

Die symbolische und generationale Ordnung der sexuellen Gewalt in der Missbrauchs-Debatte

Jeannette Windheuser

Im Jahr 2010 gelang es männlichen, während ihrer Kindheit in kirchlichen und reformpädagogischen Internaten von sexueller Gewalt¹ Betroffenen zum ersten Mal, eine breite öffentliche und politische Aufmerksamkeit zu erlangen. Daraufhin wurden eigens zur Aufarbeitung der aufgedeckten sexuellen Gewalt in pädagogischen Institutionen die staatspolitischen Instanzen des *Unabhängigen Missbrauchsbeauftragten*² und des *Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch (RTSKM)* geschaffen.

Schon einmal hatte der Bundestag 2009 aufgrund eines durch ehemalige Fürsorgezöglinge eingeleiteten Petitionsverfahrens Verantwortung für Gewalt in pädagogischen Einrichtungen übernommen und dazu auf einen *Runden Tisch* zurückgegriffen. Der *Runde Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre (RTH)* sollte zum damaligen Zeitpunkt die Gewalttaten und -strukturen in der vergangenen Heimerziehung aufarbeiten. Im Zuge der 2010 beginnenden Aufklärung sexueller Gewalt wurde ähnlich vorgegangen. Im Vergleich zur Antimissbrauchsbewegung der 1980er bzw. 1990er Jahre³, die primär in Vereinen oder autonom organisiert war, können die dazu eingesetzten Mittel als stärker formalisiert und die Betroffenen deutlicher als Gruppe innerhalb eines institutionellen Kontextes wahrnehmend gekennzeichnet werden.

Zentral für die seit 2010 geführte Debatte ist die Konstitution ihres Gegenstands anhand dreier scheinbar eindeutiger Kategorien. So geht es um sexuelle Gewalt gegen *Kinder* eines *spezifischen Geschlechts* in *Internaten*. In dieser Konstellation sexueller Gewalt verbinden sich generationale Ordnung und die symbolische Ordnung von Geschlecht in spezifischen pädagogischen Settings. Die disziplinäre und professionelle pädagogische Verantwortung erscheint aufgrund der betroffenen Kinder und des schulischen Kon-

1 Mit Gewalt und sexueller Gewalt wird das in der Debatte diskutierte Phänomen auf struktureller wie konkreter Ebene bezeichnet. Grundsätzlich ist mit Gewalt dann die Bemächtigung des Körpers, der Psyche und/oder des Handelns anderer gemeint. Dabei kommt dem Begriff sexueller Gewalt eine doppelte Bedeutung zu: Einerseits als konkrete sexuelle Bemächtigung und andererseits als Ausdruck der Verwobenheit von symbolisch geordneter Sexualität und Gewalt (s. Teil 1).

2 Zunächst in Person von Dr. Christine Bergmann, im Dezember 2012 abgelöst durch Johannes-Wilhelm Rörig.

3 Beispielsweise Wildwasser e.V. oder Zartbitter e.V.

textes offensichtlich. Gleichzeitig verweist das Einsetzen des *RTSKM* auf eine staatliche Verantwortungsübernahme. Vor diesem Hintergrund behandelt der Beitrag die Frage, welche generationale und symbolische Ordnung sich wie in staatlichen und pädagogischen Reaktionen auf die aufgedeckte sexuelle Gewalt manifestiert.

Dazu wird aus einer diskurstheoretisch informierten Analyseperspektive von Prozessen der kontinuierlichen Etablierung und Desartikulation von Wissensbeständen ausgegangen. Welches spezifische Wissen sich zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt etablieren kann, hängt mit über die Strukturkategorien ‚Geschlecht‘ und ‚Generation‘ hierarchisch geordneten Legitimationen und Ausschlüssen zusammen (vgl. Hark 2005: 12f.). Je nachdem, wie sich Wissen je formiert, werden auch der betrachtete Gegenstand und die daraus resultierenden Maßnahmen transformiert.⁴ Diese Spiele mit Wissen sind die Machtbeziehungen, aus denen einerseits nicht herausgetreten werden kann – also in denen auch der Widerstand gegen sie zu agieren hat – und andererseits der Ort derjenigen Regierungstechnologien, die Herrschaftszustände herbeiführen (vgl. Foucault 2005: 298). Als ‚Herrschaftszustände‘ können die Machtbeziehungen bezeichnet werden, die, „anstatt veränderlich zu sein und den verschiedenen Mitspielern eine Strategie zu ermöglichen, die sie verändern, vielmehr blockiert und erstarrt sind“ (ebd.: 276). So erstarrte Machtbeziehungen können die Funktion symbolischer Ordnung einnehmen. Daran anschließend müssen Fragen der Machtbeziehungen und Herrschaftskritik nicht alternativ gedacht werden.

Anhand entsprechender Publikationen wird herausgearbeitet, wie sich die spezifischen Wissensformationen in Bezug auf generationale und geschlechtliche Ordnung in staatlichen und pädagogisch-disziplinären Reaktionen zur aufgedeckten sexuellen Gewalt ausdrücken. Dazu werden der *RTSKM* und die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* als offizielle Repräsentanten staatlicher Maßnahmen bzw. der pädagogischen Disziplin vorausgesetzt. Der Beitrag konzentriert sich daher auf den Abschlussbericht des *RTSKM* (2011) und auf Publikationen der *DGfE* (2010, 2011, 2012). Ergänzend werden der Abschlussbericht des *RTH* (2010) und die Expertise des *Deutschen Jugendinstituts (DJI)* (2011) herangezogen.

Die Wahl dieser Publikationen als Untersuchungsgegenstand wird von der These geleitet, dass die seit 2010 anhaltende öffentliche und wissenschaftliche Diskussion und staatspolitische Intervention hinsichtlich *Sexuellen Kindesmissbrauchs (in pädagogischen Institutionen)* charakterisiert ist durch einen spezifischen Zuschnitt von legitimiertem Wissen, der mit dem Ausschluss bestimmter erziehungswissenschaftlicher und feministischer Wissensbestände einhergeht. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive

4 Beispiel dafür sind die Versuche, den Missbrauch an der Odenwaldschule Ende der 1990er aufzudecken. Trotz der massiven Anschuldigungen der ehemaligen Odenwaldschüler war es möglich, dieses Wissen zu negieren (vgl. Dehmers 2011: 120ff.; Schindler 1999/2010).

auf Generation und geschlechtlich stratifizierte symbolische Ordnung stellt den ersten Teil des Beitrags dar. Im zweiten Teil wird die Spezifik der In- und Exklusion bestimmter Wissensvorräte anhand der Publikationen von *RTSKM* (2011) und *DGfE* (2010; 2011; 2012) herausgearbeitet. Abschließend wird im dritten Teil in einer Ergebnisdarstellung eine mögliche Kontextualisierung dieser Spezifik erarbeitet. Wie zu sehen sein wird, sind insbesondere durch Standardisierungen und Formalisierungen neu formierte Wissensbestände relevant für den Umgang mit sexueller Gewalt.

1 Symbolische und generationale Ordnung im Gewaltverhältnis

Mit den Konzepten generationaler und symbolischer Ordnung soll eine erziehungswissenschaftliche Position vergegenwärtigt werden, die grundlegend mit Fragen sexueller Gewalt verbunden ist. Dies ist der Annahme geschuldet, dass Geschlecht und Generation relevante Analysekatoren sind und dementsprechend eingeführt werden müssen.

Die Ordnungen von Geschlecht und Generation sind bereits in der Trennung von Erziehung und Bildung in die Grundlagen der Pädagogik verstrickt und gerade aufgrund dieser Teilung zu problematisieren. Begriffsgeschichtlich ist von einer geschlechtlichen Formation von Bildung und Erziehung auszugehen, die bis heute in der Theoriebildung ihre Wirkung entfaltet (vgl. Rendtorff 2006: 69ff.): Während ‚Bildung‘ spätestens seit dem 18. Jahrhundert die Aufgabe und Fähigkeit zugesprochen wurde, aufklärend aus der Abhängigkeit in die individuelle Freiheit hinaus zu führen, wurde mütterliche Erziehung eine vorkulturelle Notwendigkeit, die es zu überwinden gelte (vgl. ebd.: 71ff.; Dausien/Thon 2009: 339ff.). In der freiheits- und kulturorientierten Aufwertung eines sich von Erziehung absetzenden Bildungsbegriffs wird die fundamentale menschliche Angewiesenheit auf Andere und die inner-subjektive Differenz ausgeschlossen. Um die männlich konnotierten Kategorien geistige Tätigkeit, Autonomie und öffentliche Sphäre zur erstrebenswerten Norm zu erheben, wird Erziehung entsprechend als zu überwindender Naturzustand gefasst. In der „pädagogischen Theorietradition [herrscht] Einigkeit“ darüber, dass Erziehung vor allem im häuslichen Bereich unter Verantwortung der Mutter stattfindet; während für die Bildung von Heranwachsenden „außerhalb des Hauses männliche Personen zuständig sind“ (Rendtorff 2006: 73). Die Disziplinierung mittels ‚mütterlicher‘ Erziehung erscheint so als Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben, die ‚väterlichen‘ Bildungsbemühungen hingegen als Eröffnung von Freiheit, Individualität und mündiger Teilhabe.

Die in dieser Autonomiekonzeption enthaltende Verleugnung der Abhängigkeit vom Anderen und des Begehrens nach dem Anderen kann als Versuch gewertet werden, grundsätzlichen Ambivalenzen menschlicher Existenz zu entgehen. Bezogen auf das Generationenverhältnis ist in dem Ungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen eine Abhängigkeit enthalten, die in der ‚Entwicklungsatsache‘ (Bernfeld 1973: 51) begründet ist. Die daraus resultierende Verantwortung der erwachsenen Generation ist insofern ambivalent, als sie mit einem grundlegenden Machtgefälle einhergeht. Die organisierte Erziehung setzt eine in einer Erwachsenenengesellschaft verlaufende Kindheit voraus (vgl. ebd.). In dieser unumgänglichen Konstellation ist das Kind „machtlos, da die Macht [/das Machtungleichgewicht; JW] letzten Endes auf der physischen Gewalt beruht“ (ebd.: 56). Mittels organisierter Erziehung wird die „erziehend[e] Gesellschaft und ihr[e] psychisch[e] Struktur“ (ebd.: 85) erhalten⁵, was auf das (wenn auch sublimierte) Begehren der Erwachsenen verweist, das Kind nach eigenen wie gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was seiner ‚Natur‘ entspreche, zu idealisieren und zu formen (vgl. Althans 2007: 67). Im unhintergehbaren Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen liegt grundsätzlich das Potential der Unterordnung kindlicher unter erwachsene bzw. gesellschaftliche Interessen im Generationenverhältnis. Die generationale Ungleichheit führt zunächst zur prinzipiellen Anerkennung der Autorität des Erwachsenen durch Kind und Erwachsenen (vgl. Arendt 1994: 165). Dieses Autoritätsverständnis in der Erziehung beruht auf der Übernahme von Verantwortung durch die ältere Generation. Die Bezogenheit aufeinander und die Ungleichheit im Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen können dann in Gewaltkippen, wenn Erziehung als Herrschaft auftritt (vgl. ebd.: 186). An dieser Stelle ließe sich einwenden, dass Hannah Arendt einen anderen Herrschaftsbegriff nutzt als Michel Foucault. Jedoch trifft Arendt bezüglich des Generationenverhältnisses den Punkt: Die Machtbeziehung besteht als ungleiche Machtverteilung; diese ist nicht aufzulösen (aufgrund der Entwicklungsatsache), sondern es gilt „Rechtsregeln“, „Führungstechniken“ oder „Moral“ zu entwickeln, „die es gestatten, innerhalb der Machtspiele mit dem Minimum an Herrschaft zu spielen“ (Foucault 2005: 297).⁶

Wird das Generationenverhältnis um die Geschlechterdimension ergänzt, rückt eine weitere potentielle Quelle von Gewalt ins Bild, die nicht zuletzt im

5 Vgl. dazu die kirchlichen und reformpädagogischen Versuche, den Schutz der Institution vor den der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu stellen (vgl. Oelkers 2011: 205; Kappler 2011: 114).

6 Foucault zum pädagogischen Verhältnis: „Ich sehe nicht, was schlecht sein soll an der Praxis desjenigen, der in einem bestimmten Wahrheitsspiel mehr weiß als ein anderer und [...] ihn unterrichtet, ihm ein Wissen [...]. Techniken mitteilt; das Problem liegt eher darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken, bei denen sich die Macht nicht ins Spiel bringen kann [...], Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eine [sic] Lehrers unterwerfen [...]“ (Foucault 2005: 297; Herv.i.O.).

tradierten Dualismus von Bildung und Erziehung manifest wird. Im Folgenden als symbolische betrachtet, ist die Geschlechterordnung dichotom zweigeschlechtlich und hierarchisch verfasst. Allerdings ist dies keine biologisch begründete Grundvoraussetzung, sondern, in dem

„u.a. von der Psychoanalyse vorgeschlagenen familialen Modell – oder auch beim Blick auf Funktionen von Familie und Gesellschaft – ist es zunächst der Vater, der in die symbolische Ordnung einführt und das Gesetz repräsentiert“ (Härtel 2009: 29f.; Herv.i.O.).

Das Gesetz betrifft das Inzestverbot zwischen Eltern und Kindern. Dabei ist der „Gründungsakt der Autorisierung [...] strukturell nicht begründbar“ (ebd.: 40); ihn durchzusetzen erfordert Gewalt. Wird dies offen gelegt, verliert die Autorität ihre Legitimation. „Die [vorkulturelle] Gewalt soll durch Geltung des Gesetzes aufgehoben werden, ist diesem aber immanent“ und wird, sobald das Gesetz infrage gestellt wird, „aktualisiert“ (ebd.: 41). Das heißt, die symbolische Ordnung einer hierarchisch geordneten Zweigeschlechtlichkeit funktioniert aus dieser Perspektive nur, solange sie als Autorität anerkannt wird.

Darüber hinaus beschränkt sich das Inzesttabu nicht auf die Generationen- und Familiengrenze: „Das Verbot *mancher* heterosexueller Verbindungen geht von der Voraussetzung des Tabus *nicht*heterosexueller Verbindungen aus“ (Rubin 2006: 89; Herv.i.O.). Gemeinsam macht dieses doppelte Inzesttabu das verwandtschaftliche Herrschaftsinstrument „asymmetrische[r] Geschlechtertrennung“ und „obligatorische[r] Heterosexualität“ (ebd.: 92) aus. Das heißt, die Gewalt des symbolischen Vaters betrifft die Durchsetzung seiner Autorität mittels relationaler Abwertung des Weiblichen und Homophobie. Tritt diese Gewalt offensichtlich in Erscheinung, eröffnet dies den Blick auf die strukturell nicht begründbare, letztlich kontingente, Autorität des Vaters in der zweigeschlechtlichen Ordnung und zeigt, dass sie sich allein über Gewalt legitimiert. Über Gewalt gerinnt eine potentiell veränderbare Machtbeziehung zum Herrschaftsverhältnis. Um sich zu stabilisieren, muss die Autorität männliche Gewalt im heterosexuellen Verhältnis⁷ negieren und die Hegemonie⁸ heterosexueller Männlichkeit mittels Abwertung von Homosexualität beweisen. Wird die symbolische Ordnung als auf diese Weise heterosexuell vergeschlechtlicht verstanden, sind Sexualität und Gewalt untrennbar als Möglichkeiten ineinander verwoben. Der Begriff ‚sexuelle Ge-

7 Vgl. dazu auch Susan Brownmiller (1980: 23).

8 Vgl. Robert/Raewyn W. Connell 1999: 97.

walt‘drückt diese inhärente Ambivalenz aus.⁹ Gewalt kann nicht sexualisiert werden, ihr ist in Bezug auf die Geschlechterordnung bereits eine sexuelle, vergeschlechtlichte Dimension eingeschrieben; ebenso kann Sexualität in Gewalt umschlagen, wenn die Ungleichheit im Geschlechter- und Generationenverhältnis dichotom und hierarchisch strukturiert ist.

Das ist Anlass genug, Herrschaftsverhältnisse in Beziehungs- und Sexualitätsgefügen zu problematisieren. Das Generationenverhältnis eröffnet eine damit einhergehende Gewaltdimension, die wechselseitig durch ein androzentrishes Geschlechterverständnis und Homophobie gestützt wird und diese stützt. Das Gesetz des Vaters – das doppelte Inzesttabu – gerät durch sexuelle Gewalt gegen Jungen in die Krise, und zwar nicht allein weil die Inzest-Schranke in der symbolischen Vater-Sohn-Beziehung und zugleich innerhalb eines Geschlechts überschritten wird. Darin wird das „Gesetz des gesellschaftlichen Funktionierens öffentlich interpretier[t]“ (Irigaray 1976a: 41). Es offenbart sich das Begehren nach der Herrschaft über die nachwachsende Generation und die ideologisch homosozial-männliche Organisation von Gesellschaft unter der Bedingung eines abgewerteten Weiblichen (vgl. Irigaray 1976b: 19). Das Gesetz des Vaters enthält bereits den Bruch mit sich selbst. Es ist diese in die symbolische Ordnung eingeschriebene Möglichkeit des Exzesses, die in ihrer Umsetzung und in ihrer Gewalt zum Skandal wird.

2 Die Missbrauchsdebatte: Runder Tisch und Erziehungswissenschaft

Der beschriebenen Perspektive folgend, verlaufen Herrschaftsverhältnisse und das Potential der Gewaltausübung in pädagogischen Beziehungen über die Differenzlinien von Generation und Geschlecht. In den offiziellen Positionierungen des staatspolitischen Instruments *RTSKM* und der disziplinären Vertretung *DGfE* werden Formierungen sexueller Gewalt anhand dieser Kategorien untersucht. Dabei wird von Wissen regulierenden Etablierungen und Ausschlüssen von Wissensbeständen ausgegangen. Die leitenden Fragen lauten: Wie wird das Wissen um sexuelle Gewalt aus der Perspektive generationaler und symbolischer Ordnung gestaltet? Welche Wissensbestände werden dazu abgerufen – mit Fokus auf feministischer Theorie und Praxis und

9 Daher wird der Begriff ‚sexueller Gewalt‘ bevorzugt. Der Begriff ‚Sexueller Kindesmissbrauch‘ kann dennoch genutzt werden, soweit es sich um den in der Debatte gebrauchten Begriff handelt (vgl. *RTSKM* 2011), der von Betroffenen bevorzugte Begriff (vgl. Dehmers 2011: 8) oder die juristische Bezeichnung (§ 174 StGB) gemeint ist. Zu berücksichtigen ist, dass ‚Missbrauch‘ immer noch relational mit dem fatalen Umkehrschluss eines ‚richtigen Gebrauchs‘ verbunden werden kann (vgl. *DJI* 2011: 147; Haug 1994: 19).

erziehungswissenschaftlicher Expertise zum pädagogischen Verhältnis? Welche legitimen Sprecherpositionen werden erzeugt? Welches Wissen wird gegebenenfalls als ‚wahrer‘ gegenüber anderem hergestellt? Wie hängen generationale und symbolische Ordnung in der Debatte mit der Trennung von Erziehung und Bildung, mit Wissens- und Professionalisierungshierarchien zusammen? Welche Herrschaftszustände werden im Konnex dessen hervor-gebracht?

2.1 Runder Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre

Unter Berücksichtigung der tradierten und symbolisch geordneten Trennung von Erziehung und Bildung sind zunächst die Reaktionen auf die 2010 aufgedeckte sexuelle Gewalt in Internaten in ein Verhältnis zum *Runden Tisch Heimerziehung der 50er und 60er Jahre (RTH)* zu setzen. Die Gewalt in den Heimen und deren Aufarbeitung werden als zu berücksichtigender diskursiver Bestandteil einer Aufarbeitungsdebatte vorausgesetzt.

Die Heimerziehung der jungen Bundesrepublik verstand ihr Handeln primär als Erziehung im Kampf gegen (insbesondere sexuelle) Verwahrlosung und weniger als Erfüllung eines Bildungsauftrags (vgl. AFET e.V. 2006: 14; Münder u.a. 1993: 160). Der RTH wurde erst 2009 als Folge diverser Petitionen zur Gewalt in der Fürsorgeerziehung der 1950er und -60er Jahre eingesetzt, die seit 2006 an den Petitionsausschuss des Bundestags gerichtet wurden. Sein Abschlussbericht erschien im Dezember 2010 (vgl. RTH 2010: 4f.). In diesem Prozess bezog die DGfE keine offizielle Position in Form einer Stellungnahme oder eines eigens zum Thema organisierten Zusammenhangs. Während drei Jahre zwischen den Petitionen ehemaliger Heimzöglinge und einer dialogorientierten Reaktion seitens staatlicher Institutionen vergingen, lagen zwischen den Missbrauchsvorwürfen am katholischen Canisius-Kolleg im Januar 2010 (vgl. Dobrinski 2013) und der Einrichtung des RTSKM im April 2010 nur drei Monate.¹⁰ Die betroffenen ehemaligen Odenwald-Schüler schlossen sich nach ihrem 1998/99 gescheiterten Versuch, die Gewalt an ihrer Institution öffentlich zu bearbeiten, im März 2010 den Betroffenen aus katholischen Einrichtungen an (vgl. Dehmers 2011: 10f.). Während des DGfE-Kongresses Mitte März 2010 wurde erst kurzfristig eine Stellungnahme (DGfE 2010; vgl. Focus vom 15.03.2010; ZEIT vom 22.03.2010) veröf-

10 Die unterschiedlich von der Bundesregierung wahrgenommene Dringlichkeit der Aufarbeitung verwundert um so mehr angesichts der direkten Adressierung des Bundestags durch die Petitionen der ehemaligen Fürsorgezöglinge. Hingegen ging die Veröffentlichung der Gewalt in Internaten von den Einrichtungen selbst aus (Brief des ehemaligen Canisius-Kolleg-Rektors Klaus Mertes (2010) an ehemalige Schüler) oder Betroffene adressierten ihre frühere Institution und die Öffentlichkeit (Odenwaldschule).

fentlicht, die nach dem DGfE-Workshop ‚Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten‘¹¹ 2011 durch eine offizielle Stellungnahme (DGfE 2011) ersetzt wurde. Angesichts der personalen und theoretischen Verbindungen der DGfE mit reformpädagogischen Ansätzen und Einrichtungen gegenüber der Dominanz semi-professioneller kirchlicher Zusammenhänge in der Heimerziehung vor der Heimkampagne Ende der 1960er Jahre (vgl. Amthor 2003: 426f.; Frings 2010: 40ff.) verwundert diese unterschiedliche Gewichtung in der Verantwortungsübernahme kaum. Dennoch ist sie relevant, vor allem hinsichtlich der Frage, für welche pädagogischen Phänomene sich die Disziplin in der Verantwortung sieht, Reflexion und Theoriebildung zu übernehmen. Vorläufig kann, aufgrund der Reaktions- und Handlungsbereitschaft von staatlicher wie von erziehungswissenschaftlicher Seite, auf eine stärkere Aufmerksamkeit für schulische professionelle Kontexte geschlossen werden.

2.2 Runder Tisch sexueller Kindesmissbrauch

Innerhalb des Abschlussberichts des RTSKM (2011) ist ein Bemühen festzustellen, möglichst viele pädagogische Kontexte zu berücksichtigen. Dennoch kommt es zu einer sprachlichen Mehrgewichtung schulischer Einrichtungen. Ausdruck erfährt dies in Formulierungen wie der, dass Gesundheitsforschung und Bildungsforschung sich damit beschäftigen sollen, „wann und warum es an Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen zu sexualisierter Gewalt kommt, sei es durch Lehrkräfte oder zwischen Gleichaltrigen“ (ebd.: 44). Außerschulisch Erziehende bleiben eher ‚mitgedacht‘. Weitaus differenzierter betrachtet die zugehörige Expertise des DJI (2011) die stationären Erziehungshilfeeinrichtungen. Demnach sind Kinder und Jugendliche in Heimen als ‚Hochrisikopopulation‘ (Wolff 2013: 467) einzuschätzen (vgl. DJI 2011: 65f.). Dennoch zeigt sich bereits in der Schwerpunktsetzung der Befragung auf Schulen bzw. Internaten, wie einflussreich die besondere Aufmerksamkeit für den schulischen Kontext seitens des RTSKM war.¹² Die Ergebnisse bezüglich der Kinder- und Jugendhilfe der DJI-Expertise erhielt dennoch Eingang in den Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung (BMFSFJ 2011). Darin wird insbesondere Wert auf die Aus- und Fortbildung in der Präventions- und Interventionsfähigkeit gelegt. Als relevante forschenden-

11 Die Dokumentation des Workshops in Form von Videoaufnahmen der Vorträge und Diskussionen findet sich unter: <http://www.DGfE.de/service/archiv.html> (01.03.2013).

12 Von 3.421 angeschriebenen Schulleitungen antworteten 1.128, gegenüber 736 Heimleitungen mit 324 Antworten (vgl. DJI 2011: 51f.).

de Disziplinen werden hingegen Kriminalwissenschaft und Bildungswissenschaft benannt (DJI 2011: 87).

Ebenso tritt im Abschlussbericht des RTSKM die pädagogische Profession hinter der primären Adressierung von ExpertInnen in Form medizinischer, juristischer und psychologischer/psychotherapeutischer Fachkräfte zurück. „[P]ädagogische Fachkräfte“ (ebd.: 32) werden erstmals nach guten dreißig Seiten in Klammern in einer Aufzählung erwähnt. Zwar werden in den Präventionsempfehlungen des RTSKM wiederholt pädagogische Berufe aufgezählt. Dahingegen bleiben Forderungen nach mehr Fortbildungsangeboten und entsprechenden Studienangeboten im allgemeinen Teil vage (ebd.: 38ff.). Hingegen wurde zur Zeit des Berichtszeitraums bereits an einem „Lernzielkatalog für das Medizinstudium in Deutschland“ (ebd.: 42) gearbeitet. Im allgemeinen Teil des Abschlussberichts des RTSKM werden zudem die Expertisen aus Medizin und Psychologie gezogen, während die Besonderheit des pädagogischen Verhältnisses nicht beachtet wird. Für die pädagogische wissenschaftliche Expertise wird die Erziehungswissenschaft gar nicht als relevant wahrgenommen. An ihrer Stelle wird die Bildungsforschung¹³ adressiert.

Bezüglich der Geschlechterfrage sind die Berichte des RTSKM und des DJI darauf bedacht, geschlechtergerechte Schreibweisen einzuhalten, Geschlecht als relevante Kategorie zu benennen und die Geschlechtszugehörigkeit von Opfern wie Täter(innen) zu berücksichtigen. Der Abschlussbericht des RTSKM weist auf die Bedeutung unterschiedlicher Differenzkategorien hin (RTSKM 2011: 22) und fordert „geschlechtsdifferenziert[e]“ (ebd.: 37) und „geschlechts[s]pezifische“ (ebd.: 128) Prävention und Intervention. Nicht näher bestimmt wird, was unter Geschlecht, geschlechtsdifferenzierter oder geschlechtsspezifischer Arbeit überhaupt verstanden wird. Unklar bleibt auch, welche Bedeutung die Kategorie Geschlecht für das Erleiden oder Ausüben sexueller Gewalt hat.

13 Dabei sieht sich die Bildungsforschung disziplinar nicht in der Verantwortung, sexuelle Gewalt zu untersuchen. Bei der 1. Tagung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (2013) wurde in keinem Beitrag die Frage (sexueller) Gewalt in pädagogischen Kontexten bearbeitet. Infolge dieser unterschiedlich gewichteten Forschungsinteressen haben die begrifflichen und disziplinären Präferenzen im Abschlussbericht des RTSKM bisher noch keine größeren Konsequenzen für die Zuteilung von Fördermitteln gezeigt. Zwar gibt es einzelne Schwerpunktsetzungen auf den psychiatrisch-medizinischen Bereich (z.B. das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Forschungsprojekt „Missbrauch und Disziplinieren von Kindern. Aetiologie/Dunkelfeld/Opfer“ (vgl. <http://www.mikado-studie.de> – 01.09.2013) oder die Fördermaßnahme "Missbrauch, Vernachlässigung und Gewalt" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. <http://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/de/4543.php> – 01.09.2013)), jedoch überwiegt bei der Förderlinie „Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“ (<http://foerderportal.bund.de/foekat/jsp/StartAction.do> – Förderkennzeichen 01SR12% – Stand 27.09.2013) gegenwärtig die Finanzierung erziehungswissenschaftlicher bzw. sozialarbeiterischer/-pädagogischer Forschung.

Der Bericht des DJI (2011) widmet dagegen dem „Genderaspekt“ (ebd.: 149ff.) ein eigenes Kapitel. Darin wird zusammengefasst, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit und der Aufdeckung von sexueller Gewalt durch die Betroffenen gibt, „Bilder und Vorstellungen über sexuelle Gewalt [auf] differente Vorstellungen über Frausein und Mannsein, über Mädchen- und Jungensein [rekurrieren]“ und „Geschlechternormen“ (ebd.) das Täterverhalten gegenüber den Kindern beeinflussen. Die Aspekte weiblicher Täterschaft, bisheriger frauenkonzentrierter Antigewaltarbeit und der Männerförderung in sozialen Berufen finden ebenfalls Beachtung (ebd.: 150ff.). Die Gefahr, durch stereotype Zuschreibungen sexuelle Gewalt nicht wahrzunehmen, wird durchaus problematisiert (vgl. ebd.: 150; 152). Abseits dieses Gender-Kapitels ist Geschlecht hier auch in der Darstellung von historischen Verläufen der Gewaltaufarbeitung von Belang. Darin wird die zweite Frauenbewegung als impulsgebend und Erkenntnisgewinn bringend benannt, aber ohne konkrete analytisch weiter tragende Perspektiven auszuführen (ebd.: 12). Im weiteren Text ist die Kategorie Geschlecht lediglich eine statistisch erfasste Größe, ohne ihre Bedeutung für die Ausübung von Gewalt zu reflektieren (ebd.: 76; 224 u.a.). In Fokusgruppen mit Fachkräften und Betroffenen zeigt sich vielmehr, wie die Verdeckung sexueller Gewalt durch die Tabuisierung von „Sexualität, Körperlichkeit, Lust und Begierde“ (ebd.: 172) befördert wird. Eine Reflexion der mittels Geschlechter- und Generationenordnung aufrecht erhaltenen Herrschaftsverhältnisse erfolgt nicht. Darüber hinaus ist das pädagogische Generationenverhältnis als solches kein Thema in den Berichten des RTSKM (2011) und DJI (2011). Das DJI verweist nur an einer Stelle auf die Gefahr einer „Verwischung von Generationengrenzen“ (ebd.: 170), ohne dies weiter zu theoretisieren.

2.3 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die erste Reaktion der DGfE (2010), in Form einer Stellungnahme des Vorstands unmittelbar nach dem Öffentlichwerden der Missbrauchsfälle an der reformpädagogischen Odenwaldschule, war gekennzeichnet durch das Fehlen expliziter Gewaltbegriffe. Die „Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen“ wurde aus der gegenwärtigen pädagogischen und demokratisierten pädagogischen Sphäre in die Zeit vor den „Reformprozesse[n]“ (ebd.) verschoben. Sie wurden als Angriffe „hinter dem Rücken oder im Gewand der Reformbestrebungen“ (ebd.) dargestellt. Die in der Vergangenheit geschehene Gewalt wird insbesondere dadurch aus der DGfE-Verantwortung ausgelagert, dass diese aus „heutiger Sicht“ pädagogisch nicht zu legitimieren sei und die DGfE heute ein „humane[s][...] Menschenbild“ (ebd.) vertrete. Der Generationenbegriff

findet zwar Berücksichtigung, aber nicht als Bezugspunkt für die immerhin vorhandene Forderung nach einer Analyse „pädagogischer Vorstellungen und Methoden“ (ebd.), Strukturen und Institutionen auf deren Anfälligkeit für Gewalt. Ebenso wenig wird Geschlecht als eine relevante Bedingung sexueller Gewaltgefuge berücksichtigt.

Die zweite Stellungnahme (2011) hingegen fällt deutlicher und selbstreflexiver aus: Sexualisierte Gewalt wird als solche benannt und eine strukturelle Anfälligkeit von pädagogischen Kontexten anerkannt (ebd.: 1). „[P]ädagogisches Handeln“ sei daraufhin zu untersuchen, wie es mit „Macht und Sexualität verwoben“ (ebd.) sei. Das Generationenverhältnis wird im Sinne der Besonderheit sexueller Gewalt und der Abhängigkeits- bzw. Liebesdimension der pädagogischen Beziehung von Seiten des Kindes einbezogen (ebd.). Mit Opferempathie werden zudem die eigene Verantwortung und das unzulängliche Handeln der *DGfE* betont. Ebenso wird die Inhärenz der Missbrauchsgefahr in pädagogischen Zusammenhängen hervorgehoben. Ein prinzipieller Ausschluss der „Gefahr der Erotisierung von Macht in pädagogischer Praxis“ (ebd.: 2) sei nicht möglich. Trotz der Beachtung des Sexuellen wird die geschlechtliche Ordnung von Gewalt und Sexualität jedoch nicht thematisiert.

Als Erweiterung der Stellungnahmen tritt der aus dem 2011 stattgefundenen Workshop der *DGfE* ‚Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten‘ hervorgegangene *DGfE*-Sammelband von Werner Thole u.a. (2012) zunächst als breit aufgestellte Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von sexueller Gewalt und Pädagogik auf. Auch die „Genderforschung“ (ebd.: 22) gelte es demnach einzubeziehen. Im gesamten Sammelband wird wiederholt herausgestellt, inwiefern Vorstellungen eines ‚pädagogischen Eros‘ das pädagogische Geschlechterverhältnis beeinflussten. Dazu trägt vor allem Meike S. Baaders Beitrag bei, wonach der pädagogische Eros aufgrund seiner „mann-männliche[n]“ (Baader 2012: 85) Konzeption keinen Anknüpfungspunkt für weibliche Pädagoginnen geboten habe. Baader ist es auch, die als einzige explizit die Generationen- mit der Geschlechterfrage verbindet, sie buchstabiert sie allerdings nicht als eine Frage symbolischer Ordnung in der Erziehungswissenschaft aus. In dieser Verbindung leistet Baaders Beitrag vornehmlich eine historische Analyse der reformpädagogischen Nutzung des Begriffs des pädagogischen Eros in Abgrenzung zur sexuellen Revolution und zur Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre (ebd.: 95ff.). Ein Großteil der Beiträge benennt die ‚Genderperspektive‘ als unumgänglich, führt diese jedoch kaum aus.¹⁴ Ausgenommen sind die Texte von Barbara Rendtorff (2012) und Carol Hageman-White u.a. (2012). Rendtorff wendet

14 Auffällig ist Norbert Rickens theoretische Reflexion mittels Michel Foucaults Überlegungen zum Subjekt und Judith Butlers Subjektivierungs- und Anerkennungsdiskussion, ohne deren Konzeptionen der Kategorie Geschlecht zu berücksichtigen (vgl. Rickens 2012: 106ff.).

sich aus psychoanalytischem und feministischem Blickwinkel dem Bedeutungskomplex von „Sexualität, Macht und Geschlecht“ (Rendtorff 2012: 138) zu. Im Beitrag von Hagemann-White u.a. wird eine Verknüpfung zwischen empirischen Ergebnissen zu Täterschaft und Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen und Erwachsenen und Kindern hergestellt (Hagemann-White u.a. 2012: 231). Sie verweisen insbesondere auf den bisher nicht erfüllten theoretisch erziehungswissenschaftlich fundierten Bedarf an Forschung zu sexuellem Missbrauch, die insbesondere die Kategorie Geschlecht und intersektionale Verschränkungen berücksichtigen sollte (ebd.: 234). Sabina Schutter und Inga Pinhard erinnern an die aktuell wenig beachtete frauenbewegte Anti-Missbrauchsbewegung und problematisieren der Trennung von Privatem und Öffentlichem im *RTSKM* (Schutter/Pinhard 2012: 323ff.). Auf den gesamten Sammelband bezogen wird die Kategorie Geschlecht zwar erwähnt, von einer Verankerung als Querschnittsaufgabe kann jedoch nicht gesprochen werden.

Das Generationenverhältnis hingegen durchzieht ebenso wie Fragen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses oder der (reformpädagogischen) Schule fast alle Texte.¹⁵ Im Gegensatz zum *RTSKM* wird das pädagogische Generationenverhältnis so zur relevanten Analysekategorie und erscheint als erziehungswissenschaftlich fundiert ausgearbeitete Grundstruktur. Hinsichtlich der beachteten Institutionsformen ergibt sich eine Parallele zwischen *RTSKM* (2011) und *DGfE* (2012). Ebenfalls wird in Vorwort und Einleitung vermittelt, dass es um pädagogische Institutionen, inklusive stationärer Erziehungshilfe bzw. Fürsorgeerziehung, geht (vgl. ebd.: 5, 20). In den Einzelbeiträgen überwiegt die Thematisierung (reformpädagogischer) schulischer Kontexte. Einzig der Beitrag von Alexandra Retkowski und Werner Thole (2012) erarbeitet seine professionsethischen Überlegungen aus einer sozialpädagogischen Perspektive, ohne jedoch konkrete Bezüge zur (sexuellen) Gewalt in der Fürsorgeerziehung des Mitte des 20. Jahrhunderts auszubauen.

3 Herrschaftsverhältnisse am Runden Tisch und in der Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung professionalisieren

Abschließend werden die Etablierungen und Ausschlüsse von Wissensbeständen bezüglich der geschlechtlich und generational konstituierten symbo-

15 Z.B. die Beiträge in Thole u.a. 2012: Norbert Ricken: 109; Margret Dörr: 176; Marianne Leuzinger-Bohleber/Claudia Burkhardt-Mußmann: 193.

lischen Ordnung dargestellt. Dabei werden mögliche Folgewirkungen diskutiert, um eine Kontextualisierung der Debatte zu eröffnen.

Im Vergleich des zögerlichen bis nicht vorhandenen Umgangs mit der Aufarbeitung der Heimerziehung der 1950er und -60er Jahre ist eine Parallele zwischen staatspolitischem und disziplinärem Handeln festzustellen. In der schulischen und bildungsorientierten Schwerpunktsetzung des RTSKM und der DGfE liegt ein doppeltes Missverständnis von Generation und Erziehung, dem mit dem Motto ‚Erziehung ist professionell und zugleich mehr als die Profession‘ zu begegnen ist. Erziehung ist die „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft“ (Bernfeld 1973: 51) auf das Ungleichgewicht der Generationen. Sie ist auch jenseits von Institutionen zu finden, die sich nach modernen Standards professionalisiert mit der nachwachsenden Generation beschäftigen. Auch die Fürsorgeeinrichtungen der jungen Bundesrepublik haben sich als Erziehungsinstitutionen begriffen. Diese bis heute wirkende Erziehungsrealität nur als Fußnote zu betrachten, läuft Gefahr, die Verantwortung für diesen nicht unwesentlichen Teil öffentlicher Erziehung dieser Zeit disziplinar weiterhin in den Händen von Medizin/Psychiatrie, Rechtswissenschaft und Theologie zu belassen (vgl. Schrapper 2010: 126). Eine solche Engfassung des Selbstbildes beachtet nur ungenügend die immer noch vorhandene Dominanz kirchlicher Trägerschaft in der Kinder- und Jugendhilfe und die damit verbundene Geschichte eines spezifischen Generationen- und Autoritätsverständnisses, das ebenfalls Einfluss auf die Ausübung sexueller Gewalt hatte. Im Fokus auf Reformpädagogik wird der unterschiedliche Umgang mit Sexualität in Form von Politisierung (Odenwaldschule) und Negation (Katholizismus), die beide genutzt wurden, um (sexuelle) Gewalt durch Erziehende vor ihnen selbst und den Betroffenen zu rechtfertigen, vernachlässigt (vgl. Kappeler 2011: 72). Darüber hinaus wird in der spezifisch erziehungswissenschaftlichen Konzentration auf schulische Bildungskontexte, unter Ausschluss nicht- bis semi-professioneller Erziehungszusammenhänge, die geschlechtlich geordnete Tradierung der Begriffe Erziehung und Bildung fortgesetzt.

Gerade an dieser Stelle zeigt sich ein Unterschied zwischen den Artikulationen von RTSKM und DGfE. In ihrer zweiten Stellungnahme (2011) und der Publikation von 2012 strebt die DGfE mit der Betonung der inhärenten Gewaltgefahr und des Generationenverhältnisses eine Theoretisierung sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen an. Eine solche pädagogische Auseinandersetzung wird von Seiten des RTSKM nicht fokussiert. Dessen Schwerpunktsetzung führt zur mangelnden Beachtung des Generationenverhältnisses als einem grundsätzlich pädagogischen Verhältnis. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit diesem Verhältnis wird dabei völlig übersehen.

Die spezifische Adressierung von Disziplinen weist Kompetenzen lediglich den ‚harten Wissenschaften‘ zu, die als Profession vor allem kontrollie-

rend an Prävention und Reaktion beteiligt sind.¹⁶ Einen weiteren Hinweis darauf gibt die begriffliche Akzentuierung auf ‚Bildungsforschung‘. Diese verstehe ich nicht als rein modische Erscheinung oder pragmatischen Sammelbegriff, wie er teilweise für die ‚Bildungswissenschaft‘ angenommen werden kann (vgl. Terhart 2012: 28 ff). Im Kontext der den Disziplinen Medizin, Psychologie und Rechtswissenschaft zugewiesenen legitimen Sprecherpositionen ist eher von einer Verschiebung in der Anerkennung von Wissenschaftlichkeit auszugehen, bei der der Zusatz einer spezifischen Fassung des ‚Empirischen‘ ausschlaggebend ist (ebd.: 29). Weitere staatspolitische Maßnahmen und hochschulpolitische Veränderungen berücksichtigend, wird die Erziehungswissenschaft durch die Entkopplung der sogenannten Bildungsforschung und Lehrerbildung aus der Erziehungswissenschaft und der Betonung entsprechender empirischer Konzepte und Methoden als quasi präwissenschaftlich disqualifiziert (vgl. Casale u.a. 2010: 53). Die beiden disziplinären Positionen sollen jedoch nicht gegeneinander ausgespielt werden. Festzustellen ist allerdings, dass mit einer Auslagerung der Erziehungswissenschaft wichtige Erkenntnisse unzugänglich gemacht werden. Entgegen einem dichotomen Verständnis von Erziehung und Bildung ist dies vielmehr ein Plädoyer für ein Zusammendenken beider Konzepte.

Die Auseinandersetzung mit Wissenschaftsverständnissen im Kontext der Aufarbeitung sexueller Gewalt ist darüber hinaus bedeutend, weil sich daraus ein weiterer Aspekt des Betroffenen-Ausschlusses erklären lässt: Feministische Wissensbestände werden im RTSKM nicht explizit berücksichtigt bzw. in der Darstellung des DJI historisiert. Zwar werden feministische Erkenntnisse formal aufgegriffen, beispielsweise durch geschlechtsbewusste Schreibweisen oder die Beachtung der vornehmlich männlichen Täter (vgl. RTSKM 2011: 5, FN 1), ein systematischer Einbezug in die Analyse findet hingegen nicht statt. Parallel zur erziehungswissenschaftlichen Unterscheidung von Bildung und Erziehung kann in der Frage, welche Wissensbestände als legitim anerkannt werden und in staatspolitischen Veröffentlichungen artikuliert werden, aber gezeigt werden, dass spezifische Vorstellungen von Professionalität ausschlaggebend sind. So hält Manfred Kappeler den Mangel einer „angemessene[n] Repräsentanz [feministischer] Expertinnen im öffentlichen Diskurs und in den politischen Gremien, die jetzt nach ‚Lösungen‘ suchen“ (Kappeler 2011: 24) fest. Einerseits wird feministische Expertise zu sexueller Gewalt historisiert und bundesweit die Finanzierung von Frauennotrufen zurückgefahren. Andererseits wird, rechtlich verankert, ein bundesweites ‚Hilfetelefon – Gewalt gegen Frauen‘ (2013) vom Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben eingerichtet. Dies kann als Übernahme staatlicher Verantwortung oder als Verdrängung autonomer fe-

16 Die Medizin in Form der vorgeschriebenen Kindervorsorgeuntersuchungen, die Psychologie in Form von diagnostischen Rechtsgutachten und die Justiz im Sinne der Bestrafung von Tätern.

ministischer Zusammenhänge gewertet werden. Auf Wissensordnungen bezogen, bedeutet diese Praxis eine Legitimation des Öffentlichen gegenüber dem Privaten (oder Persönlichen), wie Sabina Schutter und Inga Pinhard es auch für den Ausschluss des Emotionalen am RTSKM festhalten (vgl. Schutter/Pinhard 2012: 325f.).

Die Dimension des Emotionalen ist Teil eines feministischen Erfahrungsbegriffs, der einem streng empiristischen Wahrnehmungsbegriff entgegen gesetzt werden kann (vgl. Scott 1991). Das bedeutet nicht, dass dieser nicht empirisch sei, sondern dass er zusätzlich zu ‚objektiven‘ Parametern die Erfahrungen anderer im Sinne eines Widerfahrnisses enthält, womit auf die Verwiesenheit auf andere und auf bestehende Ordnungen Bezug genommen wird.

Die zu implementierenden strukturellen und organisationsbezogenen Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen sexuelle Gewalt sind richtig und notwendig. Sie laufen jedoch ins Leere, wenn die professionell wie ehrenamtlich Tätigen nicht in der Lage sind, die Gewaltsymptomaten zu deuten, welche sich unter anderem aus den hierarchischen Ordnungen von Generation und Geschlecht ergeben.

Gerade die aufgedeckten Missbrauchs-Skandale zeigen, die den Strukturen und Konzepten pädagogischer Institutionen inhärente Problematik. Die unter den beschriebenen Vorzeichen stattfindende Professionalisierung versucht der darin enthaltenen Ambivalenz von Generation und Geschlecht zu entgehen. Sie vermittelt, einer vermeintlich nicht nach wissenschaftlichen Standards arbeitenden und die symbolischen Gesetze missachtenden Erziehung eine angeblich empirischere und politikbefreite Strategie entgegen zu setzen. Als solche verspricht sie ‚Aufklärung‘ und wissenschaftlich gesicherte Prävention ohne (feministische) ‚Ideologie‘. Dazu muss eine umfassende Verdrängungsleistung erbracht werden, die die grundlegenden Ambivalenzen im Geschlechter- und Generationenverhältnis ausschaltet. Die Orientierung an – im naturwissenschaftlichen Verständnis – empirischen Wissenschaften, an Gesetzen und Rechtswissenschaft läuft auf eine Komplexitätsreduktion angesichts der Unbegreiflichkeit sexueller Gewalt hinaus. Bei dem Ausschluss pädagogischer Wissensbestände stellt sich die Frage, ob in der Konstellation sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen, pädagogisches Fachpersonal als die potentiellen Täter begriffen wird, so dass andere Disziplinen sich um die Aufarbeitung kümmern müssen. Dies könnte als Teil der problematischen Folgen im Diskurs gewertet werden: Wird sexuelle Gewalt allein als das Problem derjenigen gewertet, die diese potentiell ausüben könnten, wird der gesamtgesellschaftliche Kontext des pädagogischen Verhältnisses ausgeblendet. Die bildende und erzieherische Funktion pädagogischer Fachkräfte ist von der generationalen und symbolischen Ordnung bestimmt, der die Möglichkeit der Gewalt eingeschrieben ist; die Fachkräfte erfüllen

ihre Aufgabe jedoch nicht als Selbstzweck, sondern Erziehung und Bildung wurde gesellschaftlich an sie delegiert (vgl. Adorno 1971: 77).¹⁷

Die Abwehr und Komplexitätsreduktion beziehen sich allerdings nur auf eine scheinbare Unbegreiflichkeit sexueller Gewalt, denn die Einbeziehung generationaler und geschlechtlicher Ordnungen eröffnet schließlich den Blick auf die Herrschaftsverhältnisse, die mittels Verdrängung und Ausschluss opak bleiben sollen. Zu diesem Ausschluss zählt auch, Erziehung unsichtbar zu machen, die aber Voraussetzung für Herrschaftsverhältnisse ist und die Gleichzeitigkeit von Bildung und Disziplinierung mit sich bringt. Neben der Marginalisierung der Heimerziehung finden sich weitere Beispiele für diese gegenwärtige Tendenz in der Akademisierung ‚Frühkindlicher Bildung‘ (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2010: 729ff.) und den Kontrollbestrebungen gegenüber privaten („mütterlichen“) Erziehungszusammenhängen, wie den ärztlichen Pflichtuntersuchungen (vgl. Bollig u.a. 2012: 219) oder Forderungen nach Kita-Pflicht für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Spiewak 2010).

Abschließend kann die Missbrauchsdebatte als Teil einer Tendenz kontrollierender Professionalisierung erfasst werden. Damit sind (staatspolitische) Initiativen gemeint, die gleichzeitig vorseilend wie auch reaktiv eingesetzt werden, wobei sie entpolitisiert wirken. Sie entpolitisieren marginalisiertes und kritisches Engagement indem sie dieses vermeintlich überflüssig machen. Mittels Managing-Diversity-Gestus werden Außenseiterpositionen integriert – mit dem Haken, dass die Integration zu den Bedingungen der dominanten Position erfolgt. Die bereits historisch-spezifisch erfolgten Selbstermächtigungen von Frauen¹⁸ und aktuell, von in der Kindheit Betroffenen sexueller Gewalt aufgreifend, werden Anlaufstellen geschaffen und Anti-Diskriminierungsstrategien entwickelt. In ihrer staatspolitischen und zentralen Kontur eröffnen sie allerdings wieder Differenzlinien und damit hierarchische Ordnungen. Im institutionellen und institutionalisierenden Reagieren staatlicher Gremien auf die Opfer-Artikulationen von 2010 werden diese strategisch instrumentalisiert. Diese reaktive Dimension ist vorseilend, da sie einer eventuellen neuerlichen Artikulation von Benachteiligten eine andere spezifische Artikulation von Gewalt und Diskriminierung entgegensetzt.

Das Zusammenwirken von geschlechtlicher und generationaler Ordnung wird dabei diskursiv ausgeschlossen und als solches unsichtbar. Statt die in Erziehungsprozessen inhärente gesellschaftliche Erzeugung von Herrschaftsverhältnissen aufzugreifen, wird versucht, mittels einer spezifischen Professionalisierung in Form von Standardisierung und Formalisierung den (sexuellen) Gewalttaten Herr zu werden. Eine solche Reduktion in der Wahrneh-

17 Die „physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet“ (Adorno 1971: 77).

18 Hier kann auf andere autonome Zusammenhänge um Strategien von Bildungsbenachteiligten, Personen mit Migrationshintergrund oder Behinderung verwiesen werden.

mung des Phänomens sexueller Gewalt ist Teil der symbolischen Ordnung, die es erst mit ermöglicht. Angesichts dessen ist eine zukünftige Aufgabe für die Aufarbeitung sexueller Gewalt die Öffnung der Forschungs-, Präventions- und Interventionsperspektive im Sinne eines erweiterten Erfahrungsbegriffs. Diese Öffnung müsste mit einer Anerkennung des grundlegenden Ungleichheitsgefälles innerhalb der Kategorien Geschlecht und Generation und der darin angelegten Gewaltgefahr einhergehen und die gesellschaftliche Delegation von so geordneten Erziehungsaufgaben insbesondere im Bildungskontext berücksichtigen. Zusätzlich ermöglichte ein solcher Erfahrungsbegriff die Gefühle der Opfererfahrung und Ohnmacht von Betroffenen nicht allein psychiatrisch in ihrer traumatisierenden Wirkung zu lesen. Sie wären in Verbindung zu bringen mit dem Unbehagen der politisch, disziplinar und professionell Verantwortlichen angesichts der im Zusammenhang von Sexualität und Gewalt zutage tretenden Herrschaftsverhältnisse.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-87.
- AFET e.V. (2006): 100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe. Bd. 1. 1906-2005. AFET Veröffentlichungen 66/2006. Hannover: AFET.
- Althans, B. (2007): Das maskierte Begehren: Frauen zwischen Sozialarbeit und Management. Frankfurt: Campus.
- Amthor, R. C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim/München: Juventa.
- Arendt, H. (1994): Was ist Autorität? In: Ludz, U. (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 159-200.
- Baader, M. S. (2012): Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In: Thole u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 84-99.
- Bernfeld, S. (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollig, S./Kelle, H. u.a. (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58. Weinheim: Beltz, S. 218-237.
- BMFSFJ (2011): Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung. BMFSFJ: Berlin.
- Brownmiller, S. (1980): Gegen unseren Willen. Vergewaltigung und Männerherrschaft. Fischer-Taschenbuchverlag, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Casale, R./Röhner, C. u.a. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE. Jg. 21, 2010/41. Opladen: Barbara Budrich, S. 43-66.

- Connell, R. W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dausien, B./Thon, C. (2009): Gender. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T. u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 336-349.
- Dehmers, J. (2011): *Wie laut soll ich denn noch schreien? : Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*. Reinbek: Rowohlt.
- DGfE (2010): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen. <http://www2.ibw-heidelberg.de/~gerstner/DGfE-Stellungnahme.pdf> [Zugriff: 10.04.2013]
- DGfE (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). http://www.DGfE.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_04_Sexualisierte_Gewalt_p%C3%A4d_Instit.pdf [Zugriff: 10.04.2013]
- Frings, B. (2010): Annäherung an eine differenzierte Heimstatistik – Statistik der Betroffenheit. In: Damberg, Wilhelm/Frings, Bernhard u.a. (Hrsg.): *Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945*. Münster, S. 28-46.
- Focus (15.03.2010): Missbrauch. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entsetzt. http://www.focus.de/panorama/vermishtes/missbrauch-deutsche-gesellschaft-fuer-erziehungswissenschaft-entsetzt_aid_489880.html [Zugriff: 10.04.2013]
- Foucault, M. (2005): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit, in: ders.: *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 274-300.
- Hagemann-White, C./Herwartz-Emden, L./Hummel, M.(2012): Gewalt durch PädagogInnen: Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: Thole, W.u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 223-237.
- Hark, S. (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Härtel, I. (2008): *Symbolische Ordnungen umschreiben. Autorität, Autorschaft und Handlungsmacht*. Bielefeld: transcript.
- Haug, F. (1994): Zur Einleitung: Versuch einer Rekonstruktion der gesellschaftstheoretischen Dimension der Mißbrauchsdebatte. In: Holzkamp, Klaus (Hrsg.): *Forum Kritische Psychologie 33. Sexueller Mißbrauch – Widersprüche eines öffentlichen Skandals*. Hamburg: Argument Verlag, S. 6-20.
- Irigaray, L. (1976a): Ein anderer geschlechtlicher Körper, ein anderes Imaginäres. In: dies.: *Waren, Körper, Sprache. Der ver-rückte Diskurs der Frauen*. Berlin: Merve, S. 17-24.
- Irigaray, L. (1976 b): Waren untereinander. In: dies.: a.a.O., S. 41-45.
- Kappeler, M. (2010): *Anvertraut und ausgeliefert: Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen*. Berlin: Nicolai Verlag.
- Mertes, K. (2010): So entschuldigt sich der Rektor für den Missbrauch. In: DIE WELT vom 28.01.10. – <http://www.welt.de/6014879> [Zugriff: 10.04.2013]
- Münder, J./Greese, D./Jordan, E. u.a. (1993): *Frankfurter Lehr- und Praxis-Kommentar zum KJHG*. 2. Aufl. Münster: Votum.
- Oelkers, J.(2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Rendtorff, B.(2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2012): Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.):a.a.O., S. 138-150.
- Retowski, A./Thole, W. (2012): Professionsethik und Organisationskultur. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 291-315.
- Reyer, J./Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 5, S. 725-743.
- Rubin, G. (2006): Frauentausch. Zur ‚politischen Ökonomie‘ von Geschlecht. In: Dietze, G./Hark, S. (Hrsg.): Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie. Königstein i. Taunus: Ulrike Helmer, S. 69-123.
- Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren (RTH) (2010): Abschlussbericht. Berlin.
- Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch (RTSKM) (2011): Abschlussbericht. Stand Mai 2012) Berlin.
- Schindler, Jörg (1999): Der Lack ist ab. In: Frankfurter Rundschau, 08.03.2010. – <http://www.fr-online.de/missbrauch/odenwaldschule---fr-anno-1999-der-lack-ist-ab,1477336,2823512.html> [Zugriff: 10.04.2013]
- Schrappner, C. (2010): Sozialpädagogik und Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren. In: Damberg, W./Frings, B. u.a. (Hrsg.): Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster: Aschendorff Verlag, S. 108-130.
- Schutter, S./Pinhard, I. (2012): Vom Sprechen und Gehörtwerden. Debatten um den „Runden Tisch Kindesmissbrauch“. In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 316-327.
- Scott, J. W. (1991): The Evidence of Experience. In: Critical Inquiry. 17, 4, S. 773-797.
- Spiewak, M. (2010): Locken, nicht zwingen! Warum sich eine Kita-Pflicht für Einwandererkinder nicht durchsetzen lässt. In: DIE ZEIT vom 19.09.2010. <http://www.zeit.de/2010/38/C-Kitapflicht> [Zugriff: 30.04.2013]
- Terhart, E. (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelbegriff, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 1, S. 22-39.
- Thole, W./Baader, M./Helsper, W. u.a. (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Wolff, M. (2013): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. In: Schmidt, R./Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2.Aufl. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 461-474.
- ZEIT (22.03.2010): SEXUELLER MISSBRAUCH: Schweigen, stottern, aufklären. – <http://www.zeit.de/2010/12/C-Reformzwielicht/komplettansicht> [Zugriff: 10.04.2013]