexualisierter Gewalt verstärkt wahr (vgl. Retkowski et al. 2018: 25). Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit rückt dabei immer mehr in das Blickfeld, da sexualisierte Gewalt, auch unter Kindern und Jugendlichen, überwiegend von einer männlichen Täter*innengruppe ausgeübt wird.

Männliche Personen, die dem Stereotyp des aktiven, starken Mannes oder Jungen nicht entsprechen, gehören häufiger zu Betroffenen sexualisierter Gewalt (vgl. Rulofs/Palzkill 2018: 437). Während 1996 in einer Befragung von Bange und Deegener noch etwa jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder zwölfte Junge angaben, von sexualisierter Gewalt betroffen zu sein (vgl. Bange/Deegener 1996: 49), sind es mittlerweile etwa jedes dritte bis vierte Mädchen und jeder achte Junge (vgl. Kapella et al. 2011: 212). Ich interpretiere die Zahlen so, dass Betroffene nunmehr häufiger wagen, von sexualisierten Gewalterfahrungen zu sprechen. Bisherige Forschung zeigt nicht bloß, welches Geschlecht das höhere Risiko hat, von sexualisierter Gewalt betroffen zu sein. Sie verdeutlicht vielmehr, dass sexualisierte Gewalt in eine patriarchale Kultur eingebettet ist, in der männliche Erwachsene und Kinder mit weiblich konnotierten Eigenschaften abgewertet und damit als gleichsam legitime Opfer betrachtet werden.

3.3.2 Weitere Faktoren und Intersektionalität im Betroffenenprofil

Studien bezüglich sexualisierter Gewalt greifen in der Regel nur eine geschlechtlich binäre Perspektive auf (vgl. Griese 2004: 34ff.). Es ist unklar, ob Trans*-, Inter*- oder nicht-binäre Personen in den vorliegenden Studien ausgeblendet oder den Kategorien Männlich/Weiblich zugeteilt werden. Auch Zahlen von Erfahrungen sexualisierter Gewalt von Menschen mit Behinderungen oder von staatenlosen Menschen fehlen bislang, sie werden nur selten in Forschungsarbeiten berücksichtigt (vgl. Zodehougan/Ming Steinhauer 2018: 121).

Neben Geschlecht sind es jedoch gerade solche Faktoren, die spezifische Gruppen besonders vulnerabel machen, zu Betroffenen sexualisierter Gewalt zu werden. Zu diesen Faktoren zählen das Alter, die sexuelle Orientierung, die religiöse Zugehörigkeit, die gelesene Hautfarbe beziehungsweise „race“, der Bildungsgrad und der Grad der psychischen oder physischen Verfasstheit. Im Sinne des Konzeptes der Intersektionalität gilt auch bezüglich sexualisierter Gewalt:

„Geschlechterverhältnisse [sind] nicht allein über ein oder zwei gesellschaftliche Kategorien, wie zum Beispiel ‚Klasse‘ und ‚race‘[,] bestimmbar, sondern sind eher als territorialisierte Formen von ineinander übergreifenden und überlappenden Ebenen von historisierten und geopolitisch konkreten Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen“ (Gutiérrez Rodríguez 2011: 88).

Verschiedene verschränkte Faktoren entscheiden je nach Ausprägung folglich über gesellschaftlichen Status (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011: 90). Menschen, die in ihrem Alltag

regelmäßig Diskriminierung erfahren, werden auch öfter als Nicht-Diskriminierte Gewalt beziehungsweise sexualisierte Gewalt in ihrem Alltag erleben. Gleichzeitig befinden sich beispielsweise Menschen mit Behinderung, sehr alte und sehr junge Menschen oder Menschen, die Asyl beantragt haben, öfter in Abhängigkeitsverhältnissen. Ein Abhängigkeitsverhältnis erhöht abermals die Wahrscheinlichkeit der Erfahrung sexualisierter Gewalt. Menschen, die intersektional gesellschaftlich benachteiligt sind, haben vielfach zudem kaum Schutzräume oder die Möglichkeit, sich anzuvertrauen. So bleiben jene Erfahrungen sexualisierter Gewalt Teil des Dunkelfeldes.

Internationale Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass Menschen mit Behinderung mindestens ein anderthalb bis dreifach höheres Risiko aufweisen, sexualisierte Gewalt zu erfahren, als Menschen ohne Behinderung (vgl. Bienstein/Verlinden 2018: 480). Studienergebnisse im deutschsprachigen Raum beschränken sich bei Forschungen bezüglich sexualisierter Gewalt gegen Kinder auf den Geschlechteraspekt. Aus intersektionaler Perspektive ist jedoch davon auszugehen, dass Kinder mit Behinderungen oder anderen gesellschaftlich stigmatisierten Eigenschaften um ein Vielfaches häufiger von sexualisierter Gewalt betroffen sind als Kinder ohne solche.

3.3.3 Psychische und soziale Auswirkungen auf Betroffene

Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit psychologischen, medizinischen und pädagogischen Sichtweisen der Auswirkungen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder auf die Betroffenen übersteigt den Rahmen der vorliegenden Arbeit. Dennoch erscheint es relevant, sie in diesem Kontext zumindest kurz zu erwähnen. Aus Maercker et al. (2008) geht hervor, dass Erfahrungen sexualisierter Gewalt im Vergleich mit anderen traumatischen Erfahrungen die höchste Wahrscheinlichkeit haben, zu einer posttraumatischen Belastungsstörung zu führen. Dieses Ergebnis bezog sich konkret auf sexualisierte Gewalt mit Penetration (vgl. Maercker et al. 2008: 584).

Wie das Dunkelfeld hierzu aussieht, lässt sich nur erahnen. Wie bereits erörtert, haben gerade männlich sozialisierte Kinder Hemmungen, von ihrem Leid zu erzählen, da dies nicht dem Männlichkeitsideal entspricht. Gleichzeitig berichten viele Betroffene, dass ihnen als Kind nicht geglaubt wurde, als sie versuchten, sich jemandem anzuvertrauen (Fegert et al. 2013: 163f.). So werden Kinder in ihrer Wahrnehmung verunsichert, was dazu führt, dass sie sich selbst nicht mehr zur erlittenen sexualisierten Gewalt äußern wollen, um nicht erneut eine negative Erfahrung zu machen. Denn auch wenn der Hauptteil der Betroffenen scheinbar keine Traumatisierung davontrug, zeigen sich häufig psychische und physische

Beeinträchtigungen bei Erwachsenen, die sexualisierte Gewalt in der Kindheit erleben mussten. Darunter fallen auch erhöhte Schwierigkeiten in der Beziehungs- und Lebensgestaltung (vgl. Zimmermann et al. 2011: 73f.).

Problematisch ist vor allem auch, dass mit der Erfahrung sexualisierter Gewalt bei Kindern eine hohe Wahrscheinlichkeit der Reviktimisierung verbunden ist. So wird bei Betroffenen von einem 1,5- bis 2,5-fach erhöhten Risiko ausgegangen, im Kindesalter erneut sexualisierte Gewalt zu erfahren. Dies begründet sich multifaktoriell, insbesondere mit der (ausbleibenden) psychischen Unterstützung der Betroffenen durch das Umfeld. Nur mit ausreichender Unterstützung seitens Erwachsener kann interveniert und eine Wiederholungstat verhindert werden (vgl. Lohaus et al. 2018: 853).

3.4 Täter*innen

Auf der Webseite des *Zartbitter Köln e.V.*, der sich auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder spezialisiert hat, werden verschiedene Eckdaten über Täter*innen zusammengefasst:

„Die Täter/die Täterinnen kommen fast immer aus dem näheren Umfeld des Kindes [...]. Nur ganz selten ist die missbrauchende Person dem Kind völlig fremd! Täter und Täterinnen kommen aus allen sozialen Schichten. Man sieht ihnen nicht an, dass sie Kinder und/oder Jugendliche missbrauchen. Im Gegenteil: Oftmals gelten sie als angesehene Bürger und Bürgerinnen [...]. Einige sind seit Jahren arbeitslos, andere Arbeiter, Beamte, Angestellte oder Unternehmer. Einige leben zur Miete in schlichten Wohnverhältnissen, andere im Eigenheim, in einer modernen Mietwohnung oder in einem Luxusbungalow“ (Zartbitter Köln e.V. o. J.-b).

Auch wenn es noch immer an repräsentativen Studien mangelt, die konkrete Zahlen über die Täter*innenschaft bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder aufzeigen, so deuten unterschiedliche Quellen daraufhin, dass der Anteil der Fremdtäter*innen nur 10% bis 20% ausmacht (vgl. ebd.; vgl. BAFÖ o. J.; vgl. Bange 2007: 32ff.). Somit sind 80% bis 90% der Täter*innen dem Kind bereits vor dem Missbrauch bekannt gewesen. Sie sind beispielsweise die Väter, Sportlehrer*innen, Priester, Babysitter, Betreuer*innen, Volksschullehrer*innen oder das behandelnde Klinikpersonal des Kindes gewesen.

Dies ist insofern relevant, als die verbreitete Auffassung, es handele sich bei den Täter*innen vorrangig um Fremde, eine gezielte und passende Prävention für Kinder verhindert und am falschen Ort nach Schuldigen gesucht wird (vgl. Köttig 2018: 343). Der *Zartbitter Köln e.V.* stellt auf seiner Webseite zudem fest:

„Es gibt wesentlich weniger Täter und Täterinnen als es Opfer gibt, denn die meisten Missbraucher/Missbraucherinnen haben im Laufe ihres Lebens mehrere oder z.T. viele Opfer. Einige missbrauchten bereits im Jugendalter [...]. Etwa zwei Drittel der männlichen Täter, die innerhalb der Familie missbrauchen, haben ebenso Opfer außerhalb der Familie. Auch Väter, die ihre Töchter und Söhne missbrauchen, waren häufig schon Täter, bevor sie die Mutter ihrer Kinder kennen lernten“ (Zartbitter Köln e.V., o. J.-b).

Vielfach betont wird in der Literatur, dass zum Phänomen von Jugendlichen als Täter*innen sexualisierter Gewalt bis dato wenig geforscht wurde, obwohl sie einen nicht irrelevanten Anteil der Täter*innenschaft ausmachen. Doch je konkreter es um sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt geht, desto geringer wird die Zahl jugendlicher Täter*innen (vgl. Allroggen et al. 2016: 12), weshalb ich mich im Folgenden vor allem auf Erwachsene als Täter*innen beziehe.

3.4.1 Die Rolle des Geschlechts im Täter*innenprofil

In der bereits erwähnten Studie (vgl. Allroggen et al. 2016) zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder in Sportvereinen wurden durch Befragungen auch Informationen über die Täter*innen gesammelt. Je schwerwiegender die Handlungen des sexualisierten Übergriffs auf das Kind waren, desto höher war der Anteil der erwachsenen männlichen Einzeltäter. Bei „sexualisierter Gewalt ohne Körperkontakt“ wurden 86% der Täter*innen als männlich und 14% als weiblich klassifiziert. Von den Täter*innen waren 68% erwachsen und 51% Einzelpersonen. Bei sexualisierter Gewalt im Bereich „sexueller Grenzverletzungen“, die in diesem Kontext definitorisch auch Berührungen miteinschlossen, handelte es sich um 94% männliche und 6% weibliche Täter*innen. Davon waren 91% erwachsen und 96% Einzeltäter*innen. Die Betroffenen, die „sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt“ erfuhren (darunter fielen per Definition beispielsweise Küsse und Penetration), berichteten von 100% männlichen, 100% erwachsenen und 100% Einzeltätern (vgl. ebd.).

Die Studie von Allroggen et al. (2016) zeigt einen Prozentsatz je nach Tathandlung von 86% bis 100% männlicher Täter. Der *Zartbitter Köln e.V.* geht auf seiner Webseite von einem ähnlichen Anteil männlicher Täter aus (vgl. Zartbitter Köln e.V. o. J.-b). Hinweise auf einen höheren Anteil weiblicher Täterinnen lassen sich in der Literatur nicht finden. Erneut wird deutlich, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder strukturell mit dem Geschlechterverhältnis verbunden ist und in der Mehrheit von Männern ausgeübt wird. Kindler und Schmidt-Ndasi formulieren dazu folgende Überlegung:

„Ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang besteht [...] zwischen der Zugehörigkeit bzw. Akzeptanz einer patriarchalen kulturellen Orientierung (aggressiv-dominantes Männlichkeitsbild, Bejahung von Machtungleichgewichten zwischen Männern und Frauen, Abwertung von als weiblich wahrgenommenen Merkmalen und Tätigkeiten) und der Häufigkeit von sexueller Gewalt. Dies lässt sich sowohl innerhalb von Kulturen [...], als auch kulturübergreifend [...] nachweisen“ (Kindler/Schmidt-Ndasi 2011: 30).

Dies bestätigt eine EU-weite Studie der Europäischen Kommission (2011). In dieser kamen Forscher*innen zum Ergebnis, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder auf der Makroebene unter anderem mit einer Abwertung von Weiblichkeit und einem patriarchalen Verständnis von Männlichkeit, das Macht und Dominanz über Frauen und Sexualität inkludiert, zusammenhängt (vgl. Europäische Kommission 2011: 192). Auf der Mikroebene manifestieren sich diese Grundhaltungen in einem geschlechterstereotypen Verhalten und einem dominanten Verhalten von Männern gegenüber Frauen und Kindern, das auf der Auffassung beruht, als Mann mehr Rechte zu haben als Frauen und Kinder (vgl. Europäische Kommission: 193ff.).

Diese Vorstellungen tragen dazu bei, dass die überwiegend von Männern ausgeübte sexualisierte Gewalt kaum als Normverletzung wahrgenommen wird. Zwar verstößt sie – teilweise – gegen regulative Normen wie Gesetze, dennoch irritiert die Ausübung sexualisierter Gewalt gesellschaftlich wenig (vgl. Hagemann-White 1994: 304ff.).

3.4.2 Motivation sexualisierter Gewaltausübung

Die Rolle des Geschlechts und gesellschaftlicher Normvorstellungen lassen sich nicht von den Beweggründen für sexualisierte Gewalt trennen. Die symbolische Ordnung der Geschlechter mit ihren eindeutig zugewiesenen Eigenschaften teilt männlich und weiblich in zwei Pole. Alles als „schwach“ Konnotierte wie Emotionalität, Ängstlichkeit, Körperlichkeit, Kindlichkeit und Passivität gilt als weiblich. Alles als „stark“ Konnotierte wie Rationalität, Härte, Mut und Aktivität gilt als männlich. All das, was ein Mensch in sich vereint hat, wird getrennt und nach Geschlecht gespalten. Diese symbolische Ordnung hat die Dominanz von Vorstellungen männlicher Autonomie und weiblicher Abhängigkeit und damit die Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen zur Folge. Geschlechterverhältnisse formen somit ein System, das Ordnung schafft. Als beunruhigend wahrgenommene Eigenschaften werden auf einen Teil der Menschheit ausgelagert und weiblich konnotiert, was den männlichen Teil zugleich davon befreit.

Die Aufrechterhaltung dieser hierarchischen Geschlechterordnung bedeutet für den befreiten (männlichen) Teil gleichzeitig die ständige Aufgabe, für die Aufrechterhaltung der männlichen Dominanz zu sorgen (vgl. Pohl 2010: 16), welche sich immer nur in Abhängigkeit vom anderen (weiblichen) Teil der Menschheit konstituieren kann. Daraus folgt die These, dass Misogynie und sexualisierte Gewalt gegen Frauen, aber auch gegen Kinder in der Bedrohung männlicher Autonomie einen wesentlichen Antrieb hat. In diesem Sinne würde das Abspalten und Zerstören aller unerwünschten Eigenschaften von Männern nicht nur auf symbolischer Ebene, sondern auch real vollzogen (vgl. ebd.) und sexualisierte Gewalt aus Angst vor Herrschaftsverlust angewendet.

Ulrike Brockhaus und Maren Kolshorn entwickelten in den 1990ern das „Drei-Perspektiven-Modell“ der möglichen Ursachen sexualisierter Gewalt, das diese These aufgreift. Mit den drei Perspektiven sind die der Täter*innen, der Betroffenen und des sozialen Umfelds gemeint. Das Modell beruht auf zwei Prämissen: Zum einen gehen die Autorinnen davon aus, dass die westliche Gesellschaft eine patriarchale ist, und zum anderen, dass individuelles Handeln kulturell und die Kultur durch individuelles Handeln geprägt wird (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 220). Phänomene sexualisierter Gewalt sind demnach durch gesamtgesellschaftliche Haltungen geprägt und haben gleichzeitig Auswirkungen auf eben jene Haltungen, wie Brockhaus und Kolshorn formulieren:

„Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen ist wesentlich durch eine patriarchale Kultur bedingt und trägt gleichzeitig dazu bei, eben diese patriarchale Kultur aufrecht zu erhalten“ (Brockhaus/Kolshorn 1993: 217).

Brockhaus und Kolshorn nehmen hierzu die individuelle Bewertung des jeweils eigenen Handelns in den Blick. Sie gehen im Sinne des symbolischen Interaktionismus davon aus, dass Menschen ihrer Umwelt und sich selbst eine gewisse Bedeutung zuschreiben. Diese Bedeutung enthält sowohl positiv als auch negativ bewertete Anteile. Je nachdem wie groß die „Kosten-Nutzen-Bilanz“ ausfällt, handeln Menschen oder unterlassen die Handlung. Wie hoch die „Kosten“ für Täter*innen sind, ist laut den beiden Autorinnen von gesetzlichen und moralischen Regelungen abhängig. Wenn Vergewaltigung innerhalb der Ehe legal ist, werden auch mehr Vergewaltigungen innerhalb der Ehe verübt. Wenn Vergewaltigung innerhalb der Ehe strafbar ist, werden weniger Vergewaltigungen innerhalb der Ehe verübt. In beiden Fällen leiden die betroffenen Ehepartner*innen. Die Strafbarkeit der Tat würde die Kosten für die Täter*innen erhöhen. Im Vergleich sind die Kosten bei Legalisierung von

Vergewaltigung in der Ehe somit niedriger und die Wahrscheinlichkeit der Tat höher (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 222f.).

Diesen Ansatz halte ich für sehr relevant, um die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für Phänomene sexualisierter Gewalt aufzuzeigen. Eine patriarchale Gesellschaft begünstigt sexualisierte Gewalt, da sie für Täter*innen niedrige Kosten mit hohem „Nutzen“ und für Betroffene hohe Kosten mit niedrigem Nutzen bedeutet (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 224). Der Nutzen aus der Täter*innenperspektive liegt in der Erfüllung ihrer Bedürfnisse. Brockhaus und Kolshorn unterscheiden diesbezüglich verschiedene Motivationsaspekte der Täter*innen: So kann die Motivation sexuell sein und der eigenen sexuellen Befriedigung dienen, wobei Kinder leichtere Ziele sind als Erwachsene, oder die Motivation ist sexuell-pädophil, wobei Kinder von vornherein als einzige Zielgruppe in Frage kommen. Die Motivation kann auch sexualisiert aufgeladen sein, wobei es ganz klar um nicht-sexuelle Bedürfnisse nach Kontrolle, Dominanz und Macht geht, welche durch sexualisierte Gewalt gegen Kinder erfüllt werden sollen (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 228f.).¹

Mögliche Kosten für Täter*innen können psychische Folgen wie Schuldgefühle oder Angst vor der Aufdeckung der Tat sein. Diese Kosten fallen niedriger aus, wenn eine Gesellschaft durch Moralvorstellungen (wie z. B.: „Ich habe als Mann ein Recht auf sexuelle Befriedigung“) solche Handlungen begünstigt (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 233). Aus der Betroffenenperspektive ist laut Brockhaus und Kolshorn die Frage nach dem möglichen Widerstand zentral. So liegt der Nutzen darin, die eigene sexuelle Ausbeutung vermeiden zu können beziehungsweise durch Widerstand zumindest die Kosten der Täter*innen zu erhöhen, da diese bei Widerstand der Betroffenen eine höhere Barriere beim Vollzug der Tat überwinden müssen. Die Kosten für die Betroffenen sind jedoch enorm. Betroffene Kinder laufen Gefahr, von den Täter*innen sanktioniert zu werden, also noch größere Gewalt zu erfahren. In bestehenden Naheverhältnissen kann eine Sanktionierung auch in Form von ausbleibender Zuneigung auftreten, was eine schmerzhaft Erfahrung für das Kind bedeutet. Auch Widerstandsleistungen, die erst im Anschluss an die Tat stattfinden, indem sich das Kind etwa einer anderen erwachsenen Person anvertraut, können hohe Kosten für das Kind verursachen. Da Kindern weniger geglaubt wird als Erwachsenen, kann der Versuch, von der erfahrenen sexualisierten Gewalt zu berichten, eine erneute traumatische und

¹ Für mich stellt sich die Frage, ob zwischen sexuellen und sexualisierten Motivationen tatsächlich so klar unterschieden werden kann. Schließlich handelt es sich bei den von Brockhaus und Kolshorn genannten sexuellen Motivationen immer noch um Handlungen, die nicht frei von Überlegenheit, Kontrolle, Dominanz und Macht gedacht werden können. Die Gegenüberstellung der Kosten und Nutzen sind dennoch relevant, wodurch die Täter*innenperspektive und ihre geringen Hindernisse deutlich werden.

schambehaftete Erfahrung sein, bei der sie allein gelassen werden. Auch könnte das Anvertrauen bedeuten, dass der/die Erwachsene dem Kind zwar glaubt, diesem aber auch die Schuld an dem Übergriff gibt (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 241). All diese Kostenfaktoren begünstigen die Handlung der Täter*innen. In einer patriarchalen Gesellschaft werden dem sozialen Umfeld gleichzeitig hohe Kosten angedroht, sollte es im Falle sexualisierter Gewalt intervenieren (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 224). Damit werden bestehende Herrschaftsverhältnisse stabilisiert.

Von außen zu intervenieren hätte den Nutzen, dass das betroffene Kind keine oder keine wiederholte sexualisierte Gewalt erfahren muss und auch weitere potenzielle Opfer der Täter*innen geschützt werden. Die hohen Kosten für das soziale Umfeld erschweren jedoch eine Intervention. So kann das Eingreifen von außen scharf verurteilt und mit Scham besetzt werden. Vor allem, wenn keine ausreichenden Beweise der Täterschaft gefunden werden können (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 242ff.).

Brockhaus und Kolshorn bieten mit ihrem Modell und den von ihnen ausgearbeiteten Perspektiven eine Möglichkeit, die Ursachen sexualisierter Gewalt in der gegenseitigen Abhängigkeit von Täter*innen, Betroffenen und sozialem Umfeld zu verstehen.

Anschließend an diese Überlegungen, gehe ich im Folgenden genauer auf weitere Faktoren ein, die sexualisierte Gewalt begünstigen. Diese Dynamiken aufzudecken ist notwendig, um im nächsten Schritt zu zeigen, welche Intervention und Prävention es in der Bildung und Erziehung von Kindern braucht, um ebenjene Dynamiken zu verändern.

4 Dynamiken sexualisierter Gewalt gegen Kinder

In den vorhergehenden Kapiteln habe ich bereits verschiedene Dynamiken von sexualisierter Gewalt gegen Kinder angesprochen. Besonderes Augenmerk lag hier auf der Kategorie Geschlecht, welche sexualisierte Gewalt maßgeblich beeinflusst. Bei Phänomenen sexualisierter Gewalt gegen Kinder spielen jedoch eine Reihe weiterer Faktoren eine Rolle. So nimmt die bereits angeschnittene Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern eine zentrale Rolle ein. Diese kann zwar kaum aufgehoben, jedoch für die pädagogische Arbeit bewusst gemacht werden.

4.1 Abhängigkeitsverhältnisse

Körperliche Gewalt oder das Androhen körperlicher Gewalt sind gerade bei Fremdtäter*innen Instrumente, die bei sexualisierter Gewalt gegen Kinder eingesetzt werden. Ist dem

betroffenen Kind der*die Täter*in bekannt, so spielt oft ein Abhängigkeitsverhältnis eine große Rolle. Im Gegensatz zu Gewalt als Druckmittel verbindet sich mit einem Abhängigkeitsverhältnis zum*zur Täter*in meist geringe Gegenwehr bei sexualisierter Gewalt. Kinder sind ihren Täter*innen physisch und vor allem psychisch ausgeliefert. Meist besteht in einem Abhängigkeitsverhältnis bereits ein Naheverhältnis, wodurch Täter*innen auch auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und sich diesem schrittweise annähern können (vgl. Fobian et al. 2018: 60ff.). Helsper und Reh (2012) beschreiben die besondere Beziehungsdynamik zwischen Kindern und Erwachsenen, die mit Kindern leben oder arbeiten, folgendermaßen:

„Der Pädagoge steht immer vor zwei Kindern [...]: dem Kind vor ihm, das gerade noch nicht die Logik rollenförmigen Handelns inkorporiert hat und ihn mit seiner oft noch ungebremsten Impulsivität und einem fehlenden Unterscheidungsvermögen hinsichtlich seiner umfassenden Anerkennungsbedürftigkeit konfrontiert und herausfordert, und dem Kind in ihm, mit der eigenen Anerkennungsgeschichte, deren Verwicklungen und Wünschen. [Dies bildet] einen Resonanzboden für drohende Verstrickungen in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, die diffuse Beziehungsmuster befördern und emotionale Beziehungsdynamiken der Lehrperson aktualisieren können“ (Helsper/Reh 2012: 273).

Dieser Dynamik kann sich kein*e Erwachsene*r entziehen. Wie groß das Bedürfnis nach Anerkennung der Erwachsenen ist und wie sehr sie sich im Kontext mit Kindern davon distanzieren können, bestimmt die Erwachsenen-Kind-Dynamik und eine mögliche Entgrenzung der Beziehung.

Täter*innen haben die Möglichkeit, das Nähe-Distanz-Verhältnis zum Kind so weit zu entgrenzen, dass sie sexualisierte Gewalt widerstandslos anwenden können (vgl. ebd.). Das Herausarbeiten und Reflektieren all jener Dynamiken sexualisierter Gewalt gegen Kinder, die sich durch diese Asymmetrie ergeben, ist für die an Kinder gerichtete sexuelle Bildung und die damit verbundene Kompetenzentwicklung zweierlei notwendig. Einerseits für die pädagogische Praxis selbst. Wie schon mehrmals erwähnt, sind es gerade die Präventionskonzepte, die sich an Pädagog*innen und andere mit Kindern arbeitende Erwachsene richten, die Handlungsleitfäden zur Reduzierung sexualisierter Gewalt in Institutionen bieten. Andererseits können mögliche Dynamiken sexualisierter Gewalt auch im Kontext sexueller Bildung oder in der Aufklärung von Erziehungsberechtigten gemeinsam mit Kindern reflektiert werden. In einer Broschüre eines Kinderschutzbereiches heißt es: „Fehlinformierte, unsichere, angepasste und abhängige Kinder sind ‚ideale‘ Opfer“ (KiJA 2020: 7). Demnach

sollte es das Ziel sein durch sexuelle Bildung sowohl Erwachsenen als auch Kindern das Erkennen sexualisierter Gewalt zu ermöglichen und Informationen weiterzugeben.

Wie bereits in Kapitel 3.4.2 beschrieben, gibt es neben dem Verlangen nach Anerkennung auch andere Bedürfnisse, die dazu motivieren, ein asymmetrisches Verhältnis zum Kind auszunutzen.

Je mehr Missachtung Kinder in einem spezifischen Lebenskontext erfahren, desto mehr suchen sie nach Beachtung in anderen Kontexten mit Erwachsenen und je weniger Erwachsene ihre eigene Anerkennungsgeschichte reflektieren, desto eher nutzen sie ein Abhängigkeitsverhältnis aus, um ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.

Judith Butler (2001) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass besonders das Bedürfnis nach Liebe seitens der Kinder dazu führen kann, dass durch den*die Erwachsene*n sexualisierte Nähe und Körperlichkeit auf keine Gegenwehr seitens des Kindes trifft. Hat ein Kind bisher wenig Liebe erfahren und hegt den Wunsch nach Nähe, können Täter*innen dies leicht instrumentalisieren. „[D]ie Liebe des Kindes [wird] ausgebeutet, die Liebe, die für das Kind existenznotwendig ist“ (Butler 2001: 12f.).

Die Intensität des Abhängigkeitsverhältnisses wird jedoch nicht nur von inneren Zuständen des Kindes beeinflusst. Besonders starke Abhängigkeitsverhältnisse bestehen vor allem in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, denen wenig kindliche Agency zugesprochen wird. Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung etwa oder Kinder, die sich in einem Asylverfahren befinden, zählen zu einer besonders vulnerablen Gruppe von Kindern. Sie haben oft noch weniger Schutzräume, Ansprechpersonen und Sprachvermögen als vergleichsweise privilegierte Kinder (s. Kapitel 3.4.2), was einen Übergriff seitens Erwachsener noch leichter macht.

Dieser Faktoren der Vulnerabilität sind sich Täter*innen in der Regel bewusst. Bei Kindern mit starker kognitiver Beeinträchtigung können Täter*innen davon ausgehen, dass sich die Kinder kaum verständigen können oder von Angehörigen in ihrem Verständigungsversuch kaum ernst genommen werden. Aggressionen oder andere auffällige Reaktionen eines von sexualisierter Gewalt betroffenen Kindes werden meist als behinderungsspezifisches Verhalten wahrgenommen und nicht selten sanktioniert (vgl. Amor 2015: 40ff.).

Kinder, die um Asyl nachsuchen und meist nicht die Sprache der zuständigen Behörde beherrschen, sind im Falle einer Anzeige eines Übergriffs von Dolmetscher*innen abhängig. Zugleich begegnen die Behörden den Kindern in der Regel mit Misstrauen. Von den Kindern werden zudem widerspruchsfreie und plausible Schilderungen erwartet, was es den

Betroffenen fast unmöglich macht, Erfahrungen sexualisierter Gewalt mitzuteilen (vgl. Wolf 2002: 11 ff.).

Zwar gab es 2010 in Österreich eine Gesetzesänderung zugunsten betroffener Kinder, welche den Beginn der Verjährungsfrist bei sexualisierter Gewalt an Unmündigen auf die Vollendung des 28. Lebensjahres hochsetzt. So beginnt die Verjährungsfrist nicht mehr mit Erreichen der Volljährigkeit der betroffenen Person, sondern zehn Jahre später (vgl. Der Standard 2010). Dennoch kommt diese Gesetzesänderung nur wenigen Betroffenen zugute, zumal eine in der Vergangenheit liegende Gewalterfahrung schwer nachzuweisen ist.

Vielmehr ist die Reflexion der herrschenden Abhängigkeits- und Bedürfnisstrukturen in all jenen Institutionen nötig, in denen mit Kindern gearbeitet wird (vgl. Retkowski/Thole 2012: 300f.). Die genannte Gesetzesänderung ist jedoch ein wichtiges Zeichen im Diskurs um sexualisierte Gewalt gegen Kinder. Zum Schutz des Kindes bedarf es aber präventiver und intervenierender Maßnahmen.

4.2 Autoritätsverhältnisse

Autoritätsverhältnisse stellen häufig eine der Vorbedingungen für sexualisierte Gewalthandlungen gegen Kinder dar. Kinder erfahren Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse in verschiedenen Lebensbereichen. Besonders in Schulen oder kirchlichen Einrichtungen wird die Bedeutung des Autoritätsverhältnisses durch das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern verstärkt, insbesondere durch die Betonung der Generationendifferenz. Lehrkräfte oder Kirchenväter

„[...] erscheinen als umfassende Autoritäten, die überhöht und rituell in Szene gesetzt werden. Der Wunsch auf Seiten von Kindern und Jugendlichen, Zuneigung und ‚Liebe‘ dieser pädagogischen Leitgestalten zu gewinnen, verleiht diesen entgrenzten Formen von ‚Gefolgschaftsautorität‘[,] eine besonders starke Macht, weil sie ‚freiwillig‘ gesucht wird“ (Helsper/Reh 2012: 281).

Lehrpersonen an Schulen haben neben dem Vermitteln von Wissen auch die Aufgabe, für das Einhalten der Schulordnung zu sorgen. Durch ihre autoritäre Position sind Lehrpersonen beispielsweise auch in der Lage, als legitim geltende Disziplinierungs- und Kontrollpraktiken, wie das temporäre soziale Ausschließen einzelner Schüler*innen, einzusetzen (vgl. Helsper/Reh 2012: 277).

Autorität ist mit Respekt und Gehorsam verbunden und wird dadurch bedingt, dass die Autoritätsperson durch ihr Wissen oder ihre Position anderen überlegen ist. Das bedeutet, je

strenger das Autoritätsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen ist, desto weniger getraut sich ein Kind, die Erwachsenen und ihre Handlungen zu hinterfragen. Daraus lässt sich folgern: Je geringer die Hierarchie in Institutionen ist, desto geringer sind die Möglichkeiten für sexualisierte Gewalthandlungen (vgl. Helsper/Reh 2012: 282). Doch strikte, auf Dominanz basierende Schulkonzepte sind nicht die einzigen Konzepte, die anfällig für Machtmissbrauch und daraus resultierende sexualisierte Gewalt gegen Kinder sein können. Auch antiautoritäre Schulkonzepte können sexualisierte Gewalt begünstigen. Die Odenwaldschule in Heppenheim (Deutschland) ist hierfür ein geeignetes Beispiel. Gegenüber mehreren hundert Schüler*innen wurde dort zwischen den Jahren 1966 und 1989 (Fälle davor und danach sind nicht auszuschließen) von verschiedenen Lehrkräften sexualisierte Gewalt ausgeübt, obwohl das reformpädagogische Konzept einem emanzipatorischen Ansatz folgte (vgl. Baader 2012: 90f.). Die Fälle der Odenwaldschule zeigen, auch in dem Verschwinden klarer Rollen zwischen Erwachsenen und Kindern können Täter*innen eine Möglichkeit sehen, Kindern unangemessen nahe zu kommen. Denn das Versprechen der Auflösung der Generationendifferenz und der Verringerung der Asymmetrie zwischen Lehrpersonal und Schüler*innen, um Kindern eine eigenständige Entwicklung und mehr Unabhängigkeit zu ermöglichen, kann als Argument genutzt werden, auch außerhalb der wissensvermittlungsbezogenen Tätigkeiten, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Da die Überlegenheit der Erwachsenen jedoch nie vollständig aufgelöst werden kann, kann dieses Versprechen nicht eingehalten werden. Schließlich ist die gewünschte Selbstständigkeit der Schüler*innen seitens der Lehrenden immer noch eine an sie gestellte Aufgabe im schulischen Kontext, welchem ein Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnis inhärent ist (vgl. Helsper/Reh 2012: 276). Auch im kirchlichen Kontext finden sich solche Verhältnisse. Der Autoritätscharakter in kirchlich-pädagogischen Institutionen verstärkt sich zusätzlich durch den religiösen Zusammenhang. So wird beispielsweise Priestern oder Pfarrern durch ihre berufliche Position seitens der Kinder oft eine besondere Nähe zu Gott zugesprochen. Durch die institutionelle Macht, aber auch durch die zugeschriebene Gottesnähe können Täter*innen Kinder besonders leicht beeinflussen (vgl. Enders 2003: 5). Da gerade im katholischen Kontext zusätzlich Sexualität und Körper stark tabuisiert sind, hindern Scham und Angst von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder, sich an eine erwachsene Person zu wenden (vgl. Hackenschmied/Mosser 2018: 493f.). Kinder sind in solchen Autoritätsverhältnissen den Erwachsenen ausgeliefert. Respektspersonen, die auch von den eigenen Eltern oder anderen Erwachsenen in ihrem Umfeld gewürdigt oder sogar gefürchtet werden, werden von Kindern

nicht angezweifelt. Sie folgen den Anweisungen der Autoritätsperson, ob aus Angst oder freiwillig.

Autoritätsverhältnisse begünstigen Übergriffe besonders, was es plausibel macht, dass Täter*innen einerseits mit solchen Autoritätsverhältnissen verbundene berufliche Positionen wählen und andererseits nach ihren Opfern vor allem im sozialen Umfeld suchen, statt auf fremde Kinder sexualisierte Gewalt auszuüben.

Je dichter die Daten- und Erkenntnissammlung über Strukturen, Dynamiken und Strategien von sexualisierter Gewalt gegen Kinder ist, desto umfangreicher kann eine Informations- und Kompetenzweitergabe an Kinder und Erwachsene erfolgen, was wiederum die Chance der Gewaltreduzierung erhöhen kann. Wie Täter*innen genau vorgehen und sich die Asymmetrie zu Nutze machen, erörtere ich im Folgenden anhand des „cycle of sex offending“.

4.3 „Cycle of sex offending“ nach Hilary Eldridge (1998)

Hilary Eldridge, Psychotherapeutin für Sexualstraftäter*innen, untersuchte mehr als 5000 Täter*innen sexualisierter Gewalt. Auch wenn die Beweggründe für sexualisierte Gewalt recht heterogen schienen, hatten fast alle Täter*innen eines gemeinsam: Sie waren Wiederholungstäter*innen und ihr Vorgehen folgte einem Muster (vgl. Eldridge 1998: 28). Sexualisierte Gewalt ist kein zufälliges Geschehen. Täter*innen planen ihre Tat mit Sorgfalt. Wenn Täter*innen erst einmal mit sexualisierten Handlungen gegen Kinder begonnen haben, ist es für sie sehr schwer, wieder aufzuhören. Sie haben ein verzerrtes Denken, das ihre Tat rechtfertigt und eine verzerrte Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens des Kindes, die den Übergriff letztlich rechtfertigen (vgl. Eldridge 1998: 29f.).

Eldridge konkretisierte das Muster auf Basis ihrer engen Arbeit mit Sexualstraftäter*innen. Ich habe es in Abbildung 1 schematisch dargestellt. Anhand des Schemas soll deutlich werden, was Eldridge bereits mit dem Begriff „cycle“ betont. Täter*innen durchlaufen ihr Muster in einem sich stets wiederholenden Kreislauf. Im Folgenden beschreibe ich diese Schritte. Zu Beginn werden Wünsche und Fantasien der Täter*innen nach sexuellen Handlungen immer präsenter. Sobald sie für sich selbst eine passende Begründung gefunden haben, die ihr Vorhaben rechtfertigt und relativiert, beginnen die Täter*innen, konkrete Pläne für den Übergriff zu entwickeln.



Abbildung 1 (vgl. Eldridge 1998: 28ff.).

Beispiele solcher Rechtfertigungen bieten Ausschnitte aus Therapiesitzungen:

„It happened to me when I was a child and I enjoyed it. It did me no harm, it 'll do them no harm. It's not abuse“ (vgl. ebd.). Andere Personen sagten: „This is love. It's not abuse, it's normal, it's just the law that's wrong“ (vgl. ebd.) oder: „It was the way she dressed that made me do it; and she's got a real sexy body – what could a man do“ (Eldridge 1998: 29f.).

Haben Täter*innen ein Kind im Auge, versuchen sie, sich dem Kind anzunähern. Sobald ein Vertrauensverhältnis zum Kind aufgebaut ist, gehen Täter*innen einen Schritt weiter und umwerben das Kind mit positiven Verstärkern wie beispielsweise Süßigkeiten.

Täter*innen desensibilisieren das Kind in Bezug auf körperliche Berührungen und manipulieren seine Wahrnehmung. Sie lassen das Kind im Glauben, es sei Komplize:

„I give them a false sense of responsibility. I share adult things with them. I took them with me when I did other illegal things, I taught them, you never say anything about these things, never mention them – and that includes the sex side. You can only be treated as grown up when you learn to keep your mouth shut; it's the law of the criminal

fraternity, and you have to learn it if you want to stay safe. I'm trusting you to do that.
If you say anything about any of this I'll go to prison“ (Eldridge 1998: 36).

Täter*innen wählen einen geeigneten Tatort sowie Zeitpunkt für den Übergriff und planen ihre Tat sorgfältig, bis sie das Kind sexuell ausbeuten. Nach der Tat legen Täter*innen alles daran, dass das Geschehene geheim bleibt. So beschuldigen sie beispielsweise das Kind, es gewollt zu haben: „But you shouldn't have held my hand if you hadn't wanted it“ (Eldridge 1998: 34).

Auch bringen Täter*innen das Kind zum Schweigen, indem sie ihm erklären, dass Geheimnisse nie weitererzählt werden, und versuchen gleichzeitig, das Näheverhältnis aufrechtzuerhalten: „I teach them keeping secrets is okay“; „You get them to believe you're a friend“ (Eldridge 1998: 36). Bleibt die Situation mit solchen Methoden unter Kontrolle der Täter*innen, beginnen sie, über den nächsten Übergriff zu fantasieren, ihre negativen Gefühle zu ignorieren und ihre neuen Pläne zu legitimieren.

Selbst wenn das Kind sich traut, einem Erwachsenen von seiner Erfahrung zu erzählen, braucht es statistisch gesehen sieben Anläufe, bis ihm geglaubt wird. Diese Realität macht es kaum möglich, sich als Kind aus diesem Zyklus zu befreien (vgl. Dietl 2021: 65).

Doch nicht nur das Kind wird „vernebelt“. Meist haben Täter*innen ihre Tat so umfangreich geplant, dass sie auch zu den Eltern, Erziehungsberechtigten und zum sozialen Umfeld des Kindes ein stabiles Vertrauensverhältnis aufgebaut haben (vgl. Eldridge 1998: 37).

Die Strategien der Täter*innen sind bewusst gewählt. Ein großer Teil dieser Strategien ist es, das Kind zum Schweigen zu bringen, ob mit positiven oder negativen Verstärkern. Nicht nur die fremdbestimmte Leichtgläubigkeit des Kindes erschwert die Aufdeckung sexualisierter Gewalt. Oft fehlt es Kindern auch an den richtigen Begriffen zur Schilderung des Erlebten. Täter*innen verwenden meist Umschreibungen für ihre Taten, um klare Beschuldigungen zu erschweren. So sprechen sie beispielsweise vom „Zueinander lieb sein“ oder „Es machen“ (vgl. Eldridge 1998: 32f.). Das bedeutet, dass Kindern, wenn sie auch im übrigen Umfeld keine Begriffe zur Benennung ihrer Erlebnisse erlernen konnten, buchstäblich die Worte fehlen, um Erfahrungen sexualisierter Gewalt zu schildern. Wo Worte vermieden und damit Tabus errichtet werden, wird das Schamgefühl verstärkt und so wird das Brechen des Schweigens über sexualisierte Gewalt für Kinder noch schwieriger.

4.4 Tabuisierung von sexualisierter Gewalt, Körper und Sexualität

„It's Not the Abuse That Kills You, It's the Silence“ (Downes 2017: 35). Dieser Titel eines queer-feministischen Artikels von Julia Downes spiegelt ein zentrales Problem in der Arbeit

gegen sexualisierte Gewalt wider. Statistisch gehört sexualisierte Gewalt gegen Kinder weiterhin zu den am meisten mit Scham besetzten und tabuisierten Gewalterfahrungen (vgl. Schröttle 2018: 962). Gesellschaftliches Schweigen hilft jedoch in keiner Weise dabei, sexualisierte Gewalt zu reduzieren. Dennoch ist es ein Mechanismus, der in diesem Zusammenhang besonders häufig beobachtet werden kann.

Vor allem von der Frauenbewegung ausgehende Aufdeckungsbemühungen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder bestehen seit den 1970er Jahren (vgl. Baader 2012: 85). Es dauerte jedoch weitere vierzig Jahre, bis 2010 die Fälle der Odenwaldschule und ähnliche Fälle in die Medien gelangten und kein Weg mehr daran vorbeiführte, auf die Erfahrungen der Betroffenen einzugehen (vgl. Fegert 2022: 6).

Trotzdem existieren noch immer Felder, in denen sexualisierte Gewalt gegen Kinder verübt, jedoch weiterhin tabuisiert, dadurch kaum thematisiert und beforscht wird. Als „turning a blind eye“ bezeichnen es Marianne Leuzinger-Bohleber und Claudia Burkhardt-Mußmann (2012). Sie meinen damit den Mechanismus, „die alarmierenden Emotionen auszuschalten, die mit einer gewissen Wahrnehmung verbunden wären“ (Leuzinger-Bohleber/Burkhardt-Mußmann 2012: 186). So gibt es im Kontext von sexualisierter Gewalt an Schulen etwa einen stetigen Kampf um das „Hinschauen“. Auch wenn das schulische Feld vergleichsweise intensiv beforscht wurde, gilt sexualisierte Gewalt seitens des Lehrpersonals noch immer als tabuisiertes Thema (vgl. Schubarth/Ulbricht 2012: 246), vermutlich auch da Beschuldigungen unter Arbeitskolleg*innen hohe „Kosten“ im Sinne der Kosten-Nutzen-Bilanz nach Brockhaus und Kolshorn darstellen. Auch die damit verbundene Verantwortung (vgl. Gahleitner 2018: 879) erschweren Bemühungen um Enttabuisierung und Gewaltreduzierung. Steht das Phänomen sexualisierte Gewalt im Zusammenhang mit weiteren gesellschaftlich tabuisierten Themen, scheinen jene Bemühungen noch geringer zu sein. Dies spiegelt sich im Diskurs über sexualisierte Gewalt an Jungen wider. Wie schon mehrmals erwähnt, steht „Zum-Opfer-Werden“ dem gesellschaftlich dominanten Männlichkeitskonstrukt entgegen. So halten Söhner und Fangerau fest:

„In Bezug auf Männer scheint dieses Denken [der Tabuisierung] anzuhalten. Eine Studie zu personalen Gewaltwiderfahrungen von Männern in Deutschland stellte fest, dass immer noch das Problem eines ‚auffällige[n] Wahrnehmungs-, Diskussions- und Forschungstabu[s]‘ [...] vorlägen [...]. Die hohe Tabuisierung führte hiernach zu einer unzureichenden Erfassung männlicher Opfer sexualisierter Gewalt“ (Söhner/Fangerau 2018: 86).

Diese Wahrnehmungs-, Diskussions- und Forschungstabus lassen sich auch im Kontext von Kindertagesstätten erkennen. Dass in Kindertagesstätten sexualisierte Gewalt in unterschiedlichen Schweregraden ausgeübt wird, ist nicht zu bestreiten, dennoch herrscht ein Mangel an Daten über deren Ausmaße (vgl. König 2011: 17). Ein Blick in politische Agenden zeigt, dass Diskussionen über sexualisierte Gewalt in Kindertagesstätten sehr viel weniger vorangetrieben werden als Diskussionen über sexualisierte Gewalt an Schulen oder Internaten (vgl. Henningsen et al. 2018: 443). Ähnliches ist hinsichtlich Diskussionen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder mit Behinderung festzustellen. Eine anhaltende Tabuisierung des Themas lässt sich sowohl in der Politik als auch in der Forschung beobachten (vgl. Bienstein/Verlinden 2018: 482).

Der Tabuisierung des Themas sexualisierter Gewalt gegen Kinder ist die Tabuisierung von „Macht, Asymmetrie pädagogischer Generationenverhältnisse und Sexualität“ (Wazlawik/Christmann 2018: 534) inhärent. Aber auch emotionale und körperliche Nähe und Distanz im pädagogischen Kontext sind tabuisierte Teilbereiche (vgl. Wolff/Schröer 2018: 596). Folglich bedarf es einer politischen und pädagogischen Aufarbeitung all der genannten Thematiken, um sexualisierte Gewalt leichter thematisierbar zu machen (vgl. Scambor et al. 2018: 713). Uwe Sielert warnt in diesem Zusammenhang:

„Wenn all das unreflektiert bleibt, tabuisiert, wissenschaftlich ausgeblendet, darf sich keiner wundern, wenn sich in der Gesellschaft, insbesondere in pädagogischen Kontexten diese Schattenseiten der Sexualität wie Maulwürfe in die mehr oder weniger wohlbestellten Felder des Pädagogischen hineingraben“ (Sielert 2012: 212).

Statt einer Kultur des Wegschauens sollte es im gesellschaftlichen Interesse sein, präventiv gegen Tabus vorzugehen, die es Täter*innen erleichtern, ihre Pläne zu verfolgen. Vor allem sind das Schweigen über sexualisierte Gewalt und das Tabuisieren von Sexualität und Körper für die Gewaltprävention von Kindern problematisch. Einerseits verstärken sich Traumata bei betroffenen Kindern, wenn ihre Erfahrung im sozialen Umfeld tabuisiert und ignoriert wird. Das wiederum führt zu gravierenden psychischen Folgen (vgl. Leuzinger-Bohleber/Burkhardt-Mußmann 2012: 201). Andererseits bestätigen Forschungen, dass in Umfeldern, in denen das Thema sexualisierte Gewalt mit Kindern und Jugendlichen besprochen wird, Betroffene ihre Erfahrungen eher mitteilen als in einem pädagogischen Umfeld, in dem sexualisierte Gewalt tabuisiert wird (vgl. Hartl 2018: 720). Gleiches gilt im Umgang mit den Themen Sexualität und Körper. Wenn das Umfeld nicht die notwendige Sprache und Haltung vermittelt, können Kinder auf keinen Wortschatz und auf keine Kompetenz zur

Einschätzung und Vermittlung einer Gewalt-Situation zurückgreifen (vgl. Zillig 2018: 837). Historisch gab es in Schulen lange Zeit Bemühungen der Unterdrückung und Tabuisierung von Sexualität (vgl. Heinzel/Prenzel 2018: 417). In den 1970ern änderte sich dies mit der sexuellen Revolution, welche die Befreiung sexueller Beziehungen von herrschenden Normen zum Ziel hatte. Die Vorstellung eines unbändigen und destruktiven Sexualtriebes und zuweilen auch die damit verbundenen Verpflichtungen der Impulskontrolle wurden ersetzt durch Vorstellungen der sexuellen Lust (vgl. Schmidt 2012: 165ff.).

In den 1970ern wurde sexuelle Unterdrückung vermehrt als „Herrschaftsinstrument des bürgerlichen Staates“ (Bundschuh 2001: 37f.) verstanden, von der es sich zu befreien galt. Auch in pädagogischen Einrichtungen standen die Enttabuisierung und Befreiung der kindlichen Sexualität nun im Curriculum. Zuweilen wurden Bemühungen der sexuellen Revolution seitens einzelner Sexualwissenschaftler in den folgenden Jahren umgedeutet. Bereits in den 1920er Jahren griff der Reformpädagoge Gustav Wyneken die „Unschädlichkeit“ von „pä-dophilen Beziehungen“ in antiken Schriften auf (vgl. Wyneken 1921: 16). Diese Haltung wurde von Sexualwissenschaftlern wie Frits Bernard, Ernst Bornemann, Eberhard Schorsch oder Helmut Kentler (Letzterer war Pädagoge an der bereits erwähnten Odenwaldschule) in den 1970er Jahren rezipiert (vgl. Baader 2018: 77).

Obwohl kindliche Sexualität in den 1970er Jahren mehrheitlich anerkannt und von Erwachsenensexualität getrennt wurde, ist es wichtig, Versuche, sexualisierte Gewalt gegen Kinder als Förderung der kindlichen Sexualität zu betrachten, zu erwähnen (vgl. Söhner/Fangerau 2018: 84). Denn hieran wird deutlich, worauf es zu achten gilt, wenn Forderungen der Enttabuisierung von Sexualität und Körper von Kindern in den Vordergrund rücken. Keinesfalls dürfen enttabuisierende Bemühungen sexualisierte Gewalt akzeptabel machen. Der Bewegung einer sexuellen Befreiung von rigiden Moralvorstellungen muss immer auch ein gewaltpräventiver Ansatz inhärent sein, so wie es in der Frauenbewegung der 1970er Jahren und darüber hinaus gefordert wurde.

4.5 Fehldeutungen sexualisierter Gewalt

Für eine wirksame Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder müssen auch die mit Tabus im Zusammenhang stehenden Fehldeutungen aufgedeckt und mit Kindern besprochen werden. Denn diese beeinflussen, inwiefern das von betroffenen Kindern Erlebte und Erwachsenen Anvertraute als Gewalt begriffen wird (vgl. Kolshorn 2018: 599). Einige Fehldeutungen wurden in verschiedenen Kontexten in vergangenen Kapiteln bereits

angeschnitten. Es zirkuliert eine Reihe grundlegend falscher Vorstellungen zum Täter*innenprofil, zum Betroffenenprofil und zur Tat selbst.

In einer Studie von Ronald Hofmann et al. (2003) wurde die bestehende Glaubhaftigkeit verschiedener „Mythen“ rund um sexualisierte Gewalt gegen Kinder untersucht. Verschiedene Berufsgruppen, die unterschiedlich starke Berührungspunkte mit der Thematik hatten, und eine Kontrollgruppe ohne jegliche beruflichen Berührungspunkte mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder, wurden zu ihren Überzeugungen befragt (vgl. Hofmann et al. 2003: 44f.). Die in der Studie genutzten Aussagen, die wissenschaftlich bereits eindeutig widerlegt wurden, waren unter anderem: „Sexuelle Missbraucher sind größtenteils krankhafte Triebtäter“, „Weibliche Sexualität ist durch Anpassung, Hingabe und Auslieferung gekennzeichnet, männliche Sexualität dagegen durch Eroberung, unbezähmbare Triebe und Überwältigung“, „Kinder sind oft sehr phantasievoll und erfinden solche Sachen“, „Missbraucher sind in der Regel Fremde, und die Übergriffe geschehen überfallartig in dunklen Straßen und Ecken“, „Wenn Kinder sich nicht massiv wehren, machen sie freiwillig mit, und es macht ihnen Spaß“ (Hofmann et al. 2003: 50).

Die Befragten konnten bei jeder Aussage auf einer Skala zwischen den Werten 1 (volle Ablehnung) und 4 (volle Zustimmung) entscheiden. Die höchste Akzeptanz falscher Aussagen fand sich bei der Kontrollgruppe mit einem durchschnittlichen Wert von 2,1, dicht gefolgt von der Berufsgruppe der Polizist*innen mit 2,05. Die Berufsgruppe der Pädagog*innen hatte einen Durchschnittswert von 1,95, bei den befragten Ärzt*innen ergab sich der Wert 1,8 und mit einem deutlichen Abstand stimmte die Berufsgruppe der Psycholog*innen den „Mythen“ bzw. Falschinformationen durchschnittlich mit 1,6 am wenigsten zu (vgl. Hofmann et al. 2003: 54). Besorgniserregend oft glaubten Personen der Kontrollgruppe der Aussage „Sex mit Kindern tut diesen eher gut“. Noch problematischer war das Gesamtergebnis der Polizist*innen. Im Gegensatz zu der Kontrollgruppe haben sie berufliche Berührungspunkte mit der Thematik. Kommt es zu Anzeigen von sexualisierter Gewalt, entscheidet diese Gruppe über das weitere Verfahren. Auch wenn die Berufsgruppe der Psycholog*innen im Verhältnis am „aufgeklärtesten“ war, zeigte sich in der Studie dennoch, dass keine Gruppe immun gegen Fehleinschätzungen war. So glaubten fast 40% der Psycholog*innen daran, dass der Hauptteil der Täter*innen aus Triebtägern bestünde (vgl. Hofmann et al. 2003: 55f.). „Allgemein zeigen die Ergebnisse, dass Missbrauchsmymen auch unter Praktikern in relevanten Sozialberufen noch recht weit verbreitet sind“ (Hofmann et al. 2003: 56). An dieser Studie wird deutlich, wie stark Fehldeutungen sexualisierter Gewalt in der Gesellschaft fortbestehen. Es braucht demnach sexuelle Bildung mit einer Enttabuisierung von

Körper, Sexualität und sexualisierter Gewalt, um diesen entgegenzuwirken. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil eine aufgeklärte Haltung von Erwachsenen dazu führen kann, entsprechende Berichte von Kindern ernst zu nehmen und sexualisierte Gewalt zu reduzieren.

Viele Fehldeutungen scheinen der gesellschaftlichen Beruhigung zu dienen. Auf einige davon gehe ich im Folgenden ein, da sie verdeutlichen, weshalb sexuelle Bildung und Aufklärung wichtig für eine mögliche Reduzierung sexualisierter Gewalt gegen Kinder ist. Auf der Internetseite der *Bundeskoordinierung Spezialisierter Fachberatung gegen sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend* (BKSF) sind weitere Falschinformation über sexualisierte Gewalt aufgelistet: „Mütter merken, wenn der Partner das Kind missbraucht“ oder, „dass alle Betroffenen traumatisiert sind und eine Therapie brauchen“ (BKSF, o. J.). Beide Aussagen enthalten den grundlegenden Gedanken, dass es sich erst dann um sexualisierte Gewalt handle, wenn diese deutlich durch ein auffälliges Verhalten des Kindes zu erkennen sei. Zudem zeigt sich, dass Müttern Verantwortung für das Erkennen sexualisierter Gewalt zugewiesen wird, während andere Personen des Umfelds betroffener Kinder entlastet werden. Auch, „dass Täter*innen früher selbst Opfer von sexuellem Missbrauch waren“ (ebd.), ist wissenschaftlich nicht haltbar. Täter*innen sexualisierter Gewalt gegen Kinder können zwar selbst Betroffene sein, jedoch ist dies nicht immer der Fall. Es lassen sich etliche weitere Fehldeutungen nennen, die sexualisierte Gewalt begünstigen, etwa dass Kinder mit Behinderung triebhaft (vgl. Bienstein/Verlinden 2018: 480) oder dass Täter*innen Fremde seien (vgl. Kolshorn 2018: 139). Selbst dass Männer durch Erfahrungen sexualisierter Gewalt schwul würden oder dass betroffene Kinder den Übergriff provoziert hätten, wird zuweilen noch geglaubt.

Sexuelle Bildung kann nur dann gegen sexualisierte Gewalt wirken, wenn sie aufklärt. Zutreffend scheint das Zitat von Jean-Paul Sartre (1905-1980): „Die Gewalt lebt davon, dass sie von Anständigen nicht für möglich gehalten wird“ (Sartre o. J., zitiert nach Kolshorn 2018: 144). Diese Aussage erscheint mir als generelle Säule der gesellschaftlichen Verleugnung und Verdrängung sexualisierte Gewalt: Solange etwas nicht da ist, braucht es auch nicht verändert zu werden.

5 Gewaltprävention und sexuelle Bildung im Kindesalter

Wie sich Präventionskonzepte gegen sexualisierte Gewalt zu sexueller Bildung verhalten und wie sich der aktuelle politische Diskurs dazu in Österreich gestaltet, betrachte ich in diesem Kapitel.

Am Ende des vorherigen Kapitels wurde angedeutet, was für die Prävention sexualisierter Gewalt notwendig ist. Dies schließt das Sichtbarmachen von gesellschaftlichen Strukturen ein, die sexualisierte Gewalt begünstigen. Sexualisierte Gewalt kann nur dann reduziert werden, wenn sie enttabuisiert und damit erkennbar gemacht wird. Neuere Forschungsarbeiten zeigen: „Sexualerziehung hat einen wesentlichen Einfluss darauf, inwiefern Kinder Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein ausbilden“ (Henningsen et al. 2018: 447). So werden beispielsweise frühkindliche pädagogische Einrichtungen ihrer Aufgabe der Gewaltprävention gerecht, wenn sie „bei Kindern ein sexuelles Kohärenzgefühl fördern und damit individuelle Risikofaktoren senken“ (ebd.). Henningsen et al. betonen in diesem Kontext, dass kindliche Sexualität in Kindertagesstätten nicht tabuisiert werden sollte, da eine enttabuisierende pädagogische Atmosphäre „wertvolle Erfahrungen“ im Leben eines Kindes ermögliche und eine Unterbindung des Rechts „der Kinder auf deren Privatsphäre [...] als Beschneidung von Intimität empfunden werde(n)“ (ebd.). Ziel der Pädagog*innen sollte es sein, einen offenen und bejahenden Umgang mit Körper und Sexualität zu vermitteln, da dadurch verhindert wird, dass „Beschämendes heimlich passieren kann“ (ebd.). Henningsen et al. weisen weiters darauf hin, dass dafür Konzepte notwendig sind, die Kooperation im Team der Kindertagesstätten, aber auch mit den Erziehungsberechtigten und spezifischen Beratungsstellen fördern:

„Dabei erhöht die offene Auseinandersetzung eine Sprachfähigkeit der Beteiligten, Entthematisierungen werden aufgebrochen und Handlungsweisen transparenter [...]. Aufseiten der Kinder geht es darum, sexuelle Selbstbestimmung und Widerstandsfähigkeit gegen Übergriffe zu entwickeln; aufseiten der Pädagog_innen darum, sowohl Erfahrungs- als auch Schutzräume zu gewährleisten“ (ebd.).

Diese Konzeption einer möglichen Arbeitsweise für Pädagog*innen in Kindertagesstätten würde durch den stetigen Austausch mit Erziehungsberechtigten und Fachberatungsstellen einen kontinuierlichen Diskurs fördern.

Sexualisierte Gewalt gegen Kinder als Thema, das gesellschaftliches Unbehagen auslöst, berührt auch das tabuisierte Feld der – insbesondere kindlichen – Sexualität. Das Thematisieren von Gewalt durch gewaltpräventive Konzepte in pädagogischen Einrichtungen

scheint dagegen leichter zu fallen (vgl. Sielert 2014: 111). Sielert weist in seinem Text „Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention“ darauf hin, dass der derzeitige Fokus auf Prävention sexualisierter Gewalt wichtig, aber nicht hinreichend für eine wirkungsvolle, gewaltreduzierende Bildungsarbeit sei:

„Die neuen Sexualverhältnisse benötigen in jeder Hinsicht sexuell gebildete Menschen, um mit den gewachsenen Freiheiten kompetent und selbstbestimmt sowie verantwortlich umzugehen und gleichzeitig die Verlebendigungschancen sexuellen Erlebens zu erhalten“ (ebd.).

5.1 Theoretische Ansätze sexueller Bildung

Welche Ziele in der sexuellen Bildungsarbeit verfolgt werden, hängt von den gesellschaftlich vorherrschenden Moralvorstellungen ab. So war im 18. und 19. Jahrhundert bis in die Zeit des Nationalsozialismus hinein eine repressive Sexualerziehung bürgerlicher Standard. Sexualität wurde negativ aufgefasst. Pädagogische Schriften folgten den herrschenden Thesen aus Theologie, Philosophie und Medizin (vgl. Koch 2000: 173f.): Solange es ging, sollte die „Unschuld“ des Kindes bewahrt werden. Sexualität als Trieb galt es zu kanalisieren und möglichst ausschließlich als Mittel der Fortpflanzung zu nutzen. Masturbation im Jugendalter wurde oftmals als Gefahr für die individuelle Gesundheit und für die soziale Position dargestellt. Bürgerliches Erziehungsziel war es primär, Kinder und Jugendliche – vor allem Mädchen – auf die Ehe und die Familiengründung vorzubereiten, wobei auf Überwachung und Strafen bei unerwünschtem sexuellem Verhalten zurückgegriffen wurde (vgl. Ziegelwanger 2021: 17ff.).

Durch die weitgehende Pathologisierung von sexuellen Bedürfnissen war es kaum möglich, über Erfahrungen sexualisierte Gewalt zu sprechen.

Nach der NS-Zeit war ein Wandel in der gesellschaftlich dominanten Sexualerziehung zu beobachten. Statt einer repressiven wurde eine vergleichsweise liberale Sexualerziehung institutionalisiert (vgl. Ziegelwanger 2021: 17). Zum Ziel hatte diese Erziehungsform noch immer primär die Hinführung zu Ehe und Familie. Es sollte jedoch durch die vordergründige Anerkennung eines sexuellen Interesses von Kindern und Jugendlichen und durch Aufklärung über den Körper und partiell über biologische Fakten, weiterhin vor Sexualität gewarnt werden, um verantwortungsbewusstes Verhalten zu formen. Das Thematisieren von Lust blieb weiterhin aus (vgl. ebd.). Auch durch den nach wie vor angstvoll tabuisierten Umgang

mit sexuellen Bedürfnissen und Sexualität (vgl. Behnisch/Schäfer 2018: 473) blieb sexualisierte Gewalt gegen Kinder ein weithin gemiedenes Thema.

Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, kam es in den 1970er Jahren durch die sexuelle Revolution zu neuen Leitlinien in der Sexualerziehung. In der emanzipatorischen Sexualerziehung wurde Sexualität in der Kindheit als Ausdruck von Sinnlichkeit und Körperlichkeit verstanden. Kinder sollten nicht wie zuvor vor Sexualität bewahrt werden, sondern sollten ihre eigene Sexualität kennenlernen können. Sexuellen Bedürfnissen sollte mit Toleranz und Offenheit begegnet werden. Informationen über Sexualität wurden nicht mehr vermieden, sondern positiv aufbereitet (vgl. Ziegelwanger 2021: 17). Trotz der Bemühungen um eine Enttabuisierung von Körper und Sexualität blieben Straftaten sexualisierter Gewalt gegen Kinder jedoch weitestgehend verborgen.

In den 1990er Jahren und mit der Aufarbeitung von Fehleinschätzungen von kindlicher Sexualität entwickelte sich aus der emanzipatorischen Sexualerziehung die neo-emanzipatorische beziehungsweise kritisch-reflexive Sexualpädagogik. Sie ist als positiver, bejahender und offener Zugang zu Körper und Sexualität zu verstehen, wobei die Analyse und Reflexion der sich gesellschaftlich wandelnden Prozesse, Moralvorstellungen und Rahmenbedingungen bezüglich Sexualität im Zentrum stehen (vgl. Ziegelwanger 2021: 18). Heutige sexualpädagogische Konzepte haben diesen Ansatz als Grundlage, auch wenn inhaltliche Schwerpunkte variieren.

Dazu zählen ein reflektierter Umgang der Pädagog*innen mit der eigenen Sexualbiografie, die Entwicklung von Konzepten, die Kindern und Jugendlichen eine angemessene sexuelle Selbstbestimmung ermöglichen, und das Reflektieren von Machtverhältnissen in pädagogischen Arbeitskontexten (vgl. Behnisch/Schäfer 2018: 474). So schlussfolgern Behnisch und Schäfer:

„Gelingt dies nicht, könnte die gut gemeinte professionelle Distanz zu einer distanzierenden Gefühlsnivellierung sowie zu einer neuen Form der Tabuisierung jugendlicher Sexualität führen, die durch Techniken institutioneller Macht und Entfremdung eine Prävention sexueller Gewalt blockieren würde“ (ebd.).

Ein offener Umgang mit Sexualität und Intimität fördert nicht nur die sexuelle Selbstbestimmung, sondern wirkt auch präventiv gegen Übergriffe. Dafür ist gleichzeitig ein neugieriger Zugang zu Emotionalität und Nähe-Bedürfnissen notwendig, welche in Abhängigkeit von der kognitiven Reife des Kindes ermöglicht werden sollte (vgl. Zitelmann 2011: 80).

In diesem Sinne ist die Prävention sexualisierter Gewalt durch die Förderung von Kompetenzen im Zusammenhang mit Körper, Sexualität, Emotionalität und Beziehungen Inhalt von neo-emanzipatorischer, kritisch-reflexiver Sexualpädagogik. Generelle sexuelle Bildung vermag ein breiteres Angebot zur Gewaltprävention bieten als pädagogische Ansätze, die sich auf die Gewaltproblematik allein beziehen. Denn die Konzentration auf negative Aspekte im Themengebiet der Sexualität birgt das Risiko, sexualisierte Gewalt zu tabuisieren, statt zu reduzieren (vgl. Behnisch/Schäfer 2018: 474). Sielert sieht im Vergleich zu gewaltpräventiven Ansätzen folgende Relevanz in der sexuellen Bildung:

„Auch, wenn sexualpädagogische Arbeit in unserer Gesellschaft vornehmlich dann thematisiert wird, wenn es gilt, Probleme zu bearbeiten, sollte sie sich selbst als sexuelle Bildungsarbeit verstehen. Unerwünschte Schwangerschaft, sexuell übertragbare Krankheiten und gewaltsame Grenzüberschreitungen werden minimiert, wenn Schwangerschaftsverhütung bekannt ist, wenn Wissen über Körperfunktionen und sexuell relevante Gesundheitsgefährdungen existiert sowie Gefahrenmomente sexueller Kommunikation im Bewusstsein sind“ (Sielert 2014: 118f.).

Sielert betont zudem die Bedeutung von Sprachkompetenz, sexuellem Selbstbewusstsein, das eines positiven Verhältnisses zum eigenen Körper bedarf, und der Anerkennung sexueller Verschiedenheit:

„Gedeihen können diese sexuellen Basiskompetenzen, wenn in den bisherigen Lern- und gegenwärtigen Bildungsräumen positive Beispiele sexueller Selbstverwirklichung existieren und sexuelle Verschiedenheit anerkannt wird. Sexualität und sexuelle Bildung haben also einen Wert an sich, der nicht durch Präventionsabsichten legitimiert werden muss. [...] Eine solche sexuelle Bildung muss sexualethische oder sexualpolitische Diskurse einschließen, wenn denn letztlich sexuelle Selbstbestimmung qualifiziert erfolgen soll“ (ebd.).

Sielert weist an dieser Stelle auf den Wert sexueller Bildung „an sich“ hin. Seine Forderung „Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention“ ist nachvollziehbar, insofern er unter Gewaltprävention eben nicht die Förderung von sexuellen Basiskompetenzen versteht, sondern allein die Konzentration auf sexualisierte Gewalt. Für die pädagogische Arbeit sollten nachhaltig wirkende gewaltpräventive Konzepte in ihren Inhalten somit nicht von einer kritisch-reflexiven sexuellen Bildung zu unterscheiden sein, wenn sie zum Ziel haben, sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu reduzieren. Das bedeutet, nicht nur das Sprechen über

Gewalterfahrungen sollte enttabuisiert werden, sondern auch das Sprechen über die Erfahrung von Sexualität.

5.2 Politischer Diskurs um neo-emanzipatorische Sexualpädagogik

Die verschiedenen theoretischen Ansätze zu Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik, im Folgenden zusammengefasst unter dem Begriff „sexuelle Bildung“, charakterisieren den Diskurs um Sexualität und im Besonderen um kindliche Sexualität. Die prioritären Inhalte sexueller Bildung sind jedoch nie politisch neutral. Während vor den 1960er und 1970er Jahren repressive und (schein-)affirmative Sexualerziehung die Bildungslandschaft bestimmten, zeigen aktuelle Konventionen der WHO und auch österreichische Richtlinien zu sexueller Bildung einen neo-emanzipatorischen Ansatz. Der repressive Diskurs um sexuelle Bildung und Sexualität gehört jedoch nicht der Vergangenheit an. Religiös-konservative und politisch rechte Strömungen erfahren im deutschsprachigen Raum derzeit politischen Aufwind, weshalb auch der repressive Diskurs erneut in den Vordergrund rückt. Dabei ist sexuelle Bildung auch als politisches Instrument relevant, da es gesellschaftliche Moralvorstellungen formt und eine Möglichkeit bietet, in private Räume einzugreifen (vgl. Sielert 2005: 14ff.).

Christlich-fundamentalistische und rechte Verteidiger*innen der (schein-)affirmativen sexuellen Bildung verfolgen unter dem Schutzmantel der angeblichen Abwehr von Gefahren wie etwa Krankheiten und Gewalt das Interesse der Hierarchisierung und Priorisierung von heteronormativen Lebensweisen und heterosexuellen Paarbeziehungen und Familien (vgl. Sielert 2015: 91). Obgleich neo-emanzipatorische, kritisch-reflexive sexuelle Bildung mit der Enttabuisierung von Körper und Sexualität die wirksamste Weise ist, sexualisierte Gewalt zu reduzieren, wird gerade gegen sie der Vorwurf der Frühsexualisierung vorgebracht (vgl. Sielert 2015: 91f.).

Die Aussage, Kinder seien frühsexualisiert, wird unter anderem in Kontexten von den Situationen unangemessenen und nicht mehr zu der kognitiven und sexuellen Entwicklungsstufe passenden Verhaltensweisen von Kindern verwendet, wie beispielsweise das Präsentieren der eigenen Genitalien in der Öffentlichkeit oder das Suchen von körperlicher und sexueller Nähe zu Erwachsenen im Volksschulalter. Solche Verhaltensweisen gründen jedoch nicht auf sexueller Bildung, sondern sind häufig Anzeichen von sexualisierter Gewalt, die das Kind, das solche oder ähnliche Verhaltensweisen aufzeigt, erlebt hat. So schildert Enders (2014), dass Kinder, die nicht die nötigen Begriffe kennen, um ihr Erlebtes zu beschreiben, dazu tendieren, das Erlebte in alltäglichen Situationen nachzustellen (vgl. Enders 2014:

174f.). Solch ein Verhalten von Kindern als Frühsexualisierung durch neo-emanzipatorische sexuelle Bildung zu betrachten, ist somit weder wissenschaftlich belegbar noch förderlich, um sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu reduzieren.

In rechtspopulistischen und christlich-fundamentalistischen Debatten wird sexuelle Bildung generell als schädlich für die kindliche Entwicklung und selbst als sexualisierte Gewalt gegen Kinder dargestellt. So wird etwa behauptet, Sexualpädagog*innen verletzen die Grenzen von Kindern und Jugendlichen, verängstigen diese und konfrontieren sie mit Inhalten, die ihrer geistigen Reife nicht entsprechen (vgl. Besorgte Eltern 2015: 4), dabei ist es gerade die Aufgabe von Sexualpädagogik, Kindern Kompetenzen zu vermitteln, durch die sie beispielsweise Medien mit sexualisierten Inhalten in Aussage und Wirkung für sich besser reflektieren können (vgl. Ziegelwanger 2021: 60ff.).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist klar, dass Kinder mit dem Durchlaufen der verschiedenen sexuellen und kognitiven Entwicklungsstufen nicht in jedem Alter mit dem gleichen Wissen bezüglich Körper und Sexualität konfrontiert werden sollen. Wissenschaftlich erwiesen ist jedoch, dass Menschen von Geburt an sexuelle Wesen sind (vgl. BZgA 2011: 25). Dem neo-emanzipatorischen Ansatz folgende sexuelle Bildung unterscheidet dabei klar zwischen der Sexualität von Kindern und Erwachsenen. Um die Selbstbestimmung von Kindern und ihre sexuellen Kompetenzen zu fördern, bedarf es demnach verschiedenster pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen, die einerseits die in dieser Arbeit bereits benannten Dynamiken und Spezifika sexualisierter Gewalt berücksichtigen und andererseits das Achten des eigenen Willens und der eigenen Gefühle beim Kind stärken (vgl. Wanzeck-Sielert 2003: 7). Dazu gehört, entgegen den konservativen Vorstellungen von Lebensweisen, eine sexuelle Bildung der Vielfalt, die eine positive Haltung allen Aspekten von Sexualität gegenüber ermöglicht, sexualisierte Gewalt jedoch thematisiert und nicht tabuisiert (vgl. Tuijder et al. 2012: 15f.).

Der Diskurs um sexuelle Bildung zeigt, dass der Ansatz der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik trotz erheblicher politischer Gegner*innenschaft als „state of the art“ anerkannt ist. Ihm folgt auch die WHO, die in ihren *Standards für die Sexuaufklärung in Europa* (2011) auf über 65 Seiten formuliert, dass sexuelle Bildung über die gesamte Lebensspanne grundlegend für die menschliche Gesundheit ist. So stehen in den Grundsätzen sexueller Bildung der WHO (dort als „Sexuaufklärung“ aufgeführt) folgende Punkte:

„1. Sexuaufklärung ist altersgerecht hinsichtlich Entwicklungs- und Wissensstand der jungen Menschen und berücksichtigt kulturelle, soziale und genderspezifische Gegebenheiten. Sie entspricht der Lebenswirklichkeit junger Menschen.

2. Sexualaufklärung basiert auf einem Ansatz, der sich an (sexuellen und reproduktiven) Menschenrechten orientiert.
3. Sexualaufklärung basiert auf einem ganzheitlichen Konzept des Wohlbefindens, das auch die Gesundheit einschließt.
4. Sexualaufklärung orientiert sich eindeutig an der Gleichstellung der Geschlechter, an Selbstbestimmung und Anerkennung der Vielfalt.
5. Sexualaufklärung beginnt mit der Geburt.
6. Sexualaufklärung ist als Befähigung von Individuen und Gemeinschaften und damit als Beitrag zu einer von Mitgefühl und Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft zu verstehen.
7. Sexualaufklärung basiert auf wissenschaftlich korrekten Informationen“ (BZgA 2011: 31).

Alle sieben Punkte sind relevant für sexuelle Bildungsarbeit. Die Anerkennung des Menschen als vielfältiges und sexuelles Wesen von Geburt an, das mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens an Selbstbestimmung gewinnen soll, ist ein wesentlicher Ansatz für eine gewaltreduzierende sexuelle Bildung. Im Folgenden widme ich mich der gegenwärtigen Bildungslandschaft in Österreich und der Frage, inwiefern jene Standards sexueller Bildung als Theorie und Praxis in ihr verankert sind.

5.3 Sexuelle Bildung in Österreich

An dieser Stelle möchte ich nochmals die Zahlen der von sexualisierter Gewalt betroffenen Kinder in Erinnerung rufen: Studienergebnisse variieren zwischen jedem vierten und zwölften Kind, das sexualisierte Gewalt erleben musste (vgl. PKS 2022: 7). Derzeitige Maßnahmen zur Reduzierung sexualisierter Gewalt gegen Kinder sind somit sichtlich unzureichend. Viele Maßnahmen richten sich ausschließlich an im pädagogischen Kontext Beschäftigte, seien es Fortbildungen oder Schutzkonzepte für verschiedenste pädagogische Einrichtungen. Auf diesem Weg können jedoch nur in geringem Maße Informationen an Erziehungsberechtigte vermittelt werden. Die Möglichkeiten der Kompetenz- und Informationsweitergabe hinsichtlich sexueller Bildung an Kinder und Jugendliche und deren Entwicklung eines enttabuisierten Umgangs mit Körper und Sexualität durch geschulte Pädagog*innen gestalten sich – im Gegensatz zur Informationsweitergabe an Eltern oder andere Erziehungsberechtigte – infolge des schulischen Sexualkundeunterrichts barrierefreier.

In Österreich ist Sexualekundeunterricht an Schulen seit den 1970ern verpflichtend (vgl. Rundschreiben Nr. 193/1970). Im ministeriellen Erlass Nr. 193/1970 mit dem Titel *Sexualerziehung in den Schulen* wurden Schulen erstmals aufgefordert, nicht nur biologisches Wissen, sondern auch sexuelle Bildung als „Lebenshilfe“ zu vermitteln (vgl. ebd.). Mittlerweile berufen sich Schulen auf Erlass Nr. 11/2015 mit dem Titel *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*, der sich auf die zuvor angeführten Grundsätze der WHO bezieht. In diesem Erlass wird die sexuelle Entwicklung als „Teil der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Menschen“ verstanden, welche „auf kognitiver, emotionaler, sensorischer und körperlicher Ebene“ verläuft (vgl. Rundschreiben Nr. 11/2015). Sexualpädagogik wird „als eine Form der schulischen Bildung, die altersentsprechend in der frühen Kindheit beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt“, bezeichnet und Sexualität soll seit dem Jahr 2015 verpflichtend in österreichischen Schulen „als ein positives, dem Menschen innewohnendes Potential“ vermittelt werden. „In diesem Prozess spielen Eltern neben Institutionen wie Kindergärten und Schulen eine zentrale Rolle“ (ebd.). Doch nicht nur zwischen verschiedenen Bezugspersonen des Kindes soll Austausch herrschen, auch sollen sich Unterrichtsfächer ergänzen und Fachlehrer*innen sexuelle Bildung in verschiedene Fächer einbinden:

„Das Unterrichtsprinzip ‚Sexualpädagogik‘ sowie der Bildungsbereich ‚Gesundheit und Bewegung‘ erfordern im Schulalltag eine fächerübergreifende Koordination unter Ausnutzung von Querverbindungen zwischen den Fächern“ (ebd.).

Sexuelle Bildung soll an österreichischen Schulen somit nicht nur im Rahmen eines Faches, sondern als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip gestaltet werden. Dieses Prinzip beruht wiederum auf den von der WHO gesetzten *Standards für die Sexualaufklärung in Europa*, welche der neo-emanzipatorischen, kritisch-reflexiven Sexualpädagogik entsprechen.

Inwiefern Lehrer*innen in ihrer Ausbildung darin geschult wurden, sexuelle Bildung fächerübergreifend zu behandeln, zeigt eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung durchgeführte Studie aus dem Jahr 2021. Ziel der Studie war die Qualitätssicherung der schulischen Sexualpädagogik in Österreich. In dieser Studie wurden Lehrkräfte aus 554 Schulen befragt. Unter anderem handelte es sich um Volksschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen, Allgemeinbildende höhere Schulen und Mittelschulen (vgl. Kapella/Mazal 2022: 108). Insgesamt ließen sich 1250 Fragebögen auswerten. Bei den befragten Personen handelte es sich zu 6,1% um Lehrkräfte des Fachs Biologie und zu 28,6% um für den Gesamtunterricht zuständige Lehrkräfte (vgl. Kapella/Mazal 2022: 113), wobei

beide Fächer sexuelle Bildung als expliziten Lehrauftrag haben. Die anderen Befragten waren aus thematisch fernerer Unterrichtsfächern.

Die Lehrkräfte wurden dazu befragt, inwieweit sexuelle Gesundheit und Wohlbefinden in ihrer Ausbildung thematisiert wurden. Bei 66,2% der Befragten waren diese in der Ausbildung nie Thema, bei 22,2% punktuell und nur bei 3,4% wurden diese intensiv behandelt (vgl. Kapella/Mazal 2022: 119). Die Themen sexualisierte Gewalt und Prävention wurden bei 52,3% der Befragten in der Ausbildung nie besprochen, bei 33,6% wurden sie punktuell angeschnitten und nur bei 6,4% der Lehrkräfte intensiv behandelt. Geschlechternormen wurden bei 45,2% nie, bei 38,2% zumindest teilweise und bei 8,5% intensiv besprochen. Rechtliche Aspekte zu Sexualität waren bei 67,7% der Befragten nie Thema der Ausbildung, bei 20,4% ein wenig und wurden lediglich bei 2,5% intensiv behandelt (vgl. ebd.).

Einerseits sind dies ernüchternde Zahlen, die darauf hinweisen, dass sexuelle Bildung und die Prävention sexualisierter Gewalt bei ca. der Hälfte aller Lehrkräfte in Österreich überhaupt kein Thema in der Ausbildung waren. Andererseits handelte es sich bei 74,4% der Befragten um Lehrpersonen, die mehr als 6 Jahre vor dem Zeitpunkt der Befragung ihre Ausbildung abgeschlossen hatten (vgl. Kapella/Mazal 2022: 111). Inwiefern der oben genannte Grundsatzterlass aus dem Jahr 2015 bereits in der Ausbildung von Lehrkräften beachtet wird, kann der Studie deshalb nicht entnommen werden.

Die Studie kann jedoch ein Abbild der derzeitigen Bildungslandschaft und der der Kompetenzen der derzeit unterrichtenden Lehrkräfte bezüglich sexueller Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt in Österreich geben. So zeigen die Befragungsergebnisse, dass an nur 7,5% der Schulen ein sexualpädagogisches Gesamtkonzept existiert, an das sich die Lehrkräfte halten können, um sexuelle Bildung als generelles Unterrichtsprinzip umzusetzen. Dennoch sagten 80,9% der befragten Lehrer*innen aus, dass sie sexualpädagogisch relevante Themen in den eigenen Unterricht aufnehmen (vgl. Kapella/Mazal 2022: 129f.). Was mit „sexualpädagogisch relevanten“ Themen im Konkreten gemeint ist, wird in der Studie nicht weiter erläutert.

Einerseits zeigt die Studie Lücken in den Ausbildungsinhalten der derzeit tätigen Lehrer*innen auf, andererseits zeigt sie einen 80%-igen Anteil von Lehrkräften, die nach eigenen Aussagen sexualpädagogische Themen in ihren Unterricht aufnehmen. Dieser Anteil geht weit über die für Biologie und den Gesamtunterricht zuständigen Lehrkräfte hinaus. Weitere Studien sind notwendig, um zu klären, ob diese sexualpädagogischen Themen den WHO-Grundlagen folgend einer neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik entsprechen und damit einen altersangemessenen und positiven Zugang zu Sexualität und zum eigenen Körper

fördern, was im Weiteren Potenzial zur Gewaltreduzierung enthalten könnte. Fraglich ist, wie die Standards der Sexualerziehung der WHO auch Einzug in die restlichen Lebensbereiche von Kindern finden können. Schule allein kann nicht verantwortlich gemacht werden. In dem *Grundsatzertlass Sexualpädagogik* wurde darauf deutlich hingewiesen. Gerade sprachliche Kompetenzen, die es Kindern erst ermöglichen, von Gewalterfahrungen zu berichten, werden insbesondere durch Erziehungsberechtigte geprägt und können durch andere pädagogische Einrichtungen höchstens unterstützt werden.

Dennoch scheint in Österreich der Fokus weiterhin auf den Schulen zu liegen. Ende 2023 wurde der Beschluss zur „Änderung des Schulunterrichtsgesetzes, welche für jede Schule die Erstellung und Umsetzung eines Kinderschutzkonzepts vorschreibt“ (Parlament 2023), einstimmig angenommen. Auf der Webseite des österreichischen Parlaments heißt es wie folgt:

„Diese Maßnahme zielt darauf ab, die Schüler:innen vor physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt an Schulen zu bewahren. Vorgesehen ist, dass jede Schule ihr eigenes Kinderschutzkonzept erstellt. Im Zuge der Konzepterstellung sind die Festlegung eines Verhaltenskodex, die Durchführung einer Risikoanalyse, die Zusammenstellung eines Kinderschutzteams sowie eine Definition der Vorgangsweise bei möglichen Gefährdungen verpflichtend. Schüler:innen sollen damit sowohl vor Gewalt durch Erwachsene als auch vor Gewalt untereinander geschützt werden“ (ebd.).

Alle im Parlament vertretenen Parteien (ÖVP, SPÖ, FPÖ, Grüne, NEOS) waren sich darüber einig, dass es bezüglich Gewalt an Schulen und deren Prävention weitere Maßnahmen braucht. Der Antrag der SPÖ, der beinhaltete, dass für Schulen zusätzliche finanzielle Mittel zur Umsetzung bereitgestellt werden sollten, erhielt jedoch keine Mehrheit. Auch von Seiten der NEOS wurde kritisiert, dass Lehrer*innen dadurch mehr Aufgaben, aber nicht mehr Ressourcen erhielten (vgl. ebd.).

Gerade pädagogische Einrichtungen mit mangelnden Ressourcen und damit dauerhafter Überforderung der Pädagog*innen sind besonders anfällig für sexualisierte Gewalt an Kindern (vgl. Böwer 2018: 407f.). Denn einerseits haben die Pädagog*innen wenig Kapazitäten, sich genügend Zeit für einzelne Kinder zu nehmen, und andererseits leiden pädagogische Einrichtungen ständig unter dem Druck, nach außen hin als funktionierende Institution zu erscheinen, was ein Schweigen über Probleme fördert (ebd.).

Gesetze sind grundlegend, um Veränderungen zu erreichen. Die genannte Regierungsvorlage zu verpflichtenden Kinderschutzkonzepten zielt jedoch nicht auf wesentliche

Problematiken von Institutionen und Personal. Mikro-, Meso- und Makroebene müssen gleichermaßen berücksichtigt werden, um eine Reduzierung sexualisierter Gewalt gegen Kinder zu ermöglichen. Es braucht nicht bloß neue Handlungsstrategien oder weitere Bildungsangebote für pädagogisches Personal. Auch auf Meso- und Makroebene sollten Bedingungen verändert werden. So bedarf es beispielsweise mehr Personal in öffentlichen pädagogischen Institutionen wie Schulen oder Internaten und weitreichender finanzieller Unterstützung für Fortbildungen, für externe Sexualpädagog*innen und für die Einstellung von psychologischem oder sozialpädagogischem Personal, welches unabhängig von Lehrkräften für Anliegen der Kinder tätig ist (vgl. Kappeler 2011: 204). Sielert fasst dazu die derzeitige Schieflage folgendermaßen zusammen:

„Die überkommenen Erziehungsrealitäten, Bildungssettings und sozialen Hilfen sind [...] den neuen Herausforderungen (noch) nicht gewachsen. Der Liberalisierungs- und Individualisierungsdiskurs, auch sexuelle Diversität haben sich in unserer westeuropäischen Gesellschaft ausbreiten können, Staat und Rechtsprechung zogen sich im Wesentlichen auf den ‚Schutz von Leib und Leben‘ zurück. Die Zeiten und Orte des Erwerbs biografischer und sexualmoralischer Kompetenzen sind jedoch nicht in gleicher Intensität mitgewachsen. Zumindest gilt das für jene Institutionen, in denen nonformale oder formelle Bildungsprozesse angeboten werden“ (Sielert 2014: 115).

Dies zu verändern, bedarf jedoch Ressourcen und Konzepte, die nicht nur den Schutz der Kinder, sondern auch ihre Entfaltung in den Blick nehmen, um sexualisierte Gewalt gegen Kinder nachhaltig zu reduzieren. Von den konkreten Möglichkeiten einer Reduzierung sexualisierter Gewalt durch sexuelle Bildung und eine Enttabuisierung von Körper und Sexualität handelt das folgende Kapitel.

6 Einflüsse von sexueller Bildung und der Enttabuisierung von Körper und Sexualität im Kindesalter auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder

In diesem Kapitel folgt eine konkrete Erfassung nötiger Bildungsinhalte vor dem Hintergrund der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik, die einen enttabuisierenden Umgang mit Körper und Sexualität einschließt.

In Österreich lassen sich diesbezüglich gegenwärtig verschiedene Problematiken diagnostizieren. Trotz der im *Grundsatzertlass Sexualpädagogik* verankerten Standards der WHO ist sexuelle Bildung im Sinne einer neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen nicht verpflichtend (vgl. Parlament 2023). Auch die

Bemühungen um verpflichtende Kinderschutzkonzepte an Schulen, die, wie Sielert formuliert, sich vor allem auf „Schutz von Leib und Leben“ konzentrieren, wurden zwar beschlossen, laufen jedoch Gefahr, auf halber Strecke stehen zu bleiben, wenn keine zusätzlichen Ressourcen für das betroffene Schulpersonal bereitgestellt werden.

Die verschiedenen Kapitel dieser Arbeit zeigen, dass gewaltpräventive Konzepte nur dann greifen, wenn sie eine kritisch-reflexive sexuelle Bildung enthalten, die nicht nur auf Gewaltprävention abzielt, sondern auch eine positive Haltung zu Körper und Sexualität vermittelt. Das bedeutet, dass in pädagogischen Einrichtungen vor allem auch die an Kinder vermittelten Moralvorstellungen über Sexualität generell bedeutsam sind. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob Kinder zu einer heteronormativen Lebensweise erzogen und ob mit ihnen Geschlechterrollen reflektiert werden. Auch macht es einen Unterschied, ob Kindern kindliche Agency zu- oder abgesprochen wird, weil davon abhängig ist, inwiefern sich Kinder eine eigene Einschätzung von erlebten Situationen zutrauen, gerade auch wenn Täter*innen die Perspektive der Kinder abstreiten. Dabei ist es bedeutend, mit sexueller Bildung nicht bloß gewisse Wertvorstellungen auf die Kinder zu übertragen, sondern verschiedene Aspekte von Körper und Sexualität zu vermitteln und Kinder bis zur Mündigkeit zu begleiten. Dieser Prozess sollte in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand immer weiter zu einer kritisch-reflexiven Haltung bezüglich verschiedener sexualmoralischer Perspektiven führen.

Sexuelle Bildung von Kindern zur Prävention sexualisierter Gewalt wird bestimmt durch: erstens die Altersstufe, in der sich die sexuell zu bildenden Kinder befinden, zweitens die Kompetenzbereiche, auf die eingewirkt werden soll, und drittens das politisch formulierte Bildungsziel.

Da diese drei Faktoren in der Praxis von sexueller Bildung immer zusammengedacht werden müssen, formuliere ich die Ergebnisse aus zwei Perspektiven. Zunächst gehe ich auf die Einflüsse durch sexuelle Bildung und Enttabuisierung von Körper und Sexualität in Abhängigkeit von der Zielsetzung ein, die durch den verfolgten theoretischen Ansatz und damit verbundene politische Interessen bestimmt wird. Aus der Zielsetzung folgen die Kompetenzbereiche, die Einfluss auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder nehmen können. Im Anschluss betrachte ich mögliche Einflüsse von sexueller Bildung und Enttabuisierung von Körper und Sexualität in Abhängigkeit von der Altersstufe des Kindes. Diese bestimmt, welche Kompetenzbereiche wann und wie gefördert werden können, um sexualisierte Gewalt zu beeinflussen. So wird deutlich, welche Einflüsse repressiv wirken, aber auch, welche sexualisierte Gewalt gegen Kinder reduzieren können.

6.1 Einflüsse von theoretischen Ansätzen

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass sexuelle Bildung und der Umgang mit den Themen Körper und Sexualität Einfluss darauf nehmen können, wie mit Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder umgegangen wird. Auch haben sexuelle Bildung, Enttabuisierung beziehungsweise Tabuisierung von Körper, Sexualität und sexualisierter Gewalt Einfluss darauf, inwiefern Kinder Kompetenzen entwickeln können, um sexualisierte Gewalt zu erkennen und zu benennen. Dabei ist relevant, welche Bildungsziele politisch festgelegt und welche damit einhergehende Sexualmoral Kindern vermittelt werden.

Die folgenden Unterkapitel stellen all diejenigen Bereiche dar, die – in Abhängigkeit von bestehenden Moralvorstellungen – auf Phänomene sexualisierter Gewalt gegen Kinder wirken. Diesen Bereichen lassen sich Kompetenzen zuordnen, die durch sexuelle Bildung vermittelt werden. Diese Kompetenzen werden nicht starr getrennt, da sie für unterschiedliche Bereiche wichtig sind. Wie bereits erwähnt, ist sexuelle Bildung kein politisch neutrales Wissensfeld, sondern stets normativ und demnach umstritten.

Grundsätzlich ist für eine gewaltreduzierende sexuelle Bildung die Kritik- und Reflexionskompetenz umfassend zu fördern. Diese Kompetenz macht es dem Kind erst möglich, alle weiteren Kompetenzen eigenständig zu entwickeln. Dazu kommen hauptsächlich soziale, emotionale und körperbezogene Kompetenzen sowie spezifische Handlungs-, Sprach- und Sachkompetenzen (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 547).

6.1.1 Patriarchale Strukturen

Patriarchale Strukturen beinhalten ein stereotypes, binäres Rollenverständnis von Mann und Frau. Diesem Verständnis inhärent sind die Vorstellung von starken Männern und Jungen, die nicht zu Opfern werden, und die Vorstellung von schutzbedürftigen Frauen beziehungsweise Mädchen, die leicht zu Opfern werden. In vielen Fällen wird sexualisierte Gewalt nicht erkannt, da sie diesen Rollenbildern entspricht und das Umfeld des Kindes nicht weiter irritiert. Wenn sie den Rollenbildern jedoch nicht entspricht, wird aus Scham männlicher Betroffener tendenziell darüber geschwiegen (vgl. Schlingmann 2018: 261).

In einer patriarchalen Gesellschaft werden Fehldeutungen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder von Generation zu Generation reproduziert und die Wissensvermittlung zu sexualisierter Gewalt erschwert. Zu den Fehldeutungen zählt etwa die Schuldzuweisung an Betroffene. Fehldeutungen legitimieren aber auch die meist männlichen Täter, die in ihren

Übergriffen ein quasi-natürliches Recht sehen, über Frauen oder Mädchen sexuell zu verfügen, (vgl. Brockhaus/Kolshorn 1993: 233).

Solch letztlich patriarchale Strategien stabilisieren bestehende Strukturen sexualisierter Gewalt. Daraus folgt die Notwendigkeit, patriarchalen Strukturen, den damit in Zusammenhang stehenden Rollenbildern, historisch gewachsenen Biologismen und spezifischen Fehldeutungen von Körper, Sexualität und sexualisierter Gewalt entgegenzuwirken, wenn sexualisierte Gewalt gegen Kinder reduziert werden soll. Für sexuelle Bildungsinhalte bedeutet das, dass sie einem neo-emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Ansatz entsprechen sollten, da repressive und (schein-)affirmative Sexualpädagogik stereotype Rollenbilder bestärkt, die sexualisierte Gewalt begünstigen (vgl. Sielert 2005: 14ff.).

In diesem Kontext ist die Förderung verschiedener Kompetenzen von Kindern notwendig. Kinder sollten lernen, Geschlechterstereotype zu erkennen, zu hinterfragen und zu überwinden (Reflexionskompetenz, Kritikkompetenz). Sie sollten Respekt für alle Geschlechter auch außerhalb der dominanten Binarität entwickeln (soziale Kompetenz, Handlungskompetenz) und verstehen, dass keine Geschlechterrolle der anderen überlegen ist (Sachkompetenz). Empathie und Mitgefühl sind emotionale Kompetenzen, die Kinder dazu befähigen sollen, sich in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen, um deren Bedürfnisse zu verstehen. Wenn es das Alter der Kinder zulässt, können Themen wie Normen, Strukturen und patriarchale Hierarchien direkt besprochen und diskutiert werden, um Kindern verständlich zu machen, wie Geschlechterrollen entstehen und was sexualisierte Gewalt in einer Gesellschaft begünstigt oder reduziert (Kritikkompetenz, Reflexionskompetenz). Auch soziale und emotionale Kompetenzen wie Selbstvertrauen und Mut sollten gefördert werden, um Kindern ein Selbstwertgefühl zu vermitteln, mit dem sie eigene Interessen und Fähigkeiten unabhängig von Rollenerwartungen verfolgen können. Diese knüpfen an Sprachkompetenzen an, welche notwendig dafür sind, unabhängig von den Erwartungen stereotypen Verhaltens eigene Gedanken, Gefühle und vor allem Grenzen aufzuzeigen (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 547f.).

Um patriarchale Strukturen abzubauen, ist es genauso wichtig, über Körper und Sexualität zu sprechen und diese von Rollenzuschreibungen und falschen Informationen zu lösen, um die Sachkompetenz der Kinder zu stärken. Heteronormative Vorstellungen sollten nie als einzig richtige vermittelt, sondern neben weiteren Optionen reflektiert werden (vgl. Sielert 2005: 106f.).

6.1.2 Kindliche Agency

Während bei Verantwortungszuschreibungen und Sexualität scharf zwischen kindlicher und erwachsener Agency unterschieden werden muss, zeigt die Entwicklungspsychologie auf, dass Kinder in Abhängigkeit von ihrer Altersstufe einen eigenen Willen und eine eigene Sexualität haben. Wird Kindsein gesellschaftlich nicht auch mit Agency verknüpft, begünstigt dies Phänomene sexualisierter Gewalt. Denn wenn der eigene Wille von Kindern nicht ernst genommen wird, wirkt sich dies auf die Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit des Kindes aus (vgl. Sielert 2005: 104f.). In einer repressiven und (schein-)affirmativen Sexualpädagogik werden Kinder als Wesen behandelt, die es gilt, so lange wie möglich von der eigenen Sexualität fernzuhalten. Dies befeuert ein Unverständnis für viele körperliche Vorgänge und ein fehlendes Sprachvermögen in Fällen erlebter sexualisierter Gewalt (vgl. Sielert 2005: 14ff.). Auch ist darauf zu achten, dass zwischen kindlicher und erwachsener Agency sowie kindlicher und erwachsener Sexualität unterschieden wird, um Ideologien bezüglich sexueller Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern keinen Raum zu geben. So ist für eine gewaltreduzierende sexuelle Bildung wichtig, dem Kind ein Selbstverständnis zu vermitteln, seiner eigenen Wahrnehmung glauben zu können (Reflexionskompetenz, emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz), seinen eigenen Willen ausdrücken zu können (Sprachkompetenz) und gleichzeitig die eigenen Grenzen der Agency zu erkennen (Reflexionskompetenz, Handlungskompetenz, körperbezogene Kompetenz). Auch können altersadäquat die Rechte von Kindern vermittelt werden (Sachkompetenz) (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 547).

Der österreichische Kinderschutzverein *Die Möwe* nennt auf ihrer Webseite folgende sieben basale Botschaften an Kinder:

„Vertraue Deinen Gefühlen [...] Es gibt gute und schlechte Geheimnisse [...] Dein Körper gehört Dir [...] Du darfst NEIN sagen [...] Auch Erwachsene machen Fehler [...] Hol Dir Hilfe und sprich darüber [...] Gewalt ist nie in Ordnung“ (Die Möwe 2023).

Hier wird deutlich, dass auch im Gebiet der Stärkung der kindlichen Agency auf alle eingangs genannten Kompetenzbereiche eingewirkt werden sollte. Der eigenen Wahrnehmung zu vertrauen, ist wichtig für das Kind im Zusammenhang der Verhinderung weiterer Gewalterfahrungen. Dazu gehört auch, differenzieren zu lernen, welche Situationen sich schlecht anfühlen oder welche Handlungen gegen Gesetze verstoßen (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 547f.).

Betroffene Kinder, aber auch Erwachsene sind in der Regel mit den Täter*innen emotional verstrickt und hegen für sie keine negativen oder nicht nur negative Gefühle. Das erschwert es Betroffenen, sich selbst zu schützen. Geheimnisse zu thematisieren und Kindern nahe zu bringen, dass sie unangenehme Geheimnisse weitererzählen dürfen, ist daher sehr wichtig (vgl. Sielert 2005 106f.).

6.1.3 Generationales Gefälle

Für eine Reduzierung sexualisierter Gewalt gegen Kinder bedarf es der Mithilfe von Erwachsenen. Sie sind es, die Gesetze ändern, Eltern und Erziehungsberechtigte aufklären oder Strukturen und Ressourcen von pädagogischen Institutionen verändern können.

Ein unreflektiertes generationales Gefälle ist ein weiterer Faktor, der sexualisierte Gewalt gegen Kinder begünstigt. Dieses Gefälle kann von Erwachsenen nicht aufgehoben, jedoch in der Arbeit mit Kindern bedacht werden. Kinder können Kompetenzen erlernen, die diesem Gefälle und den darin enthaltenen Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnissen entgegenwirken (vgl. Helsper/Reh 2012: 276).

Auch hierbei sind der sexualpädagogische Ansatz und die ihm inhärenten politischen Bildungsziele richtungsweisend. In einer repressiven Sexualpädagogik finden Methoden des Überwachens und Strafens Anwendung. So werden eigene Lustbedürfnisse im Kindesalter verboten und neben emotionalen und körperbezogenen Kompetenzen bleiben kritisch-reflexive Kompetenzen unterentwickelt. Bei der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik hingegen ist die Unterstützung und Begleitung zur eigenen Emanzipation die grundlegende Methodik. So kann ein generationales Verhältnis erzeugt werden, welches Kindern das Gefühl gibt, ihre Bedürfnisse seien weder falsch noch unwichtig, sondern werden ernst genommen (vgl. Sielert 2005: 104f.).

Eine Studie von Amann und Wipplinger (1997) zeigt, dass Kinder Erwachsenen in der Regel immer vertrauen und sie als Beschützer*innen sehen, statt vor ihnen Angst zu haben (vgl. Amann/Wipplinger 1997: 670). Wie in Kapitel 4 erörtert, wird es nicht möglich sein, Abhängigkeitsverhältnisse aufzulösen. Aufgrund der Bedürftigkeit von Kindern, die noch keine erwachsene Agency haben, ist es schwierig, Kindern einen differenzierten Blick auf Erwachsene in ihrem näheren Umfeld wie der eigenen Familie zu vermitteln. Dennoch kann Kindern nähergebracht werden, welche Aufgaben pädagogische Fachkräfte in ihrem Umfeld abdecken und welches Verhalten nicht dazu zählt (Reflexionskompetenz). Genauso kann erklärt werden, welche körperliche Nähe zu verschiedenen Verwandten und welche Berührungen

zwischen welchen Körperteilen in welchen Situationen angemessen sind und welche nicht (soziale und körperbezogene Kompetenz) (vgl. Sielert 2005: 104f.).

6.1.4 Begegnung mit Körper und Sexualität

Der Umgang mit Körper und Sexualität kann sexualisierte Gewalt gegen Kinder beeinflussen und je nachdem begünstigen oder reduzieren. Die ersten Begegnungen mit der eigenen Sexualität und mit den eigenen primären und sekundären Geschlechtsorganen erfolgen lange vor dem Sexualunterricht in der Volksschule. Sexuelle Bildung sollte daher schon früh beginnen. Durch das vorgelebte Verhalten der Erziehungsberechtigten, durch ihre Wortwahl und ihre Reaktionen werden die Moralvorstellungen des Kindes, seine Normen und Tabus geprägt. Die Prägung kann in verschiedene Richtungen geschehen. Die repressive und (schein-)affirmative Sexualpädagogik pflegt einen tabuisierenden Umgang mit Körper und Sexualität. Die schon erwähnte Zielsetzung, Kinder möglichst lange vor Sexualität zu „schützen“, bedeutet im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt Schweigen. Der repressive und (schein-)affirmative sexualpädagogische Ansatz führt somit lediglich zu einer Unbeschreibbarkeit sexueller und körperlicher Vorgänge. Das bedeutet nicht, dass Kinder nicht dennoch ihre eigene Sexualität wahrnehmen und ihren eigenen Körper erkunden. Solche Erfahrungen sind jedoch mit Scham besetzt (vgl. Sielert 2005: 14ff.).

Die neo-emanzipatorische Sexualpädagogik hingegen fördert das Erkunden des eigenen Körpers und das Wahrnehmen von Lustempfinden der Kinder. Da das Begleiten dieser beiden Vorgänge für ein sexualisiertes Näheverhältnis zum Kind ausgenutzt werden kann, ist es in der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik von großer Bedeutung, Kinder eigenständig ihren Körper und ihre Sexualität entdecken zu lassen, jedoch wird ihnen vermittelt, dass dies immer auf Freiwilligkeit beruhen und allein oder innerhalb einer Peer-Group ohne Interaktion mit Erwachsenen stattfinden muss. Vor allem werden Körper und Sexualität nicht als etwas Peinliches oder Unaussprechliches behandelt, was es Kindern möglich macht, verschiedene Kompetenzen zu erlernen, die sexualisierter Gewalt entgegenwirken können (vgl. Ziegelwanger 2021 18).

Kinder sollten herausfinden dürfen, wie sie positive Körpergefühle erzeugen und wo ihre körperlichen Grenzen liegen (körperbezogene Kompetenz). Sie brauchen ein Vokabular bezogen auf Körper und Sexualität, aber auch für verschiedene Gefühle und Empfindungen (sprachliche und emotionale Kompetenz), sodass Kinder neben Bedürfnissen wie Hunger oder Müdigkeit, auch Empfindungen und Signale vom eigenen Körper in entspannten und angespannten Situationen erkennen (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 547f.).

6.1.5 Sexuelles Wissen ist Macht

Die Gesamtheit der Wissensvermittlung durch sexuelle Bildung im Sinne eines neo-emanzipatorischen Ansatzes ist für die Reduzierung von sexualisierter Gewalt wirksamer als eine Fokussierung auf die Prävention allein. Denn auch in Bereichen, die Geschlechterrollen thematisieren, eine Sexualität der Vielfalt demonstrieren oder verschiedene Lebens- und Beziehungsformen zeigen, statt die Kernfamilie hierarchisierend an erster Stelle zu platzieren, steckt das Potenzial, Kinder in eine selbstbestimmte, sich selbst vertrauende und sich selbst akzeptierende Wahrnehmung zu begleiten. Dazu bedarf es altersadäquater Aufklärung und Wissensvermittlung, um die Selbstsicherheit der Kinder zu stärken, statt gewisse Felder auszusparen, in denen sie mit Unsicherheit konfrontiert sind. Je mehr Kinder über sexuelle Vorgänge und alle angrenzenden Themen erfahren, desto mehr Macht haben sie über sich selbst und desto besser können sie Situationen einschätzen oder wiedergeben (vgl. Storck/Pfeffer 2018: 547).

6.2 Einflüsse in Abhängigkeit vom Alter

In Kapitel 2 ist bereits argumentiert worden, dass Menschen ihr Leben lang sexuelle Wesen sind, weshalb Kinder von Anfang an in ihren sexuellen Kompetenzen gefördert werden sollten. Dies wurde in den Grundsätzen der WHO aus dem Jahr 2011 festgehalten und ist ein grundlegender Ausgangspunkt der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik. Gleichzeitig sind Menschen nicht in jedem Alter auf dieselbe Weise bildbar (vgl. BZgA 2011: 31). Sexuelle Bildungsinhalte und sexuelle Kompetenzen müssen daher an die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes angepasst werden. Welche Kompetenzbereiche für die Reduzierung sexualisierter Gewalt relevant sind, habe ich auf den vorherigen Seiten dargelegt. Was eine altersangemessene sexuelle Bildung bedeutet, ist Inhalt dieses Teilkapitels. Dazu beziehe ich mich auf die Stufen der sexuellen Sozialisation nach Uwe Sielert und verbinde sie mit den beiden hier zentral thematisierten sexualpädagogischen Ansätzen, der repressiven und neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik.

6.2.1 Sexuelle Bildung im ersten Lebensjahr

Im ersten Lebensjahr versuchen Säuglinge, den Abnabelungsprozess von der Mutter, und den damit entstehenden Verlust von Nähe durch Lusterfahrungen zu kompensieren. Darunter fallen Erfahrungen des eigenständigen Lebens und vor allem Erfahrungen am eigenen

Körper. Für eine gute Unterstützung des Ablösungsprozesses sollten Erziehungsberechtigte versuchen, viel Körperkontakt zu ermöglichen (vgl. Sielert 2005: 101f.).

Dass Erwachsene unterschiedliche Einstellungen zu Themen von Körper und Sexualität haben, wurde in den vorherigen Kapiteln mehrfach deutlich. Dass Menschen von Geburt an sexuelle Wesen sind, bedeutet, dass der von Erwachsenen ausgehende Körperkontakt für Säuglinge nicht nur Gefühle der Zärtlichkeit, sondern auch der Lust auslöst. Das ist, sexualpädagogisch und entwicklungspsychologisch betrachtet, ein normaler Vorgang. Viele Erwachsene können mit diesem Fakt jedoch nur schwer umgehen. Beim Körperkontakt können sich bewusste oder unbewusste Haltungen der Erziehungsberechtigten äußern, indem sie sexuell konnotierten Körperstellen wie dem Genitalbereich Beachtung schenken oder ihn beim Streicheln aussparen.

Wenn Säuglinge oder Kleinkinder darüber hinaus davon abgehalten werden, (auto-)erotische Erfahrungen zu sammeln, ist dies der Beginn der Entwicklung einer Leerstelle statt wichtiger Erfahrungen für die Herausbildung emotionaler, körperbezogener und sexueller Kompetenzen. Somit ist es förderlich, Kindern die eigene körperliche Erkundung zu gewähren (vgl. ebd.).

6.2.2 Sexuelle Bildung im zweiten Lebensjahr

Im zweiten Lebensjahr wird das kindliche Interesse an Penis und Vulva konkreter. Kinder erkunden die Beschaffenheit ihrer Geschlechtsorgane und merken die angenehmen Gefühle dabei. Wieder geht es hier um die Reaktion der Erwachsenen auf diese Handlungen und welchen Umgang sie generell mit den Themen Körper und Sexualität vorleben. Viele Erziehungsberechtigte zeigen diesbezüglich, beabsichtigt oder unbeabsichtigt tabuisierendes Verhalten. Während sie anderen Anzeichen des Selbstständig-Werdens bei ihrem Kind mit Begeisterung begegnen, werden Sexualregungen eher mit Scham oder Ignoranz abgetan. Diese Reaktionen haben zur Folge, dass Kinder ihre Geschlechtsorgane als etwas negativ zu Betrachtendes verstehen. Je negativer und unaussprechlicher diese durch den Einfluss der Erwachsenen erscheinen, desto eher werden sich Kinder bei Erfahrungen sexualisierter Gewalt aus Scham und Überforderung kaum an eine erwachsene Person wenden. Schaffen Erziehungsberechtigte es jedoch, einen neutralen Umgang mit Geschlechtsorganen und damit verbundenen Gefühlen zu vermitteln, so lernen Kinder, dass es in Ordnung ist, darüber zu sprechen. Neben körperbezogenen und emotionalen Kompetenzen wird nun auch die sprachliche Kompetenz maßgeblich geprägt (vgl. Sielert 2005: 103f.).

Im zweiten Lebensjahr sind jedoch nicht mehr nur die eigenen Geschlechtsorgane interessant. Durch die Beobachtung, dass nicht jede*r „Untenrum“ gleich aussieht, beginnen Kinder zu vermuten, dass Menschen entweder einen Penis oder eine Vulva haben. Nun ist es möglich, Kinder dahingehend aufzuklären. Viele Menschen bleiben bei einer binären Perspektive auf Geschlecht und leben stereotype Rollenbilder vor, die das Kind als Eigenschaften des einen oder anderen Geschlechts verinnerlicht. Ab dem zweiten Lebensjahr besteht jedoch die Chance, bei dem Kind reflexive Kompetenz bezüglich der Geschlechterordnung zu fördern – eine entscheidende Kompetenz, um bei Kindern geschlechtsspezifische Zuordnungen der Begriffe Täter und Opfer zu vermeiden (vgl. ebd.).

Auch die eigenen Grenzen zu akzeptieren und zu formulieren, kann ab dem zweiten Lebensjahr bereits erprobt werden. Durch die Neugierde der Kinder hinsichtlich der Geschlechtsorgane der Erwachsenen können Grenzen der Erwachsenen übertreten werden. Das Aufzeigen jener Grenzen auf eine empathische Weise demonstriert Kindern, dass es völlig normal ist, Nein zu sagen, wenn sich etwas nicht richtig anfühlt. So lässt sich die Handlungskompetenz des Kindes stärken (vgl. ebd.).

6.2.3 Sexuelle Bildung im dritten Lebensjahr

Im Alter von drei Jahren sind Kinder schon wesentlich sicherer in ihrer Sprachkompetenz. Kognitiv können sie Vergangenes von der Gegenwart unterscheiden. Wenn Kinder von Erfahrungen berichten, können Eltern oder andere Erwachsene die Aussagen also durchaus erst einmal als wahr anerkennen und mit weiteren Fragen prüfen, ob Kinder die Wahrheit sagen oder beispielsweise Aussagen wiedergeben, die sie in ihrem Umfeld aufgeschnappt haben. Wer eine Erziehung pflegt, in der Kinder in ihrer Agency mit eigener Wahrnehmung und eigener Meinung gestärkt werden, macht es Kindern möglich, sicher und frei von Erfahrungen zu sprechen. Wenn Kindern ihre Agency aberkannt wird, werden sie zu oft erlebt haben, dass sie nicht ernst genommen werden und kaum Versuche anstellen, von Erfahrungen zu berichten (vgl. Sielert 2005: 104f.).

Auch für die alterstypischen Warum-Fragen, die Kinder in ihrer Sachkompetenz fördern, sollten sich Erziehungsberechtigte Zeit nehmen. Wenn Kinder Fragen bezüglich Körper und Sexualität stellen, werden die Antworten der Erwachsenen das Kind moralisch prägen. Für eine gewaltpräventive sexuelle Bildung sollten die Fragen einerseits wahrheitsgemäß beantwortet werden, sodass sich keine Fehldeutungen festsetzen, und andererseits nur so umfangreich beantwortet werden, wie das Kind folgen kann (vgl. ebd.).

Da sich in dieser Altersstufe die Emotionen weiterentwickeln und Grenzen der Erwachsenen erkundet werden, kann dies für Erwachsene sehr mühsam sein. Soweit es jedoch möglich ist, sollte Raum für diese Emotionen gelassen werden, da Kinder sich dabei in ihrem eigenen Willen üben. Besonders das Nein oder „Ich will das nicht“ sind wichtige Reaktionen, um die Sprach- und Handlungskompetenz des Kindes für eventuelle Gefahrensituationen zu fördern. Falls dies nicht gefördert wird, sind erzwungene Küsse oder unerwünschte Umarmungen, beispielsweise von Verwandten, erste Erfahrungen, die Kinder daran erinnern, dass ihre eigenen Gefühle nicht immer respektiert werden. Sie mindern ihre Chance, selbst darüber zu bestimmen, welche intimen Berührungen sie geben und empfangen möchten. Damit fördern Erwachsene die Vorstellung von Kindern, die eigene Meinung sei unwichtig. Kinder haben jedoch ein Recht auf körperliche Unversehrtheit, einschließlich des Rechts, von niemandem berührt zu werden, wenn sie das nicht möchten. Sie lernen auch durch genaues Beobachten der Interaktionen der Erwachsenen, wie und ob sie ihren Eigenwillen behaupten können. Viele Erwachsene haben in ihren Beziehungen Schwierigkeiten damit, ihre Bedürfnisse klar zu äußern und ihren Partner*innen zu zeigen, was sie mögen oder nicht mögen. Auch das Interagieren unter Erwachsenen vor ihren Kindern beeinflusst das Ausbilden einer kindlichen Agency und ihr Geschlechterverständnis (vgl. ebd.).

Es ist wichtig zu prüfen, ob die Rollenverteilung der Eltern weniger geschlechtsstereotyp sein könnte. Kinder tendieren oft dazu, Geschlechterstereotype zu übertreiben, um sich erwachsener zu fühlen und Verhaltenssicherheit zu gewinnen, die durch Geschlechtsidentifikation nach wie vor gestärkt wird. Manchmal experimentieren Kinder jedoch auch mit der Gegenrolle oder lösen sich im Laufe der Zeit von starken Geschlechtsrollenzuweisungen. Diese Entwicklung sollte positiv begleitet werden (vgl. ebd.).

6.2.4 Sexuelle Bildung im vierten und fünften Lebensjahr

Im vierten Jahr werden weitere soziale Kontakte relevant, die vor allem aus der Peer-Group kommen. Mit etwa fünf Jahren verstärkt sich diese Orientierung. Kindern Kontakte zur Peer-Group zu ermöglichen, ist von Bedeutung, da sie dort neue Beziehungsebenen kennenlernen, Feedback auf ihr Verhalten erhalten, Rücksicht auf andere oder die Durchsetzung eigener Wünsche einüben. Pädagog*innen oder Erziehungsberechtigte begleiten dies am besten, indem sie sich im Hintergrund halten, aber einschreiten, wenn Grenzen mancher Kinder überhaupt nicht respektiert werden. Kinder bemerken, dass sie sich mit manchen Kindern gut verstehen, ihnen nah sein wollen und bei anderen Kindern Nähe vermeiden. Die Förderung der emotionalen und körperbezogenen Kompetenz durch die Peer-Group braucht es, da

Kinder körperliche Grenzsetzungen noch üben müssen. Mit fünf Jahren ist dieser Prozess meist so weit fortgeschritten, dass sich Kinder kaum noch für die Körper der Erziehungsberechtigten interessieren. Auch das durch Erwachsene zu unterstützen, ist wichtig, um für Kinder zu normalisieren, dass körperliche Lust der Peer-Group vorbehalten ist. Kinder untersuchen gerne die Körper der anderen Kinder, wobei Pädagog*innen oder Erziehungsrechte zwar ihrer Aufsichtspflicht nachkommen und für eine sichere Umgebung für die Begegnung der Kinder sorgen sollten, Teil der Erkundungsspiele sind Erwachsene jedoch nicht (vgl. Sielert 2005: 106f.).

Zu diesen Körpererkundungsspielen kommen im vierten und fünften Lebensjahr auch Geschlechterrollenspiele hinzu. Wenn Spiele wie „Mutter-Vater-Kind“ von Erwachsenen unkommentiert bleiben, kann sich stereotypes Rollenverhalten verschärfen. Deshalb ist es nach wie vor wichtig, Kindern diese Rollen nicht zu verbieten, aber mit ihnen darüber zu reflektieren und mit ihnen zu überlegen, wie solche Spiele noch gespielt werden können. Die reflektive Kompetenz ist wichtig dafür, dass Mädchen bei Versuchen sexualisierter Gewalt um ein alternatives Verhalten wissen und sich im Klaren darüber sind, dass sie beispielsweise auch laut sein oder sich wehren dürfen. Genauso ist es für Jungen wichtig, dass sie sich bei Erfahrungen sexualisierter Gewalt Erwachsenen anvertrauen können und dass dieses Erlebnis nicht peinlich und unmännlich ist (vgl. ebd.).

Für Kinder, die sich bereits im Kindergartenalter nicht sicher mit ihrem zugeschriebenen Geschlecht oder ihrer sexuellen Orientierung fühlen, ist es genauso wichtig, dass Erwachsene mit der ganzen Kindergartengruppe oder in anderen pädagogischen Settings konstruierte Geschlechterbilder hinterfragen. Wenn Kinder nicht verstehen, dass es mehr als das heteronormative Rollenbild gibt, sind aggressives Verhalten und Intoleranz nicht-heteronormativen Kindern gegenüber nicht auszuschließen (vgl. ebd.).

Kinder haben nun auch die notwendige kognitive Reife, um mit ihnen über den Sinn von Geheimnissen zu sprechen. Es sollte Kindern weiterhin klar gemacht werden, dass sie Geheimnisse erzählen dürfen, wenn diese negative Gefühle auslösen. Erneut hängt die Förderung dieser Kompetenz davon ab, welchen Umgang Erwachsene mit Geheimnissen verfolgen und inwiefern Erziehungsrechte und Pädagog*innen über das, was Kinder ihnen mitteilen, im Austausch stehen (vgl. ebd.).

6.2.5 Sexuelle Bildung vom sechsten bis zum achten Lebensjahr

Unterstützen erwachsene Bezugspersonen die Vorstellung der Binarität der Geschlechter, so wird ab ca. sechs Jahren die Hinwendung zur Gruppe des gleichen Geschlechts und die

Ablehnung der gegengeschlechtlichen Gruppe bestärkt. Der soziale Druck steigt, sich wie ein *richtiger* Junge oder ein *richtiges* Mädchen zu verhalten. Damit wird es für Jungen immer unmöglicher, über Situationen zu sprechen, in denen sie sich nicht wehren können/konnten, und patriarchale Strukturen verfestigen sich (vgl. Sielert 2005: 110f.).

Solange Sexualität und sexualisierte Körperregionen von der Erwachsenenwelt als unaussprechbar vermittelt werden, solange werden Kinder diese Themen als etwas verstehen, womit sie ihre Erziehungsberechtigten oder Lehrer*innen provozieren, statt mit ihnen neugierig darüber reden zu können. Die meist negativen Reaktionen der Erwachsenen bezüglich Körper- oder Sex-Themen vermittelt Kindern ein negatives Verständnis von Körper und Sexualität. Auch fördert das tabuisierende Verhalten der Erwachsenen die Weitergabe von Fehlinformation und Unsicherheiten innerhalb der Peer-Group (vgl. ebd.).

Mit zunehmendem Alter können Kinder immer komplexere Informationen aufnehmen. So ist es im Volksschulalter wichtig, korrekte Wörter zur Bezeichnung von Körperteilen zu verwenden, Körperfunktionen zu erklären und Fehlinformationen mit den Kindern zu reflektieren. Kinder sind nun in einem Alter, in dem sie selbstständig nach Informationen suchen. Umso wichtiger ist es, ihnen den Zugang zu sexuellem Wissen zu ermöglichen. So können Kinderrechte und, wenn es die Entwicklung des Kindes zulässt, auch konkret sexualisierte Gewalt besprochen werden (vgl. ebd.).

Sind Förderungen der körperbezogenen, sozialen und emotionalen Kompetenzen bis hierhin erfolgreich, haben Kinder auch ein immer stärkeres Gefühl dafür, in welchen Situationen und mit welchen Personen sie sexuell assoziiertes Verhalten wie das Nacktausziehen oder die Stimulierung des eigenen Geschlechtsorgans zeigen dürfen und auf welche Reaktionen sie achten müssen, falls sie Grenzen der Personen ihres Umfelds überschreiten (vgl. ebd.).

6.2.6 Sexuelle Bildung vom neunten bis zum 13. Lebensjahr

Im Alter zwischen neun und 13 sind die Themen Verliebtsein, sexuelle Gefühle und sexuelle Körpererfahrungen besonders wichtig. Kinder haben in diesem Alter konkrete sexuelle Fantasien und Wünsche. Die mit entsprechender Unterstützung geförderten Kompetenzen auf emotionaler, körperlicher, sozialer, fachlicher und sprachlicher Ebene können dabei helfen, mit sexuellen Wünschen, Fantasien und vor allem mit ersten sexuellen Handlungen selbstbestimmt und gleichzeitig rücksichtsvoll umzugehen. In der Regel sind Neun- bis 13-Jährige in der Lage, komplexere Zusammenhänge zu verstehen. Da Kinder in dieser Altersphase auch in die Pubertät kommen, ist es wichtig, mit ihnen über alle Veränderungen des Körpers zu sprechen. Ein möglichst tabufreier Umgang damit kann dabei helfen, die Selbstsicherheit

des Kindes zu wahren und zu stärken. Während in den ersten Lebensjahren viele Kompetenzen durch das Vorleben oder durch Berührungen, Mimik und Gestik beeinflusst werden, können Erwachsene mit Kindern durch ihr steigendes Alter immer konkreter über sexualisierte Gewalt und ihre Erkennungsmerkmale sprechen (vgl. Sielert 2005: 112f.).

Mit 13 ist sexuelle Bildung nicht abgeschlossen. Auch ab 14 Jahren ist das Fördern der zuvor genannten Kompetenzen wichtig. Dennoch bietet dieser Lebensabschnitt Erwachsenen die Möglichkeit, Kindern ein breites Repertoire von Kompetenzen auf den Weg zu geben, auf die sie ab 14 Jahren weiter aufbauen können (vgl. ebd.).

6.3 Herausforderungen und Grenzen der Reduzierung sexualisierter Gewalt durch sexuelle Bildung und Enttabuisierung von Körper und Sexualität

In Kapitel 6.2 wird deutlich, dass die verschiedenen Kompetenzen auf verschiedene Weise in Abhängigkeit vom Alter des Kindes gefördert werden können. Sicherlich gibt es viele weitere Anknüpfungspunkte in der kindlichen Entwicklung, mit denen die in Kapitel 6.1 als wichtig erachteten Faktoren zur Reduzierung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder berücksichtigt werden können.

In Kapitel 6.3 möchte ich nun die Herausforderungen und Grenzen von sexueller Bildung im Kindesalter zur Reduzierung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder formulieren.

Sexuelle Bildung und das Enttabuisieren von Körper und Sexualität haben Kompetenzen zum Inhalt, die wie Bausteine in den einzelnen Altersstufen - insbesondere durch entsprechende Förderung der Kinder – aufeinander aufbauen. Eine ideale Umsetzung der genannten Fördermöglichkeiten ist selten möglich, da es einer einheitlichen Haltung der Erwachsenen im sozialen Umfeld des Kindes und ihres konstanten Austauschs über das Verhalten, die Erlebnisse und die Erzählungen des Kindes bedarf. Kinder, die durch Erziehungsberechtigte einen tabuisierten Umgang mit Sexualität und Körper bis zum Kindergartenalter verinnerlicht haben, werden diesen auch bei neo-emanzipatorischer Sexualpädagogik an Schulen nur teilweise ändern. Es ist daher sehr wichtig, dass sich Eltern, Erziehungsberechtigte und Pädagog*innen des Kindes hinsichtlich ihrer Bildungsziele austauschen. Hier kommt erschwerend hinzu, dass Erziehungsberechtigte und Pädagog*innen ihre Moralvorstellungen nicht immer reflektieren. In Abhängigkeit von der eigenen Sozialisation kann ein neo-emanzipatorischer Ansatz bei Erziehungsberechtigten unter Umständen Schamgefühle auslösen, die in weiterer Folge bis hin zur Abmeldung des Kindes vom Unterricht führen können (vgl. Sielert 2005: 116).

Auch der vorherrschende politische Diskurs entscheidet über Möglichkeiten sexueller Bildung. Für sexuelle Bildung bedarf es einer unterstützenden Politik, die mit der Bereitstellung von finanziellen Ressourcen einhergeht. Ressourcen sind insbesondere auch für sexuelle Bildung von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung notwendig. All das sind grundlegende Herausforderungen in der sexuellen Bildungsarbeit.

7 Conclusio

Mit dieser Arbeit habe ich versucht, mich der Forschungsfrage anzunähern, wie sexuelle Bildung im Kindesalter sexualisierte Gewalt gegen Kinder beeinflussen und reduzieren kann und welche Strategien, Strukturen und Dynamiken dabei eine Rolle spielen. Der erste Schritt dabei bestand darin herauszuarbeiten, ob Kinder sexuell bildbare Wesen sind und inwiefern dabei biologische und kulturelle Faktoren eine Rolle spielen. Mithilfe der richtungsweisenden entwicklungspsychologischen Ansätze von Sigmund Freud und Jean Piaget wurden die Grundlagen des Verständnisses der psychosexuellen und kognitiven Entwicklung in der Kindheit dargelegt. Diese Ansätze bilden das Fundament der den aktuellen sozialpädagogischen Diskurs bestimmenden neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik, wobei ich mich in der vorliegenden Arbeit insbesondere auf die Arbeiten zur sexuellen Sozialisation in der Kindheit von Uwe Sielert, einen der Hauptvertreter*innen neo-emanzipatorischer Sexualpädagogik, stütze. Für das gesellschaftliche Verständnis der kognitiven und psychosexuellen Reife von Kindern spielen jedoch auch sozialkonstruktivistische Ansätze eine Rolle, die die gesellschaftliche Konstruktion von Kindheit thematisieren. Damit werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen für ein Verständnis von kindlicher Agency im Kontext sexualisierter Gewalt gelegt.

Die gesellschaftliche Einbettung sexualisierter Gewalt gegen Kinder ist Gegenstand des dritten Kapitels. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder wird im österreichischen Strafgesetzbuch als Straftat gewertet. Etwa jedes dritte Mädchen und jeder achte Junge erfährt sexualisierte Gewalt in der Kindheit. Zahlen des Dunkelfeldes werden jedoch auf ein Vielfaches geschätzt. Den Betroffenen sind ihre Täter*innen zu ca. 80% bis 90% bekannt, da vor allem die eigene Familie und pädagogische Institutionen, in denen Erwachsene mit Kindern tätig sind, sexualisierte Gewalt begünstigen. Dabei handelt es sich bei den Betroffenen um ca. 75% Mädchen und ca. 25% Jungen. Die Täter*innen sind zu ca. 80% männlich und 20% weiblich. Diese Zahlen verweisen bereits darauf, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder mit patriarchalen Strukturen in der Gesellschaft verbunden ist. Kapitel 3 thematisiert, dass

patriarchale Strukturen sexualisierte Gewalt gegen Kinder nicht nur normalisieren, sondern auch stabilisieren, indem sie Tathandlungen begünstigen und das Eingreifen bei beziehungsweise die Verhinderung von sexualisierter Gewalt gegen Kinder durch das soziale Umfeld erschweren. Dahingehend werden im vierten Kapitel gesellschaftliche Dynamiken erörtert, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder bestimmen und deswegen im Umgang mit Kindern reflektiert werden sollten. Als besonders problematisch erweisen sich hierbei Abhängigkeits- und Autoritätsgefälle, die die Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen und damit das Machtgefälle verstärken. Auch Tabuisierung von Körper und kindlicher Sexualität sowie diesbezügliche Fehlinformationen und Fehldeutungen gestalten sich als Verstärker sexualisierter Gewalt gegen Kinder, indem sie die die Entwicklung kindlicher Kompetenzen erschweren.

Im fünften Kapitel wird erörtert, mit welchem Ansatz sexueller Bildung, diese Dynamiken berücksichtigt werden können. Die neo-emanzipatorische Sexualpädagogik steht für eine kritische Reflexion der eigenen Bildungstätigkeiten und der sich wandelnden gesellschaftlichen Prozesse. Diesem Ansatz folgt im Kontext sexueller Bildung auch das österreichische Schulsystem. Die Umsetzung dieses Ansatzes braucht jedoch entsprechende Bildung von Pädagog*innen und finanzielle Ressourcen für Bildungsinstitutionen, die bis dato vielfach fehlen. Dass das Potenzial möglicher Maßnahmen zur Reduzierung sexualisierter Gewalt gegen Kinder in Österreich noch nicht erschöpft ist, wurde in diesem Kapitel deutlich.

Kapitel 6 zeigt die Möglichkeiten sexueller Bildung auf, welche Themen im Kontext sexueller Bildung berücksichtigt und welche Kompetenzen dem Alter des Kindes entsprechend gefördert werden sollten. Patriarchale Strukturen, kindliche Agency, das generationale Gefälle, der Umgang mit Körper und Sexualität und generell Wissensvermittlung, um Fehlinformationen zu Körper und Sexualität vorzubeugen, stellen sich als die fünf großen Themengebiete dar, die in der sexuellen Bildungsarbeit behandelt werden sollten, um sexualisierte Gewalt zu reduzieren.

Gleichzeitig möchte ich an dieser Stelle die Limitationen der Arbeit benennen. Die Arbeit bezieht sich vor allem auf Kinder ohne jegliche Behinderung oder sprachliche Einschränkung. Gerade Kinder mit solchen Einschränkungen sind häufig Betroffene sexualisierter Gewalt. Besonders in diesem Feld braucht es größere Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und weitere Forschung. Die Fragen, die es zu beantworten gilt, sind unter anderem: Wie kann sexuelle Bildung in Österreich Kinder erreichen, die aufgrund ihrer Behinderung oder ihres Aufenthaltsstatus nicht zur Schule gehen können oder dürfen? Manchen Kindern ist es aufgrund ihres familiären Hintergrundes nicht erlaubt, dem Sexualunterricht beizuwohnen.

Welche Möglichkeiten gibt es, um ihnen dennoch Kompetenzen zu vermitteln, die sexualisierte Gewalt reduzieren? Wie muss sexuelle Bildung für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung gestaltet werden? Weiterer Forschungsbedarf besteht außerdem hinsichtlich queerfeministischer Perspektiven, welche Täter*innen und Betroffene nicht nur nach binären Geschlechterkategorien erfassen, sondern auch die Pluralität von Geschlechtern berücksichtigen.

Wie bereits erwähnt, ist sexuelle Bildung nur eine Ebene, auf der Maßnahmen gegen sexualisierte Gewalt gesetzt werden können. Erziehungsberechtigte teilen sich meist diese Verantwortung mit Pädagog*innen. Doch liegt Verantwortung nicht bloß bei ihnen. Sexualisierte Gewalt, ob gegen Kinder oder allgemein, ist auch strukturell verankert. Politiker*innen stehen demnach in der Verantwortung, sexualisierte Gewalt auch als solche zu benennen und Maßnahmen zu ergreifen, um diese zu reduzieren. Sexualisierte Gewalt ist kein Einzelfall, sondern folgt einem System. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder sollte jedoch kein alltägliches Phänomen darstellen. In dieser Arbeit wurde deutlich formuliert, dass sexuelle Bildung einer der Bausteine ist, wodurch sich sexualisierte Gewalt gegen Kinder reduzieren lässt. Dabei muss sexuelle Bildung kritisch-reflexiv sein, um diese Wirkung entfalten zu können. Die in der Einleitung genannten politischen Bemühungen, repressive Vereine wie *TeenSTAR* zu verbieten, scheinen daher ein sinnvoller Ansatz. Von solchen Vereinen jedoch abzuleiten, dass jede Form sexueller Bildung eine negative Wirkung auf Kinder hat, entbehrt jeder wissenschaftlichen Grundlage. Das Gegenteil ist der Fall. Wenn österreichische Politiker*innen wirklich ein Interesse daran haben, sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu verringern, dann dürfen Ressourcen – etwa für externe Sexualpädagog*innen – nicht gestrichen, sondern müssen mehr Ressourcen bereitgestellt werden. Österreichische pädagogische Institutionen brauchen finanzielle Mittel, um Expert*innen, welche einen neo-emanzipatorischen Ansatz verfolgen, in Kindergruppen, Klassen und zu Elternabenden einzuladen. Hierin liegen letztlich die politische Verantwortung und Entscheidung darüber, ob sexualisierte Gewalt gegen Kinder adäquat begegnet wird und sie schließlich reduziert werden kann.

8 Literaturverzeichnis

- Allroggen, M., Domann, S., Eßer, F., Fegert, J. M., Kampert, M., Rau, T., Rusack, T., Schloz, C., Schröder, W., Strahl, B., & Wolff, M. (2017). Einleitung: Schutzkonzepte zur Verbesserung des Kinderschutzes in Organisationen. In M. Wolff, W. Schröder, & J. M. Fegert (Hrsg.), *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch* (S. 10–13). Beltz Juventa.
- Allroggen, M., Ohlert, J., Gramm, C., & Rau, T. (2016). 3. Erfahrungen sexualisierter Gewalt von Kaderathlet/-innen. In B. Rulofs (Hrsg.), „*Safe Sport*“. *Schutz von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport in Deutschland. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes zur Analyse von Häufigkeiten, Formen, Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei sexualisierter Gewalt* (S. 9–12). Deutsche Sporthochschule Köln.
- Amann, G., & Wipplinger, R. (1997). *Sexueller Missbrauch—Überblick zu Forschung—Beratung und Therapie: Ein Handbuch*. dgvt.
- Amor, A. (2015). Sexuelle Gewalt gegen Jungen und Männer mit einer sogenannten geistigen Behinderung. In U. Mattke (Hrsg.), *Sexuell traumatisierte Menschen mit Behinderung. Forschung, Prävention, Hilfen* (S. 40–54). Kohlhammer.
- Baader, M. S. (2012). Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. Pädagogischer Eros und Sexuelle Revolution in geschlechter-, generationen- und kindheitshistorischer Perspektive. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 84–99). Budrich.
- Balzer, N., & Huf, C. (2019). Kindheitsforschung und ‚Neuer Materialismus‘. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 50–58). J.B. Metzler.
- Bange, D. (2002). Definitionen und Begriffe. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Mißbrauch* (S. 47–52). Hogrefe.
- Bange, D. (2007a). *Sexueller Missbrauch an Jungen: Die Mauer des Schweigens*. Hogrefe.
- Bange, D. (2007b). *Sexueller Missbrauch an Jungen: Die Mauer des Schweigens*. Hogrefe.
- Bange, D. (2016). Geschichte der Erforschung von sexualisierter Gewalt im deutschsprachigen Raum unter methodischer Perspektive. In C. Helfferich, B. Kavemann, & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 33–49). Springer VS.
- Bange, D. (2018). Vom Opfer sexualisierter Gewalt zum Sexualstraftäter – Mythos oder Realität? In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte*

- Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 897–906). Beltz Juventa.
- Bange, D., & Deegener, G. (1996). *Sexueller Missbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen*. Psychologie Verlags Union.
- Beevor, A. (2002). *The Fall of Berlin 1945*. Viking.
- Behnisch, M., & Schäfer, D. (2018). Sexuelle Gewalt und der Umgang mit Sexualität in der Heimerziehung. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 469–478). Beltz Juventa.
- Besorgte Eltern. (2015). *Die verborgenen Wurzeln der „modernen“ Sexualaufklärung*. https://www.besorgte-eltern.net/pdf/broschure/broschure_wurzeln/BE_Verborgene-Wurzeln_A5_v02.pdf
- Bienstein, P., & Verlinden, K. (2018). Einrichtungen der Behindertenhilfe als Orte sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 479–486). Beltz Juventa.
- Böwer, M. (2018). Sexualisierte Gewalt in Organisationen. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 407–414). Beltz Juventa.
- Brackenridge, C. (2001). *Spoilsports. Understanding and preventing sexual exploitation in sport*. Routledge.
- Brockhaus, U., & Kolshorn, M. (1993). *Sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien*. Campus.
- Brownmiller, S. (1991). *Gegen unseren Willen*. Fischer.
- Bund autonomer Frauenberatungsstellen bei sexueller Gewalt gegen Frauen. (BAFÖ). (o. J.). *Zahlen & Fakten*. Bund autonomer Frauenberatungsstellen bei sexueller Gewalt gegen Frauen. Abgerufen 1. Februar 2024, von <https://www.sexuelle-gewalt.at/informieren/zahlen-fakten/>
- BKA - Bundeskriminalamt. (2016). *Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland Jahrbuch 2015*. https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/Statistiken/Lagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2015/pks2015_node.html
- BZgA - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2010). *Sexueller Missbrauch*. <http://downloads.eo-bamberg.de/11/1008/1/52714651204001732761.pdf>

- BZgA - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2011). *Standards für die Sexuaufklärung in Europa*. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_German.pdf
- Bundschuh, C. (2001). *Pädosexualität*. Budrich.
- Bussmann, K.-D. (2007). Gewalt in der Familie. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 637–652). Springer VS.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Cunningham, C., & McFarlane, L. (1996). *When children abuse*. Safer Society Pr.
- Der Standard. (2010). *Verjährungsfristen laufen seit 1. Jänner 2010 erst ab 28. Geburtstag*. <https://www.derstandard.at/story/1267743685842/wissen-verjaehrungsfristen-laufen-seit-1-jaenner-2010-erst-ab-28-geburtstag>
- Der Standard. (2018). *Sexualkundeverein Teenstar wird vorerst aus Schulen verbannt*. <https://www.derstandard.at/story/2000091902029/sexualkundeverein-teenstar-wird-aus-schulen-verbannt>
- Die Möwe. (2023). *Die 7 präventiven Botschaften*. <https://www.die-moewe.at/de/article/praeventivebotschaften>
- Dietl, S. (2021). *Sexualisierte Gewalt und Möglichkeiten der Prävention*. Sigmund Freud Privatuniversität Wien.
- Downes, J. (2017). „It’s Not the Abuse That Kills You, It’s the Silence“: The silencing of sexual violence activism in social justice movements in the UK Left. *Justice, Power & Resistance*, 1(2), 35–58.
- Eberle, M. (2022). *Sexualkunde anno 1900: Wie religiöse Hardliner an Österreichs Schulen „aufklären“*. <https://www.moment.at/story/religioese-hardliner-oesterreich-schule/>
- Eldridge, H. (1998). *Maintaining Change*. SAGE.
- Enders, U. (2003). *Missbrauch durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus Institutionen*. https://www.zartbitter.de/0/Eltern_und_Fachleute/6060_missbrauch_in_Institutionen.pdf
- Enders, U. (2014). *Zart war ich, bitter war’s*. *Handbuch gegen sexuellen Missbrauch* (5. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.
- Eßer, F. (2017). Die „neue“ Neue Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Relationale Zugänge als Paradigmenwechsel? In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. (S. 73–86). Beltz Juventa.

- Europäische Kommission. (2011). *Machbarkeitsstudie zur Bewertung der Möglichkeiten, Aussichten und des bestehenden Bedarfs für die Vereinheitlichung der einzelstaatlichen Rechtsvorschriften auf den Gebieten Gewalt gegen Frauen, Gewalt gegen Kinder und Gewalt wegen sexueller Orientierung*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- FRA - Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (Hrsg.). (2014). *Gewalt gegen Frauen: Eine EU-weite Erhebung: Ergebnisse auf einen Blick*.
- Faulseit, A., Müller, K., Ohms, C., & Soine, S. (2001). Anregungen zur Entwicklung eines lesbisch-feministischen Gewaltbegriffs als Grundlage für politisches Handeln. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 24(56), 13–29.
- Fegert, J. M. (2022). *Anerkennung psychischer Traumafolgen*. Psychatrie Verlag.
- Fegert, J. M., Rassenhofer, M., Schneider, T., Seitz, A., & Spröder, N. (2013). *Sexueller Kindesmissbrauch – Zeugnisse, Botschaften, Konsequenzen*. Beltz Juventa.
- Fegert, J. M., & Wolff, M. (2015). Eine neue Qualität der Debatte um Schutz vor Missbrauch. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“ – Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 15–34). Beltz Juventa.
- Finkelhor, D. (2005). Zur internationalen Epidemiologie von sexuellem Missbrauch an Kindern. In G. Amman & R. Wipplinger (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch – Überblick zu Forschung, Beratung und Theorie* (3. Aufl., S. 81–94). dgvt.
- Fobian, C., Lindenberg, M., & Ulfers, R. (2018). *Jungen als Opfer von sexueller Gewalt. Ausmaß, theoretische Zugänge und praktische Fragen für die Soziale Arbeit*. Nomos.
- FPÖ. (2023). *Schulfremde Personen und Vereine haben im Unterricht nichts verloren*. <https://www.fpoe.at/artikel/schulfremde-personen-und-vereine-haben-im-unterricht-nichts-verloren/>
- Freud, S. (1896). *Zur Ätiologie der Hysterie*. <https://www.projekt-gutenberg.org/freud/kleine1/Kapitel3.html>
- Freud, S. (2012). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (4. Aufl.). Fischer.
- Freud, S. (2011). *Totem und Tabu* (3. Aufl.). Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Gahleitner, S. B. (2018). Bewältigungsprozesse sexueller Gewalt unter Berücksichtigung geschlechtsdifferenzierender Aspekte. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 877–886). Beltz Juventa.

- Gebrande, J. (2014). *Kinder mit sexualisierter Gewalterfahrung unterstützen: Bedarfsanalyse von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Budrich UniPress.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Suhrkamp.
- Görndt, J., Püschel, K., & Wilke, N. (2010). Medizinische Diagnostik und interdisziplinäres Fallmanagement bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch von Kindern. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 23(3), 238–245.
- Griese, K. (2004). *Sexualisierte Kriegsgewalt und ihre Folgen: Handbuch zur Unterstützung traumatisierter Frauen in verschiedenen Arbeitsfeldern*. Mabuse.
- Grunert, C., & Krüger, H.-H. (2006). *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Leske u. Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In S. Hess, N. Langreiter, & E. Timm (Hrsg.), *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen* (S. 77–100). Transcript.
- Halter, H. (2011). Kirchliche Missbrauchsfälle als neuer Anstoß zu dringenden Reformen, Reflexionen und Forderungen aus (sozial)ethischer Sicht. In M. Jakobs (Hrsg.), *Missbrauchte Nähe. Sexuelle Übergriffe in Kirche und Schule* (S. 17–50). Paulus.
- Hackenschmied, G., & Mosser, P. (2018). Kirchliche Einrichtungen als Orte sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 487–496). Beltz Juventa.
- Hagemann-White, C. (1992). *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis: Bestandsanalyse und Perspektiven*. Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Hagemann-White, C. (1994). Der Umgang mit der Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In A. Diezinger, H. Kitzer, & I. Anker (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 301–318). Kore.
- Hagemann-White, C. (2016). Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In C. Helfferich, B. Kavemann, & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 13–31). Springer VS.
- Hartl, J. (2018). Organisationsklima und Disclosure von sexueller Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 719–728). Beltz Juventa.

- Heimbach-Steins, M. (2010). Macht – Missbrauch. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und die Krise der katholischen Kirche. *Soziale Passagen*, 2, 227–240.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R., & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 9–37.
- Heinzel, F., & Pregel, A. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 415–423). Beltz Juventa.
- Helsper, W., & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Budrich.
- Henningsen, A., Beck, M., & Mantey, D. (2018). Kindertagesstätten als Orte sexueller Bildung und Schutzräume vor sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 442–450). Beltz Juventa.
- Hofmann, R., Wehrstedt, M., & Stark, A. (2003). »Missbrauchsmymthen«—Unrealistische Überzeugungen zu sexuellem Kindesmissbrauch und ihre mögliche Bedeutung für Aussagen von professionellen Zeugen. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 86(1), 44–58.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of childhood: Essential readings*. Batsford Academic and Educational Ltd.
- Kapella, O., Baierl, A., Rille-Pfeiffer, C., Geserick, C., & Schmidt, E.-M. (2011). *Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld: Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern*. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Univ. Wien.
- Kapella, O., & Mazal, W. (2022). *Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich*. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Univ. Wien.
- Kappeler, M. (2011). *Anvertraut und ausgeliefert: Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen*. Nicolai.
- KiJA - Kinder- und Jugendanwaltschaft Kärnten (Hrsg.). (2020). *Gewalt an Kindern. Information | Prävention | Hilfsangebote*.

- Kindler, H., & Schmidt-Ndasi, D. (2011). *Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Expertise_Amyna_mit_Datum.pdf
- Kluge, M. (2021). *Kindheit in der Kindheitsforschung: Empirische Problemfelder – Deleuzesche Antworten*. Springer VS.
- Koch, F. (2000). *Sexualität, Erziehung und Gesellschaft: Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik*. P. Lang.
- Kolshorn, M. (2018a). Die Ursachen sexualisierter Gewalt – ein komplexes Bedingungsgefüge. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 138–148). Beltz Juventa.
- Kolshorn, M. (2018b). Entwicklung von Schutzkonzepten. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 599–608). Beltz Juventa.
- König, A. (2011). *Sexuelle Übergriffe durch Kinder und Jugendliche*. https://www.researchgate.net/publication/281118275_Sexuelle_Ubergriffe_durch_Kinder_und_Jugendliche
- Korbin, J. E. (2010). Interdisciplinarity and childhood studies. *Children's Geographies*, 8(2), 217–218.
- Köttig, M. (2018). Sexualisierte Gewalt im Kontext extrem rechter Milieus. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 342–350). Beltz Juventa.
- Kowalski, M. (2018). Sexualisierte Gewalt in Internaten. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 424–432). Beltz Juventa.
- Künzel, C. (2005). Gewalt/Macht. In C. v. Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (S. 117–138). Böhlau.
- Lamnek, S., Luedtke, J., Ottermann, R., & Vogl, S. (2012). *Tatort Familie: Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext* (3. Aufl.). Springer VS.
- Lee, N. (2008). Awake, Asleep, Adult, Child: An A-humanist Account of Persons. *Body & Society*, 14(4), 57–74.
- Lee, N., & Motzkau, J. (2011). Navigating the bio-politics of childhood. *Childhood*, 18(1), 7–19.
- Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde* (2. Aufl.). (1997). Hogrefe.

- Leuzinger-Bohleber, M., & Burkhardt-Mußmann, C. (2012). Sexueller Missbrauch: Ein Trauma mit lebenslangen Folgen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 186–207). Budrich.
- Linke, T. (2018). Sexualisierte Gewalt in der Familie. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 398–406). Beltz Juventa.
- Loetz, F. (2012). *Sexualisierte Gewalt 1500–1850. Plädoyer für eine historische Gewaltforschung*. Campus.
- Lohaus, A., Heinrichs, N., & Konrad, K. (2018). Langfristige Auswirkungen von sexuellen Misshandlungserfahrungen. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 849–857). Beltz Juventa.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor: Lesen, Hören, Lernen im Web* (2., überarbeitete Aufl.). Springer VS.
- Mackenthun, G. (2013). *Grundlagen der Tiefenpsychologie* (Orig.-Ausg.). Psychosozial-Verlag.
- Mackenthun, G. (2015). *Kritik der Freudschen Trieb- und Sexualtheorie*. <https://is.gd/vbXYSd>
- Maercker, A. (Hrsg.). (2013). *Posttraumatische Belastungsstörungen*. Springer VS.
- Maercker, A., Forstmeier, S., Wagner, B., Glaesmer, H., & Brähler, E. (2008). Posttraumatische Belastungsstörungen in Deutschland. *Der Nervenarzt*, 79(5), 577–586.
- Masson, J. M. (2012). *The assault on truth*. Untreed Reads.
- Milhoffer, P. (2000). *Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät*. Juventa.
- Müller, U. (2004). Gewalt: Von der Enttabuisierung zur einflussnehmenden Forschung. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie* (S. 549–554). Springer VS.
- ÖBK - Österreichische Bischofskonferenz. (2021). *Rahmenordnung für die katholische Kirche in Österreich. Maßnahmen, Regelungen und Orientierungshilfen gegen Missbrauch und Gewalt*. https://www.ombudsstellen.at/dl/OuKqJKJKLMLkMJqx4KJK/Rahmenordnung_Die_Wahrheit_wird_euch_freimachen_2021_pdf

- Ohms, C. (2018). Sexualisierte Gewalt und Heteronormativität. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 128–137). Beltz Juventa.
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. In F. Eßer, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 19–33). Routledge.
- Parlament. (2023). *Nationalrat beschließt Kinderschutzkonzepte an Schulen und Änderungen im Hochschüler:innenschaftsgesetz*. https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk1080
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Beltz.
- Pohl, R. (2010). Männliche Sexualität und ihre Krisen. In U. Meier, R. Pohl, & R. H. Schäfer (Hrsg.), *Männliche Sexualität. Drama und Entwicklungschance* (S. 8–33). Gesundheitspflege Initiativ.
- Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (PKS). (2022). *Missbrauch verhindern!* <https://www.polizei-beratung.de/fileadmin/Medien/194-BR-Missbrauch-verhindern.pdf>
- Prout, A. J., Alan (Hrsg.). (1997). Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. In *Constructing and Reconstructing Childhood* (2. Aufl.). Routledge.
- Raupp, U., & Eggers, C. (1993). Sexueller Missbrauch von Kindern. Eine regionale Studie über Prävalenz und Charakteristik. *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 141(4), 316–322.
- Rendtorff, B. (2011). Gemeinsamkeiten und Unterschiede—Geschlecht als Herausforderung für die Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(1), 11–22.
- Retkowski, A., & Thole, W. (2012). Professionsethik und Organisationskultur Sozialpädagogische Professionalität und sexualisierte Gewalt—Erkundungen zu einem vernachlässigten Thema. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 291–315). Budrich.
- Retkowski, A., Treibel, A., & Tuidler, E. (2018). Einleitung: Pädagogische Kontexte und sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 15–31). Beltz Juventa.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students* (2. Aufl.). SAGE.

- Rulofs, B. (2016). Fazit & Ausblick. In B. Rulofs (Hrsg.), „*Safe Sport*“. *Schutz von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport in Deutschland. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes zur Analyse von Häufigkeiten, Formen, Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei sexualisierter Gewalt* (S. 22–23). Deutsche Sporthochschule Köln.
- Rulofs, B., & Palzkill, B. (2018). Sexualisierte Gewalt im Schul- und Vereinssport. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 433–441). Beltz Juventa.
- Sauer, B. (2009). Neoliberale Transformation von Staatlichkeit und Geschlechtergewalt. In N. Dimmel & J. Schmee (Hrsg.), *Die Gewalt des neoliberalen Staates. Vom fordistischen Wohlfahrtsstaat zum repressiven Überwachungsstaat* (S. 91–112). facultas.
- Scambor, E., Wittenzellner, U., & Rieske, T. V. (2018). Bedingungen für gelingende Aufdeckungsprozesse. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 709–713). Beltz Juventa.
- Schlingmann, T. (2018a). Genderaspekte sexualisierter Gewalt gegen Jungen. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 261–269). Beltz Juventa.
- Schlingmann, T. (2018b). Genderaspekte sexualisierter Gewalt gegen Jungen. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 261–269). Beltz Juventa.
- Schmidt, G. (2012). Abschied vom Trieb. Interpretationen des sexuellen Verlangens. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 165–173). Budrich.
- Schönfelder, T. (1968). *Die Rolle des Mädchens bei Sexualdelikten*. Enke.
- Schröttle, M. (2018). Quantitative Zugänge: Das Messen sexualisierter Gewalt. Unter besonderer Berücksichtigung des Faktors Geschlecht. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 961–970). Beltz Juventa.
- Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2012). Sexualisierte Gewalt an Schulen. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 238–248). Budrich.
- Sielert, U. (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Beltz.

- Sielert, U. (2012). Sexual- und Erziehungswissenschaft. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 208–220). Budrich.
- Sielert, U. (2014). Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention. In K. Böllert & M. Wazlawik (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt* (S. 111–126). Springer VS.
- Sielert, U. (2015). Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* (S. 93–110). Transcript.
- Söhner, F., & Fangerau, H. (2018). Medizinhistorische Perspektive auf die Wandlung des Verständnisses von sexualisierter Gewalt gegen Kinder im 20. Jahrhundert. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 81–89). Beltz Juventa.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. Palgrave Macmillan.
- Spyrou, S., Rosen, R., & Cook, D. T. (2019). Introduction: Reimagining Childhood Studies: Connectivities ... Relationalities ... Linkages. In S. Spyrou, R. Rosen, & D. T. Cook (Hrsg.), *Reimagining Childhood Studies* (S. 1–20). Bloomsbury.
- Stadler, L., Bieneck, S., & Pfeiffer, C. (2012). *Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011 (KFN-Forschungsberichte No. 118)*. KFN.
- Statista. (2024). *Welche Partei würden Sie wählen, wenn am nächsten Sonntag Nationalratswahl wäre?* <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/288503/umfrage/sonntagsfrage-zur-nationalratswahl-in-oesterreich-nach-einzelnen-instituten/>
- Stockert, F. G. v. (1965a). *Das sexuell gefährdete Kind. Band 1*. Enke.
- Stockert, F. G. v. (1965b). *Das sexuell gefährdete Kind. Band 2*. Enke.
- Storck, C., & Pfeiffer, S. (2018). Primärprävention sexualisierter Gewalt bei Kindern im Vorschulalter. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 543–551). Beltz Juventa.
- TARA. (2018). *Sexuelle Gewalt und Trauma*. https://www.taraweb.at/wp-content/uploads/2014/06/TARA_Sexuelle-Gewalt-und-Traum_BF-capito.pdf
- Thorne, B. (2007). Editorial. Crafting the interdisciplinary field of childhood studies. *Childhood*, 14(2), 147–152.
- Tuiden, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P., & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

- Tyson, P., & Tyson, R. L. (2009). *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- UOA - Unabhängige Opferschutzanwaltschaft. (2012). *Zwischenbericht über 2 Jahre Tätigkeit*. https://www.opfer-schutz.at/material/pas/Zwischenbericht-UOA_UOK-120417.pdf
- UIBK - Universität Innsbruck. (o. J.). *Erläuterungen*. https://www.uibk.ac.at/strafrecht/strafrecht/straeg2003_erl.pdf
- Utz, R. (2011). „Total Institutions“, „Greedy Institutions“. Verhaltensstruktur und Situation des sexuellen Missbrauchs. In M. Baldus & R. Utz (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven* (S. 51–76). Springer VS.
- Wanzeck-Sielert, C. (2003). Psychosexuelle Entwicklung des Kindes und sexualpädagogische Herausforderungen. *BZgA Forum: Sexualerziehung im Kindergarten*, 4, 6–11.
- Wazlawik, M., & Christmann, B. (2018). Professionalisierung und Prävention von sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 534–542). Beltz Juventa.
- Wazlawik, M., Christmann, B., & Dekker, A. (2017). Sexualpädagogik und Gewaltprävention: Beiträge zu einer differenzsensiblen Prävention von sexualisierter Gewalt. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 60(9), 1040–1045.
- Wetzels, P. (1997). *Zur Epidemiologie physischer und sexueller Gewalterfahrungen in der Kindheit*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Winkler, M. (2017). *Kindheitsgeschichte: Eine Einführung* (Erste Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolf, C. (1976). *Kindheitsmuster*. Suhrkamp.
- Wolf, T. (2002). Rechtsprechungsfokus. Glaubwürdigkeitsbeurteilung bei traumatisierten Flüchtlingen. *Asylmagazin*, 7(8), 11–15.
- Wolff, M. (2018). Sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 460–468). Beltz Juventa.
- Wolff, M., & Schröder, W. (2018). Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung der persönlichen Rechte. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 589–598). Beltz Juventa.
- Wyneken, G. (1921). *Eros*. Adolf Saal.

- Zartbitter Köln e.V. (o. J.-a). *Ist sexueller Missbrauch ein Problem der Familie?* Abgerufen 10. September 2024, von https://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Muetter_Vaeter/2031_ist_sexueller_missbrauch_problem_der_familie.php
- Zartbitter Köln e.V. (o. J.-b). *Wer sind die Täter und Täterinnen?* Abgerufen 1. Februar 2024, von https://zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Muetter_Vaeter/2020_wer_sind_die_taeter_taeterinnen.php
- Ziegelwanger, S. (2021). *Einführung in die Sexualpädagogik und biologische Grundlagen*. Sigmund Freud Privatuniversität Wien.
- Zillig, U. (2018). Trauma, sexualisierte Gewalt und pädagogische Praxis. In A. Retkowski, A. Treibel, & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl., S. 832–840). Beltz Juventa.
- Zimmermann, P., Neumann, A., & Celik, F. (2011). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. DJI.
- Zitlmann, M. (2011). Mittäterschaft in der Pädagogik. In Fachhochschule Frankfurt am Main (Hrsg.), *Grenzverletzungen: Institutionelle Mittäterschaft in Einrichtungen der Sozialen Arbeit* (S. 79–94). Fachhochschulverlag.
- Zoja, L. (2018). *Männlichkeit und kollektive Gewalt: Vom Mythos bis zur Gegenwart*. Psychosozial-Verlag.