

The background features a vibrant, abstract illustration of diverse young people. In the center, a group of four people (two men and two women) are shown from the chest up, holding hands. Above them, a hand holds a white sign with a red heart. To the right, a hand points towards a vertical list of three circles: a green circle, a yellow circle with a black 'X' through it, and a red circle. The overall style is flat and colorful, with a dark blue background and various geometric shapes in yellow, red, green, and white.

# Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen.

Grundlagen zur Konzeption eines Präventionsprogramms für schulische Fachpersonen im Rahmen des Projekts „Ja, Nein, Vielleicht“.

Master in Sozialer Arbeit  
Bern | Luzern | St. Gallen

**Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen**  
Grundlagen zur Konzeption eines Präventionsprogramms für schulische Fachpersonen  
im Rahmen des Projekts „Ja, Nein, Vielleicht“

Autor: Samuel Linus Nussbaum  
Studienbeginn: Februar 2016

Fachbegleitung: Prof. Dr. Andreas Pfister, HSLU  
Abgabedatum: 5. August 2020

## Danksagung

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf einem partizipativen Vorgehen mit schulischen Fachpersonen und einer Person der Suchtfachstelle Schweiz. An dieser Stelle möchte ich mich für die zu dieser Zeit alles andere als selbstverständliche Offenheit und hohe Bereitschaft der involvierten Fachpersonen bedanken. Ohne ihre Freude am Lernen und Motivation sich kritisch mit ihrer Meinung einzubringen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Gleichzeitig möchte ich mich auch bei Herrn Andreas Pfister bedanken, der diese Arbeit betreute und mich mit konstruktiven Anregungen und seiner Zuversicht weiterbrachte.

Nicht zuletzt ein großes Dankeschön meiner Freundin, meinen Freund\*innen und meiner Mutter für ihre Unterstützung. Herzlichen Dank euch allen!

Samuel Linus Nussbaum

Sommer 2020

## Abstract

Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen ist ein weit verbreitetes, aber noch relativ unbekanntes Phänomen, wobei Opfererfahrungen im sensiblen Jugendalter schwerwiegende Folgen auf die Entwicklung der eigenen Sexualität und Identität der Jugendlichen und dadurch auf ihre psychische Gesundheit haben. Anhand der UN-Kinderrechtskonvention besteht daher eine Verpflichtung zur Suche nach wirksamen Präventionsmethoden sexueller Gewalt unter Jugendlichen, wobei insbesondere Schulen in der Pflicht stehen, Jugendliche in der sexuellen Bildung und Kompetenzentwicklung zu fördern.

Angesichts der hohen Belastung schulischer Fachpersonen stellte sich für die vorliegende Masterarbeit die Frage, wie ein Präventionsprogramm des Vereins NCBI im Rahmen des Projekts "Ja, Nein, Vielleicht" für schulische Fachpersonen, zu konzipieren ist, damit die Prävention nachhaltig und wirksam gelingt, ohne zu Überlastungen zu führen.

So wurden Erkenntnisse aus einer umfangreichen Literaturrecherche zu den Themen sexuelle Gewalt unter Jugendlichen und wirksame Prävention, anhand der innovativen und partizipativen Vorgehensweise des Qualitätskolloquiums nach Wright und Lemmen, mit schulischen Fachpersonen zu einem Konzeptentwurf zusammengeführt, welcher dem Verein NCBI als Vorlage zur Entwicklung des Programms, dienen soll.

Dabei zeigte sich, dass wirksame Prävention umfassende Maßnahmen auf individueller und organisatorischer Ebene bedingt. Dies erfordert Organisationsentwicklungsprozesse an Schulen, welche anhand der wissenschaftlichen Erkenntnisse und partizipativ durch die schulischen Fachpersonen vor Ort umzusetzen sind, wobei spezifisch auf die Bedürfnisse vor Ort eingegangen werden und das Programm danach angepasst werden muss. Anhand der gesammelten Erkenntnisse für den Konzeptentwurf, werden zudem Empfehlungen für die Umsetzung an den Verein NCBI abgeleitet und weiterführende Erkenntnisse in Form von Forderungen zur wirksamen Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen und zur Rolle der Sozialen Arbeit verfasst.

# Inhalt

Abstract .....	1
1. Einleitung.....	5
1.1. Ausgangslage.....	5
1.2. Problemstellung .....	6
1.3. Relevanz für die Praxis.....	6
1.4. Zielsetzung und Fragestellung .....	7
1.5. Aufbau der Arbeit.....	8
2. National Building Coalition Institute .....	10
2.1. NCBI Schweiz.....	10
2.2. Projekthintergrund.....	10
2.3. Projektbeschreibung.....	10
2.4. Personelle und finanzielle Ressourcen.....	11
3. Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen .....	12
3.1. Begriffsdefinitionen .....	12
3.1.1. Jugendliche .....	12
3.1.2. Sexuelle Gewalt .....	12
3.1.3. Begriffe sexueller Gewalt.....	13
3.1.4. Formen sexueller Gewalt unter Jugendlichen.....	14
3.2. Zum Forschungsstand sexueller Gewalt unter Jugendlichen .....	15
3.3. Erkenntnisse zum Vorkommen sexueller Gewalt unter Jugendlichen.....	16
3.3.1. Prävalenz und Formen .....	16
3.3.2. Orte und Beziehungskonstellationen .....	17
3.3.3. Motive .....	18
3.4. Entwicklungspsychologische Bedingungen der Sexualität im Jugendalter .....	18
3.5. Risiko- und Schutzfaktoren.....	19
3.5.1. Risikofaktoren aus Opferperspektive.....	21
3.5.2. Schutzfaktoren aus Opferperspektive.....	23
3.5.3. Risikofaktoren aus Täter*innenperspektive .....	23
3.5.4. Schutzfaktoren aus der Täter*innenperspektive .....	24
3.5.5. Schlussfolgerungen der Schutz- und Risikofaktorenanalyse .....	24
3.6. Folgen sexueller Gewalt unter Jugendlichen .....	25
3.6.1. Folgen aus Opferperspektive .....	25
3.6.2. Folgen aus Täter*innenperspektive.....	26
3.7. Schlussfolgerungen zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen .....	26
4. Prävention.....	28
4.1. Begriffsdefinition Prävention.....	28

4.2. Schulische Prävention .....	30
4.2.1. Begründung schulischer Prävention.....	30
4.2.2. Grenzen und Hindernisse schulischer Prävention.....	31
4.2.3. Erkenntnisse zu wirksamer schulischer Prävention .....	33
4.2.4. Schlussfolgerungen zu wirksamer schulischer Prävention .....	34
4.3. Präventions- und Interventionsempfehlungen.....	35
4.3.1. Ebene der Schüler*innen .....	35
4.3.2. Ebene schulische Fachpersonen.....	37
4.3.3. Strukturelle und organisatorische Ebene.....	40
4.4. Schlussfolgerungen zu wirksamer Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen .....	42
4.4.1. Inhalte für die fachlichen Inputs .....	43
4.4.2. Beurteilung für die Umsetzung.....	45
4.4.3. Fazit für die Konzeption fachlicher Inputs.....	46
5. Exkurs .....	47
5.1. Organisationsentwicklungsprozesse .....	47
5.2. Partizipative Gestaltung von Entwicklungsprozessen .....	48
5.3. Schlussfolgerungen anhand Entwicklungsprozessen .....	48
6. Programmentwurf .....	49
6.1. Grundannahmen .....	49
6.2. Partizipation .....	49
6.3. Struktur .....	50
6.4. Inhalte .....	52
7. Methodisches Vorgehen .....	54
7.1. Partizipative Forschung .....	54
7.1.1. Definition .....	54
7.1.2. Chancen und Grenzen Partizipativer Forschung.....	56
7.2. Qualitätskolloquium.....	58
7.2.1. Partizipative Qualitätsentwicklung .....	58
7.2.2. Definition .....	58
7.2.3. Theoretischer Hintergrund.....	59
7.3. Begründung des methodischen Vorgehens .....	59
7.4. Umsetzung des methodischen Vorgehens.....	60
7.4.1. Struktur .....	60
7.4.2. Zusammensetzung der Mitwirkenden .....	60
7.4.3. Vorinformationen und Leitfaden erste Sitzung.....	61
7.4.4. Erste Sitzung.....	62
7.4.5. Protokollierung und Überarbeitung .....	62

7.4.6. Vorinformation und Leitfaden zweite Sitzung.....	63
7.4.7. Zweite Sitzung.....	63
7.4.8. Ergebnissicherung.....	64
8. Ergebnisse des methodischen Vorgehens .....	65
8.1. Ergebnisse des Qualitätskolloquiums .....	65
8.1.1. Bedürfnisse schulischer Fachpersonen zum Aufbau und deren Umsetzung .....	65
8.1.2. Inhaltliche Bedürfnisse schulischer Fachpersonen und deren Umsetzung.....	67
8.1.3. Einschätzung über Realisierbarkeit des Programms.....	70
8.1.4. Rückmeldungen zum methodischen Vorgehen .....	70
8.1.5. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	71
8.2. Weiterführende Empfehlungen .....	72
8.2.1. Weiterführende Empfehlungen zur Konzeption fachlicher Inputs zur Prävention sexueller Gewalt .....	72
8.2.2. Weiterführende Empfehlungen an den Verein NCBI .....	73
9. Diskussion der Ergebnisse .....	74
9.1. Reflexion des methodischen Vorgehens .....	74
9.2. Einschätzung der Wirkung des Programms .....	75
9.2.1. Durchführungsqualität .....	75
9.2.2. Implementierungsqualität .....	76
9.2.3. Einschätzung der Wirksamkeit auf das Problem sexueller Gewalt unter Jugendlichen .....	77
9.3. Forderungen .....	78
9.3.1. Ausbildung der Lehrpersonen.....	78
9.3.2. Unterstützung der Schulen .....	78
9.3.3. Notwendigkeit der Forschung .....	78
9.3.4. Schaffung günstiger Bedingungen .....	78
9.4. Zur Rolle der Sozialen Arbeit .....	79
10. Fazit und Ausblick.....	81
Bibliografie .....	82
Literaturverzeichnis.....	82
Online Quellen .....	87
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	88
Abbildungsverzeichnis.....	88
Tabellenverzeichnis.....	88
Selbständigkeitserklärung.....	89

# 1. Einleitung

Die vorliegende Master-Thesis befasst sich mit der Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen. Dabei wird untersucht, wie wirksame und nachhaltige Prävention durch fachliche Inputs in Form Workshop ähnlicher Weiterbildungen für schulische Fachpersonen anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie Ressourcen und Bedürfnissen von schulischen Fachpersonen konzipiert sein müssen, damit sie im Rahmen des Präventionsprojekts "Ja, Nein, Vielleicht" vom Verein National Building Coalition Institute [NCBI], umgesetzt werden können.

## 1.1. Ausgangslage

Gemäß der Weltgesundheitsorganisation [WHO] (2011) ist Sexualität nicht nur mit Verhaltensweisen zu umschreiben, sondern als zentraler Aspekt des Menschseins zu verstehen der sowohl mit der Identität als auch mit der Gesundheit eines Menschen zusammenhängt (S. 18-19). So wird das Finden eines verantwortungsvollen Umgangs mit der eigenen Sexualität, als eine der Kernaufgaben des Jugendalters betrachtet. Entsprechend spielen romantische und sexuelle Beziehungen im Jugendalter eine zentrale Rolle. Sie erfüllen die Wünsche nach Vertrautheit, Unterstützung, sexuellen Erfahrungen und Statusgewinn. Sexualität führt zentrale Aspekte wie Identität, Intimität und Autonomie zusammen, welche Jugendliche erlernen müssen und bietet ihnen die Möglichkeit, diese und ihr Selbst zu erproben (Bodmer, 2013. S. 29; Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Mann und Frau [EBG], 2015. S. 2).

Mit Übergang ins Jugendalter häufen sich aber auch die Erfahrungen von sexueller Gewalt (Averdijk, Müller-Johnson und Eisner, 2011. S. 63-64), was die Entwicklung der sexuellen Gesundheit und damit eines großen Potenzials des Menschseins verhindert (WHO, 2011. S. 19). Rund ein Siebtel der Jugendlichen der neunten Klasse in der Schweiz wurden mindestens einmal zu sexuellen Handlungen gezwungen oder ungewollt im Intimbereich berührt. Rund ein Drittel erlebte bereits nicht-körperliche sexuelle Gewalt beispielsweise durch Cybermobbing oder Belästigungen. Dabei zeigt sich, dass der Großteil der Taten von Gleichaltrigen ausgeübt wurden (Averdijk et. al., 2011. S. 7).

In dieser sensiblen Zeit erlebte Erfahrungen von sexueller Gewalt, können unmittelbare Folgen wie u.a. Schlafstörungen, Ängste, Scham oder Lernschwierigkeiten (Maschke & Stecher, 2018, S. 58-60), wie auch langanhaltende, teils gravierende Auswirkungen auf die psychische Gesundheit der Betroffenen haben und dadurch zu Depressionen oder Aggressionen führen, welche sich entsprechend auf die schulischen Leistungen auswirken. Betroffene haben zudem ein größeres Risiko, später erneut Opfererfahrungen zu machen (Averdijk et. al., 2011, S. 15).

Infolgedessen wurde in den letzten Jahren mehr Forschung und Präventionsarbeit bezogen auf sexuelle Gewalterfahrungen von Jugendlichen betrieben und der Ruf nach schulischer Prävention wurde grösser. Entsprechend der neuen Erkenntnisse wurden vermehrt Programme für Schulen lanciert, welche die Reduktion von Gewalt in jugendlichen Beziehungen zum Ziel haben. Dabei stehen bei den Programmen jeweils Schüler\*innen als Zielgruppe im Mittelpunkt, was sicherlich notwendig ist, aber an der Nachhaltigkeit der Programme zweifeln lässt.

Auch der Verein NCBI lancierte 2019 ein präventives Workshopprojekt für Jugendliche, welches sowohl an Schulen als auch in Jugendverbänden und anderen Jugendorganisationen umgesetzt werden kann. "Das Projekt ... befasst sich mit Zustimmung – Consent – und stereotypen Geschlechterrollen und hat zum Ziel, präventiv gegen sexuelle Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen vorzugehen" (NCBI, 2019). Da sich das Projekt bislang nur an Jugendliche richtet, soll nun die Unterstützung vertrauter, erwachsener Vorbilder gesichert werden.

So möchte NCBI das Thema parallel zu den Jugendworkshops, in Form von weiterbildungsähnlichen Workshops mit den jeweiligen, zur Aufsicht, Bildung und Erziehung zuständigen Erwachsenen thematisieren. Insbesondere schulische Fachpersonen sollen dabei angesprochen und informiert werden.

## 1.2. Problemstellung

Für die Konzeption eines Präventionsprogramms bedarf es ein Bewusstsein über die Problematik und gesichertes Wissen über Entstehung und Formen des Problems (Averdijk et. al. 2011. S. 123). Allerdings wurde Sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen lange Zeit anhand des Paradigmas des erwachsenen männlichen Täters, welcher Gewalt gegenüber Mädchen ausübt, thematisiert und erforscht. Dass Minderjährige selbst sexuelle Gewalt verursachen können, schien einer intuitiven Herangehensweise zu widersprechen (Mosser, 2012. S. 7).

Aufgrund der noch jungen Forschungsarbeit ist das gesicherte Wissen über Ursachen und Bedingungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen wie auch das Bewusstsein über die Problematik daher noch mangelhaft. Es wird aber angenommen, dass diverse Faktoren zusammenkommen, die es für eine wirksame und nachhaltige Prävention zu beachten gilt (Allroggen, 2015. S. 385) und dabei die Grenze zu anderen Gewaltformen fließend sind (Allroggen, Spröder, Rau und Fegert, 2011. S. 8). Dies lässt erahnen, dass sich die Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen mit vielen anderen Themen überschneidet und umfassende Präventionsmassnahmen umzusetzen sind.

Allerdings wird sehr oft über Überlastungen im Schulbetrieb berichtet. Insbesondere seit der Einführung des neuen Berufsauftrags hat sich gezeigt, dass insbesondere Lehrpersonen einen großen Aufwand betreiben müssen, um den Anforderungen gerecht zu werden (VPOD, 2018). Angesichts dieser Überlastung drängt sich dabei die Frage auf, wie ein einerseits umfassendes, andererseits nicht überforderndes Programm für solche Workshops zu gestalten ist.

## 1.3. Relevanz für die Praxis

Gemäß Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention Abs. 1 sind die Vertragsstaaten verpflichtet, geeignete Sozial- und Bildungsmaßnahmen zu treffen, "...um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenzuführung ... zu schützen..." (Unicef, 1989. S. 8). Gemäß Abs. 2 sollen diese Schutzmaßnahmen: "...je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen, wie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverfolgung, Untersuchung ..." (ebd. S. 8-9).

"Angesichts des Verbreitungsgrades sexueller Gewalt unter Jugendlichen und der Konsequenzen für die Opfer muss der Suche nach Prävention und Intervention als vordringliche Aufgabe sowohl gesellschaftspolitisch wie auch für die Forschung gelten" (Allroggen et. al. 2011. S. 37).

Gemäß dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (AvenirSocial, 2010) ist die Soziale Arbeit dem Handlungsprinzip verpflichtet, Menschen vor Sexueller Gewalt zu schützen (S. 12). Sie verpflichtet sich zudem „Lösungen für Soziale Probleme zu erfinden, zu entwickeln und zu vermitteln“ (S. 7). Dabei verfolgt sie u.a. Grundsätze der Partizipation und Ermächtigung (S. 10). Partizipation und Empowerment zählen dabei auch für die Prävention als zentrale Handlungsmaximen (WHO, 1986. S. 1-6).

Gemäß dem Leitbild Soziale Arbeit und Schule (AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband, 2016) ist die Schulsozialarbeit verpflichtet, die Schule bei der Förderung einer positiven Schulhauskultur und bei der Prävention und Früherkennung sozialer Probleme zu unterstützen (S. 2).

Daraus ergibt sich ein klarer Handlungsauftrag für dieses Thema, der durch die Kinderrechtskonvention, dem Berufskodex der Sozialen Arbeit und dem Leitbild sozialer Arbeit und Schule begründet ist. Für den Autor ist das Thema aufgrund seiner Tätigkeit als Co-Leiter des Projekts „Ja, Nein, Vielleicht“ und derjenigen als Schulsozialarbeiter zudem von persönlicher Relevanz. Anhand der Erkenntnisse lässt sich ein breit abgestütztes Konzept für die Weiterbildungsworkshops ausarbeiten wodurch die Wirksamkeit des Projekts erhöht wird. Andererseits können anhand der vorliegenden Arbeit Erkenntnisse für die Praxis der Schulsozialarbeit zur Unterstützung der Schüler\*innen aber auch der Schulen an sich abgeleitet werden. Zudem wird aufgrund der geplanten Zusammenarbeit mit schulischen Fachpersonen, Wissen über partizipative Methoden und Prävention gesammelt.

Nicht zuletzt kann durch ein funktionierendes Programm und dessen Evaluation, die Forschungslücke zu sexueller Gewalt unter Jugendlichen gefüllt und somit ein wichtiger Beitrag zu Erforschung des Problems und präventiver Möglichkeiten beigetragen werden.

#### 1.4. Zielsetzung und Fragestellung

Das Thema sexueller Gewalt unter Jugendlichen ist von aktueller Brisanz und benötigt gezielter Präventionsarbeit. Dabei muss aufgrund der diversen Bedingungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen davon ausgegangen werden, dass umfassende Maßnahmen umzusetzen sind, damit die Prävention langfristig und nachhaltig gelingt. Wie dies erfolgen soll, ist angesichts voller Lehrpläne und begrenzter zeitlicher Ressourcen von schulischen Fachpersonen schwer einzuschätzen. Zudem ist unklar, welches Wissen schulische Fachpersonen wünschen und benötigen, um die Problematik präventiv bearbeiten zu können.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt daher auf zwei Ebenen. Einerseits sollen anhand einer umfassenden Literaturrecherche aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen und zum Thema Wirksame Prävention zusammengeführt werden, die es für die Konzeption von Weiterbildungsworkshops an Schulen zu berücksichtigen gilt. Andererseits sollen anhand der wissen-

schaftlichen Erkenntnisse, Bedürfnisse und Anliegen von schulischen Fachpersonen an ein solches Programm gesammelt und partizipativ aufeinander bezogen werden, sodass in Form eines Konzeptvorschlags Aufbau und Inhalte solcher Module geklärt werden. Folgende Fragestellung wird dabei verfolgt:

- Wie sind wirksame und nachhaltige Weiterbildungsangebote zum Thema Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen für schulische Fachpersonen, unter Berücksichtigung derer Bedürfnisse und Ressourcen sowie der Erkenntnisse aus dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und der Rahmenbedingungen des Vereins NCBI zu konzipieren?

Unterfragen:

- Welche Erkenntnisse lassen sich aus dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen erschließen, die in die Konzeption der Weiterbildungsmodule einfließen sollten?
  - Aus der Forschungsarbeit zu sexueller Gewalt unter Jugendlichen.
  - Aus dem Fachdiskurs zu wirksamer Gewaltprävention an Schulen.
- Welche zentralen Bedürfnisse haben schulische Fachpersonen an ein Weiterbildungsprogramm zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen aufgrund der gesammelten Erkenntnisse?
- Welche strukturellen Rahmenbedingungen sind für die Konzeption der Weiterbildungsmodule zu beachten?

## 1.5. Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Fragestellung werden im ersten Teil der Arbeit Erkenntnisse zu sexueller Gewalt unter Jugendlichen und Erkenntnisse zu wirksamer Prävention anhand einer umfassenden Literaturrecherche gesammelt. Im zweiten Teil wurden die gesammelten Erkenntnisse zu einem Programmentwurf zusammengestellt, welcher durch ein partizipatives Vorgehen in Form eines Qualitätskolloquiums mit schulischen Fachpersonen anhand derer Bedürfnisse überarbeitet wurde.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 erfolgt zuerst eine kurze Beschreibung des Vereins NCBI und des Projekts "Ja, Nein, Vielleicht" um die Rahmenbedingungen zu klären. Kapitel 3 umfasst eine Begriffsdefinition sexueller Gewalt unter Jugendlichen und fasst Erkenntnisse zu Entstehungsbedingungen und Folgen für die Betroffenen zusammen. Kapitel 4 umfasst eine Definition des Begriffs Prävention, wie er in dieser Arbeit verfolgt wird und sammelt Erkenntnisse zu wirksamer schulischer Prävention. Zudem werden die Erkenntnisse zu notwendigen Inhalten für die Weiterbildungsworkshops zusammengefasst dargestellt. In Kapitel 5 erfolgt ein kurzer Exkurs zu Organisationsentwicklungsprozessen, da im Verlauf der Arbeit klar wurde, dass wirksame Prävention als Organisationsentwicklungsprozess verstanden werden sollte und sich der in Kapitel 6 beschriebene Programmentwurf darauf bezieht. In Kapitel 7 erfolgt eine Definition und Begründung der Wahl des Vorgehens, welches mit der Partizipativen Methode des Qualitätskolloquiums durchgeführt wurde. Anschließend wird das Vorgehen erläutert. In Kapitel 8 werden die Änderungen am Programm anhand der Rückmeldungen der schulischen Fachpersonen beschrieben und weitere Erkenntnisse in Form von Empfehlungen begründet. In Kapitel 9

erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse, welche durch allgemeine Forderungen und Gedanken zur Rolle der Sozialen Arbeit abgeschlossen wird. Kapitel 10 beinhaltet ein kurzes Fazit zur Beantwortung der Fragestellung.

## 2. National Building Coalition Institute

Zur Klärung, in welchem Kontext die vorliegende Arbeit umgesetzt wird, erfolgt in diesem Kapitel eine Beschreibung des Vereins NCBI und des Projekts "Ja, Nein, Vielleicht"

### 2.1. NCBI Schweiz

NCBI Schweiz ist ein nicht-gewinnorientierter unabhängiger Verein, der sich für den Abbau von Vorurteilen, Rassismus und Diskriminierung jeglicher Art sowie für Gewaltprävention einsetzt und ist eine von weltweit über 50 Sektionen von NCBI International. Der Verein bietet Kurse, Weiterbildungen und Beratungen für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Fachpersonen zu den genannten Themen an. Finanziert wird der Verein durch Stiftungs- und Fördergelder für spezifische Projekte, sowie durch Spenden und Mitgliederbeiträge (NCBI, 2020a).

Diverse Projekte des Vereins zeigten nach der Evaluation große Erfolge. So wurde für das Projekt gegen häusliche Gewalt an Kindern "Keine Daheimnisse", ein hoher Wissenszuwachs bei den Schüler\*innen bezüglich dem Thema häusliche Gewalt, Kinderrechte, Körperstrafen und Hilfsangeboten sowie eine höhere Bereitschaft sich Hilfe zu holen, wenn man betroffen ist, nachgewiesen (Urwylter, Frischknecht & Neuenchwander, 2015. S. 42).

### 2.2. Projekthintergrund

Forschung über sexuelle Gewalt unter Jugendlichen wurde lange Zeit vernachlässigt, da bis vor kurzem davon ausgegangen wurde, dass Gewalthandlungen von Erwachsenen ausgehen. Erste Studien aus den USA und Skandinavien ließen zwar schon früher einen Handlungsbedarf vermuten. In der Schweiz wurde dieser erst mit Durchführung der „Optimus-Studie“ (2011) wissenschaftlich nachgewiesen. Seither wurden diverse Leitfäden und Lehrmittel entwickelt und Lernziele im Lehrplan 21 verankert, Fachstellen bieten Informationen und Beratungen an und einzelne Projekte zur Bearbeitung mit Jugendlichen sind vorhanden. Die Projekte sind dabei nur in geringem Masse partizipativ ausgerichtet, beziehen die Schule als Gesamtorganisation nur am Rande mit ein und erfordern meist einen großen Zeit- respektive Planungsaufwand und einiges an Flexibilität in der Gestaltung des Lehrplans.

### 2.3. Projektbeschreibung

Mit dem Projekt „Ja, Nein, Vielleicht“ hat der Verein NCBI, in Kooperation mit anderen Fachstellen und Organisationen und als Ergänzung anderer Angebote, auf niederschwellige Weise ergänzend ein Präventionsangebot für Jugendliche konzipiert.

Darin wird das Thema gegenseitiger Einvernehmung (Consent) auf Basis einer Reflexion über gängige Rollenbilder in ganztägigen Workshops thematisiert. Zudem werden die Jugendlichen als Multiplikator\*innen für ihr Umfeld geschult und entwickeln in der darauffolgenden Zeit mit der Lehrperson oder Schulsozialarbeiter\*in Möglichkeiten, um ihre Reflexion und Ansichten mit Plakataktionen auf dem Schulareal, in Form von Beiträgen auf Instagram oder durch Vorträge in Klassen weiterzuverbreiten (NCBI, 2019).

Für die begleitenden Erwachsenen sollen ebenfalls fachliche Inputs zum Thema angeboten werden. Ziele dieser fachlichen Inputs sind die Sensibilisierung durch Wissensvermittlung sowie die Befähigung zur umfassenden Präventionsarbeit durch das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten und dem Begleiten bei der Implementierung. Im Rahmen der vorliegenden Master-Thesis sollen die Inhalte und die Form anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse erarbeitet und auf die Bedingungen und Bedürfnissen an Schulen angepasst werden (ebd.).

## 2.4. Personelle und finanzielle Ressourcen

Nebst zwei Geschäftsstellen in Bern und Zürich, welche für die administrative Verwaltung zuständig sind, verfügt der Verein über ein Netzwerk von rund 40 Hauptleitenden, welche sich als Projektleiter\*innen mehr oder weniger aktiv um die Umsetzung der verschiedenen Angebote kümmern. Zudem stehen mehr als 100 Mitleitende, die durch die Vereinsinterne dreitägige Ausbildung, für die partizipative Umsetzung der verschiedenen Workshops geschult wurden zur Verfügung. Wer einen bestimmten Workshop mitleiden will, sollte zusätzlich einen eintägigen Kurs für die Umsetzung des jeweiligen Angebots besuchen. Vorerfahrungen werden keine benötigt, weshalb die Hintergründe der Haupt- und Mitleitenden sehr divers sind (NCBI, 2020).

Für das Projekt "Ja, Nein, Vielleicht" sind derzeit zwei Co-Projektleitende zuständig. Die Ausbildung für die Mitleitung in Jugendworkshops findet im Herbst dieses Jahres statt. Das Projekt sollte bis 2022 rund zwanzigmal umgesetzt werden, wofür Stiftungsgelder in der Höhe von rund CHF 200'000.- beantragt wurden. Die Finanzierung ist größtenteils gesichert.

### 3. Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen

In diesem Kapitel erfolgt eine Definition des Begriffs sexueller Gewalt. Diese Form der Gewalt wird aus der Perspektive der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters beleuchtet und schließlich Entstehungsbedingungen sowie Folgen für die Beteiligten erläutert, um daraus den Handlungsbedarf für die Prävention abzuleiten.

#### 3.1. Begriffsdefinitionen

Zuerst erfolgt eine Begründung für die Einschränkung des Begriffs Jugendliche. Nach der Definition des Verständnisses sexueller Gewalt erfolgt eine Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten und schließlich eine Auflistung verschiedener Formen, wie sie unter Jugendlichen erkannt wurden.

##### 3.1.1. Jugendliche

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich aufgrund der Vorgabe durch das Projekt „Ja, Nein, Vielleicht“ auf eine Alterspanne von 11-18 Jahren. Dies entspricht dem Ansatz der schweizerischen Gesetzgebung nach Art. 3 Abs. 1 (SR 311.1) des JStG, welche Straftaten vor dem vollendeten 10. Lebensjahr und nach dem vollendeten 18. Lebensjahr unterschiedlich behandelt.

Es ist aber zu betonen, dass das psychologische Entwicklungsalter der Adoleszenz mit dem vollendeten 18. Lebensjahr nicht abgeschlossen ist und die in dieser Arbeit erhobenen Bedingungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen nicht nur für diese Alterspanne, sondern entsprechend des individuellen Entwicklungsstandes der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gelten.

##### 3.1.2. Sexuelle Gewalt

Die WHO (2011) betrachtet sexuelle Gewalt als Handlungsfeld im Kontext sexueller Gesundheit: „Sexuelle Gesundheit ist der Zustand körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Wohlbefindens bezogen auf die Sexualität und bedeutet nicht nur die Abwesenheit von Krankheit, Funktionsstörungen oder Schwäche. Sexuelle Gesundheit erfordert sowohl eine positive, respektvolle Herangehensweise an Sexualität und sexuelle Beziehungen als auch die Möglichkeit für lustvolle und sichere sexuelle Erfahrungen, frei von Unterdrückung, Diskriminierung und Gewalt. Wenn sexuelle Gesundheit erreicht und bewahrt werden soll, müssen die sexuellen Rechte aller Menschen anerkannt, geschützt und eingehalten werden“ (ebd. S. 19).

Sexualität ist nach diesem Verständnis als menschliches Potenzial zu verstehen, wie die WHO den Zustand der Gesundheit allgemein definiert (ebd.).

Der Zustand sexueller Gesundheit wird bei Erlebnissen sexueller Gewalt entsprechend eingeschränkt. Dabei ist es zentral, eine Differenzierung zwischen Sexualität und Gewalt herzustellen. Sexualität ist nicht das Problem, wie Retkowski, Treibel und Tuidier (2018) beschreiben, sondern wird als Feld ausgemacht, „auf dem Gewaltverhältnisse ihren Ausdruck erfahren“ (S. 23). Diese Gewaltverhältnisse müssen dabei nicht nur körperlicher, sondern können auch emotionaler, psychischer oder sozialer Natur und müssen nicht unbedingt bewusst oder beabsichtigt sein. Um zu definieren, was als sexuelle Gewalt bezeichnet werden kann,

wird daher die Definition von Maschke und Stecher (2018), analog zu Hagemann-White, beigezogen: Sexuelle Gewalt umfasst demnach "jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und Täters zusammenhängt." (S. 5)

Für diesen Zugang spricht, dass durch das Auslassen des Begriffs der Sexualität auf die Differenzierung von Sexualität und Gewalt verwiesen und mit dem Verweis auf die körperliche, aber auch seelische Integrität eine Erweiterung des Gewaltbegriffs auf verbale, psychische und soziale Formen vorgenommen wird.

### 3.1.3. Begriffe sexueller Gewalt

Der Begriff sexuelle Gewalt umfasst demnach Verhaltensweisen entlang eines Kontinuums von leichteren Formen übergreifigen Verhaltens zu schweren sexuell aggressiven Verhaltensweisen (Allroggen et. al., 2011. S. 7).

Begonnen bei „leichten Formen“ wie sexuellen Belästigungen bis hin zu sexuellen Übergriffen, sexuellem Missbrauch oder Vergewaltigungen sind die unterschiedlichen Begrifflichkeiten zwar notwendig und sinnvoll. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe jedoch mit dem der sexuellen Gewalt zusammengefasst.

Auch der Begriff der sexualisierten Gewalt wäre denkbar, weil dadurch stärker hervorgehoben wird, dass Gewalt und Sexualität zu differenzieren sind. Strukturdimensionen, also strukturelle und kulturelle Komponenten und Handlungsdimensionen werden dabei stärker miteinander verknüpft, wodurch der Machtaspekt und dadurch eine Analyse der Geschlechterverhältnisse stärker betont wird (Retkowski et. al., 2018. S. 22-23). In der Fachliteratur werden die Begriffe meist synonym verwendet. Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff der sexuellen Gewalt genutzt, da er eindeutiger erscheint. Zudem ist gemäß dem Jugendpsychiater Allroggen (2015) die Betrachtung sexueller Gewalt als allgemeine Form der Machtdemonstration bei Jugendlichen nur bedingt sinnvoll, da sich bei Jugendlichen sowohl allgemein aggressive wie auch sexuelle Motive finden (S. 384).

Die Verwendung des Gewaltbegriffs im Kontext des Jugendalters ist daher umstritten. Gemäß Leitfaden der Fachstelle zu Prävention sexueller Ausbeutung Limita (2018) beinhaltet sexuelle Gewalt unter Jugendlichen viele Formen, welche in der Situation begründet liegen. Den Täter\*innen (aber auch den Opfern) ist dabei oft nicht bewusst, dass die Handlung gewaltvoll ist. Jugendliches Experimentieren bedeutet auch Grenzen auszuloten oder zu übertreten. Der Gewaltbegriff bezeichnet aber immer ein Machtgefälle zwischen Täter\*innen und Opfer, was im Falle sexueller Gewalt unter Jugendlichen nicht unbedingt gegeben ist. Die Begriffe seien zudem stigmatisierend und im Umgang mit Betroffenen Jugendlichen zu vermeiden, weshalb oft von sexuellen oder sexualisierten Übergriffen die Rede ist (S. 4-6). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Gewalt dennoch verwendet, da die Verletzung der Integrität einer Person stets mit einer Form der Gewalt einhergeht. Zudem beinhaltet der Begriff der Gewalt gemäß Retkowski et. al. (2018) eine gesellschaftliche Wirkmächtigkeit. Da hinter der Entstehung sexueller Gewalt unter Jugendlichen auch gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen sichtbar werden, wurde eine klare Wortwahl gesucht, um diese Zusammenhänge wirkmächtiger aufzuzeigen (S. 23).

Der Autor möchte aber betonen, dass durch die Verwendung des Gewaltbegriffs weder eine Dramatisierung übergreifigen Verhaltens noch eine Eingrenzung auf rein physische Gewaltformen erfolgen soll.

### 3.1.4. Formen sexueller Gewalt unter Jugendlichen

Wie aus der Definition ersichtlich wurde, sind diverse Formen sexueller Gewalt möglich. Jede Handlung zu benennen könnte dabei zu Unübersichtlichkeit führen. Trotzdem sollten diese nicht einfach gleichgesetzt werden. Für die vorliegende Arbeit hat es sich aufgrund der beigezogenen Studien bewährt, zwischen nicht-körperlichen und körperlichen Gewalterfahrungen der Opfer zu unterscheiden.

Gemäß den meisten Studien beinhalten nicht-körperliche Gewalterfahrungen verbale oder schriftliche Beleidigungen oder Belästigungen, die Konfrontation mit sexuellen Handlungen und eine Viktimisierung im Internet. Körperliche Gewalterfahrungen beinhalten Handlungen mit Körperkontakt, solche mit direktem Körperkontakt wie versuchter oder vollzogener Penetration sowie mit indirektem Körperkontakt wie der Ausübung von Druck sich auszuziehen.

Ribeau (2015) erweiterte die Kategorien in seiner Studie zu Gewalterfahrungen im Kanton Zürich um Aspekte von Gewalt in Paarbeziehungen, welche weniger mit Sexualität und eher mit der Dynamik in Partnerschaften zu tun haben, was aber durchaus mit der Geschlechtlichkeit der Beteiligten zusammenhängt: So sind nicht-körperliche Gewaltformen wie das Einschränken von Kontakten als auch körperliche Gewaltformen wie Schlagen, Kratzen usw. einbezogen worden (S. 97). Tabelle 1 zeigt die untersuchten Formen sexueller Gewalt unter Jugendlichen zusammengefasst in einer eigenen Zusammenstellung.

Nicht-körperliche Gewalterfahrungen	Körperliche Gewalterfahrungen
<p><b>Verbal und/oder schriftlich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sexuelle Kommentare, Beleidigungen, Witze oder Gesten.</li> <li>• Despektierliche Bezeichnungen bezüglich der sexuellen Orientierung.</li> <li>• Verbreitung von Gerüchten mit sexuellem Inhalt.</li> </ul>	<p><b>Direkter Körperkontakt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berührung in sexueller Form gegen den Willen.</li> <li>• Küssen gegen den Willen.</li> <li>• Berührung des eigenen Geschlechtsteils gegen den Willen.</li> <li>• Berührung des Geschlechtsteils des Gegenübers gegen den Willen.</li> <li>• Druck, Zwang mit einer anderen Person Sex zu haben.</li> </ul>
<p><b>Konfrontation mit sexuellen Handlungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigen des Geschlechtsteils ohne Einverständnis (Exhibitionismus).</li> <li>• Zwang zum Betrachten von Bildern oder Filmen mit pornografischem Inhalt.</li> </ul>	<p><b>Direkter Körperkontakt; Versuchte oder vollzogene Penetration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versuch zum Geschlechtsverkehr zu zwingen oder drängen.</li> <li>• Zwang zum Geschlechtsverkehr.</li> </ul>

<b>Viktimisierung im Internet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexuelle Anmache oder Belästigung im Internet oder Social Media.</li> <li>• Veröffentlichung von intimen Fotos oder Filmen im Internet.</li> </ul>	<b>Indirekter Körperkontakt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Druck oder Zwang sich auszuziehen (Ganz oder teilweise).</li> <li>• Druck oder Zwang Nackt- oder pornografische Aufnahmen herzustellen.</li> </ul>
<b>Nicht-körperliche Gewalt in Beziehungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoring</li> <li>• Einschränken sozialer Kontakte.</li> <li>• Lesen von privaten Nachrichten.</li> </ul>	<b>Körperliche Gewalt in Beziehungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Physische Gewalt</li> <li>• Kratzen, Haare Reißen, Beißen, Schlagen.</li> <li>• Mit Waffe bedrohen.</li> </ul>

*Tabelle 1: Kategorien sexueller Gewalt unter Jugendlichen. Quelle: Basierend auf: Averdijk et. al. (2011, S. 47-48), Maschke & Stecher (2018, S. 9 & 17), Ribeau (2015, S. 97).*

Mit sexueller Gewalt unter Jugendlichen werden in dieser Arbeit demnach alle Handlungen zwischen Jugendlichen, welche eine Verletzung der Integrität beinhalten und mit der Geschlechtlichkeit des Opfers oder der Täter\*in zusammenhängen umschrieben. Dies umfasst körperliche wie nicht-körperliche Handlungen, welche unabhängig der Beziehungsform der Beteiligten, sowohl im direkten Kontakt oder via Internet stattfinden.

### 3.2. Zum Forschungsstand sexueller Gewalt unter Jugendlichen

Für die vorliegende Arbeit wurden mehrere Studien zu Erfahrungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen beigezogen. Averdijk, et. al. (2011) untersuchten in der „Optimus-Studie“ die Prävalenz sexueller Viktimisierung von Jugendlichen in der Schweiz durch eine Befragung von 8'000 Schüler\*innen der neunten Klasse aus der gesamten Schweiz (S. 37). Ribeau (2014) untersuchte im Rahmen seiner Studie zur Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich durch eine Befragung von 2'546 Jugendlichen der Neunten Klasse und 894 Jugendlichen der elften Klasse spezifisch auch die Prävalenz von Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen (S. 93-103). Maschke und Stecher (2018) untersuchten mit der „SPEAK!-Studie“ sexuelle Gewalterfahrungen von Jugendlichen in Hessen (DE), ebenfalls durch eine Befragung, diesmal von 2'719 Jugendlichen, die sich zu zwei Dritteln aus Schüler\*innen der neunten Jahrgangsstufe und zu einem Drittel aus Schüler\*innen der zehnten Jahrgangsstufe zusammensetzten (S. 121). Zudem sind Expertisen von Fachpersonen oder Fachstellen aus dem deutschsprachigen Raum, welche auch internationale Studien verglichen, einbezogen worden.

Insgesamt sind die Erkenntnisse zu sexueller Gewalt unter Jugendlichen als sehr knapp zu beurteilen. Wie in der Einleitung erwähnt, begann sich die Forschung erst vor wenigen Jahren wirklich für das Problem zu interessieren. Befunde aus internationalen Studien können dabei aufgrund der unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen nicht kausal auf die Situation in der Schweiz bezogen werden. Die Ergebnisse variieren zudem sehr stark, je nach methodischem Vorgehen der Studien. Die für diese Arbeit beigezogenen Studien wurden als Befragung durchgeführt. Dabei bedeute gemäß Allroggen, et. al. (2011)

der Definitionsrahmen sexueller Gewalt bereits eine Schwierigkeit für die Teilnehmenden, da das Erforschen und Ausprobieren der jugendlichen Sexualität grenzüberschreitend sein kann ohne Gewaltabsichten zu beinhalten. Die Teilnehmenden erkennen in übergreifigen Handlungen daher oft keine Gewaltformen (S. 14). Averdijk, et. al. (2013) nennen auch die Tatsache von Erinnerungslücken, die fehlende Bereitschaft darüber zu berichten, bewusste Falschaussagen, Verständnisprobleme oder Nicht-Beantwortung einer Frage, welche wohl vorwiegend von Jugendlichen mit Gewalterfahrungen genutzt wurden, als Möglichkeit der Beeinflussung und Verfälschung der Resultate (S. 26-27). Maschke und Stecher (2018) fügen dem noch an, dass die Eltern von Jugendlichen mit Opfererfahrungen vielleicht auch nicht wollen, dass diese an der Befragung teilnehmen und ihr Einverständnis für deren Teilnahme nicht abgeben (S. 122-123). Zudem ist die Thematik aufgrund der Belastung der Teilnehmenden nur schwierig zu erheben. So stellt sich die Frage, wie viele Items bei der Befragung eingesetzt werden können, um Belastungen für Betroffene möglichst gering zu halten und trotzdem geeignete Werte zu erhalten (Averdijk, et. al. 2011. S. 44; Maschke & Stecher, 2018. S. 101). Dennoch gilt diese Art der Befragung als die derzeit sicherste Methode Erkenntnisse zu gewinnen (Averdijk, et. al. 2011. S. 27). Dementsprechend sind nur wenige Erkenntnisse zur Prävalenz sexueller Gewalt unter Jugendlichen in der Schweiz und den dahinter liegenden Bedingungen vorhanden und mit Vorsicht zu lesen. Im Folgenden erfolgt eine Übersicht über die zentralsten Erkenntnisse der Studien bezüglich Prävalenz, Täterschaft sowie örtliche und situative Bedingungen.

### 3.3. Erkenntnisse zum Vorkommen sexueller Gewalt unter Jugendlichen

In diesem Kapitel werden allgemeine Erkenntnisse zur Prävalenz und Spezifika wie Orte des Geschehens und genannte Motive sexueller Gewalt unter Jugendlichen beleuchtet.

#### 3.3.1. Prävalenz und Formen

In internationalen Studien schon länger bekannt und seit der „Optimus-Studie“ auch in der Schweiz differenziert nachgewiesen, erleben Jugendliche ab dem 12. Lebensjahr deutlich mehr sexuelle Gewalttaten. Größtenteils durch bekannte Gleichaltrige, oft im Rahmen erster intimer Beziehungen (Averdijk, 2011. S. 120-121). Maschke und Stecher (2018) wiesen ebenfalls einen markanten Anstieg des Risikos sexueller Gewalt ab 12 Jahren nach: Liegt dieses bei 12-jährigen noch bei 13%, steigt es ab 13 Jahren auf 32% und ab 14 Jahren bereits auf 65% (S. 24). Dabei sind Mädchen häufiger von sexueller Gewalt betroffen als Jungen (Averdijk et. al., 2011. S. 119; Maschke & Stecher, 2018. S. 10).

Die Zahlen zur Prävalenzrate in den Studien weisen von der Ausprägung her Unterschiede auf. Die unterschiedlichen Ergebnisse können aufgrund regionaler Unterschiede, aber auch auf Grund anderer Fragestellungen und Kategorisierungen erfolgt sein. Sie zeigen jedoch grundsätzlich ähnliche Ergebnisse und damit, dass sexuelle Gewalt unter Jugendlichen weit verbreitet ist.

Die Unterscheidung zwischen körperlicher und nicht-körperlicher Gewaltformen zeigt, dass körperliche Gewaltformen weniger häufig vorkommen als Letztere, wobei bei den nicht-körperlichen insbesondere verbale und schriftliche Belästigungen stattfanden. Zudem zeigt sich in Anbetracht der Anzahl erlebter sexueller Gewalt, dass es sich bei vielen Jugendlichen um Wiederholungsoffer handelt (Averdijk et. al. 2011; S. 120;

Maschke & Stecher, 2018, S. 12;18). Die könnte ein Hinweis sein, dass bestimmte Jugendliche ein erhöhtes Risiko aufweisen Formen sexueller Gewalt zu erleben. Leider lassen beide Studien keine Schlüsse über Wiederholungstäter\*innen zu. Tabelle 2 zeigt die Zahlen zur Prävalenz körperlicher und nicht-körperlicher sexueller Gewalt in Prozent, sowie die Nennungen zur Anzahl der Erlebnisse.

	Nicht-körperliche Formen							Körperliche Formen						
	Gesamt			Davon 1-3		Davon 4+		Gesamt			Davon 1-3		Davon 4+	
	Ges.	♀	♂	♀	♂	♀	♂	Ges.	♀	♂	♀	♂	♀	♂
<b>Averdijk et. al. (2011)</b>	29	40	20	56	61	44	39	15	22	8.1	66	63	34	37
<b>Maschke &amp; Stecher (2018)</b>	48	55	40	60	59	40	41	23	35	10	71	72	29	28

Tabelle 2: Prävalenz in % nach Gewaltform, Studie, Geschlecht und Anzahl erlebter Situationen. Basierend auf: Averdijk et. al. (2011, S. 57) und Maschke & Stecher (2018, S. 14-15 & 20-21).

Auch besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Erleiden sexueller Gewalt mit anderen Gewaltformen. Viele Jugendliche, welche von sexuellen Gewalterfahrungen berichteten, erlebten auch andere Formen von Gewalt häufiger als andere (Averdijk et. al., 2011, S. 121; Maschke & Stecher, 2018, S. 97). Dies zeigt Zusammenhänge zu anderen Gewaltformen auf und kann als weiterer Hinweis auf bestimmte Risikogruppen gedeutet werden.

### 3.3.2. Orte und Beziehungskonstellationen

Bezüglich des Ortes der Taten ist zwischen nicht-körperlichen und körperlichen Formen zu unterscheiden. Nicht-körperliche sexuelle Gewalt findet zumeist an Schulen statt – noch vor dem Internet und öffentlichen Räumen (Averdijk et. al., 2011, S. 120; Maschke & Stecher, 2018, S. 25-26). Bei den körperlichen Formen zeigt sich in den Studien ein Unterschied: Averdijk et. al. (2011) sagen aus, dass körperliche sexuelle Gewalt meist im privaten Bereich stattfindet. Öffentliche Räume und Schulen seien zwar auch, aber weniger häufig Tatorte (S. 120). Maschke und Stecher (2018) finden die Tatorte außerhalb des Zuhauses, in öffentlichen Räumen, an einer Party oder an Schulen (S. 26-28). Dies könnte in den unterschiedlichen Bedingungen und Freiräumen der Jugendlichen vor Ort begründet liegen. So zeigt sich bei der „Optimus-Studie“, dass fremde Personen weniger oft zu den Täter\*innen gehören, als bei der „SPEAK!-Studie“. Das wird in Verbindung gebracht mit dem Befund, dass Formen sexueller Gewalt unter Jugendlichen hierzulande häufiger im Rahmen von (ersten) intimen Beziehungen stattfinden (Averdijk et. al., 2011, S. 120). Bei beiden zeigt sich allerdings, dass Schulen als Tatorte sexueller Gewalt eine Rolle spielen (Averdijk et. al., 2011, S. 68-71; Maschke & Stecher, 2018, S. 29).

### 3.3.3. Motive

Ein Blick auf Motive und Typen sexueller Gewalt unter Jugendlichen weist auch auf den vorhandenen Machtaspekt der Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen hin:

Die Antworten von Täter\*innen zur Frage von Maschke und Stecher (2018) nach der Motivation für ihre Tat, reichten von bagatellisierenden oder unwissenden Aussagen wie: "Dachte, das sei keine große Sache" oder "Habe gedacht, das ist nur Spaß", bis zu Gegenreaktionen und Antipathien oder Rache: "Ich habe sowas auch schon erlebt" oder "Ich wollte mich rächen". Dies zeigt einerseits, dass Jugendliche noch wenig in der Lage sind ihr Handeln auf dessen Wirkmächtigkeit zu reflektieren. Es könnte aber sowohl aus Scham als auch aufgrund persönlicher Einstellungen zu Bagatellisierungen gekommen sein. Antipathien oder Rachegefühle spielten hier durchaus eine größere Rolle (S. 46-47).

Eine Befragung von Blättner, Schulthes und Hintz (2018) zeigt für Formen des Gewaltgeschehens in jugendlichen Paarbeziehungen auffällige Machtaspekte als Bedingungen. Alle vier von ihnen gefilterten Typen von Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen beinhalteten Ungleichverhältnisse, meist begründet in Eifersucht, persönlichen Einstellungen oder einseitiger Bedürfnisbefriedigung (S. 325-327).

Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen steht demnach als spezifisches Problem des Jugendalters da, ist aber kein isoliert zu betrachtendes Phänomen. Es steht im Kontext mit anderen Gewaltformen, den Peergroups und dem schulischen Umfeld. Um dies besser verstehen zu können, werden im Folgenden entwicklungspsychologische Bedingungen der Adoleszenz beleuchtet.

## 3.4. Entwicklungspsychologische Bedingungen der Sexualität im Jugendalter

Wie sich gezeigt hat, gibt es ab dem 12. Lebensjahr ein markant erhöhtes Risiko sexuelle Gewalt zu erfahren. Daher soll zuerst ein Blick auf die entwicklungspsychologischen Bedingungen des Jugendalters erfolgen.

Der Erziehungswissenschaftler Göppel (2005) beschreibt das Jugendalter, beziehungsweise die Adoleszenz als Zeit, in der Entwicklungsaufgaben verdichtet auftreten und bewältigt werden müssen. Dabei steht die Entwicklung der eigenen Identität im Zentrum (S. 7). Die meisten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz befassen sich mit der Aufnahme intimer Beziehungen. Sexualität zählt dabei als zentrales Entwicklungsfeld, weil darin die Identität, Intimität und Autonomie zusammengeführt werden und die Heranwachsenden darin ihre Fähigkeiten und ihr Selbst erproben (Bodmer, 2013, S. 29). Gemäß der Jugendpsychologin Bodmer (2013) werden Entwicklungsverläufe "als komplexe Wechselwirkungen zwischen den biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren" (S.19) aufgefasst. Genetische Grundlagen und biologische Reifungsprozesse bilden dabei die Grundlage. Das sich entwickelnde Individuum bewegt sich dabei in verschiedenen sozialen Systemen (Familie, Freundeskreis, Schule), wodurch eine wechselseitige Beeinflussung und Gestaltung stattfindet (ebd. S. 19-20).

Die Adoleszenz ist denn auch immer im Kontext der jeweiligen Kultur und Zeitgeschichte zu betrachten. So verlängert sich die Phase der Adoleszenz in der westlichen Gesellschaft und normierende Orientierungshilfen wie die Familie, Kirche, Nachbarschaften etc. verlieren immer mehr an Bedeutung. Die Beziehungen

zu Gleichaltrigen werden dabei immer wichtiger, wobei Peers den Jugendlichen für Anerkennung sowie Wohlbefinden zentrale Bezugssysteme darstellen. So verlaufen die Beeinflussungs- und Aushandlungsprozesse (beispielsweise über die geschlechtliche Identität und Wissensaneignung zu Sexualität) vermehrt unter Gleichaltrigen (Bodmer, 2013. S. 98-100; König, 2011. S. 12; Maschke & Stecher, 2018. S. 109-110; Rusack, 2018. S. 316). Gemäß Bodmer (2013) können Jugendliche aber auch dazu tendieren, bewusst von gesellschaftlichen Werten abzuweichen, um Autonomie zu demonstrieren. Sie orientieren sich dabei an den Werten und Einstellungen der Peergruppe (S. 71).

Der Sexualpädagoge Sielert (2014) sieht darin eine ursächliche Bedingung sexueller Gewalt unter Jugendlichen, da aufgrund von gesellschaftlichen Liberalisierungs- und Individualisierungsprozessen rund um das Thema Sexualität enorme Freiheiten bestehen. Für einen gesunden Umgang mit den Freiheiten würden hingegen entsprechende Kompetenzen benötigt. Die Jugendlichen stünden heute, aufgrund der weiterhin herrschenden Tabuisierung der Sexualität, aber in der Selbstverantwortung sich diese anzueignen (S. 115).

Bezogen auf das Entstehen und Auftreten sexueller Gewalt im Jugendalter sieht der Psychologe König (2011) in der Adoleszenz aber auch grundsätzliche Bedingungen. So bringt die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben viel Verunsicherung mit sich, wodurch die gezeigten Verhaltensweisen beim Austesten der eigenen Sexualität oft mit gesellschaftlichen Normen und Werten kollidieren (S. 13-17). Wie die Sozialpädagogin Früh (2013) anmerkt, liegt in der Aufnahme von intimen Beziehungen von Jugendlichen daher eine grundlegende Gefahr, da aufgrund der Unsicherheiten und wenigen Erfahrungen in Liebesbeziehungen Abhängigkeiten und Ungleichheiten entstehen, welche zu Gewalt führen können. Jugendliche sind dabei zusätzlich verletzlich, da sie selten wissen, wie sie sich vor sexueller Gewalt schützen können (S. 7).

Anhand der aufgelisteten Bedingungen des Jugendalters zeigt sich, dass Jugendliche vermehrt auf der Suche nach Anerkennung und Beziehungen sind. Übergriffe und Grenzverletzungen können dabei aufgrund biopsychischer Entwicklungsprozesse und durch ihr Unwissen und ihrer Unsicherheit bezüglich Regeln und Werte im Ausprobieren erster sexueller Erfahrungen, passieren. Dabei ist zu unterscheiden, dass aufgrund dieser Unsicherheiten die eigene Grenzziehung erschwert ist und aufgrund von Erwartungshaltungen, Formen sexueller Gewalt geduldet oder nicht erkannt werden. Dies verweist darauf, dass die Grenzen zwischen freiwilligen und unfreiwilligen Handlungen fließend sind, was gemäß Allroggen (2015) die zentrale Problematik sexueller Gewalt unter Jugendlichen darstellt (S. 384).

### 3.5. Risiko- und Schutzfaktoren

Die Adoleszenz legt eine Grundlage für die Entstehung sexueller Gewalt unter Jugendlichen. Die Motive von Täter\*innen lassen dabei darauf schließen, dass es diverse Beweggründe wie Unwissen, Ausprobieren aber auch Machtgefühle für sexuelle Gewalttaten gibt. Sexuelle Gewalttaten entstehen denn auch aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Risikofaktoren, wobei sich teils Faktoren gegenseitig bedingen oder verstärken können. Unter den betroffenen Jugendlichen ist dementsprechend eine große Heterogenität

vorzufinden. Zentrale Risikofaktoren sind denn auch situativ und entsprechend dem eigenen Risikoverhalten nach bedingt (EGB, 2015. S. 8; Allroggen et. al., 2011. S. 22).

Die folgende Zusammenfassung von Risiko- und Schutzfaktoren beinhaltet die relevantesten Faktoren und versucht diese miteinander in Verbindung zu setzen. Tabelle 3 zeigt eine im Rahmen dieser Arbeit erstellte Aufstellung aller bekannten Risikofaktoren, die nachfolgend noch detaillierter erläutert werden.

Risikofaktoren Opferperspektive	Risikofaktoren Täter*innenperspektive
<p><b>Biografische und familiäre Faktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexueller Missbrauch</li> <li>• Sozioökonomische Faktoren</li> <li>• Strenge, lieblose Erziehung</li> <li>• Wohlfühlen Zuhause</li> <li>• Häusliche Gewalt</li> </ul>	<p><b>Biografische und familiäre Faktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexueller Missbrauch</li> <li>• Sozioökonomische Faktoren</li> <li>• Strenge, lieblose Erziehung</li> <li>• Wohlfühlen Zuhause</li> <li>• Wiederholte Beziehungsabbrüche, Abwesenheit eines Elternteils</li> <li>• Häusliche Gewalt</li> </ul>
<p><b>Peergroups</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewaltbefürwortende und/oder antiegalitäre Einstellungen Freizeit &amp; Schule)</li> <li>• Alkohol- und Drogenkonsum</li> </ul>	<p><b>Peergroups</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgehverhalten</li> <li>• Gewaltbefürwortende und/oder antiegalitäre Einstellungen</li> <li>• Delinquente gleichaltrigen Gruppe</li> </ul>
<p><b>Internet und Pornografie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoher Medienkonsum</li> </ul>	<p><b>Internet und Pornografie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoher Medienkonsum</li> <li>• Hoher Pornografiekonsum</li> </ul>
<p><b>Individuelle Faktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht</li> <li>• Alkohol- und Drogenkonsum</li> <li>• Neigung zu Gewalt (Zugang zu Täterschaft)</li> <li>• Frühe körperliche Entwicklung</li> <li>• Promiskuitives Verhalten</li> <li>• Psychische Probleme</li> </ul>	<p><b>Individuelle Faktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht</li> <li>• Alkohol- und Drogenkonsum</li> <li>• Neigung zu Gewalt</li> <li>• Wenig Freunde</li> <li>• Psychische Erkrankungen und/oder Entwicklungsstörungen</li> <li>• Negatives Selbstbild, geringes Selbstwertgefühl</li> </ul>

<b>Allgemeine Faktoren</b>
Riskante Situationen
Mangelnde Sexualaufklärung
Antiegalitäre Einstellungen

*Tabelle 3: Risikofaktoren sexueller Gewalt nach Perspektive. Eigene Darstellung.*

### 3.5.1. Risikofaktoren aus Opferperspektive

#### *Biografische und familiäre Faktoren*

Die familiären Bedingungen und biografischen Erfahrungen von Jugendlichen sind sehr bedeutend. So zeigt sich ein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Familie, wobei wohl eher die damit zusammenhängenden Auswirkungen eine Grundlage für das Erleiden sexueller Gewalt bilden (Allroggen et. al., 2011. S. 24). Jugendliche, welche sexuelle Gewalt erfahren haben, fühlten sich Zuhause meist unwohler als andere. Opfer berichteten signifikant häufiger von einem strengen oder lieblosen Erziehungsstil und sind viel öfter der Meinung, dass sie ihre Kinder anders erziehen würden als ihre Eltern es bei ihnen getan haben. Hier zeigt sich auch eine geringere Aufsicht und Kontrolle durch die Eltern. Jugendliche, welche Opfererfahrungen gemacht haben, erlebten Zuhause auch einen höheren Medien- und Alkoholkonsum der Eltern, was auf die Aufsichts- und Beziehungsqualität schließen könnte und oft mit einem erhöhten Medienkonsum der Jugendlichen korreliert (Maschke & Stecher, 2018. S. 82-84). Erlebnisse häuslicher Gewalt, insbesondere erlebter Kindsmisbrauch erhöhen das Risiko zudem markant (Averdijk et. al., 2011. S. 78-88). Dies könnte ein Hinweis auf die psychischen Auswirkungen solcher Familienverhältnisse und Erlebnisse sein, welche die Jugendlichen empfänglicher für Annäherungen machen oder die Entwicklung von promiskuitivem Verhalten fördern können (Averdijk et. al., 2011. S. 78-88; Allroggen et. al., 2011. S. 24).

#### *Peer-Faktoren*

Wie bereits beschrieben, spielen die Gleichaltrigen eine wichtige Rolle für Jugendliche. Erste Annäherungsversuche verlaufen häufig innerhalb der Peergroup. So sind Merkmale der Peers mitentscheidende Faktoren. Es zeigt sich, dass das Risiko sexuelle Gewalt zu erleiden steigt, je mehr Mitschüler\*innen sexuelle Gewalt angewendet haben (Averdijk et. al., 2011. S. 121). Auch wenn der Freundeskreis eine gewaltbefürwortende oder antiegalitäre Haltung aufweist und eher zu Alkohol- und Drogenkonsum oder delinquentem Verhalten neigt, erhöht sich das Risiko sexueller Gewalterfahrungen (Averdijk et. al., 2013. S. 5; EGB, 2015. S. 10).

Die dahinterliegenden gruppenspezifischen Prozesse, wie reale oder vermeintliche Erwartungshaltungen, können dafür eine Erklärung bieten. So würden Jugendliche ihr Verhalten aufgrund einer Angst vor Zurückweisung diesen Erwartungshaltungen anpassen, was zu problematischem Verhalten führen kann (Allroggen, 2015. S. 387; EGB, 2015. S. 10). Für die Schulen diesbezüglich relevant ist, dass sich Jugendliche ihre Peers meist in der Schule suchen und auch während der Freizeit mit ihnen zusammen sind. Entsprechend hat der Umgang oder das Klima an der Schule Einfluss auf das Risiko sexuelle Gewalt zu erleiden (EGB, 2015. S. 10).

*Internet und Pornografie*

Das Internet ist für die Jungen erste Wissensquelle für Fragen zur Sexualität, aber auch bei Mädchen nimmt das Internet als Wissensquelle stets an Relevanz zu (Bodmer, 2013. S. 98). Mit der häufigen Nutzung von Social Media und dem Internet geht aber auch ein erhöhtes Risiko für sowohl körperliche als auch nicht-körperliche sexuelle Gewalt einher. Insbesondere für Formen von Cybergewalt, sei dies durch Belästigungen, Druck oder Zwang intimes Bildmaterial zu produzieren und zu veröffentlichen, steigt das Risiko. Möglicherweise kommen Jugendliche über das Internet aber auch eher mit potenziellen Täter\*innen in Kontakt (Averdijk et. al., 2011. S. 78-80). Ein hoher Medienkonsum steht zudem in Verbindung mit permissivem Verhalten, was Opfererfahrungen begünstigen kann. Zudem ist der Medienkonsum von Jugendlichen aus belasteten Familien höher als bei anderen (Allroggen, et. al., 2011. S. 387).

In Bezug auf den Konsum von Pornografie zeigen sich noch viele Unklarheiten. Ein kausaler Zusammenhang mit Opfererfahrungen konnte bislang nicht erkannt werden. Jedoch zeigte sich, dass der Konsum pornografischer Inhalte Einfluss auf die Vorstellungen von Körper- und Rollenbildern der Jugendlichen haben kann (Maschke & Stecher, 2018. S.77-79). Gemäß Bodmer (2013) kann ein gewisser Modellcharakter der Pornografie vorhanden sein, der Einfluss hängt aber maßgeblich mit den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten, gesehene Bilder zu reflektieren und in der Realität einzuordnen, sowie mit der Häufigkeit des Konsums zusammen (S. 142-145).

*Persönliche Faktoren*

Mädchen sind deutlich öfter von sexueller Gewalt betroffen als Jungen (Averdijk et. al., 2011. S. 79-80). Eine frühe körperliche Reifung erhöht das Risiko sexueller Gewalterfahrungen wohl ebenfalls, da damit einher auch eine frühe sexuelle Aktivität stattfindet (Maschke & Stecher, 2018. S. 67; EGB, 2015. S. 9). Gemäß Bodmer (2013) wird ein frühes Alter bei den ersten sexuellen Erfahrungen als risikoreich betrachtet, da die notwendigen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten zu diesem Zeitpunkt noch nicht entwickelt sind, sodass Bedürfnisse und Grenzen nicht wahrgenommen werden (S. 32; 70).

Das Risiko sexuelle Gewalt zu erfahren, hängt zudem stark damit zusammen, wie oft sich Jugendliche in riskante Situationen begeben. Entsprechend stellen das Ausgehverhalten, Alkohol- und Drogenkonsum sowie die eigene Neigung zu gewalttätigem Verhalten Risikofaktoren dar. Die vorhergehenden Risikofaktoren begünstigen dieses Verhalten und tragen zu einem negativen Selbstkonzept und psychischen Problemen bei. Das Vorhandensein solcher Faktoren wird wiederum als Risiko gesehen und in Verbindung mit unklarer Sprache oder unterwürfigem Verhalten gebracht (Allroggen, 2015. S. 387; Averdijk et. al., 2011. S.78-80&121; EGB, 2015. S. 10).

*Schlussfolgerung*

Wie sich erkennen lässt, sind diverse Risikofaktoren zum Erleiden sexueller Gewalt im allgemeinen Wohlbefinden zu sichten, welches durch die familiären Bedingungen und bisherigen Gewalterfahrungen beeinflusst wird. Das persönliche Umfeld der Peers in der Freizeit und der Schule hat ebenfalls Einflüsse, wobei

insbesondere gewaltförderliche und antiegalitäre Einstellungen gefährdend wirken. Dabei ist hier zu betonen, dass promiskuitives oder permissives Verhalten nicht durch Ansätze des „Victim-Blaming“ als Ursache betrachtet werden darf. Viel mehr sind deren Bedingungen wie die familiären Hintergründe oder die Werteorientierung und deren Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Jugendlichen zu beachten.

### 3.5.2. Schutzfaktoren aus Opferperspektive

Zu Schutzfaktoren sexueller Gewalt unter Jugendlichen sind kaum Erkenntnisse vorhanden. Es wird davon ausgegangen, dass ein sicheres Bindungsverhalten und die Integration in eine prosoziale Peer Schutzfaktoren bilden. Eine gesicherte Aussage darüber lässt sich nicht machen (Allroggen, 2015. S. 387). Dieser Zustand bietet für die vorliegende Arbeit Ansatzpunkte, in dem bei der Umsetzung des Präventionsprogramms spezifisch auf die Erkennung von Schutzfaktoren geforscht werden sollte.

### 3.5.3. Risikofaktoren aus Täter\*innenperspektive

#### *Biografische und familiäre Faktoren*

Ein schlechtes Wohlbefinden Zuhause gilt auch als Risikofaktor für die Ausübung sexueller Gewalt (Maschke & Stecher, 2018. S. 82-83). Prekäre Familiensituationen wie Beziehungsabbrüche von Bezugspersonen, häusliche Gewalt (insbesondere gegen die Mutter), das Aufwachsen mit nur einem Elternteil sowie fehlende elterliche Sorge erhöhen das Risiko (Averdijk et. al., 2011. S. 87; Allroggen, 2015. S. 385-386). Diese Faktoren gelten aber auch für das Ausüben anderer Arten von Gewalt als Risiko. Als spezifische Faktoren für sexuell aggressives Verhalten gelten dagegen Erfahrungen sexuellen Missbrauchs oder frühe Exposition gegenüber Sex oder pornografischen Inhalten. Einerseits können die erlittenen Traumata den Weg zu sexuell aggressivem Verhalten bereiten: Kinder lernen aus gewalttätigen Interaktionen. Andererseits kann aufgrund unzureichender interpersoneller Bindungen sexuell aggressives Verhalten als Kompensation auftreten. Lern- und bindungstheoretische Ansätze sind dafür als sich ergänzend zu betrachten (Allroggen, 2015. S. 385-386; Averdijk et. al., 2011; S. 87; Mosser, 2012. S. 46-52).

#### *Peer-Faktoren*

Hier zeigen sich kaum Unterschiede zur Opferperspektive. Das Risiko ist erhöht, wenn das Umfeld Gewaltbefürwortende Einstellungen vertritt, häufig ausgeht und zu Alkohol- und Drogenkonsum wie auch delinquentem Verhalten neigt. Interessant im Vergleich zu den Opfern ist, dass sexuell aggressive Jugendliche weniger Freunde haben, obwohl sie nicht unbedingt sozial inkompetent sind (Averdijk et. al., 2011.S. 87; Allroggen, 2015. S. 385-386).

#### *Internet und Pornografie*

Jugendliche, welche selbst schon sexuelle Gewalt angewandt haben, verbringen vergleichsweise mehr Zeit im Internet und konsumieren häufiger Pornografie als andere Jugendliche (Averdijk et. al., 2011. S. 87-88; Maschke & Stecher, 2018. S. 79). Ob der Konsum von Pornografie Auswirkungen auf das Risiko zum Ausüben sexueller Gewalt hat, ist nicht gesichert. Gemäß Bodmer (2013) kann aber davon ausgegangen werden, dass sich massiver Konsum von Pornografie bei bestimmten Risikogruppen (Vorbelastung, keine

Reflexionsmöglichkeit, etc.) auf die Konstruktion von gewaltförderlichen Werten und Rollenbildern auswirkt oder Nachahmungseffekte stattfinden (S. 144-145).

#### *Persönliche Faktoren*

Jungen üben viel eher sexuelle Gewalt aus als Mädchen. Auch hier sind die oben genannten Einflussfaktoren zu nennen, welche sich auf das Selbstkonzept der Täter\*innen auswirken können. Gegenüber Täter\*innen anderer Formen von Gewalt sind sexuell aggressive Jugendliche aber eher zurückhaltend, haben eher ein geringes Selbstwertgefühl oder Angst- oder Entwicklungsstörungen und haben weniger Freunde (Averdijk et. al., 2011. S. 87; Allroggen, 2015. S. 386). Ribeau (2015) konnte zudem einen Zusammenhang zwischen anti-egalitären, Gewalt-befürwortenden Einstellungen und stereotypen Männlichkeitsnormen mit dem Ausüben sexueller Gewalt aufzeigen (S. 99-101). Inwiefern das Ausüben leichterer Formen sexueller Gewalt als Vorläufer zu körperlicher sexueller Gewalt zusammenhängt, lässt sich nicht erkennen. Es kann zwar sein, dass sich solche Verhaltensmuster manifestieren, welche Faktoren dabei wie zusammenspielen ist nicht gesichert (Allroggen et. al., 2011. S. 29-30).

#### *Schlussfolgerung*

Auch aus Perspektive der Täter\*innen sind familiäre und biografische Bedingungen als zentrale Risikofaktoren zu betrachten, wobei auch gewaltbefürwortende und antiegalitäre Einstellungen der Peers erheblichen Einfluss haben. Bezogen darauf, dass Täter\*innen eher wenig Freunde haben, könnte sich ein Zusammenhang zeigen, indem unsichere Jugendliche eher bereit sind sich in einem gewaltbefürwortenden Umfeld zu beweisen.

#### 3.5.4. Schutzfaktoren aus der Täter\*innenperspektive

Gemäß Allroggen (2015) sind insbesondere Schutzfaktoren erforscht, welche das Auftreten von sexuell aggressivem Verhalten nach sexuellen Missbrauchserfahrungen vermindern. Dabei zeigte sich, dass das Funktionsniveau einer Familie (stabile Beziehungen, mehr Unterstützung für das Kind...) aber auch bessere Problemlösungskompetenzen und ein wenig sexualisiertes Umfeld die größte Rolle spielen. Andere Schutzfaktoren sind hingegen kaum ergründet. Es wird davon ausgegangen, dass sich eine gute soziale Integration und emotionale Gesundheit positiv auswirken. Für Mädchen spielen auch gute schulische Leistungen eine Rolle (Allroggen, 2015. S. 387).

#### 3.5.5. Schlussfolgerungen der Schutz- und Risikofaktorenanalyse

Als ursächliche Bedingung sowohl zum Ausüben als auch Erleiden sexueller Gewalt unter Jugendlichen wurden einerseits negative Einflüsse durch ungünstige familiäre Bedingungen oder erlebte Gewalt- und Missbrauchsvorfälle erkannt. Das daraus geschwächte Selbstbild wiederum kann riskantes Verhalten fördern, wobei Formen sexueller Gewalt durch gewaltbefürwortende und antiegalitäre Einstellungen, welche u.a. durch ihr Vorhandensein in unserer Gesellschaft von den Jugendlichen übernommen und reproduziert werden, eine Legitimation erhalten.

Dieser Zusammenhang ist anhand der Erkenntnisse nicht als absolut zu betrachten. Er soll aber helfen die Ursachen hinter den Risikofaktoren zu erkennen, damit sich die Präventionsbemühungen danach richten können. Bevor die Erkenntnisse dieses gesamten Kapitels gesammelt werden, erfolgt eine Auflistung möglicher Folgen sexueller Gewalt für die Betroffenen.

### 3.6. Folgen sexueller Gewalt unter Jugendlichen

Nebst Folgen für die beteiligten Jugendlichen, entstehen je nachdem auch Folgen aufgrund der Gesetzgebung (Prozesse etc.) sowie Kosten für die Gesellschaft (Therapien, Haftstrafen etc.). Hier wird sich aber auf die Folgen der Beteiligten fokussiert, um Präventionsstrategien besser daraus ableiten zu können.

#### 3.6.1. Folgen aus Opferperspektive

Auf Grundlage der kurz zusammengefassten Bedingungen des Jugendalters konnte festgehalten werden, dass die Adoleszenz aufgrund der verschiedenen und verdichteten Reifeprozesse als sehr sensible Entwicklungsphase gilt (Bodmer, 2013, S. 161). So können auch auf leichte Formen sexueller Gewalt bereits deutliche Beeinträchtigungen erfolgen, zumal sexuelle Gewalt grundsätzlich belastender erlebt wird als andere Gewaltformen (Allroggen, 2015, S. 388).

Jugendliche, welche sexuelle Gewalterfahrungen durchgemacht haben, berichteten signifikant häufiger von Konzentrations- und Lernschwierigkeiten und haben ein geringeres Selbstwertgefühl als Jugendliche ohne solche Erfahrungen (Maschke & Stecher, 2018, S. 64; Allroggen, 2015, S. 388). Weiter können Internalisierungs- wie auch Externalisierungsprobleme auftauchen. Mädchen neigen dabei eher zu internalisierten Verhaltensweisen wie Angstzuständen, Niedergeschlagenheit, Sorgen bis hin zu Depressionen oder somatischen Beschwerden. Jungen tendieren eher zu externalisierenden Problemmustern wie Reizbarkeit, Lügen, Aggression oder Hyperaktivität. In schlimmeren Fällen können Betroffene selbstverletzende (beispielsweise Ritzen) oder risikoreiche Verhaltensweisen (übermäßiger Alkohol- und Drogenkonsum, Sexualverhalten etc.) aufweisen sowie Essstörungen oder posttraumatische Belastungsstörungen entwickeln. (Allroggen, 2015, S. 388; Averdijk et. al., 2011, S. 104-109; EGB, 2015, S. 11-12).

Die Schwere und Dauer der Folgen hängen wiederum von diversen Faktoren ab. Beispielsweise von der Schwere der Tat und der Anzahl der Erlebnisse, aber auch ob gleichzeitig andere Gewalterfahrungen gemacht werden. Zudem spielt die persönliche Resilienz, welche ebenfalls mit obengenannten Risikofaktoren bzw. Bedingungen zusammenhängen kann, eine wesentliche Rolle. Sexuelle Gewalterfahrungen machen einsam und hilflos, die Schwere der Folgen hängt daher auch direkt mit der erfahrenen Unterstützung durch das Umfeld zusammen. Falsche Reaktionen können die Folgen noch verschlimmern (ebd.).

Es ist vor diesem Hintergrund als besonders tragisch anzusehen, dass im Rahmen der „Optimus-Studie“ lediglich 5.9% der Befragten, die eine Viktimisierung mit vollendeter Penetration erlebten, angaben, danach psychologische oder psychiatrische Behandlung erhalten zu haben, wobei kein Junge dieser Gruppe Hilfe erhielt (Averdijk et. al. 2011, S. 104). Dabei zeigt sich eine grundlegende Problematik sexueller Gewalt unter Jugendlichen (und im Allgemeinen): Sexuelle Gewalterfahrungen lassen sich von Außen nicht anhand von Frühwarnzeichen oder bestimmten Symptomen erkennen. Eine Offenlegung kann nur durch das Opfer

selbst geschehen, was durch die Schambehaftung, Tabuisierung sowie dem Unwissen über die Thematik deutlich erschwert ist. So werden lediglich rund 30-60 % der Gewaltvorfälle jemandem anvertraut, wobei die Offenlegungsrate nach Schwere des Vorfalls sinkt und hauptsächlich Gleichaltrige informiert werden. Gerade Erwachsene dienen den Jugendlichen allerdings als Brückenbauer zu professioneller Unterstützung (Averdijk et. al., 2011. S. 89-90). Hier zeigt sich die Notwendigkeit stabiler, vertrauensvoller Beziehungen und einer auf das Thema sensibilisierten Umwelt.

### 3.6.2. Folgen aus Täter\*innenperspektive

Sexuell auffälliges Verhalten im Jugendalter wird zwar mit dem Ausüben sexueller Gewalt im Erwachsenenalter in Verbindung gebracht, jedoch liegen für eine gültige Aussage keine ausreichenden Studien vor. Gesichert ist, dass ausgeübte sexuelle Gewalt im Jugendalter als Risikofaktor für spätere Delinquenz und erhöhten Substanzkonsum gilt. Angesichts der oben aufgeführten Risikofaktoren verwundert dies nicht. Zudem treten sexuelle Auffälligkeiten meist nicht als isoliertes Problemverhalten auf (König, 2012. S. 37-38; Mosser, 2012. S. 53-55). Der Psychologe Mosser (2012) fordert entsprechend, dass "die gesamte psychopathologische Belastung dieser Kinder als Ausgangspunkt für korrigierende Interventionen heranzuziehen" sind (S. 55).

### 3.7. Schlussfolgerungen zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen

Sexuelle Gewalt unter Jugendlichen ist ein verbreitetes Phänomen, dessen Entstehung sich nicht kausal erklären lässt. Neben einem grundlegenden Risiko aufgrund der Bedingungen der Adoleszenz, erhöhen auch diverse individuelle, familiäre, soziale und gesellschaftlicher Faktoren das Risiko zum Anwenden oder Erleiden. Insbesondere Jugendliche aus belasteten familiären Verhältnissen und wenig vertrauensvollen Bezugspersonen scheinen mit den heutigen gesellschaftlichen Freiheiten rund um das Thema Sexualität Schwierigkeiten zu entwickeln. Unwissenheit, problematische Werthaltungen und Dynamiken in Peergruppen scheinen zusätzlich erheblichen Einfluss zu haben. Die These, dass sich diese Faktoren gegenseitig beeinflussen erscheint schlüssig, auch wenn aufgrund der mangelnden Forschungserkenntnisse keine kausalen Zusammenhänge gezogen werden können.

Das Thema ist ernst zu nehmen, da Erfahrungen sexueller Gewalt für die Opfer diverse Einschränkungen mit sich bringen und sich problematische Verhaltensweisen bei Täter\*innen manifestieren können. Die Auswirkungen sexueller Gewalt hängen dabei besonders mit der Reaktion der Umwelt zusammen.

Für Schulen zeigt sich, dass das Thema zum Erziehungsalltag gehört. Einerseits findet sexuelle Gewalt an Schulen statt und der Besuch einer Klasse mit schlechtem Klima gilt als Risikofaktor, andererseits sind diverse Folgen auch mit schulischen Schwierigkeiten verbunden. Für die Konzeption fachlicher Inputs zur Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen, zeichnet sich aufgrund des mehrdimensionalen Bedingungsgefüges ab, dass es eine umfassende Strategie benötigt, wenn die Präventionsarbeit wirksam und nachhaltig gelingen soll. Dabei sind einerseits Maßnahmen zu vermitteln, die das frühzeitige Erkennen gefährdeter Jugendliche und sexueller Gewalttaten ermöglichen, damit durch gezielte Intervention schwerere Folgen verhindert werden können. Andererseits sollte zur Wissens- und Wertevermittlung beigetragen und mit

den Eltern zusammengearbeitet werden, um gewaltbefürwortende und antiegalitäre Werteinstellungen zu verhindern und so das Potenzial der sexuellen Gesundheit zu entfalten. Welche konkreten Maßnahmen tatsächlich wirken und welche Inhalte im Rahmen der fachlichen Inputs vermitteln sollten, wird im nächsten Kapitel weiterverfolgt.

## 4. Prävention

In diesem Kapitel wird der Begriff Prävention und dessen Bedeutung für den schulischen Kontext anhand des Themas sexueller Gewalt unter Jugendlichen kritisch beleuchtet. Unter diesem Licht und anhand von gesammelten Erkenntnissen und Empfehlungen zu wirksamer Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen werden Schlussfolgerungen für und Vorgehensweise der fachlichen Inputs gezogen.

### 4.1. Begriffsdefinition Prävention

Gemäß dem Begründer der themenunspezifischen systemischen Theorie von Prävention und Gesundheitsförderung Hafen (2013) scheint der Präventionsbegriff beinahe inflationär verwendet und dabei oft als wundervollbringende Maßnahme angesehen zu werden (S. 7). Der Jugend-, Schul- und Bildungsforscher Schubarth (2019) sieht eine Missbrauchsgefahr in der zugrundeliegenden Unschärfe des Begriffs (S. 122). Es wird daher eine kurze Definition vorgenommen, welche der Konzeption der Weiterbildungen förderlich sein soll.

Der Begriff Prävention leitet sich aus dem Lateinischen „*praevenire*“ (zuvorkommen) ab. Er bezeichnet eine bestimmte Perspektive, die einen Zusammenhang zwischen gegenwärtigen Maßnahmen und dem Nichtauftreten eines zukünftigen Problems als Frage beobachtet: „Wie kann mit gegenwärtigen Maßnahmen dem Auftreten eines zukünftigen Problems zuvorgekommen werden?“ (Hafen, 2012, S. 310). Den Präventionsbemühungen gehen dabei soziale Definitionsprozesse voraus, welche einen Zustand als soziales Problem definieren (ebd.).

Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen bilden Risikofaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Problems erhöhen und Schutzfaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit verringern. Diese Einflussfaktoren können gemäß Hafen (2013) auf körperlicher, psychischer, sozialer oder physikalisch-materieller Ebene zu finden sein. Eng verbunden sind dabei auch die Begriffe der Vulnerabilität und Resilienz (S. 128). Präventionsbemühungen sind also auf wissenschaftliche Erkenntnisse zum Problemursprung zu beziehen.

Gemäß dem Leitfaden für gelingende Prävention von Fabian, Käser, Klöti und Bachmann (2014) können Präventive Maßnahmen anhand der Einflussfaktoren entweder als verhaltens- oder struktororientierte Maßnahmen unterschieden werden. Verhaltensorientierte Maßnahmen sind auf Beeinflussung von kognitiven (Wissen, Einstellungen, ...) oder sozialen (Konfliktfähigkeit, ...) Faktoren, sowie persönlichen Verhaltensweisen ausgerichtet. Strukturorientierte Maßnahmen versuchen dagegen die Lebensbereiche der Zielgruppe, mit ihren sozialen Normen und Werte, prozessualen Abläufen oder strukturellen Regeln oder Freiräume zu beeinflussen.

Zudem wird bei Präventionsmassnahmen zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention unterschieden. Bei Maßnahmen der Primärprävention wird auf das Verhindern eines Problems fokussiert, idealerweise durch Stärkung von Kompetenzen und Problemlösungsstrategien der Zielgruppe. Primärprävention wird

auch als universelle Prävention verstanden und zielt auf die breite Masse einer Zielgruppe ab, ohne spezifische Unterscheidungen zu beachten. Sekundärprävention beinhaltet Maßnahmen der Früherkennung und Frühintervention und hat zum Ziel, Individuen mit erhöhtem Risiko zu erkennen und schnell und gezielt zu handeln. Sie beinhaltet zielgerichtete Interventionen (bspw. Kompetenzförderung) bei den erkannten Risikogruppen. Die Grenzen zwischen Maßnahmen der Primär- oder Sekundärprävention sind fließend und lassen sich oft nicht so gut voneinander abgrenzen wie Maßnahmen der Tertiärprävention, welche die Behandlung eines manifestierten Problems (meist bei einer Person) zur Verhinderung des Wiedereinkehrens des Problems (beispielsweise Rückfallgefahr oder Resozialisierungsprozesse) beinhalten (Schubarth, 2019. S. 122-123; Hafen, 2013. S. 102-107; Berger, 2010. S. 7).

Diese Differenzierung zeigt die enge Verknüpfung der Begriffe Prävention und Intervention. Interventionen sind im Vergleich zu präventiven Maßnahmen zwar in die Vergangenheit oder Gegenwart gerichtet, also als Reaktion auf eine Beobachtung oder einen Zustand um die Symptome davon zu beseitigen. Die Begriffe der Prävention und Intervention sind dabei aber ineinander verflochten, sie bedingen sich gegenseitig. Denn ohne Intervention in der Gegenwart, lässt sich ein Problem in der Zukunft nicht beseitigen. Zudem kann ein bestehendes Problem auch Ursache für ein in der Zukunft liegendes Problem sein. So ist die Behandlung des aktuellen Problems durch eine Intervention als eine präventive Maßnahme für ein zukünftiges Problem zu betrachten (Hafen, 2012. S. 310-311).

Wie erwähnt ist die Verwendung des Präventionsbegriffs nicht unproblematisch. Viele Maßnahmen, welche als präventiv bezeichnet werden, führen nicht zum gewünschten Ergebnis. Der Sozialmediziner und Sexuologe Stumpe (2012) weist zudem darauf hin, dass mit dem Versuch, eine Krankheit oder ein Problem zu verringern, oft auch Einschränkungen der persönlichen Freiheit stattfinden. „Präventive Maßnahmen zur Verhinderung allein, noch dazu, wenn sie auf bloße Gefahrenabwehr reduziert werden, können die ... Selbstbestimmtheit und ... Gesundheit Heranwachsender nur bedingt fördern, sie ggf. (sic.) sogar entwicklungs-hemmend einschränken“ (S. 122).

Zudem werde zu oft davon ausgegangen, dass ein Problem oder eine Krankheit zu verhindern sei. Gerade im Kontext von Gewalt muss aber begriffen werden, dass sich Ursachen und Risiken niemals ganz beheben lassen werden (Stumpe, 2018. S. 166-167). Stumpe stützt sich auf das salutogenetische Konzept von Antonovsky. Dabei wird Gesundheit und Krankheit als Kontinuum verstanden, als immer wiederkehrender Zustand. Es wird nie einen Zustand ohne Schwierigkeiten geben (Stumpe, 2012. S. 125). Entsprechend sollte weniger die Vermeidung der Krankheit oder des Problems im Zentrum präventiver Bemühungen stehen, sondern die Stärkung der Zielgruppe in der Beurteilung von Risiken und Problemen und deren Handhabung. Er sagt anhand des Problems sexueller Gewalt unter Jugendlichen: „Salutogenetisch und sexuell gebildete Heranwachsende sind immer auch 'starke Kinder und Jugendliche', die wissen und artikulieren, was sie wollen und was sie eben auch nicht wollen“ (Stumpe, 2018. S. 167). Diese Herangehensweise findet sich auch in den von der WHO (2011) formulierten „Standards für die Sexualaufklärung in Europa“. Dabei wird gefordert, durch bildende, kompetenzorientierte Maßnahmen die Jugendlichen zu befähigen, „ihre Sexualität und ihre Beziehungen in den verschiedenen Entwicklungsphasen selbst bestimmen zu können.“ Und

weiter: „ihre Sexualität und Partnerschaften in einer erfüllenden und verantwortlichen Weise zu leben“ (S. 7).

Der Aspekt der Selbstbestimmung liegt denn auch in der von der „Ottawa-Charta“ geforderten Partizipation der Zielgruppe begründet, die von der WHO (1986) verfasst wurde. Als Ausgangspunkt dazu wird angenommen, dass Prävention wirkungsvoller und nachhaltiger ist, wenn die betroffenen Menschen aktiv in den Veränderungsprozess einbezogen werden (S. 1-6).

Prävention umfasst demnach alle Handlungen, welche zielgerichtet und evidenzbasiert auf die zukünftige Reduktion von Risiko- und Förderung von Schutzfaktoren wie auch einer Stärkung des Selbstbilds zielen. Sie sind kompetenzorientiert und berücksichtigen individuelle Freiheiten und Selbstbestimmung durch Partizipation. Prävention kann Probleme nicht verhindern, sondern den Individuen Handlungsmöglichkeiten vermitteln, in den entsprechenden Situationen selbstbestimmt zu entscheiden.

## 4.2. Schulische Prävention

Was bedeutet dieses Präventionsverständnis für die Schulen und für die Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen? In diesem Kapitel wird zuerst begründet, weshalb Schulen sich dem Thema annehmen müssen. Danach sollen auch Grenzen und Hindernisse schulischer Prävention beleuchtet werden.

### 4.2.1. Begründung schulischer Prävention

Die Notwendigkeit schulischer Prävention wurde im vorhergehenden Kapitel bereits aufgezeigt. Angesichts vieler Berichte über die Belastung von Lehrpersonen und Fülle des schulischen Curriculums (VPOD, 2018) kann schnell das Argument angebracht werden, dass sich Schulen auf die Vermittlung des klassischen Schulstoffs fokussieren sollen. Auch wird insbesondere bei der Sexuaufklärung oft eingewendet, dass die Thematisierung solcher Themen zu einer Sexualisierung von Kindern und Jugendlichen beitrage und einen Eingriff in die Erziehung der Eltern bedeute (Tagesanzeiger, 2011). Daher lohnt es sich, die Forderung nach schulischer Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen differenziert zu begründen.

#### *Politische Ziele umsetzen*

Wie aus der Definition des Begriffs sexueller Gewalt hervorgeht, beleuchtet die WHO (2011) das Thema im Kontext sexueller Gesundheit. Wichtiger Bestandteil zur Entwicklung sexueller Gesundheit ist dabei eine ganzheitliche und positive Sexuaufklärung. Schulen als Ressource in den Bildungsprozessen zu Vorstellungen, Haltungen und Fähigkeiten über den menschlichen Körper, intime Beziehungen und Sexualität, spielen bei Jugendlichen zwar eine untergeordnete Rolle. Dennoch ist die Vermittlung von spezifischem Wissen zu den Themen eine wichtige Aufgabe, welche durch pädagogische Fachpersonen erfolgen sollte (S. 15-16).

In der Schweiz sind mit Einführung des neuen Lehrplans 21 auch mehrere schulische Ziele verankert worden, welche sich auch auf die Thematik der vorliegenden Arbeit beziehen. Im Lehrplan von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017) finden sich beispielsweise Zielformulierungen, welche die Schüler\*in-

nen nebst der Reflexion von Geschlechterrollen u.a. darin befähigen sollen, "sich mit Faktoren und Situationen auseinander zu setzen, die Diskriminierungen und Übergriffe begünstigen, und wissen, wie sie sich dagegen wehren können" (S. 42-43). Einzelne Zielformulierungen beziehen sich dabei auch auf die Beurteilung und Reflexion des eigenen Handelns und Bewusstsein über dessen Auswirkungen. (S. 350-351). Die Schweiz folgt demnach den Standards der WHO, zumindest was die Kompetenzorientierung und Zielsetzung des Lehrplans angeht. Diese sind entsprechend umzusetzen.

#### *Gesellschaftlicher Auftrag*

Schubarth (2019) verdeutlicht die Bedeutung der Schule mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag als Sozialisationsinstanz. Schulen haben nebst den eher beachteten Qualifizierungs- und Selektionsfunktionen auch eine Sozialisations- und Integrationsfunktion. Schule wirkt daher immer auch in erzieherischer Hinsicht auf die Schüler\*innen und deren Persönlichkeitsentwicklung ein und prägt diese. Diese Funktion hat angesichts veränderter Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen: Formen und Bedeutung der Familien haben sich gewandelt, der Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Familien ist weiterhin groß, nimmt jedoch ab. Auch Kirchen oder Nachbarschaften verlieren diesbezüglich an Einfluss. Die Schule kann und muss daher mit der Förderung sozialer Kompetenzen einen wichtigen Beitrag für eine erfolgreiche Identitätsbildung beitragen (S. 31-34),

#### *Kompetenzen und Nähe zu den Zielgruppen*

Aus Perspektive der Prävention und Gesundheitsförderung bringen Blättner, Schultes und Hintz (2018) auch andere Gründe ein, weshalb sich Schulen eignen. So findet sich an Schulen ausgebildetes Fachpersonal, welches sich darauf versteht, mit erprobten didaktischen Mitteln Lerninhalte zu vermitteln. Zudem ist das Personal meist jugendaffin und motiviert, welches sich bereitwillig für die Anliegen, Bildung und Erziehung der Schützlinge einzusetzen versucht (S. 328).

Zudem geht beinahe jedes Kind zur Schule. Die Reichweite präventiver Ansätze ist daher enorm groß. Des Weiteren können Stigmatisierungsprozesse vermieden werden. Durch die Vielseitigkeit an Schulen können Peer-to-Peer Verfahren genutzt werden, was aufgrund der hohen Relevanz der Gleichaltrigen in der Jugendphase einen großen Wert bedeutet. Zu guter Letzt können Lerninhalte an Schulen über längere Zeit und situativ passend vermittelt und längerfristig eingeübt werden (ebd.).

#### 4.2.2. Grenzen und Hindernisse schulischer Prävention

Es wäre aber falsch, die Verantwortung den Schulen alleine zu übergeben, da sie als Sozialisationsinstanz hinter der Familie und den Gleichaltrigen eine untergeordnete Rolle einnimmt. Diesbezüglich scheint sich die Fachwelt einig. Daher ist die Vernetzung mit anderen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, Vereinen, Jugendhilfe, Politik von enormer Relevanz (Fabian et. al. 2014. S. 44; Heinzl & Prengel, 2018. S. 421; Schick & Ott, 2002. S. 767; Schubarth, 2019. 123-125).

Schulen, so Schubarth (2019), sind aber traditionell auf sich fokussiert. Daher falle ihnen die Kooperation mit anderen Einrichtungen eher schwer (S. 125). Aus ihrer Untersuchung zu Erfahrungen von Lehrkräften

bezüglich sexueller Gewalt erkennen Glammeier und Fein (2018), dass Lehrpersonen aufgrund der vorhandenen Strukturen oft einem Einzelkämpfertum verfallen. Gerade für die Prävention ist es aber unumgänglich die Zusammenarbeit zu fördern. Zudem besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen aufgrund der täglichen Bewertung der Schüler\*innen anhand ihrer Leistungen und ihrem Verhalten oder Einschätzung ihrer Aussagen in eine habitualisierte Skepsis fallen, was auch die Beziehungsqualität und dadurch die Aufnahmefähigkeit der Jugendlichen negativ beeinflussen kann (S. 694-695).

Sielert (2014) benennt bezüglich der Prävention sexueller Gewalt an Schulen die dahinter liegenden Gefahren und Hindernisse schulischer Prävention. Er erkennt, dass in pädagogischen Kontexten einerseits öfters von Gewalt als Sexualität, andererseits mehr von Kontrolle als von Kultur und Bildung die Rede ist. Die traditionelle pädagogische Prävention, wie er es nennt, zielt zu oft auf eine Vorschreibung zum richtigen Leben. Diese Konzentration auf die Gefahren der Sexualität, sieht er im gesellschaftlichen Druck an Schulen begründet. Sie müssen schnelle Lösungen für soziale Probleme erbringen, welche die Folge gesellschaftlicher Individualisierungs- und Liberalisierungstrends sind. Insbesondere für Themen rund um die Sexualität sind diverse Möglichkeiten für die Individuen entstanden. Die neugewonnenen Freiheiten bedingen sexuell gebildete Menschen, welche damit kompetent und selbstbestimmt sowie verantwortlich umgehen und sie trotzdem genießen können. Dem sind die traditionellen Bildungssettings u.a. aufgrund der beibehaltenen gesellschaftlichen Tabuisierung noch nicht gewachsen, weil sie sich nicht im gleichen Tempo entwickeln konnten. Einer, wie von der WHO geforderten, selbstbestimmt-lustvollen Aneignung sexueller Erlebnisweisen steht dies im Wege. So können Kinder und Jugendliche kein positives Verhältnis zur eigenen Sexualität entwickeln, wenn sie zuerst gewaltpräventive Programme kennenlernen (ebd. S. 115-117).

In der Kritik von Sielert spiegelt sich auch die oben beschriebene Haltung von Stumpe wieder. Schulische Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen scheint für Verbote und Einschränkungen sowie der Fokussierung auf den Gewaltaspekt besonders anfällig zu sein. Umso wichtiger wird die Betonung von Bildungsprozessen in der Entwicklung der fachlichen Inputs notwendig sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte auch Individualisierungs- und Liberalisierungsprozesse im Denken und Ausüben der Sexualität mit sich gebracht haben. Jugendliche benötigen dafür Erziehende, welche ihnen Wissen und Handlungsweisen vermitteln, um sich mit diesen Freiheiten zurecht zu finden. An Schulen finden sich zwar Expert\*innen der Didaktik und Wissensvermittlung. Schulen wirken angesichts der rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen und gleichzeitig beibehaltener Tabuisierung der Sexualität jedoch schwerfällig und sind den Forderungen nach raschen Lösungen für ein wenig erforschtes Problem noch nicht gewachsen. Es lässt sich daher erahnen, dass für wirksame Präventionsarbeit an Schulen noch weitere Aspekte der Sexualität und der Prävention beleuchtet werden müssen. Ulbricht (2019) blickt denn auch weiter: Für sie gehört die Prävention von sexueller Gewalt zum Erziehungsauftrag der Schule und erfolgt nicht nur durch einen positiv vermittelten Sexualkundeunterricht, sondern sollte sowohl an Individuen (Schüler\*Innen, Lehrpersonen, etc.) wie auch an der Organisation, also den vorhandenen Strukturen und genutzten Methoden, ansetzen (S. 115).

Die aus der Wissenschaft geforderten Ansätze sollen nun weiter beleuchtet und auf ihre Wirksamkeit hin diskutiert werden, um in der Konsequenz daraus abschätzen zu können, welche Inhalte die fachlichen Inputs für schulische Fachpersonen beinhalten müssten, damit sexuelle Bildung und wirksame Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen umgesetzt werden können.

#### 4.2.3. Erkenntnisse zu wirksamer schulischer Prävention

Wie aus der Einleitung und Kapitel 3 hervorgeht, ist der Wissenstand um Entstehungsbedingungen und Prävalenz sexueller Gewalt unter Jugendlichen noch gering. Entsprechend ist auch der Kenntnisstand zu Präventionsbemühungen einzuschätzen. Andresen, Grade und Grünewalt (2015) bemerken in der Evaluation des Präventionsprojekts "Mein Körper gehört mir", dass sich im Detail nicht ergründen lässt, welche Maßnahme welche Wirkung hat (S. 26). Dies liegt daran, dass es kaum langfristige Evaluationsstudien zur Wirkung der Präventionsarbeit gibt oder die darin gezogenen Rückschlüsse nur bedingt nach wissenschaftlichen Kriterien und Standards erfolgen. Insbesondere mager sind die Erkenntnisse aus schweizerischen Projekten. Rückschlüsse aus international durchgeführten Programmen und Studien für die Schweiz zu ziehen, ist nur bedingt möglich, da einerseits die Problematik je nach kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten ist und sich andererseits die Bedingungen an Schulen im internationalen Vergleich stark unterscheiden (Averdijk et. al., 2014. S. 14; Schubarth, 2019. S. 218). Da der Wissensstand im Allgemeinen aber zu knapp ist, werden im Folgenden auch internationale Evaluationsstudien sowie Empfehlungen für schulische Präventionsmethoden beigezogen, da aus der Summe einige Vermutungen gezogen werden können (Averdijk, et. al., 2014. S.125).

Die meisten Erkenntnisse stammen aus Präventionsprogrammen, welche an Schulen umgesetzt wurden. Die Wirkung von Präventionsprogrammen zu sexueller Gewalt unter Jugendlichen sei gemäß WHO gut nachgewiesen (Blättner, Schultes & Hintz, 2018. S. 329), was De La Rue, Polanin, Espelage, und Pigot (2016) in ihrer Übersichtsstudie allerdings relativieren. So würden Präventionsprogramme zwar meist Einstellungen und Wissen erweitern oder verändern. Ob dies dann aber tatsächlich eine Verhaltensänderung bewirkt, ist noch nicht evidenzbasiert nachgewiesen worden (S. 19-20). Die Programme unterschieden sich denn auch sehr in ihrem Setting, ihren Inhalten oder ihrer Dauer.

Aus ihrer Studie zur Prävention sexueller Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen konnten Averdijk et. al. (2014) einige Vermutungen aufstellen. So weisen Programme, welche in eine gesamtschulische Kampagne eingebettet sind, einen höheren Wissenszuwachs auf. Auch Programme, welche in mehreren Kontexten (Schule, Freizeit, etc.) ansetzen oder auch sozialräumliche Maßnahmen (Plakate, etc.) beinhalten, wirken besser als andere (Averdijk, 2014. S. 127).

Längerfristige Programme zeigten einen höheren Wissenszuwachs gegenüber kürzeren Programmen (ebd.). Da dadurch die Möglichkeit besteht, unterschiedliche Settings und Kontexte zu nutzen oder Verhaltensweisen durch Rollenspiele einzuüben, was ebenfalls als förderlich erkannt wurde (ebd. S. 126-127). Vermutet

wird der höhere Effekt dieser Programme auch durch den Einbezug der Eltern und schulischen Fachpersonen, da die Schüler\*innen das Gelernte eher thematisieren können und das Thema eine hohe Präsenz im Alltag einnimmt (Andresen, Gade & Grünewald, 2015. S. 26).

Aus der Evaluation des Projekts „Herzprung“, welches an Zürcher Schulen umgesetzt wurde, zeigt sich, dass Jugendliche, welche bereits Beziehungserfahrungen gemacht haben, bessere Anknüpfungspunkte an die vermittelten Inhalte gemacht haben – insbesondere in dem Modul, in welchem sexuelle Gewalt und sexuelle Übergriffe thematisiert wurden (Haab Zherê, Frischknecht & Luchsinger, 2015. S. 31). Hier scheint sich zu zeigen, dass eine gewisse biografische Anschlussfähigkeit notwendig ist und gelernte Inhalte länger verfügbar bleiben, wenn sie in einem lebensweltlichen Zusammenhang gesetzt werden können (Maschke & Stecher, 2018. S. 116). Einige Schwierigkeiten zeigten sich aber bei der Implementierung ins schulische Curriculum, weil das Programm viele Lektionen umfasst (S. 32-33) und gemäß Factsheet des Projekts kein Einbezug von schulischen Fachpersonen stattfindet (Herzprung, ohne Datum. S. 1).

Mit Schubarth (2019), welcher die Wirkung allgemeiner Gewaltpräventionsprogramme betrachtete, lassen sich die Erkenntnisse noch weiter ausführen. So hänge die Wirksamkeit eines Programms zentral auch von der Implementations- bzw. Durchführungsqualität ab. Also von den Rahmenbedingungen, der Kontextqualität und der Qualifikation der Moderationspersonen. Dies schließt auch eine längerfristige Begleitung und Beratung durch die Moderationsperson mit ein. Auch er sieht eine höhere Wirksamkeit von Programmen, die unterschiedliche Maßnahmen beinhalten und Erwachsene mit einbeziehen (S. 217-220).

Diverse Autor\*innen fordern entsprechend dieser Ergebnisse umfassende Präventionskonzepte, welche an Schulen umgesetzt und nachhaltig implementiert werden können und Interventionen auf Ebene der Jugendlichen, der Erwachsenen und den Organisationen ansetzen. (Averdijk et. al., 2013. S. 34-35; Blättner, Schultes & Hintz, 2018. S. 328-331; Glammeier & Fein, 2018. S. 694-697; Maschke & Stecher, 2018. S. 111-113; Miosga & Schele, 2018. S. 133; Schubarth, 2019. S. 123-125; Stumpe, 2018. S. 165-167).

#### 4.2.4. Schlussfolgerungen zu wirksamer schulischer Prävention

Wie sich gezeigt hat, gelten umfassende Präventionsbemühungen, die an mehreren Ebenen ansetzen als wirksamste Methoden. Ein griffiges Konzept dazu bietet Schubarth (2019), der den Ansatz als systemische schulische Prävention bezeichnet und definiert es wie folgt: „Bei einem ‘systemischen Ansatz’ geht es darum, das Zusammenwirken aller Hilfs- und Unterstützungssysteme für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung so zu gestalten, dass gewalttätiges Handeln von Kindern und Jugendlichen überflüssig wird“ (S. 123). Dabei sind Maßnahmen sowohl auf gesellschaftspolitischer Ebene, auf der Ebene des schulischen Umfelds als auch auf der Schulebene mit ihren Akteur\*innen anzusetzen.

Dieser Ansatz verspricht viel Erfolg und steht im Einklang mit den gesammelten Erkenntnissen wirksamer Prävention. Aufgrund des Umfangs der Maßnahmenbereiche und involvierten Personen erscheint der Ansatz angesichts der Rahmenbedingungen des Vereins NCBI allerdings unrealistisch. Daher wird sich im weiteren Verlauf auf die schulische Ebene fokussiert.

Der Ansatz verspricht diverse Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu beinhalten. Im folgenden Kapitel erfolgt eine Sammlung möglicher Maßnahmen und entsprechenden Bedingungen, wie sie aus der Literaturrecherche ersichtlich wurden.

### 4.3. Präventions- und Interventionsempfehlungen

Im Folgenden werden die im Rahmen dieser Arbeit gesammelten unterschiedlichen Erkenntnisse und Empfehlungen zusammengefasst. Da für die vorliegende Arbeit schulische Fachpersonen als Zielgruppe definiert wurden, sind die Ansätze aus dieser Perspektive beschrieben. Zur besseren Übersicht erfolgt die Aufzählung anhand einer an Schick und Ott (2002) orientierten Einteilung von Maßnahmen anhand der jeweiligen Interventionsebene (S. 767). Auf Ebene der Schüler\*innen werden Maßnahmen eingeteilt, welche die Schüler\*innen direkt betreffen, also entweder an sie gerichtet sind oder ihre Partizipation erfordern. Die Ebene der Fachpersonen beinhalten Maßnahmen, welche die Präventionsfähigkeiten der Fachpersonen stärken sollen. Strukturelle und organisatorische Maßnahmen beinhalten solche, welche auf Ebene der gesamten Organisation umgesetzt werden können. Anhand dieser Einteilung werden im Folgenden Empfehlungen zu Präventions- und Interventionsmaßnahmen aufgelistet. Sie dienen später der Definition von Inhalten der fachlichen Inputs und sind daher jeweils mit einer Schlussfolgerung zu notwendigen Inhalten der fachlichen Inputs ergänzt. Die einzelnen Interventions- und Präventionsempfehlungen sind nicht immer trennscharf einzuordnen und einzelne sind miteinander verbunden oder bedingen sich gegenseitig. Daher erfolgt im Anschluss an das Kapitel eine zusammenfassende Darstellung.

#### 4.3.1. Ebene der Schüler\*innen

Die hier erläuterten Präventions- und Interventionsempfehlungen sind auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen ausgerichtet.

##### *Sexualkundeunterricht*

Als wichtigste Form konkreter Prävention wird von allen Autor\*innen eine altersadäquate Sexualaufklärung genannt. Schulen sollen im Rahmen des Sexualkundeunterrichts, bestenfalls aber aus der Perspektive verschiedener Fächer, Themen rund um die Sexualität und intime Beziehungen thematisieren. So fordert die WHO einen positiven und umfassenden Sexualkundeunterricht, also eine positive Auseinandersetzung über den Körper, Schutz vor Krankheiten, Sexualität, Geschlechterrollen und Erwartungen (WHO, 2011. S. 9-11).

Gemäß der Erziehungswissenschaftlerin Ulbricht (2019) gehört aber auch der Umgang mit Konflikten und eigenen Grenzen sowie der Thematisierung sexueller Gewalt dazu. Die Wahrnehmung eigener Grenzen hilft, diese auch zu benennen (S. 115). Wobei auch hier wieder die Gefahr des "Victim-Blaming" besteht. Daher sollten auch Verhaltensweisen geübt werden, welche das Wahrnehmen, Kommunizieren und Respektieren persönlicher Grenzen fördern. Averdijk et al. (2013) empfehlen dafür auch die Zusammenarbeit mit Fachstellen und Projektangeboten und eine Vermittlung mittels Filmausschnitten und Rollenspielen (S. 115). Die ehemalige Lehrerin Schele fügt hinzu, dass die Klassenlehrperson auch situativ auf Ereignisse reagieren und diese thematisieren kann, wenn sie aktuell sind (Miosga & Schele, 2018. S. 112-113). Dies

erscheint sinnvoll, da die Vermittlung bei Vorhandensein biografischer und Thematischer Anschlussmöglichkeiten bei Jugendlichen besser gelingt. Wird die Lehrperson dabei als Kompetent erlebt, erhöht dies auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Schüler\*innen im Falle einer Grenzverletzung bei ihr anvertrauen (Selbstlaut, 2009. S. 32).

Ein umfassender Sexualekundeunterricht, welcher die Auseinandersetzung über die eigene Sexualität, den eigenen Bedürfnissen und Grenzen, gesellschaftlichen Werten und Rollenbildern sowie dem Thematisieren und Einüben notwendiger Verhaltensweisen ansetzt, fördert die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen und setzt damit an den Risikofaktoren der Unwissenheit rund um das Thema Sexualität sowie gewaltpositiven und antiegalitären Werten und Regeln an. Dieses Verständnis und allfällige Weiterbildungsangebote oder entsprechendes Unterrichtsmaterial sollte den schulischen Fachpersonen vermittelt werden. Entsprechend sind die notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonen zu fördern.

#### *Interventionsmöglichkeiten von Peers*

Wo immer möglich, sollen Jugendliche auch befähigt werden, als Zuschauende oder Mitwissende adäquat und unterstützend zu reagieren. Das Verhalten der Peers spielt in diesem Alter und für die Prävention eine wichtige Rolle. Rollenspiele oder Filmausschnitte, anhand derer die Diskussion geführt werden kann, unterstützen das Lernen neuer Verhaltensweisen (Fabian et. al., 2014. S. 48).

Mit dem Thematisieren von Interventionsmöglichkeiten durch Beobachtende wird den potenziellen Opfern sexueller Gewalt signalisiert, dass sie für die Übergriffe nicht verantwortlich sind, was Stigmatisierungsprozesse und dadurch das Risiko eines Selbstwertverlusts senkt (Maschke & Stecher, 2018. S. 109-112). Den schulischen Fachpersonen muss diese Möglichkeit bekannt und beliebt gemacht werden. Außerdem sollten methodische Ansätze beleuchtet oder in Form von Arbeitsblättern vermittelt werden.

#### *Unterrichtsmethoden zur Förderung eines positiven Leistungs- und Selbstkonzepts sowie Klassenklimas*

Wie erwähnt, haben Schulen auch eine gesellschaftliche Selektionsfunktion. Die Bewertung von Schüler\*innen anhand ihrer Leistung ist schulischer Alltag, was Druck und Frustration auslösen kann und negative Selbstkonzepte der Schüler\*innen fördert. Da ein negatives Selbstbild als Risikofaktor sowohl für das Ausüben und Erleiden sexueller Gewalt erkannt ist, sind schulische Fachpersonen in der Unterrichtsgestaltung gefordert (Schubarth, 2019. S. 33&128).

Insbesondere Lehrpersonen haben viele Möglichkeiten in der Gestaltung des Unterrichts und können dadurch die Zusammenarbeit und individuelle Selbstkonzepte stärken. Das Klassenklima spielt wie oben beschrieben eine wichtige Rolle als Risikofaktor. Dieses ist durch Förderung der Sozialkompetenzen mit Gruppenarbeiten oder Verbesserung der Konfliktfähigkeit sowie durch Ermöglichung von sozialem Lernen zu stärken. Ein guter Zusammenhalt lässt sich durch Ansätze wie Ausflüge, Rituale, Patenschaften, oder auch projektorientiertes Arbeiten erreichen. Dabei ist auch auf der individuellen Ebene darauf zu achten, dass Lernfortschritte betont werden. Handlungs- und erfahrungsorientierte Lernformen bieten sich für Schüler\*innen, welche im klassischen Setting Misserfolge erleben, an. Schulische Fachpersonen können auf

ein erprobtes Repertoire an solchen Unterrichtsmethoden aus der Bildungsforschung zurückgreifen. (Schubarth, 2019, S. 127-129; Maschke & Stecher, 2018, S. 112-113)

Diese Maßnahmen versprechen längerfristig eine große Wirkung zu haben. Unterrichtsweisen zu ändern und Neues auszuprobieren benötigt allerdings viel Energie und Flexibilität (Schubarth, 2019, S. 128). Trotzdem sollten die schulischen Fachpersonen die Wirkung hinter diesen Maßnahmen vermittelt erhalten.

#### *Partizipation*

Die Schüler\*innen sind gemäß der Ottawa-Charta in die Präventionsarbeit einzubeziehen (WHO, 1986, S. 1-6). Dies kann durch verschiedene Möglichkeiten geschehen:

Schubarth (2019), fordert zumindest eine demokratische Interessensvertretung innerhalb der Klasse (S. 129). Maschke und Stecher (2018) gehen noch weiter und sehen auch Chancen bei der Peer-to-Peer Prävention, sodass Jugendliche sich gegenseitig über das Thema sensibilisieren und in die Entwicklung von Maßnahmen einbezogen werden. Sie sehen in diesem Aspekt großes Potenzial und erkannten in ihrer Studie auch das entsprechende Bedürfnis bei den befragten Jugendlichen (S. 115-117). Fabian et. al. (2014) fordern insbesondere, dass gemeinsame Werte und Haltungen mit den Schüler\*innen erarbeitet und regelmäßig thematisiert werden – bestenfalls ebenfalls interaktiv, beispielsweise durch Rollenspiele. Dies erhöht ihre Bereitschaft sich daran zu halten und dementsprechend auch die Kompetenzen der Schüler\*innen. Dabei müssen die Regeln und Werte in Bezug auf die Lebenswelt der Jugendlichen gesetzt werden (S. 44).

Diese Intervention setzt ebenfalls am Risikofaktor der Werthaltung an. Schulische Fachpersonen sind über die Wirkung und Möglichkeiten partizipativer Teilhabe der Schüler\*innen zu sensibilisieren.

#### *Beziehungsangebote*

Wie aus den Risikofaktoren sichtbar wurde, sind Jugendliche, welche wenig stabile Beziehungen zu Erwachsenen erleben, einem erhöhten Risiko ausgesetzt. Entsprechend sind professionelle Beziehungsangebote an die Jugendlichen zu richten. Dies ermöglicht einerseits das präventive Reden über Themen der Sexualität. Andererseits ermöglichen funktionierende Beziehungen das Anvertrauen und dadurch Offenlegen einer sexuellen Gewalttat und allenfalls Vermittlung an Hilfsangebote (Fabian et. al., 2013, S. 32). Die Wirkung und Gestaltungsmöglichkeiten gelingender Beziehungen sollten mit den schulischen Fachpersonen thematisiert werden.

#### 4.3.2. Ebene schulische Fachpersonen

Damit es den schulischen Fachpersonen gelingt, die oben genannten Maßnahmen umzusetzen, sind sie entsprechend zu unterstützen, auszubilden und so in ihren gewaltpräventiven Kompetenzen zu stärken. Im Folgenden werden Themenbereiche für die Sensibilisierung von Lehrpersonen und die Stärkung ihrer präventiven Kompetenzen genannt.

#### *Theoretisches Wissen*

Zwar scheinen grundlegende Kenntnisse über die Entwicklungsschritte von Kindern und Jugendlichen und somit auch die psychosexuelle Entwicklung den schulischen Fachpersonen bekannt zu sein. Sexuelle Gewalt

und Prävention spielen in der Ausbildung von Lehrpersonen allerdings eine untergeordnete Rolle (Glammeier & Fein, 2018. S. 690-691; Miosga & Schele, 2018. S. 103). Schubarth (2019) zeigte aber auf, dass Lehrpersonen eher gegen Gewalt intervenieren, wenn sie ein breit gefasstes Verständnis von Gewalt, guter Diagnosekompetenz hinsichtlich des Opfer- bzw. Täter\*in-Status ihrer Schüler\*innen und Empathiefähigkeit aufweisen. Lehrpersonen benötigen daher umfassendes Wissen über jugendliche Sexualität wie auch über Entstehungsbedingungen, Vorkommen, Symptome und Folgen sexueller Gewalt und müssen diesbezüglich besser sensibilisiert werden, damit sie die hier genannten Maßnahmen umsetzen und mit den Jugendlichen offen über diese Themen reden können (Ulbricht, 2019. S. 115; Fabian et. al. 2014. S. 47; Averdijk et. al., 2013. S. 35). Dies soll durch die fachlichen Inputs vermittelt werden. In den letzten Jahren sind aber auch diverse Weiterbildungsangebote und Informationsseiten entwickelt worden, deren Vorhandensein und Relevanz es zu betonen gilt (Miosga & Schele, 2018. S. 105).

#### *Interventionswissen*

Gemäß Glammeier & Fein (2018) ist Präventionsarbeit dann fruchtbar, „wenn auch eine Handlungssicherheit in der Intervention besteht“ (S. 692). Der Themenbereich der Intervention bildet daher das Herzstück von Fortbildungsmassnahmen. Dadurch wird einerseits die Einforderung von Werten und Regeln gesichert, andererseits erhalten Betroffene dadurch die notwendige Unterstützung wodurch schwerere Folgen verhindert werden können (ebd.).

Vorfälle sexueller Gewalt unter Jugendlichen können bei den schulischen Fachpersonen Unsicherheiten und auch Konflikte auslösen. Dies verhindert oft eine adäquate Intervention. In Leitfäden von Fachstellen wird daher die Notwendigkeit einer geklärten Vorgehensweise betont. Schulische Fachpersonen müssen sich über Täter- und Opferdynamiken bewusst sein. Daher müssen Interventionsmöglichkeiten vermittelt und trainiert werden. Interventionen bedingen aber auch ein Grundlagewissen zu sexueller Gewalt und Bedürfnissen von den Beteiligten (ebd. S. 693-697; Selbstlaut, 2014. S. 14-16; Limita, 2018. S. 10-14). Beides sollte den schulischen Fachpersonen vermittelt werden.

#### *Beziehungsgestaltung und Partizipation*

Wie auf der Ebene der Schüler\*innen bereits erwähnt, sind die Beziehungsgestaltung und die Partizipation als zentrale Werte zu betrachten. Dazu müssen Lehrpersonen den Schüler\*innen gegenüber Interesse zeigen und aufmerksam sein. Sie müssen sensibel auf ihre Wortwahl achten, um Diskriminierungen zu vermeiden. Grundsätzlich ist dies eine pädagogische Pflicht. Je nachdem kann es sich aber lohnen eine oder mehrere dafür zuständige Personen als „Vertrauensperson“ zu ernennen oder den Besuch entsprechender Weiterbildungsangebote zu vermitteln (Schubarth, 2019. S. 27; Fabian et. al. 2014. S. 48). Schulische Fachpersonen sind für diesen Aspekt zu sensibilisieren.

#### *Einbezug und Kooperation aller Beteiligten*

Von zentraler Bedeutung für schulische Prävention ist die Kooperation innerhalb des Schulteam. Dies beginnt dabei, dass nicht nur Schüler\*innen, sondern alle Angestellten einer Schule, also Lehrpersonen,

Schulleitungen oder auch Facility Manager\*innen in die gemeinsame Entwicklung von Werten und Haltungen eingebunden werden und diese mittragen. Dazu muss die notwendige Bereitschaft vorhanden sein. Schulische Fachpersonen müssen sich aber auch untereinander austauschen und ihre Beobachtungen teilen können. Dies verhindert zusätzlich, dass aus Unsicherheit nicht interveniert wird. Das Wissen, mit der Einschätzung nicht alleine da zu stehen, gibt Sicherheit (Ulbricht, 2019. S. 116; Fabian et. al., 2014. S. 46; Schubarth, 2019. S. 125).

Die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung bedingt auch, Formen der Zusammenarbeit zu fördern. Schulische Fachpersonen sollten sich gegenseitig Feedback erteilen, sich absprechen und über Beobachtungen austauschen sowie das entsprechende Vorgehen festlegen können (Glammeier & Fein, 2018. S. 695; Miosga & Schele, 2018. S. 80-82; Schubarth, 2019. S. 116).

Der Einbezug und die Kooperation beziehen sich auch auf die Erziehungsberechtigten. Ein Aufbau der Kooperation bietet einen besseren Zugang zu den Eltern, wodurch familiäre Unterstützungsmöglichkeiten früher initiiert werden können. Dafür ist auf eine offene und regelmäßige Kommunikation zu achten (s. auch unten).

Die fachlichen Inputs sollten sich daher in erster Linie an alle Personen des Schulteams richten und Maßnahmen zur Verbesserung der Teamkultur, der Kommunikation und Kooperation beleuchten.

#### *Selbstreflexion*

Sielert (2014) zeigt die Notwendigkeit der Selbstreflexion sehr klar auf: „Hilfreich sind Pädagog\*innen aber nur dann, wenn sie selbst Gelegenheit hatten, sich ihrer persönlichen sexuellen Sozialisation, ihres Sexualitätskonzepts und sexualmoralischer Werteposition bewusst zu werden.“ (S. 120). Dies beinhaltet ein lebenslanges angeleitetes und selbständiges Lernen (ebd.).

Das Thematisieren von Sexualität und Konflikten in Beziehungen sowie insbesondere von sexueller Gewalt kann schulischen Fachpersonen schwerfallen. Aber auch die Wahrnehmung von übergreifendem Verhalten, die entsprechende Reaktion sowie die Wahrnehmung der eigenen Sprache erfordern eine gewisse Sicherheit über den eigenen Bezug zu Sexualität und allfälligen Übertragungen oder Abwertungen durch die eigene verwendete Sprache. Selbstreflexion, das Bewusstmachen der eigenen Biografie-bedingten Unsicherheiten und Verhaltensweisen hilft, auch eigene Grenzen und Mechanismen wahrzunehmen, diese zu verändern und allenfalls die notwendige Unterstützung zu holen (Selbstlaut, 2009. S. 33; Glammeier & Fein, 2018. S. 695; Böllert, 2014. S. 145-146). Die fachlichen Inputs sollten den Wert der Selbstreflexion hervorheben und allfällige Methoden bereitstellen.

#### *Vorbildfunktion*

Zu guter Letzt sind die schulischen Fachpersonen im direkten Kontakt mit den Schüler\*innen gefordert, sich an die Regeln zu halten, eine diskriminierungs- und gewaltfreie Sprache zu verwenden und dies auch von den Schüler\*innen einzufordern. Dabei geht es, wie in allen hier beleuchteten Maßnahmen darum, als Vorbild für die Einhaltung gemeinschaftlicher, gewaltfreier und egalitärer Werte einzustehen (Selbstlaut, 2008. S. 33-36). Dieser Aspekt betont nochmals die hohe Relevanz einer bewussten Reflexion über eigene

Werte, Haltungen und verwendete Sprache sowie der Zusammenarbeit und positiver Feedbackkultur, was entsprechend in den fachlichen Inputs thematisiert werden sollte.

#### 4.3.3. Strukturelle und organisatorische Ebene

Damit die schulischen Fachpersonen diese Forderungen umsetzen können, ist auf organisatorischer und struktureller Ebene der entsprechende Rahmen zu gestalten. Dazu gehören nicht nur finanzielle und personelle Mittel, sondern auch die Hinterfragung und Etablierung von Abläufen, Settings und dem notwendigen Klima (Schick & Ott, 2002. S. 768).

##### *Werte und Regeln*

Schulen sollten klare, gemeinsame und prosoziale Werte entwickeln und im Schulalltag leben. Gemeinsame Werte sind förderlich für die Bereitschaft und Zusammenarbeit und geben den einzelnen Lehrpersonen Sicherheit und Schüler\*innen Orientierung. In den Werten sollte eine klare Haltung gegen jegliche Formen der Gewalt und Diskriminierung verankert sein. Die Wirksamkeit ist wahrscheinlicher, wenn alle Akteur\*innen der Schule, wie auch die Schüler\*innen und Eltern in die Entwicklung gemeinsamer Werte eingebunden werden (Fabian et. al. 2014. S. 44; Schubarth, 2019. S. 130).

Von den Werten abgeleitet sollten klare Regeln formuliert werden. Schubarth (2019) wendet ein, dass die Einführung von Regeln nur dann Sinn macht, wenn sie konsequent umgesetzt werden. Dies erfordert die Motivation und Bereitschaft der schulischen Fachpersonen genauso wie der Eltern (S. 130-132).

Für Sielert (2014) ist es zudem wichtig, dass die Regelungen keine traditionellen Desexualisierungstendenzen durch entsprechende Verbote beinhalten. Um dies zu verhindern, sollte eine positive Haltung zur Sexualität, welche diese als „bildbar“ bezeichnet, festgehalten werden (S. 122).

Dieser Ansatz verweist wieder auf den Risikofaktor der Werteorientierung und erfordert die Teilhabe aller schulischen Fachpersonen, weshalb sie dafür zu animieren sind.

##### *Schutz- oder Sexualkonzept*

Gemäß der Psychologin Kolshorn (2018), die sich in einem deutschlandweiten Modellprojekt zum Schutz von Mädchen und Jungen vor sexueller Gewalt in Einrichtungen einsetzt, ist ein Schutzkonzept kein Konzept im eigentlichen Sinne. Viel eher stellt es eine Zusammenstellung verschiedener Bausteine dar. Es sollte die Verpflichtung zu Handeln in Form eines Leitbildes, einen Verhaltenskodex und Interventionsleitlinien, ein sexualpädagogisches Konzept, Präventionsangebote und Partizipationsmöglichkeiten, Informationen über Fortbildungsmassnahmen, Vernetzungs- und Kooperationsstrategien sowie Beschwerde- und Hilfestrukturen beinhalten (S. 602-606).

Schulische Fachpersonen bewegen sich zwischen den Anforderungen der Bildung und Prävention einerseits und gesellschaftlichen Ängsten und Stigmatisierungen andererseits. Sexualität ist oft tabuisiert und ein offener Umgang mit diesen Themen nicht möglich. Eine konzeptionelle Verankerung der pädagogischen Haltung und Vorgaben bietet ihnen in dieser Auseinandersetzung Sicherheit und Klarheit (Limita, 2018. S. 4). Daher sollten solche Konzepte verschriftlicht und veröffentlicht werden. Schutzkonzepte können Schulen

gar als Prädikat dienlich sein, solange sie auch entsprechend eingehalten werden (Miosga & Schele, 2018. S. 135).

Wichtiger Aspekt solcher Schutzkonzepte soll sein, dass gesamtgesellschaftlich vorherrschende Macht- und Gewaltverhältnisse reflektiert werden. Denn diese schleichen sich auch in Schulen ein und verhindern das Erkennen bestimmter sexuell konnotierten Diskriminierungs- und Gewaltformen (Henningsen, 2018. S. 567-568; Selbstlaut, 2014. S. 50). Mit diesem Ansatz würden entsprechend gesellschaftliche Bedingungen der gewaltbefürwortenden Werthaltung einbezogen und beleuchtet. Schulische Fachpersonen sind dafür zu motivieren, solche Konzepte in Zusammenarbeit mit Fachstellen zu erstellen.

#### *Interventionsleitfaden*

Spezielle Notwendigkeit besteht für einen Interventionsleitfaden. Wie oben beschrieben benötigen schulische Fachpersonen klare Anhaltspunkte zum Vorgehen, sodass die Handlungssicherheit während einer Intervention gewährleistet ist. Interventionsleitfäden beinhalten klare Zuständigkeiten und Gesprächsabläufe, sowie die dahinterliegende Haltung (Fabian et. al. 2014. S. 49; Limita, 2018. S. 10-14).

Gemäß Kolshorn (2018) sind in der Folge auch Interventionsleitfäden für Vorfälle, in welchen Schüler\*innen außerhalb der Schule sexuelle Gewalt erleben zu erstellen, sowie einen für Vorfälle, in welche eine schulische Fachperson involviert ist (S. 603). Damit wird auch am Risikofaktor von erlebter sexueller Gewalt angesetzt. Für Interventionen kann eine Vorlage erstellt werden, welche die schulischen Fachpersonen an die Begebenheiten vor Ort anpassen können.

#### *Schulhauskultur und Sozialraumorientierung*

Die Wirkung eines Schutzkonzepts ist dabei stark von der Schulhauskultur abhängig. Eine fehlerfreundliche Haltung, die entsprechende Bereitschaft sich mit dem Thema zu befassen, Partizipationsmöglichkeiten für Schüler\*innen, eine positive Feedbackkultur und Kooperationsbereitschaft sind für die Umsetzung von hoher Bedeutung (Kolshorn, 2018. S. 607; Schubarth, 2019. S. 129).

Aber auch sonst ist bekannt, dass eine positive Kultur im Schulhaus auf das Risiko sexueller Gewalterfahrungen einwirkt (s. oben). Daher sind Maßnahmen zu deren Förderung zu prüfen und umzusetzen. Die Möglichkeiten scheinen dafür unbegrenzt: Klassenübergreifende Zusammenarbeit, Ausweitung Ganztagesangebot, Zugänglichkeit außerhalb der Schulzeit, (Mit-) Gestaltung des Lebensraumes Schule usw. (Schubarth, 2019. S. 129-130).

Es können auch Aktionen im Schulhaus oder Ausstellungen zum Thema umgesetzt werden. Andere Möglichkeiten bestehen darin, mädchen- oder jungenspezifische Angebote durchzuführen, wobei diese die Möglichkeit bieten sollen, sich zu geschlechtsspezifischen Themen auszutauschen. Ein wichtiger Aspekt der Sozialraumorientierung ist auch, zu beleuchten, welche räumlichen Bedingungen allenfalls sexuelle Gewalt fördern und wie dem begegnet werden kann (Schubarth, 2019. S. 130; Limita, 2018. S. 4-5; Maschke & Stecher, 2018. S. 112-113).

Auch hier sei nochmals die Möglichkeit von verschiedenen Unterrichtsformen- und Methoden erwähnt, für welche es die entsprechenden strukturellen Bedingungen benötigt. Auch sollten Kooperationsformen für schulische Fachpersonen (einspringen, unterstützen etc.) zu einer positiven Kultur beitragen (Schubarth, 2019, S. 123-130).

Mit diesem Ansatz werden diverse Risikofaktoren beleuchtet und präventiv behandelt. Insbesondere hervorzuheben ist die Wirkung auf den Risikofaktor der allgemeinen Gewaltausübung. Damit zeigt sich auch eine Wirkung auf andere Gewaltformen, weshalb die schulischen Fachpersonen auch für diesen Aspekt zu informieren und sensibilisieren sind.

#### *Vernetzung und Einbezug*

Schubarth (2019) fordert, dass sich Schulen von ihrer traditionellen, auf sich bezogenen Haltung verabschieden und sich öffnen (S. 123-125). Das Umfeld sollte wo möglich einbezogen oder zumindest informiert werden. Dazu könnten Kooperationen geschlossen oder Eltern- und Informationsabende durchgeführt werden, um nur zwei Möglichkeiten zu nennen (Fabian et. al. 2014, S. 46). Es kann sich doppelt lohnen: nicht nur können dadurch Kräfte gebündelt und das Thema im Alltag der Schüler\*innen präsent gehalten werden. Die Schule kann von der Vernetzung auch in ihrem Ruf und Ansehen profitieren, wobei dies nicht den Beweggrund darstellen soll. Die schulischen Fachpersonen sind hierzu zu motivieren.

#### *Finanzielle und zeitliche Ressourcen*

Von Seiten der Prävention ist dieser Aspekt kaum zu beeinflussen, aber dennoch grundlegend. Nur wenn schulische Fachpersonen die notwendigen Zeitgefäße für den Austausch und die finanziellen Möglichkeiten zur Weiterbildung erhalten, können sie diese tatsächlich nutzen. Auch die Vernetzung mit externen Personen und Stellen kann zu Beginn aufwändig sein. Wirksame Prävention benötigt die entsprechenden Mittel und Rahmenbedingungen. Diese müssen durch den Kontakt zur Politik gesichert werden, was insbesondere die Schulleitungen in die Pflicht nimmt, aber auch den anderen schulischen Fachpersonen sollen diese Notwendigkeiten aufgezeigt werden.

### 4.4. Schlussfolgerungen zu wirksamer Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen

Schulen stehen in der Verantwortung, die Schüler\*innen in ihrer Entwicklung zu einer selbstbestimmten Sexualität und bei Erfahrungen sexueller Gewalt zu unterstützen. Dies sollte als Grundgedanke der Prävention festgehalten werden. Wirksame Prävention setzt dazu an verschiedenen Ebenen gleichzeitig an und bezieht die Beteiligten mit ein. Zentral ist es, Schüler\*innen in der Entwicklung von Kompetenzen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Aspekten der Sexualität und zum Thema sexueller Gewalt zu bilden und durch entsprechende Unterrichtsformen in ihrem Selbstkonzept zu stärken. Schulische Fachpersonen sind dabei zu einer kooperativen Zusammenarbeit und Beziehungsgestaltung mit den Schüler\*innen und den Eltern gefordert. Sie sollten einen sicheren und enttabuisierten Rahmen schaffen, wofür sie die entsprechenden Ressourcen und Bedingungen benötigen und sich allenfalls weiterbilden sollten. Gewalt- und diskriminierungsfreie Werte und Regeln sind mit allen Beteiligten auszuformulieren und durchzusetzen, wobei

die Reproduktion dieser Einstellungen beispielsweise durch eigene Verhaltensmuster oder organisationale Strukturen selbstreflexiv auf individueller und organisationaler Ebene zu verhindern ist. Dafür scheinen sich für Schulen insbesondere Formen der Primär- und Sekundärprävention anzubieten.

Die Summe aller Präventions- und Interventionsempfehlungen kann allerdings überfordernd wirken. Insbesondere angesichts der hohen Belastung schulischer Fachpersonen. Da sich viele der Interventionen gegenseitig bedingen oder aufeinander aufbauen, ist ein klarer Aufbau der Inhalte von fachlichen Inputs notwendig, wobei aufgrund der inhaltlichen Verflechtung eine scharfe Trennung kaum möglich ist. Für die inhaltliche Konzeption der fachlichen Inputs wird im Folgenden versucht, die Themen aufeinander aufbauend zu strukturieren. Es ist aber auch notwendig zu überlegen, wie diese im Rahmen der fachlichen Inputs umzusetzen sind, was im darauffolgenden Kapitel beleuchtet wird.

#### 4.4.1. Inhalte für die fachlichen Inputs

Um eine etwas bessere Übersicht zu erhalten, wurden die vorgeschlagenen Interventions- und Präventionsmöglichkeiten thematisch zusammengeführt, wobei die einzelnen Empfehlungen weiterhin in Klammern aufgeführt sind (s. Tabelle 4). Die folgende Begründung der Gliederung erfolgte anhand eigener Überlegungen zum ersten Programmentwurf und wird kurz erläutert.

<b>Themenblock für fachlichen Input</b> (Präventions- & Interventionsvorschlag)	<b>Kurzbeschreibung der Inhalte</b>
<b>Theoretischer Input</b>	Hintergrundwissen zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen.  Hintergrundwissen zum Präventionsansatz.
<b>Werte und Regeln</b> (Werte und Regeln)	Notwendigkeit positiv formulierter, partizipativ erarbeiteter und festgeschriebener Werte und Regeln.
<b>Schutz- und Sexualkonzept</b> (Schutz- und Sexualkonzept)	Notwendigkeit und Wirkung eines Schutz- und Sexualkonzepts als Orientierung für schulische Fachpersonen und Qualitätsmerkmal für die Schule.
<b>Kooperation aller Beteiligten</b> (Kooperation des Schulteams)	Wissen um die Notwendigkeit gemeinsamer Absprachen von Beobachtungen für Früherkennung und Frühintervention sowie Notwendigkeiten von Austauschgefäßen.

<b>Intervention</b> (Interventionswissen, Interventionsleitfaden)	Täter*in- und Opferperspektive bei einem Vorfall sexueller Gewalt, Interventionsmöglichkeiten anhand eines Interventionsleitfadens.
<b>Selbstreflexion</b> (Selbstreflexion, Vorbildfunktion)	Notwendigkeit, Bedingungen und Methoden der Selbstreflexion.
<b>Beziehungsgestaltung</b> (Beziehungsangebote, Beziehungsgestaltung)	Wissen um Wirkung positiver Beziehungen, pädagogische Möglichkeiten zur besseren Beziehungsgestaltung.
<b>Sexuelle Bildung</b> (Sexualkundeunterricht, Interventionsmöglichkeiten von Peers, Fortbildungen)	Notwendigkeit, Wirkung und mögliche Inhalte eines von positivem Verständnis von Sexualität ausgehenden Sexualkundeunterrichtes.
<b>Unterrichtsmethoden</b> (Unterrichtsmethoden)	Wissen um Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf das Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen. Mögliche Ansätze dafür.
<b>Schulhauskultur und Sozialraumorientierung</b> (Schulhauskultur und Sozialraumorientierung)	Wissen um Wirkung unterschiedlicher Formen des Unterrichts wie klassenübergreifende Zusammenarbeit, Projekte, etc.
<b>Vernetzung</b> (Einbezug aller Beteiligten, Vernetzung & Einbezug, finanzielle und zeitliche Ressourcen)	Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Vernetzung mit Eltern, Vereinen, Politik, etc.
<b>Querschnittsthemen</b> (Partizipation, Fortbildungen, Einbezug)	Notwendigkeit von Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten.  Verweis auf Fort- und Weiterbildungsangebote.

Tabelle 4: Zusammenstellung der empfohlenen Präventions- und Interventionsmaßnahmen wirksamer Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen. Eigene Darstellung.

Als zentrale Bedingung konnte in allen Punkten eine notwendige Bereitschaft der schulischen Fachpersonen ausgemacht werden. Dazu sollte das Schulteam durch Vermittlung von Wissen zum Thema sensibilisiert werden. Erst wenn die Problematik sichtbar wird, können sich schulische Fachpersonen darauf einlassen, dazu motivieren, etwas dagegen zu tun sowie korrekt umzusetzen (Schubarth, 2019, S. 24). Daher sollten diese Inhalte zuerst thematisiert werden.

Da viele Interventionsmöglichkeiten auf der Kooperation des Schulteam und der Schulhauskultur aufbauen, könnte dies der nächste Ansatz sein. Dafür sollten klare Werte und Regeln formuliert werden, anhand welcher sich Schüler\*innen und schulische Fachpersonen orientieren können. Die Kooperation und der Einbezug aller Beteiligten innerhalb des Schulteam müsste sichergestellt werden. Ein Schutz- und Sexualkonzept bietet den notwendigen Rahmen und Orientierung. Auch das konkrete Handlungswissen, also das korrekte Vorgehen bzw. Intervenieren, muss bekannt sein und bestenfalls geübt werden, damit die verhandelten Werte und Regeln umgesetzt werden. Dafür sind wiederum eine gelingende Kooperation und Selbstreflexion notwendig.

Weiterführend ist sicherlich die pädagogische Beziehungsgestaltung zu thematisieren. Einen größeren Aufwand, insbesondere für Lehrpersonen, bedeutet wohl das Anwenden von Unterrichtsmethoden, welche soziales Lernen, erlebnisorientiertes Lernen und klassenübergreifendes Zusammenarbeiten ermöglichen. Auch der Ausbau von jungen- und Mädchenspezifischen Angeboten kann einen erheblicheren Mehraufwand bedeuten, wobei zusätzlich darauf zu achten ist, keine stereotypen Einstellungen zu festigen. Auch eine übergeordnete Zusammenarbeit mit anderen Schulen, Vereinen, der Jugendhilfe oder der Politik kann die vorhandenen Ressourcen strapazieren. Wie ein umfassender, von einem positiven Verständnis der Sexualität ausgehender Sexualekundeunterricht zu gestalten ist, verursacht aber wohl den größten Aufwand. Daher ist dabei besonders auf die Zusammenarbeit mit Fachstellen hinzuweisen.

Durchgehend thematisiert werden sollte die Notwendigkeit entsprechender Rahmenbedingungen für die schulischen Fachpersonen. Seien dies Rahmenbedingungen vor Ort, wie Austauschgefäße und andere Kooperationsmöglichkeiten oder übergeordnete Rahmenbedingungen, wie finanzielle oder zeitliche Ressourcen oder Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Genauso sind die Partizipation der Schüler\*innen und der Einbezug der Eltern als Querschnittsthemen zu betrachten., weil sich Schnittstellen zu beinahe allen Interventions- und Präventionsempfehlungen zeigen. Dabei ist auch grundsätzlich auf Angebote von Fachstellen zu verweisen.

Durch die Umsetzung aller Maßnahmen wird ein hoher Aufwand der schulischen Fachpersonen erwartet. Es sind für die Form der Umsetzung daher Vorgehensweisen zu suchen, die eine längerfristige Begleitung und Umsetzung erlauben, wobei unbedingt auf die vorhandenen Ressourcen der schulischen Fachpersonen zu achten ist.

#### 4.4.2. Beurteilung für die Umsetzung

Schubarth (2019) beschreibt, dass die Wirkung präventiver Maßnahmen stark von der Implementierungsqualität anhängt, wie „z.B. die Einbindung eines Programms in den Schulalltag und die Einbeziehung von Lehrern, Schulleitung, Eltern und Schülern“ (S. 218). Wie auch aus der Evaluation des Programms Herzsprung zu lesen war, forderten die Implementierung und Absprache vor Ort großen Aufwand (Haab Zherê et. al., 2015. S. 32-33). Dabei ist zu erwarten, dass jeweils sehr unterschiedliche Bedingungen vorzufinden sind.

Daher ist der Einbezug aller Beteiligten in die Entwicklung und Implementierung der Maßnahmen folgerichtig. Die Beteiligten vor Ort wissen bekanntlich am ehesten, welche Bedingungen vorzufinden sind und welche Bedürfnisse und welchen Entwicklungsstand die Schüler\*innen aufweisen. Zudem erhöht es die Bereitschaft, wenn Mitarbeitende an der Entwicklung von Maßnahmen beteiligt sind (WHO, 1986, S. 1-6; Schreyögg, 2008, S. 411). Zu guter Letzt ermöglicht der Einbezug und die Befähigung der schulischen Fachpersonen zur Präventionsarbeit deren längerfristige Umsetzung und Implementierung in den Schulalltag. So können die schulischen Fachpersonen vor Ort und anhand der Gegebenheiten auch die Dauer des Prozesses steuern, um allfällige Überforderungen zu verhindern. Dies spricht dafür, die konkrete Umsetzung der Maßnahmen vor Ort zu entwickeln und die Organisation Schule als Ganzes einzubinden. Schubarth (2019) betont auch, dass Präventionsarbeit als Organisationsprozess verstanden werden sollte (S. 219). Dabei müssen die Inputs auf die zeitlichen Ressourcen der schulischen Fachperson angepasst sein, sodass keine Überforderung entsteht.

Für die Konzeption der fachlichen Inputs bedeutet dies, dass kaum ein fertiges Konzept einer Schule „übergestülpt“ werden kann, sondern die Akteur\*innen einer Schule Inhalte vermittelt bekommen sollen, welche sie selbstbestimmt auch auf organisatorischer Ebene umsetzen können. Entsprechend ist auch die Umsetzung so zu gestalten, dass die Partizipation der schulischen Fachpersonen gewährleistet und gefördert wird. Die fachlichen Inputs können so die Funktion eines tatsächlichen Inputs zur Präventionsarbeit vor Ort und Organisationsentwicklungsprozess einnehmen.

#### 4.3.3. Fazit für die Konzeption fachlicher Inputs

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit kam bedeutend zum Vorschein, dass schulische Prävention sexueller Gewalt notwendig und möglich ist. Einmalige Maßnahmen wie Projektstage oder Informationsanlässe könnten zwar für die Thematik sensibilisieren, belassen aber die Ursachen außer Acht. Wirksame Prävention sexueller Gewalt an Schulen beinhaltet umfassende Maßnahmen auf mehreren Ebenen. Dabei sind alle schulischen Fachpersonen einer Schule und deren Umfeld miteinzubeziehen und das gesamte Vorgehen als Organisationsentwicklungsprozess zu verstehen.

Daher muss das Programm anhand von Erkenntnissen zu organisatorischen Wandelprozessen und Methoden der Partizipativen Qualitätsentwicklung konzipiert werden, weshalb im folgenden Kapitel ein kurzer Exkurs zu diesen Themen erfolgt.

## 5. Exkurs

Bevor auf das methodische Vorgehen eingegangen wird, erfolgt ein kurzer Exkurs zu erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozessen und einer Ansatzmöglichkeit, welche für die Konzeption beigezogen werden sollte. Dabei wird bewusst darauf verzichtet, vertiefte Analysen der Theorien vorzunehmen, da dieser Theoriebezug nicht in der Fragestellung erwähnt ist. Dennoch bieten die beiden Exkurse wichtige Orientierungspunkte.

### 5.1. Organisationsentwicklungsprozesse

Die bisherigen Erkenntnisse zeigen deutlich auf, dass wirksame Prävention als organisatorischer Wandelprozess verstanden werden sollte. Gemäß Schreyögg (2008) lösen Wandelprozesse in Organisationen, sowohl aus den Personen als auch aus der Organisation heraus Widerstand aus, welche die Prozesse blockieren können (S. 405-409). Insbesondere Schulen gelten, wie bereits öfters erwähnt, als träge oder unflexible Organisationen. Dies kann durch die ebenfalls bereits betonte hohe Belastung der schulischen Fachpersonen noch verstärkt werden. Daher muss sich für die Konzeption an Erkenntnissen erfolgreicher Wandelprozessen orientiert werden.

Dabei sind unzählige Ansätze vorhanden, auf die man sich beziehen könnte. Für die vorliegende Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass Organisationen sich ständig im Wandel befinden und über entsprechende Kompetenzen verfügen, um diese anhand individueller und organisatorischer Lernprozesse zu gestalten (ebd. S. 432-436).

Als Grundlage sind gemäß Schreyögg Lewins goldene Regeln erfolgreicher Wandelprozesse beizuziehen. Lewin erkannte bereits 1943, dass aktive Teilnahme am Veränderungsgeschehen, frühzeitige Information und Partizipation an den Veränderungsprozessen die Bereitschaft für den Wandel der Organisationsmitglieder erhöht. Weiter sollen Gruppen als Wandelmedium genutzt werden, da Wandel in Gruppenprozessen als weniger beängstigend erlebt wird. Erfolgreiche Wandelprozesse erfordern denn auch gelingende Kooperation unter allen Beteiligten (ebd. S. 409-413).

Dazu muss zuallererst die Veränderungsbereitschaft gesichert werden. Diese steigt, "wenn das Einverständnis über die Wandelnotwendigkeit hergestellt, das Veränderungskonzept selbst (mit-)erarbeitet, die Veränderung gemeinsam beschlossen und die Veränderung begreifbar gemacht wurde" (ebd. S. 413).

Weiter können die von Greiner ausgemachten idealtypischen Erfolgsmuster von Wandelprozessen Orientierung bieten. Diesen zufolge verlaufen organisatorische Wandelprozesse in sechs Phasen. Die ersten zwei Phasen beschäftigen sich mit dem Herstellen einer Veränderungsbereitschaft und der Schärfung des Blickes auf ein bestimmtes Problem. Phase drei und vier behandeln die Informationssammlung und die Suche nach Problemlösungsstrategien. In Phase fünf erfolgt die Experimentierphase, wobei Veränderungen bei Nichterfolg auch rückgängig gemacht werden können. In Phase sechs werden positive Resultate betont und als Bekräftigung der neuen Strukturen und Ermutigung zur Ausweitung der Experimente gefasst (ebd. S. 418-420).

Neuere Ansätze organisatorischen Wandels fokussieren Theorien des organisationalen Lernens. Demzufolge führen individuelle Kognitionen, also Denkweisen und -muster, bei der Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen den aktuell bestehenden (Ist-) und erwünschten (Soll-)Zuständen zu Problemformulierungen. Darauf folgend werden Entscheidungsprozesse initiiert und daran teilgenommen, woraus wiederum Handlungen entstehen, welche eine Reaktion der Umwelt mit sich bringen. Durch Registrierung und Interpretation der Umweltreaktionen werden wiederum neue Entscheidungsprozesse in Gang gesetzt, sofern diese Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand aufweisen. Dabei kann es aber auch immer wieder zu Störungen während der Lernprozesse kommen, die wegen der Pfadabhängigkeit aufgrund des vorhandenen Wissens auf welchem aufgebaut wird, entstehen können (ebd. S. 437-440).

## 5.2. Partizipative Gestaltung von Entwicklungsprozessen

Für die Konzeption der fachlichen Inputs musste entsprechend nach Methoden der Umsetzung gesucht werden, welche einerseits auf Organisationsentwicklungsprozesse abzielt und die Partizipation der Beteiligten auf hohem Niveau sicherstellt.

Dies verspricht eine Orientierung an der Methode der wissenschaftlichen Beratung vor Ort nach Wright, Block und von Unger (2010). Sie beschreiben eine arbeitsteilige Vorgehensweise, wobei sich die Praktiker\*innen insbesondere auf die Zielsetzung und -erreicherung fokussieren, während dem die Beratenden hauptsächlich sicherstellen, dass sich diese an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Richtlinien orientieren (S. 141-142).

Im Vergleich zum vorgegebenen Verfahren werden allerdings Anpassungsnotwendigkeiten deutlich, da der Veränderungswunsch im Falle dieser Arbeit zuerst noch hergestellt bzw. gesichert werden muss. Dazu müssen zuerst die Erkenntnisse aus den beiden vorhergehenden Kapitel vermittelt werden, bevor eine Diskrepanz wahrgenommen und eine arbeitsteilige Vorgehensweise angestrebt werden kann.

## 5.3. Schlussfolgerungen anhand Entwicklungsprozessen

Für die Konzeption der fachlichen Inputs ist demzufolge eine prozessorientierte Ausrichtung einzunehmen, die bei der Gliederung bereits angedeutet wurde: Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass eine gewisse Veränderungsbereitschaft in den Organisationen vorhanden ist, welche sich für solche Inputs anmelden, muss in einem ersten Schritt der Blick aller Beteiligten auf die zu bekämpfenden Probleme geschärft werden. Erst dann können Veränderungsmöglichkeiten anhand der Empfehlungen gesucht, diskutiert und Handlungsansätze definiert werden, welche dann während einer Experimentierphase ausprobiert und überprüft werden können. Dabei sollten mögliche organisationale Hindernisse thematisiert werden. Eine arbeitsteilige Vorgehensweise wirkt erfolgsversprechend. Die Beratenden sind dabei für die Sicherstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Standards zuständig. Der Ansatz ist entsprechend der unterschiedlich zu erwartenden Bedingungen vor Ort flexibel und Ergebnisoffen zu gestalten.

## 6. Programmentwurf

In diesem Kapitel wird der Programmentwurf, anhand der Erkenntnisse aus den Kapiteln 2-5 kurz beschrieben und begründet. Dabei

### 6.1. Grundannahmen

Ein Vergleich der Rahmenbedingungen des Vereins NCBI und den Erkenntnissen ließ erahnen, dass die notwendige Expertise zur Vermittlung und zum Training aller Präventions- und Interventionsmöglichkeiten nicht unbedingt vorhanden ist. Da erfolgreiche Prävention als Organisationsentwicklungsprozess zu betrachten ist und erwartet werden kann, dass Schulen und darin tätige Fachpersonen über vielseitiges pädagogisches Wissen verfügen, sollten sich die fachlichen Inputs auch mehr auf die Gestaltung der Organisationsprozesse fokussieren. Zudem wurde davon ausgegangen, dass wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies hatte die Annahme zur Folge, dass die fachlichen Inputs thematisch zwar umfassend, aber zeitlich möglichst kurz sein müssten. Entsprechend wurden in den fachlichen Inputs keine Trainingssequenzen der Präventions- und Interventionsmöglichkeiten geplant. Diese könnten aber durchaus dank der guten Vernetzung des Vereins weitervermittelt werden, sofern Bedarf besteht.

### 6.2. Partizipation

Wesentliche Erkenntnis war, dass wirksame Prävention und gelingende Wandelprozesse in Organisationen eine hohe Partizipation der Beteiligten erfordert. Dazu wurde anhand der Methode der wissenschaftlichen Beratung vor Ort nach Wright et. al. (2010) zuerst überlegt, wie die Partizipation zu gestalten ist. So wurde wie Wright et. al. beschreiben, zuerst eine mögliche Form der Aufgabenteilung für die fachlichen Inputs vorgenommen (S.146-148). Tabelle 5 zeigt die vom Autor an den Vorgaben orientierte Zusammenstellung der Aufgabenteilung.

Schulische Fachpersonen	Moderationsteam
Teilnahme (wenn möglich vollzählig) an den fachlichen Inputs	Moderation der fachlichen Inputs vor Ort
Beurteilung und Definition des Veränderungsbedarfs anhand eines Vergleichs der Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort und des gewünschten Zustandes.	Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse als theoretischer Input: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prävalenz und Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen</li> <li>• Erkenntnisse zum Vorgehen für eine wirksame und nachhaltige Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen</li> </ul>

<p>Zielsetzung Inkl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitrahmen</li> <li>• Bestimmung und Sicherung notwendiger Ressourcen</li> <li>• Klärung Verantwortlichkeiten</li> <li>• Klärung des Vorgehens</li> </ul>	<p>Einbezug wissenschaftlicher Quellen für die Klärung von Kernbegriffen und Fragen des Designs und der Anwendung der Methoden.</p>
<p>Umsetzen der Zielsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzung initiieren und begleiten</li> <li>• Dokumentation</li> </ul>	<p>Kritische Haltung gegenüber den Annahmen der Praktiker*innen zu ihrer Arbeit und Einbezug wissenschaftlicher Daten zur Überprüfung der Annahmen.</p>
<p>Reflexion und Sicherung der Ergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion initiieren und Rückmeldungen sammeln</li> </ul>	<p>Nachprüfen schriftlicher Arbeiten, die aufgrund der Beratungstätigkeit von den Praktiker*innen erstellt wurden.</p>
<p>Ansprechpersonen für Moderationsteam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vernetzung durch Verantwortliche mit dem Moderationsteam aufrechterhalten und Fragestellungen weiterleiten.</li> </ul>	<p>Vermittlung weiterer Beratungs- oder Unterstützungsangebote.</p>

Tabelle 5: Aufgabenverteilung für Programmwurf. Basierend auf Wright et. al. (2010, S. 145-148).

Die schulischen Fachpersonen übernehmen dabei entsprechend der Vorgabe die Aufgabe zur Beurteilung des Veränderungsbedarfs und die zur Planung und Umsetzung der Maßnahmen. Das Moderationsteam übernimmt die Aufgabe der wissenschaftlichen Beratung, also die Vermittlung von Erkenntnissen und die weitere Begleitung durch kritische Begutachtung der Annahmen, Zielsetzung und Maßnahmeplanung.

Im Vergleich zu den Vorgaben soll versucht werden, alle Beteiligten vor Ort einzubinden, wobei sich diese Einteilung auf die schulischen Fachpersonen bezieht, da sie die Zielpersonen des Angebots sind. Eltern und Schüler\*innen werden für die Inputs nicht berücksichtigt, sondern sollen von den schulischen Fachpersonen später einbezogen werden. Die Teilnahme des gesamten Schulteam wird benötigt, da eine gemeinsame Haltung bezüglich des Problems und des Vorgehens zu Formen ist. Zudem kann durch den Einbezug gewährleistet werden, dass auch die Sichtweisen von schulischen Fachpersonen eingeholt werden, die sich evtl. nicht freiwillig an diesem Prozess beteiligen würden, was wiederum für die Beurteilung der Gegebenheiten vor Ort besonders wichtig ist. Für die Umsetzung des Prozesses nach den Inputs können wiederum Verantwortlichkeiten je nach Interesse und Motivation zugeteilt werden.

### 6.3. Struktur

Für den Ablauf wurde sich an den Erkenntnissen aus Kapitel 5 orientiert. Demzufolge waren die Inputs nach Phasen zu gliedern, wobei für die Veränderungsbereitschaft zuerst jeweils eine Diskrepanz zwischen

dem Soll- und Ist-Zustand wahrgenommen werden sollte, bevor die Teilnahme an den Entscheidungsprozessen stattfindet.

Für jeden Präventions- und Interventionsvorschlag wurde daher geplant, dass die Meinungsbildung zuerst individuell und dann in immer größeren Gruppen erfolgen soll. Dazu kam die Idee, eines Vorbereitungsauftrags. Die Aufgaben, so die Planung, werden nach dem Zufallsprinzip verteilt und beinhalten eine Beschreibung einer einzelnen Maßnahmeempfehlung. Dabei wird insbesondere beschrieben, wie diese nach wissenschaftlichen Standards umgesetzt werden sollte, also eine Beschreibung des Soll-Zustandes. Für den Maßnahmevorschlag zum Thema sexuelle Bildung würde dies beispielsweise bedeuten, dass die schulischen Fachpersonen eine Beschreibung erhalten, mit welchen Methoden welche Inhalte im Sexualkundeunterricht behandelt werden sollten. Anhand dieser Beschreibung nehmen sie eine Einschätzung vor, welches Veränderungspotenzial ihre Schule hat und welche Unterstützung und Ressourcen dafür benötigt werden. Zu Beginn der fachlichen Inputs treffen sich diejenigen Fachpersonen, welche denselben Beobachtungsauftrag hatten als "Fachgruppe" und diskutieren ihre Einschätzungen bezüglich dem Veränderungspotenzial an der Schule. Diese halten sie in Form einer begründeten Empfehlung fest. Nachfolgend werden die einzelnen Interventions- und Maßnahmevorschläge durch das Moderationsteam dem Plenum vorgestellt. Die jeweiligen Gruppen präsentieren im Anschluss ihre Empfehlungen im Plenum, welche von einer gemeinsamen Diskussion zur Einschätzung des Handlungsbedarfs im Plenum gefolgt wird. So werden alle Empfehlungen des Moduls diskutiert. Abschließend wird eine gemeinsame Priorisierung der schulischen Fachpersonen vorgenommen, bevor nach Freiwilligen gesucht werden kann, welche die Verantwortung für die Umsetzung übernehmen möchten. Sie sind es schließlich, welche im Nachhinein an das Modul eine klare Zieldefinition und Maßnahmenplanung vornehmen. Abbildung 1 zeigt das Vorgehen des diskursiven Verfahrens.



Abbildung 1: Diskursives Verfahren zur Entscheidungsfindung. Eigene Darstellung

Diese diskursive Form der Meinungsbildung ermöglicht einerseits den Einbezug aller schulischer Fachpersonen, was schließlich die Legitimität der Veränderungsmaßnahme verstärkt und dadurch auch eher Motivation zur Veränderung auslöst. Zudem kann durch das zirkuläre Verfahren während der Meinungsbildung ein neues, vertieftes Verständnis der Zusammenhänge erfolgen (von Unger, 2014, S. 59-62).

Für die Konzeption des Programmentwurfs war eine weitere zentrale Erkenntnis, dass es mehrere Treffen vor Ort benötigen wird. Schließlich sollten Erkenntnisse und Maßnahmen reflektiert und auf deren Wirkung hin geprüft werden können (von Unger, 2014, S. 60-61). Daher wurden die Inhalte in drei Module verteilt, welche sich an der obigen Einteilung orientierten. Die Reflexion über die Veränderungen fänden entsprechend zu Beginn des zweiten und dritten Moduls statt, wobei lediglich ein Input für die zuständige Arbeitsgruppe stattfinden soll. Dies ermöglicht, dass sie den zirkulären Prozess der Organisationsentwicklung selbstständig weiterführen (Schreyögg, 2008, S. 437-440). Im ersten Modul wird die Veränderungsbereitschaft hergestellt und jeweils durch einen kurzen Theorieinput zu Beginn der weiteren Module wiederhergestellt. Durch die Auseinandersetzung mit dem Vorbereitungsauftrag und der anschließenden gemeinsamen Diskussion im Plenum, nehmen alle an der Informationssammlung und Suche nach Problemlösungsstrategien teil. Die vereinbarte Veränderung wird bis zum nächsten Modul ausprobiert und dann kurz reflektiert.

#### 6.4. Inhalte

Die Inhaltssetzung orientierte sich an der Auflistung aus Kapitel 4.4.1. Da erkannt wurde, dass die Wirkung der Präventionsarbeit höher ist, wenn mehrere Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig ansetzen, wurden alle in den Programmentwurf aufgenommen. Darin bestand auch die Hoffnung, durch das Gremium des Qualitätskolloquiums (s. Kap.7.4) ein Feedback zu erhalten, welche Maßnahmen als nicht relevant angesehen werden.

Dabei wurde der erste Schwerpunkt auf dem theoretischen Input zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen und einem Verständnis wirksamer Prävention gelegt. Dies soll ein gemeinsames, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiertes Verständnis bieten sowie die Veränderungsbereitschaft sichern.

Nachfolgend wurden die Präventions- und Interventionsmaßnahmen aufgrund ihres Veränderungsfokus gegliedert. Die Kategorien wurden in "Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas" und "Maßnahmen zur Förderung der Schutzfähigkeit von Lehrpersonen" vorgenommen. Daraus entstand eine Aufteilung in drei Module (s. Abbildung 2).

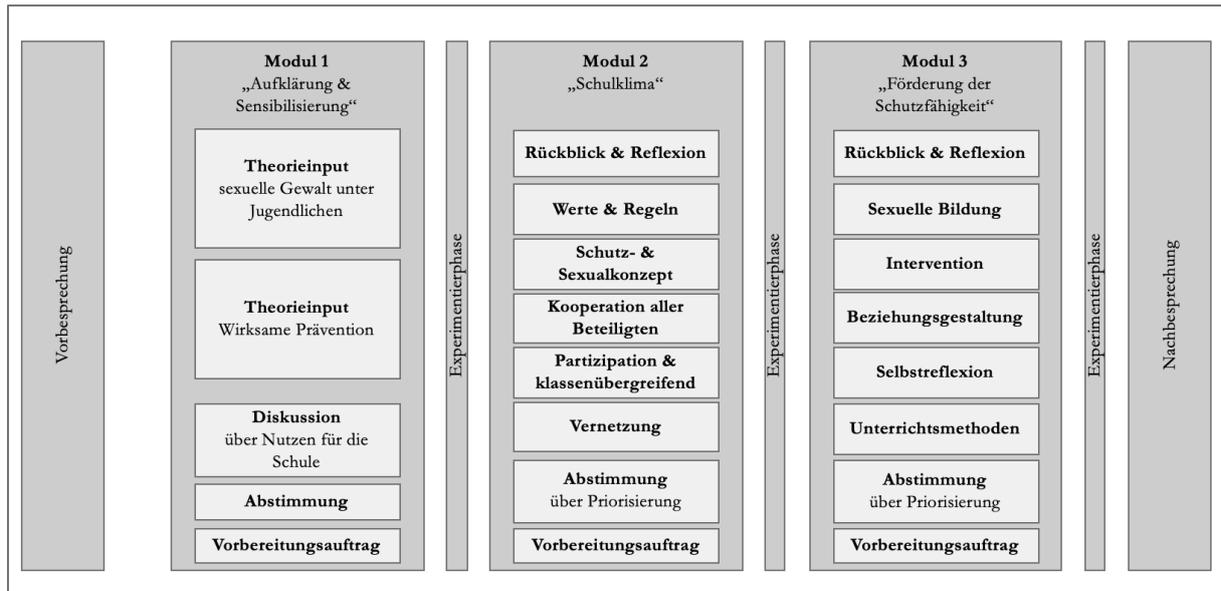


Abbildung 2: Aufbau des Programmentwurfs. Eigene Darstellung

Annahme dahinter war, dass zuerst Maßnahmen thematisiert werden müssen, welche helfen das notwendige Klima zu schaffen, bevor konkrete Maßnahmen umgesetzt werden können. Insbesondere die Definition klarer Werte und Normen sowie die Zusammenarbeit der Beteiligten wurden als Grundlagen zur weiteren Arbeit verstanden. Maßnahmen des dritten Moduls beinhalteten konkretere Maßnahmen wie die Notwendigkeit eines adäquaten Sexualkundeunterrichts oder solche zur Unterrichtsgestaltung.

Die einzelnen Themenfelder wurden so zusammengefasst, dass sie einzeln beleuchtet werden können, wobei der Bezug zu den anderen Inhalten jeweils aufgezeigt werden sollte.

Der so erstellte Programmentwurf wurde schließlich dem Gremium des Qualitätskolloquiums vorgelegt. Im Folgenden Kapitel wird das Vorgehen dafür erläutert.

## 7. Methodisches Vorgehen

Anhand der bisher gesammelten Erkenntnisse zum Phänomen sexueller Gewalt unter Jugendlichen und zu wirksamer schulischer Prävention wurde ein Programmwurf konzipiert, welcher in Kapitel 7 weiter ausgeführt wird. Wie in Kapitel 4.3 beschrieben, hängt der Erfolg von Präventionsmassnahmen wesentlich von den Rahmenbedingungen und der Kontext- wie auch der Implementierungsqualität ab. Dazu ist ein Verständnis der Funktionsweise des Schulsystems, aber auch von den grundsätzlichen Möglichkeiten, Ressourcen und Fähigkeiten von Schulen im Allgemeinen notwendig. Schulleitungen, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter\*innen etc. sind als Teile dieses Systems entsprechend einzubinden.

Daher wurde ein Vorgehen gesucht, bei welchem schulische Fachpersonen ihre Ansichten und Bedürfnisse angesichts ihrer Ressourcen einbringen können, sodass das Angebot daran angepasst werden kann. Aus diesem Grund wurde ein partizipativer Forschungsansatz gewählt. In diesem Kapitel wird anhand einer Definition und Einschätzung über Chancen und Grenzen partizipativer Forschung das Vorgehen begründet. Schließlich wird das Vorgehen beschrieben und vorgenommene Änderungen ebenfalls begründet.

### 7.1. Partizipative Forschung

Nach einer Definition partizipativer Forschung werden Chancen und Grenzen davon beleuchtet, anhand welcher Dimensionen für Gütekriterien hergeleitet werden, die es für das weitere Vorgehen zu beachten gilt.

#### 7.1.1. Definition

Von Unger (2014) definiert Partizipative Forschung im von ihr verfassten Lehrbuch wie folgt: "Partizipative Forschung ist ein Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern" (S. 1).

Dabei unterscheidet sich die Herangehensweise der partizipativen Forschung in einigen zentralen Punkten von anderen empirischen sozialwissenschaftlichen Verfahren. Zentral ist einerseits der Begriff der Partizipation, welcher beschreibt, dass die teilnehmenden Personen nicht nur befragt, sondern aktiv in die Forschung miteinbezogen werden. Dahinter steht die Idee eines zusätzlichen Erkenntnisgewinns, welcher sich aus dem Wissen der Teilnehmenden aus dem Feld ergibt (Wöhler, 2017, S. 28).

Nebst der Co-Forschung, also der Beteiligung der Teilnehmenden am Forschungsprozess, zeichnet sich partizipatorische Forschung auch durch die Komponente des Empowerments aus. Teilnehmende, sowohl individuell und kollektiv, sollen durch den Forschungsprozess zur Handlung ermächtigt und befähigt werden (von Unger, 2014, S. 1).

Seit der Einführung des Begriffs Action Research durch Lewin im Jahr 1946, haben sich mehrere vielseitige Forschungsansätze in verschiedenen Regionen und Anwendungsfeldern unter diesen Maximen herausgebildet und entwickelt (ebd. S. 3). Gemäß Wright, von Unger und Block (2010) führte die Vielseitigkeit der Ansätze und Anwendungsfelder entsprechend auch zu einer Vielzahl von Methoden. So kann der Grad der Partizipation stark variieren und die Rolle der Beteiligten unterschiedlich zentral sein. Dies beginnt beim

Einbezug von Praktiker\*innen als Co-Forscher\*innen durch Einholen derer Feedbacks, bis dahin, dass die Forschungsfrage und Methoden mitbestimmt werden und die Wissenschaftler\*innen lediglich in beratender Form unterstützen und begleiten (S. 38-45). Abbildung 3 zeigt die neun Ebenen der Partizipation.

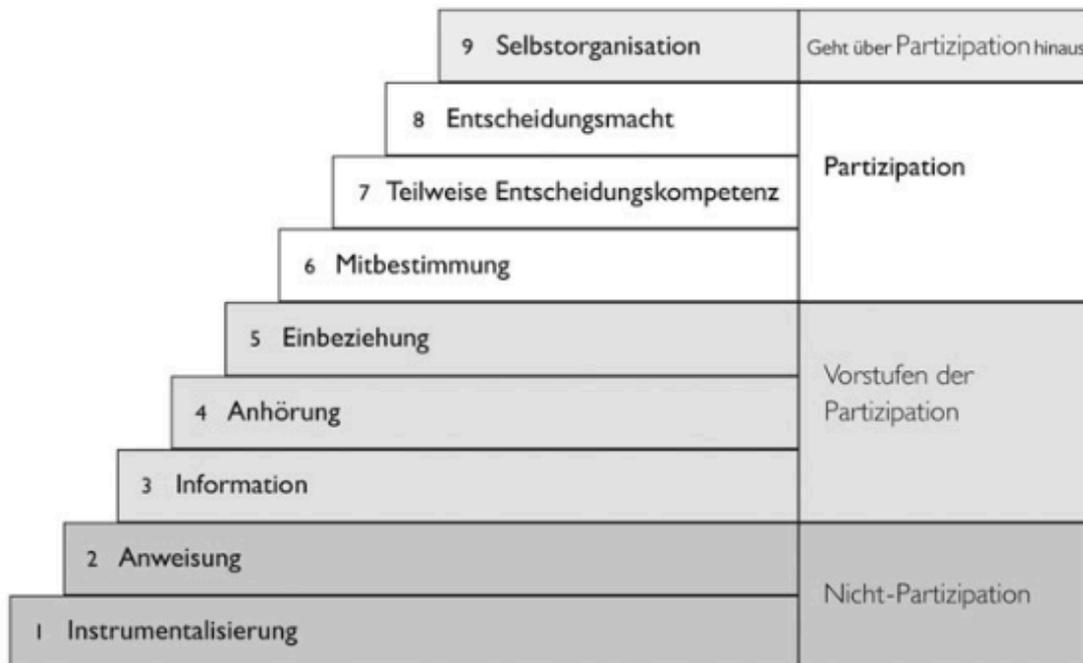


Abbildung 3: Stufenmodell der Partizipation. Wright et. al. (2010, S. 42).

Hierbei ist anzumerken, dass, bis auf die Stufe der Instrumentalisierung und Anweisung, alle Formen partizipative Aspekte haben und durchaus so umgesetzt werden können, da der Grad der Partizipation auch je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich ist. Die Einteilung stellt also keine Qualitätsmessung dar, sondern soll den Forschenden helfen, vorhandene Gütekriterien der partizipativen Forschung korrekt anzuwenden (Wright et al., 2010. S. 42).

Aber auch der Grad der angepeilten Veränderung kann unterschiedlich sein. So sind partizipative Forschungsansätze vorhanden, welche keine Veränderungsabsicht haben. Im deutschsprachigen Raum wird partizipative Forschung jedoch durchaus als Forschung mit Veränderungsabsicht in der Praxis subsumiert (Wöhler, 2017. S. 28-29).

Vielseitig bei partizipativem Vorgehen ist auch die Form der Datengewinnung, -sicherung und -verarbeitung. Obwohl partizipative Forschungsansätze am Rand des qualitativen Spektrums verortet werden können, sind sowohl qualitative wie auch quantitative Methoden für die Anwendung möglich (von Unger, 2014. S. 11).

Dabei ist jedoch auch bei der Datengewinnung, -sicherung und -verarbeitung die Partizipation zu gewährleisten, wobei das gewählte Verfahren nicht zu Überforderung bei den Beteiligten führen soll (ebd. S. 60-66).

### 7.1.2. Chancen und Grenzen Partizipativer Forschung

Nach von Unger (2014) liegt der größte Vorteil der partizipativen Forschungspraxis darin, dass Zugänge zu Lebenswelten ermöglicht werden. Durch die Partizipation der Co-Forscher\*innen mit ihren sozialen Kontakten, ihrer Sprache, ihrem (lebensweltlichen) Wissen, können Daten kontext- und kultursensibel erhoben werden. Dies stellt insbesondere für marginalisierte Gruppen wie auch bei der Betrachtung komplexer Forschungsgegenstände eine entscheidende Bereicherung dar und erhöht die Datenqualität, da die Beteiligten ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einfließen lassen können (S. 94).

Zudem bietet sich den Teilnehmenden Co-Forscher\*innen der Vorteil, dass sie durch die Maxime des Empowerments von der Partizipation profitieren können, was deren Motivation zur Teilnahme im Vergleich zu anderen Studiendesigns erhöht. Für die wissenschaftliche Perspektive bedeutet dies zudem, dass sie über die Grenzen des Wissenschaftssystems eine sozial-gesellschaftliche Wirkung entfaltet (ebd.).

Aus der Systemtheorie wird kritisiert, dass mit der Partizipation von gesellschaftlichen Akteuren eine Vermischung der Systeme Forschung und Praxis versucht wird, welche so nicht möglich sei, da die Systeme in sich geschlossen sind und deren Akteure nicht eigenständig am Forschungsprozess teilhaben können. Dem lässt sich entgegenhalten, dass Anschlüsse und Koppelungen an Systemen durchaus vorhanden sind, wodurch die Grenzen zwischen den Systemen zwar nicht aufgehoben, aber gemildert werden können. Dies erfordert, dass die Beteiligten die Unterschiede und Grenzen ihrer Systeme reflektieren und respektieren (Moser, 2008. S. 62-63; Von Unger, 2014. S. 86). Von Unger (2014) bezeichnet dies als Perspektiven-Verschränkung. Lern- Befähigung- und Transformationsprozesse spielen dabei eine wichtige Rolle, wobei es darum geht, an Perspektiven anzuknüpfen und sie in partizipativen Prozessen gemeinsam kritisch zu hinterfragen (S. 86). Dazu wurden gemäß dem Sozialwissenschaftler Moser (2008) Prinzipien wie das zirkuläre und selbstreflexive Verfahren formuliert, die bis heute Gültigkeit haben (S. 59-60).

Es zeigt sich aber auch, dass der Aufwand für partizipative Forschung im Vergleich zu anderen Vorgehensweisen um einiges höher sein kann. Dies liegt vor allem darin, dass die gleichberechtigte Teilnahme und -habe, wie auch das dafür notwendige Vertrauen zu sichern ist (von Unger, 2014. S. 95).

Das aufwändige Vorgehen lässt dann auch oft nicht die Zeit für ausführliche Diskussionen zur Theoriebildung. Personen, welche nicht im wissenschaftlichen System verankert sind, ist es dabei auch oft zu abstrakt oder unbekannt, einen Theoriebildungsprozess zu begleiten. Auch können die Interessen der Beteiligten eher bei den konkreten Interventionen liegen (ebd. S. 96).

Die eingeschränkte Möglichkeit zur Theoriebildung befeuert die im wissenschaftlichen Diskurs seit jeher vorhandener Kritik an partizipativen Ansätzen, da sie sich meist nicht auf einen Korpus wissenschaftlicher Standards beziehen können. Anhand der gesammelten Daten lasse sich keine wissenschaftliche Stringenz herstellen (Von Unger, 2014. S. 97; Wright, Roche, von Unger, Block & Gardener, 2010; S. 225).

Dem kann begegnet werden, dass in allen wissenschaftlichen Ansätzen grundsätzlich eine Unsicherheit bezüglich der Qualität der Forschung vorhanden ist (Altrichter, 2008. S. 48; von Unger, 2014. S. 97). Gemäß Wright et. al., (2010) habe partizipative Forschung sich daher wie andere Forschungsdisziplinen auch an

bestimmte Kriterien des Vorgehens zu halten. Anstatt sich dabei auf die Reliabilität, also die wissenschaftliche Stringenz der Ergebnisse zu fokussieren, sollten die Validität, also die Exaktheit, Stichhaltigkeit und Vertrauenswürdigkeit der Forschung zum Schwerpunkt werden. Allgemein gültige Gütekriterien lassen sich daraus allerdings keine ziehen. Sie formulieren aber drei mögliche Dimensionen für Gütekriterien partizipativer Forschung, welche die Validität begründen (S. 230):

<b>Dimension der Gütekriterien</b>	<b>Inhalte</b>
<b>Strukturqualität</b>	Beinhaltet Qualität der Ressourcen, Konstellation der Akteur*innen, Entscheidungsprozesse etc.
<b>Prozess- und Planungsqualität</b>	Beinhaltet Untersuchungsdesign, Methoden, Transparenz, Kooperation/Partnerschaft, Partizipation etc.
<b>Ergebnis- und Wirkungsqualität</b>	Beinhaltet Ergebnisse, Verbreitung, theoretische Beiträge, Wirkung im Sinne von Empowerment und sozialer Veränderung für die Community etc.

*Tabelle 6: Dimensionen von Gütekriterien partizipativer Forschung. Basierend auf Wright et. al., (2010, S. 230).*

Wie beschrieben wurde, bieten partizipative Forschungsansätze die Möglichkeit, vertiefte Einblicke in die Lebenswelten der Teilnehmenden zu erhalten, wobei diese durch die Teilnahme befähigt werden, selbst zu handeln. Dabei muss besonders darauf geachtet werden, dass Scheinpartizipation oder Überforderungen der Beteiligten verhindert werden. Zudem sind im Vergleich zu anderen Forschungsdisziplinen andere Qualitätsmerkmale zu beachten und für deren Gültigkeit einzustehen. Dabei geht es weniger um die Nachvollziehbarkeit der Daten, sondern um die Stichhaltigkeit und Vertrauenswürdigkeit des Prozesses. Zentrale Aspekte Partizipativer Forschung sind demnach eine reflexive und selbstkritische Grundhaltung der Forschenden sowie eine gelingende, auf gegenseitigem Respekt und Egalität basierende Zusammenarbeit und Kooperation.

## 7.2. Qualitätskolloquium

Nach einem kurzen Überblick über den theoretischen Ursprung des Qualitätskolloquiums erfolgt eine Definition und Begründung der Methode anhand der Ausgangslage und Gütekriterien partizipativer Forschung.

### 7.2.1. Partizipative Qualitätsentwicklung

Wie Wright, Block, von Unger und Kilian (2010) zur partizipativen Qualitätsentwicklung beschreiben, steht der Ansatz in der Tradition der partizipativen Gesundheitsforschung. Das Konzept entstand aus Projekten, welche Präventionsansätze im Gesundheitsbereich beleuchteten. Dabei lagen einerseits ökonomischen Überlegungen zu Grunde, Leistungen und Präventionsmethoden möglichst kosteneffizient gestalten, andererseits aber auch solche, um die Qualität der Leistungen durch Empowerment der Teilnehmenden überprüfen und steigern zu können. Partizipative Qualitätsentwicklung hat zum Ziel, eine ständige Verbesserung von Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Prävention durch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Projekt, Zielgruppe, Geldgeber\*innen und ggf. anderen wichtigen Akteur\*innen zu erwirken. Sie lebt dabei vom lokalen Wissen der Beteiligten und unterstützt sie, dieses Wissen zu nutzen, zu reflektieren und zu erweitern. Die Adressat\*innen partizipativer Qualitätsentwicklung sind in erster Linie die Praktiker\*innen vor Ort, welche die Konzipierung und Durchführung von Maßnahmen in der Praxis der Gesundheitsförderung und Prävention zuständig sind (S. 14).

### 7.2.2. Definition

Die Methode des Qualitätskolloquiums entstand durch Wright und Lemmen (2010) in Folge einer Bestandsaufnahme zur Qualitätsentwicklung in der HIV-Präventionsarbeit, wobei in mehreren Projekten von Betriebsblindheit berichtet wurde. Daher wurde ein Versuch unternommen, den partizipativen Ansatz einrichtungsübergreifend umzusetzen, wodurch Praktiker\*innen Rückmeldungen über ihre Arbeit erhalten, welche über den üblichen Horizont der Wahrnehmung hinausgehen (S. 172).

"Das Qualitätskolloquium ist ein drei- bis vierstündiges Arbeitstreffen, das über den kollegialen Erfahrungsaustausch des Peer-Review hinausgeht. Ziel ist es, einem Präventionsprojekt eine strukturierte Rückmeldung zu einer eigenen Fragestellung zu geben" (ebd. S. 179). Dabei werden Außenstehende (Fachpersonen, Praktiker\*Innen, Angehörige der Zielgruppe, Forschende aus dem Bereich) einbezogen, damit die Projektpräsentierenden einen wertschätzenden Blick von außen auf ihr Projekt erhalten um einer Betriebsblindheit vorzubeugen. Um möglichst neutrale Rückmeldungen zu erhalten, sollten die Mitwirkenden keinen persönlichen Bezug zum Projekt haben. So soll sichergestellt sein, dass sie ihre sehr persönliche und fachliche Sichtweise auf die Fragestellung einbringen. Das Qualitätskolloquium wird durch eine neutrale Moderation strukturiert, wodurch die Vorstellung des Projekts ohne Angst vor Verurteilung diskutiert werden kann (ebd.).

Das Qualitätskolloquium wurde in dieser Form noch nicht angewendet (ebd. S. 184-185), zumindest ist dem Autor kein entsprechendes Projekt bekannt. Daher können für das methodische Vorgehen keine Evaluationsergebnisse beigezogen werden, was die Notwendigkeit einer guten Vorbereitung begründet.

### 7.2.3. Theoretischer Hintergrund

Das Qualitätskolloquium basiert u.a. auf dem Judicial Review ("juristische Überprüfung") nach Keith Tones. Das Judicial Review wiederum basiert auf dem Vorgehen zum Erstellen eines Gerichtsurteils. Dabei werden verschiedene Informationsquellen berücksichtigt und die Zuverlässigkeit der Quelle überprüft. Es stehen keine wissenschaftlichen Qualitätskriterien im Vordergrund, sondern Kriterien der Plausibilität. Anhand der gesammelten Informationen werden Aussagen über die Angemessenheit und Wirksamkeit einer Intervention getroffen. Die Überprüfung findet diskursiv und fallspezifisch mit den Beteiligten statt (Wright & Lemmen, 2010. S. 173-174).

Es geht dabei also um die Qualität des Diskurses. Dies liegt begründet in der Annahme, dass sich die Qualität einer präventiven Intervention nur bedingt objektivieren lässt. Eine intersubjektive Validierung ist aber stets möglich und wünschenswert, insbesondere wenn unterschiedliche Perspektiven zusammenkommen. Diese erfolgt diskursiv und sollte so frei wie möglich von Machtverhältnissen sein und den oben genannten Gütekriterien entsprechen. Hier kommen die Leitprinzipien einer partizipativen Forschung zum Tragen, anhand derer das diskursive Verfahren vorbereitet und strukturiert werden soll (ebd. 172-173).

### 7.3. Begründung des methodischen Vorgehens

Partizipation gilt als Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010. S.10), wie auch der Prävention (WHO, 1986. S. 1-6). Insofern war es naheliegend eine entsprechende Forschungsmethode zu wählen. Zudem ist es aufgrund der im Kapitel 4 erwähnten Überlastung der Lehrpersonen und der Voraussetzung einer optimalen Implementierungsqualität notwendig, deren Einschätzungen und Bedürfnisse in ein solches Projekt einfließen zu lassen. Mit einer partizipativen Methode wie dem Qualitätskolloquium wird diese Möglichkeit als besonders gegeben erkannt.

Wie beschrieben wurde, bietet das Qualitätskolloquium im Vergleich zu qualitativen oder quantitativen Vorgehensweisen den Vorteil, dass die Lehrpersonen ihre Sichtweisen in einer Diskussion mit anderen schulischen Fachpersonen abstimmen können. So werden alle unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen und einbezogen, wobei die Schlussfolgerungen durch das Gremium erfolgen. Dies verhindert einseitige Feedbacks und erhöht die Plausibilität der Aussagen. Zudem werden schulischen Fachpersonen aus unterschiedlichen Schulen beigezogen, was die allgemeine Gültigkeit der Aussagen zudem stärkt. Da ihre Anliegen einbezogen werden sollte, solange kein Widerspruch zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen besteht, nehmen sie direkt Einfluss auf die Gestaltung des Programms, wodurch der Grad der Mitbestimmung gesichert werden soll (s. Abbildung 3).

Das Vorgehen ist dabei so zu gestalten, dass die Gütekriterien erfüllt sind. Dies erfordert eine Offenheit und Selbstreflexivität sowie eine begründete Vorgehensweise zur Sicherung der Ergebnisse, was wiederum

eine sorgfältige Vorgehensweise zur Abwägung der Rückmeldungen und Ergebnissicherung bedingt, welche transparent und zyklisch zu gestalten ist.

Durch die inhaltlichen Vorgaben anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und Fragen zum Erkenntnisinteresse sind dem Grad der Partizipation dabei gewisse Grenzen gesetzt. Es gilt eine Balance zwischen den eigenen Erkenntnisinteressen und den Bedürfnissen und Fragen der Teilnehmenden zu halten, um den Grad der Partizipation nicht noch weiter einzuschränken (Wright et. al., 2010. S. 42-45). Eine gute Vorinformation der Mitwirkenden könnte Verständnisfragen vermeiden und das gemeinsame Ziel in den Fokus rücken. Angesichts der knappen Zeitressourcen der Mitwirkenden stellt dies eine zusätzliche Herausforderung dar.

## 7.4. Umsetzung des methodischen Vorgehens

Wie bereits angedeutet, fiel die Umsetzung des Qualitätskolloquiums in die Covid-19 Pandemie, weshalb ein Kontakt mit den Mitwirkenden vor Ort nicht möglich war. Aus diesem Grund mussten diverse Anpassungen vorgenommen werden, weshalb u.a. die Sitzungen des Qualitätskolloquiums als Video-Konferenz abgehalten wurde. Abweichungen vom ursprünglichen Vorgehen werden im Rahmen dieses Kapitels kurz erwähnt, aber nicht mehr weiter begründet. Eine Beurteilung des Vorgehens erfolgt im Rahmen der Reflexion im Kapitel 8.

### 7.4.1. Struktur

Damit die Transparenz über den Einbezug der Rückmeldungen gewährleistet ist, wurde eine Anpassung des vorgeschlagenen Formats vorgenommen. Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Sitzungen für das Qualitätskolloquium angesetzt, wobei die gleichen Personen daran teilnahmen. Dies sollte den Grad der Partizipation zusätzlich sichern, da Änderungen im Programmwurf durch das Gremium verifiziert werden können. Die beiden Treffen wurden auf eine Dauer von zweieinhalb und eineinhalb Stunden angesetzt. Da es im ersten Treffen anzunehmen galt, dass erhöhter Diskussionsbedarf vorhanden ist, wurde dieses länger geplant. Für beide Treffen wurden die Mitwirkenden darum gebeten, sich eine halbe Stunde länger Zeit frei zu halten, da es aufgrund technischer Schwierigkeiten zu Verzögerungen kommen könnte. Die Sitzungen mussten durch den Autor selbst moderiert werden, da die Befürchtung bestand, dass eine weitere Person den knappen Zeitplan der Sitzung überstrapazieren würde.

### 7.4.2. Zusammensetzung der Mitwirkenden

Die Teilnehmenden setzten sich aus schulischen Fachpersonen zusammen, welche sich auf eine Ausschreibung hin zur freiwilligen Mitarbeit gemeldet haben. Die Ausschreibung erfolgte als Flyer mit Informationen über das Projekt und die Art der Mitwirkung über Mailverteiler des Vereins NCBI, private Netzwerke und Kanäle der Sozialen Medien. Eine Verbreitung über Mailverteiler der Schule Dietikon, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich wurde leider verwehrt. Trotzdem fand sich von jeder Zielgruppe die gewünschte Anzahl Personen. Zu bemängeln ist, dass ein Großteil der Teilnehmenden aus dem beruflichen Umfeld des Autors kam. Aufgrund der Pandemie-bedingten Änderungen und dadurch entstandenen Verzögerungen des Konzepts, konnte keine weitere Ausschreibung erfolgen. Eine

Verbindung zum Projekt oder Abhängigkeit mit dem Autor war jedoch bei keiner der Personen gegeben. Tabelle 7 zeigt die Zusammensetzung anhand der Berufsgruppen.

2 Personen der Schulleitung
1 Person der Präventionsfachstelle Sexuelle Gesundheit Schweiz
2 Personen der Schulsozialarbeit
5 Lehrpersonen der Oberstufe davon: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Fachlehrpersonen</li> <li>• 1 Lehrperson aus sonderpädagogischem Setting</li> <li>• 1 Klassenlehrperson</li> </ul>

Tabelle 7: Zusammenstellung der Mitwirkenden anhand der beruflichen Tätigkeit. Eigene Darstellung.

#### 7.4.3. Vorinformationen und Leitfaden erste Sitzung

Damit sich die Mitwirkenden ein möglichst umfassendes Bild der fachlichen Inputs machen konnten, wurde das Programm angelehnt an die Vorgaben von Wright und Lemmen (2010) vorgestellt. Die Vorinformation umfasste Angaben zum Verein NCBI und dem Projekt "Ja, Nein, Vielleicht", eine Beschreibung zur Intervention, die im Qualitätskolloquium vorgestellt wird, die Fragestellung zum Erkenntnisinteresse sowie Informationen zum methodischen Vorgehen (S. 183).

Die Vorgaben wurden für das Projekt angepasst. Sie enthielt den in Kapitel 6 beschriebenen Programmentwurf wie Wright und Lemmen (2010) dies vorgesehen haben. Leider fand sich aber keine genaue Beschreibung zum Inhalt (S. 180-184), weshalb dieser möglichst ausführlich umgesetzt wurde. Der Programmentwurf basierte auf den Erkenntnissen aus den vorhergehenden Kapiteln. Damit sich die Mitwirkenden ein umfassendes Bild machen konnten, wurden zusätzlich die theoretischen Hintergründe zusammengefasst erläutert.

Des Weiteren wurde auf eine Erläuterung zu bisherigen Evaluationen und Standards zur Qualitätssicherung verzichtet, da das Programm noch nicht angewendet wurde und es daher noch keine Erläuterungen dazu gab. Zudem entsprach die Evaluationsplanung nicht dem Erkenntnisinteresse des Autors. Die Evaluation des Programms ist vor dessen Umsetzung jedoch unbedingt zu sichern.

Weiter wurde eine Zielbeschreibung und der Ablauf des Qualitätskolloquiums mit den Leitfragen verschickt, damit sich die Mitwirkenden besser auf ihre Aufgaben vorbereiten konnten. Dabei wurde auch erläutert, wie die Datensicherung gestaltet ist. Aufgrund der großen Anzahl Dokumente erhielten die Mitwirkenden die Informationen eine Woche im Voraus zur Vorbereitung.

Als Leitfaden für die Diskussionsrunde galten folgende Fragen zum Erkenntnisinteresse (s. Abbildung 4).

### 3 - Fragestellung (Erkenntnisinteresse)

- Wie beurteilen Sie die Inhalte des Programms bezogen auf:
  - Den Nutzen für die Arbeit der schulischen Fachpersonen?
  - Ihre Vollständigkeit
  - Ihre persönlichen und fachlichen Bedürfnisse und Ansprüche an ein Präventionsprogramm?
- Wie beurteilen Sie den Aufbau des Programms bezogen auf:
  - Den Umfang und die Zeitlichen Ressourcen?
  - Der Wirkung und Nachhaltigkeit?
  - Dem Grad der Unterstützung durch das Moderationsteam?
  - Ihre persönlichen und fachlichen Bedürfnisse und Ansprüche an ein Präventionsprogramm?
- Was müsste bei der Konzeption und Umsetzung aus Ihrer Sicht noch bedacht werden? Gibt es besondere Schwierigkeiten oder Hindernisse, die bedacht werden müssen?
- Welche Fragen stellen sich aus Ihrer Sicht noch?

Abbildung 4: Fragen zum Erkenntnisinteresse der ersten Sitzung des Qualitätskolloquiums. Eigene Darstellung

Die Fragestellungen beinhalteten bewusst Fragen zur Beurteilung des Programms, da aufgrund der individuellen Beurteilungen eine Diskussion über die Ursachen hinter der jeweiligen Beurteilung angesetzt werden sollte. Dabei wurden die Fragen offen gestellt und Raum für eigene Erkenntnisinteressen gelassen.

#### 7.4.4. Erste Sitzung

Die erste Sitzung fand als Videokonferenz statt. Dabei wurde der vorgegebene Ablauf von Wright und Lemmen (2010) größtenteils eingehalten. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde erfolgte eine zehnmündige Präsentation über das Projekt, wobei die Mitwirkenden im Anschluss daran während fünfzehn Minuten ihre Fragen zum Projekt und der Fragestellung klären konnten (S. 184).

Im Anschluss daran war eine 100-minütige Diskussion anhand der Fragestellung geplant. Anschließend an die Diskussionsrunde erfolgte eine Zusammenfassung des Gesprächs durch den Autor, wobei die Mitwirkenden die Zusammenfassung bestätigen oder ergänzen konnten. Abgeschlossen wurde mit einer Feedbackrunde und einem Ausblick auf die nächste Sitzung.

#### 7.4.5. Protokollierung und Überarbeitung

Ursprünglich war eine gemeinsame Protokollierung anhand der Datenanalyse nach Creswell und Jackson geplant (von Unger, 2014, S. 63-64). Für das videobasierte Qualitätskolloquium erfolgte die Dokumentation aber in Form eines Protokolls. Das Vorgehen wurde dabei durch wiederholtes Nachfragen und Gegenlesen zirkulär gestaltet. Den Mitwirkenden wurde das Vorgehen durch die Vorinformation mitgeteilt und zu Beginn der Sitzung nochmals erklärt. So wurden die Prozesse nachvollziehbar und transparent gestaltet (von Unger, 2014, S. 62-64).

Während der Sitzung wurden alle Aussagen der Diskussion stichwortartig durch den Autor festgehalten. Jede Aussage wurde am Ende der Diskussion wiederholt, um nachzufragen, ob alles korrekt verstanden oder etwas ausgelassen wurde. Zudem konnten die Mitwirkenden ihre Einschätzung über die Relevanz der Aussage mitteilen. Nach der Sitzung wurde das Protokoll durch den Autor verschriftlicht, wobei die Aussagen zuerst separat und anschließend in Themenbereiche gegliedert wurden. Dies erfolgte angelehnt an die Methode von Creswell & Jackson (ebd.), jedoch ohne Partizipation der Mitwirkenden. Das Protokoll wurde den Mitwirkenden dafür zum Gegenlesen und Ergänzen vorgelegt und beinhaltete die Möglichkeit, dass die Themengebiete anhand einer Skala von 1-5 nach deren Relevanz gewichtet werden konnten.

Anhand des Protokolls wurde eine Überarbeitung des Programmentwurfs durch den Autor vorgenommen. Die überarbeitete Version wurde den Mitwirkenden wiederum zusammen mit dem vorgesehenen Ablauf und einer angepassten Fragestellung eine Woche vor der zweiten Sitzung des Qualitätskolloquiums zur Vorbereitung zugesandt.

#### 7.4.6. Vorinformation und Leitfaden zweite Sitzung

Da in der zweiten Sitzung die Überprüfung der Erkenntnisse und der Anpassungen, sowie die Reflexion über das Vorgehen im Fokus stand, wurde die Fragestellung dem neuen Erkenntnisinteresse angepasst und etwas konkreter nach allfälligen Anpassungen gefragt (s. Abbildung 5).

**Fragestellung bezüglich vorgenommener Anpassung des Programms**

- Wie beurteilen Sie das angepasste Programm bezogen auf:
  - den Einbezug der Rückmeldungen?
  - Die Umsetzbarkeit anhand zeitlicher Ressourcen?
  - Die Wirkung und Nachhaltigkeit?
  - Ihre persönlichen und fachlichen Bedürfnisse & Ansprüche?
- Welche Schwierigkeiten und Hindernisse erkennen Sie noch?

**Fragestellung bezüglich Reflexion des Vorgehens**

- Zu welchem Grad wurden Ihre Anmerkungen und Veränderungsvorschläge berücksichtigt?
- Inwiefern haben Sie durch die Teilnahme profitiert?
- Inwiefern hat das gewählte Vorgehen aus Ihrer Sicht dem Projekt geholfen?

Abbildung 5: Fragestellung zur zweiten Sitzung des Qualitätskolloquiums. Eigene Darstellung.

#### 7.4.7. Zweite Sitzung

Die zweite Sitzung zum Qualitätskolloquium fand vier Wochen später ebenfalls in Form einer Videokonferenz statt. Auch hier wurde sich an dem von Wright und Lemmen (2010) vorgeschriebenen Ablauf orientiert (S. 184).

Nach einer kurzen Begrüßung erfolgte eine Präsentation über die vorgenommenen Anpassungen. Im Anschluss daran konnten Fragen dazu geklärt werden. Für die Diskussion über Beurteilung und fehlende Aspekte wurden bei der zweiten Sitzung lediglich 45 Minuten eingeplant, da erwartet wurde, dass es weniger

Rückmeldungen gibt. Zum Abschluss erfolgte eine Reflexion der Teilnehmenden über das Vorgehen und ihre eigenen Erkenntnisse. Abgeschlossen wurde erneut mit einer Zusammenfassung anhand der Notizen, welche durch die Mitwirkenden bestätigt oder ergänzt werden konnte.

#### 7.4.8. Ergebnissicherung

Im Anschluss an die zweite Sitzung wurden die Erkenntnisse erneut in Form eines Protokolls verschriftlicht und von den Teilnehmenden ergänzt oder bestätigt. Die zentralen Erkenntnisse aus dem Verfahren wurden schriftlich festgehalten und für die Schlussfolgerungen dieser Arbeit beigezogen. Abbildung 6 zeigt eine Zusammenfassung des geplanten Vorgehens.

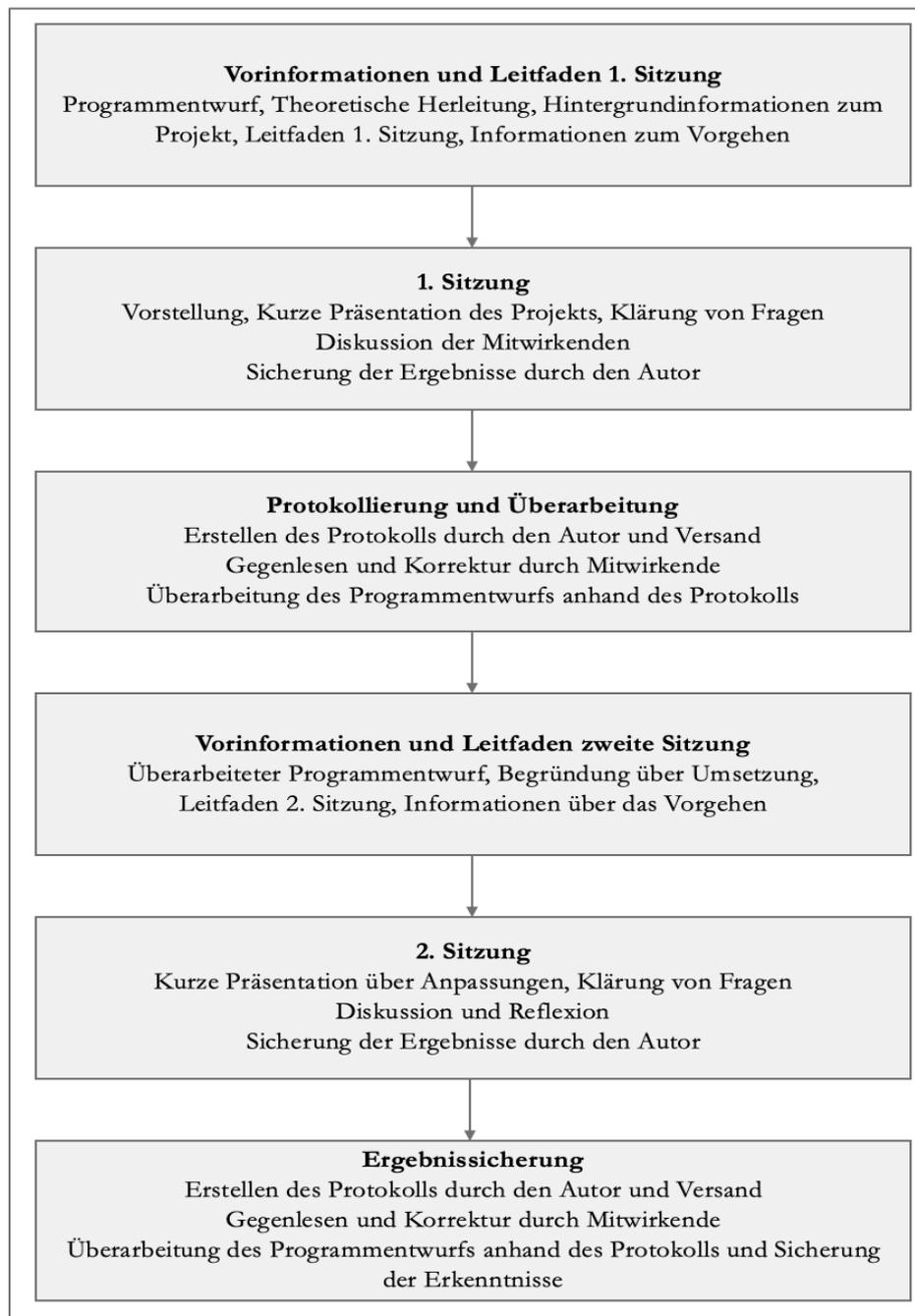


Abbildung 6: Ablauf des Qualitätskolloquiums in adaptierter Form. Eigene Darstellung.

## 8. Ergebnisse des methodischen Vorgehens

In diesem Kapitel erfolgt eine Zusammenstellung der Ergebnisse. In Kapitel 8.1. erfolgt eine Zusammenstellung der Erkenntnisse aus den beiden Sitzungen des Qualitätskolloquiums und in Kapitel 8.2. die daraus erfolgten Anpassungen für den Programmentwurf sowie weiterführende Gedanken in Form von Empfehlungen für die Umsetzung und an den Verein NCBI.

### 8.1. Ergebnisse des Qualitätskolloquiums

Das Erkenntnisinteresse lag darin, anhand des Programmentwurfs die Bedürfnisse und Ansprüche schulischer Fachpersonen an ein solches Programm zu erkennen und das Programm anhand der Rückmeldungen daran anzupassen. Zusätzlich konnte eine Einschätzung über die Umsetzbarkeit erhalten werden. Für die Erläuterung der Ergebnisse, werden die Rückmeldungen und Erkenntnisse aus beiden Sitzungen zusammengefasst. Kapitel 8.1.1. umfasst strukturelle Rückmeldungen aus den Sitzungen sowie eine Erklärung, wie diese umgesetzt werden sollen. Kapitel 8.1.2. beinhaltet Rückmeldungen zum Inhalt und Erklärungen, wie diese umgesetzt werden sollen. Kapitel 8.1.3. beinhaltet eine kurze Erläuterung der Einschätzungen über die Umsetzbarkeit des Vorgehens und Kapitel 8.1.4. Rückmeldungen zum methodischen Vorgehen. In Kapitel 8.1.5. werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Die hier genannten zentralen Bedürfnisse schulischer Fachpersonen sind aus den Rückmeldungen aus den Qualitätskolloquien zusammengestellt worden. Die jeweiligen Rückmeldungen und Bedürfnisse sind in kursiver Schrift gehalten. Die darauffolgende Beurteilung des Bedürfnisses und Anpassung der Programminhalte wurde jeweils so mit den Mitwirkenden diskutiert.

#### 8.1.1. Bedürfnisse schulischer Fachpersonen zum Aufbau und deren Umsetzung

*Das Programm ist sehr umfassend und inhaltlich wirkt es überfüllt. Schulen sind sehr unterschiedlich organisiert und haben unterschiedliche zeitliche Ressourcen und inhaltliche Bedürfnisse. Das Präventionsprogramm sollte daher möglichst einfach auf die jeweiligen Bedürfnisse und Ressourcen anzupassen sein.*

Damit dies gewährleistet werden kann, muss der Aufbau des Programms flexibel gestaltet sein. So wurde der Aufbau verändert, indem die einzelnen Themengebiete in sich geschlossen als Bausteine angeboten werden können, ohne dass die grundsätzliche Struktur (Input, Vorbereitungsaufträge, diskursive Beurteilung des Veränderungspotenzials) angepasst werden muss. Welche Inhalte während der fachlichen Inputs vertieft thematisiert werden, muss in einer umfassend geführten Vorbesprechung vereinbart werden.

Dies bringt einige Hindernisse mit sich, da einerseits der zeitliche Aufwand steigt, andererseits die Gefahr besteht, dass die Schule auf wichtige Inhalte verzichten möchte. Hier ist das Moderationsteam gefordert, auf die Relevanz einzelner Themenfelder hinzuweisen und auf deren Thematisierung zu bestehen. Als zentrale Inhalte werden das Interventionswissen, die Formulierung und Einforderung klarer Werte und Regeln, Aspekte der sexuellen Bildung, Schutz- und Sexualkonzept, Kooperation im Team sowie die Themen Beziehungsgestaltung und Selbstreflexion betrachtet. Da das Programm dadurch trotzdem umfassend ist, sollte auch geprüft werden, ob mehr als drei Termine für die Vermittlung möglich sind.

*Das Präventionsprogramm soll vorhandene Ressourcen im Team zu Tage bringen und einbeziehen. Dies spart einerseits finanzielle Mittel und fördert die Wirkung der Programminhalte. Dabei darf es die schulischen Fachpersonen nicht überfordern.*

Dieses Bedürfnis sei durch die partizipative Vorgehensweise abgedeckt, da die Entscheidungshoheit über die Umsetzung beim Schulteam belassen wird. Im Rahmen einer Vorbesprechung sollte aber nach vorhandenem Wissen oder bestehenden Konzepten, Leitfäden etc. gefragt werden.

*Das Moderationsteam sollte den Prozessverantwortlichen für längere Zeit beratend zur Verfügung stehen und Arbeitspapiere zur Verfügung stellen.*

Auch dieses Bedürfnis erfordert eine ausführliche Vorbesprechung bezüglich der Dauer und Form der Begleitung. Das zur Verfügung stellen von Arbeitspapieren war im Programm Entwurf bereits angedacht und sollte entsprechend beibehalten werden.

Damit die Unterstützung gut funktioniert, sind nach jedem Workshop Stimmungsbilder einzuholen und mit den Verantwortlichen Rücksprachen bezüglich des Stands und den Bedürfnissen des Schulteams zu halten. Dafür wird auf die Abstimmung am Ende des ersten Moduls verzichtet, da diese zu Irritationen führte.

*Das Programm sollte Repetitionen von Inhalten sowie theoretischen und praktischen Inputs über längere Zeit beibehalten. Zudem sollte die Umsetzung der Maßnahmeempfehlungen reflektiert werden.*

Es soll dafür beibehalten werden, dass mehrere Workshops mit ausreichend zeitlichem Abstand dazwischen stattfinden. Dies ermöglicht Vorbereitung, Ausprobieren und Reflexion. Dabei sollte vor jedem Workshop eine Repetition zum theoretischen Hintergrund und den Inhalten des letzten Workshops stattfinden, was durch Reflexions- und Beobachtungsbögen umgesetzt werden soll. Die Vorbereitungsaufträge sollten dafür nicht am Ende eines Workshops, sondern ein paar Wochen vor einem Workshop verteilt werden, damit das Thema präsent bleibt. Grundsätzlich sind aber die Verantwortlichen vor Ort dafür zuständig, Inhalte der Workshops präsent zu halten.

*Arbeitsaufträge und Teilnahme am Workshop sollten möglichst verbindlich gestaltet werden.*

Prinzipiell obliegt es der Schulleitung (oder der verantwortlichen Arbeitsgruppe) die Teilnahme an den Workshops und das Auseinandersetzen mit den Inhalten als verbindlich zu setzen. Das Moderationsteam sollte dies aber beim Vorbereitungsgespräch ansprechen und empfehlen.

Eine Verpflichtung zur Auseinandersetzung liegt grundsätzlich im Berufsauftrag begründet, kann aber im Konflikt mit dem partizipativen Aspekt des Vorgehens stehen (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], 2014, S. 9). Daher sollte die Teilnahme verpflichtend sein, die Gestaltung der Maßnahmen nach den Inputs, aber sollte von motivierten Personen übernommen werden.

*Das Programm sollte auf möglichst alle Altersspektren von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sein.*

Dieses Bedürfnis übersteigt den Rahmen dieser Arbeit, wobei Ansatzpunkte und Möglichkeiten durchaus vorhanden sind. So können Aspekte der besseren Zusammenarbeit auch Nutzen für das allgemeine Wohl-

befinden aber auch für die Früherkennung von anderen Problemlagen aufweisen. Teilweise sind altersübergreifende Themen vorhanden und die Schule könnte dazu animiert werden, die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen der Primarschule oder auch schulübergreifend anzugehen. Zudem kann auf verschiedene Weiterbildungsangebote oder Angebote von Fachstellen hingewiesen werden.

*Das Programm sollte nach jeder Umsetzung mit der jeweiligen Schule evaluiert werden und Rückmeldungen stetig ins Programm einfließen lassen.*

Auf diesen Aspekt wurde im Verlauf der Arbeit hingewiesen. Zu ergänzen ist das Bedürfnis der schulischen Fachpersonen, dass bei der Evaluation auch geprüft werden soll, welche Kompetenzen nachhaltig vermittelt wurden. Zudem sollen Erkenntnisse aus jeder Nachbesprechung gezogen und bei der Umsetzung der nächsten Workshops angewendet werden.

*Es kann schwer sein, alle Teilnehmenden von den Programminhalten zu überzeugen und entsprechend Abwehrreaktionen auslösen.*

Insbesondere die Lehrpersonen des Gremiums äußerten ihre Bedenken bezüglich der Umsetzbarkeit aufgrund individueller Hindernisse oder Hemmungen. Nebst den bereits erwähnten Maßnahmen (Bezugnahme auf Bildungsauftrag, Thematisierung unterschiedlicher Haltungen, minimalste Anforderungen) soll darum nochmals betont werden, dass unterschiedliche Haltungen natürlich und wichtig sind. Es darf im Rahmen des partizipativen Vorgehens unterschiedliche Meinungen geben, wobei diese auch bei der Umsetzung zu berücksichtigen sind. Das Moderationsteam ist dabei gefordert zu vermitteln.

#### 8.1.2. Inhaltliche Bedürfnisse schulischer Fachpersonen und deren Umsetzung

Die Themenfelder wurden alle als relevant und wichtig beurteilt, weshalb keine grundsätzlichen Anpassungen vorzunehmen sind. Weitere Rückmeldungen wurden wie folgt angewendet:

*Schulische Fachpersonen erhalten in ihrer Ausbildung je nach Hochschule und eigenen Interessen kein bis wenig vertieftes Wissen bezüglich Sexualität, sexueller Gewalt und Präventionshandlungen vermittelt. Daher ist es notwendig ausreichend Grundlagen zu schaffen, ohne einzelne Fachpersonen zu überfordern.*

Diese Rückmeldung erstaunt und zeigt Entwicklungsbedarf an den Hochschulen auf. Für das Projekt bedeutet dies, dass auf Konzepte Bezug genommen werden muss, welche schulischen Fachpersonen im Allgemeinen bekannt sein sollten (Entwicklungsaufgaben der Lebensalter, Gesetzestexte, Lehrplan, etc.).

Außerdem soll durch das Aufzeigen von vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden und dem Anregen zum Bilden von Arbeits- oder Diskussionsgruppen das Peer-Lernen angeregt werden. Schließlich sind entsprechende Weiterbildungsangebote oder Fachliteratur zu vermitteln.

*In einem Schulteam sind unterschiedliche Haltungen bezüglich dem Thema Sexualität zu finden. Das Programm soll daher enttabuisieren und Sprache vermitteln, ohne die schulischen Fachpersonen in ihren individuellen Einstellungen zu überfordern.*

Grundsätzlich erfüllt das Programm dieses Bedürfnis. Die Teilnehmenden wiesen aber zusätzlich darauf hin, dass die Diversität der Haltungen und das allfällige Vorgehen bei der Vorbesprechung thematisiert

werden sollten. Die Mitwirkenden betonten, dass unterschiedliche Meinungen und Haltungen zu respektieren sind und behutsam damit umgegangen werden muss.

Es ist daher besonders dafür zu sorgen, dass Akzeptanz gegenüber unterschiedlichen Haltungen erbracht wird, wobei die Motivation zur Umsetzung, beispielsweise durch das Aufzeigen des individuellen und kollektiven Nutzens zu fördern ist.

Die unterschiedlichen Haltungen sollten denn auch während der Workshops thematisiert werden. Weitere Ansätze hängen direkt mit dem nächsten genannten Bedürfnis zusammen.

*Den schulischen Fachpersonen muss klar sein, welche Aufgaben und minimalste Verpflichtungen sie konkret übernehmen müssen. Allenfalls können so auch Verantwortlichkeiten zugeteilt werden.*

Dabei sind Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie die Inhalte durch das Anwenden minimalster Anforderungen umzusetzen sind. Trotz Haltungen, die es einer Person verunmöglichen, das Thema Sexualität offen mit Jugendlichen zu thematisieren. Dies erfordert die Wahrnehmung eigener Grenzen und Hemmnisse und liegt in der gemeinsamen Verpflichtung zur Zusammenarbeit begründet. Dabei besteht die Verpflichtung Grenzen mitzuteilen und Unterstützung zu holen, sodass die Umsetzung der besprochenen Maßnahmen durch andere übernommen werden kann und dadurch gesichert ist (LCH, 2014, S. 9).

Auch hier sind entsprechende Weiterbildungs- oder Unterstützungsangebote zu vermitteln. Letztlich liegt aber auch dies in der Verantwortung der Schulleitung. Eine inhaltliche Überforderung durch die Inhalte während der Workshops wurde nicht erkannt.

*Schulische Fachpersonen sind im Umgang zum Schutz vor LGBTQ-Menschen<sup>1</sup> zu sensibilisieren. Dies wird im Programm nicht genannt.*

In den Studien wurde keine spezifische Notwendigkeit zur unterschiedlichen Handhabung der Inhalte beleuchtet. Trotzdem wird das Thema aufgenommen und insbesondere beim Thema der Werte und Regeln sowie beim theoretischen Input beleuchtet. Dabei sind Akzeptanz und Respekt, wie auch die zu verwendende Sprache zu beleuchten und zu fördern. Nicht zuletzt auch der rechtliche Rahmen gemäß Art. 261 StGB (SR 311.0), welcher besagt, dass Menschen vor Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder Identität geschützt sind. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass bei konsequenter Umsetzung der Maßnahmeempfehlungen, der Schutz von LGBTQ-Menschen gewährleistet ist, weshalb für die weiteren Programminhalte keine grundsätzlichen Anpassungen vorgenommen werden müssen.

*Ein Präventionsprogramm zu diesem Thema soll eine gemeinsame Haltung und Interventionsstrategie im Schulteam herstellen.*

Dieser Aspekt werde durch das Programm sehr gut abgedeckt, indem alle Personen des Schulteam eingebunden und in den Diskussionen durch das Moderationsteam vermittelt werden kann. Zusätzlich werden noch zentrale Leitwerte hervorgehoben und deren Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert.

---

<sup>1</sup> LGBTQ ist ein Akronym für Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer or Questioning und wird benutzt um die sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität zu beschreiben. <https://gaycenter.org/about/lgbtq/>

*Während dem theoretischen Input sollen Zusammenhänge aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen beleuchtet werden, um mehr Anschlussmöglichkeiten zu bieten.*

Dazu sollen nebst den geplanten psychologischen, pädagogischen und soziologischen Aspekten auch juristische Folgen und Hintergründe einfließen, was so übernommen wird.

*Den schulischen Fachpersonen muss klar sein, wo sie sich Hilfe holen können.*

Auch dieses Bedürfnis ist im Programmwurf abgedeckt, indem immer wieder auf Angebote von Fachstellen verwiesen wird. Zusätzliche Betonung sollen die gegenseitigen Unterstützungsmöglichkeiten des Schulteams aber auch die Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern erhalten. Auch das Moderationsteam kann bei spezifischen Fragestellungen beigezogen werden.

*Das Programm soll Anschlussfähigkeit zu anderen Themen aufzeigen.*

Dieser Aspekt ist ebenfalls grundsätzlich gegeben, da auch eine Wirkung auf andere Formen der Gewalt sowie die Früherkennung anderer Problemlagen der Jugendlichen gefördert wird. Es wurde aber zu wenig hervorgehoben. Insbesondere bei der Beleuchtung des Präventionsansatzes soll daher der Nutzen, sowohl für die schulischen Fachpersonen und die Schule als auch für die Jugendlichen, die Eltern, Vereine und Gemeinde betont werden. Auch der Verweis, auf die ähnlichen Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt und anderen Formen sollte noch mehr verdeutlicht werden.

*Die Vermittlung der Inhalte sollte durch Verwenden von Fallbeispielen, bestenfalls persönlichen stattfinden.*

Dies wurde so übernommen, indem vorab zum ersten Workshop nach Fallbeispielen gefragt wird, die allenfalls mit den Personen vorbesprochen werden können. Das Moderationsteam soll aber auch zwei bis drei eigene Fallbeispiele vorbereitet haben, falls diejenigen der schulischen Fachpersonen aufgrund des Persönlichkeitsschutzes nicht geeignet sind. Dies wäre der Fall, wenn Rückschlüsse auf beteiligte Jugendliche möglich sind und eine Anpassung oder Anonymisierung nicht möglich wären.

Die Fallbeispiele sollen so oft wie möglich wieder beigezogen werden, um den Nutzen der jeweiligen Programmpunkte daran zu verbindlichen.

*Das Programm behandelt das Thema Körperbewusstsein nicht, obwohl es für die Entwicklung der sexuellen Identität zentral ist.*

Dieser Einwand wurde von einer Lehrperson eingebracht und insofern angenommen, als das beim Thema sexuelle Bildung der Aspekt des Körperbewusstseins aufgenommen werden soll. Dies könnte insbesondere im Sportunterricht aber auch sonst, bspw. durch Achtsamkeitsübungen umgesetzt werden.

*Die Umsetzung der Programminhalte beinhalten diverse Handlungen auf individueller und organisationaler Ebene. Dies darf die Lehrpersonen nicht überfordern und benötigt zudem ausreichend Zeit und Reflexionsmöglichkeiten.*

Dieses Anliegen bleibt in der Möglichkeit der Planung begrenzt, muss aber sorgfältig beobachtet werden. Im Kolloquium wurden Möglichkeiten besprochen, wie dies zu sichern ist. Dazu sollten einerseits die un-

terschiedlichen Handlungsebenen und deren Zusammenhänge verdeutlicht werden. Zudem soll darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Ziele kleine Schritte beinhalten, die für die Umsetzung realistisch sind. Dabei sollte auch ein entsprechender Zeithorizont des Entwicklungsprozesses aufgezeigt werden.

Die geplanten Reflexionsmöglichkeiten zu Beginn eines Workshops sollten beibehalten werden, damit Hindernisse auch sichtbar werden.

Für die Umsetzung der Maßnahmen und das Einlassen auf den Entwicklungsprozess wurde zudem gewünscht, dass eine Einschätzung über die Länge des Entwicklungsprozesses stattfinden soll. Ebenfalls notwendig sei das Aufzeigen des Zusammenhangs der einzelnen Themen. Des Weiteren sollen Reflexions- und Beobachtungsbögen der selbständigen Umsetzung der Inhalte vorbereitet werden.

### 8.1.3. Einschätzung über Realisierbarkeit des Programms

Die Mitwirkenden waren dazu aufgefordert ihre Einschätzung bezüglich der Umsetzbarkeit des Programms mitzuteilen. Dabei wurde genannt, dass die Umsetzung maßgeblich vom Charisma und der Kompetenz des Moderationsteams abhängig ist. Ebenfalls notwendig ist eine klare Auftragsklärung und ausreichend zeitliche Ressourcen. Dies wurde als größtes Hindernis betrachtet, da das Programm viel Eigenverantwortung und Aufwand der schulischen Fachpersonen erfordert.

Anhand der Umsetzung der Maßnahmen äußerten sich die Mitwirkenden jedoch optimistisch. Grundsätzlich sei das Programm so umzusetzen und dann zu evaluieren, sodass anhand der Erkenntnissen Anpassungen vorgenommen werden können, falls notwendig. Der Ansatz wurde entsprechend als vielversprechend bezeichnet. Insbesondere die Fachperson der Fachstelle sexuelle Gesundheit Schweiz würde eine Umsetzung begrüßen.

Dies wird so verstanden, als sei die Umsetzung des Programms in dieser Form durchaus möglich, wobei keine Prognose über die Wirkung abgegeben werden kann.

### 8.1.4. Rückmeldungen zum methodischen Vorgehen

Von Interesse war zudem, inwiefern die Mitwirkenden vom Vorgehen profitiert haben. Die Einschätzung erstaunte, da trotz hohem Aufwand und dem Setting als Videokonferenz durchwegs erfreuliche Rückmeldungen genannt wurden. So sei den Mitwirkenden viel Wissen um sexuelle Gewalt unter Jugendlichen und möglichen Präventionsmassnahmen vermittelt worden. Der Blick auf beide Themen wurde geschärft. Zudem seien die Gespräche anregend und lustig geführt worden. Die Möglichkeit, andere Perspektiven insbesondere von Personen aus anderen Fachbereichen, auf ein Problem zu erhalten, sei sehr wertvoll gewesen.

Die Mitwirkenden äußerten aber auch ihre Bedenken bezüglich des Vorgehens, insbesondere da durch das Setting als Videokonferenz kaum Diskussionen stattfanden. Zudem habe man mehr Zeit als angenommen aufwenden müssen. Dabei sei es aufgrund der Komplexität des Vorbereitungsmaterials eine große Herausforderung gewesen, die Inhalte des Programms nachzuvollziehen. Im Verlaufe des Kolloquiums sei das Verständnis aber aufgebaut worden. So konnten alle Bedürfnisse thematisiert werden. Zudem äußerten alle

Mitwirkenden, dass ihre Anliegen während der Sitzungen gehört, sinngemäß und verständlich protokolliert und in die Konzeption aufgenommen wurden.

#### 8.1.5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Grundsätzlich kann am partizipativen und diskursiven Vorgehen wie es im Programmentwurf beschrieben wurde festgehalten werden. Es ist ein zentrales Anliegen der schulischen Fachpersonen, dass die Partizipation aller Beteiligten gewährleistet ist und die Zielsetzung sowie deren Umsetzung durch das Team festgelegt werden, damit sie realisierbar bleiben. Dazu sollten die verantwortlichen Ansprechpersonen bereits vor der Vorbesprechung bekannt sein. Eine notwendige Anpassung muss aber am Aufbau der Inhalte vorgenommen werden. Sie sollten als themenspezifische Bausteine konzipiert werden, die flexibel auf die Bedürfnisse und Bedingungen vor Ort zu vereinbaren sind. Dabei sollte auf möglichst wenig Inhalte verzichtet werden, da dies ein falsches Bild der Präventionsarbeit vermitteln könnte. Um trotzdem einen roten Faden beizubehalten, ist die Wirkung der jeweiligen Maßnahme jeweils anhand von zwei bis drei Fallbeispielen zu diskutieren.

In den Sitzungen des Qualitätskolloquiums wurde zudem klar, dass sich die schulischen Fachpersonen sehr viel Unterstützung wünschen. Einerseits soll im Umgang mit Kolleg\*innen, denen es aufgrund mangelnden Wissens oder persönlichen Einstellungen schwerfällt, die Vorgaben einzuhalten, vermittelt und minimalste Verbindlichkeiten gesetzt werden. Während den Workshops ist dabei auf bekannte Vorgaben und Konzepte wie den Lehrplan oder Entwicklungsaufgaben des Jugendalters Bezug zu nehmen, da dies den schulischen Fachpersonen die notwendigen Anknüpfungspunkte bietet. Zudem sind der individuelle und kollektive Nutzen zur Förderung der Motivation und Bereitschaft hervorzuheben.

Andererseits wird eine fachliche Begleitung über längere Zeit gewünscht. Diese Aspekte sind genauso wie das gesamte Programm in Form einer ausführlichen Auftragsklärung vor Beginn des Programms zu klären. Dabei sind die notwendigen Ressourcen zu sichern oder auch auf weitere spezifische Angebote hinzuweisen.

Abbildung 7 zeigt den Modellartigen Konzeptentwurf nach der Überarbeitung. Dabei ist aber grundsätzlich davon auszugehen, dass auch nur zwei oder auch vier Module vereinbart werden können. So zeigt sich, dass der grundsätzliche Aufbau beibehalten werden kann. Die inhaltliche Ausgestaltung gilt es im Rahmen der Vorbesprechung zu vereinbaren. Die Schlussbesprechung und Evaluation sind im Modell nicht aufgelistet.

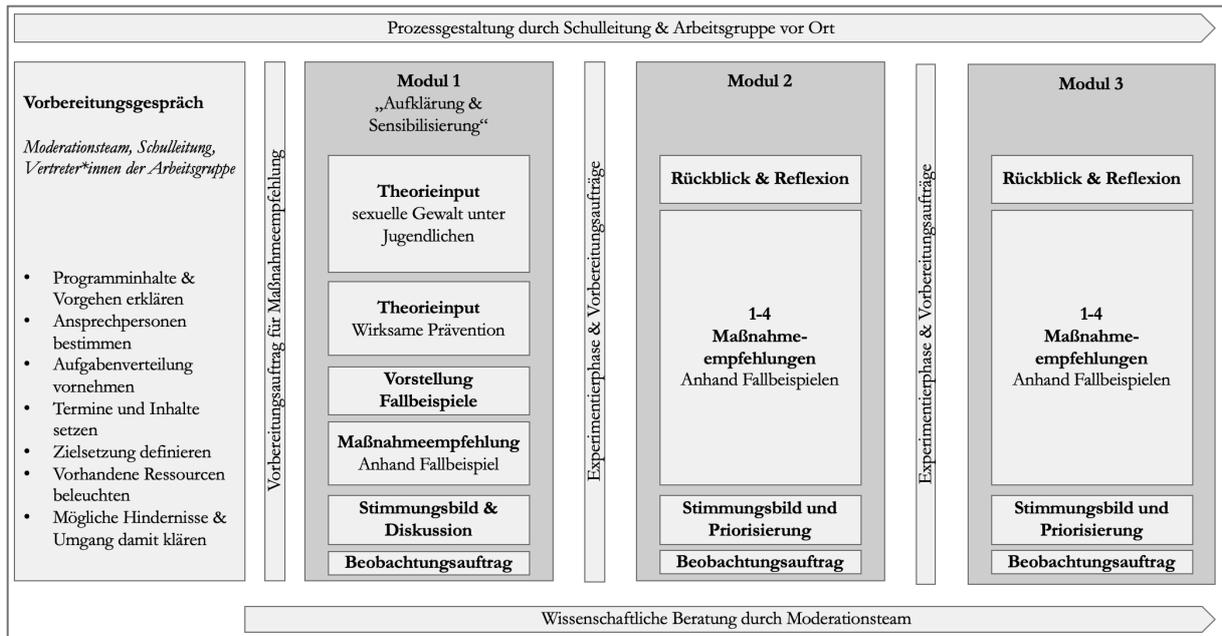


Abbildung 7: Konzeptentwurf der fachlichen Inputs. Eigene Darstellung.

## 8.2. Weiterführende Empfehlungen

Als zusätzliche Ergebnisse werden weiterführenden Empfehlungen, einerseits an die Konzeption der fachlichen Inputs, andererseits an den Verein NCBI, beschrieben, auf welche grundsätzlichen Aspekte nach dem Qualitätskolloquium noch zu achten gilt.

### 8.2.1. Weiterführende Empfehlungen zur Konzeption fachlicher Inputs zur Prävention sexueller Gewalt

Wie aus den Rückmeldungen der schulischen Fachpersonen hervorgeht, sind diverse Themen während einer umfassenden Vorbesprechung zu klären. Daher sollten Problemlage, Motivation des Schulteam, vorhandene Ressourcen und Konzepte sowie gewünschte Form der Zusammenarbeit geklärt und mit einer Vereinbarung über Programminhalte, Terminplanung und Verantwortlichkeiten abgeschlossen werden. Zudem ist für die Vorbesprechung zu beachten, dass ausreichend Zeit veranlasst wird und die verantwortlichen Ansprechpersonen anwesend sein sollen.

Außerdem ist aufgrund der fehlenden Thematisierung wirksamer Prävention und Themen rund um Sexualität sowie sexueller Gewalt während der Ausbildung schulischer Fachpersonen damit zu rechnen, dass bei manchen schulischen Fachpersonen keine Anknüpfungspunkte an den Inhalt des Programms vorhanden sind. Dies zeigt Nachholbedarf an den Ausbildungsstätten auf. Für die Umsetzung der fachlichen Inputs bedeutet dies, dass die Bedingungsbeziehungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen während dem theoretischen Input besonders achtsam aufgezeigt und wiederholt thematisiert werden müssen. Denn erst diese Erkenntnis kann dazu führen, dass eine kritische Selbstreflexion über die eigene Reproduktion dieser Wirkungsmechanismen stattfindet. Dabei könnten auch Personen vor Ort zur Unterstützung einbezogen wer-

den, welche diese Inhalte in ihrer Ausbildung vermittelt erhielten. Dies betrifft vor allem die Schulsozialarbeit, welche allgemein aufgrund der professionsspezifischen Kenntnis bezüglich Lebenswelten und Prävention einzubeziehen ist.

Weiter lässt sich anhand der Rückmeldungen erkennen, dass eine Besorgnis bezüglich möglicher Überforderungen einzelner schulischer Fachpersonen aber auch einer daraus entstehenden Verweigerungshaltung besteht. Das Moderationsteam sollte entsprechend vorbereitet sein und sich auf die Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse beziehen, wobei auch Chancen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit durch die vorhandenen Unterschiede gefördert werden können. Schließlich steht als zentraler Ansatz der Prävention, die Förderung des Schulklimas und der Teamkultur.

#### 8.2.2. Weiterführende Empfehlungen an den Verein NCBI

Das im Rahmen dieser Arbeit hergeleitete Konzept erfordert zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen. Insbesondere Letztere in Form des Moderationsteams sind entsprechend gefordert, die Inhalte fachlich begründet aber ergebnisoffen zu vermitteln und dabei trotzdem auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse hinzuweisen. Dafür sind ausgebildete Fachpersonen mit Auftrittskompetenzen und dem entsprechenden Wissen notwendig. Der Verein sollte klare Kompetenzen definieren, welche für die Umsetzung dieses Programms notwendig sind und die Moderationsteams anhand dieser Kompetenzbeschriebe auswählen oder ausbilden.

Weiter ist das Programm sorgfältig und umfassend bezogen auf dessen Umsetzung und Wirkung anhand wissenschaftlicher Standards zu evaluieren. Aufgrund der eher knappen finanziellen Ressourcen sind Möglichkeiten zu suchen, wie eine kostengünstige, aber dennoch umfassende Evaluation stattfinden kann.

## 9. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit diskutiert. Dies erfolgt zuerst durch eine Reflexion des methodischen Vorgehens, wobei die Möglichkeiten und Limitationen hervorgehoben werden sollen. Daran anschließend erfolgt eine Einschätzung zur Wirksamkeit des Programms, worauf aufbauend weiterführende Forderungen zur Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen benannt und die Rolle der Sozialen Arbeit beleuchtet werden.

### 9.1. Reflexion des methodischen Vorgehens

Dank dem Qualitätskolloquium konnten auch in der angepassten Form als Video-Konferenz zentrale Bedürfnisse schulischer Fachpersonen an ein Präventionsprogramm gesammelt werden. Dabei ist deren Aussagekraft anhand der definierten Dimensionen für Gütekriterien partizipativer Forschung nochmals zu beleuchten.

#### Planungsqualität

Die Ergebnisse von Kapitel 8.1.4. zeigen einerseits, dass sich die partizipative Methode des Qualitätskolloquiums auch in ihrer angepassten Form bewährt hat. Dafür sprechen die Aussagen, dass einerseits die Bedürfnisse und Anliegen des Gremiums aufgenommen und umgesetzt wurden, andererseits daran, dass die Mitwirkenden von ihrer Teilnahme auch selbst profitiert haben. Das Vorgehen war transparent gehalten und basierte, wie der guten Stimmung zu entnehmen war, auf einem gelungenen partnerschaftlichen Verhältnis. Dabei konnte der Grad der Partizipation auf der Ebene der Mitbestimmung gesichert werden, indem die Rückmeldungen grundsätzlich einbezogen wurden.

Es ist jedoch anzumerken, dass die Ergebnisse aufgrund von drei Aspekten an Qualität eingebüßt haben. Einerseits wurde die Datensicherung beeinflusst, da der Autor in seiner Funktion als Moderator die Aussagen notierte und später auch kategorisierte, ohne dass die Mitwirkenden darauf Einfluss nehmen konnten. Dies kann gemäß von Unger (2014) dazu führen, dass nur die Aussagen in das Protokoll Einfluss fanden, welche aus Sicht des Autors der Arbeit dienlich waren (S. 63). Dem soll entgegengehalten werden, dass es der Qualität der Arbeit schaden würde und es deshalb nicht im Interesse des Autors lag, Aussagen fallen zu lassen oder falsch wahrzunehmen. Außerdem erforderte das angepasste Vorgehen bereits viel Aufwand von Seiten der Teilnehmenden. Aufgrund der Wiedereröffnung der Schulen zum Zeitpunkt der zweiten Sitzung, bestand für einige der Lehrpersonen keine Möglichkeit mehr an der Sitzung teilzunehmen. Daher sollte die Belastung der Lehrpersonen nicht noch zusätzlich erhöht werden. Zudem wurde mehrmals bei allen Mitwirkenden nachgefragt, ob alle Inhalte in korrekter Form verstanden und aufgenommen wurden. Durch dieses diskursive und sich wiederholende Vorgehen und die damit einhergehende Perspektivenverschränkung konnte der sinngemäße Inhalt der Aussagen gesichert werden.

Weiter war die Zusammensetzung des Gremiums nicht optimal. So konnten bei der zweiten Sitzung lediglich vier Personen teilnehmen. Der Rest der Mitwirkenden hatte aufgrund der Covid-19 Pandemie keine freien Kapazitäten mehr. Drei Lehrpersonen gaben ihr Feedback jedoch schriftlich ein. Zudem hatten bis

auf zwei Mitwirkende alle einen berufsbedingten Bezug zum Autor, weshalb es möglich sein kann, dass Rückmeldungen weniger kritisch eingebracht wurden. Einleitend wurde daher mehrfach darauf hingewiesen, dass kritische Rückmeldungen nicht nur erwünscht, sondern gefordert waren. Allerdings kamen die kritischsten Stimmen schließlich von den Personen, welche der Autor durch seine Arbeit kannte.

Bei der Reflexion des Vorgehens zeigte sich auch, dass Videokonferenzen eine offene Diskussion stark beeinträchtigen. Der Autor musste in seiner Funktion als Moderator darauf achten, dass nicht durcheinandergeredet wurde und alle gleichmäßig Gesprächsanteile erhielten. Dadurch wurde die Diskussion immer wieder unterbrochen. Die Rückmeldungen erfolgten daher oft entweder in Form von Fragen an den Moderator oder Aussagen, welche von den anderen Mitwirkenden geteilt wurden. Trotzdem wurde darauf geachtet, dass für jede Aussage eine Stellungnahme aller Mitwirkenden erfolgt, was gelungen ist. Die Mitwirkenden äußerten diesbezüglich ebenfalls ihre Bedenken zum im Setting, sahen aber keinen Grund in der Moderation.

So hat das Vorgehen vor allem an Strukturqualität eingebüßt, was sich aber grundsätzlich durch die Bedingungen der Covid-19 Pandemie begründen lässt. Ansonsten half das Vorgehen aber eine Verbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Erfahrungen und Bedürfnissen von verschiedenen schulischen Fachpersonen herbeizuführen. Die Aussagekraft wäre wohl noch grösser gewesen, wenn das Qualitätskolloquium vor Ort hätte stattfinden und direkt im Anschluss durch die Teilnehmenden ausgewertet werden können. Den Umständen entsprechend wurden aber gute Lösungen gefunden und aktuelle Erkenntnisse des wissenschaftlichen Diskurses zum Thema, mit den Bedürfnissen und Ressourcen schulischer Fachpersonen in Einklang gebracht. Der Programmentwurf konnte durch Aussagen schulischer Fachpersonen intersubjektiv validiert werden.

## 9.2. Einschätzung der Wirkung des Programms

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass durch das in dieser Arbeit vorgeschlagene Programm eine positive Wirkung entfaltet wird. Wie Stumpe (2012) aber anmerkt, kann Prävention nicht alles verhindern (S. 125) und auch das Gremium des Qualitätskolloquiums äußerte, dass die Wirkung noch von diversen Faktoren abhängig ist. Daher ist die Wirkung des Programms mit allen Grenzen und Limitationen zu betrachten, um keine falsche Erwartungshaltung zu produzieren. Dabei ist die Wirkung von diversen Faktoren abhängig. Zunächst erfolgt daher ein Blick auf Abhängigkeiten und Limitationen durch die Anwendung des Programms. Danach wird die Wirkung aufgrund der vorhandenen Ressourcen schulischer Fachpersonen und deren Möglichkeiten zur Umsetzung der Maßnahmeempfehlungen diskutiert. Schließlich erfolgt ein Fazit über die Grenzen des Programms und wie diesen begegnet werden kann.

### 9.2.1. Durchführungsqualität

Gemäß Schubarth (2019) hängt die Implementierungs- und Durchführungsqualität bedeutsam von der Möglichkeit zur Adaption an die bestehenden Rahmenbedingungen sowie der Professionalität des Moderationsteams ab (S. 219). Ersteres ist durch das vorliegende Programmkonzept durchaus gegeben. Einerseits sind die Module flexibel auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten einer Schule anzupassen. Andererseits wird

der Veränderungsbedarf durch Einbezug aller schulischen Fachpersonen vor Ort partizipativ definiert und auch die Ziel- und Umsetzung der Maßnahmen wird durch die schulischen Fachpersonen bestimmt. Dabei hat sich im Qualitätskolloquium gezeigt, dass eine umfassende Vorbesprechung mit den Verantwortlichen vor Ort notwendig ist. Die Qualität der Vorbesprechung gilt entsprechend als wichtiger Faktor für die Durchführungs- und Umsetzungsqualität. Daher sollte ein Leitfaden anhand der Inhalte, die im Kapitel 8.2. gesammelt wurden, erstellt und eingesetzt werden. Im Modell des Konzeptentwurfs (Abbildung 7) wurden die wichtigsten Gesprächsinhalte der Vorbesprechung bereits aufgeführt. Erfolgt eine Vorbesprechung und können alle Fragen beantwortet und Anliegen berücksichtigt werden, steigen die Erfolgchancen des Programms.

Die Professionalität des Moderationsteams gilt es wie in Kapitel 8.2.2. erwähnt, sehr sorgfältig zu prüfen. Schließlich bestehen diesbezüglich auch Limitationen für die Planung des Programms, da die Bedingungen vor Ort und die Bedürfnisse der schulischen Fachpersonen sehr unterschiedlich sein können. Für beide Aspekte sind die notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen durch den Verein NCBI zu sichern, wobei auch diesbezüglich Grenzen gesetzt sind.

Die inhaltlichen Faktoren, die Schubarth (2019) als Qualitätsmerkmal eines Programms aufzählt, werden durch das Programm erfüllt. So werden theoretische Grundlagen anhand aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse angeboten und für die Maßnahmen erfolgen Methodenbeschreibungen sowie eine Beschreibung der anzunehmenden Wirkung (S. 220).

Wird das Programm also entsprechend der Empfehlungen durchgeführt, so bestehen sehr gute Chancen, dass die Durchführung gelingt und die schulischen Fachpersonen davon profitieren können.

### 9.2.2. Implementierungsqualität

Nebst den oben bereits genannten Faktoren hängt die Implementierungsqualität, also die Möglichkeit zur Umsetzung der im Programm thematisierten Maßnahmen, insbesondere von den Rahmenbedingungen vor Ort ab. Dies umfasst die zeitlichen, die finanziellen sowie die kognitiven Ressourcen an einer Schule (Schubarth, 2019. S. 218).

Wie sich insbesondere durch das Qualitätskolloquium, aber auch im Verlauf der Arbeit gezeigt hat, ist davon auszugehen, dass es vielen schulischen Fachpersonen am notwendigen Wissen um Bedingungen sexueller Gewalt mangelt. Dementsprechend fehlen werden auch Grundlagen zur Vermittlung der Inhalte, wie sie von der WHO für eine umfassende und positiv geführten sexuellen Bildung gefordert werden.

Angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen scheint es daher schwierig, dass die Aspekte der Vermittlung von Wissen, aber auch die notwendige Selbstreflexion umgesetzt werden können. Diese versprechen zwar große Wirksamkeit, benötigen aber auch eine hohe Bereitschaft und zeitliche Ressourcen. Das Programm zeigt im Vergleich zu anderen Ansätzen dabei einen großen Vorteil. Durch das Aufzeigen der Notwendigkeit von Weiterbildung oder Einbezug von Fachpersonen, erhalten die schulischen Fachpersonen Möglichkeiten zur Unterstützung. Zudem werden durch das Programm Ressourcen in einem Schulteam sichtbar und allgemein wird zur Zusammenarbeit animiert, was ebenfalls Druck und dadurch Widerstand verhindern

kann. Nicht zuletzt, weil die Ziel- und Umsetzung durch die schulischen Fachpersonen selbst und daher anhand der vorhandenen Ressourcen im Schulteam erfolgt.

Andere Maßnahmen, wie beispielsweise die Formulierung und Einforderung klarer Werte und Regeln, aber auch die Formulierung und Anwendung eines Interventionsleitfadens, wie auch die Verbesserung der Teamkultur scheinen weniger Aufwand zu bedeuten. Zudem ist der persönliche Nutzen der schulischen Fachpersonen bei diesen Maßnahmen sichtbar, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass diese Inhalte eher umgesetzt werden. Die längerfristige Beratung durch das Moderationsteam unterstützt die schulischen Fachpersonen dabei ebenfalls.

So zeigt sich, dass die Implementierungsqualität zwar von bestimmten Rahmenbedingungen abhängig ist, die durch ein Präventionsprogramm nicht direkt beeinflusst werden können. Schlussendlich besteht bei der Umsetzung aller Maßnahmen aber die Notwendigkeit, dass sie in die Zielsetzung der Schule Einfluss finden. Durch das vorgeschlagene Konzept kann sich diesen Bedingungen aber sehr gut angepasst werden, sodass damit gerechnet werden kann, dass das Programm die Zielsetzung der Schule beeinflussen kann und im Rahmen dieser Bedingungen, eine größtmögliche Wirkung entfaltet werden kann.

### 9.2.3. Einschätzung der Wirksamkeit auf das Problem sexueller Gewalt unter Jugendlichen

Verfolgt man die These, dass sexuelle Gewalt unter Jugendlichen aufgrund problematischer Wertehaltungen und mangelndem Wissen bedingt wird, was wiederum in biografischen Bedingungen begründet sein kann, scheint der Ansatz der Wissens- und Wertevermittlung bei gleichzeitiger erhöhter Aufmerksamkeit und wertschätzenden Beziehungsangeboten durch schulische Fachpersonen schlüssig zu sein. Durch das empfohlene Konzept wird ein solcher Ansatz verfolgt und die dafür erforderlichen Bedingungen wie ein positives Schulklima, gemeinsame Werte und Regeln sowie Kooperation durch gegenseitige Unterstützung und regelmäßigen Austausch werden geschaffen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine grundsätzliche Motivation bei schulischen Fachpersonen vorhanden, aufgrund der knappen Ressourcen jedoch gefährdet ist. Mit dem vorgeschlagenen Konzept kann durch Flexibilität und Partizipation darauf Rücksicht genommen werden. Inwiefern die Maßnahmen schließlich tatsächlich umgesetzt werden können, wird aufgrund der verschiedenen Voraussetzungen an den Schulen unterschiedlich sein. Durch die Vermittlung von Möglichkeiten, wie schulische Fachpersonen präventiv auf das Phänomen sexueller Gewalt unter Jugendlichen einwirken können, ist im Vergleich zu Projekten, welche nur auf die Schüler\*innen ausgerichtet sind, von einer langfristigeren und nachhaltigeren Wirkung auszugehen.

Bezogen auf das Problem der sexuellen Gewalt unter Jugendlichen muss aber festgehalten werden, dass ein solches Programm nur begrenzte Wirkung entfalten kann. Wie in Kapitel 3 aufgezeigt wurde, lassen sich keine gesicherten Schlüsse über Ursachen und Entstehungsbedingungen ausmachen. Dabei sind die erkannten Risikofaktoren divers und entziehen sich der schulischen Reichweite. Entsprechend sind gesamtgesellschaftliche Maßnahmen zu treffen, welche im Folgenden beleuchtet werden sollen.

### 9.3. Forderungen

Um tatsächlich wirksam auf die komplexen Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen einzuwirken, werden nicht nur Maßnahmen an Schulen benötigt (Averdijk et. al., 2013. S. 12-13). Ausgehend vom vorliegenden Konzept lassen sich Schlüsse für eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung ziehen, welche im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.

#### 9.3.1. Ausbildung der Lehrpersonen

Aus Sicht von Sielert (2014) sind Pädagog\*innen nur dann hilfreich, wenn „sie selbst Gelegenheit hatten, sich ihrer persönlichen sexuellen Sozialisation, ihres Sexualitätskonzepts und sexualmoralischer Wertposition bewusst zu werden“ (S. 120). So erstaunte es doch sehr, dass in der Ausbildung von Lehrpersonen keine verpflichtenden Inhalte zum Thema Sexualität vermittelt werden. Insbesondere da der Lehrplan vielseitige Lernziele um das Thema Sexualität beinhaltet, die über das Gespräch über Verhütungsmittel hinausgehen. Schulischen Fachpersonen ist daher auch das notwendige Wissen zum Thema Sexualität aber auch über wirksame Präventionsmethoden bereits in der Ausbildung zu vermitteln.

#### 9.3.2. Unterstützung der Schulen

Wie sich zeigte, zählt ein Schulentwicklungsprozess als beste Möglichkeit der Prävention. Auch dies wirkt erstaunlich, sollten doch Schulen eine hohe Expertise über Kinder und Jugendliche und deren Lebensbedingungen haben und sich bereits diesem Wissen entsprechend angepasst haben. Der neue Lehrplan zeigt zwar, dass partizipative und demokratische Unterrichtsmethoden bekannt sind und sich die Lernziele an Kompetenzen orientieren. Der nächste Schritt besteht nun darin, die Entwicklung der Schulen voranzutreiben, damit die vorgesehenen Maßnahmen auch umgesetzt werden können. Dabei ist die Verantwortung zur Veränderung nicht an die Schulen abzuschieben. Vielmehr sind Schulen aber auch die schulischen Fachpersonen entsprechend mit den notwendigen zeitlichen und finanziellen Mitteln auszustatten und durch Prozessbegleitungen zu unterstützen.

#### 9.3.3. Notwendigkeit der Forschung

Das vorhandene Wissen über Entstehungsbedingungen, Prävalenz und Präventionsmöglichkeiten sexueller Gewalt ist gering. Dies erfordert einerseits gezielte Forschung auf diesem Gebiet. Grundsätzlich benötigt es aber gesamtgesellschaftliches Wissen über die Entstehungsbedingungen sexueller Gewalt. Erst wenn breite Erkenntnis über die Wirkung gewaltpositiver und antiegalitärer Einstellungen bekannt sind, kann ein gesamtgesellschaftlicher Reflexions- und Entwicklungsprozess stattfinden. Ein gutes Beispiel liefert dazu die Präventionskampagne zum Tabakkonsum, welche es geschafft hat, den Zusammenhang von Rauchen und Krebserkrankungen der breiten Gesellschaft zu vermitteln. Die Evaluation des hier vorgestellten Programms kann entsprechend zum Erkenntnisgewinn beitragen.

#### 9.3.4. Schaffung günstiger Bedingungen

Gemäß Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention sind die Staaten verpflichtet, alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen zu treffen um das Kind vor jeder Form körperlicher

oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszuführung oder Misshandlung etc. zu schützen. Die Schweiz hat die Kinderrechtskonvention zwar ratifiziert, jedoch nicht in die eigene Rechtsprechung übernommen (Baier, 2011, S. 90-91). Dieser Missstand ist entsprechend durch den notwendigen politischen Willen zu beheben.

Es benötigt aber zusätzlich eine gesamtgesellschaftliche Diskussion über strukturelle Bedingungen, welche beispielsweise soziale Ungleichheiten und dadurch Problemkonstellationen in denen Jugendliche aufwachsen bedingen. Aber auch eine gesamtgesellschaftliche Diskussion über stereotype Rollenbilder, welche einerseits Gewalthandlungen, andererseits unterwürfige Verhaltensweisen verursachen, muss stattfinden, damit deren Wirkungsmacht durchbrochen wird (Averdijk et. al, 2013, S. 14). Dies erfordert Kooperation aller politischen Ebenen und der Wissenschaft, wie auch einer breiten Sensibilisierung der Bevölkerung, welche zur Enttabuisierung von Sexualität und sexueller Gewalt beiträgt. Insbesondere sind dabei die Eltern als wichtigste Sozialisationsinstanz in die Pflicht zu nehmen, wobei die notwendigen Grundlagen zur Verfügung gestellt und vermittelt werden müssen. Hier zeigt sich der grundlegende Bedarf, der über die Forderung nach Prävention hinausgeht. Nämlich der, einer Sozial-, Bildungs-, Familien und Jugendpolitik, welche die ursächlichen Bedingungen wie Formen der strukturellen Gewalt bekämpft und allen Kindern und Jugendlichen günstige Bedingungen für ihr Heranwachsen schafft (Schubarth, 2019, S. 124).

#### 9.4. Zur Rolle der Sozialen Arbeit

Als Menschenrechtprofession, welche sich zum Ziel setzt, strukturelle Ungleichheiten und nachteilige Bedingungen zu bekämpfen (AvenirSocial, 2010, S.7), zeigen sich Verpflichtungen der Sozialen Arbeit, die es zu erfüllen gilt. Dabei ist einerseits, auf die von den Menschenrechten abgeleitete Kinderrechtskonvention Bezug zu nehmen und die Forderung nach dem Recht der Prävention und Partizipation sowie dem Schutz vor Diskriminierung zu vertreten. Die Soziale Arbeit kann sich aber auch grundlegend für die oben genannten Forderungen auf politischer Ebene einsetzen und ihr professionsspezifisches Wissen in die Politik einbringen.

Nebst diesem politischen Mandat sind diverse Handlungsfelder der Sozialen Arbeit direkt mit der Thematik im Kontakt und sollten sich mit der professionsspezifischen Mehrdimensionalität zur Prävention sexueller Gewalt eingeben. Jugendarbeiter\*innen können die Vernetzung mit den Schulen vorantreiben und die Jugendlichen im Rahmen von Freizeitangeboten auf die Thematik sensibilisieren, problematische Einstellungen und Verhaltensweisen thematisieren und einen diskriminierungsfreien Raum anbieten.

Professionelle der Schulsozialarbeit sind aufgrund ihrer Funktionen der Behandlung, Prävention und Früherkennung gefordert, sich kooperativ in die interdisziplinäre oder transdisziplinäre Gestaltung der Schulen einzugeben (Ziegele, 2014, S. 40) und dabei, gemäß ihren Grundprinzipien, die Kinderrechte anwaltschaftlich zu vertreten. Bezogen auf die hier behandelte Thematik bedeutet dies gemäß Baier (2011) strukturelle Ungerechtigkeiten zu verhindern, indem sie Lösungen und Wege sucht und aufzeigt, wie Gerechtigkeit hergestellt werden kann und dabei für das Recht auf Beteiligung der Schüler\*innen einsteht (S. 90-91). Zudem soll sie gemäß Ziegele (2014) ihre Mitwirkungsrolle für die Früherkennung und Frühintervention in einem interdisziplinären Team einnehmen und mit ihrem spezifischen Wissen dafür sorgen, dass die Diskussionen

bedürfnis- und ressourcenorientiert verlaufen, in dem sie die Austauschprozesse über Beobachtungen und allfällige Interventionen beratend moderiert (S. 42-43). Die möglicherweise dabei entstehenden Konflikte muss sie geduldig aushalten, ohne von den Grundprinzipien abzuweichen (Baier, 2011. S. 91). Wie sich zudem zeigte, ist damit zu rechnen, dass Schulsozialarbeiter\*innen aufgrund ihrer Ausbildung mehr Anknüpfungspunkte an die Inhalte dieses Programms haben. Aufgrund der Handlungsmaximen der Partizipation und des Empowerments sowie dem dazu notwendigen Methodenwissen, verfügen Schulsozialarbeiter\*innen auch das notwendige Wissen um andere schulische Fachpersonen, aber auch Schüler\*innen in einen gemeinsamen Prozess miteinzubeziehen und diesen voranzutreiben. Sie sollten entsprechend für das vorliegende Präventionsprojekt wichtige Ansprechpersonen im Schulentwicklungsprozess sein.

## 10. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnten wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema sexuelle Gewalt unter Jugendlichen und solche zu wirksamer Prävention in Form eines Programmentwurfs für die fachlichen Inputs zusammengefügt werden. Der Programmentwurf wurde anhand der Bedürfnisse schulischer Fachpersonen angepasst und ein mögliches Konzept sowie weiterführende Empfehlungen konnten erarbeitet werden. So konnten die wichtigsten aber wohl nicht ganz alle Aspekte, die es für die Konzeption von Weiterbildungsmodulen für schulische Fachpersonen zu beachten gilt, erarbeitet werden.

Wie sich in der Arbeit gezeigt hat, sind wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema sexueller Gewalt unter Jugendlichen gering. Es konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass ein komplexes Zusammenspiel diverser Faktoren als Bedingung auftreten, welche sich in der Summe der Einflussnahme durch Schulen entziehen. Dennoch zeigte sich in der vorliegenden Arbeit, dass diverse Möglichkeiten für Schulen und schulische Fachpersonen vorhanden sind, um die Jugendlichen in der Entwicklung ihrer sexuellen Gesundheit zu fördern und schützen. Wirksame schulische Prävention bedeutet in diesem Sinne, das Herstellen eines sicheren Rahmens, in dem Themen der Sexualität sowie klare Werte und Regeln offen und kompetent vermittelt und besprochen werden können. Gelingende Intervention bedingt außerdem eine Aufmerksamkeit und positive Beziehungsgestaltung mit den Schüler\*innen sowie eine positive Feedbackkultur und Kooperation im Schulteam. So gelingt das Erkennen gefährdeter Jugendlichen und korrekte Intervenieren im Falle von Grenzüberschreitungen. Übergeordnet sind die notwendigen Ressourcen bereitzustellen und Strukturen zu schaffen, wodurch auch Weiterbildungen für mindestens einen Teil des Schulteams zu empfehlen sind. Entsprechend sind umfassende Maßnahmen umzusetzen, weshalb sich Schulen auf Entwicklungsprozesse einzulassen haben, die schlussendlich aber auch der Organisation aber auch den schulischen Fachpersonen zu Gute kommen.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept sichert dabei die notwendige Partizipation der schulischen Fachpersonen zur Erhöhung der Implementierungsqualität und vermittelt gleichzeitig anhand einzelner thematischen Bausteinen, wie Präventionsarbeit unter dem Aspekt des Schutzes und der Kompetenzentwicklung auszusehen hat, wodurch es einen soliden Grundstein für einen Entwicklungsprozess legt. Um Überforderungen oder Ablehnung schulischer Fachpersonen zu vermeiden, sollte die Umsetzung der Maßnahmen in ihrer Kompetenz bleiben, wobei sie anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse fachlich zu beraten sind.

Auch wenn keine absolute Klarheit über die Wirksamkeit des Programms besteht, kann das Potenzial als positiv eingeschätzt werden. Zumal das Konzept die vielseitigen Aspekte wirksamer Prävention vermittelt, flexibel anwendbar ist und der Ansatz eine langfristige und nachhaltige Wirkung verspricht. Das Programm ist in dieser Form durchzuführen und dabei sorgfältig auf dessen Wirkung zu evaluieren.

Um nachhaltig und wirksam ursächliche Bedingungen sexueller Gewalt unter Jugendlichen, zu bekämpfen, sind gesamtgesellschaftliche Maßnahmen gegen strukturelle Gewalt und entsprechende Ausbildungsinhalte sowie Rahmenbedingungen für schulische Fachpersonen zu schaffen und umzusetzen.

## Bibliografie

### Literaturverzeichnis

- Andersen, Sabine, Gade, Jan David, Grünewalt, Katharina. (2015). *Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus Sicht von Kindern, Eltern, Lehr und Fachkräften*. Weinheim DE, Beltz Juventa.
- Allroggen, Marc. (2015). Sexuelle Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen. In Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehues, J. & H. Liebhardt (Hrsg.). *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 383-389). Berlin DE: Springer Verlag.
- Allroggen, Marc., Spröder, Nina, Rau, Thea & Fegert, Jörg M. (2011). *Sexuelle Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Ursachen und Folgen*. Eine Expertise der Klinik für Kinder und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm. Zugriff am 27. Dezember 2019 unter [http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas\\_internet/jugend/expertise\\_delinquente\\_jugendliche.pdf](http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/jugend/expertise_delinquente_jugendliche.pdf)
- Altrichter, Herbert. (2008). Die Debatte um Aktionsforschung in der deutschsprachigen Bildungsforschung – Geschichte und aktuelle Entwicklungen. In von Unger, Hella & Wright, Michael T. (Hrsg.). *An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis – Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health*. Discussion Paper SPI 2007-307 (S. 58–66). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Zugriff am 02. Januar 2020 unter <https://avenirsocial.ch/publikationen/verbandsbroschueren/#>
- AvenirSocial / Schulsozialarbeitsverband SSAV (2016). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Zugriff am 2. Januar 2020 unter [https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS\\_DE\\_Schulsozarbeit\\_160329.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_DE_Schulsozarbeit_160329.pdf)
- Averdijk, Margit, Müller-Johnson, Kathrin., Eisner, Manuel. (2011). *Sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. (Schlussbericht UBS Optimus Foundation). Zugriff am 14. November 2019 unter <https://beunlimited.org/media/page/19/attachment-1550054295.pdf>
- Averdijk, Margit, Billaud, Chantal, Greber, Franziska, Miko Oso, Isabel., Kranich, Cornelia, Wechlin, Andrea & Weingartner, Martha. (2013). *Empfehlungen zur Reduktion sexueller Gewalt zwischen Teenagern. Ein Beitrag aus fachlicher Sicht* (Empfehlung UBS Optimus Foundation). Zugriff am 27. Dezember 2019 unter <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/finanz-und-kirchendirektion/gleichstellung-bl/gewalt/downloads/optimus-study-empfehlungen-2013-de.pdf/@@download/file/Optimus Study Empfehlungen 2013 DE.pdf>

- Averdijk, Margit, Eisner, Manuel, Luciano, Eva C., Valdebenito, Sara & Obshut, Ingrid. (2014). *Wirksame Gewaltprävention. Eine Übersicht zum Internationalen Wissensstand*. Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). Bern. Zugriff am 14. November 2019 unter <https://edudoc.ch/record/116548?ln=en>
- Baier, Florian (2011). Warum Schulsozialarbeit? In Baier, Florian, Deinet, Ulrich (Hrsg.) Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. (2. erw. Auflage. S. 85-96). Opladen DE. Budrich.
- Berger, Christa. (2010). *Früherkennung und Frühintervention. Standortbestimmung*. Fachstelle Suchtprävention. Stadt Zürich (Hrsg.). Zugriff am 17. Juni 2020 unter <https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Gesundheit%20Praevention/Suchtpraevention/Publikationen%20und%20Broschueren/Grundlagenpapiere/Standortbestimmung%20FF.pdf>.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). Lehrplan Volksschule. Gesamtausgabe. Aufgerufen am 13. November 2019 unter [https://zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Blättner, Beate, Schultes, Kristin, Hintz, Elisabeth. (2018). Dating Violence – Sexuelle Gewalt unter Gleichaltrigen. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuidier, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S. 325-332). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- Bodmer, Nancy M. (2013). *Psychologie der Jugendsexualität. Theorie, Fakten, Interventionen*. Bern CH. Hans Huber.
- Böllert, Karin. (2014). Sexualisierte Gewalt – Professionelle Herausforderungen. In Böller, Karin & Wazlawik, Martin. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und Professionelle Herausforderungen*. (S. 139-150). Wiesbaden DE. Springer.
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH]. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Villmergen CH. Sprüngli Druck.
- De La Rue, Lisa, Polanin, Joshua R., Espelage, Dorothy L., Pigott, Therese. D. (2016). *A Meta-Analysis of School-Based Interventions to Prevent or Reduce Violence in Teen Dating Relationships*. DOI: 10.3102/0034654316632061.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, [EBG] (2015). *Gewalt in Jugendlichen Partnerschaften. Häusliche Gewalt – Informationsblatt 18*. Zugriff am 14. November 2019 unter <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/dokumentation/publikationen-allgemein/publikationen-gewalt.html>
- Fabian, Carlo, Käser, Nadine, Klöti, Tanja, Bachmann, Nicole. (2014). Good-Practice-Kriterien Prävention von Jugendgewalt. In Familien, Schule und Sozialraum. Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). Zugriff am 07. Januar 2020 unter [https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/studien/Leitfaden\\_Good\\_Practice\\_JuG\\_DE.pdf.download.pdf/Leitfaden\\_Good\\_Practice\\_JuG\\_DE.pdf](https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/studien/Leitfaden_Good_Practice_JuG_DE.pdf.download.pdf/Leitfaden_Good_Practice_JuG_DE.pdf)
- Früh, Andrea. (2013). Manchmal tut Liebe weh. *SozialAktuell*, 45(2), 7-9.

- Glammeier, Sandra & Fein, Sylvia. (2018). Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuider, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S. 689-698). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- Göppel, Rolf. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben - Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen*. Stuttgart DE. W. Kohlhammer.
- Hafen, Michael. (2012). Prävention. In Wirth, Jan V., Kleve, Heiko (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie*. (S. 309-312). Heidelberg DE: Carl Auer.
- Hafen, Michael. (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. 2. Auflage. Heidelberg DE: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Haab Zherê, Katharina, Frischknecht, Sanna & Luchsinger, Larissa. (2015). *Evaluation des Programms „Herzprung – Freundschaft, Liebe, Sexualität ohne Gewalt“*. Studie im Auftrag der Fachstelle für Gleichstellung der Stadt Zürich. Berner Fachhochschule BFH. Zugriff am 14. November 2019 unter [https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/prd/Deutsch/Gleichstellung/Themen/Geschlechtsspezifische%20Gewalt/Gewalt%20in%20jugendlichen%20Paarbeziehungen/PDF/Schlussbericht\\_Herzprung.pdf](https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/prd/Deutsch/Gleichstellung/Themen/Geschlechtsspezifische%20Gewalt/Gewalt%20in%20jugendlichen%20Paarbeziehungen/PDF/Schlussbericht_Herzprung.pdf)
- Heinzel, Friedrike. & Prengel, Annedore. (2018). Sexualisierte Gewalt und Schulen. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuider, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S. 415-423). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- Henningsen, Anja. (2018). Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuider, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S. 561-570). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- Herzprung Factsheet 1 (ohne Datum). *Ziele, Zielgruppen & Inhalte des Programms Herzprung*. Aufgerufen am 16. Januar 2020 unter [https://www.herzprung.ch/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Factsheet-1.pdf](https://www.herzprung.ch/fileadmin/user_upload/Downloads/Factsheet-1.pdf)
- Kolshorn, Maren. (2018). Entwicklung von Schutzkonzepten. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuider, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S. 599-608). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- König, A. (2011). *Sexuelle Übergriffe durch Kinder und Jugendliche*. (Expertise Institut für Forensische Psychiatrie der Universität Duisburg Essen). Zugriff am 2. Januar 2020 unter [https://www.fh-dortmund.de/de/fb/8/personen/lehr/koenig/medien/Koenig\\_2011\\_Expertise\\_Sexuelle\\_Uebergriffe\\_durch\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.fh-dortmund.de/de/fb/8/personen/lehr/koenig/medien/Koenig_2011_Expertise_Sexuelle_Uebergriffe_durch_Kinder_und_Jugendliche.pdf)
- Limita (2018). *Experimentier- und Schutzräume. #4 Prävention und Intervention bei sexualisierten Übergriffen unter Kindern und Jugendlichen*. Zugriff am 13. Februar 2020 unter [https://limita.ch/app/uploads/2019/05/Leitartikel\\_2018.pdf](https://limita.ch/app/uploads/2019/05/Leitartikel_2018.pdf)

- Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig. (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher Heute*. Weinheim DE. Beltz.
- Miosga, Margit & Schele, Ursula. (2018). *Sexualisierte Gewalt und Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen müssen*. Weinheim DE. Beltz.
- Moser, Heinz. (2008) Aktionsforschung unter dem Dach der Praxisforschung: methodologische Herausforderungen und Lösungsansätze. In von Unger, Hella & Wright, Michael T. (Hrsg.). *An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis – Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health*. Discussion Paper SPI 2007-307 (S. 58–66). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Mosser, Peter. (2012). *Sexuell grenzverletzende Kinder – Praxisansätze und ihre empirischen Grundlagen*. Eine Expertise für das Informationszentrum Kindesmisshandlungen/Kindesmissbrauch (IzKK). Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) Zugriff am 27.12.2019 unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/izkk/IzKK\\_Mosser\\_Expertise.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/izkk/IzKK_Mosser_Expertise.pdf)
- Ribeau, Denis. (2015). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2014*. (Forschungsbericht. Eidgenössisch Technische Hochschule Zürich. Zugriff am 14. November 2019 unter <https://doi.org/10.3929/ethz-a-010446276>
- Rusak, Tanja. (2018). Peer Violence. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuidler, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S 315-324). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- Selbstlaut (2009). *Spiel, Lust & Regeln, Sexuelle Übergriffe unter Kindern, Prävention und Intervention im Schulalltag*. Zugriff am 14. Januar 2020 unter [https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/spiel\\_lust\\_regeln\\_leitfaden.pdf](https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/spiel_lust_regeln_leitfaden.pdf)
- Selbstlaut (2014). Handlung, Spiel und Räume. Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen zum präventiven Handeln gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Zugriff am 22. April 2020 unter: [https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/SL\\_handlung\\_spiel\\_raeume\\_2014.pdf](https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/SL_handlung_spiel_raeume_2014.pdf)
- Schick, Andreas. & Ott, Isabel. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 51, (S. 766-791).
- Schreyögg, Georg. (2008). *Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. (5. Auflage) Wiesbaden DE: Gabler.
- Schubarth, Wilfried. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. 3. Aktualisierte Auflage. Stuttgart DE: Kolhammer.
- Sielert, Uwe. (2014). Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention. In: Böllert, K. & Wazlawik, M. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden DE. Springer.
- Stumpe, Harald. (2012). Zwischen Risikoprävention und sexueller Gesundheitsförderung – Salutogenese im Kontext der Sexualaufklärung in Europa. In *Sexuologie*. Band 19 (3-4). (S. 122-127).

- Stumpe, Harald. (2018). Sexualisierte Gewalt aus salutogenetischer, präventiver und resilienter Perspektive. In Retkowski, Alexandra, Treibel, Angelika, Tuidler, Elisabeth. (Hrsg.). *Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. (S 158-167). Weinheim DE. Beltz Juventa.
- Tagesanzeiger (2011). *Die Initiative unterstützt Pädophilie*. Aufgerufen am 12. Juni 2020 Unter <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/die-initiative-unterstuetzt-paedophilie/story/15795527>
- Urwyler, Christoph, Frischknecht, Sanna & Neuenschwander, Peter. (2015). *Evaluation "Keine Dabeimnisse! Erhebe Deine Stimme gegen Körperstrafen und hole Hilfe"*. Schlussbericht zuhanden des Kinderschuttfonds. Zugriff am 17. April 2020 unter [http://daheimnisse.ch/wp-content/uploads/2020/03/kd\\_schlussbericht.pdf](http://daheimnisse.ch/wp-content/uploads/2020/03/kd_schlussbericht.pdf)
- Ulbricht, Juliane. (2019). Sexuelle Gewalt an Schulen. In Schubarth, Wilfried. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. (3. Aktual. Auflage, S. 113-116). Stuttgart DE: Kollhammer.
- Unicef (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Aufgerufen am 13. Mai 2020. Unter: <https://www.unicef.ch/de/media/624/download>
- VPOD (2018). *Lasst uns endlich unterrichten*. Augerufen am 12. Juni 2020. Unter: <https://ypod.ch/themen/bildung/arbeitsbelastung-in-der-schule/>
- Von Unger, Hella. (2014). *Partizipative Forschung - Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden DE: Springer Fachmedien.
- Wöhler, Veronika. (2017). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In: Wöhler, Veronika, Arztmann, Doris, Wintersteller, Teresa, Harrasser, Doris, Schneider, Karl. *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Dingen*. (S. 27-48). Wiesbaden DE. Springer Fachmedien.
- World Health Organisation WHO, (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Aufgerufen am 17. April 2020. Unter: [https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf?ua=1](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1)
- World Health Organisation WHO, Regionalbüro für Europa und BZgA (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa*. Zugriff am 17. März 2020 unter <https://old.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/04/Standards-Sexualaufklärung-OMS.pdf>
- Wright, Michael. T. & Lemmen, Karl. (2010). Das Qualitätskolloquium. In Wright, Michael T. (Hrsg.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. (S. 171-190). Bern CH: Hans Huber.
- Wright, Michael T., Block, Martina, von Unger, Hella. (2010). Wissenschaftliche Beratung vor Ort. In Wright, Michael T. (Hrsg.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. (S. 141-170). Bern CH: Hans Huber.

- Wright, Michael T., Roche, Brenda, von Unger, Hella, Block, Martina, Gardener, Bob. (2010). Zur Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fundierung der Partizipativen Gesundheitsforschung. In Wright, Michael T. (Hrsg.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. (S. 221-232). Bern CH: Hans Huber.
- Wright, Michael T., Von Unger, Hella, Block, Martina. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In Wright, Michael T. (Hrsg.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. (S. 35-52). Bern CH: Hans Huber.
- Wright, Michael T., Von Unger, Hella, Kilian, Holger. (2010). Partizipative Qualitätsentwicklung – eine Begriffsbestimmung. In Wright, Michael T. (Hrsg.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. (S. 13-34). Bern CH: Hans Huber.
- Ziegele, Uri. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Gschwind, Kurt (Hrsg.), Ziegele, Uri, Seiterle, Nicolette. *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern CH. Interact.

### Online Quellen

- National Coalition Building Institute [NCBI]. (2020a). *Wer wir sind*. Zugriff am 17. April 2020 unter <https://www.ncbi.ch/de/wer-wir-sind/>
- National Coalition Building Institute [NCBI]. (2020b). *Aktiv mitarbeiten*. Zugriff am 17. April 2020 unter <https://www.ncbi.ch/de/wer-wir-sind/struktur/aktiv-mitarbeiten/>
- National Coalition Building Institute [NCBI]. (2019). *Über das Projekt*. Zugriff am 27. Dezember 2019 unter <http://janeinvielleicht.ch/uber-das-projekt/>

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungsverzeichnis

Hintergrund Deckblatt: Logo des Projekts „Ja, Nein, Vielleicht“. NCBI Schweiz	
Abbildung 1: Diskursives Verfahren zur Entscheidungsfindung. Eigene Darstellung.....	51
Abbildung 2: Aufbau des Programmentwurfs. Eigene Darstellung .....	53
Abbildung 3: Stufenmodell der Partizipation. Wright et. al. (2010, S. 42).....	55
Abbildung 4: Fragen zum Erkenntnisinteresse der ersten Sitzung des Qualitätskolloquiums. Eigene Darstellung.....	62
Abbildung 5: Fragestellung zur zweiten Sitzung des Qualitätskolloquiums. Eigene Darstellung .....	63
Abbildung 6: Ablauf des Qualitätskolloquiums in adaptierter Form. Eigene Darstellung.....	64
Abbildung 7: Konzeptentwurf der fachlichen Inputs. Eigene Darstellung .....	72

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien sexueller Gewalt unter Jugendlichen. Quelle: Basierend auf: Averdijk et. al. (2011. S. 47-48), Maschke & Stecher (2018. S. 9 & 17), Ribeau (2015. S. 97). .....	15
Tabelle 2: Prävalenz in % nach Gewaltform, Studie, Geschlecht und Anzahl erlebter Situationen. Basierend auf. Averdijk et. al. (2011. S. 57) und Maschke & Stecher (2018. S. 14-15 & 20-21).....	17
Tabelle 3: Risikofaktoren sexueller Gewalt nach Perspektive. Eigene Darstellung. ....	21
Tabelle 4: Zusammenstellung der empfohlenen Präventions- und Interventionsmaßnahmen wirksamer Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen. Eigene Darstellung. ....	44
Tabelle 5: Aufgabenverteilung für Programmentwurf. Basierend auf Wright et. al. (2010. S. 145-148).....	50
Tabelle 6: Dimensionen von Gütekriterien partizipativer Forschung. Basierend auf Wright et. al., (2010. S. 230).....	57
Tabelle 7: Zusammenstellung der Mitwirkenden anhand der beruflichen Tätigkeit. Eigene Darstellung....	61

## Selbständigkeitserklärung

Master in Sozialer Arbeit

Bern | Luzern | St. Gallen

### **Persönliche Erklärung Einzelarbeit**

Erklärung des Studierenden zur Master-Thesis

Studierender: Samuel Linus Nussbaum

Titel Master-Thesis: Prävention sexueller Gewalt unter Jugendlichen

Grundlagen zur Konzeption eines Präventionsprogramms für schulische Fachpersonen im Rahmen des Projekts "Ja, Nein, Vielleicht"

Abgabe: 05. August 2020

Fachbegleitung: Prof. Dr. Andreas Pfister

Ich, obengenannter Studierender habe die vorliegende Master-Thesis-Arbeit selbständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten zitiere, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text referiere, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

Zürich, 04. August 2020

Unterschrift:

