

Uwe Sielert

Zur Bedeutung des aktuellen Diskurses über sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen für die Erziehungswissenschaft

Anlässe und Diskursentwicklungen

Ein heißes Thema hat die Erziehungswissenschaft kalt erwischt: Der sexuelle Missbrauch in schulischen und außerschulischen Institutionen. Um dem Vorwurf der Moralpanik vorzubeugen: Aufgedeckt und medial skandalisiert wurden sexuelle Übergriffe in einigen kirchlichen und reformpädagogischen Internaten, Jugendhilfeeinrichtungen, freizeitpädagogischen Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendarbeit. Inwiefern es sich dabei um die Spitze eines Eisbergs handelt, wird momentan noch mit Hilfe verschiedener Forschungsaufträge geprüft¹.

Medial unterstützte Problemdiskurse unterliegen erfahrungsgemäß einer vorhersehbaren Phasenabfolge: Nach der diskursiven Stille, möglicherweise auch Verdrängung einzelner Gefahrenhinweise – oft über Jahre hinweg - erfolgt in einer gesellschaftlich günstigen Situation die abrupte Skandalisierung des Problems mit mehr oder weniger hysterischen Reaktionen und ersten Erklärungsmythen, gefolgt von differenzierten Problemanalysen, die schließlich in eine „cool-down-Phase“ einmünden. Beim momentanen Missbrauchsthema ist der mediale Diskurs gerade abgeflaut, der politisch-administrative in vollem Gange, der wissenschaftliche beginnt gerade.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft spielte in der Hochphase der *medialen Aufmerksamkeit* insofern eine Rolle, als sich kurz nach Bekanntwerden der Missbrauchsvorwürfe gegen den ehemaligen Leiter der Odenwaldschule und die Berichte über Hintergründe reformpädagogischer Geschichte und gegenwärtiger Netzwerke die Aufmerksamkeit der pädagogisch interessierten Fachöffentlichkeit auf den Kongress in Mainz richtete. Zuvor hatten diverse Journalisten ohne nennenswerten Erfolg versucht, einzelnen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern Stellungnahmen zu entlocken. Die Betroffenheit bei den meisten Kolleginnen und Kollegen, eine gewisse Scham bei „Eingeweihten“, überwiegend aber Uninformiertheit waren noch so dominant, dass kaum jemand bereit war, sich in der Öffentlichkeit deutlich zu äußern. Auf dem Kongress war ein Positionspapier nicht zu umgehen und führte zu einer ersten Äußerung des Vorstandes der DGfE², die ein geteiltes Echo hervorrief. In der Zeit z. B. stand zu lesen, dass es den Pädagogen in Mainz spürbar schwer gefallen sei, eine angemessene Haltung zum Missbrauchsskandal zu finden: „In einem gestelzt formulierten Papier nimmt die Pädagogenvereinigung mit ‚Betroffenheit und Anteilnahme‘ Stellung ‚zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen‘“.³ Immerhin, mehr war zu diesem Zeitpunkt offenbar nicht möglich und das Wesentliche bestand darin, die Bereitschaft zu signalisieren, sich des Problems mit Nachdruck anzunehmen, was mit dem Hinweis auf die Einrichtung einer Kommission auch geschehen ist. Die Kommission startete am 17. Juni 2010 mit dem Auftrag, ein ausführliches

¹ Die unabhängige Beauftragte der Bundesregierung hat beim Deutschen Jugendinstitut ein Projekt in Auftrag gegeben, mit dem Schulen, Internate und Einrichtungen der Erziehungshilfe nach Verdachtsmomenten und tatsächlich verfolgten und erwiesenen sexuellen Übergriffen unter Jugendlichen sowie von Seiten des Personals auf Kinder und Jugendliche befragt werden.

² Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen vom März 2010

³ Die Zeit. Donnerstag, 18. 3. 2010 Nr. 12, Seite 71-72. PresseDatenbank, Artikelnr.: A4694033

Positionspapier zu entwerfen und während eines öffentlichen Workshops zu diskutieren⁴.

Der *politisch-administrative Diskurs* begann im März 2010 mit dem großen „Runden Tisch“ in Berlin und wurde in drei weiteren Runden in den zuständigen Fachministerien und der unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs sowie in zahlreichen Untergruppen und Kommissionen weitergeführt. Zentrale Bedeutung für die DGfE hat die AG III des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Thema „Forschung, Lehre und Ausbildung“ und die Untergruppe „Bildungsforschung“, deren Konzeptentwurf für die Förderung der Forschung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive“ im September 2010 in einem Expertengespräch beraten wurde. Dabei konnte nicht übersehen werden, dass Bildungsforschung zur sexuellen Gewalt in pädagogischen Kontexten und den damit verbundenen Basisthemen (Organisationskulturen, Nähe- und Distanz-Thematik, Sexualpädagogik) bisher nur rudimentär stattgefunden hat. Als Konsequenz wurde zu Recht formuliert, dass die Forschungsförderung einer interdisziplinären Ausrichtung und auch nicht nur inhaltlicher Impulse sondern einer strukturellen Förderung bedarf. Im Frühjahr 2011 wird eine Projektausschreibung des BMBF erwartet.

Der *wissenschaftliche Diskurs* entfaltet sich bei gesellschaftlichen Problemen in der Regel im Zusammenhang mit entsprechenden Impulsen (Empfehlungen, Erlassen, Forschungsförderung) aus dem politisch-administrativen Bereich, von einzelnen Beiträgen abgesehen, die auch in der hektisch-medialen Diskursphase schon veröffentlicht wurden und bis heute hier und da von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern abgefasst werden.⁵ Der bereits erwähnte Workshop der DGfE mit dem Titel „Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten“ wird eine hoffentlich längerfristige Auseinandersetzung in Gang setzen. Jedenfalls will der Vorstand nicht nur „zur Beantwortung der wichtigen Frage beitragen, wie das Ausmaß an sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen möglich war, sondern auch, warum erziehungswissenschaftliche Forschung Praxen der Gewalt in pädagogischen Institutionen bislang so wenig thematisiert und bearbeitet hat.“⁶ Vier große Themenblöcke strukturieren die Veranstaltung: „Erkundungen vergessener Zusammenhänge“, „Pädagogik Sexualität und Dispositive der Macht“, „Erziehungswissenschaftliche Positionierung“ und „Herausforderung für die pädagogische Professionalität“. Momentan beginnt also die Phase der Erklärungs- und Lösungsversuche und auch im Folgenden dieses Beitrags wird der Versuch gemacht, nach der bereits erfolgten Entmythologisierung schneller Ursachenzuschreibungen angesichts sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten (Zölibat, Reformpädagogik, Pädophilie) und durchaus sinnvollen Infrastrukturmaßnahmen (Personal- und Beschwerdemanagement, externe Kontrollinstanzen etc.) sowie programmatischen Ankündigungen (mehr Gewaltpräventionsprogramme und Sexualpädagogik) die Analyse ein wenig tiefer zu treiben und auf vergessene bzw. bisher vernachlässigte Zusammenhänge aufmerksam zu machen.

Was habe ich damit zu tun?

Problemverschiebung, schnelle Lösungsversuche und intellektuelles Stottern.

⁴ Datum des Workshops: 3./4. Februar 2011

⁵ Als Beispiel sei hier nur genannt: „Das Ende des Schweigens“ von Meike Sophia Baader in der taz vom 31. März 2010. Die Serie der (inzwischen nur noch „tröpfelnd“) in der Öffentlichkeit erscheinenden Fachartikel müsste einer eigenen Dokumentenanalyse unterzogen werden, um das Spektrum der Positionen auch in der DGfE genauer zu beschreiben.

⁶ Aus dem Entwurf der Einladung für den Workshop unter der Überschrift „Anlass und Intention“.

Erscheinungsformen sexualisierter Gewalt sind komplex und multidimensional erklärbar. Viele der Ursachen für die durch Autoritätsmissbrauch und Verführung erfolgten Übergriffe von Erwachsenen oder auch Jugendlichen in die Kernidentität Heranwachsender sind in den letzten Monaten in der Presse wie auch in pädagogischen Fachzeitschriften⁷ aufsummiert worden: Pädophilie als sexuelle Orientierung oder auch Krankheit, Menschen mit infantil gebliebener sexueller Identität, autoritäre und antiautoritäre Tendenzen in Institutionen, legitimierende Ideologien, hierarchische Seilschaften miteinander vernetzter Männerbünde. Die meisten Menschen, auch der durchschnittliche Lehrer, die Erzieherin, der Sporttrainer und die Heimpädagogin fragen sich angesichts der aufgeführten Ursachen: „Schrecklich – aber was haben wir damit zu tun?“. Und das ist auch erst einmal plausibel, denn Kindesmisshandlung und sexuelle Übergriffe kommen zwar häufiger vor als bisher bekannt war, sind jedoch angesichts der Menge der pädagogisch Tätigen und der Vielzahl pädagogischer Einrichtungen dennoch in der Minderheit. Schnelle Problemlösungen sollen die auf diese Weise isolierten Gefahrenquellen eindämmen. Vieles, was in den ersten Monaten nach Bekanntwerden der Übergriffe vorgeschlagen wurde, klingt rührend bis tragisch-hilflos:

- Bei der Einstellung von Internatpädagogen sollen die persönlichen Intimpartnerschaften thematisiert und möglichst keine Singles mehr beschäftigt werden.
- „Liebe ja, Sexualität nein“ – lautet die Überschrift und offenbar die Quintessenz des Interviews mit einem Erziehungswissenschaftler.
- Geistlichen wird von ihren Vorgesetzten empfohlen, sich nicht mehr neben einen Jugendlichen auf die Couch zu setzen.
- Kontakt zu Eltern, Enttabuisierung sexueller Themen, zum Vaterersatz werden, Herstellen von Gelegenheitsstrukturen (z. B. Nachhilfestunden) gilt als unprofessionelles Vorgehen, weil auch Täter auf diese Weise ihr Opfer suchen.
- Leitungen von Kindertagesstätten berichten von mulmigen Gefühlen, wenn sie Männer als Erzieher einstellen.
- Schulleiter empfehlen ihren Kollegien, Schülerinnen oder Schüler nicht mehr in den Arm zu nehmen – zumindest so lange, bis sich das Thema wieder normalisiert hat.

Die dahinter stehende Mythenbildung ist typisch für die zweite Phase eines Problemdiskurses, in der schnell aktualisierte Vorurteile dominieren: Partnerschaft schützt vor Bedürftigkeit; pädagogische Beziehungen haben mit Sexualität nichts zu tun; Distanz ist professioneller als Nähe; Männer in Kindertagesstätten sind hochprozentig pädophil, zumindest schwul; über Sexualität reden ist der Anfang von sexuellen Handlungen.

Glücklicherweise sind wir angesichts der schon vorhandenen empirisch und argumentativ plausiblen Erklärungen und Präventionsversuche inzwischen weiter fortgeschritten und konnten aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den Alltagsmythen und Halbwahrheiten mit Wissenschaftswissen und professionellem Widerspruch begegnen⁸. Dennoch mehren sich die kritischen Stimmen. Angesichts der bekannt gewordenen sexuellen Übergriffe komme die Erziehungswissenschaft „ins intellektuelle Stottern“,

⁷ So z.B. in: PÄDAGOGIK, Heft 7-8, 2010 oder auch in „LERNENDE SCHULE, Heft 51, 13. Jhg. 2010, wie auch in den zahlreichen verbandsinternen Zeitschriften, die hier nicht alle genannt werden können.

⁸ Immerhin existieren inzwischen eine ganze Reihe von Veröffentlichungen zum sexuellen Missbrauch, von denen hier nur auf zentrale Beispiele verwiesen wird: (z. B. Fegert / Wolf 2006, Bange / Körner 2002). Zu den vorhandenen Wissensbeständen zum Thema gehören auch sexualpädagogischen Veröffentlichungen (Sielert / Valtl 2000, Timmermanns / Tuider / Sielert 2003, Sielert 2005, Schmidt / Sielert 2008) sowie diverse Diskurse über den Zusammenhang von Sexualität, Macht und Pädagogik auch in anderen Unterdisziplinen der Erziehungswissenschaft.

So beispielsweise in der Geschichte der Pädagogik (Koch 2000), der Hochschuldidaktik (Heger / Manthey 1993), der Schulpädagogik (Schmidt / Schetsche 1998), der Allgemeinen Pädagogik (Seichter 2007) der Sozialpädagogik (Dörr / Müller 2006, Meyer / Tetzler / Rensch 2009, Kappeler 2011) und auch der Geschlechterforschung, deren Beiträge sich jedoch überwiegend auf das Geschlechterverhältnis konzentrieren.

schreibt Hilde von Balluseck (2010:1). Natürlich wird inzwischen geredet, aber allein die Terminologie verrät, dass es die Wissenschaft, auch die pädagogische, mit den irrationalen und psychodynamischen Vorgängen von Macht und Sexualität schwer hat. Allgemein fehlt in der Pädagogik noch ein fundierter Diskurs über Gefühle und zwar nicht nur jener von Kindern und Jugendlichen sondern auch der erwachsenen Pädagoginnen und Pädagogen beim alltäglichen mühsamen Erziehungsgeschehen. Die meisten wissen aus ihrem eigenen Lebensalltag, dass Gefühle, vor allem Sympathie und Erotik, aber auch Trauer und Wut hilfreich sind als Kraft gebende Energiequellen. Gefühle sind aber zugleich gefährlich, weil die Grenze zum Affekt und zur Leidenschaft fließend ist und jede Besonnenheit und rationale Distanz in den Hintergrund geraten können. Die politischen Erfahrungen im Nationalsozialismus sind dafür ebenso ein Hinweis wie pädophile Strömungen in einigen Zweigen der Reformpädagogik. Bei sexualisierter Gewalt haben wir es wieder mit Gefühlen zu tun, die sich mit Macht aufladen und zu suchtartigen Ersatzhandlungen von in ihrer Identität beschädigten Erwachsenen führen - und das manchmal bei offensichtlich integren Persönlichkeiten – nach außen hin zumindest.

Sexualität kann als erregender Stachel in der Moderne begriffen werden, die sich der Rationalisierung der Lebensführung nicht unterordnen lässt. Wenn es trotzdem versucht wurde - und die medizinisch dominierte Sexualforschung ist voll von solchen Unternehmungen - gilt das, was der Sexualwissenschaftler Sigusch in seinem Essay „Über die Versuche, das Sexuelle zu definieren“ formulierte: „Wer noch dort nach Definitionen verlangt, wo die Sache selbst in einzigartiger Weise sich dem Gerinnen widersetzt, sollte sich zunächst fragen, ob nicht sein Verlangen aus dem neuzeitlichen Prozess der Verdinglichung kommt“. Mag sein, dass die Erziehungswissenschaft sich deshalb so wenig der irrationalen Psychodynamik von Lehr- und Lernprozessen in pädagogischen Beziehungen angenommen hat. Auch die nahe liegenden Arbeitsgruppen der psychoanalytischen Pädagogik sowie der humanistischen Psychologie und Pädagogik in der DGfE haben Sexualität und Erziehung bisher kaum zum Thema gemacht.

Taucht man tiefer ein in das konkrete biografische, lebensweltliche und institutionelle Ursachenbündel einer Missbrauchsgeschichte, wird schnell deutlich, dass das Thema nicht auf die pathologische Täterperson, eine ganz selten vorkommende Gruppendynamik und außergewöhnliche Institutionskonstellation reduziert werden kann. Es gibt immer eine Vorgeschichte und ein Umfeld mit mangelnden Standards und Spielregeln aber auch blinden Flecken bei der Wahrnehmung von Macht und Erotik oder egoistischen Interessen bei der Gestaltung von Nähe und Distanz. Und nicht nur im Umfeld von strafrechtlich eindeutigen Grenzüberschreitungen spielen diese Themen eine Rolle sondern sind ständige Begleiter im pädagogischen Alltag – mal mehr, mal weniger dominant – je nach institutionellem Rahmen, Bildungsauftrag, Alter der Beteiligten und Situation.

Sexuelle Gewalt ist eine Besonderheit des Verhältnisses von Sexualität und Macht

Sexuelle Übergriffe und sexueller Missbrauch – im weitesten Sinne sexuelle bzw. sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen sind Anlässe zu einer genaueren Befassung mit den Hintergrundthemen dieser Problembereiche. Die Begriffe akzentuieren jeweils Unterschiedliches und werden in der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Diskussion keinesfalls übereinstimmend definiert. Mit *sexuellem Missbrauch* werden in der Regel jene Handlungen bezeichnet, die an oder vor einem Kind entweder gegen seinen Willen vorgenommen werden oder denen das Kind aufgrund seiner Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Die Täter, in der Regel Erwachsene, nutzen dabei ihre Machtposition aus, um ihre eigenen Bedürfnisse auf

Kosten der Kinder zu befriedigen. Mit dem Terminus „*sexuelle Übergriffe*“ werden vorwiegend Handlungen gekennzeichnet, die unter Kindern oder Jugendlichen vorkommen und ebenfalls gegen den Willen von Beteiligten ausgeübt werden. Mit „*sexueller Gewalt*“ wird meist jeder Zusammenhang von Sexualität und Macht zu bezeichnet, der die Integrität von Menschen in verletzender Form beeinträchtigt. Der Terminus „*sexualisierte Gewalt*“ soll entweder akzentuieren, dass nicht die Sexualität an sich das Problem ist sondern Gewalt, die sich des Mediums der Sexualität bedient oder gerade das Sexuelle betonen, mit dem Gewalt hier liiert ist.

Die begrifflichen Unklarheiten liegen zum einen an der immer noch unzureichenden Thematisierung und defizitären Forschungslage, zum anderen an der Komplexität und emotionalen Bedeutsamkeit des jeweils Gemeinten. Bei allen hier angesprochenen Praxen ist die Sorge gemeinsam, dass das Recht von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf körperliche und psychische Unversehrtheit durch ethisch und pädagogisch nicht legitimierbare Strukturen und persönliche Interventionen beeinträchtigt wird. Übereinstimmung besteht auch darin, dass solche Einwirkungen sich besonders verletzend und schädigend auswirken können, wenn sie sich des Mediums der Sexualität bedienen, auf den Kern der Persönlichkeit zielen und in jenen Kontexten stattfinden, in denen sich die Betroffenen sicher wähnen und auf verschiedene Weise von der Begleitung anderer abhängig sind.

Das verständliche Bedürfnis, diverse Erscheinungsformen sexueller Gewalt aus pädagogischen Beziehungen und Strukturen fernzuhalten, es gleichsam aus Konzepten und Verhältnissen sowie der Gruppe der pädagogisch Verantwortlichen zu exkludieren, ist gerade durch die aktuell dokumentierten Vorkommnisse enttäuscht worden. Ignorieren und Verschweigen, konzeptionelles, institutionelles oder auch wissenschaftliches Ausklammern lösen das Problem nicht. Es wird dabei projiziert auf problematische Personen und Verhältnisse, Pädophile und Kriminelle, „verwahrloste“ Milieus oder ideologisch gleich geschaltete Institutionen und jene gesellschaftlichen Systeme und Wissenschaftsdisziplinen, die für abweichendes Verhalten zuständig sind (Forensische Psychologie, Kriminologie, Sexualwissenschaft etc.). Sexuelle Gewalt kann aber nicht auf pathologische Täterpersönlichkeiten, eine selten vorkommende Gruppendynamik und außergewöhnliche Institutionskonstellationen reduziert werden. Es gibt immer eine Vorgeschichte und ein Umfeld mit mangelnden Standards und Spielregeln aber auch blinden Flecken bei der Wahrnehmung von Macht und Sexualität bzw. Erotik oder egoistischen Interessen bei der Gestaltung von Nähe und Distanz. Der Übergang zwischen sinnvollen und unproblematischen sexuellen Interaktionen und machtvollen Übergriffen mit Gewaltcharakter ist unter Kindern und Jugendlichen manchmal fließend und wird subjektiv unterschiedlich wahrgenommen. Ähnliches gilt für die Grenze zwischen liebevoller, auch körperlicher Zuwendung und unerwünschter oder unangemessener Grenzverletzung von Erziehenden Kindern oder Jugendlichen gegenüber. Nicht nur im Umfeld von strafrechtlich eindeutigen Normverletzungen spielen diese Themen eine Rolle sondern sie sind ständige Begleiter im pädagogischen Alltag – mal mehr, mal weniger dominant – je nach institutionellem Rahmen, Bildungsauftrag, Alter der Beteiligten und Situation.

Hinschauen und benennen, kontrollieren und intervenieren, Vertrauenspersonen benennen und Beschwerdewege transparent machen, im Verdachtsfall verfolgen und bei erwiesener Straftat verurteilen – dass alles sind notwendige Maßnahmen, die in der Vergangenheit zu wenig beachtet worden sind. Gleichzeitig spricht vieles dafür, den Umgang mit Macht und Sexualität in pädagogischen Kontexten grundsätzlich zu thematisieren, um pädagogisch legitime und notwendige Bedingungen der auch psychosexuellen Persönlichkeitsentwicklung zu benennen und gleichzeitig die vielen

Formen sexueller Gewalt davon zu unterscheiden.

Macht und Sexualität durchzieht alle menschlichen Beziehungen

Macht und Sexualität gehören als anthropologische Grunddimensionen zu den Struktureigentümlichkeiten aller menschlichen Beziehungen. Beides spielt überall dort eine Rolle, wo nicht gleichgültig ist, was Menschen denken, fühlen und miteinander tun. Überall dort, wo Menschen auf andere mehr angewiesen sind als diese auf sie, wo sie auf welche Weise auch immer abhängig sind, durch einen Mangel an Autonomie, persönlicher Reife und Wissen, durch das Bedürfnis, geliebt zu werden oder auch nur nach Abwechslung und Erregung, ist Macht im Spiel. Allgemein: Alles was der Befriedigung von Bedürfnissen oder der Vermeidung von Unlust dient und über das ein einzelner Mensch oder eine Gruppe exklusiv verfügt, dient als potentielle Machtquelle⁹, die legitim und ethisch geboten oder missbräuchlich eingesetzt werden kann.

Damit gerät das weite Feld der Sexualität mit in den Blick. Sexualität wird in breiten Kreisen der Sexualwissenschaft und –pädagogik verstanden als ein mehrdimensionales, historisch sich veränderndes Dispositiv¹⁰, das aus einer Vielzahl sehr verschiedener Elemente (Aussagen, Regeln, Praktiken, Ausdrucksformen und Bedeutungen sowie Institutionen) besteht und durch den ständigen Austausch von Macht und Wissen die Menschen dazu bringt, auf bestimmte Weise zu denken, zu fühlen, zu begehren und zu erleben. Wie diese verschiedenen Elemente jeweils historisch, sozialstrukturell oder individuell miteinander verwoben, gewichtet und gewertet werden, hängt ab von Diskursen, die je nach Zeit und Situation eine konkrete Gestalt annehmen. Die Kulturform Sexualität wurde Ende der sechziger Jahre z.B. positiv mystifiziert, heute dagegen wird sie negativ diskursiviert als Gewalt, Missbrauch und Pornographisierung von Gesellschaft. Eine genaue Analyse der momentanen Missbrauchsdiskurse auf diesem Hintergrund steht noch aus. Dennoch fordern die aktuellen Vorkommnisse dazu heraus, sich auch von Seiten der Erziehungswissenschaft einzumischen.

Als biopsychosoziale „Einheit des Widersprüchlichen“ wirkt das Sexualitätsdispositiv als Körper basierte Lebensenergie („das Sexuelle“), deren psychodynamische Entfaltung von Anfang an soziokulturell geformt wird („die Sexualität“) und bei jedem einzelnen Menschen in dessen Körper-, Bedürfnis- und Beziehungsgeschichte individuell „eingewoben“ ist (Vielfalt der Sexualitäten).¹¹ Die Ausprägung der individuell erlebten und geäußerten Sexualität (als Zärtlichkeit, Lust, Sinnlichkeit, Erotik, Ekstase, Liebes- und Ganzheitssehnsucht) ist damit abhängig von vielen auch nicht sexuellen Erfahrungen, kann sich auf verschiedene Personen und Objekte richten und manifestiert sich als

⁹ Bezug genommen wird hier auf eine Definition von Norbert Elias (1984: 69 und 1986: 77).

¹⁰ Sexualitätsdispositiv ist ein von Michel Foucault (1987) geprägter Ausdruck, der Muster beschreibt, wie sich Menschen über Sexualität definieren oder definiert werden. Mit der Betrachtung von Sexualität als Dispositiv aus Macht und Wissen bietet Foucault eine Möglichkeit, diskursive Einflüsse zu untersuchen, zu denen das Sprechen über Sexualität, Praktiken und Gesetze, Ausdrucksformen und Bedeutungszuschreibungen zählen.

¹¹ In der psychoanalytisch orientierten Sexualwissenschaft ist eine Unterscheidung von Fritz Morgenthaler (1919 – 1984) aufgegriffen worden, nach der „das Sexuelle“ von „der Sexualität“ unterschieden werden kann. Das eine ist „die Triebhaftigkeit im Es, also ein energetisches Potential, das dem Erleben ganz allgemein etwas Dringhaftes verleiht. Die Triebregungen sind ungerichtet, ziellos, unconditioniert und vor allem unbewusst“; sie finden im so genannten Primärprozess statt (Morgenthaler 1984, S. 138f) Die Sexualität hingegen stellt sich als organisiert dar; sie ist das, „was das Ich unter dem Zugriff des Realitätsprinzips und der sich in ihm ausdrückenden geschichtlichen Gestaltungen aus dem Sexuellen macht“ (Reiche, 1990, S. 22). Angesichts der Vielfalt sexueller Repräsentationen ist in der modernen Sexualwissenschaft sowohl im Hinblick auf kollektive Besonderheiten als auch biografischer Besonderungen von „Sexualitäten“ die Rede.

spezifische Form der Lust/Erregung, Fruchtbarkeit/Generativität, Beziehungs- und Identitätsgestaltung. Alle diese Teilaspekte sind zwar in diversen Kontexten zu unterscheiden, nie jedoch völlig voneinander abzutrennen. Jede einzelne Ausdrucksform und jeder Sinnaspekt kann im Alltagsleben dominant werden und mit anderen zusammenwirken.

Sexualität ist als anthropologische Grunddimension¹², ein positives Produkt der Macht (Foucault 1978:36ff) und zugleich ein Medium der Machtausübung (u. a.: Bange/Körner 2002). Dass sich Sexualität und Macht wechselseitig bedingen, ist nicht nur theoretisch plausibel und klinisch erwiesen sondern wird im Zusammenhang der vielfach dokumentierten Fälle sexueller Gewalt in Familien und anderen pädagogischen Institutionen empirisch belegt (Bange 2004: 29 – 37). Ebenso belegt ist, dass Macht zwischen Menschen oder auch strukturellen Bedingungen in der Regel mehr oder weniger ungleich verteilt ist. Auch weniger mächtige Menschen können Macht ausüben, meist sind sie aber mehr auf die mächtigeren angewiesen als diese auf sie. Selten existiert ein Machtgleichgewicht auf niedrigem Niveau, wenn sich Menschen gleichgültig sind oder auf hohem Niveau, wenn beiden sehr wichtig ist, was der jeweils andere tut, denkt oder fühlt. Jedes Handeln, auch ursprünglich legitimer Machtgebrauch von Personen, ist eingebettet in Strukturen und Bedeutungen, welche Machtmissbrauch fördern oder hindern können. Machtbalancen können sich verändern, gesamtgesellschaftlich und individuell. Machtdifferenzen galten lange Zeit als natürlich, wurden mit zunehmender Demokratisierung jedoch begründungsbedürftig.

Macht und Sexualität gehören konstitutiv zur Erziehung

Ein Machtunterschied zugunsten der Erziehenden ist für pädagogische Prozesse konstitutiv. Immer geht es um den Transfer von Kultur, Qualifikationen und Kompetenzen, von Wissen, Einstellungen und Verhalten von Erwachsenen auf Heranwachsende, die sich in vieler Hinsicht im Zustand des „Noch nicht“ befinden. Soweit es sich um Erziehung handelt, bestimmen Erwachsene intentional auch die Situationen und Beziehungen, in denen gelernt werden soll. Kinder sind im Erziehungsprozess auf Erwachsene stärker angewiesen als diese auf sie. Je jünger die Kinder sind, desto unvermeidbar größer ist die dadurch entstehende Machtdifferenz. Vor allem die Beziehung zwischen Eltern und Kindern basiert auf einem asymmetrischen Verhältnis. In weiterführenden Kontexten öffentlicher Erziehung verringert sich der Machtunterschied in der Regel mit zunehmendem Alter und gewachsener Mündigkeit der Heranwachsenden. Machtbalancen können im pädagogischen Verhältnis auch institutionell und situativ variieren, ein Machtüberhang der Erziehenden bleibt aber in der Substanz erhalten. Erziehende bedienen verschiedener Machtmittel. Sie können auf körperlicher Stärke, materiellen Leistungen und Fürsorge, Wissen und Orientierung aber auch sinnlich-emotionaler Zuwendung und Befriedigung beruhen (Vgl. Wolf 1998, 1999).

In allen bewusst verantworteten pädagogischen Beziehungen und Lernräumen geht es darum, eine Machtdifferenz herzustellen, welche die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fördert. Sowohl die Erziehungsziele als auch die Auswahl der Machtmittel sind begründungsbedürftig und benötigen eine pädagogisch-ethische Legitimation. Potentielle Nebenwirkungen des mittelbaren oder unmittelbaren Machteinsatzes sind kritisch zu bedenken. Erziehende müssen sich fragen und fragen lassen, ob und wieso das, was sie tun, der Mündigkeit der Kinder dient. Damit ist die Nutzung der Macht an enge ethische Grenzen gebunden. Wenn die Machtdifferenz ohne eine solche Bindung an die zentrale Aufgabe – nämlich Entwicklungschancen zu fördern – eingerichtet ist, besteht

¹² Schelsky 1966, Mead 1968 S. 273f, Kluge 2006

der Verdacht des Missbrauchs.¹³

Erziehungswissenschaft und erzieherische Praxis sind an der Konstruktion von Sexualität im Sinne des Dispositivs beteiligt und das existierende Sexualitätsdispositiv wirkt auf Erziehungswissenschaft und erzieherische Praxis zurück. Sowohl die Begleitung der Sexualität von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Geschlechts-, Körper-, Bindungs- und Bedürfnisgeschichte als auch die emotionale, von Anfang an sinnlich gefärbte Wechselseitigkeit der pädagogischen Beziehung sind eng mit dem Geflecht der Machtmittel, Machtverhältnisse und Machtwirkungen im Erziehungsprozess verwoben. Ob das Ganze aus der Perspektive einer Erziehungswissenschaft mit oder ohne Sensibilität für das Sexuelle, die Sexualität und diverse Sexualitäten erforscht und reflektiert wird, hat Auswirkung auf die Sichtbarmachung und Prävention von sexueller Gewalt.

Wird die kindliche Sexualität im frühkindlichen Erziehungsprozess machtvoll unterdrückt, mit nicht zu verarbeitenden Reizen überschwemmt oder für die sexuellen Bedürfnisse von Erwachsenen instrumentalisiert, wächst die Gefahr der Anfälligkeit für sexuelle Gewalt. Heranwachsende lernen dann nicht, mit den Erregungen, Versagungen und Aggressionen umzugehen, die Sexualität und Macht immer begleiten, sie können Nähe und Distanz für sich nicht gewinnbringend austarieren. Im Erwachsenenalter besteht die Gefahr, dass Sinnlichkeit plötzlich in Destruktivität umschlägt und sich als sexualisierte Gewalt manifestiert. Viel hängt also davon ab, mit welchen Intentionen und realen Wirkungen die Körper-, Geschlechts-, Bindungs- und Bedürfnisgeschichte, letztlich also Sexualerziehung erfolgt.

Ebenso ist entscheidend, wie die pädagogische Beziehung und Umgebung als emotionale Interaktion von Erziehenden gestaltet und den Kindern erlebt wird. Erziehung vollzieht sich nicht ohne Übertragungen und Gegenübertragungen, nicht ohne damit verbundene Emotionen. Sympathie und Antipathie, erotische Anziehung, Indifferenz oder Zurückweisung existieren auch ohne bewusstes Dazutun. Gesten der Zuneigung und Anerkennung spielen auf allen Kommunikationskanälen verbal und nonverbal eine Rolle. Sie können das Selbstwertgefühl und Lernprozesse beflügeln. Erfahrungen der Missachtung, der kalten zweckrationalen Interaktion wirken zurück auf Körpergefühl und psychische Befindlichkeit – meist mit entmutigender Wirkung. Erzwungene oder hinterhältig erschlichene Nähe blockiert Lebensenergie und verhindert die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Das gilt für beide Seiten im Erziehungsprozess. Eine pädagogische Beziehung kann aber keine der vollen Wechselseitigkeit sein. Auch, wenn Erziehende immer wieder erfahren, dass ihr Tun zwar nicht zweckfrei, oft aber zwecklos ist, kann von ihnen erwartet werden, dass sie solche schwierigen Situationen und die dabei entstehenden eigenen Gefühle kontrollieren. Doch Erziehungsmacht ist verführerisch sie erhöht das Selbstwirksamkeitsgefühl, so dass es nahe liegt, ab und an mit indirekt wirksamer Macht nachzuhelfen. Besondere Aufmerksamkeit, offen geäußerte Sympathie bis zum instrumentellen Einsatz erotischer Schwingungen können das Verhalten des Gegenübers im gewünschten Sinne beeinflussen. Jede und jeder ist potentiell gefährdet, diese Macht zu nutzen, wenn die Situation es erlaubt.

Welche Aspekte dominieren, vor allem, welche Ausdrucksformen mit welcher Akzentuierung eine fruchtbare pädagogische Beziehung ausmachen, und welche sie gefährden, hängt von ganz vielen Bedingungen und konkreten Situationen ab: dem Institutionalisierungsgrad und Auftrag der Einrichtung, dem Alter der Heranwachsenden, den persönlichen Hintergründen, den Wünschen und Erwartungen, den Intentionen der beteiligten Personen, dem Gesamtklima der Einrichtung, der Gruppendynamik, persönlicher Begegnungstiefe und Reife einer Lern- oder Lebensgemeinschaft, von den

¹³ Micha Brumlik hat diesen Gedanken (erstmalig 1987) in seiner advokatorischen Ethik ausgearbeitet

bisherigen Nähe- und Distanzerfahrungen. Alle diese Bedingungen können nicht alle vorwegnehmend kalkuliert und entschieden werden, ohne der pädagogischen Beziehung ihren offenen Charakter, ihre Lebendigkeit und Fruchtbarkeit zu nehmen. Emotionen - und von solchen leben auch Lehr- und Lernbeziehungen im weitesten Sinne - sind nur schwer funktionalisierbar und bei lebendigen Menschen prinzipiell offen. Sie etwa nur als „warming up“ zu nutzen für die dann folgenden rein kognitive Bildungsprozesse käme einer unzulässigen Instrumentalisierung von Gefühlen gleich. Das heißt nicht, sie einfach fließen zu lassen, sie auszuagieren ohne den Kontext, die Folgen zu bedenken. Jugendleiterinnen und Jugendleiter, Trainerinnen und Trainer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, auch Professorinnen und Professoren – sie alle stehen in sehr unterschiedlichen Kontexten und Verantwortlichkeiten alle vor der Aufgabe, (auch) persönliche, oft intime Themen und Probleme der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu begleiten, ohne ihnen zu nahe zu treten. Das erfordert, sich mit einer zentralen Kompetenz pädagogisch-professionellen Handelns vertraut zu machen: Dem gekonnten Umgang mit Nähe und Distanz. Professionelles Handeln unterscheidet sich vom laienhaften Alltagshandeln darin, dass es fähig ist, Nähe und Distanz zu verschränken.

Standards und Spielregeln ermöglichen erst professionelle Spielräume

In dem humanistisch-pädagogischen Konzept der Themenzentrierten Interaktion wird viel Aufmerksamkeit darauf verwandt, das „kleine Dreieck“ von Struktur, Prozess, Vertrauen zu kultivieren. Es geht dabei um die Erfahrung, dass klare Strukturen – und das meint auch Grenzen, ethische Maßstäbe und verlässliche Regeln - erst das Vertrauen ermöglichen, im Prozess gemeinsam voranzuschreiten. Im Zusammenhang mit Erotik und Macht ist daher sinnvoll, Normen zu vereinbaren und demokratische Strukturen zu etablieren, die sowohl die Mächtigen wie auch die Ohnmächtigen vor Machtmissbrauch schützen. In der therapeutischen Beziehung gelten solche Standards und Spielregeln, z. B. die vertragliche Vereinbarung und die Abstinenzregel, als institutionell organisierte und garantierte Form des Vertrauens (vgl. Großmaß 2009: 545ff). Die auf beiden Seiten auch eigennützige, asymmetrische Beziehung tritt dadurch in den Hintergrund, verschwindet aber nicht. Auch pädagogische Beziehungen ermöglichen auf diese Weise durchaus aufrichtige persönliche Beziehungen, durch die in den so genannten fruchtbaren pädagogischen Momenten z. B. in der Heimerziehung Einstellungs- und Verhaltensmodifikation, in der Schule die „Vermittlung von Welt“ optimal gelingen kann. Auch Lehrer-Schüler-Beziehungen sind nämlich weder als spezifisch-universalistische Rollenbeziehungen noch als persönliche, „reine“, um affektive, partikulare und diffuse Muster zentrierte Beziehungskonstellationen hinreichend zu fassen.

Es bedarf Standards und Spielregeln, um den persönlichen Teil der Beziehung zwischen Nähe und Distanz gut auszubalancieren. Solche Regeln schützen und ermöglichen das Ziel des Bildungsprozesses erst. Sie bilden den Sicherheit gebenden Hintergrund und damit einen beträchtlichen Raum für persönliche Interaktionen. Die Verantwortung dafür, dass dieser Gestaltungsspielraum für eine geschützte und fördernde Beziehung genutzt wird, liegt auf der Seite der Pädagoginnen und Pädagogen. Der bzw. die Erziehende definiert die Art und Weise der Beziehung, das Kind als Gegenüber muss sich darauf einstellen. Wenn Lehrende z. B. auf diese Definitionsmacht verzichten, wollen sich die Schüler möglicherweise nur noch wohlfühlen und befriedigen ihre aktuellen Bedürfnisse ohne dazulernen. Wenn die Sozialpädagogin im Heim darauf verzichtet, liefert sie sich u. U. dem sexualisierten Verhalten der Kinder und Jugendlichen aus. Gerade Jugendliche reinszenieren möglicherweise ihre Gewalterfahrungen und verfügen über ein

ausgeprägtes Sensorium für Mängel der sexuellen Identität ihres professionellen Gegenübers. Manche steigern ihr provokantes Verhalten bis sie eine Grenzsetzung oder eben auch Grenzverletzung erreicht haben. Wenn das Thema dann auch noch tabuisiert ist, haben die Mitarbeiter/inn/en kaum Hilfestellung zu erwarten (vgl. Müller 2006).

Grundsätzliche Hypothesen zum professionellen Umgang mit Nähe und Distanz, die einer genaueren empirischen Überprüfung, Ausdifferenzierung und Ergänzung bedürfen:

- Nähe und Distanz ist (fast) nie in macht- und herrschaftsfreien Kontexten auszubalancieren.
- Nähe und Distanz zwischen pädagogisch Tätigen und ihren Adressatinnen und Adressaten ist immer eingebettet in spezifische soziale und kulturelle Rahmenbedingungen.
- Nähe und Distanz ist nicht von Seiten des pädagogisch Tätigen einseitig steuer- oder manipulierbar, weil das Gegenüber (mehr oder weniger) auch ein aktives Subjekt ist und sich nähern und entfernen kann.
- Nähe und Distanz als Antinomie allein gibt noch keine Richtung des professionellen Handelns an, beantwortet nicht die Frage, wie das Ausbalancieren tendenziell aussehen kann.
- Professionalität im Umgang mit Nähe und Distanz meint nicht einseitig das Einhalten von Distanz, weil zu helfenden Beziehungen Sich-Einlassen ebenso dazu gehört wie Sich-Distanzieren, Bindung ebenso wie Freilassen.

Der professionelle Umgang mit Nähe und Distanz braucht in jedem Fall „Fühl-Denken und Denk-Fühlen“ sowie das „Denken *im* Handeln“. Die Betonung liegt auf „Denken *im* Handeln“, um nicht das Missverständnis zu etablieren, im direkten Kontakt sollen bzw. könne nur gehandelt und später gedacht werden.

Durch Denken im Handeln können emotionale Verstrickungen deutlich werden. Es kann gelernt werden, wie man mit aggressiver, verführerischer, peinlicher oder aufdringlicher Nähe umgeht. Die dazu erforderlichen Teilleistungen liegen auf der Hand und sollen hier nur grob benannt werden:

- Wissen darum, dass Menschen in jeder Situation immer ganzheitlich mit ihren körperlichen, emotionalen und sozialen Erfahrungen und Bedürfnissen anwesend sind.
- Wissen darum, dass die Fähigkeit zu selbst kontrollierendem und damit auch situationsangemessenem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen sich erst langsam entwickelt und erwachsene Personen immer Verantwortung dafür tragen, dass ihre ungestörte Entwicklung nicht unnötig beeinträchtigt wird.
- Sensibilität dafür, dass die Balance von Nähe und Distanz durch ein meist gleichzeitig vorhandenes „Oben und Unten“ zum Negativen hin beeinflusst werden kann und entsprechend bewusst kontrolliert werden muss.
- Spüribewusstsein zu eigenen Nähe- und Distanzwünschen und Sensibilität für die Bedürfnisse und Grenzen der Interaktionspartnerinnen und -partner.
- Wissen um zu vermeidende Kontakte und Situationen, in denen die angemessene Nähe und Distanz nicht mehr gewährleistet ist oder die beteiligten Partnerinnen oder Partner nicht mehr „Herr“ bzw. „Frau“ im eigenen Haus sind.
- Kennen und Einhalten können der selbst gewählten, zugewiesenen oder erworbenen Rolle im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen einschließlich der sozialen, kulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen.

- Unterscheiden können zwischen sachlich notwendigen und für die Entwicklung des Gegenübers hilfreichen Kontakten und solchen, in denen die eigenen Bedürfnisse dominant werden.
- Sicherheit bei sich selbst und Vertrauen bei anderen fördern, damit Wünsche und Grenzziehungen erfüllt und früh genug geäußert werden können.
- Wissen, wie Kommunikation mit den Beteiligten oder auch Unbeteiligten über bestimmte Situationen die Gefahr von Grenzüber tretungen mindern kann.

Das alles sind Kompetenzen, die in pädagogischen Ausbildungen erlernt werden können, bisher jedoch nur wenig in die Curricula Eingang gefunden haben.

Da intentionale (auch sexuelle) Bildungsprozesse wie auch Nähe- und Distanzbeziehungen zwischen pädagogisch Tätigen und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen immer in soziale und kulturelle Rahmenbedingungen eingebettet sind, ist auch von Belang, welche institutionellen und konzeptionellen Kontexte einen förderlichen Machtgebrauch oder verantwortungslosen Machtmissbrauch begünstigen. Diese Frage ist sowohl historisch als auch systematisch zu beantworten.

Dazu dienen auch die weiterführenden Fragestellungen, die während des Workshops der DGfE im Februar 2011 anhand des Entwurfs einer Stellungnahme zu dem gesamten Themenkomplex diskutiert werden sollen:

- Existieren in der Geschichte der Pädagogik Konzepte und Theorien, die physische, psychische und | oder sexuelle Übergriffe respektive Gewaltanwendungen gegenüber SchülerInnen, Kindern und Jugendlichen begünstigen oder legitimieren?
- In welchem strukturellen Verhältnis zueinander stehen emotionale Zuwendung, Macht, sexuelle Übergriffe und Gewalt in pädagogischen Beziehungen?
- Welche Professionskulturen und institutionellen Strukturen sind geeignet, gewaltvollen Praxen und Beziehungen in pädagogischen Einrichtungen entgegen zu wirken?
- Sind – und wenn ja, welche – Konsequenzen für die Ausbildung von PädagogInnen vor dem Hintergrund der jetzt bekannt gewordenen Fälle von Gewalt und von sexuellen Übergriffen in pädagogischen Institutionen zu ziehen?

Literatur

Balluseck, Hilde von (2010): Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. <http://www.erzieherin.de/macht-und-sexualitaet-in-paedagogischen-beziehungen.php>

Bange, Dirk / Körner, Wilhelm (2002) (Hrsg.): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe

Bange, Dirk (2004): Definition und Häufigkeit von sexuellem Missbrauch. In: Körner, Wilhelm und Lenz, Albert (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Band 1, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe

Brumlik, Micha (1987): ist eine advokatorische Ethik möglich? In: Rauschenbach, Thomas / Thiersch, Hans (1987): Die herausgeforderte Moral. Lebensbewältigung in Erziehung und sozialer Arbeit. Bielefeld: KT-Verlag

- Dörr, Margret / Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Juventa
- Elias, Norbert: (1970): Was ist Soziologie ? München und Weinheim: Juventa
- Elias, Norbert: Notizen zum Lebenslauf. In: P. Gleichmann, J. Goudsblom, H. Korte (Hg.): Macht und Zivilisation. Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie II. Frankfurt / M. 1984, S. 9 - 82
- Fegert, Jörg M. / Wolff, Mechthild (Hrsg.) (2006): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Weinheim und München: Juventa
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.
- Großmaß, Ruth (2009): Therapeutische Beziehungen. Distanze Nähe. In: Lenz, Karl/ Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim und München: Juventa, S. 545 - 564
- Helsper, Werner / Hummrich, Merle (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, Karl / Nestmann, Frank (Hrsg.) (2009). s.o.
- Heger, Rolf-Joachim / Manthey, Helga (Hrsg.) (1993): LernLiebe. Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Kappeler, Manfred (2011): Anvertraut und ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, Berlin: Nicolai Verlag
- Kluge, Norbert (2006): Sozialanthropologie. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Koch, Friedrich (2000): Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipativen Sexualpädagogik. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang
- Lautmann, Rüdiger (2002): Soziologie der Sexualität. Erotische Körper, intimes Handeln und Sexualkultur. Weinheim und München: Beltz
- Mead, George H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meyer, Christine / Tetzer, Michael / Rensch Katharina (Hrsg.) (2009): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: VS
- Morgenthaler, Fritz (1984): Sexualität und Psychoanalyse. In: ders., Homosexualität Heterosexualität Perversion. S. 137 – 165. Frankfurt a. M.: Qumram
- Müller, Burkhard (2006): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret / Müller, Burkhard. S. 141-158. Weinheim und München :Juventa
- Reiche, Reimut (1990): Geschlechterspannung. Eine psychoanalytische Untersuchung. Frankfurt a. M.: Fischer
- Schelsky, Helmut 1955: Soziologie der Sexualität. Über die Beziehung über Geschlecht,

Moral und Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt

Schmidt, Renate-Berenike / Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag.
Opladen: Leske und Budrich

Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines
pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn u.a.: Schöningh

Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

Weber, Max (1962/1922), Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden
Soziologie. Erster Halbband. Köln, Berlin: Kiepenheuer&Witsch

Wolf, Klaus (1998): Unverschämte Kinder oder unprofessionelle Betreuung?
Überlegungen zum Umgang mit Straßenkindern. In Jugendhilfe: 196 - 207

Wolf, Klaus: Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster 1999

Erschienen in:

**Ludwig, Luise/ Luckas, Helga/ Hamburger, Franz/ Aufenanger, Stefan (Hrsg.) (2011)
Bildung in der Demokratie II, Tendenzen -- Diskurse -- Praktiken
Budrich Verlag**