Unabhängige Kommission
des Bundes zur Aufarbeitung
sexuellen Kindesmissbrauchs

Fallstudie

Sexualisierte Gewalt und Schule

Eine Auswertung vertraulicher Anhörungen und schriftlicher Berichte der Unabhängigen Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs aus bildungshistorischer Perspektive

Prof. Dr. Edith Glaser
unter Mitarbeit von Dr. Friederike Thole und Dr. Eva Grommé



Inhalt

Vorwort 7

Zusammenfassung 9

1. Einleitung 14

1.1 Öffentliche Aufmerksamkeit 15
1.2 Anliegen und Arbeit der Unabhängigen Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 16
1.3 Aufgabe und Fragestellungen 17
1.4 Aufbau und Vorgehen 18
1.5 Begleitgremium und Betroffenenbeteiligung 19

2. Schulbezogene Aufarbeitung – Formen und Ergebnisse 21

2.1 Qualitative Studien 23
2.2 Quantitative Studien 24
2.3 Handbücher und Lehrbücher 26
2.4 Historische Aufarbeitung und fast vergessene Studien 27
2.5 Sexualisierte Gewalt in den Schulen der DDR 29

3. Bildungshistorische und schulgeschichtliche Vorbemerkungen 30

3.1 Schulpflicht 32
3.2 Kulturhoheit der Länder versus Zentralismus 34
3.3 (Körperliche) Strafe als Erziehungsmittel? 36
3.4 Sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen im schulischen Kontext 37

4. Vorgehen – Dokumente und Methode 39

4.1 Berichte, Anhörungen, Interviews 39
4.2 Auswertung 42
4.2.1 Vorgehen bei der quantitativen Auswertung 43
4.2.2 Vorgehen bei der qualitativen Auswertung 44
4.2.3 Zusammenführung der beiden methodischen Zugänge 45

5. Überblick über die ausgewerteten Berichte und Anhörungen 46

6. Schule als Tatort – Aufarbeitung als überinstitutionelle Risikoanalyse 49

6.1 Taten – Orte der Gewalterfahrung – Täter und Täterinnen 50
6.1.1 Formen und Orte sexualisierter Gewalt in den Berichten und Anhörungen 51
6.1.2 Lehrer, Lehrerinnen, anderes Personal und Peers – Tätertypen und Strategien 59
6.2 Umgang der Betroffenen mit den Taten 66
6.2.1 Schweigen 66
6.2.2 Vertrauenspersonen 69
6.2.3 Mitwissende 74
6.3 Vulnerabilität 78
6.4 Reaktionen auf die Tat seitens der Schule 81
6.4.1 Reaktionen von Lehrkräften auf sexualisierte Gewalt 82
6.4.2 Umgang der Einzelschule und der Schulleitung mit sexualisierter Gewalt 87
6.4.3 Umgang der Schulaufsichtsbehörden mit sexualisierter Gewalt 91

7. Schule als Schutzraum – eine ernüchternde Potenzialanalyse 95

7.1 Generelle Erfahrungen mit Schule 97
7.2 Schule als beschützender Ort 100

8. Schule als Sozialisationsort 104

9. Exkurse 108

9.1 Exkurs I: Menschen mit Behinderungen 108
9.2 Exkurs II: Religionslehrerinnen und Religionslehrer – mehrfache Funktionen und unklare Zuständigkeiten 112
9.3 Exkurs III: Sexualisierte Gewalt in Schulen der DDR 116

10. Aufarbeitung – Prävention – Intervention 122

10.1 Aufarbeitung 123
10.2 Prävention 128
10.3 Intervention 132

11. Schlussfolgerungen 134

12. Quellen- und Literaturverzeichnis 139

13. Anhang 159

„Irgendwann war es ein offenes Geheimnis. […]
Ich glaube, es zog sich über Monate, dass ich das
Gefühl hatte, jeder wusste davon und keiner tut was.“

(Tanja, 1970er-Jahre)

„Das Oberschulamt hat nicht anders
reagiert als die katholische Kirche.“

(Lehrer, 1990er-Jahre)

„Jeder Missbrauchsfall muss aufgedeckt
und aufgeklärt werden.“

(KMK 2010/2013)

Lesehinweis

Die Berichte enthalten zum Teil Schilderungen sexualisierter Gewalthandlungen, die verstörend sein können. Einige Worte oder Beschreibungen können negative Erinnerungen oder schlechte Gefühle auslösen. Wenn Sie sich entlasten und darüber sprechen wollen oder Hilfe benötigen, wenden Sie sich bitte an:

Hilfe-Telefon Sexueller Missbrauch: 0800 22 55 530
(kostenfrei und anonym, Ihre Telefonnummer wird nicht übermittelt)
Montag, Mittwoch und Freitag: 9 bis 14 Uhr
Dienstag und Donnerstag: 15 bis 20 Uhr

Online-Beratung unter www.schreib-ollie.de

Vorwort

Mit Spannung wurde die Fallstudie „Sexualisierte Gewalt und Schule – Eine Auswertung vertraulicher Anhörungen und schriftlicher Berichte der Unabhängigen Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs aus bildungshistorischer Perspektive“ erwartet – nun liegt sie endlich vor. Angesichts der langen Geschichte der Institution Schule ist es erstaunlich, dass die Zusammenhänge zwischen sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend und dem schulischen Kontext bis vor wenigen Jahren unbeachtet blieben.

2010 waren es in erster Linie Schüler des Berliner Canisius-Kollegs, der Klosterschule Ettal und der Odenwaldschule, die den Mut hatten, ihre Missbrauchserfahrungen an Schulen offenzulegen. Erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik erhielten sie dafür eine breite mediale Aufmerksamkeit und eine Reaktion der Politik. Wir möchten an dieser Stelle an zwei engagierte Pionierinnen der Aufarbeitung erinnern, die in letzter Zeit verstorben sind und die uns schmerzlich fehlen: Die Juristinnen Brigitte Tilmann und Claudia Burgsmüller haben gemeinsam die Verbrechen an der Odenwaldschule und an der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt aufgeklärt und sich auch in anderen Bereichen für Betroffene sexualisierter Gewalt eingesetzt. Man könnte meinen: Wenn es bereits an diesen Vorzeigeschulen und -internaten zu so massiven sexuellen Grenzverletzungen gekommen ist, dann dürfte die Situation an den allgemeinen Schulen kaum besser aussehen. Doch bis heute sind nur wenige Schulen aus privater oder staatlicher Trägerschaft dem Beispiel gefolgt und haben sexualisierte Gewalt aufgeklärt, geschweige denn aufgearbeitet.

Um diese Leerstelle zu füllen, aber auch um Prävention und Intervention an Schulen voranzubringen, hat sich die Aufarbeitungskommission im Jahr 2020 auf den Weg gemacht: In Werkstattgesprächen im September 2020, Juni 2021 und November 2022 wurde dazu gezielt die Expertise aus dem schulischen Kontext eingeholt; im März 2022 widmete sich das fünfte Öffentliche Hearing der Aufarbeitungskommission dem Thema „Sexueller Kindesmissbrauch und Schule“. Hier haben Betroffene – als Expertinnen und Experten aus Erfahrung – der Öffentlichkeit von ihren bis heute nachwirkenden Erlebnissen in der Schule berichtet.

Im Jahr 2021 starteten wir eine Kampagne, die speziell Menschen ansprach, die in ihrer Kindheit oder Jugend sexuelle Gewalt in der Schule erlebt oder miterlebt haben. Mit der Botschaft: „Werden Sie los, was Sie nicht loslässt. Erzählen Sie uns von Ihren Erfahrungen!“ wurden Betroffene, aber auch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wie Angehörige, Freundinnen und Freunde oder Lehrpersonen, die von sexuellem Kindesmissbrauch in der Schule berichten können, aufgerufen, sich zu melden und von ihren Erfahrungen zu sprechen oder zu schreiben. Leider fiel dieser Aufruf mit der Corona-Pandemie zusammen, was es vielen Menschen erschwerte, der Aufarbeitungskommission zeitnah zu berichten. Dennoch haben sich auf den Aufruf hin zahlreiche Betroffene und Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bei der Kommission gemeldet.

Für diese Fallstudie wurde Prof. Dr. Edith Glaser mit der Auswertung der bis 2024 eingegangenen schriftlichen Berichte und vertraulichen Anhörungen beauftragt. Wir danken ihr und ihren Mitarbeiterinnen Dr. Eva Grommé und Dr. Friederike Thole für die sorgfältige Auswertung aus bildungshistorischer Perspektive, die sie am 5. Februar 2025 vorlegten. Unser

besonderer Dank gilt allen Menschen, die sexuellen Kindesmissbrauch im Kontext Schule erfahren mussten und uns ihre Lebensgeschichte anvertraut haben – ihre Berichte und Aussagen sind die Basis der vorliegenden Studie.

Als Aufarbeitungskommission des Bundes haben wir seit 2016 den Auftrag, die Aufarbeitung in Deutschland voranzubringen und auf blinde Flecken hinzuweisen. Seit Juli 2025 ist das Gesetz zur Stärkung der Strukturen gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen (UBSKM-Gesetz[1]) in Kraft getreten, das auf Bundesebene nachhaltige Strukturen schafft und uns damit eine gesetzliche Grundlage gibt. Danach ist es unsere Aufgabe, die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Aufarbeitung von sexueller Gewalt und Ausbeutung gegen Kinder und Jugendliche insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik zu fördern, zu unterstützen, zu beobachten und zu begleiten. Mit dieser Fallstudie wollen wir das System Schule in den Blick nehmen.

Wir haben keine rechtlichen Mittel an der Hand, um einzelne Schulen oder die schulaufsichtsführenden Landesbehörden zur Aufarbeitung zu verpflichten. Doch wir können an die Verantwortlichen appellieren, das Unrecht der Vergangenheit zu analysieren, anzuerkennen und für die weitere Entwicklung von schulischen Präventions- und Interventionskonzepten zu nutzen. Und wir können Zeugenschaft übernehmen für das, was Betroffene sowie Zeitzeuginnen und Zeitzeugen uns bisher berichtet haben.

Diese Auswertung aus bildungshistorischer Perspektive ist daher nur ein erster Schritt und gibt einen Einblick in sexuellen Kindesmissbrauch an privaten und öffentlichen Schulen sowie in Unterrichtsfächern seit den 1950er-Jahren (mit Ausnahme der Internate). Eine vertiefende Analyse der Grund- und weiterführenden Schulen, des berufsbildenden Bereichs oder der freien bzw. Alternativschulen wie z. B. der Waldorfschulen kann diese Fallstudie nicht leisten – hier bestehen weiterhin deutliche Forschungsdesiderate. Wir wünschen uns, dass diese Fallstudie dazu anregt, sich vor Ort mit sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen, die eigene Schulgeschichte auf den unterschiedlichen Ebenen aufzuarbeiten, Betroffenen, die sich an ihre alte Schule wenden, zuzuhören und aus all dem Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Systems Schule zu ziehen. Es ist unsere gemeinsame Verantwortung, für ein unversehrtes Aufwachsen junger Menschen in Bildungsinstitutionen zu sorgen.

Prof. Dr. Julia Gebrande
Vorsitzende der Unabhängigen Kommission des Bundes
zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs

1 https://www.recht.bund.de/bgbl/1/2025/107/VO.html (Abruf 23.07.2025).

Zusammenfassung

Schule ist ein zentraler Ort für Kinder und Jugendliche. Viele Schülerinnen und Schüler gehen gern zur Schule, weil sie dort Freundinnen und Freunde treffen und neue Freundschaften schließen können. Sie erfahren im Unterricht Neues, erweitern ihr Wissen und begegnen Lehrerinnen und Lehrern, die sie freundlich und unterstützend durch ihre Schulzeit begleiten. Sie müssen aber auch zur Schule gehen. Die Pflicht zum Schulbesuch ist seit über 100 Jahren gesetzlich geregelt und gilt für (fast) alle Kinder und Jugendlichen. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ist in den Verfassungen der Länder und deren Schulgesetzen verankert. Und auch in der UN-Kinderrechtskonvention wird nicht nur das Recht auf Bildung herausgestellt, sondern ebenso die Notwendigkeit einer Schulpflicht für alle betont, damit dieses Recht eingelöst werden kann. Daraus erwächst die Verantwortung der Bildungsinstitution für ein unversehrtes Aufwachsen von jungen Menschen in der Schule. Neben den vielen Fällen von positiver Begleitung geht jedoch seit Jahrzehnten von Lehrkräften oder anderem schulischen Personal sexualisierte Gewalt aus. Zudem sehen sich Kinder und Jugendliche oftmals sexuellen Übergriffen durch Mitschüler und Mitschülerinnen ausgesetzt. Diese Erfahrungen von Unrecht, Verletzungen und Leid haben für viele Betroffene Folgen für ihr weiteres Leben. Es wurde geschwiegen, weggeschaut, verharmlost und selten aufgeklärt. Nur wenige betroffene Kinder und Jugendliche haben Hilfe erhalten oder wurden geschützt. Aufarbeitung soll dieses Unrecht aufzeigen und anerkennen sowie individuell, institutionell und gesellschaftlich Verantwortung dafür übernehmen.

Die Fallstudie reiht sich ein in die Arbeit der Unabhängigen Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, die mit Beginn ihrer Einsetzung im Jahr 2016 Formen sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche seit 1949 in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR untersucht. Im Rahmen dieser Arbeit wurden über Jahre hinweg vertrauliche Anhörungen und schriftliche Berichte von Betroffenen sexualisierter Gewalt zusammengetragen. Diejenigen Anhörungen und Berichte, die einen Bezug zur Schule aufweisen, wurden den Autorinnen dieser Studie zur Verfügung gestellt. Bei deren systematischer Untersuchung galt das Hauptaugenmerk den Bedingungen, die zum einen sexualisierte Gewalt im schulischen Kontext ermöglicht und zum anderen die Aufarbeitung in der Vergangenheit verhindert haben. Ziel der Fallstudie war das Herausarbeiten unterschiedlichen Erlebens von sexualisierter Gewalt, wie es von Betroffenen in den vergangenen Jahrzehnten erinnert und berichtet wurde. Der Fokus lag auf Schule als Tatort sexualisierter Gewalt. Darüber hinaus wurde die Rolle der Schule als Schutzraum – etwa bei sexueller Gewalt im familiären Umfeld – sowie ihre Funktion als Sozialisationsort untersucht. Diese umfassende Perspektive auf Schule entwickelte die Aufarbeitungskommission auf Grundlage von drei Werkstattgesprächen, einem öffentlichen Hearing im Frühjahr 2022 sowie durch Gespräche mit Betroffenen und Fachleuten aus Bildungsverwaltung, Wissenschaft und Interessenverbänden.

Anlage der Untersuchung

Die quantitative Auswertung der Fallstudie basiert auf 43 schriftlichen Berichten und 90 Transkripten bzw. Zusammenfassungen vertraulicher Anhörungen von erwachsenen Betroffenen (Gesamtstichprobe N=133). In die qualitative Auswertung wurden 43 schriftliche Berichte und 73 Transkripte (n=116) einbezogen. Diese stellte die Kommission den Bearbeiterinnen der Studie pseudonymisiert zur Verfügung. Um Perspektiven der gegenwärtigen Schulpraxis berücksichtigen zu können, wurden zudem 16 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften und mit im Bildungsbereich Tätigen geführt. Die Berichte und Anhörungen der Betroffenen wurden qualitativ und quantitativ ausgewertet.

Die Fallstudie ist insofern eine historische Studie, als sie bis zum Anfang der 1950er-Jahre zurückreicht. Sie umfasst sowohl die Bundesrepublik Deutschland als auch die Deutsche Demokratische Republik. Der Blick zurück in die Vergangenheit geschieht auf zwei Ebenen. Die erste Ebene behandelt das Gewalterleben, die Folgen für die Betroffenen und den Umgang der Institution Schule damit. Die zweite Ebene widmet sich der Geschichte der Aufarbeitung als einer Dimension, Betroffene Gerechtigkeit erfahren zu lassen und aus den Erkenntnissen der Vergangenheit den Schutz vor sexualisierter Gewalt aufzubauen und weiter zu verbessern. Auf beiden Ebenen verknüpfen sich individuelle Sichtweisen und Erinnerungen der Betroffenen mit strukturellen Rahmenbedingungen der Institution Schule sowie mit Beobachtungen und Einschätzungen von Lehrkräften und weiteren im Kontext Schule tätigen Personen. Die Aussagen wurden unter Verwendung der beiden Analyseverfahren für die Schutzkonzeptentwicklung geordnet: Die Risikoanalyse fragt nach den Schwachstellen und den Gefahrenzonen und benennt notwendige Aufarbeitungsschritte. Die Potenzialanalyse sucht nach schon vorhandenen Stärken, auf denen aufgebaut werden kann, um Schule zu einem Schutzraum gegen sexualisierte Gewalt werden zu lassen.

Ergebnisse

Wie ist der aktuelle Stand der Aufarbeitung an staatlichen Schulen?
Bislang liegen, soweit ersichtlich, lediglich Aufarbeitungsstudien über zwei Schulen in staatlicher Trägerschaft vor. Hinzu kommen veröffentlichte Aufarbeitungsberichte über zwei Privatschulen, vier Internate in kirchlicher und ein Internat in privater Trägerschaft. Einige wenige Betroffene arbeiten ihre Erfahrungen im Kontext Schule in autobiografischen Veröffentlichungen auf. In der Fallstudie selbst berichten drei Betroffene von Aufarbeitungen, die sie individuell bei Schulaufsichtsbehörden angestoßen haben. Mangelnde Transparenz und fehlende (juristische) Unterstützung werden beklagt.

Ist sexualisierte Gewalt an Schulen historisch ein neues Problem?
Auch wenn das Thema erst durch die Aufdeckung der Vorfälle an den Privatschulen Canisius-Kolleg Berlin und Odenwaldschule im Jahr 2010 in der Öffentlichkeit intensiver diskutiert wurde, zeigen die Anhörungen und Berichte dieser Fallstudie, dass sexualisierte Gewalt in der Schule weit davor zurückreicht. Betroffene berichten von sexuellen Übergriffen, die sich bereits in den 1950er-Jahren in öffentlichen Schulen in staatlicher Trägerschaft ereignet haben, aber nicht zur Anzeige kamen, weil den Schülerinnen und Schülern nicht geglaubt wurde. Die historische Perspektive macht deutlich: In den Debatten der 1950er- und 1960er-Jahre wurde die Glaubwürdigkeit jugendlicher Zeuginnen und Zeugen von institutioneller Seite mithilfe von Veröffentlichungen aus den 1920er-Jahren gezielt in Zweifel gezogen. Wissen über sexualisierte Gewalt in Schulen war im pädagogischen und juristischen Diskurs spätestens seit den 1980er-Jahren vorhanden. Es wurde aber lange Zeit nicht proaktiv für die Entwicklung von Schutzmaßnahmen genutzt.

Wer waren die Täter und Täterinnen?
Weit über 90 % der Tatpersonen der Fallstudie waren männlich. Die größte Tätergruppe in den analysierten Berichten war die der Lehrer. Die Beschreibung der Tatpersonen reichte von autoritären Lehrkräften bis hin zum charismatischen Lehrer. Lehrkräfte für Sport bildeten eine besondere Risikogruppe infolge des oft körpernahen Unterrichtens.

Die Taten geschahen selten überfallartig. Sie wurden meist über einen längeren Zeitraum angebahnt. Die Täter und die wenigen Täterinnen nutzten Krisenzeiten im Leben Betroffener aus. Häufig gaben sie emotionale Nähe vor, wo professionelle Distanz notwendig gewesen wäre, um ihre eigenen Bedürfnisse an den Schutzbefohlenen zu befriedigen. Bei einem Viertel der untersuchten Taten ging es um Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen. In vielen Fällen ging der sexualisierten Gewalt Mobbing voraus.

Wo waren die Orte des Gewalterlebens?
Neben dem Klassenzimmer, der Sport- und der Schwimmhalle, den Vorbereitungsräumen für den Fachunterricht und den Schultoiletten gehörten Räume rund um Klassenfahrten bzw. Schulausflüge ebenso wie Schulwege zum Tatort. Auch die Wohnung und das Auto der Lehrkraft waren Tatort, insbesondere wenn sexualisierte Gewalt als vermeintlich romantische Beziehung einer Lehrkraft mit älteren Schülerinnen und Schülern verübt wurde.

Wie hat die Institution Schule auf sexualisierte Gewalt reagiert?
Lehrkräfte reagierten auf das Hilfegesuch mehrheitlich mit Verweigerung, oft mit Hilflosigkeit. Manche bemühten sich um Hilfe, nur wenige handelten zielgerichtet im Sinne der Schülerinnen und Schüler. Sehr häufig bestimmte die Sorge um den Ruf der Schule das Handeln der Lehrpersonen. Dabei kam der Schulleitung eine Schlüsselstellung zu. Sie war einerseits verpflichtet, schulintern intervenierend zu handeln. Andererseits fungierte sie als Kontaktstelle zur schulaufsichtsführenden Behörde mit deren dienst- und arbeitsrechtlichen Befugnissen.

Wie haben Betroffene auf sexualisierte Gewalt reagiert?
Viele haben sich nicht an die Schule gewandt, um Hilfe zu holen, sondern schwiegen – weil sie die Tat vergessen wollten, sich schämten oder von den Tatpersonen bedroht wurden. Es fehlte die Sprache, um das Geschehene zu benennen, und es mangelte an sexueller Bildung, um sexualisierte Gewalt als solche einordnen zu können. Um den Tätern und Täterinnen zu entkommen, versuchten einige Betroffene sich selbst zu helfen: indem sie eine Klasse wiederholten, die Schule wechselten oder den Schulbesuch verweigerten.

Viele Betroffene suchten eine Vertrauensperson, fanden jedoch selten jemanden, der oder die zuhören und professionell handeln konnte. Stattdessen wurden sie in vielen Fällen der Lüge bezichtigt. Bei Jugendlichen waren es überwiegend Gleichaltrige, denen das Erlebte anvertraut wurde.

Welche Folgen hatte sexualisierte Gewalt für die Schulbiografie der Betroffenen?
Ein großer Teil der Betroffenen berichtet, dass das schulische Leistungsvermögen durch die Gewalterfahrung nachhaltig eingeschränkt war. Oft lagen aber auch Fehleinschätzungen aufseiten der Schule bei der Beurteilung der Leistungen oder zu Gründen sogenannter Unterrichtsstörungen und anderer Auffälligkeiten vor. Diese führten nicht selten zu Überweisungen in Förderschulen. Berufswünsche konnten somit nicht oder erst über Umwege realisiert werden. Umgekehrt gelang wenigen Betroffenen über herausragende schulische Leistungen die Flucht aus dem Tatkontext Familie.

Wer wusste von sexualisierten Gewalttaten in der Schule?
Knapp 70 % der Betroffenen, deren Berichte für diese Fallstudie ausgewertet wurden, vermuten, dass andere Personen in der Schule von den sexuellen Übergriffen Kenntnis hatten. Im Kollegium, so berichten Betroffene und befragte Lehrkräfte, wussten viele von den Taten. Dennoch wurde verschleiert, vertuscht, geschwiegen oder die Institution Schule bewusst in Schutz genommen – was Intervention und Aufarbeitung sexualisierter Gewalt erschwerte.

Inwiefern war Schule Schutzraum?
Wenn sexualisierte Gewalt in der Familie oder im Umfeld vermutet oder festgestellt wurde, verhielten sich einzelne Lehrpersonen aufmerksam, nahmen Veränderungen im Verhalten der Betroffenen wahr und leisteten im Rahmen ihrer professionellen Möglichkeiten Unterstützung. Wenn Schule allerdings Tatort war, ging mehrheitlich kollegiale Loyalität oder eine Bagatellisierung von Übergriffen durch Schülerinnen und Schüler vor professioneller Hilfe.

Welche Verantwortung erwächst der Institution Schule durch die Ausweitung des Unterrichts in allgemeinbildenden Schulen hin zur Ganztagsform?
Die Institution Schule trägt eine besondere Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern: Sie ist verpflichtet, das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Daraus – und verstärkt durch den Wandel von der Halbtagsschule zur Ganztagsschule – leitet sich auch der Auftrag ab, ein gewaltfreies Aufwachsen innerhalb der Schule zu sichern. Darüber hinaus erwächst der Schule eine Verpflichtung hinsichtlich der Personalauswahl. Mit

den verlängerten Schulzeiten kommen weitere Beschäftigtengruppen in die Institution, wodurch sich der Kreis potenzieller Täter und Täterinnen vergrößert. Unterschiedliche Anstellungsverhältnisse und Arbeitgebende differenzieren die Dienst- und Fachaufsicht. Daraus ergeben sich zwei Herausforderungen: Zum einen wird die präventive Erarbeitung von Schutzkonzepten als Teil der Schulentwicklungsaufgabe durch die Vielzahl an Beteiligten oft erschwert. Zum anderen scheitern notwendige Interventionen nicht selten an unklaren Zuständigkeiten.

Besteht ein Zusammenhang zwischen körperlichen Strafen als Mittel der Erziehung und sexualisierter Gewalt?

Obwohl die Körperstrafe in den Schulen der DDR seit 1949 und in den Schulen der BRD seit 1983 offiziell verboten war, wurde im Klassenzimmer weiterhin geschlagen. Körperliche Strafe war ein Erziehungsmittel, das beispielsweise zur Folge hatte, dass Schülerinnen und Schüler gegenüber schlagenden Lehrkräften kein Vertrauen aufbauen konnten. Für die 1960er-Jahre beschreiben einige Betroffene dieser Fallstudie einen Zusammenhang von körperlicher und sexualisierter Gewalt bei Lehrkräften. Für das familiäre Umfeld wird das Zusammenspiel dieser beiden Gewaltformen auch für die Folgejahrzehnte berichtet. Als Fazit ist festzuhalten: Wenn körperliche Strafe als ein normaler pädagogischer Umgang erfahren wurde, erhöhte sich die Gefahr einer weiteren Verletzung durch sexualisierte Gewalt.

Gibt es DDR-spezifische Aspekte und Besonderheiten sexualisierter Gewalt im Kontext von Schule?

Betroffene gaben viele hilfreiche Hinweise auf mögliche Verdeckungszusammenhänge im Bildungssystem der DDR. Es deutet sich an, dass aufgrund der zentralistischen Organisation des Schulwesens ausreichende Kenntnisse von sexualisierter Gewalt in Schulen, aber auch in Heimen und Familien vorhanden waren. Das Ministerium für Volksbildung war nämlich nicht nur für das Schulsystem, sondern zugleich für die Jugendhilfe zuständig. Das Ministerium für Staatssicherheit (Stasi) nutzte dieses Wissen für eigene Interessen, während die Betroffenen häufig allein gelassen wurden.

Welche Folgerungen können aus den Ergebnissen der Fallstudie für Prävention, Intervention und Aufarbeitung im Kontext Schule gezogen werden?

Neben der eindeutigen Definition der drei Leitbegriffe Prävention, Intervention und Aufarbeitung bedarf es einer klaren Festlegung der Zuständigkeiten für diese Handlungsfelder. Prävention als Schulentwicklungsmaßnahme sollte die Erfahrungen Betroffener miteinbeziehen. Intervention als institutionsinternes Vorgehen braucht klare und transparente Vorgaben und Abläufe. Individuelle Aufarbeitung sexualisierter Gewalterfahrungen in der Schule braucht Begleitung und Unterstützung durch unabhängige und zugleich institutionskundige Personen. Institutionelle Aufarbeitung sexualisierter Gewalt an einzelnen Schulen benötigt klare Handlungsanweisungen und von der öffentlichen Schulverwaltung unabhängige Einrichtungen.

Die an dieser Stelle lediglich angedeuteten Empfehlungen werden in den Schlussfolgerungen in Kapitel 11 näher ausgeführt.

1. Einleitung

Als zwischen Ende Januar und März 2010 in den Medien über Fälle sexualisierter Gewalt im Canisius-Kolleg in Berlin, im bayerischen Benediktinergymnasium Ettal und in der Odenwaldschule im hessischen Oberhambach berichtet wurde, reagierte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz/KMK) schnell. Eine länderoffene Arbeitsgruppe auf Staatssekretärsebene unter Beteiligung des Berichterstatters für Fragen der Gewalt in Schulen erarbeitete Handlungsempfehlungen zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen sowie schulnahen Einrichtungen[2] (KMK 2010/2013), die bereits am 20. April 2010 veröffentlicht wurden. 13 Jahre später gab die KMK unter dem Titel „Kinderschutz in der Schule" einen Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen heraus (KMK 2023). Waren in den Handlungsempfehlungen von 2010/2013 Kinderschutz und Aufarbeitung als zentrale Aufgabenfelder benannt, so zielte der Leitfaden aus dem Jahr 2023 auf Prävention und Intervention, auf den notwendigen Schutz von Kindern sowie auf das Einzelfallhandeln nach dem Erleben sexueller Gewalt. Die beiden länderübergreifenden Orientierungen setzten die Grundlagen für die Entwicklung struktureller Maßnahmen. Weitere wichtige Eckpunkte waren die Verankerung von Schutzkonzepten in den Schulgesetzen einzelner Länder (siehe Kapitel 7.2) und die im Jahr 2016 vom damaligen Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs Johannes-Wilhelm Rörig eingeführte Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt". Diese wurde gemeinsam mit den Kultusbehörden aller 16 Bundesländer entwickelt und das gleichnamige Fachportal für Schutzkonzepte[3] (Unabhängige Bundesbeauftragte o. J. a) eingerichtet.

2 In die Fassung vom 7. Februar 2013 wurden eingearbeitet: Hinweise auf das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BkiSchG vom 22. Dezember 2011 und aus den Empfehlungen des „Runden Tischs Sexueller Kindesmissbrauch" (Runder Tisch 2011a), namentlich die Leitlinien zur Prävention und Intervention sowie zur langfristigen Aufarbeitung und Initiierung von Veränderungen nach sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Institutionen (Runder Tisch 2011b).

3 https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/start (Abruf 16.04.2025).

1.1 Öffentliche Aufmerksamkeit

Sexualisierte Gewalt[4] gibt es überall, wo Mädchen und Jungen leben, betreut, gebildet werden oder ihre Freizeit verbringen. Sie ist so weit verbreitet, dass – so die Unabhängige Bundesbeauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen Kerstin Claus auf dem Fachportal „Schule gegen sexuelle Gewalt" – „jede Lehrerin und jeder Lehrer mindestens eine Schülerin oder einen Schüler in jeder Klasse kennt, die oder der sexueller Gewalt ausgesetzt ist" (Unabhängige Bundesbeauftragte o.J.a). Sexuelle Gewalt gab und gibt es auch in öffentlichen und privaten Schulen. Dabei erfolgen sexualisierte Gewalt, physische, psychische und verbale Übergriffe an Schulen sowohl durch Lehrkräfte als auch durch Gleichaltrige. Einen Anstieg erfuhr in den letzten Jahren außerdem die sexualisierte Gewalt in digitalen Kontexten, was auch zunehmend in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Mediale Aufmerksamkeit erfahren außerdem die Taten von Lehrpersonen. Immer wieder berichten lokale und regionale Tageszeitungen über Gerichtsprozesse, in denen Lehrkräfte wegen sexualisierter Gewalt gegenüber Schutzbefohlenen angeklagt sind. Gegenstand der Berichterstattung werden zudem Stellenneubesetzungen mit Lehrpersonen, die zuvor bereits in anderen Bildungseinrichtungen Täter oder Täterin waren (z. B. Stadler, R. 2022a, 2022b). In den Landesparlamenten verlangen Oppositionsparteien dazu Auskunft über das politische Handeln der Kultusministerien. Beispielsweise beantwortete das baden-württembergische Kultusministerium im Januar 2023 eine Anfrage der FDP-Landtagsfraktion nach Fällen sexualisierter Gewalt an Schulen sowie zu den Tätern und Täterinnen mit Bezug auf die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS). Man bezog sich damit auf das sogenannte Hellfeld, also auf die der Polizei bekannt gewordenen und bearbeiteten Straftaten. Aus der Antwort ging hervor, dass an öffentlichen und privaten Schulen des Südweststaats im Zeitraum von 2017 bis 2021 jährlich zwischen 22 und 39 Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung erfasst wurden. In diesen vier Jahren waren jeweils zwischen fünf und 18 Kinder sowie zwischen 15 und 31 Jugendliche betroffen – mehrheitlich Mädchen (Landtag von Baden-Württemberg 2023). Das Dunkelfeld, also Taten, die nicht angezeigt oder bekannt wurden, ist vermutlich um ein Vielfaches größer.

Betroffene kommen in der öffentlichen Berichterstattung häufig nicht zu Wort. Viele wollen aber über die Taten sprechen. Begleitend zum Artikel „Schutzkinder ohne Schutz", der am 22. Februar 2018 auf ZEIT ONLINE erschien, veröffentlichten Polke-Majewski et al. den Aufruf „Haben Sie sexuelle Übergriffe an Schulen erlebt?" (2018). Rund 1.400 Leserinnen und Leser reagierten darauf mit Berichten über sexualisierte Gewalt. Auch wenn Erfassung und Auswertung dieser Meldungen vermutlich nicht durchgehend wissenschaftlichen Gütekriterien entsprachen, sind sie sechs Jahre später noch immer erschütternd: In über 70 % der Berichte waren Schülerinnen Opfer sexualisierter Gewalt. Die Täter und Täterinnen waren Lehrkräfte (ca. 50 %) und Schüler (ca. 20 %). Im Zentrum der anschließenden auswertenden Berichterstattung „Auch eine 18-jährige Schülerin ist eine Schutzbefohlene" (Polke-Majewski 2018) stehen Betroffene mit ihren Geschichten.

---

4 Es war der ausdrückliche Wunsch der Betroffenen, die am Workshop der Fallstudie im Sommer 2023 teilnahmen, die Bezeichnung „sexualisierte Gewalt" zu verwenden. Die Kommission erläutert die Begrifflichkeiten wie folgt: „In der Fachpraxis und Wissenschaft wird statt ‚sexueller Kindesmissbrauch' häufig der Begriff ‚sexuelle' oder ‚sexualisierte' Gewalt an Kindern bzw. Jugendlichen' verwendet. Die Bezeichnungen sexualisierte Gewalt und sexuelle Gewalt heben hervor, dass nicht Sexualität, sondern Gewalt im Vordergrund steht." (Unabhängige Kommission o.J.b, Lemma Sexuelle/sexualisierte Gewalt).

1.2 Anliegen und Arbeit der Unabhängigen Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs

Die Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs führt seit 2016 vertrauliche Anhörungen mit Betroffenen sowie Zeitzeugen und Zeitzeuginnen durch. Die Kommission hat zum Auftrag, sämtliche Formen sexuellen Missbrauchs in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR seit 1945 zu untersuchen. Dazu gehört, Strukturen aufzudecken, die sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend ermöglicht haben, und herauszufinden, warum Aufarbeitung in der Vergangenheit verhindert wurde. Der Titel „Geschichten, die zählen" des ersten Bilanzberichts der Kommission (Unabhängige Kommission 2019a) und das gleichnamige Geschichtenportal mit den vielen Berichten von Menschen, die in ihrer Kindheit oder Jugend sexualisierte Gewalt erlebt haben,[5] verweisen auf den zentralen Punkt der Kommissionsarbeit: die Erfahrungen von Betroffenen. Damit stellt sich die Kommission in die Tradition der Arbeit der ersten Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Christine Bergmann. Deren Kampagne „Sprechen hilft!" bewirkte, dass 2010 binnen eines Jahres mehr als 2.600 Personen als Betroffene oder als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen über sexuelle Gewalt in Familien, Institutionen und andernorts berichteten. Schon dort zeigte sich, dass die Schule nach der katholischen Kirche mit knapp einem Viertel aller Fälle der am häufigsten genannte institutionelle Tatort ist (vgl. Geschäftsstelle der Unabhängigen Beauftragten 2011, S. 49).[6]





5 https://geschichten-die-zaehlen.de (Abruf 16.04.2025).

6 Für eine erste Auswertung der Berichte beauftragte Christine Bergmann den Kinder- und Jugendpsychiater Jörg M. Fegert (Universität Ulm). Seine Arbeit unterstützte ein Beirat mit Menschen aus der Forschung und der Beratungspraxis. Resultate wurden in den Abschlussbericht (Geschäftsstelle der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs 2011) aufgenommen. In einer 2021 erschienenen Broschüre (Rassenhofer et al.) wird auf die Kampagne „Sprechen hilft!" zurückgeblickt, und zugleich werden in der gut lesbaren und ansprechenden Publikation „Sprechen hilft?" Ergebnisse des Auswertungsprojekts „Briefe aus der Amtszeit der ersten Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs der Bundesregierung, Frau Bundesministerin a. D. Christine Bergmann" vorgestellt. Ein Ergebnis war, dass Sprechen dann hilft, wenn auch zugehört und der nötige Schutz sowie Beistand geboten wird.

Mit dem Aufruf „Werden Sie los, was Sie nicht loslässt. Erzählen Sie uns von Ihren Erfahrungen!“ startete die Kommission im Frühjahr 2021 eine Kampagne, die Betroffene ermutigen sollte, der Kommission ihre Erlebnisse mit sexualisierter Gewalt in der Kindheit und Jugend in der Schule zu berichten. Die den öffentlichen Appell begleitenden Bildmotive in Videos und auf Anzeigen und Plakaten – etwa eine erwachsene Frau im Businesskostüm mit einem bunten Schulranzen aus den 1990er-Jahren auf dem Rücken oder ein älterer Mann mit einem Ledertornister aus den 1950er-Jahren – verweisen auf zwei zentrale Botschaften:

1) Psychisch-emotionale Belastungen aus der Schulzeit können Menschen ein Leben lang begleiten, wenn geschwiegen, erlittenes Unrecht nicht gehört und nicht aufgearbeitet wird.
2) Sexualisierte Gewalterfahrungen betreffen jede Generation von Kindern und Jugendlichen aufs Neue, weil Taten nicht aufgeklärt, Strukturen und Strategien der Verschleierung nicht offengelegt und Übergriffe nicht aufgearbeitet werden.

1.3 Aufgabe und Fragestellungen

Nach Auskunft des Arbeitsstabs der Kommission verdoppelte sich infolge des oben genannten Aufrufs die Zahl der bis dahin vorliegenden Berichte und Anhörungen vom Frühjahr 2021 bis Anfang 2022 von 75 auf 145[7]. Eine Auswahl der bei der Kommission eingegangenen schriftlichen Berichte und von ihr durchgeführten vertraulichen Anhörungen bildete den Ausgangspunkt dieser Fallstudie. Ergänzt wurden sie um weitere Berichte und Anhörungen mit Schulbezug: In diesen war Schule zwar nicht Tatort, aber Personen aus der Institution hatten Kenntnis von den Taten, schützten Betroffene oder verweigerten ihre Unterstützung. Der altmodische Ledertornister in der Kampagne deutet es bereits an, in den Geschichten bestätigt sich: Sexualisierte Gewalt in der Schule geht zurück bis in die Gründungszeit der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, reicht mit Sicherheit aber noch viel weiter zurück.

Aufgabe dieser Fallstudie war es, die schulbezogenen Berichte systematisch auszuwerten. Einen Schulbezug hatten jene Geschichten, die den Tatort Schule betrafen – Orte, an denen sexualisierte Gewalt stattfand – und die von beteiligten Personen in ihren Rollen als Lehrkräfte, Schülerinnen oder Schüler handelten. Zugleich bot das System Schule Kindern und Jugendlichen jenseits familiärer Gewalterfahrungen einen beschützenden Raum. Darüber hinaus war Schule ein Lern- und Sozialisationsort, also ein Ort, an dem Wissen erworben wurde und an dem Kinder und Jugendliche im Mit- und Gegeneinander mit Gleichaltrigen und Lehrkräften ihre Persönlichkeit entwickeln und Resilienz aufbauen konnten. Diese von der Aufarbeitungskommission betonte Dreiheit von Schule als Tatort, Schutzraum und Lernort hatte sich seit Herbst 2020 in den Debatten, drei internen Werkstattgesprächen und in einem öffentlichen Hearing zum Thema sexueller Kindesmissbrauch und Schule konkretisiert. In weniger pointierten Begrifflichkeiten war diese Sicht auf Schule bereits in den

7 An dieser Stelle muss berücksichtigt werden, dass die Corona-Pandemie die Durchführung vertraulicher Anhörungen erschwerte – teilweise wurde auf digitale Videokonferenzen ausgewichen, teilweise haben sich Betroffene oder Zeitzeugen und Zeitzeuginnen aber auch dazu entschieden, ihre Geschichte erst später zu erzählen, was möglicherweise dazu führte, dass diese nicht in die vorliegende Fallstudie aufgenommen werden konnten.

Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2010/2013 (KMK 2010/2013), im „Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten“ vom März 2011 (Geschäftsstelle der Unabhängigen Beauftragten 2011) und im „Abschlussbericht Runder Tisch“ (Runder Tisch 2011a) vom November 2011 hinterlegt.

Zusammenfassend ging es in der Auswertung der vorliegenden Studie insbesondere um folgende übergeordnete Fragen:

- Über welche sexuellen Gewalterfahrungen wurde berichtet?
- Wie reagierten Betroffene sowie das persönliche und schulische Umfeld darauf?
- Inwiefern werden in den Berichten begünstigende Faktoren für sexuelle Gewalt im Kontext Schule deutlich?
- Welche lern- und berufsbiografische Folgen werden benannt oder sichtbar?

1.4 Aufbau und Vorgehen

Die Fallstudie gliedert sich in 13 Kapitel. Im Anschluss an die Einleitung werden in Kapitel 2 Veröffentlichungen zusammengefasst, die sich auf die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Kontext Schule beziehen. Der Fokus liegt auf Untersuchungen zu öffentlichen Schulen[8] in Deutschland. Anhand zweier Lehrbücher sowie einem Handbuch wird dargestellt, welches Wissen dort über sexualisierte Gewalt im schulischen Umfeld vermittelt wird. Des Weiteren wird auf den Stand der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Schulsystem der DDR eingegangen.

Das öffentliche Schulsystem in Deutschland ist föderal ausgestaltet. Diese Strukturentscheidung fiel bereits vor Gründung der DDR und der Bundesrepublik Deutschland. Sie geht auf die Dezentralisation der politischen Struktur im Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 zurück und wurde mit der Gründung der Länder vorbereitet. Der Kulturföderalismus zeigt sich nicht nur in der Regelung der Ferientermine. Er beeinflusst(e) schulpolitische Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse auch in Fragen des Kinderschutzes, der Schutzkonzeptentwicklung und der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt. Auf das Schulsystem, die Erziehungsvorstellungen in den zwei unterschiedlichen politischen Systemen und auf die strafrechtliche Bewertung des Lehrer-Schüler-Verhältnis wird in den bildungshistorischen Vorbemerkungen in Kapitel 3 eingegangen.

Auch wenn die Berichte und Anhörungen, auf denen diese Fallstudie beruht, bereits einleitend kurz genannt wurden, wird in Kapitel 4 noch einmal quellenkritisch darauf eingegangen und ausführlich die Stichprobe beschrieben. Hinzu kommen Ausführungen zum methodischen Vorgehen, damit die quantitative und qualitative Analyse nachvollzogen werden kann. Ein knapper Überblick über einige allgemeine Daten der ausgewerteten Berichte findet sich in Kapitel 5.

8 „Öffentliche Schulen sind staatliche und solche nichtstaatliche Schulen, die nach Landesrecht als öffentliche Schulen gelten; alle übrigen Schulen zählen zu den Privatschulen.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J., Lemma Trägerschaft (Schulen)). Vgl. Schulgesetze der Länder der Bundesrepublik Deutschland https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html (Abruf 10.11.2024).

Die Ergebnisse dieser Auswertung werden entlang der für die Fallstudie vorgegebenen Dreiheit Schule als Tatort, Schule als Schutzraum und Schule als Sozialisationsort in den Kapiteln 6, 7 und 8 vorgestellt. Hier wird gezeigt, welche Erkenntnisse aus der Analyse von Berichten und Anhörungen Betroffener gewonnen werden konnten. Jedoch konnten nicht alle Ergebnisse unter der Dreiheit eingefügt und ausgeführt werden, weil sie quer zu dieser Systematik lagen. Solche Aspekte wurden daher in drei Exkursen einem separaten Kapitel 9 zugeordnet.

Wie in anderer Gewaltforschung sind die zentralen Begriffe in den Arbeiten zu sexualisierter Gewalt und Schule Prävention, Intervention und Aufarbeitung. In Kapitel 10 werden Verständnis und Erwartungen von Betroffenen, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie von Lehrkräften, Menschen aus den Fachberatungsstellen und der Schulverwaltung gegenübergestellt, um standort- und zeitgebundene Differenzen sowie Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Inhaltlich abgeschlossen wird die Fallstudie mit den Schlussfolgerungen in Kapitel 11. Ausgehend von einem kurzen Überblick über die Ergebnisse der Fallstudie werden zudem Empfehlungen zu Prävention und Aufarbeitung sexualisierter Gewalt formuliert.

Kapitel 12 listet die verwendete Literatur und Quellen auf. Im Anhang, Kapitel 13, sind Dokumente zur Bildungslandschaft sowie zum Forschungsdesign zu finden.

1.5 Begleitgremium und Betroffenenbeteiligung

Unterstützt wurde die Erstellung der Fallstudie von einem Begleitgremium. Diesem gehörten an: drei Betroffene – eine Schülerin sowie zwei Schüler –, die zugleich Sprecher von Landesschüler*innenvertretungen waren, und zwei Personen aus der Schulverwaltung. Zudem waren ein Mitglied des Betroffenenrats bei der Unabhängigen Bundesbeauftragten und eine Mitarbeiterin aus deren Arbeitsstab sowie jeweils zwei Mitglieder der Aufarbeitungskommission und Mitarbeiterinnen aus dem dazugehörigen Büro vertreten. Die Anmerkungen und Kommentare aus den vier Sitzungen der Jahre 2023 und 2024 sind in die Erarbeitung und Überarbeitung der Fallstudie eingegangen.

Um eine weitere Betroffenenbeteiligung zu ermöglichen, wurden im Sommer 2023 sieben Betroffene zu einem eintägigen Workshop eingeladen. Mit dabei war je ein Mitglied aus der Aufarbeitungskommission und aus deren Büro. Es wurden Zwischenergebnisse vorgestellt, die Erwartungen der Betroffenen an die Fallstudie erfragt und Leitfragen für die Interviews mit den Lehrkräften und Tätigen im Bildungsbereich diskutiert. Diese Zusammenarbeit schärfte noch einmal den Blick auf das Thema.

Die Fallstudie hat mehrere Zielgruppen. Der nachstehende Text ist von der Bemühung gekennzeichnet, wissenschaftlich exakt und für alle drei Zielgruppen – die der Betroffenen, der Schule und der Politik – verständlich zu argumentieren. Konkrete Fragestellungen und Zusammenfassungen in jedem Kapitel sollen mit dazu beitragen, die Lesenden durch die Fallstudie zu führen.

Die Fallstudie wendet sich an Betroffene und

- zeigt, dass erst mit ihren Berichten ein fundierter Aufklärungs- und Aufarbeitungsprozess begonnen werden kann;
- regt an, gemeinsam diese persönliche und gesellschaftlich notwendige Arbeit voranzutreiben;
- lädt diejenigen ein, die bisher geschwiegen haben, ihre Geschichte zu erzählen.

Die Fallstudie wendet sich an Lehrpersonen und Tätige im Schulbereich und

- zeigt, wo Hilferufe überhört und Grenzen bei Kindern und Jugendlichen verletzt wurden und werden;
- dankt jenen, die pädagogische Beziehungen professionell gestaltet und Hilferufe gehört haben;
- lädt ein, Schutzkonzeptentwicklung als Teil der Schulkultur zu praktizieren und generell für die Problematik von sexualisierter Gewalt an Schulen zu sensibilisieren.

Die Fallstudie wendet sich an die schulaufsichtsführenden Institutionen sowie an politische Gremien auf Länder- und Bundesebene und

- zeigt, wo weiterhin Schwachstellen im Umgang mit Tätern und Täterinnen gesehen werden;
- würdigt jene, die innerhalb des Systems Schule im Rahmen ihrer institutionellen Möglichkeiten versuch(t)en, Wege für individuelle Aufarbeitung zu finden;
- regt an, Strukturen der systematischen Aufarbeitung unter der Beteiligung von Betroffenen unabhängig vom System Schule mitzugestalten.

Die Fallstudie ist allen gewidmet, die von sexualisierter Gewalt im Schulkontext betroffen waren und sind.

2. Schulbezogene Aufarbeitung – Formen und Ergebnisse

Das Thema sexualisierte Gewalt und Schule wurde bisher auf unterschiedliche Weise behandelt. Alle Ansätze sind für die Analyse des Gegenstands relevant und werden daher im Folgenden kurz skizziert.

Die Veröffentlichungen in diesem Bereich können vier Kategorien zugeordnet werden:

1) autobiografische Literatur, verfasst von Betroffenen sowie Zeitzeuginnen und Zeitzeugen
2) journalistische Reportagen als Monografie und filmische Dokumentation
3) Handreichungen und Ratgeberliteratur mit einem ausgewiesenen Schwerpunkt im Bereich der Prävention
4) Aufarbeitungsberichte sowie wissenschaftliche Untersuchungen, die auf quantitative und qualitative Erhebungen sowie auf Auswertungen von Dokumenten und Archivalien beruhen

Die erste Kategorie umfasst überwiegend Veröffentlichungen von Betroffenen, in denen sie selbst erfahrene sexualisierte Gewalt andeuten, beschreiben, reflektieren und aufklären. Beispiele dafür sind die Bücher von Jasmina El Boujavenir (2014), Max Mehrick (2018, 2019), Matthias Katsch (2020) und Maike (2022). Britta Rotsch (2024) schildert nicht nur ihre eigene Geschichte, sondern nimmt sieben weitere Berichte in ihr Buch auf. Darin beschreiben Betroffene, wie Lehrkräfte in Schule und Universität Grenzen überschritten und wie Schülerinnen sowie Studentinnen sexualisierte Gewalt erlebten.

Viel Aufmerksamkeit erfahren in der Regel die Veröffentlichungen der zweiten Kategorie. Die aufdeckende Berichterstattung in Pressemedien, Video-Reportagen oder Dokumentarfilmen kann rasch auf Ereignisse reagieren, ist sprachlich pointiert verfasst, wird werbend von medialen Beiträgen begleitet und erreicht somit eine größere Öffentlichkeit. Beispiele dafür sind Christian Füller (2011), die Regisseurinnen Luzia Schmid und Regina Schilling (2011), der Regisseur Christoph Röhl (2014) für die Odenwaldschule sowie Bastian Obermayer und Rainer Stadler (2011) für das Benediktinergymnasium Ettal.

Zur dritten Kategorie gehören Zeitschriften, oft verbunden mit Arbeitsmaterialien, z. B. Poitzmann, „Schule als sicherer Ort“ (2019). Zunehmend zu finden sind diese Handreichungen auf Internetportalen, wie dem der Unabhängigen Bundesbeauftragten verantwortete und bereits erwähnte Fachportal „Schule gegen sexuelle Gewalt“ oder den Online-Angeboten auf den Seiten der Kultusministerien und von (Fach-)Beratungsstellen. Häufig basieren diese Angebote auf praxisorientierten Forschungsprojekten, die aus den drei Förderlinien Forschung zu sexualisierter Gewalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hervorgegangen sind. Begleitet vom BMBF-Metavorhaben „Schutz vor sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten – SchuGeK“ (Urban-Stahl 2021), werden dabei die Gelingensbedingungen für einen nachhaltigen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in pädagogische Praxisfelder identifiziert. Allerdings formulierte bislang nur das Projekt „Auf-Wirkung“ (Andresen et al. 2021) ausdrücklich das Ziel, die Entwicklung von Schutzkonzepten mit den Erfahrungen Betroffener und deren Aufarbeitung zu verknüpfen.

Der analytische Blick zurück, verbunden mit der Frage, wie und wer sexualisierte Gewalt in Schulen ausgeübt, wer geschwiegen, wer geholfen, wer Täter und Täterinnen geschützt oder Betroffene unterstützt hat, findet sich in der vierten Kategorie, den Aufarbeitungsberichten und wissenschaftlichen Untersuchungen. Das waren im letzten Jahrzehnt in der Regel Auftragsarbeiten aufsichtsführender Institutionen. Als erster Schritt, sexualisierte Gewalt in den Schulen in privater Trägerschaft zu erfassen, dokumentieren Aufarbeitungsberichte die Kontaktaufnahme mit den Betroffenen, die Identifizierung von Tatverdächtigen, Tätern und Täterinnen, erste Auswertungen von Schul- und Personalakten und benennen Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen (z. B. Raue 2010). Die meisten Aufarbeitungsberichte beziehen sich auf katholische Schulen, einige waren auch mit Internaten verbunden. Neben den kirchlichen Schulträgern, wie der Deutschen Provinz der Jesuiten, der Dominikanerprovinz Teutonia, den Benediktinern sowie den Bistümern Hildesheim und Trier, war die Odenwaldschule eine private Bildungseinrichtung, die von einem Verein getragen wurde. So dokumentierte und kommentierte der gemeinnützige Verein Eckiger Tisch, der die Interessen Betroffener vertritt, die sexualisierte Gewalt im Kontext der katholischen Kirche erfahren haben, die Aufarbeitung im Canisius-Kolleg (André & Katsch 2010). Wissenschaftliche Untersuchungen wiederum bauen – wie es für die Odenwaldschule gezeigt werden kann – auf einem Aufarbeitungsbericht auf und vertiefen die Aufarbeitung durch die Auswertung von Akten bzw. die Auswertung von Gesprächen mit Betroffenen und Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (Brachmann 2015, 2019; Bundschuh 2022; Gebrande & Bowe-Traeger 2019; Keupp et al. 2016, 2017, 2019; Zumholz 2023). Studien der für Schule zuständigen wissenschaftlichen Disziplinen Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft werden hier nicht berücksichtigt. Hingewiesen sei allerdings auf Veröffentlichungen, die sich mit der disziplinären Verstrickung und Verantwortung der Erziehungswissenschaft im Kontext von sexualisierter Gewalt und Schule befassen.[9]

Die wissenschaftlichen Studien stellen einen wichtigen Teil der Aufarbeitungsforschung dar. Aufgrund der untersuchten Schulformen – insbesondere in konfessioneller oder privater Trägerschaft wie Kirche, Orden oder Verein – und ihrer besonderen institutionellen Verantwortung nehmen sie jedoch eine Sonderrolle ein und werden in dieser Fallstudie nicht systematisch dargestellt. Dennoch fließen Erkenntnisse daraus in die folgende Analyse mit ein. Der Fokus dieser Fallstudie – und damit auch die Darstellung aktueller Erkenntnisse – liegt auf dem öffentlichen Schulsystem.

Im Folgenden werden zunächst relevante wissenschaftliche Studien der letzten Jahre skizziert, die im direkten Bezug zum Kontext Schule stehen. Anschließend erfolgt ein Überblick über bereits vorliegende Sammelwerke. Die Lektüre aktueller Forschungsliteratur zum Thema Schule zeigte zum einen ein weitgehendes Vergessen älterer Untersuchungen und zum anderen die lange Geschichte sexualisierter Gewalt im schulischen Bereich. Darauf folgt ein Unterkapitel, das diese Forschungstradition aufgreift. Abschließend wird die bislang unzureichende schulbezogene Aufarbeitung in der DDR kurz umrissen.

9 Vgl. Andresen & Demant 2017; Baader et al. 2018, 2023; Glaser 2019, 2021; Glaser, Mayer & Retkowski 2021.

2.1 Qualitative Studien

Staatliche Schulen haben in der qualitativen Forschung bisher nur eine geringe Aufmerksamkeit erfahren. Eine Aufarbeitung ist lediglich für eine Grundschule in Hessen (Burgsmüller & Tilmann 2019) und für die staatliche Ballettschule in Berlin (Expertenkommission 2020a, 2020b) dokumentiert. Der Anstoß kam bei diesen beiden Institutionen, wie bei den privaten Schulen, von den Betroffenen sowie den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen selbst. Auf ihren Druck hin engagierte das hessische Kultusministerium für die Aufarbeitung des jahrelangen sexuellen Missbrauchs an der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt die Rechtsanwältin Claudia Burgsmüller und die ehemalige Richterin Brigitte Tilmann. In Berlin setzte die dortige Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie eine Expertenkommission ein. Letztere bearbeitete Vorwürfe der Gefährdung des seelischen und körperlichen Wohls von Kindern und Jugendlichen an der staatlichen Ballettschule aus der allerjüngsten Vergangenheit und überprüfte diese durch Interviews mit Schülerinnen und Schülern, mit Lehrkräften und Eltern. Auf Basis der Empfehlungen von Sachverständigen entwarf die Expertenkommission organisatorische Regelungen und machte inhaltliche Vorschläge, um eine Kindeswohlgefährdung in Zukunft zu vermeiden (Expertenkommission 2020a, 2020b).

Die Studie „Institutionelles Versagen beim Umgang mit sexueller Gewalt im schulischen Kontext“ von Claudia Burgsmüller und Brigitte Tilmann (2019) über die oben erwähnte Grundschule in Hessen orientiert sich an der Auswertung von Quellen sowie an Befragungen von Betroffenen und Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen. Untersuchungszeitraum sind die Jahre von 1965 bis 1992. Es geht um einen Lehrer als Täter, der Dutzende Jungen missbrauchte und der – nach mehreren Strafanzeigen – erst 2005 verurteilt wurde und 2013 starb. Neben Interviews mit Betroffenen und (ehemaligen) Lehrkräften nutzten die beiden Juristinnen Ermittlungs- und Strafakten, die Personalakte des Täters und dessen Tagebuch, „um die Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler mit dem Lehrer Erich Buß rückblickend zu erfassen, zu analysieren und zu dokumentieren“ (ebd., S.7). Verwiesen wird auf Fehler der Justiz und das institutionelle Versagen der Schulaufsichtsbehörde, die Intervention und Aufarbeitung an der Schule verschleppt haben. Über die Auswertung des Tagebuchs, welches für die ersten 19 Jahre des Untersuchungszeitraums überliefert ist und den aufarbeitenden Juristinnen zur Verfügung gestellt wurde, eröffnen sich Blicke auf Täterstrategie, Taten und weitere Betroffene des pädokriminellen Lehrers. Die Untersuchung schließt mit Empfehlungen zur Prävention und „Bekämpfung von sexuellem Missbrauch an Schulen“ (ebd., S.199). Diese richten sich konkret an das hessische Kultusministerium, an die Strafverfolgungsbehörden und die Strafjustiz des Landes.

„SCHULdZEIT“ (Heibel 2022) dokumentiert die Arbeit einer Elterninitiative, die sich vor mehr als 30 Jahren gründete, um Schülerinnen und Schüler einer Schule vor den Übergriffen von Lehrpersonen zu schützen. Im Zentrum des Sammelbands stehen staatliche Schulen als Tatort und die schulaufsichtsführenden Behörden. Betroffene erzählen ihre Geschichte, Journalisten beschreiben Aufklärungsschritte und Juristinnen zeigen strafrechtliche Grenzen und verwaltungsrechtliche Möglichkeiten im Vorgehen gegen Lehrkräfte als Täter und Täterinnen auf. Angeregt durch die Praxis in Großbritannien schließt die Veröffentlichung mit der Forderung nach der „Einrichtung eines ‚Unabhängigen Amtes für Opferschutz, Aufklärung und Prävention‘“ (ebd., S.182).

„Die Grundschulzeitschrift“ widmete 2021 eine Ausgabe dem Thema sexueller Missbrauch (Kucharz 2021). Das Heft klärt über sexualisierte Gewalt aus der Sicht von Betroffenen auf, motiviert zur präventiven Arbeit und stellt die politische Forderung, in den Schulgesetzen der Länder Schutzkonzepte zu verankern. Der Beitrag „Wenn Schule kein Schutzraum ist“ (Andresen & Bauch 2021) gibt im Rahmen einer Vorstudie einen knappen Einblick in die Berichte Betroffener, die der Aufarbeitungskommission von ihren Erfahrungen berichtet haben. Im Mittelpunkt stehen Täter und Täterinnen, Tatorte in der Institution Schule sowie Taten im, vor und nach dem Unterricht sowie außerhalb der Schule. Der Artikel erschien 2023 in überarbeiteter Form in dem von der Aufarbeitungskommission herausgegebenen Sammelband „Das Schweigen beenden“. Dort pointieren die beiden Autorinnen ihr Ergebnis zum Tatort Schule so: „Hier steht Aufarbeitung am Anfang.“ (Andresen & Bauch 2023, S. 35)

2.2 Quantitative Studien

Quantitative Studien sind in der Regel Momentaufnahmen. Sie erheben ihre Daten an einem oder mehreren festgelegten Zeitpunkten auf Basis von zumeist eigenständig und anonym ausgefüllten Fragebögen.

Auf den Zeitraum von 2008 bis 2010 bezieht sich die von der ersten Unabhängigen Beauftragten, Christine Bergmann, beim Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) in Auftrag gegebene Studie „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ (DJI 2011). Dort werden erste statistische Hinweise auf den Tatort Schule gegeben, die im Vergleich mit den Tatorten Internat und Heim weniger häufig sind: Nach Auskunft von Schulleitungen gab es im nachgefragten Zeitraum 40 Verdachtsfälle (4 %) sexualisierter Gewalt durch in der Schule tätige erwachsene Personen. Für die Jahre davor wurden 66 Verdachtsfälle (6 %) benannt. Verdachtsfälle von Peergewalt – 2008: 180 Fälle (16 %) und 2010: 77 Fälle (7 %) – und diejenigen, die sich außerhalb der jeweiligen Schule ereigneten – 2008: 360 Fälle (32 %) und 2010: 150 Fälle (14 %) –, überstiegen die Fallzahlen der in der Schule Tätigen um ein Mehrfaches (vgl. ebd., S. 62). Allerdings verweisen die Autorinnen und Autoren in der Studie auf die Grenzen ihrer Erhebung, da über deren Anlage das Dunkelfeld, also die Zahl der polizeilich nicht bekannten Fälle in Bezug auf sexualisierte Gewalt in Institutionen, nicht erfasst werden konnte.

Weitere quantitative Studien, wie sie vom DJI, dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (Stadler et al. 2011), von Sabine Maschke und Ludwig Stecher (2017, 2018a, 2018b, 2021, 2022b), Stefan Hofherr (2017, 2023) sowie Stefan Hofherr und Heinz Kindler (2018) vorgelegt wurden, bemühen sich um die Erfassung ebendiesen Dunkelfeldes. So zielte beispielsweise die Studie „SPEAK! Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“ für das Bundesland Hessen darauf ab, das „Vorkommen sexueller Gewalt in Institutionen durch eine repräsentative Dunkelfeldstudie“ (Maschke & Stecher 2018b, S. 5) zu erheben. Die Hauptstudie bezog sich auf Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse allgemeinbildender Schulen. Von ca. einem Fünftel der Befragten wird Schule als Ort sexualisierter Gewalt genannt. Als Täter und Täterinnen sind bei körperlichen sexualisierten Gewaltformen „der ‚Fremde‘, der Freund, der Mitschüler, der Bekannte und der Expartner“ (Maschke & Stecher

2017, S. 16) gelistet.[10] Im Zusammenhang mit nichtkörperlicher sexualisierter Gewalt werden männliche Lehrkräfte als Täter mit nur einem Prozent genannt. Bei körperlicher sexualisierter Gewalt werden weder Lehrerinnen noch Lehrer als Täterin oder Täter erwähnt (Maschke & Stecher 2018a, S. 31). In den Ergänzungsstudien „Berufliche Schulen" (Maschke & Stecher 2021) und „Förderschulen" (Maschke & Stecher 2018b) ähneln sich die Rangfolge der Täter- und Täterinnen-Gruppen. Jedoch zeigen sich, je nach methodischem Vorgehen, deutliche Unterschiede, die einen Vergleich schwierig machen: Während es sich bei der SPEAK-Studie um eine Befragung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer aktuellen Situation handelt, wird der Aufarbeitungskommission retrospektiv (also über die Erinnerung an die Schulzeit) berichtet. Sexuelle Übergriffe von Lehrpersonen oder vermeintlich romantische Liebesbeziehungen scheinen erst später als solche erkannt und benannt werden zu können.

Mit den Ergänzungsstudien verweisen die Autorin und der Autor auf zwei Schulformen, die in den bisherigen Aufarbeitungsstudien nur unzureichend berücksichtigt wurden. Die Notwendigkeit einer Differenzierung je nach Schulform wird auch durch die Ergebnisse des an der Universität Paderborn angesiedelten Forschungsprojekts „Sexualisierte Übergriffe und Schule – Prävention und Intervention" bestätigt (vgl. Glammeier 2018). Darin befragte Sandra Glammeier Lehrkräfte nach Vorfällen oder Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt in ihrem beruflichen Alltag. Es stellte sich heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer aus dem Förderschulbereich die meisten Vorfälle meldeten. Die wenigsten kamen aus dem gymnasialen Bereich oder der beruflichen Bildung (vgl. Glammeier 2015).

Die breite quantitative Forschung in diesem Bereich ist so weit fortgeschritten, dass sich die bisherigen Ergebnisse zusammenfassen lassen und über weitere Herausforderungen diskutiert werden kann. Andreas Jud und Jörg M. Fegert (2018) reflektieren die Defizite hinsichtlich der großen Differenzen bei den Häufigkeitsangaben, der Verflechtung von Gewalterfahrungen, des Fehlens einheitlicher Begriffe und Definitionen, deren Operationalisierungen und methodischer Standards. Fortgesetzt wird die Debatte von Andreas Jud & Heinz Kindler (2019) mit ihrer Expertise „Übersicht Forschungsstand sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum". Bei der Darlegung von Forschungsarbeiten werden vor allem die innovativen Leistungen der Forschungsgruppe um Barbara Kavemann im Bereich der qualitativen Sozialforschung herausgestellt. Dennoch konzentrieren sich die Empfehlungen auf quantitative Forschungsfragen und stellen unter anderem die empirische Klärung von Schutzkonzepten heraus.

10 Bei nichtkörperlichen sexualisierten Gewaltformen ist die Reihenfolge ähnlich. Der „Freund" folgt hier dem „Mitschüler" (Maschke & Stecher 2017, S. 16). Irritierend ist die Darstellung: Die männlichen Bezeichnungen in der Grafik werden im erläuternden Text differenziert. So sind bei nichtkörperlichen sexualisierten Gewaltformen unter den „Fremden" 7 % Täterinnen, und beim „Freund" findet sich auch die „Freundin" (9 %). Ähnlich verhält es sich bei körperlichen sexualisierten Gewaltformen: Hier finden sich „Freundin" (9 %) oder „Ex-Partnerin" (12 %) als Täterin (ebd., S. 16). In der Monografie (Maschke & Stecher 2018a, S. 32) werden die Hauptgruppen der Täter und Täterinnen nach Geschlecht unterschieden.

2.3 Handbücher und Lehrbücher

Zwischen 2015 und 2018 erschienen drei Kompendien, in denen Forschungsergebnisse und Handlungswissen zu sexualisierter Gewalt zusammengefasst wurden. Zwei sind als Lehrbuch (Fegert et al. 2015, 2018) angelegt, eines als Handbuch (Retkowski et al. 2018). Die Wissenschaftsforschung schreibt solchen Veröffentlichungen eine Schlüsselstellung zu. Da sie einen Überblick und eine erste Orientierung über einen Themenkomplex geben, übernehmen sie eine „Service-Funktion". Sie haben ebenso eine „Ordnungsfunktion", denn sie erstellen eine „kritische Zusammenfassung in ein geordnetes System" (Fleck 1935/1999, S. 156).

Die Institution Schule tritt in den insgesamt über 2.000 Seiten umfassenden Kompendien nicht prominent in Erscheinung. In dem von Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuider 2018 herausgegebenen Handbuch widmen sich lediglich zwei Beiträge dem Themenspektrum (Heinzel & Prengel 2018; Glammeier & Fein 2018), in Fegert et al. 2015 steht ein Unterkapitel in Verbindung mit schulnahen Diensten (Jud & Fegert 2015). Letzteres richtet sich an Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Das Lehrbuch schließt mit „Übungen zum kollegialen Austausch und Reflexion des professionellen Umgangs mit Fällen von sexuellem Missbrauch" (Fegert et al. 2015, S. 437–498). In vier der 16 Übungen wird auf Schule Bezug genommen. Mit dem zweiten Lehrbuch (Fegert et al. 2018) richtet sich die Ulmer Forschungsgruppe am Universitätsklinikum um Jörg M. Fegert an Personen in Leitungsfunktionen im Gesundheitswesen, in der Jugendhilfe und in der Schule. Deshalb ist es nur folgerichtig, dass der Schulverwaltungsbeamte Heinz-Werner Poelchau in dem Lehrbuch die „Leitungsverantwortung für Kinderschutz im Schulwesen" (Poelchau 2018, S. 19–26) beschreibt.

Die Institution Schule findet außerdem in Zusammenhang mit der Schutzkonzeptentwicklung zur Wahrung von Kinderrechten Erwähnung (Kliemann 2018) sowie bei Fortbildungen als Teil von Personalentwicklungsmaßnahmen (Witte et al. 2018). Pater Klaus Mertens (2018) reflektiert als ehemaliger Schulleiter des aufgrund von sexualisierter Gewalt an Schutzbefohlenen bekannt gewordenen Canisius-Kollegs in Berlin über die Folgen und Wirkungen von Aufarbeitung.

2.4 Historische Aufarbeitung und fast vergessene Studien

Das Thema sexualisierte Gewalt und Schule hat eine Geschichte, und zwar eine, die weit hinter die im Jahr 2010 aufgedeckte sexualisierte und emotionale Gewalt in Privatschulen zurückreicht. Der Zeitraum von der Reichsgründung 1871 bis zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik 1949 ist zwar nicht Gegenstand dieser Fallstudie, soll jedoch an dieser Stelle kurz berücksichtigt werden. Bereits das Reichsstrafgesetzbuch von 1871 benennt „Lehrer und Erzieher, welche mit ihren minderjährigen Schülern oder Zöglingen unzüchtige Handlungen vornehmen" (Strafgesetzbuch 1871, S. 160) explizit als Täter.

Das Thema war also bereits zu dieser Zeit virulent. Aufmerksam gemacht werden soll ebenso auf Beiträge zur Kulturgeschichte des sexuellen Missbrauchs. Brigitte Kerchner (2000, 2005) bezieht sich hierfür auf Gerichtsprozesse und Debatten über die Glaubwürdigkeit jugendlicher Zeuginnen und Zeugen. Zu reformpädagogischen Einrichtungen als Orten des sexuellen Missbrauchs im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und über den „Eros-Skandal"[11] publizierte Peter Dudek (2012, 2013, 2020). In „Der Hauslehrer" zeichnet Michael Hagner (2010) einen Missbrauchs- und Kriminalfall um die Jahrhundertwende nach, der wiederum dem Privatschulbereich zuzuordnen ist. Über die Zeit des Nationalsozialismus ist bisher wenig veröffentlicht worden – hier kann eine Forschungslücke identifiziert werden. Die Forschungen zu Pädosexualität und sexuellem Kindesmissbrauch von Dagmar Lieske (2018) und Kathrin Kämpf (2022) sind ein erster Anfang.

Im Folgenden finden sich vor allem zeitgenössische Untersuchungen von Juristen und Sozialpsychologen aus den 1950er- und 1960er-Jahren, die das Thema der jugendlichen Zeuginnen bzw. Zeugen und ihre Glaubwürdigkeit vor Gericht erneut aufgriffen. Bereits in den 1920er-Jahren hatte der Hamburger Psychologe William Stern (1926) dieses Thema behandelt. Damals wurden Aussagen von Kindern insbesondere von Vertretern der aufkommenden experimentellen Pädagogik systematisch infrage gestellt: Es entstanden Klassifikationen vermeintlicher Kinderlügen und es wurden angebliche Wahrnehmungs- und Aussagefälschungen durch Kinder untersucht. Diese Forschungen waren nicht ausschließlich schulbezogen. Die Pädagogen „suchten nach Wegen, um sich gegen die ‚oft schwer belastenden Aussagen der Kinder an Gerichtsstelle' zu schützen" (Kerchner 2000, S. 22). Im Zentrum standen sowohl Vorwürfe der „‚Überschreitung des Züchtigungsrechts'" als auch solche wegen „‚Verbrechen wider die Sittlichkeit'" (ebd.), also körperliche Strafe und sexualisierte Gewalt. In den 1950er-Jahren wurden die Debatten über „Kinderlügen" und „verführte Lehrer" fortgesetzt und in der Parteinahme für Lehrer genutzt, die der Unzucht beschuldigt waren (vgl. Thole & Glaser 2022).

11 Der wegen – so die damaligen juristischen Formulierungen – „Unzucht an Abhängigen und Unzucht an Kindern" angeklagte und verurteilte Reformpädagoge Gustav Wyneken veröffentlichte 1921 seine Verteidigungsschrift als Essay mit dem Titel „Eros" (Wyneken 1921).

So wie eine Diskurslinie von der Jahrhundertwende in die 1950er- und 1960er-Jahre gezogen werden kann, lässt sich inhaltlich eine andere Linie ziehen, und zwar vom Aufdeckungsjahr 2010 zurück in die 1980er-Jahre. Der von Barbara Kavemann und Ingrid Löhstöter 1984 veröffentlichte Band „Väter als Täter“ wird immer wieder als Schlüsseltext und Impuls genannt. Allerdings können davon motivierte Veröffentlichungen aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung – z. B. die Habilitationsschrift der Schulpädagogin Hanna Kiper (1994), die Dissertation der Erziehungswissenschaftlerin Gabriele Roth (1997) oder der Sammelband der Pädagogin Brunhilde Marquardt-Mau (1995) – nur bedingt als Referenz für die folgende Forschung gelten, da sie lediglich in kleinen Kreisen rezipiert wurden. Roth (1997) untersuchte den – so der Untertitel ihrer Dissertation – „institutionellen Umgang mit der Problematik ‚Sexueller Missbrauch‘“. Sie stellte damals fest und wiederholte es 2013 in einem Aufsatz, dass weder „die fachlichen Voraussetzungen gegeben waren, Missbrauchs- und Gewaltfälle zu erkennen, noch Konzepte vorhanden waren, den Betroffenen adäquate Hilfestellungen zu geben“ (Roth 2013, S. 81f.). Die Notwendigkeit präventiven Handelns hatte bereits Hanna Kiper 1994 und Brunhilde Marquardt-Mau 1995 veranlasst, vor allem auf Grundlage US-amerikanischer Veröffentlichungen erste Präventionsbausteine zusammenzutragen – gewissermaßen als frühe Anleitung zur Entwicklung von Schutzkonzepten. Die zweite Auflage des von Ursula Enders herausgegebenen Sammelbands „Zart war ich, bitter war’s“ thematisierte bereits 1995 den sexuellen Missbrauch in Institutionen.

Schon vor 2010 erfassten mehrere quantitative Studien die sexualisierte Gewalt an Schulen, wie Juliane Ulbricht und Wilfried Schubarth 2012 in ihrem Überblicksartikel „Sexualisierte Gewalt an Schulen“ aufzeigen. Schubarth, der an weiteren Gewaltstudien mitgearbeitet hat, räumt ein, dass sexualisierte Gewalt seit den 1990er-Jahren als Peergewalt erfasst, in der Wahrnehmung der Schulleitungen und (Fach-)Öffentlichkeit jedoch verharmlost wurde. Lehrpersonen als Täter und Täterinnen wurden erst 2003 mit einer Erhebung im Stadtstaat Bremen ermittelt. Dass diese Erkenntnisse nicht weiterverfolgt wurden, wird auf die Tabuisierung an den Schulen zurückgeführt (vgl. Schubarth & Ulbricht 2012, S. 244).

2.5 Sexualisierte Gewalt in den Schulen der DDR

Die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in den pädagogischen Einrichtungen der DDR stecke immer noch in „den Kinderschuhen“ (Görgen et al. 2015, S. 37). Diese Feststellung machen Görgen, Griemmert und Kessler in ihrem Exkurs „Zur historischen Aufarbeitung von Missbrauch und Misshandlung in pädagogischen Institutionen der DDR“ (ebd., S. 37f.). In den Institutionen des Sports (zuletzt Rulofs et al. 2022) und der Heimerziehung (Sachse et al. 2018; Gahleitner et al. 2023) hat sich das Wissen durch die Erhebung und Auswertung von Berichten Betroffener, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie durch die Auswertung von Archivalien deutlich erweitert. Bei Gahleitner et al. (2023) ist das öffentliche Schulsystem der DDR insofern Gegenstand der Aufmerksamkeit, als Berichte von Heimkindern aus sogenannten Normalheimen[12] auch Erfahrungen in öffentlichen Schulen thematisieren.

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Forschungsstand zu sexuellem Kindesmissbrauch und Schule unzureichend ist und viele Leerstellen aufweist. Die Fragen danach, wie sexualisierte Gewalt in öffentlichen Schulen ausgeübt werden konnte, wer geschwiegen, wer geholfen, wer Täter und Täterinnen geschützt oder wer Betroffene unterstützt hat, wurden und werden in unterschiedlichen Formen – autobiografisch, journalistisch und wissenschaftlich – bearbeitet. Quantitative Forschungsprojekte arbeiten gegenwarts- und zukunftsbezogen an der Schärfung der Methoden zur Erfassung des Dunkelfeldes. Ihr Ziel ist es, zu genaueren Schätzungen der Häufigkeit sexueller Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen allgemein und damit auch im Kontext Schule zu kommen und die Güte von Schutzkonzeptentwicklungen empirisch abzusichern.

Wissenschaftliches Wissen über sexualisierte Gewalt an Schulen war bereits vor 2010 vorhanden. Dieses bezog sich quantitativ empirisch sowohl auf die Tätergruppen Lehrer und Lehrerinnen als auch auf Peers in Zusammenhang mit Gewalt an Schulen. Allerdings wurde sexualisierte Gewalt als nachrangig eingeschätzt. Aus der Frauenforschung kamen Mitte der 1990er-Jahre erste Vorschläge zur Prävention im schulischen Bereich. Von der (Fach-)Öffentlichkeit und den bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren wurden diese Ergebnisse jedoch kaum wahrgenommen. Es lassen sich lange Linien zeichnen von den „Kinderlügen“ und dem Zweifel an der Glaubwürdigkeit jugendlicher Zeuginnen und Zeugen hin zu den vielen Anläufen, die Kinder und Jugendliche machen müssen, bis ihnen eine erwachsene Person glaubt. Aufarbeitungsstudien für staatliche Schulen sind bislang Ausnahmen. Der forschungsgeschichtliche Rückblick ist insofern relevant, weil er darauf verweist, dass Wissen über sexualisierte Gewalt im wissenschaftlichen Diskurs vorhanden war, dieses aber bislang nicht für Aufarbeitung und proaktive Schutzkonzeptentwicklung genutzt wurde. Die Erziehungswissenschaft und die Schulforschung sind gefordert, sich des Themas der sexualisierten Gewalt anzunehmen und für ihren Bereich die Prävention, Intervention und Aufarbeitung voranzubringen. Diese Fallstudie soll dazu einen Anfang machen und weitere Forschungsbemühungen anregen.

12 Mit der Verordnung über die Heimerziehung von 1951 institutionalisierte die DDR sechs verschiedene Typen von Heimen, die im Wesentlichen bis Ende der 1980er-Jahre Bestand hatten. Kinder und Jugendliche, bei denen keine Erziehungsschwierigkeiten konstatiert wurden, brachte man in Normalkinderheimen und Jugendwohnheimen unter (vgl. Wapler 2012; Laudien & Sachse 2012).

3. Bildungshistorische und schulgeschichtliche Vorbemerkungen

Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Kontext Schule ist meist ein Blick zurück in die jüngere Vergangenheit. Die Schulzeit der Betroffenen liegt entweder einige Jahre oder mehrere Jahrzehnte zurück. Schule hat sich in diesen Jahren verändert, in den strukturellen Rahmenbedingungen, pädagogischen Beziehungen und damit auch – so die Vermutung – in den Kontexten, die sexualisierte Gewalt ermöglicht und Aufarbeitung verhindert haben. Aus dieser historischen Perspektive sollen die Funktionen von Schule hier skizziert und auf drei ausgewählte Themen kurz eingegangen werden.

Die Institution Schule, wie wir sie heute als öffentliche und staatliche Einrichtung kennen, hat sich über mehrere Jahrhunderte herausgebildet. Mit der Einführung der Unterrichtspflicht und der in der Weimarer Verfassung von 1919 festgeschriebenen allgemeinen Schulpflicht regelte der Staat den Schulbesuch für (fast) alle Kinder ab einem bestimmten Alter und über eine bestimmte Dauer. Schule wurde zur Pflichtschule, zu einer Veranstaltung des Staates. Dieser regelte zudem den systematischen Auf- und Ausbau der Ausbildung und der Prüfung von Lehrern und später auch von Lehrerinnen. Hiermit sowie über Lehrbücher und Lehrpläne gibt der Staat die Unterrichtsinhalte vor. Dabei war und ist die Institution Schule keine starre Einrichtung. Sie weist zeitspezifische Ausprägungen auf, die nur im Rahmen der jeweiligen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Kontexte zu verstehen sind. Gleichzeitig zeichnet sich das Schulsystem durch einen doppelten Auftrag aus: Schule soll die Kultur an die heranwachsenden Generationen vermitteln und auf eine sich verändernde Gesellschaft vorbereiten. Dem Erziehungswissenschaftler Helmut Fend (1980, 2006) zufolge lässt sich dieses komplexe System in vier gesellschaftliche Funktionen einteilen, die wiederum mit vier individuellen Funktionen verbunden sind:

1) Enkulturation – kulturelle Teilhabe
2) Qualifikation – Berufsfähigkeit
3) Selektion – Lebensplanung
4) Legitimation – soziale und politische Teilhabe

Hier ist nicht der Ort für eine systematische und historische Abhandlung zum Schulsystem der DDR und der Bundesrepublik Deutschland (ausführlich dazu Geißler 2023; Jacobi 2013). Und es ist auch nicht der Raum, Erziehungsvorstellungen in den beiden deutschen Staaten und nach der Wiedervereinigung auszubreiten. Gleichwohl dürfen bildungsbezogene und schulstrukturelle Gegebenheiten sowie Veränderungen pädagogischer Beziehungen nicht vernachlässigt werden. Denn dieses Kontextwissen trägt mit dazu bei, um Schule als Tatort, Unzulänglichkeiten im Schutzraum Schule und Anforderungen an den Lern- bzw. Sozialisationsort verstehen zu können. Die Notwendigkeit, den historischen Kontext mit einzubeziehen, ergibt sich nicht nur aus den Stichproben, die dieser und anderen Fallstudien zugrunde liegen. Sie ergibt sich auch aus dem Auftrag der Aufarbeitungskommission, deren Arbeit bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten in das Jahr 1949 zurückreichen soll.

Schule und Familie haben sich in diesen Jahrzehnten gewandelt. Es ist zwar davon auszugehen, dass sexualisierte Gewalt in der Schule immer vorkam, doch änderten sich die Formen der Anbahnung, die Tatorte und der Umgang mit pädagogischen Autoritäten. Zudem ist zu berücksichtigen, dass 2010 mit der Berufung einer Unabhängigen Beauftragten und in der Folge im Jahr 2016 mit der Einsetzung der Aufarbeitungskommission erstmals das Ziel verfolgt wurde, Menschen, die in ihrer Kindheit oder Jugend sexuell missbraucht wurden, die Möglichkeit zu geben, über das erlebte Unrecht zu sprechen. Das heißt, erst in den letzten 15 Jahren kamen durch die Betroffenen Taten zur Sprache, die mehrheitlich bereits zwischen den 1960er-Jahren und dem Ende des 20. Jahrhunderts geschahen. Diese Taten kamen selten zur Anzeige und wurden deshalb über die Polizeiliche Kriminalstatistik kaum erfasst. Das Dunkelfeld ist somit groß.

Die Anhörungen und Berichte beziehen sich auf drei verschiedene Schulsysteme (BRD, DDR und das gesamtdeutsche Schulsystem nach 1990). Damit einher gehen sehr unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, wie Sowjetpädagogik, Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit, an einem statischen Begabungsbegriff und an Autorität orientierte Schulpädagogik, sogenannte antiautoritäre Pädagogik, Leistungsorientierung und vieles mehr. Die Betroffenen erwähnen Lehrkräfte, die verschiedenartige schulstufen- und schulartenbezogene Lehramtsausbildungen in unterschiedlichen Institutionen wie Gesamthochschulen, Instituten für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogischen Hochschulen, Pädagogischen Instituten oder Universitäten durchlaufen haben. Berücksichtigt werden muss zudem die Veränderung der Kommunikation in den letzten Jahrzehnten, die sich von der Telefonzelle und dem Festnetzanschluss zum Mobiltelefon, von der Zettelkommunikation zu SMS und Messenger-Diensten wie WhatsApp verschoben und beschleunigt hat.

Im Folgenden soll die Bedeutung einer bildungshistorischen Einbettung anhand dreier aus unserer Sicht für das Thema sexualisierte Gewalt und Schule zentraler Aspekte aufgezeigt werden: der Schulpflicht, der Kulturhoheit der Länder und der körperlichen Strafe als Erziehungsmittel.

3.1 Schulpflicht

Schule ist eine Pflichtveranstaltung. Jedes Kind in Deutschland muss – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in die Schule gehen. §38 der Verfassung der DDR gab vor: „Allgemeine Schulpflicht besteht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr." Das bundesdeutsche Grundgesetz legt fest: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." (GG Artikel 7 Absatz 1) Die Schulpflicht ist in den Schulgesetzen der einzelnen Länder geregelt.

Mit der nachstehenden Tabelle soll auf die quantitative Dimension hingewiesen werden: Für acht bis zehn Millionen Schülerinnen und Schüler pro Jahr war Schule verpflichtend. Für die Einhaltung hatten jährlich zwischen 250.000 und 550.000 Lehrkräfte zu sorgen.

Anzahl der Schulen, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte 1950 bis 2005

Jahr	BRD	DDR	BRD	DDR	BRD	DDR
	Schulen	Schulen	Schüler*innen	Schüler*innen	Lehrkräfte	Lehrkräfte
1950	32.085	10.983	7.581.594	2.648.608	179.088	75.021
1961	35.393	9.750	6.732.878	2.158.774	215.299	86.148
1989	32.312	5.928	6.734.485	2.089554	490.360	167.794
2005	36.888		9.505.241		534.126	

Zusammengestellt nach Köhler & Lundgreen 2014, S. 123, 127, 215, 219; Köhler 2008, S. 115; Lundgreen 2012, S. 119, 187, 189.

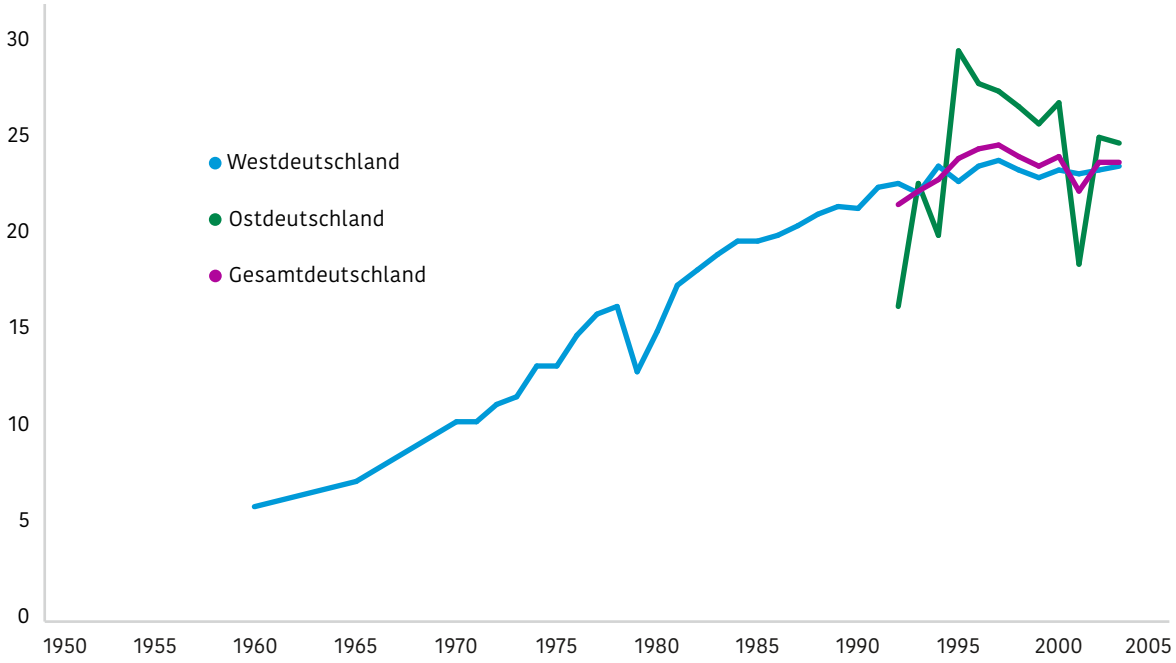
Mit dem „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" vom 28. Oktober 1964, dem sogenannten Hamburger Abkommen, verständigten sich die Kultusminister der Länder in der KMK erstmals über die Dauer der Schulpflicht. Die Vollzeitschulpflicht sollte mit der Vollendung des 6. Lebensjahres beginnen und nach neun Schuljahren enden. Eine Verlängerung um ein weiteres Schuljahr war möglich (vgl. auch aktuelle Ländervereinbarung, KMK 2020/2021). Damit wurde die Dreigliedrigkeit des Schulsystems berücksichtigt. In den Westzonen und später der Bundesrepublik Deutschland hatten sich die Länder nach dem Zweiten Weltkrieg rasch wieder für das Schulsystem der Weimarer Republik entschieden: beginnend mit einer vierjährigen Grundschule[13] für alle Kinder und fortgesetzt mit den drei Säulen Volksschule, Mittelschule und Gymnasium.

Die Anwesenheitsdauer der Kinder und Jugendlichen in der Schule stieg im Laufe der Jahrzehnte immer weiter. Die Halbtagsschule verlängerte sich in einzelne Nachmittage hinein, und seit 2001 wird der Ausbau der allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform vorangetrieben (Sekretariat der KMK 2015). Dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das Abitur anstreben, seit Mitte der 1960er-Jahre ansteigt, war das Resultat einer gezielten Bildungswerbung in diesen Jahren. Mit Verlängerung der täglichen Schulzeit und der Ausweitung der

13 Seit 1951 galt in West-Berlin die sechsjährige Grundschulzeit (Geißler 2023, S. 923f.). Diese wurde nach 1990 beibehalten. In Brandenburg umfasst die Grundschule seit 1991 ebenfalls sechs Jahrgangsstufen.

Schulbesuchsdauer aufgrund der steigenden Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten wurde und wird Schule für immer mehr Kinder und Jugendliche der zentrale Raum des Aufwachsens. Veranschaulicht wird dies im folgenden Diagramm.

Anzahl der Abiturientinnen und Abiturienten in Deutschland[14]



Definition: Schulabgänger mit Allgemeiner Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen pro 100 der 19- bis unter 20-jährigen Wohnbevölkerung (am Jahresende) (in Prozent).

Anmerkung: Einbruch 2001 durch Umstellung von 12 auf 13 Schuljahre in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.

Die behauptete „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) und die Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) führten zum Ausbau des Sekundarbereichs, der Einrichtung von Mittelpunktschulen und schließlich zum „Schulversuch mit Gesamtschulen“ (Fränz & Schulz-Hardt 1998, siehe dazu auch Anhang 1: Aufbau des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 1989). Damit einher ging eine Veränderung von Schulwegen. Der Weg zur Schule war für viele nicht mehr fußläufig zu bewältigen. Es entstand die Gruppe der Fahrschülerinnen und Fahrschüler, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln in die Schule fuhren.

In der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der späteren DDR wurde zunächst die achtjährige Einheitsschule eingeführt – eine Halbtagsschule für alle, ohne Binnendifferenzierung. Im Jahr 1959 verlängerte das Ministerium für Volksbildung (MfV) diese Schulart um zwei Jahre und benannte sie in Polytechnische Oberschule (POS) um (vgl. Anhang 2: Aufbau des Bildungssystems in der DDR 1989). Spezialschulen für Sport, Mathematik, Fremdsprachen, Technik und Kunst ergänzten das Einheitsschulsystem der DDR. Diese Sonderformen galten als Einrichtungen der Begabungsförderung, die in der Regel mit Internaten verbunden waren

14 Siehe https://www.destatis.de/DE/Service/Impressum/copyright-genesis-online.html (Abruf 24.07.2025).

(vgl. Geißler 2012; für Sportinternate Rulofs et al. 2022, S. 49–51, 140–145). Für die Nachmittagsbetreuung der Schülerinnen und Schüler der Unterstufe der Erweiterten Oberschule (EOS) waren Horte der Einheitsschule bzw. der EOS angegliedert. In der Oberstufe und in der zum Abitur führenden EOS stellte die Freie Deutsche Jugend (FDJ) mit ihren Unterorganisationen Ernst-Thälmann-Pioniere und Junge Pioniere einen zwar separierten, aber doch mit dem Schulsystem eng verflochtenen Sozialisationsraum dar.

Dieser knappe Blick auf das Schulsystem und die damit verbundenen staatlichen Jugendeinrichtungen zeigt, wie sich die Verschulung der Kindheit zunehmend auf die Jugendzeit ausweitete. Für knapp 11 Millionen Schülerinnen und Schüler (Sekretariat der KMK 2024b, S. VII, XVIII) stellte die allgemeinbildende Schule im Schuljahr 2022/2023 nicht nur einen Lernort, sondern zugleich einen Lebensort dar. Dabei ist Schulpflicht nicht nur eine Verpflichtung, sie beinhaltet auch ein Recht: das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht auf Bildung. Über 848.300 Lehrpersonen (KMK 2024b, S. VII, XVIII) stehen für den in den Schulgesetzen der einzelnen Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser reicht über das Unterrichten hinaus. Mit der für fast alle Kinder und Jugendlichen verpflichtenden Anwesenheit sollte die Pflicht der Institution Schule einhergehen, die ihr anvertrauten jungen Menschen vor Gewalt zu schützen.

3.2 Kulturhoheit der Länder versus Zentralismus

Heute liegt die Zuständigkeit für die Schule bei den Ländern. So ergibt es sich aus Artikel 30 des Grundgesetzes und zeigt es sich auch in der Auflistung der 16 Schulgesetze der Länder auf der Homepage der KMK.[15]

Begründet wird das föderalistisch angelegte Bildungssystem damit, den „historisch gewachsenen regionalen Strukturen Deutschlands gerecht“ zu werden (Sekretariat der KMK 2021, S. 11). Die Kultusministerinnen und Kultusminister der Länder bestimm(t)en die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse in ihrem Land. Steuerungsinstrumente für die Strukturen und Inhalte des jeweiligen Schulsystems der einzelnen Länder sind die Schulgesetze. Das lässt sich gut am Beispiel der schulischen Sexualerziehung verdeutlichen. Mit den Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen vom 3. Oktober 1968 setzte die KMK „einen Meilenstein in der Sexualerziehung“ (Hilgers 2004, S. 9). Den Empfehlungen gingen Richtlinien voraus, die vermutlich auch in deren Entwicklung eingeflossen sind: So veröffentlichte die Schulbehörde in Hamburg 1962 auf Grundlage eines Papiers der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) erste Vorgaben zur schulischen Sexualerziehung; im selben Jahr folgte West-Berlin und das hessische Kultusministerium im Jahr 1967. Infolge der Empfehlungen wurden auch in anderen Bundesländern Richtlinien zur Sexualerziehung erstellt. Erst aufgrund von Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts[16] und des Bundesverwaltungs-

15 Vgl. Schulgesetze der Länder der Bundesrepublik Deutschland: https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html (Abruf 10.11.2024).

16 Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 21.12.1977; 1 BvL 1/75, BvR 147/75.

gerichts[17] wurde schließlich die „Sexualerziehung in allen Bundesländern als Teil des Erziehungsauftrags der Schule formuliert“ (ebd., S. 11). Die konkrete Umsetzung des Erziehungsauftrags handhabten die Länder unterschiedlich: Während sich die einen auf die Aufnahme von Sexualerziehung in Lehrpläne beschränkten, verfügten andere Richtlinien. Da die länderspezifischen Richtlinien inhaltlich weit über die Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen aus dem Jahr 1968 hinausgingen, veranlasste die KMK 2002 die Aufhebung ihrer veralteten Empfehlung (vgl. ebd., S. 12).

Schulbezogene Fragen zur Umsetzung des Kinderschutzes, zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und zur Entwicklung von Schutzkonzepten sind aktuell Länderangelegenheiten. Die KMK kann lediglich Handlungsempfehlungen aussprechen und Leitfäden herausgeben. Anschaulich verdeutlicht sich das föderale Prinzip der Schutzkonzeptentwicklung am Fachportal „Schule gegen sexuelle Gewalt“: Vom Unabhängigen Beauftragten Johannes-Wilhelm Rörig 2016 initiiert und vom Schulausschuss der KMK am 26. Februar 2016 befürwortet, basiert die Ausgestaltung auf dem Mitwirken der einzelnen Länder.[18]

Demgegenüber war das Bildungssystem der DDR zentralistisch angelegt. Die Verfassung vom 7. Oktober 1949 ordnete das Bildungs- und Erziehungswesen in sieben Artikeln. Nach Auflösung der Länder und Einführung der Bezirke regelte das Ministerium für Volksbildung (MfV) seit 1952 als schulaufsichtsführende Behörde die pädagogischen und administrativen Verhältnisse. Das Ministerium und die nachgeordneten Verwaltungsebenen in den Bezirken, in den Land- und Stadtkreisen waren bis hin zu den Schulleitungen eng mit der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) verflochten. Häufig war die stellvertretende Schulleitung in Personalunion mit dem Parteisekretär der SED besetzt (vgl. Geißler 2023, S. 986). Die Schuladministration hatte sich bis Anfang der 1960er-Jahre als eine im Sinne der SED weitgehend zuverlässige und diszipliniert arbeitende Verwaltung etabliert. Ihre disziplinierende Funktion zeigte sich besonders deutlich bei der Schulinspektion.

Die mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 geschaffenen Strukturen hielten sich bis Ende der 1980er-Jahre. Wichtig dabei war die Organisation der Schulleitung. Die für außerunterrichtliche Tätigkeiten zuständigen stellvertretenden Direktorinnen und Direktoren, wie gesagt in der Regel SED-Mitglieder, verantworteten die politisch-ideologische Arbeit. Gemeinsam mit den Lehrkräften übernahmen außerdem hauptamtliche Funktionärinnen und Funktionäre der staatlichen Jugendorganisation FDJ Ordnungsaufgaben und organisierten extracurriculare Aktivitäten. Durch die Verbindung von SED und FDJ wurde Schule zu einem „Lebensraum, der, politisch-ideologisch und sozialorganisatorisch verfasst, weit über den Unterricht“ (Geißler 2023, S. 1051) hinausreichte.

17 Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 22.3.1979; BVerwG 7 C 8.73.

18 Seit 2016 erfolgt die Koordination der Initiative durch regelmäßige Sitzungen der in den Ländern für die Gewaltprävention zuständigen Referentinnen und Referenten, das Sekretariat der KMK sowie das Fachreferat der Unabhängigen Bundesbeauftragten.

3.3 (Körperliche) Strafe als Erziehungsmittel?

In der pädagogischen Literatur stellt Strafe neben Lob, Tadel und Arbeit ein Erziehungsmittel dar (Geißler 2006). Körperliche Strafen werden von pädagogischen Theoretikerinnen und Theoretikern seit der Aufklärung zwar abgelehnt (vgl. Rousseau 1762/1981; Key 1902/1992; Oestreich 1922; Nohl 1925/1949), von pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern jedoch angewendet, wenn sie mit Schlägen sanktionieren. Hinweise auf das Nebeneinander von physischer und sexualisierter Gewalt durch Lehrkräfte in den Schulen finden sich in den kirchlichen Aufarbeitungsstudien (vgl. Raue 2010, S. 1; André & Katsch 2010, S. 92–95, 179; Keupp et al. 2017, S. 77–82) und in Geschäftsberichten der Rechtsstelle der GEW (vgl. Thole & Glaser 2022). Aus diesem Grund sollen hier die Rahmenbedingungen für körperliche Strafe in den allgemeinbildenden Schulen behandelt werden.

Mit Gründung der DDR im Jahr 1949 wurde die Prügelstrafe offiziell abgeschafft. Die im Vergleich zur Bundesrepublik frühe Abschaffung wird darauf zurückgeführt, dass die Verantwortlichen in der Schulverwaltung der sowjetischen Besatzungszone mehrheitlich aus der Schulreformbewegung der Weimarer Republik stammten. In dieser Bewegung war die körperliche Züchtigung bereits abgelehnt worden. Die Schulordnung für die allgemeinbildenden Schulen der DDR vom 24. Mai 1951 fixierte das Verbot körperlicher Züchtigung auf der Erlassebene. Beibehalten wurde ein Strafkatalog, der als Sanktionsmöglichkeiten weiterhin Verwarnung und Tadel vor der Klasse sowie Verweis und Umschulung in eine andere Schule vorsah. „Zur Sicherung der Schuldisziplin konnte auch die Erziehung durch das Jugendamt" (Geißler 2023, S. 992) in Betracht gezogen werden. Trotz des Verbots muss es weiterhin zu körperlichen Strafen gekommen sein, denn in einer Richtlinie heißt es: „Ein Übertreten des Züchtigungsverbots [berechtigt] ‚zur fristlosen Entlassung des Lehrers'." (ebd., S. 995)

Ähnlich gestaltete Strafkataloge finden sich bis in die 1960er-Jahre in den Schulordnungen der BRD. Beliebt war in den höheren Schulen der Karzer, eine Art Schulgefängnis. Diese Strafpraxis ging mit einer „Pädagogik des Durchgreifens" einher und sollte in den 1950er-Jahren abschreckende Wirkung haben gegen Jugendproteste, die sogenannten Halbstarkenkrawalle. Auch wenn die Länder Bayern und Hessen die Körperstrafe an ihren Schulen bereits 1946 ausgeschlossen hatten – Bayern führte sie im gleichen Jahr auf Elternwunsch wieder ein –, kam es in der gesamten Bundesrepublik erst zwischen 1970 und 1975 zur Abschaffung der Prügelstrafe in Schulen (vgl. Deutscher Bundestag 1975, S. 2–5). Gerechtfertigt wurde das lange Festhalten an der Körperstrafe mit dem Erhalt der Autorität des Lehrers. Diese sei gefährdet, wenn die Lehrkraft nicht mehr die Möglichkeit der Gewaltandrohung habe. Wie Sarina Hoff (2023) beschreibt, änderte sich die Rolle der Lehrkraft durch gesellschaftskritische Debatten jedoch Ende der 1960er-Jahre, sodass die Begründung nicht mehr aufrechtzuerhalten war. Wie eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen noch für 2009 belegt, wurde trotz dieser schulrechtlichen Regelungen im Klassenzimmer weiter geschlagen (Stadler et al. 2011). In der Sprache des Rechts vollzog sich 1998 eine Veränderung von „elterliche[r] Gewalt" in „elterliche Sorge" (BGB §1631). Im Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung vom 2. November 2000 wurde schließlich fixiert: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig."

Die Debatten über Körperstrafe und Sexualisierung schlugen sich in einem immer wieder neu aufgelegten Standardwerk der Lehramtsausbildung von Albert Reble nieder: „Das Strafproblem in Beispielen“. Darin wird die Sexualität der Lehrkraft mit der körperlichen Strafe in Verbindung gebracht. 1980 notierte der Würzburger Pädagoge in der vierten Auflage: „Die Körperstrafe verschärft nicht nur im Kinde aufs höchste sein Unterlegenheitsgefühl und läßt es sein Ausgeliefertsein gegenüber dem Erwachsenen aufs schmerzlichste empfinden; sie ist auch beim Erzieher, der sie vollzieht, in besonderer Weise mit Gefahr der Affekthandlung, der Unbeherrschbarkeit und des Auswucherns von Erregung und Härte verbunden, ja nicht selten direkt Ausdruck von all diesem. Auch daß Schläge aufs Gesäß beim Kinde zu sexueller Erregung führen, ist kein Märchen.“ (Reble 1980, S. 20f.)

Der Pädagoge griff damit ein Erzählmuster des Psychiaters Albert Moll aus dem Jahr 1901 auf. Dieser beschrieb ein Verhalten, bei dem „Lehrer, resp. Erzieher lediglich um sich sinnliche Erregung zu schaffen, ihre Zöglinge schlugen“ (zit. nach Hoff 2023, S. 136).

3.4 Sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen im schulischen Kontext[19]

Bis zum Inkrafttreten des 49. Strafrechtsänderungsgesetzes am 27. Januar 2015 ging die höchstrichterliche Rechtsprechung davon aus, dass das im Straftatbestand des sexuellen Missbrauchs (StGB, §174, Absatz 1) geforderte Obhutsverhältnis nur zwischen Schülern und Schülerinnen und jenen Lehrenden, die als Klassen- oder Fachlehrende tätig sind, besteht. Ein solches Obhutsverhältnis zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkräften, die lediglich vorübergehend oder als Vertretung eingesetzt wurden, wurde abgelehnt. Dies führte immer wieder zu ebenso umstrittenen wie medienwirksamen Strafverfahren, bei denen Vertretungslehrkräfte vom Vorwurf des sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen freigesprochen wurden. Nach Auffassung der Rechtsprechung galten die teils erst 14-jährigen Schülerinnen den Vertretungslehrkräften gegenüber im rechtlichen Sinne nicht als „anvertraut“.[20]

Diese Rechtsprechung war erheblicher Kritik ausgesetzt; ihr wurde vorgeworfen, dass sie die Bedeutung des institutionalisierten Autoritätsgefälles verkenne (vgl. Hörnle & Klingbeil 2014, S. 113). Im Juni 2012 beauftragte die 83. Justizministerkonferenz den Strafrechtsausschuss[21] mit der Überprüfung eines gesetzgeberischen Handlungsbedarfs zur Schließung von Schutzlücken.[22]

19 Wir danken Dr. Birgit Posselt aus dem Büro der Aufarbeitungskommission für diese juristischen Ausführungen.

20 BGH, Urteil vom 25. April 2012, 4 StR 74/12, NStZ 2012, 690; OLG Koblenz, Beschl. vom 29. Dezember 2011, 1 Ss 213/11, NJW 2012, 629.

21 Der Strafrechtsausschuss ist ein ständiger Ausschuss der Justizministerkonferenz und befasst sich mit der Vorbereitung und Prüfung strafrechtlicher Gesetzgebungsvorhaben sowie der Ausarbeitung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Strafrechts.

22 Beschluss zu TOP II.4. https://www.justiz.nrw.de/sites/default/files/imported/files/2010-06/II_4_1.pdf (Abruf 12.01.2025).

Der Gesetzgeber reagierte. Mit der Gesetzesänderung im Januar 2015 wurde §174, Absatz 2 StGB erweitert. Von nun an reicht es aus, wenn die Lehrkraft oder Betreuungsperson und die betroffene Person unter 16 Jahren lediglich derselben Institution angehören – solange die Tatperson an dieser Institution erzieherisch bzw. ausbildend oder in der Lebensführung betreuend eingesetzt wird. Damit sind auch Vertretungslehrkräfte Tatpersonen dieses Sonderdelikts.

Erst durch das Gesetz zur Bekämpfung sexualisierter Gewalt gegen Kinder vom 16. Juni 2021 wurde mit Wirkung zum 1. Juli 2021 die Altersschutzgrenze in §174, Absatz 1, Nr. 1 StGB auf 18 Jahre angehoben. Damit wurde zugleich die bis dahin bei Obhutsverhältnissen bestehende nicht sachdienliche Differenzierung von Personen unter 16 Jahren und solchen unter 18 Jahren im Rahmen von Erziehungs- und Betreuungsverhältnissen aufgehoben. Schutzbefohlene beider Altersgruppen sind aufgrund des bestehenden Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnisses nicht in der Lage, mit der erziehenden oder betreuenden Person auf der Grundlage autonomer Selbstbestimmung sexuell zu interagieren.[23]

Über Jahre hinweg hat die höchstrichterliche Rechtsprechung die grundlegende Realität des schulischen Subordinationsverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern verkannt. Lehrkräfte befinden sich generell in einer klaren Überordnungsposition. Das strukturelle Gefälle verhindert grundsätzlich eine gleichberechtigte Kommunikation, sodass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler nie auf gleicher Ebene agieren. Der Gesetzgeber hat dieser Rechtsprechung, die zu fragwürdigen Freisprüchen bei Vertretungslehrkräften führte, erst 2015 ein Ende bereitet.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die vier ausgewählten Bereiche relevante Aspekte der deutschen Schullandschaft in Bezug auf die Fallstudie abdecken. Die Unterkapitel Schulpflicht sowie Kulturhoheit der Länder und Zentralismus sind strukturbezogen, das Unterkapitel Körperliche Strafe gehört zum Bereich pädagogische Beziehungen. Das vierte Unterkapitel der Juristin Birgit Posselt greift Veränderungen in der Rechtsprechung auf. Mit der Schulpflicht wird juristisch auch das Recht auf Bildung fixiert. Mit der Ausweitung der Halbtagsschule zur Ganztagsschule und der Verlängerung des täglichen Schulbesuchs kommt den Bildungseinrichtungen und den Lehrkräften eine höhere Verantwortung zu, da Schule immer mehr zum Lebens- und Sozialisationsort für alle Kinder und Jugendlichen wird. Ob eines der beiden politischen Ordnungsprinzipien – die zentralistische Schulverwaltungsstruktur auf der einen und die Kulturhoheit der Länder auf der anderen Seite – sexualisierte Gewalt in Schulen eher aufdeckte oder häufiger verschleierte, kann auf dem jetzigen Kenntnisstand nicht beantwortet werden. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder gleicht das heutige Schulsystem einem Flickenteppich: Gemeinsam verabredeten Empfehlungen folgt nicht zwingend die gleiche systematische Umsetzung auf Länderebene. Für die DDR ist zu vermuten, dass aufgrund des Durchregierens von oben sowie über das Ineinandergreifen von Schule und Parteijugend Verdeckungsstrategien begünstigt wurden.

Die knappen Ausführungen zur Körperstrafe machen auf den Zusammenhang von körperlicher Züchtigung und sexualisierter Gewalt in der Schule aufmerksam. Körperliche Strafen gehören auch zu den Risikofaktoren von Vulnerabilität, auf die ausführlich in Kapitel 6.3 eingegangen wird.

23 Bundestag-Drucksache 19/27928.

4. Vorgehen – Dokumente und Methode

Um die Arbeit mit den schriftlichen Berichten, vertraulichen Anhörungen und Leitfadeninterviews nachvollziehbar zu machen, beschreiben wir im Folgenden die Dokumente, mit denen wir gearbeitet haben. Zudem stellen wir vor, wie diese entstanden sind und wie wir sie ausgewertet haben. Für die Beschreibung lehnten wir uns an die historisch-kritische Methode der Geschichtswissenschaft mit ihrer Quellenkritik an (vgl. Glaser 2013). Mit dieser Methode wird beschrieben, welche Art von Quellen vorliegen, wann, wo und wie sie entstanden sind, wer dabei mitgewirkt hat und an wen sich die Quellen richten. Außerdem wird danach gefragt, was und wie berichtet wird. Wir tun dies auch deshalb so ausführlich, um zu zeigen, wie über die Auswertung dieser Berichte neue Erkenntnisse herausgearbeitet bzw. Vermutungen bestätigt werden können. Gleichzeitig machen wir sichtbar, wo durch das System Schule und den Datenschutz Grenzen gesetzt werden.

4.1 Berichte, Anhörungen, Interviews

Die Fallstudie basiert auf schriftlichen Berichten, Transkripten oder Zusammenfassungen vertraulicher Anhörungen und auf leitfadengestützten Interviews. Die Aufarbeitungskommission stellte uns zwischen dem 28. November 2022 und dem 30. August 2023 nach und nach 43 schriftliche Berichte, 73 vertrauliche Anhörungen als Transkripte und 63 vertrauliche Anhörungen in Form einer jeweils einseitigen Zusammenfassung zur Verfügung. In 20 Fällen lagen sowohl ein Transkript als auch eine Zusammenfassung vor. In drei Transkripten, acht Berichten und einer Zusammenfassung äußerten sich Zeitzeugen und Zeitzeuginnen. Zwischen dem 25. August 2023 und dem 8. Februar 2024 realisierten wir außerdem 16 leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften und Personen, die im Kontext von Schule tätig sind.

Für die Bewertung des unterschiedlichen Aussagewerts und für das methodische Vorgehen werden die Dokumente im Folgenden beschrieben.

Schriftliche Berichte
Seit 2017 haben Betroffene, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen per E-Mail oder auf dem Postweg ihre Berichte an die Kommission gesendet. Dort wurden sie pseudonomysiert und mit Schlagworten versehen. Über die Gestaltung der Berichte, deren Länge und die darin enthaltenen Informationen bestimmten die Verfasserinnen und Verfasser. Da bei den schriftlichen Berichten keine direkten Rückfragen möglich waren, gibt es hier mehr Datenlücken als bei den Anhörungen.

Vertrauliche Anhörungen als Transkripte
Vertrauliche Anhörungen sind längere, meist ca. zweistündige Gespräche, die elektronisch aufgezeichnet wurden. Die Betroffenen führten sie – häufig begleitet von einer Person ihres Vertrauens – mit einem Anhörungsteam der Kommission. Dieses Anhörungsteam bestand aus

zwei Personen – Kommissionsmitglieder oder Anhörungsbeauftragte. Den Anhörungen lag ein Leitfaden zugrunde, der den Betroffenen lediglich als Orientierungshilfe dienen sollte. Die Möglichkeit für Nachfragen durch die Anhörenden war gegeben. Allerdings greift ein Leitfaden ordnend in die Erzähllogik ein, wenn er (zu) gesprächsbestimmend wird. Transkripte wurden erst auf Wunsch der Betroffenen oder für Forschungsvorhaben der Kommission erstellt.

Vertrauliche Anhörungen als Zusammenfassungen

Die Zusammenfassungen der vertraulichen Anhörungen wurden von den jeweiligen Anhörungsbeauftragten erstellt. Sie führten Sozialdaten auf und interpretierten das Gehörte bereits ansatzweise, indem sie Schwerpunkte des Gesprächs formulierten. Wir schlossen diese Dokumente für die qualitative Auswertung daher aus, konnten auf Grundlage der genannten Schwerpunkte aber weitere Anhörungen auswählen und von diesen Transkripte erstellen lassen.

Transkripte und Zusammenfassungen der vertraulichen Anhörungen wurden im Büro der Kommission mit bis zu vier Begriffen verschlagwortet und lagen uns, wie die schriftlichen Berichte, in pseudonomysierter Form vor. Pseudonymisiert waren die Namen von Personen, Institutionen und Orten. Konkrete Jahreszahlen waren geschwärzt und durch Fünf-Jahres-Zeiträume ersetzt, so zum Beispiel: Einschulung [1961–1965]. In der Regel kannten wir das (gelesene) Geschlecht der Betroffenen, ob sie in der BRD oder in der DDR aufgewachsen sind sowie das ungefähre Geburtsjahr. Hinweise auf ein städtisches oder ländliches Umfeld waren den Berichten nur teilweise zu entnehmen. Der Datenschutz war dadurch zwar gewährleistet, der Auswertung aber auch Grenzen gesetzt. Tatorte konnten nicht decodiert und mit einer lokalen Presseberichterstattung verknüpft werden. Es war nicht möglich, regionale Tatschwerpunkte zu ermitteln, um diese zu kontextualisieren und gegebenenfalls ins Verhältnis zu setzen, beispielsweise mit bestimmten konfessionellen Kontexten oder pädagogischen Settings.[24]

Die uns zur Verfügung gestellten pseudonymisierten Berichte, Transkripte und Zusammenfassungen wurden bis Juli 2023 quantitativ und qualitativ ausgewertet. Im anschließenden Workshop mit Betroffenen wurden Zwischenergebnisse präsentiert und diskutiert. Ein wichtiger Punkt betraf die sprachliche Darstellung der Fälle. Es wurde diskutiert, wie mit der Auswertung und Vorstellung konkreter Taten umgegangen werden soll. Im Workshop wurde außerdem der Fragenkatalog für die Interviews besprochen.

Interviews

Der Wunsch der Aufarbeitungskommission, bei der Realisierung der Interviews Schulpraxis mit einzubeziehen, war sehr offen gehalten. Die Bearbeiterinnen nutzten ihren Gestaltungsspielraum und konnten auch auf sexuellen Missbrauch spezialisierte Fachberatungsstellen für Interviews gewinnen. Diese sind oft Anlaufstellen für Betroffene, unterstützen Eltern,

24 Die Ermittlung regionaler Tatschwerpunkte kann für die Aufarbeitung einen gewissen Erkenntnisgewinn bringen. Das zeigte sich beispielsweise für die Erzdiözese München-Freising. Der unabhängige Betroffenenbeirat organisierte eine Radtour zu Tatorten. Dabei zeichnete sich im Südosten des Bistums eine auffallende Tatortdichte ab. Der Sprecher des Betroffenenbeirats vermutet: „Uns kommt es so vor, als hätte man mutmaßliche Täter da hingeschickt, in erzkonservative katholische Gemeinden im Südosten des Bistums." (Schlaier 2024, o.S.)

bieten Fortbildungen für Lehrkräfte an und beraten Schulen bei der Schutzkonzeptentwicklung. Zwei Mitarbeitende aus diesem Bereich erweiterten den Kreis jener, über die ein Einblick in die Schulpraxis gewonnen werden sollte. Interviewt wurden außerdem Lehrpersonen, Mitarbeitende aus der Schulsozialarbeit, dem Schulpsychologischen Dienst, der Lehrkräftefortbildung sowie Personen aus der Schulleitung und der Schulaufsicht.

Lehrkräfte und Personen aus der Bildungsadministration für diese Befragung zu gewinnen, gestaltete sich schwierig. Über das Schneeballsystem[25] oder orientiert an den Übersichten zu öffentlichen Schulen, die unter verschiedenen Titeln von den Kultusministerien der Länder im Internet zur Verfügung gestellt werden (z. B. Schulporträt Brandenburg; Niedersachsen Schuldatenbank) nahmen wir Kontakt mit Schulleitungen und einzelnen Lehrkräften auf. Manche Telefonate endeten rasch mit dem Hinweis, so etwas wie sexualisierte Gewalt gäbe es an der eigenen Schule nicht, weshalb man einem Interview nicht zustimmen könne. Andere Telefonate führten nach langen und informativen Gesprächen zu keinem konkreten Interview. Man hatte Zweifel, von der übergeordneten Schulaufsichtsbehörde eine Sprecherlaubnis zu bekommen, oder wollte nicht offiziell über Kolleginnen und Kollegen sprechen. Es kam vor, dass die Verwendung von Aussagen in den Vorgesprächen untersagt wurde. Aber es gab auch Schulämter und Kultusministerien, die Kontaktaufnahmen engagiert unterstützten und vorantrieben. Die Gruppe der interviewten Lehrkräfte setzte sich schließlich aus einer Lehrerin, einem Lehrer und einem ehemaligen Lehrer aus drei unterschiedlichen Bundesländern zusammen. Dazu kamen drei Personen aus Schulleitungen, darunter ein ehemaliges Mitglied der Schulleitung. Auch diese waren in drei verschiedenen Bundesländern tätig. Die Gesprächsanbahnung mit Menschen aus der Schulpsychologie, der Fortbildung, der Schulsozialarbeit und den Fachberatungsstellen gestaltete sich im Vergleich unproblematisch. Die sechs Personen dieser Gruppe kamen aus sechs unterschiedlichen Bundesländern. Für die Schulverwaltungsebene konnten vier Personen aus drei verschiedenen Bundesländern gewonnen werden. Das föderale Bildungssystem ist in der regionalen Herkunft der 16 Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus elf Bundesländern somit gut repräsentiert.

Die Interviews orientierten sich an einem Leitfaden (vgl. Anhang 4). Dieser wurde im Anschluss an die qualitative Erstauswertung der Betroffenenberichte erstellt und im Workshop mit Betroffenen besprochen. Der beruflichen Funktion der jeweiligen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner entsprechend wurde er später stellenweise angepasst. Den Interviewten sicherten wir Anonymität zu. Sie werden in der Fallstudie mit ihrer Funktionsbezeichnung erwähnt. Auch über die Namen und Organisationsstrukturen der Institutionen soll kein Rückschluss auf das Bundesland möglich sein. Aus diesem Grund ist durchgängig von Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule die Rede sowie von Schulamt, schulaufsichtsführender Institution und Kultusministerium. Die in der Fallstudie zitierten Gesprächsausschnitte und die verwendeten Funktionsbezeichnungen wurden von den Interviewten autorisiert.

25 Das Schneeballsystem gehört zu den Samplingverfahren in der qualitativen Forschung.

Die Unterschiedlichkeit der Dokumentformen (Betroffenenberichte, Transkripte und Zusammenfassungen der vertraulichen Anhörungen, Interviews mit Fachkräften) wirkt sich sowohl auf die Erhebung als auch auf die Blickrichtung aus. In den Berichten und Anhörungen richtet sich der Fokus in großen Teilen zunächst zurück auf Kindheit und Jugend bzw. die eigene Schulzeit. Es wird in persönliche Erlebnisse der Vergangenheit Einblick gegeben; gegenwartsbezogene sowie zukunftsperspektivische Beschreibungen machen in den meisten Berichten und Erzählungen inhaltlich nur einen kleinen Teil aus. Die Perspektive in den Interviews ist hingegen hauptsächlich auf Gegenwart und Zukunft gerichtet. Es geht um das alltägliche Handeln im Beruf, um die Umsetzung von Kinderschutz und um professionelles Handeln bei Interventionen. Wenn hier Vergangenes thematisiert wird, dann eher von Lehrkräften, die sich bereits aus dem Schulsystem zurückgezogen haben. Sie schildern persönliche Erfahrungen aus der Vergangenheit.

In die quantitative Auswertung wurden insgesamt 133 Dokumente einbezogen (Gesamtstichprobe N = 133). Ausgeschlossen wurden jene, die keinen Schulbezug hatten und Schule weder Tatort noch Schutzraum war. Die Codierung wurde zum 31. Mai 2023 abgeschlossen. Für die qualitative Auswertung wurden 43 schriftliche Berichte und 73 vertrauliche Anhörungen als pseudonomysierte Transkripte berücksichtigt. Die Differenz in der Zahl der Dokumente, die in die quantitative Auswertung einbezogen wurden, erklärt sich aus der Nichtberücksichtigung der Zusammenfassungen vertraulicher Anhörungen.[26]

4.2 Auswertung

Die Auswertung der schriftlichen Berichte und vertraulichen Anhörungen erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ. Für die Auswertung musste die von der Aufarbeitungskommission herausgearbeitete Sicht auf Schule als Tatort, Schutzraum und Lernort bzw. Sozialisationsraum berücksichtigt werden. Damit verbunden wurden konkrete Fragen (siehe Fragenkatalog in Anhang 3), die vor allem in die qualitative Auswertung einflossen. Beide Vorgehen sollen an dieser Stelle sowohl in ihrem theoretischen Zugang als auch in ihrer praktischen Umsetzung kurz beschrieben werden. Um maximale Transparenz zu schaffen, wird der quantitative Teil aufgrund der Komplexität des Datensatzes und des Verfahrens etwas ausführlicher dargestellt. Anschließend folgt eine kurze Erläuterung zur Form der Zusammenführung beider methodischer Zugänge.

26 Im Juli und August 2023 gingen uns noch einige Dokumente zu, die nur in der qualitativen Auswertung berücksichtigt wurden.

4.2.1 Vorgehen bei der quantitativen Auswertung

Der Fokus der quantitativen Datensatzerstellung lag auf der Perspektive der Betroffenen, die somit auch für die Auswertung maßgeblich war. Verwendet wurden hierfür Berichte und Transkripte der Anhörungen sowie deren Zusammenfassungen. Auf die quantitative Auswertung der Berichte der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wurde bewusst verzichtet, da die Betroffenen in diesen Geschichten nicht selbst zu Wort kamen. Die Erfassung der Variablen erfolgte durch die Codierung manifester Daten in den Dokumenten, wie beispielsweise das Geburtsjahrzehnt, das (gelesene) Geschlecht der Betroffenen und der Tatpersonen sowie die Herkunft (BRD oder DDR). Die von den Betroffenen benannten Personengruppen im außerschulischen oder schulischen Kontext wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erfasst. Auf diese Weise ließ sich eine Kategorisierung von Vertrauenspersonen sowie der Positionen der Tatpersonen in Bezug auf die Betroffenen vornehmen. Auffällig häufig benannte Kontextbedingungen, wie eine erhöhte Vulnerabilität, die Beschreibung der Übergriffe als vermeintlich romantische Beziehungen oder die angegebenen Gründe des Schweigens wurden auf Basis der Selbstbenennung der Betroffenen erfasst. Diese Selbstbenennungen und Bewertungen der Betroffenen waren ausschlaggebend für die quantitative Codierung. Insgesamt entstanden durch diese Vorgehensweise 135 Variablen zu unterschiedlichen Fakten und Kontextfaktoren der ausgewerteten Quellen.

Anlage des Datensatzes

Der quantitative Datensatz wurde fallbasiert angelegt, das heißt ausgehend von der jeweiligen betroffenen Person. Für jede betroffene Person, von der ein schriftlicher Bericht, das Transkript einer Anhörung oder deren Zusammenfassung vorlag, wurde nur ein Fall angelegt – auch wenn es mehrere Dokumente einer Person gab oder diese mehrfach betroffen war. Auf diese Weise wurden schließlich 133 Fälle (N=133) identifiziert und in den Datensatz aufgenommen. Der Datensatz ist somit im sogenannten Wide-Format angelegt. Die Erfassung der Berichte und Anhörungen musste gerade dann besonders differenziert erfolgen, wenn Personen mehrfach von sexualisierter Gewalt betroffen waren. Die Abgrenzung fand vor allem durch die Unterscheidung zwischen Taten im schulischen und solchen im außerschulischen Kontext statt.In Bezug auf die Diversität der zur Verfügung gestellten Unterlagen konnten die meisten Fälle drei Kategorien zugeordnet und entsprechend wie folgt unterschieden werden (vgl. Tabelle S. 57 „Absolute und relative Häufigkeiten der Kategorien der Tat“):

1) Die Schule als Tatort bzw. die Geschichten, in denen Schulpersonal oder Peers im schulischen Kontext Tatpersonen waren (n=52).
2) Taten, die zwar außerschulisch stattgefunden haben (n=44), bei denen Betroffene jedoch von Reaktionen im Schulkontext berichtet haben (u. a. Mobbing oder auch Hilfe und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte).
3) Fälle, in denen die Betroffenen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulkontextes sexualisierte Gewalt erfahren haben (n=34).

Wenn in folgenden quantitativen Darstellungen die Kategorie Tatort Schule genutzt wird, so werden dort alle Fälle einbezogen, in denen eine oder mehrere Taten im Schulkontext stattfanden (n=86).

Grenzen der quantitativen Erfassung im Rahmen der Fallstudie
Einschränkungen der quantitativen Ergebnisdarstellungen der Daten gibt es im Wide-Format. Es wurde beispielsweise nicht erfasst, wie viele Tatpersonen es in einem Fall gab oder in welcher Position diese zum Zeitpunkt der Tat zu den Betroffenen standen. Codiert wurde lediglich, ob eine Lehrkraft als Tatperson beteiligt war.[27]

Das Ziel der quantitativen Forschung ist es, mittels statistischer Analysen Aussagen über die Gesamtpopulation zu treffen, in diesem Fall über sämtliche im schulischen Kontext betroffenen Personen sexualisierter Gewalt. Dies war aufgrund des vorliegenden Datensatzes im Rahmen der Auftragsstellung nicht möglich; es liegt keine Repräsentativität vor (Tachtsoglou & König 2017). Zum einen handelt es sich bei dem vorliegenden Material um eine selektive Stichprobe, zum anderen gibt es diverse Erhebungs- und auch Tatzeitpunkte. Die quantitativen Analysen haben in der vorliegenden Fallstudie daher einen rein beschreibenden Charakter, der sich allein auf diese Veröffentlichung bezieht. Die quantitativ beschriebenen Kategorien werden nur beschreibend verwendet und dienen der Plausibilisierung der qualitativen Ergebnisse (Vogl 2017). Umso zentraler ist die qualitative Analyse im Rahmen der Fallstudie.

4.2.2 Vorgehen bei der qualitativen Auswertung

Die Berichte der Betroffenen folgen keiner bestimmten Erhebungsmethode. Sie liegen, wie schon im Kapitel zu den Daten erläutert, als pseudonymisierte schriftliche Berichte oder als Transkripte der vertraulichen Anhörungen vor. Über eine qualitative Auswertung sollten sowohl die Vielfalt der subjektiven Erfahrungen als auch deren Gemeinsamkeiten systematisch sichtbar gemacht werden. Mit 116 Berichten lag eine vergleichsweise große Datenmenge vor. Für die fallübergreifende, themenzentrierte Auswertung der Berichte, Anhörungen und Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) herangezogen. Aufgrund der im Forschungsauftrag vorgegebenen Leitfragen (vgl. Anhang 3) erfolgte die Kategorienbildung zunächst deduktiv, das heißt anhand der Prämisse: Wo finden sich mögliche Antworten und Hinweise auf die Leitfragen? Dabei ist der Blick der Forscherinnen durch die vorgegebenen Fragestellungen und ihre Themenfokussierung selbstverständlich von vornherein geprägt. Dennoch wurde angestrebt, die vorliegenden Dokumente offen zu lesen und Passagen und Segmente mit selbst gewählten passenden Schlagworten (induktives Vorgehen) zu versehen.

27 Beispielsweise hieß die Variablenbeschreibung im Datensatz „Ist eine Lehrkraft in dem Fall Tatperson?“ mit den Antworten 0 „Nein“ und 1 „Ja“. Zur zusätzlichen Differenzierung wurden zwei weitere Variablen formuliert und nach männlichem und weiblichem Geschlecht getrennt. Somit entstanden mehrere Variablen, die lediglich eine deskriptive Beschreibung durch „Ja“ oder „Nein“ ermöglichten, ohne dass jede Tatperson einzeln beschrieben werden konnte. Diese Form der Codierung betraf auch die Variablen zu Mitwisserschaft, Vertrauenspersonen, erhöhte Vulnerabilität oder schulische Tatorte. Hier wurde beispielsweise nur danach gefragt, in wie vielen Fällen mindestens einmal ein bestimmter Ort zum Tatort wurde. Zudem ging durch die wichtige und sorgfältige Pseudonymisierung der Berichte, Anhörungen und Zusammenfassungen ein Teil der Informationen verloren, die vor allem Rückschlüsse über die Region zuließen, in der die Übergriffe stattfanden.

Im Anschluss codierten zwei Forschende die Dokumente unabhängig voneinander und fassten Codes und Kategorien in einem Kategoriensystem zusammen. Nach dem Abgleich der beiden Kategoriensysteme, die eine relativ hohe Übereinstimmung aufwiesen, wurde ein Codierleitfaden erstellt. Damit wurden die Codes und Kategorien noch einmal überprüft und angeglichen. Für diese Codierung, die den ersten Arbeitsschritt der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, wurde die Software MAXQDA genutzt. Diese Form der Codierung diente dem Auffinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, welche auch als minimale und maximale Kontraste bezeichnet werden. So konnte das Material für die anschließende themenzentrierte Sequenzanalyse gut vorstrukturiert werden.

Der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Codierungen, Herleitungen und Analysen wurde sowohl durch die Teamarbeit der Forschenden als auch durch die Reflexion von Zwischenergebnissen im Begleitgremium Rechnung getragen. Maßgebliche Unterstützung stellte der Workshop mit Betroffenen im Juli 2023 dar. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Ergebnisse nicht Abbild der Interpretation Einzelner sind, sondern von weiteren Personen geteilt werden.

Die semistrukturierten Interviews wurden von einer Person ebenfalls mit der Software MAXQDA codiert. Die Kategorienbildung orientierte sich an den Fragen für die Interviews (vgl. Fragenkataloge im Anhang 3 und 4).

4.2.3 Zusammenführung der beiden methodischen Zugänge

Die Ergebnisse beider Auswertungsmethoden wurden nicht erst im Nachhinein zusammengeführt, sondern der gesamte Auswertungsprozess war von einem sehr engen Austausch zwischen den Forschenden geprägt. So wurden bei der vorstrukturierenden Codierung der qualitativen Auswertung erste Ergebnisse der quantitativen Auswertung berücksichtigt. Außerdem wurde nach der abgeschlossenen Codierung erneut überprüft, welche Formen der quantitativen Erfassung die qualitativen Ergebnisse gut erweitern und ergänzen könnten. Dieser Prozess diente einer beidseitigen Validierung, das heißt, dass die Ergebnisse beider Forschungsteile überprüft werden konnten. Jedoch geht das Zusammenspiel der beiden Analyseverfahren in diesem Projekt über die gegenseitige Überprüfung noch hinaus: Es wurde vielmehr eine wechselseitige Ergänzung angestrebt. So dienten (Vor-)Ergebnisse der quantitativen Erhebung als Denkanstöße zur Weiterführung der qualitativen Forschung und umgekehrt (vgl. Flick 2011, S. 75f.). Aus diesem Grund erfolgt die Darstellung der Ergebnisse nicht getrennt voneinander in einem qualitativen und quantitativen Teil, sondern ist nach Themen gegliedert. Auf diese Weise sollen die Verwobenheit der Ergebnisse, ihre Deckung und gegenseitige Erweiterung dargestellt werden. Zur überblicksartigen Orientierung hinsichtlich unserer Stichprobe werden im nächsten Kapitel einige allgemeine Daten genannt.

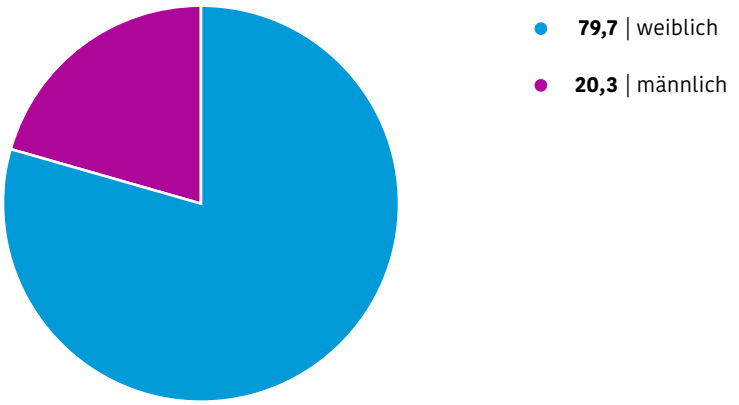
5. Überblick über die ausgewerteten Berichte und Anhörungen

Abweichend von dem im letzten Kapitel beschriebenen Zusammenspiel von quantitativer und qualitativer Auswertung und Ergebnispräsentation soll hier über einige allgemeine Daten aus der Stichprobe informiert werden. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ.

Angaben zu den Betroffenen

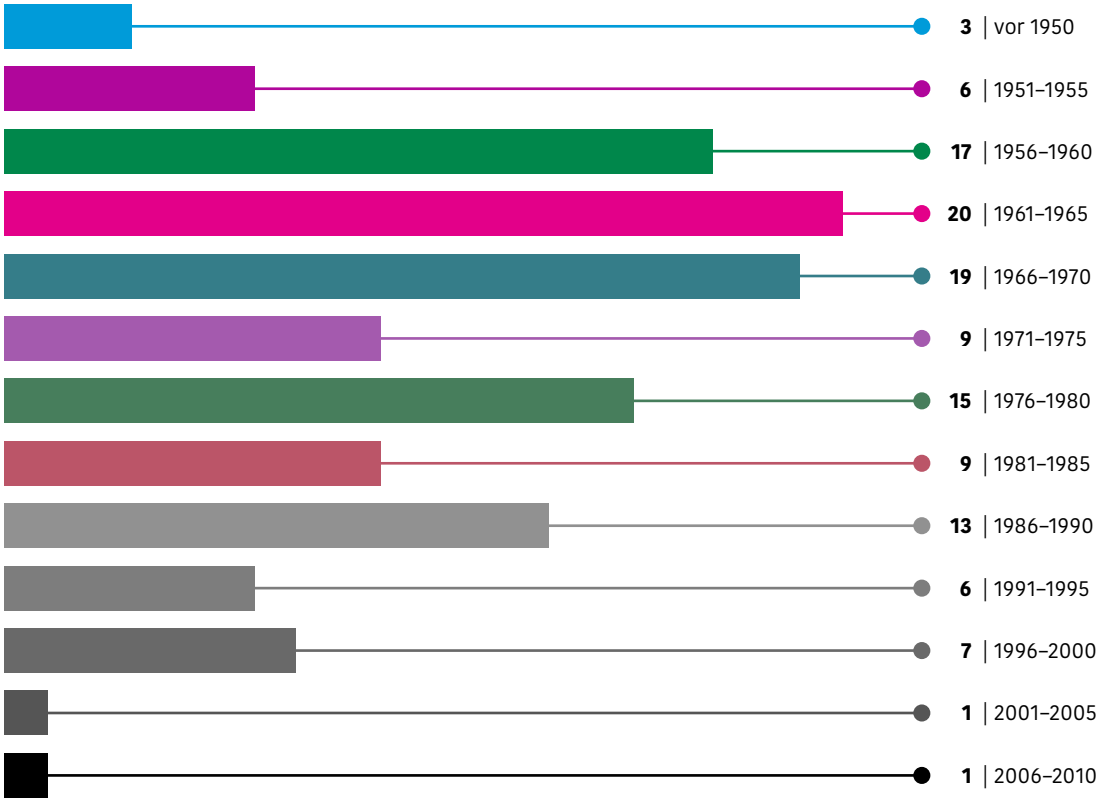
In die quantitative Auswertung der Fallstudie wurden insgesamt 133 Berichte und Anhörungen einbezogen. Das Geschlecht wurde zum Zeitpunkt der Tat erfasst. Knapp vier Fünftel der Betroffenen sind in dieser Stichprobe weiblich (79,7 %) und ein Fünftel ist männlich (20,3 %).

Betroffene – gelesenes Geschlecht zum Zeitpunkt der Tat
(in %, N = 133)



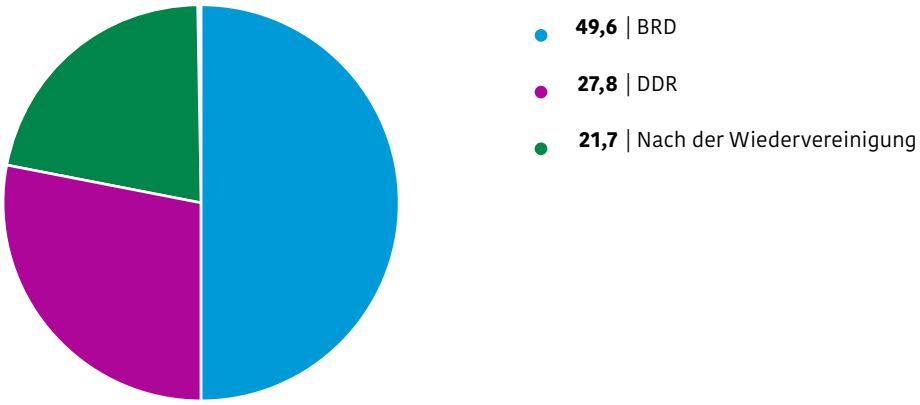
Der Geburtszeitraum der Betroffenen reicht – wie das nachstehende Diagramm zeigt – bis in die 1940er-Jahre zurück. Jugendliche und sehr junge Erwachsene sind mit ca. 7 % in der Minderheit, ebenso wie Personen im Rentenalter. Die Betroffenen wurden mehrheitlich zwischen 1956 und 1986 geboren. Über 44 % gehören zur Generation der sogenannten Babyboomer. Diese geburtenstarken Jahrgänge von Mitte der 1950er- bis Ende der 1960er-Jahre sind sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für die DDR auszumachen. Betroffene dieser Generation waren zum Zeitpunkt der Berichte und Anhörungen 50 Jahre und älter. Da das Geburtsjahrfünft nicht für alle Betroffenen zu ermitteln war, folgt hier eine Teilstichprobe n = 126.

Geburtsjahrfünft der Betroffenen
(n = 126)



Die Schulzeit der Betroffenen (n = 115) fiel in drei unterschiedliche politische Systeme: Knapp 25 % besuchten Schulen in der ehemaligen DDR, mehr als 42 % in der BRD. Knapp 20 % besuchten die Schule nach der Wiedervereinigung.

Schulbesuch und politisches System
(in %, n = 115)



Die Betroffenen (n=115) waren zum Zeitpunkt der ersten Übergriffe durchschnittlich 8,58 Jahre alt. Wenn bei der Tat nach schulischem (n=62) und außerschulischem (n=68) Kontext differiert wird, unterscheiden sich die Mittelwerte des Lebensalters der Betroffenen erheblich: Bei Taten im schulischen Kontext waren die Betroffenen im Schnitt 11,37 Jahre, im außerschulischen Kontext 6,48 Jahre alt.

Die hier aufbereiteten Daten aus Berichten und Anhörungen verdeutlichen den Aufarbeitungscharakter der Fallstudie. Sexualisierte Gewalt im Kontext von Schule bezieht sich auf vergangene Jahrzehnte und fand in unterschiedlichen politischen – und auch pädagogischen – Systemen statt. Es waren mehrheitlich Frauen, die über ihre Missbrauchserfahrungen berichteten. Im Gegensatz dazu waren es an der Odenwaldschule und dem Canisius-Kolleg vor allem ehemalige Schüler, die 2010 mit ihren Geschichten an die Öffentlichkeit gegangen sind und gehört wurden.

6. Schule als Tatort[28] – Aufarbeitung als überinstitutionelle Risikoanalyse

Die Risikoanalyse ist neben der Potenzialanalyse ein zentraler Bestandteil bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten.[29] Sie fragt nach strukturellen, räumlichen und interaktionalen Gegebenheiten, die sexualisierte Gewalt in der Schule ermöglichen und begünstigen. Sie fragt nach der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und nach Beschwerdemöglichkeiten für Betroffene. Sollten an einer Schule in der Vergangenheit bereits Fälle von sexualisierter Gewalt bekannt geworden sein, so ist empfohlen, auch die Aufarbeitung in die Risikoanalyse einfließen zu lassen. Weil nur wenige Schulen eine individuelle Aufarbeitung bisher ermöglicht haben, wandten sich viele Betroffene an die Kommission, um außerhalb eines therapeutischen Settings oder eines strafrechtlichen Verfahrens über die Taten zu sprechen. In diesem Kapitel wird der Blick auf die Institution Schule als Ganzes gerichtet. Betrachtet werden:

- die Taten und Tatorte
- die Täter und Täterinnen
- die Reaktionen der Institution Schule: auf der Mikroebene der einzelnen Lehrkräfte, auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Makroebene der Schulaufsichtsbehörden
- Personen, die von den Taten wussten
- Personen, die Betroffene unterstützten
- der familiäre und soziale Kontext

Neben den Berichten der Betroffenen sowie einzelner Zeitzeuginnen und Zeitzeugen fließen hier auch Erzählungen aus den Interviews mit im Schulsystem tätigen bzw. dort beratenden Personen ein. Die Vielfältigkeit des Tatorts Schule und die differenzierten Äußerungen machen dieses Kapitel sehr umfangreich. Auch deshalb schließen die Teilkapitel mit kurzen Zusammenfassungen, die zugleich die Schlussfolgerungen in Kapitel 11 mit vorbereiten.

Auf ausdrücklichen Wunsch der Betroffenen und um dem subjektiven Erleben der Tat(en) Raum zu geben, werden im Folgenden Zitate aus schriftlichen Berichten und vertraulichen Anhörungen verwendet. Es soll erkennbar werden, um welche Art von Taten es sich handelt und wie Betroffene diese erzählen.

---

28 Im Begleitgremium wurden Bedenken gegen die Bezeichnung „Tatort“ formuliert. Sie bezogen sich vor allem darauf, dass damit nur strafrechtlich relevante Handlungen berücksichtigt werden. Sexuelle Grenzverletzungen hätten damit keinen Raum mehr. Durch diese Verharmlosung vernachlässige man die Bedeutung, die diese für Betroffene haben. Der Begriff „Tatort“ rücke zudem die einmalige Tat in den Mittelpunkt, sexualisierte Gewalt als Prozess sowie seine Folgen würden damit bagatellisiert. Die Suche nach angemessenen Worten für das Geschehen sexualisierter Gewalt kam immer wieder zur Sprache und wurde insbesondere im Workshop mit Betroffenen diskutiert. Nach Abwägung der Möglichkeiten und Grenzen des Begriffs „Tatort“ wurde er schließlich doch beibehalten, weil mit dem Schlagwort Aufmerksamkeit auf die in der Institution Schule ausgeübte sexualisierte Gewalt gelenkt wird und somit auch die notwendige Aufarbeitung fokussiert werden kann.

29 https://beauftragte-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte (Abruf 22.04.2025).

Lesehinweis
Auf dem Geschichtenportal „Geschichten, die zählen“[30] sind bis zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung 23 kurze, pseudonymisierte Berichte über Taten, Täter und Täterinnen sowie über Mitwissende aus dem Bereich Schule und Kita nachzulesen. In die folgenden Kapitel sind daraus neun schulbezogene Berichte eingebettet, um einige Aspekte zu vertiefen.

Der gesamten Fallstudie ist bereits eine Triggerwarnung vorangestellt. An dieser Stelle möchten wir nochmals darauf hinweisen, dass das nächste Kapitel explizite Schilderungen sexualisierter Gewalthandlungen enthält, die verstörend sein können. Einige Worte oder Beschreibungen können negative Erinnerungen und schlechte Gefühle auslösen.

6.1 Taten – Orte der Gewalterfahrung – Täter und Täterinnen

„Muss ich das wirklich erzählen?“ (Betroffene in Stadler, R. 2022c)

Diese Reaktion einer Betroffenen auf die Frage des Journalisten Rainer Stadler nach den Umständen der Tat zeigt eine gewisse Zurückhaltung gegenüber einer erneuten Offenlegung (Disclosure) des Geschehens. Befürchtete die Betroffene, dass nur die Tat und nicht die Folgen von Interesse sind, oder war es die Angst vor einer möglichen Retraumatisierung? Solche Reaktionen bestärkten uns Forschende zunächst in der Überzeugung, nicht oder, wenn überhaupt, nur vereinzelt paraphrasierend auf die Tatbeschreibungen einzugehen. Mit dieser Form der Darstellung hätten wir jedoch nicht die Vielfalt des Tatgeschehens und der Orte der Gewalterfahrungen, mögliche Differenzen im historischen Kontext und zeitunabhängige Kontinuitäten nur unzureichend berücksichtigen können. Bei dem die Fallstudie begleitenden Workshop besprachen wir auch diese Frage ausführlich. Von Betroffenen wurde geraten, Taten zu beschreiben, genau zu beschreiben, um die Interpretationsspielräume so gering wie möglich zu halten und das Unrecht klar zu benennen.

In den Berichten und Anhörungen zeigt sich ein breites Spektrum von Gewalthandlungen. Oft treffen im Tatkontext zudem mehrere unterschiedliche Gewalthandlungen zusammen. Trotz des Bestrebens, der subjektiven Schwere der einzelnen Taten gerecht zu werden, wurden in der systematischen Auswertung zunächst die für die qualitative Inhaltsanalyse typischen Ankerbeispiele identifiziert. Dabei handelt es sich um konkrete Textstellen aus den Berichten, in denen unterschiedliche Tatformen beschrieben werden. Diese Tatbeschreibungen wurden nicht im Sinne des Strafrechts und auch nicht in das Ordnungssystem von sogenannten Hands-on-Handlungen (Handlungen mit Körperkontakt), Hands-off-Handlungen (Handlungen ohne Körperkontakt) und verbalen Belästigungen eingeordnet.[31] Die nachstehenden Passagen aus den Berichten zeigen das breite Spektrum der Taten, ohne dabei eine

30 https://geschichten-die-zaehlen.de (Abruf 22.04.2025).

31 Die schulbezogenen quantitativen Studien von Hofherr (2023), Hofherr & Kindler (2018) und Maschke & Stecher (2018a, 2022a) geben im Fragebogen die verschiedenen Formen von Gewalt bereits vor.

Hierarchisierung vorzunehmen. Um den Tatbeschreibungen den notwendigen Raum zu geben und nicht durch tabellarische Übersichten abzulenken, wurde für dieses Unterkapitel bewusst eine Trennung von Zitat und Tabelle vorgenommen.

Die nachfolgenden Tatbeschreibungen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, denen durch Lehrkräfte, anderes schulisches Personal, durch Kinder oder Jugendliche aus ihrer Schule oder von anderen Schulen sexualisierte Gewalt angetan wurde.

6.1.1 Formen und Orte sexualisierter Gewalt in den Berichten und Anhörungen

Sexualisierte Gewalt durch Lehrkräfte
Die von Lehrkräften begangenen Taten sind zahlreich und sehr unterschiedlich. Lehrkräfte stellen in der Stichprobe, auf die diese Fallstudie sich bezieht, die mit Abstand größte Tätergruppe dar. Die nachstehenden Tatbeschreibungen umspannen den gesamten Untersuchungszeitraum.

Silke berichtet von der räumlichen Ausgestaltung der Sporthalle mit dem Medizinraum, in dem die sexuellen Übergriffe ihres Sportlehrers geschahen. Sie besuchte in den 1960er-Jahren in der DDR die Unterstufe der Polytechnischen Oberschule (POS).

> „Im Medizinzimmer hat es langsam angefangen. Es war nicht von Anfang ein kompletter Vollzug, sondern eher ein Angucken, ein Anfassen und ein Bedrohen, dass das sich so gehört." (Silke)

In den gleichen Zeitraum fällt die Erzählung von Susanne. Sie bezieht sich auf ihre ersten beiden Schuljahre in einer großstädtischen Grundschule in der BRD. Der ältere Lehrer verlangte, dass

> „während seines Unterrichts ständig eine Schülerin oder ein Schüler dicht neben ihm hinter seinem Pult stehen musste". (Susanne)

Sie schließt diese Berichtspassage mit dem Hinweis, das Geschehene auch nach Jahrzehnten nicht schriftlich fixieren zu können.

Über einen Grundschullehrer zur gleichen Zeit im ländlichen Raum berichtet Martina:

> „Der Lehrer schickte uns mit ‚I-Männchen'[32] in den Flur, wo wir mit denen üben sollten, und fasste uns dort an die Brust oder zwischen die Beine." (Martina)

In Andreas Schule war es in den 1960er-Jahren des Öfteren zu Diebstählen gekommen. Bei der Betroffenen entdeckten Lehrkräfte ein Lineal, welches sie achtlos eingesteckt hatte. Deshalb sei sie in der Folgezeit immer wieder des Diebstahls beschuldigt und in diesem Zusammenhang in einen Raum geführt worden, in dem der Klassenlehrer, der Schulleiter und eine Lehrerin anwesend waren.

32 Im westfälischen Dialekt wurde damit eine Schulanfängerin oder ein Schulanfänger bezeichnet.

„Dann musste ich mich ausziehen bis auf die Unterwäsche und dann wurden sämtliche Kleidungsstücke auf links gezogen und wurden untersucht. Ich selbst wurde untersucht, ich hätte das Diebesgut ja irgendwo haben können, in Körperöffnungen." (Andrea)

Daniela, die schon in der erweiterten Familie sexualisierte Gewalt erfahren hatte, wurde Ende der 1980er-Jahre in der letzten Klasse ihrer Gymnasialzeit von einem Lehrer bei einem Spaziergang vergewaltigt. Aufgrund ihrer Vorerfahrungen erstarrte sie in dieser Situation und war nicht in der Lage, sich zu wehren. Zudem interpretierte der Lehrer die Situation um und verwirrte ihre Wahrnehmung – was eine typische Täterstrategie darstellt:

„Diesem Lehrer ist es dann tatsächlich gelungen, und das weiß ich auch bis heute nicht, wie das möglich war, mir glauben zu machen, dass das jetzt eine ganz große, wunderbare Liebesgeschichte ist." (Daniela)

Mit einer SMS zum 16. Geburtstag begann ein Lehrer in den 2000er-Jahren die virtuelle Kommunikation mit Luisa. Nach einigen Monaten änderte sich der Austausch.

„Und dann hat er irgendwann so doppeldeutig geschrieben." (Luisa)

Mit 15 Tatbeschreibungen war der Sportunterricht das Unterrichtsfach mit der häufigsten Nennung. Ria berichtet über den Sportunterricht in den 1970er-Jahren. Die Sportlehrerin

„hat darauf bestanden, nach dem Sport zusammen mit uns Mädchen nackt zu duschen. Ich wollte aber weder meine Sportlehrerin noch meine Mitschülerinnen nackt sehen". (Ria)

Aus dem gleichen Jahrzehnt berichtet Simone über ihren Sportunterricht in der Polytechnischen Oberschule der DDR:

„[...] hat mich unser Handballtrainer immer unsittlich berührt." (Simone)

Auch drei Jahrzehnte später, in den 2000er-Jahren, findet sich bei Marie eine ähnliche Beschreibung über die ersten beiden Klassen auf dem Gymnasium:

„Er hat an allen möglichen Stellen und beim Rüberheben einen auch an den Hintern gefasst." (Marie)

Auf den gleichen Zeitraum bezieht sich Leons Tatbeschreibung. Der Sportlehrer wollte nach dem Unterricht gemeinsam mit ihm duschen, wogegen sich der damals neunjährige Junge nicht wehren konnte. Dann kam es zu sexuellen Übergriffen, weil

„er wollte, dass ich ihn auch ‚sauber mache'". (Leon)

Auffallend ist die Häufung der Taten in den 1970er-Jahren, mit Abstufungen auch in den Jahrzehnten zuvor und danach. Erklärt werden kann das möglicherweise mit der großen Gruppe der Babyboomer unter den Betroffenen (vgl. Abbildung S. 47 „Geburtsjahrfünft der Betroffenen").

Die Verteilung der Berichte auf Schulen der BRD und der DDR entspricht derjenigen der Berichte und Anhörungen insgesamt. Eine zweite Häufung der Tatbeschreibungen liegt um die Jahrtausendwende und im folgenden Jahrzehnt.

Orte der Gewalterfahrungen waren vorrangig Räume innerhalb der Schule: die Turnhalle, die Umkleiden und das Klassenzimmer. Außerhalb der Schulen war es der Schlafsaal während der Klassenfahrt. Wenn die Beziehung zu einer Lehrperson im Bericht der Betroffenen oder von außen als „ganz große, wunderbare Liebesgeschichte“ (Daniela) wahrgenommen oder eine solche unterstellt wurde, dann codierten wir dies als „vermeintlich romantische Beziehung“ (vgl. Blättner et al. 2015). Solche Beziehungen zwischen einer Lehrkraft und einer Schülerin oder einem Schüler finden sich in neun Berichten. Die Übergriffe bei dieser Konstellation fanden außerhalb der Schule statt, im Auto oder in der Wohnung der Lehrkraft oder auf einem Spaziergang. In diesem Zusammenhang nimmt der Abiturball eine besondere Rolle ein. Hinweise, dass dieser ein Ort der Anbahnung war, kamen von Lehrkräften:

> **„Die haben sich auf dem Abiball kennengelernt.“** (Lehrerin)

Diese für das Ende der Schulzeit symbolische Veranstaltung wird zum scheinbar legalen Ort der Beziehungsaufnahme zu einer (ehemaligen) Schülerin.[33]

Viele der Tatbeschreibungen zielen auf den Sportunterricht. Sie zeigen, wie Hilfestellungen genutzt werden, um Schülerinnen und Schüler an intimen Körperstellen zu berühren, wie Lehrer die Mädchenumkleiden nach dem Sportunterricht betreten und diese auch nach deutlichen Aufforderungen nicht verlassen. Sie benennen Vergewaltigungen in der Dusche und das gemeinsame Duschen von Lehrerin und Schülerinnen als Grenzüberschreitungen.

Intime Berührungen von Schülerinnen und Schülern durch eine Lehrkraft im Unterricht oder die Vortäuschung anderer Gründe, um Entblößung und Anfassen zu rechtfertigen, werden vor allem für die 1960er- und 1970er-Jahre geschildert. Betroffene berichten noch für die 1980er-Jahre über verabreichte Schläge als Form der körperlichen Strafe für soziale Auffälligkeit und erwähnen, dass dies den strafenden Lehrer in sexuelle Erregung versetzt habe (vgl. dazu Kapitel 3.3).

Die vermeintlich romantischen Beziehungen mit körperlich-sexuellem Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler konzentrieren sich wie die sexuellen Übergriffe im Sport auf die 1970er-Jahre und auf die Zeit nach der Jahrtausendwende.

Berichtet wurde, dass Taten von sexuell aufgeladener Kommunikation begleitet wurden. Es ist davon auszugehen, dass eine schriftliche Kontaktaufnahme, eine immer wieder abrufbare SMS oder WhatsApp-Nachricht, vielleicht sogar als Datei abgespeichert, intensiver erinnert wird als das gesprochene Wort. In diesem Zusammenhang ist auf die zusätzliche Gefährdung und Dynamisierung sexueller Grenzüberschreitungen durch die neuen Medien zu verweisen. Die auf Lehrkräfte bezogenen Tatbeschreibungen werden im Zusammenhang mit zeittypischen

33 In der Tat handelt es sich hier um eine moralische Grauzone: Nach dem Abitur ist es strafrechtlich nicht mehr verboten, als Lehrer oder Lehrerin eine sexuelle Beziehung mit einem ehemaligen Schüler oder einer ehemaligen Schülerin zu beginnen, da kein Schutzbefohlenenverhältnis mehr vorliegt.

Liberalisierungstendenzen der Sexualmoral, der Einführung des koedukativen Sportunterrichts und der Herabsetzung der Volljährigkeit betrachtet. Dennoch darf dies keinesfalls als Rechtfertigung für Grenzüberschreitungen gegenüber Schutzbefohlenen verstanden werden.

Sexualisierte Gewalt durch anderes schulisches Personal

Schulsekretärinnen, Hausmeister, Küchen- und Reinigungskräfte, katholische Pfarrer bzw. evangelische Pastorinnen und Pastoren als Religionslehrerinnen und Religionslehrer gehören ebenfalls zum Personal öffentlicher Schulen. In den letzten zwei Jahrzehnten kamen Tätige in der Schulsozialarbeit und die pädagogischen Mitarbeitenden in der Ganztagsbetreuung hinzu. Ihre Stellung im System Schule ist eine andere. Sie sind im unterrichtlichen Geschehen Randständige und nur bedingt in den Kreis der Lehrpersonen eingebunden. Auch diese Personen wurden, wenn auch nur vereinzelt, als Täter und Täterinnen genannt.

So missbrauchte ein Diakon einen männlichen Jugendlichen außerhalb der Schule in den 1960er-Jahren. Es sei ein Teufelsaustreibungsritual gewesen, erinnert sich Thomas und berichtet weiter:

> „Ich bin besoffen gemacht worden, furchtbar besoffen, und dann hat er sich an mir vergangen." (Thomas)

In den letzten Jahren der DDR missbrauchte ein Hausmeister einen Jungen sexuell und warb ihn im Anschluss für ein pädosexuelles Netzwerk an.

> „[D]iese sexuellen Übergriffe, die haben [...] ganz sanft angefangen. [...] erst mal einfach nur ein bisschen Raufereien und ein bisschen so liebevoll Rumkabbeln, dann auch mal dabei irgendwelche Stellen berühren, wo man vielleicht nicht unbedingt berührt [werden will]." (Kevin)

Sexualisierte Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (Peers)

Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Leas Geschichte

Im 10. Schuljahr wurde ich immer wieder in Freistunden und Pausen von zwei Jungen abgepasst. Beide Schüler waren sitzen geblieben und daher ein Jahr älter und deutlich stärker als ich. Manchmal waren sie zu dritt mit einer Person, die ich nicht kannte und die vermutlich nicht von der Schule war.

Damals lebte ich noch in meiner alten Geschlechteridentität, nämlich als Junge. Die Vorfälle begannen mit Beschimpfungen bezogen auf mein feminin codiertes Verhalten, auf meine langen Haare oder auf die Freundinnen, mit denen ich mich gerne umgab. Nach und nach kam körperliche Gewalt dazu, schubsen, Bein stellen oder wegziehen, wobei ich einmal eine halbe Etage einer Steintreppe heruntergefallen bin. Bei einem Zwischenfall ging meine Brille kaputt, auf die ich angewiesen war, um mich zu orientieren.

Irgendwann eskalierte die Situation. Die drei bedrohten mich und brachten mich in leere und etwas abgelegene Räume. Dort begannen die sexuellen Übergriffe. Mindestens einmal wurde ich mit einem Messer bedroht. Immer wurde ich verspottet und als Schwuchtel bezeichnet. Oft wurde ich in dem Zusammenhang geschlagen, in den Magen oder Unterleib geboxt. Als ich einmal weinend am Boden lag, stellte die dritte Person einen Fuß auf meinen Kopf und drohte damit mich fertig zu machen, wenn ich etwas sage.

Über mehrere Monate lebte ich nur für das Wochenende und hatte in der Schule Angst. Wochen ohne Vorfälle waren selten. Ich blieb vereinzelte Tage zu Hause. Gerade Tage mit Sportunterricht waren für mich belastender als sonst, da ich mich dort körperlich besonders exponiert fühlte. Oft konnte ich den Unterricht nach einem Vorfall auch nicht fortsetzen, weil ich mit dreckiger Kleidung, verheult, mit Schmerzen und oft auch Verletzungen nach Hause laufen musste. Ich fühlte mich dreckig und voller Scham.

Ich wandte mich an eine Vertrauenslehrerin. Ich berichtete ihr von der körperlichen Gewalt und dem Mobbing. Was die sexuellen Komponenten anging, hatte ich zu viel Scham und wusste teilweise gar nicht, wie ich das, was dort passiert ist, beschreiben sollte. Ich habe aber klar gemacht, dass ich mich nicht mehr sicher fühlte. Sie fragte mich, was sie denn tun sollte. Das wäre ja wohl etwas, das wir Gleichaltrigen besser unter uns klären sollten – es würde ja nur noch schlimmer, wenn sich Erwachsene einmischten. Sie konzentrierte sich darauf, darzustellen, wie viel Unterricht ich verpasst hätte. Sie machte mir klar, dass in diesem Alter ein gewisses Gerangel und Konflikte normal seien – gerade zwischen Jungs. Dass ich mich selbst nicht als Junge sah, konnte ich nicht zum Ausdruck bringen. Ich fühlte mich alleine gelassen, ausgeliefert und hilflos.

Auch bei meinen Eltern fand ich keinen Schutz. Ich wollte ihnen keinen Kummer machen und wusste nicht, wie ich ihnen das Ausmaß der ganzen Geschichte verständlich machen sollte. Ich erfand immer wieder Erklärungen und Ausreden für meine Verletzungen und dreckigen Sachen. Ihnen war klar, dass ich einen „schweren Stand“ hatte und viel „gehänselt“ wurde. Vieles wurde meinem Anders-Sein zugesprochen, welches schon Ausdruck meiner Transidentität war. Meine Leistungen und meine Konzentrationsfähigkeit in der Schule sind unmittelbar in Verbindung mit den Taten eingebrochen. Ich habe nur mit viel Wohlwollen einiger Lehrpersonen und Aufmerksamkeit außerhalb des Unterrichts mein Abitur geschafft.

Für mich haben die Taten lebenslange Konsequenzen: Angst, Symptome von posttraumatischem Stress, Probleme mich in der Gesellschaft unbefangen zu bewegen. Für die Täter hatten die Taten keine offensichtlichen Konsequenzen – erst recht keine direkten. Ihr Verhalten wurde sogar noch dadurch bestätigt, dass ihnen nichts entgegenstand.

Seit etwa zwei Jahren lebe ich in meiner echten Geschlechteridentität mit meiner Frau zusammen. Ich teile meine Geschichte in der Hoffnung, dass zukünftige Generationen von Vertrauenspersonen an Schulen die Ausbildung und die Mittel erhalten, um zu verstehen, zu reagieren und bestenfalls zu verhindern, was mir passiert ist.

Lea erlebte sexuelle Gewalt durch Peers in der Schule in den 1990er-Jahren. Für die Fallstudie können sexuelle Übergriffe durch Peers in der Schule im gesamten Berichtszeitraum festgestellt werden. Das Spektrum der Taten ist vielfältig und die Schilderung der Tat geht oftmals mit der Erwähnung des Tatortes einher.

Andrea, die in den 1960er-Jahren in einem katholischen Kinderheim lebte, musste für den Schulweg den öffentlichen Omnibus nutzen.

> „Es kam dann auch zu Übergriffen im Schulbus. Es gab mehrere kräftige Jungen, die mich festgehalten haben und die dann teilweise versucht haben, mich zu entkleiden, und die dann, wenn ich aussteigen musste, einfach meine Sachen auf die Straße geschmissen haben. Ich musste dann so halb nackt raus und mich erst wieder anziehen." (Andrea)

Der Bericht von Nicole bezieht sich auf ihre Grundschulzeit in den 1970er-Jahren und erwähnt drei Jungen aus ihrer Klasse. Im Pausenhof oder auf den Gängen zum Klassenzimmer

> „wurde ich [...] von zwei Jungen festgehalten und vom dritten Jungen erzwungenermaßen geküsst. [...] Die Gewalt steigerte sich im Laufe der Zeit, weil er mit seiner Zunge in meinen Mund eingedrungen ist". (Nicole)

Neben sexualisierter Gewalt in der Familie erlebte die 13-jährige Sandra Ende der 1980er-Jahre sexuelle Übergriffe durch Mitschüler,

> „die mir an mehreren Tagen hintereinander aufgelauert, mich festgehalten und überall begrapscht haben. Sie waren immer zu dritt, einmal auch zu viert, und haben das sogar im Unterricht unter dem Tisch gemacht". (Sandra)

Emma erlebte nach der Jahrtausendwende sexualisierte Gewalt durch einen älteren Mitschüler in der zweiten Klasse der Sekundarstufe I.

> „Er verging sich in Schultoiletten und leeren Klassenzimmern an mir. Dabei drohte er, meine Familie umzubringen, wenn ich nur ein Wort erzählen würde." (Emma)

In allen sechs Jahrzehnten des Untersuchungszeitraums wurden Fälle berichtet, die eine Bandbreite an Taten abdecken: von der Vergewaltigung über Zwang zur Befriedigung, zum Küssen, zum Berühren an intimen Körperstellen, zum öffentlichen Entkleiden bis hin zum Beschämen. Die Taten geschahen in der BRD, in der DDR und nach der Wiedervereinigung.

Übergriffe von Jugendlichen auf Gleichaltrige und jüngere Kinder fanden im Klassenzimmer und in den Schultoiletten, entlang des fußläufigen Schulwegs und im Schulbus statt. Ob eine an anderer Stelle berichtete erzwungene „Untersuchung" der Geschlechtsorgane durch einen oder mehrere Peers mit Veränderungen im Sexualkundeunterricht und mit Liberalisierungstendenzen in der Sexualmoral in Zusammenhang standen (vgl. Hinz-Wessels 2003), lässt sich anhand der Betroffenenberichte nicht belegen. Zeittypische Medien, wie der vom Bundesgesundheitsministerium 1967 in Auftrag gegebene Aufklärungsfilm „Helga" oder die Verfilmung des „Schulmädchenreports", basierend auf einer gleichnamigen Buchveröffentlichung von Günther Hunhold (vgl. Miersch 2003), werden an keiner Stelle genannt, obgleich die Filme eine breite Resonanz erfahren hatten. Es sprengt hier den Rahmen, wäre aber ein interessantes

Forschungsvorhaben, die sexuelle Revolution, die Liberalisierung nach 1968 und die damit einhergehende problematische Entgrenzung im Kontext Schule und insbesondere in der Entwicklung und Etablierung von Sexualpädagogik und sexueller Bildung genauer zu analysieren.[34]

Die Gewalttaten der Peers im Kontext Schule geschahen in einem historischen und (schul-)pädagogisch sich stark verändernden Zeitraum. Für diese Jahrzehnte beschreibt die Jugendkulturforschung Veränderungen im Sexualitäts- und Pubertätserleben, zu denen in den Berichten wenig Entsprechung zu finden ist.[35] In den Tatbeschreibungen lassen sich jedoch Veränderungen hinsichtlich der Tatorte ausmachen: Der fußläufige Schulweg wurde für viele Schülerinnen und Schüler vom Schulbus abgelöst.

Formen und Orte sexualisierter Gewalt in den Berichten und Anhörungen – die quantitative Auswertung

Aus den berichteten Taten und Tatorten kann kein Resümee gezogen werden, das allen Fällen gerecht wird. Drei Aspekte – erhöhte Vulnerabilität (1), Häufigkeit und Dauer der Taten (2), Orte der Gewalterfahrung (3) – lassen sich jedoch besonders hervorheben; dabei werden auch Ergebnisse aus der quantitativen Auswertung unserer Stichprobe berücksichtigt.

1) Obgleich die Institution Schule im Fokus der Fallstudie steht und sich 52 Tatbeschreibungen darauf beziehen (n=52), ist die relativ hohe Zahl von Fällen (n=34), in denen Betroffene in der Schule und zugleich im außerschulischen Bereich sexualisierte Gewalt erfahren haben, beachtenswert. Sie ist als Hinweis auf Personen in Situationen erhöhter Vulnerabilität zu interpretieren. Berücksichtigt wurden ebenso Taten, die außerschulisch stattgefunden haben (n=44), bei denen die Betroffenen sowohl von negativen als auch von positiven Reaktionen im Schulkontext berichtet haben (u. a. Mobbing, aber auch Hilfe und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte).

Absolute und relative Häufigkeiten der Kategorien der Tat (n=130)

Kategorie	n	%
Schule	52	40
Außerschulisch	44	35
Beides	34	25

Anmerkung: In drei Fällen konnte keine eindeutige Kategorie zugeordnet werden.

34 Vgl. dazu Baader et al. 2018 sowie die Aufarbeitungsberichte zum Wirken von Helmut Kentler (z.B. Hildesheimer Ergebnisbericht zu „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“ (Baader et al. 2024). Zur Vorbereitung einer umfassenden Forschung ließ die Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs dazu eine Machbarkeitsstudie durch die Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg durchführen. Die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie werden in Fachbeiträgen veröffentlicht.

35 In ihrer Beschreibung der „Jugendsexualität in der Bundesrepublik“ (Klein & Sager 2010) werden die 1950er-Jahre als „erotische Eiszeit“ (S. 100) betitelt, weil Sexualität tabuisiert, „die Verbreitung jugendgefährdender Schriften“ 1953 gesetzlich verboten, vor den „Gefahren der Onanie“ gewarnt und Homosexualität pathologisiert wurden. Die „sexuelle Revolution“ der 1960er-Jahre führte, so die Autorinnen mit Bezug auf die Sexualwissenschaft, zu einer Enttabuisierung jugendlicher Sexualität, außerdem zu den am 3. Oktober 1968 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen sowie zu den Jugendsexualitätsstudien 1970 und 1990. Im Vergleich dieser Studien konnte die Entwicklung hin zur „stärkeren Romantisierung“ sexueller Beziehungen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen festgestellt werden (vgl. Klein & Sager 2010, S. 103–113).

2) Bei den Übergriffen handelte es sich in der Regel nicht um einmalige Verfehlungen. Tatzeitraum und Häufigkeit der Taten verweisen – wie aus den nachstehenden Tabellen hervorgeht – auf eine vorsätzliche Regelmäßigkeit. In insgesamt 86 Fällen,[36] in denen Schule als Tatort und schulisches Personal als Täterinnen oder Täter benannt wurden, erstreckte sich die sexualisierte Gewalt in knapp der Hälfte der Fälle über einen Zeitraum von einem Jahr. In nur etwa einem Drittel der Fälle fanden die sexuellen Übergriffe innerhalb von weniger als einer Woche statt. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich in Bezug auf die Häufigkeit der sexualisierten Gewalt: Fast die Hälfte der Betroffenen berichtet von wiederholten Übergriffen, während ca. ein Drittel von einmaligen Vorkommnissen spricht. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Rulofs et al. (2022, S. 37) für den Tatkontext Sport. Auffällig ist zudem, dass mehrfach von organisierter sexualisierter und ritueller Gewalt[37] oder von pädosexuellen Netzwerken berichtet wird. Diese waren zwar von schulischem Personal initiiert, der Tatort lag jedoch zumeist außerhalb der Institution.

Tatzeitraum der Übergriffe im schulischen Kontext (n = 83)

Dauer	n	%
Länger als ein Jahr	43	52
Über eine Woche bis zu einem Jahr[35]	15	18
Weniger als eine Woche	25	30

3) Die Schule als Tatort umfasst zahlreiche Räume und Wege, in denen Gewalt ausgeübt und Grenzen überschritten werden, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht. Manche dieser Räume waren Tatorte sowohl für Lehrkräfte als auch für Peers, andere wurden ausschließlich von einer der beiden Gruppen genutzt. Es sind aber nicht nur Orte der Vereinzelung, wie beispielsweise der Vorbereitungsraum für den naturwissenschaftlichen Unterricht, die Dienstzimmer für die Lehrkräfte oder der Medizinraum in der Sporthalle, sondern auch schulöffentliche Räume, in denen sexuelle Übergriffe möglich waren. Die sexualisierte Gewalt fand ebenso oft – in 18 von 86 Fällen – im Klassenraum statt wie während der Klassenfahrt, in 17 Fällen im Haus bzw. der Wohnung einer Lehrkraft. Dabei zeichnen sich für einige Orte des Gewaltgeschehens Kontinuitäten ab. In der Fallstudie Sport ist es neben der Schwimm- und Sporthalle der Hin- und Rückweg zur Trainingsstätte, das Auto oder die Wohnung der Tatperson (Rulofs et al. 2022, S. 39). In der SPEAK-Studie, die 2016 Daten von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 10 an allgemeinbildenden Schulen in Hessen erhob, werden als Orte „körperliche[r] sexuelle[r] Gewalt[erfahrungen]“ genannt: andere Wohnung (26 %), Schwimmbad (12 %), Klassenzimmer (10 %), Schulflur (8 %), Klassenfahrt/Klassenausflug 4 % (Maschke & Stecher 2018a, S. 27).

36 In n = 83 Fällen konnte ein ungefährer Tatzeitraum der Übergriffe klassifiziert werden.

37 „Als organisierte sexualisierte Gewalt bezeichnet man die systematische Anwendung schwerer sexualisierter Gewalt in Verbindung mit körperlicher und psychischer Gewalt durch mehrere Täter und/oder Täterinnen oder Täternetzwerke. Häufig ist sie mit kommerzieller sexueller Ausbeutung, wie zum Beispiel Zwangsprostitution oder der Herstellung von Missbrauchsdarstellungen verbunden.“ https://beauftragte-missbrauch.de/presse/glossar (Abruf 22.04.2025).

Absolute und relative Häufigkeiten der Tatorte im schulischen Kontext

Tatort (n=86)	**n**	**% des Tatorts Schule** (n=86)	**% der Gesamtdaten** (N=133)
Klassenfahrt oder Ausflug	18	20	14
Klassenzimmer	18	20	14
Haus/Wohnung der Lehrkraft, seltener des Mitschülers oder Betreuers	17	19	13
Sporthalle oder Schwimmhalle/Unterricht	15	17	11
Raum in der Schule, der nicht Klassenzimmer ist	9	10	7
Auto der Lehrkraft	8	9	6
Schultoilette	7	8	5
Internatsräumlichkeiten	5	6	4
Schulhof oder äußeres Schulgelände	5	6	4
Schulflur	5	6	4
Schulweg	4	4	3
Bibliothek	2	2	2

Anmerkung: In drei Fällen kam es in schulischen Kontexten zu Übergriffen von außerschulischen Tätern und Täterinnen bzw. von Fremdtätern und Fremdtäterinnen. Dies betrifft in allen Fällen Klassenfahrten bzw. Ferienfreizeiten. Die Codierung der Variable geht von der mindestens einmaligen Benennung des Tatorts im schulischen Kontext aus.

6.1.2 Lehrer, Lehrerinnen, anderes Personal und Peers – Tätertypen und Strategien

Der Kreis jener Personen, die in einer Schule tätig sind, hat sich beträchtlich erweitert. Mit den Ganztagsschulen und zum Beispiel im Bundesland Hessen mit der „verlässlichen Schule mit Unterrichtsgarantie plus“ öffnen sich die Bildungseinrichtungen für weitere Beschäftigtengruppen. Zu den hauptberuflichen Lehrkräften, Schulsozialarbeitenden, dem Personal in Schulsekretariat und Hausverwaltung kommen – wie oben bereits aufgeführt – pädagogische Assistenzen oder für extracurriculare Angebote nebenberuflich oder ehrenamtlich arbeitende Personen[38] hinzu. Auch kurzzeitig angestellte Praktikantinnen und Praktikanten sowie über eine längere Dauer eingesetzte Referendarinnen und Referendare werden dazugezählt. Mit Öffnung der Schulen vergrößert sich auch der Kreis möglicher Täter und Täterinnen. Aufgrund der unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse und Arbeitgebenden wird eine Differenzierung in Dienst- und Fachaufsicht vorgenommen.

Die für das letzte Jahrzehnt beschriebene Öffnung der Institution Schule schlug sich nur bedingt in den ausgewerteten Berichten und Anhörungen nieder. Erwähnt werden in unserer Stichprobe Hausmeister (4%), Trainer (2%), pädagogisches Personal (7%). Die größte Gruppe übergriffiger Personen ist die der Lehrkräfte (39%); extra ausgewiesen ist der Anteil der Schulleitung (4%). Ein Viertel der Täter und Täterinnen (25%) kam aus der Gruppe der Gleichaltrigen, der sogenannten Peers. Auffallend ist hier, dass viele Taten von Tätergruppen begangen

38 Darunter ist auch die Mitarbeit von Eltern gefasst.

wurden, oft verbunden mit vorangegangener Ausgrenzung und Mobbing. Einzeltäter sind unter den Jugendlichen in der Minderheit. Einzeltäterinnen und Täterinnengruppen konnten nicht ausgemacht werden. In der Mehrheit der Fälle waren Betroffene wie Täter in der Pubertät, dabei oft nur wenige Jahre voneinander getrennt. Die schulbezogenen Forschungen des letzten Jahrzehnts (Hofherr 2017; Maschke & Stecher 2017, 2018a) benennen Mitschüler und Mitschülerinnen im Unterschied zu unserer Erhebung als die größte Tätergruppe. Diese Differenz kann zum einen mit dem unterschiedlichen Forschungsdesign und zum anderen mit dem Erhebungszeitpunkt erklärt werden. Die benannten Forschungen befragten Jugendliche der 9. Klasse im Jahr 2015/2016. Die für die Fallstudie ausgewerteten 133 Berichte und Anhörungen beziehen sich hingegen auf die Schulzeit von Kindern und Jugendlichen in einem vergangenen und sehr langen Zeitraum zwischen den 1950er- und den 2010er-Jahren. Es ist zudem möglich, dass Übergriffe durch Lehrkräfte eher der Kommission berichtet werden als im Rahmen einer Schulbefragung. Aufgrund des Machtgefälles innerhalb der Institution Schule, fortbestehender Schweigegebote sowie des Fehlens unabhängiger Anlaufstellen für die individuelle Aufarbeitung im Schulsystem sahen Betroffene möglicherweise keine andere Möglichkeit, als außerschulisch über innerschulische Taten zu berichten. Umgekehrt werden Übergriffe durch Mitschülerinnen und Mitschüler von den Betroffenen vielleicht nicht als sexueller Kindesmissbrauch angesehen. Somit könnten die Berichte hierüber in der nicht repräsentativen Stichprobe der Aufarbeitungskommission entsprechend unterrepräsentiert sein.

Hinsichtlich des Geschlechts der Tatpersonen konnte festgestellt werden: In der großen Mehrheit sind es Täter, sowohl bei den Taten unter Gleichaltrigen als auch bei den Lehrkräften. Unter den 52 übergriffig gewordenen Lehrkräften waren 50 männlich. Neben den beiden Lehrerinnen gab es im außerschulischen Bereich weitere Täterinnen (Mütter, Erzieherinnen, Nachbarinnen und andere). Aufgrund ihrer Taten haben Betroffene in der Schule Schutz gesucht.

Absolute und relative Häufigkeiten des Geschlechts der Tatperson

Geschlecht Tatperson	n	% von 133 Fällen
Männlich	130	98
Weiblich	18	14

Anmerkung: In vielen Fällen (n=76) gab es mehr als einen Täter bzw. eine Täterin. Aufgrund dieser Mehrfachnennungen wurde, wenn es mindestens einen männlichen Täter gab, „männlich“ sowie bei mindestens einer weiblichen Täterin „weiblich“ codiert. Nähere Angaben zur Auswertung in Kapitel 4. Aufgrund von Rundungen kann es zu Abweichungen kommen.

Die Eindeutigkeit hinsichtlich des Geschlechts der Tatpersonen zeigt Übereinstimmungen mit anderen Studien, ist aber dennoch mit Vorsicht zu betrachten. In der Fallstudie Sport ist die Verteilung ähnlich: „Die überwiegende Mehrheit der Tatpersonen war männlich (94 % der Fälle).“ (Rulofs et al. 2022, S. 42) In der Aufarbeitungsstudie zur Odenwaldschule setzte sich die Gruppe der 33 Täter und Täterinnen aus „18 pädagogischen Mitarbeiter*innen, 3 Mitarbeiter*innen aus anderen Bereichen (Werkstatt, Partner*innen von Familienoberhäuptern, Externe und […] 12 Schüler*innen)“ zusammen (Keupp et al. 2019, S. 24). Im Gegensatz zu dieser geschlechtsneutralen Aufstellung erwähnt der Abschlussbericht von Burgsmüller & Tilmann eine einzige Lehrerin (2010, S. 19). Zwar zeigen viele Studien ein männliches Täterprofil auf. Es muss dabei aber berücksichtigt werden, dass es für Betroffene viel herausfordernder ist, über eine Frau als

Täterin zu berichten und das nach wie vor existierende Tabu von sexuellem Kindesmissbrauch zu durchbrechen.[39]

Strategien der Anbahnung und Fortführung
Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Julias Geschichte
Vor einigen Tagen las ich in der Zeitung einen Bericht einer jungen Frau, die in ihrer Schulzeit Liebesmails von ihrem über 50-jährigen Lehrer erhalten hat. Am Ende stellte sie die Frage, wo Missbrauch beginnt. Da wurde mir plötzlich ganz klar, dass es sexueller Missbrauch war, was mir passiert ist.

Ich hatte in den 70er-Jahren ein mehrere Jahre andauerndes sexuelles „Verhältnis" zu meinem Kunstlehrer. Er war ein cooler Typ, Weltenbummler, Werklehrer, 32 Jahre alt und ich knapp 14 Jahre. Eines Tages fragte er mich nach dem Unterricht, ob ich ihn mal nachmittags besuchen wolle. Ich war erstaunt, neugierig, geschmeichelt, wusste aber auch, dass das nicht in Ordnung ist, und fragte nach dem Grund. Er wolle mir etwas zeigen, war seine Antwort. Aber er betonte, dass ICH es wirklich selbst entscheiden dürfe, ich könne ENTWEDER kommen ODER nicht. Es gab zwei Codeworte: „Oder" heißt Ja, „Entweder" heißt Nein. Ich solle mir ein paar Tage Zeit mit der Antwort lassen. Da begann für mich aus heutiger Sicht bereits der psychische Missbrauch.

Ich bin mit dem Fahrrad hingefahren, er wohnte im Nachbardorf, es wurde ein etwas verwirrender Nachmittag. Er sagte, er habe sich in mich verliebt, wisse aber, dass das nicht ginge, er wolle mich einfach nur mal im Arm halten. Weiter ist an diesem Nachmittag nichts passiert. Also fuhr ich immer wieder hin, irgendwann kam es dann zum Missbrauch. Ich wollte das nicht und wollte es doch. Ich war sehr ambivalent, es war ja irgendwie schmeichelhaft und dennoch fühlte ich mich nicht frei in meiner Entscheidung. Trotzdem fuhr ich hin, und bald kam es immer dazu, jedes Mal ungeschützt. Er meinte, falls ich schwanger würde, wäre es doch eigentlich was Schönes, aber wenn ich dazu noch nicht bereit sei, könne man sowas ja auch wegmachen lassen.

Irgendwann erfuhr ich, dass er geheiratet hatte. Er hatte mir nichts davon erzählt und traf mich weiterhin. Der Sex fand dann in seinem VW-Bus statt. In dieser ganzen Zeit bekam ich keinerlei Liebesbeweise oder Briefe, auf die ich sehnlichst hoffte. Als dieser Mann dann an eine deutsche Schule ins Ausland ging, begann er mir Briefe zu schreiben. Darin erwähnte er ab und zu mal etwas über unsere „Beziehung", aber nur in vagen Andeutungen. Der Briefkopf war jedes Mal mit dem Stempel „Deutscher Verein für Päderasten und Pädophile" versehen.

Später erfuhr ich, dass er wieder in der Stadt und Lehrer an einer anderen Schule war. Da ich die Leiterin kannte, erzählte ich ihr von meinem Erlebnis und bat sie, mehr als nur ein Auge auf ihn zu werfen. Irgendwann traf ich ihn bei einer Radtour mit meinen Kindern und er fragte mich, ob wir mal einen Spaziergang machen wollten. Da sah ich meine Chance gekommen, ihn mit seinen Briefen, dem Absender und der ganzen Geschichte zu konfrontieren. Das Treffen fand nicht statt und nachdem die Geschichte verjährt war, habe ich alle Briefe verbrannt. Aber befreit habe ich mich nicht gefühlt.

39 Die Aufarbeitungskommission hat dazu ein Forschungsprojekt durchgeführt, dessen Ergebnisse hier dargestellt werden: https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/sexueller-kindesmissbrauch-durch-frauen/ (Abruf 16.04.2025).

Das mehrjährige sexuelle Verhältnis bahnte Julias Lehrer in den 1970er-Jahren als vermeintliche Liebesbeziehung an. Für die Entwicklung von Schutzkonzepten ist es aufschlussreich, sowohl die Strategien der Anbahnung als auch – speziell im schulpädagogischen Kontext – die fachspezifischen Vorgehensweisen von Tätern und Täterinnen zu kennen.

Es ist nicht das Ziel dieser Auswertung, im Sinne des Profiling ein Täter- bzw. Täterinnenprofil zu erstellen. Dennoch lassen die Hinweise der Betroffenen über den langen Zeitraum hinweg auf ähnliche und charakteristische Verhaltensweisen der Täter bzw. Täterinnen schließen, die zugleich vom zeittypischen Lehrverhalten geprägt sind. Die positive Beschreibung über den

> „total charismatischen Lehrer“ (Luisa)

ergänzt sich mit der Darstellung vom jugendlich wirkenden Lehrer mit anziehendem Äußeren, der von jungen Mädchen angehimmelt wird, und vom Lehrer, der – damit er manipulativ auf Schülerinnen und Schüler einwirken kann – um ein gutes Bild bemüht war, indem er sich

> „wirklich total lieb und eigentlich nett gab“. (Fred)

Die „Doppelköpfigkeit“ des Vertrauenslehrers, die Fred in den 1990er-Jahren erfahren hatte, ging um die Jahrtausendwende in die Handbücher zur Rückfallvorbeugung (Hendriks & Bullens 1998) und zu sexuellem Missbrauch (Enders 2001, S. 53f.) ein. Das von Fred beschriebene Verhalten wird in beiden Veröffentlichungen als Täterstrategie beschrieben, die bei Betroffenen ambivalente Gefühle hervorruft. In der Auswertung der Berichte wurden die Persönlichkeitsmerkmale der Tatpersonen zunächst analytisch von ihren Strategien getrennt, um das zielgerichtete Vorgehen genauer erfassen zu können. Beide Aspekte sollen hier wieder zusammengeführt werden. Denn es zeigte sich, dass bestimmte Anbahnungsstrategien oder Machtdemonstrationen mit spezifischen Persönlichkeitsstrukturen einhergingen.

Dominierte in der Negativcharakterisierung für die 1960er-Jahre noch der

> „sehr autoritäre Lehrer, der auch vor körperlichen Sanktionen nicht zurückschreckte“, (Susanne)

der den Schlüsselbund im Klassenzimmer auf die Kinder warf und mit Stockschlägen auf Gesäß und Hände strafte, so beschreibt eine Betroffene ihren Sportlehrer 40 Jahre später mit den folgenden Worten:

> „[D]er hatte eher so eine dominante Art dann in dem Moment. Der hat sich auch gerne mal so im Ton vergriffen. […] Der ist einfach ein unangenehmer Typ, sehr eklig.“ (Marie)

Viele Taten geschahen nicht überfallartig. Sie wurden über einen längeren Zeitraum angebahnt, indem zunächst ein Vertrauensverhältnis zu den Betroffenen aufgebaut wurde. Als „schon verdammt intelligent“ bezeichnet Fred die Strategie des Täters, weil

> „er ganz genau wusste, was er da tut. Also erst mal ein Vertrauensverhältnis aufbauen“. (Fred)

Beschrieben wird, wie Täter und Täterinnen in familiären Krisensituationen unterstützend auftraten und emotionale Ausnahmesituationen ausnutzten. Eine Betroffene schildert, wie der Täter dabei gezielt auf ihre Interessen als 15-Jährige einging:

> „[Er] hat dann diesen Zugang bekommen über die Dinge, die ich dann eben auch cool fand oder gerne gemacht habe." (Ella)

Selbst nach Beendigung der sexualisierten Gewalt haben die Täter und Täterinnen noch Macht über die Betroffenen. Sie setzen sie unter Druck, drohen – gerade im Fall von sexuellen Übergriffen unter gleichaltrigen Peers – mit Wiederholung und kontrollieren zeitweise deren Leben. Oder es gelingt dem Sportlehrer, der bei den Hilfestellungen im koedukativen Sportunterricht übergriffig wurde, die Betroffene so zu beeinflussen, dass ein Scham- und Schuldgefühl zurückbleibt:

> „Der hat es irgendwie geschafft, dass man sich eher selbst geschämt hat, sich schuldig gefühlt hat [...] wir sind da irgendwie machtlos, man kann nichts machen." (Marie)

Aber Marie beschreibt nicht nur ihre Gefühle, sie ordnet sie auch in schulische Machtverhältnisse ein, die sie handlungsunfähig machen. Das Resultat ist, dass Betroffene das Fehlverhalten nicht anzeigen.

Einem anderen Täter gelang es, die Betroffene von ihren gleichaltrigen Bezugspersonen zu isolieren, indem

> „er sich überall einmischte". (Emma)

Ein Täter schüchterte die betroffene Schülerin ein, indem er

> „das Machtgefälle demonstriert hat". (Franziska)

Einem weiteren Täter gelang es, die Betroffene

> „so unter Druck zu setzen, dass ich es wirklich niemandem erzählt habe". (Daniela)

Ein Sprechen über das Tatgeschehen wird durch solches Verhalten erst nach größerer zeitlicher und räumlicher Distanz möglich.

Eine andere Form der Beziehungsgestaltung zwischen Täter bzw. Täterin und Betroffenen ist die Herstellung von Nähe, die weit über eine professionelle pädagogische Beziehung hinausgeht.

> „Ein Lehrer sollte einen nicht wie sein eigenes Kind ansehen." (Mila)

Verbunden mit der beklagten fehlenden professionellen Distanz geschahen Grenzüberschreitungen zum Beispiel in Form anzüglicher Bemerkungen.

Für die frühen 1980er-Jahre schildert Daniela die Täterstrategie eines Lehrers, der ihr

> „eine ganz große, wunderbare Liebesgeschichte [vormachte]. Und ich habe ihm jedes Wort geglaubt." (Daniela)

Für die Verarbeitung dieser Beziehung habe es

> „Jahre gebraucht, bis ich erkannte, dass es ihm eigentlich nur um Sex ging, um nichts anderes, und ich auch nicht die Einzige war". (Daniela)

Annahmen über eine vermeintlich romantische Beziehung fanden sich in 18 Erzählungen von Betroffenen. Auch Lehrkräfte beobachten solche Beziehungen bis in die jüngste Vergangenheit:

> „Ein junger Kollege hat wiederholt auf bestimmten Festivitäten Kontakt zu Schülerinnen aufgenommen, hat sie nach Hause gefahren und auch Grenzen überschritten. Eine Schülerin hat sich einer Kollegin gegenüber offenbart. Das Kollegium war gespalten. Einem Teil des Kollegiums fehlte eine gewisse Sensibilität für dieses Thema, weil die betroffenen Schülerinnen schon über 18 waren und bald die Schule verlassen würden. Es wurde zum Teil verharmlost mit dem Hinweis: ‚Na ja, die sind doch erwachsen.' Es hätte kein Missbrauch des Lehrer-Schülerinnen-Verhältnisses stattgefunden. In einem anderen Fall einer sehr jungen Schülerin, noch unter 16, hatte das ganze Kollegium das doch als skandalös empfunden. Je mehr es in Richtung Volljährigkeit und Auflösung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses geht, desto weniger kontrovers wird es." (Lehrer)

Auch volljährige Schülerinnen und Schüler stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrkraft, die ihnen gegenüber weiterhin eine Schutz- und Fürsorgepflicht hat. Der Hinweis auf die Altersgrenze relativiert diese Pflicht (vgl. Kapitel 3.4) und akzeptiert stillschweigend die grenzüberschreitende Beziehung von Lehrkräften. Das könnte eine Erklärung für die relativ hohe Fallzahl bei der Kategorie vermeintlich romantische Beziehung sein.

Unterrichtsfach
Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Florians Geschichte
Ich war irgendwas zwischen acht und zehn Jahre alt. Wir hatten regelmäßig Schwimmunterricht bei unserem Sportlehrer, einem mir damals bereits unangenehmen Mann im Alter von ca. 40–50 Jahren.

Vor und nach jeder Schwimmstunde mussten wir duschen gehen in diesen großen, verwinkelten Sammelduschen. Zum Prozedere gehörte es, dass wir unsere Badehosen ausziehen sollten, und dann mussten wir einzeln antanzen vor ihm, um ihm zu zeigen, dass wir uns untenrum auch „richtig" eingeschäumt hatten. Es gehörte irgendwie dazu, also der Ablauf war klar geregelt, erst mit dem Bus zur Schwimmhalle, dann umziehen, duschen, inspizieren lassen, schwimmen. Das betraf alle anwesenden Jungs meiner Klasse. Mir war dieser Vorgang immer extrem unan-

genehm, aber dass das etwas grundsätzlich Falsches, Grenzverletzendes, Übergriffiges war, so etwas von Kindern einzufordern, das ist mir erst Jahre später bewusst geworden.

Ich fühlte mich angeekelt davon, mich nackt diesem Sportlehrer zu präsentieren. Ich habe seitdem ein grundlegendes Misstrauen in jedwede männliche Betreuungspersonen und ein gestörtes Verhältnis zu Körper und Nacktheit. Erst Jahre später habe ich meinen Eltern davon erzählt. Mit etwa 16 oder 17 Jahren bin ich zu meiner alten Grundschule gefahren und wollte diesen Sportlehrer konfrontieren, habe mich aber schlussendlich nicht getraut, das Schulgelände zu betreten.

Florians Erfahrung aus den 1980er-Jahren im Schwimmunterricht in einer Schule der BRD ist kein Einzelfall. Die Bezirksregierung Arnsberg veröffentlichte – auch als Reaktion auf die Erkenntnisse über sexualisierte Gewalt in den Schulen in privater Trägerschaft – um 2013 den Leitfaden „Sexualisierte Gewalt in der Schule“. Anhand ausgewählter Beispiele aus dem Schulalltag werden Strategien von Tätern und Täterinnen erläutert und differenzierte Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfte gegeben. Im Anhang des Leitfadens wurden, ausschließlich für die Gruppe von Fachlehrkräften, „16 Verhaltenstipps für Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Grenzen achtenden Umgang mit Mädchen und Jungen“ beigefügt (Bezirksregierung Arnsberg o.J.). In der Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsfach und Übergriffen bestehen kann, wenn der Unterricht körpernahes Zeigen und Korrigieren erfordert, wurden die Berichte und Anhörungen im Hinblick auf die Fächerzuordnung quantitativ ausgewertet. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass es hier zu einem möglichen Bias, also einer unbeabsichtigten Verzerrung kam. Ursache dafür war, dass infolge des öffentlichen Hearings „Sexueller Kindesmissbrauch im Sport“ am 20. Oktober 2020 vermehrt schriftliche Berichte und Meldungen für eine Anhörung bei der Aufarbeitungskommission eingingen. Von denen profitierte letztendlich nicht nur die Fallstudie „Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch im Kontext des Sports“ (Rulofs et al. 2022), sondern ebenso die vorliegende Studie.

Absolute und relative Häufigkeiten der unterrichteten Fächer von Lehrkräften als Tatperson

Fach	n	% von 52 Fällen
Sport	13	25
MINT	10	19
Gesellschaftswissenschaften	8	13
Fremdsprachen	7	13
Musische Fächer	5	10
Deutsch	4	8
Religion/Philosophie/Ethik	4	8

Anmerkung: Aufgrund von Rundungen kann es zu einer Abweichung von 100 kommen.
In einem Fall mit einer Lehrkraft als Tatperson fehlte eine Angabe zum Unterrichtsfach.

Für den Sport bestätigte sich die im Leitfaden der Bezirksregierung Arnsberg geäußerte Vermutung: In einem Viertel der 52 Fälle, in denen ein Unterrichtsfach identifiziert werden konnte, fand die sexuelle Gewalt im Sportunterricht statt. Anhand der uns vorliegenden Dokumente bestätigt sich jedoch nicht, dass körpernahes Unterrichtshandeln in den musischen Fächern zu sexuellen Übergriffen geführt haben könnte. Die Studie des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) über die Hochschule für Musik und Theater München (Dill et al. 2024) sowie die Bachelor-Arbeit „Sexuelle Belästigung und Machtmissbrauch an der Musikhochschule Stuttgart“ (Haupt 2024) belegen sexuelle Übergriffe an diesen beiden Ausbildungsstätten vor allem im Einzelunterricht. Die relativ hohen Zahlen bei den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) ist nicht auf das Unterrichtshandeln zurückzuführen, sondern auf die Unterrichtsräume: Bei den Vorbereitungsräumen für den naturwissenschaftlichen Unterricht handelt es sich, wie bei den Sporthallen, um separierte, oft nicht einsehbare Räume, für die einzelne Lehrkräfte die Schlüsselgewalt haben. Beim Sportunterricht entsteht durch das Zusammenspiel von spezifischem Unterrichtsverhalten und spezifischem Unterrichtsort ein erhöhtes Risiko für sexualisierte Übergriffe.

Resümierend kann für die Gruppe der Täter und Täterinnen festgehalten werden: Es gibt nicht das eine Bild des Täters oder der Täterin. Es wirken Strategien der Anbahnung (dem sogenannten Grooming), die Vertrauen und Anerkennung vortäuschen, um körperliche und emotionale Nähe herzustellen, wo professionelle Distanz angebracht wäre. Für ältere Schülerinnen und Schüler ist es vor allem die vermeintlich romantische Beziehung, bei der Verliebtheit ausgenutzt wird, um sexuelle Bedürfnisse und Machtgefühle zu befriedigen.

6.2 Umgang der Betroffenen mit den Taten

Die Berichte über sexualisierte Gewalt beziehen sich nicht nur auf die Taten, die Täter und die Täterinnen, sondern auch auf den Umgang mit den Taten. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage, was eine Intervention verhinderte. Die Analyse der Berichte und Anhörungen richtet sich auf die Zeit nach dem Tatgeschehen und untersucht, wie Betroffene und ihr Umfeld auf die sexualisierte Gewalt reagiert haben.

6.2.1 Schweigen

Warum haben viele Betroffene geschwiegen? Warum haben sie die Taten nicht öffentlich gemacht und den Täter oder die Täterin angezeigt? Das Schweigen ging einerseits von den Betroffenen selbst aus – etwa wenn die Worte für das Geschehene fehlten oder die Scham so groß war, dass die Tat bagatellisiert oder tabuisiert wurde. Andererseits wurden Betroffene von dem Täter oder der Täterin zum Schweigen gedrängt, zum Beispiel durch Drohungen. Oft war das Schweigen mehrfach motiviert, beispielsweise, wenn Gewaltandrohung mit Verharmlosung einherging.

Ein weiteres Motiv ist Toms Bericht zu entnehmen:

> **„Ich dachte, durch Schweigen alles vergessen zu können."** (Tom)

Diese von dem Betroffenen in den 1990er-Jahren sich selbst auferlegte Regel erinnert an den Umgang mit körperlichen und psychischen Gewalterfahrungen nach Kriegen (vgl. Bode 2004). Tom beschloss, zu schweigen, weil seine Mutter nichts gegen die erlebte Peergewalt in der Hauptschule unternahm. Dorthin war er erst kurz zuvor von einer Förderschule gewechselt. Schweigend ertrug er ein weiteres Jahr die sexualisierte Gewalt. Barbara Kavemann et al. (2016) thematisieren das Schweigen nach dem Erleben von sexueller Gewalt und den schwierigen Prozess bis zu deren Offenlegung.[40] Bevor Kinder und Jugendliche mit einer vertrauten Person bzw. als vertrauenswürdig eingeschätzten Person über den sexuellen Missbrauch sprechen, schweigen sie. Es ist demnach nicht einfach nur ein Schweigen, es ist ein „mehr oder weniger bewusstes Nicht-Sprechen über Taten und Ereignisse" (ebd., S.75). Das kann ganz unterschiedlich motiviert sein. Um diese Vielfalt zu systematisieren, bilden Kavemann et al. in ihrer Auswertung der 58 Interviews vier Motivgruppen (vgl. ebd., S.79):

1) Aufrechterhaltung bestehender Lebensverhältnisse
2) Schutz vor Gewalt, Bedrohung, Beschämung, Schutz anderer Personen
3) Fehlende Ressourcen / verhindernde Faktoren
4) Normalisierung der Gewalt

Um zu prüfen, ob in den Berichten und Anhörungen aus dem Kontext Schule bestimmte Motivgruppen dominieren, nutzten wir diese Einteilung für die vorliegende Fallstudie. Häufungen in der qualitativen Auswertung sind der Motivgruppe 2 zuzuordnen. Dabei handelt es sich um Gewaltandrohungen, die direkt gegen die Betroffenen oder gegenüber Angehörigen geäußert wurden:

> **„Er hat mir verboten, darüber zu sprechen, sonst würde was Schlimmes mit meiner kleinen Schwester passieren."** (Silke)

Hinzu kommt die Beschämung, die wie bei Marie noch bei weiteren sechs Personen längeres Schweigen ausgelöst hat:

> **„Aber er hat das irgendwie geschafft, dass man sich selber geschämt hat, sich schuldig gefühlt hat."** (Marie)

Häufungen in Motivgruppe 3 in Verbindung mit der Kategorie „Keine Worte für das Geschehene" sind für den Kontext Schule ein zentraler Punkt, da sie auf die fehlende Ressource sexuelle Bildung hinweisen.

40 Die Studie „Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit" basiert auf 58 qualitativen Interviews mit Personen, die in der Familie, in Institutionen oder durch Peers sexualisierte Gewalt erfahren haben.

Franziska, die in den 1990er-Jahren durch einen Lehrer sexualisierte Gewalt erfuhr, berichtet über die christlich-fundamentale Orientierung ihrer Eltern. Diese verboten die Teilnahme ihrer Tochter am Aufklärungsunterricht in der 5. Klasse und beförderten damit – wie die Betroffene es rückblickend einschätzt – zugleich die Tat. Sie sei damit

> „einfach so einem Täter oder einem potenziellen Täter auf dem Silbertablett präsentiert [worden]". (Franziska)

Kavemann et al. betonen die unzureichende Kenntnis über Sexualität, da „diese auf die besondere Bedeutung von Prävention im Sinne von Sexualerziehung hinweist" (2016, S. 86). Dies kann von unserer Seite nur bestätigt werden, und wir verdeutlichen es mit drei Auszügen aus den Berichten:

> „Wir sprachen nicht über alles, was mit Sexualität zu tun hatte." (Martina)

> „Zumal ich nicht wusste, dass das alles ein Missbrauch ist." (Annett)

> „Wir waren uns da nicht so richtig bewusst, dass das eine Grenzüberschreitung war. […] Also wir wussten damals einfach nicht, ob das jetzt in Ordnung ist oder nicht." (Marie)

Fehlende Sprache und unzureichende sexuelle Bildung scheinen weder zeit- noch ortsgebunden. Martina, aufgewachsen in den 1960er-Jahren, erklärt das Nicht-Sprechen über Sexualität mit ihrem Aufwachsen in einer ländlichen, stark von der Kirche geprägten Region. Annett, die in der DDR groß geworden ist, meint rückblickend, sexueller Missbrauch sei damals kein Thema in den öffentlichen Medien gewesen, und erklärt damit „die fehlenden Ressourcen" im Sinne Kavemanns et al. (2016). Maries Erfahrungen beziehen sich auf die Zeit nach der Jahrtausendwende. Zwar hatten sie und ihre Freundinnen eine Ahnung davon, dass das Verhalten des Sportlehrers nicht korrekt sein könnte. Aber um dies zu benennen, fehlte die Sprache sowie die Voraussetzung, Kenntnisse aus dem Aufklärungsunterricht in den Sportunterricht übertragen zu können. Auch das Fehlen geeigneter Ansprechpersonen rechnen Kavemann et al. (ebd., S. 85) zu den fehlenden Ressourcen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass es nicht nur die von Lehrpersonen und Peers ausgeübte Tat ist, durch die Kinder und Jugendliche traumatisiert werden und entsprechende Folgen entwickeln können. Das selbstauferlegte oder mit Bedrohung bzw. Beschämung herbeigeführte Schweigen ist eine Verlängerung des Unrechts. Es gibt dem Täter oder der Täterin weit nach dem Übergriff Macht über das Leben der Betroffenen, ist Teil der subjektiven Schwere der Tat und verhindert, dass Betroffene sich jemandem anvertrauen. So war es nur folgerichtig, dass die erste Kampagne der damaligen Unabhängigen Beauftragten Christine Bergmann 2010 die Aufforderung formulierte: „Sprechen hilft!", und feststellte: „Wer das Schweigen bricht, bricht die Macht der Täter."[41] Die Auswertungsstudie „Sprechen hilft?" zeigt zugleich, dass das Sprechen und Schreiben über die Tat für viele Betroffene ein innerer Kampf war und ist (vgl. Rassenhofer et al. 2021, S. 68). Bezogen auf den Kontext

41 In: https://www.lpk-bw.de/archiv/news2010/pdf/101020_ubskm_flyer.pdf (Abruf 09.12.2024).

Schule wird deutlich: Sexuelle Bildung und Informationen über sexuellen Missbrauch sind – auch im Unterricht – notwendig, um die richtigen Worte zu finden und sich im Ernstfall Hilfe holen zu können.

6.2.2 Vertrauenspersonen

Personen, an die sich Kinder und Jugendliche aktiv wenden, wenn sie über die erfahrene sexualisierte Gewalt sprechen möchten, bezeichnen wir als Vertrauenspersonen. Sie sind von den in den Schulordnungen vorgesehenen Vertrauenslehrerinnen und Vertrauenslehrern zu unterscheiden.[42] Die Bezeichnung „Vertrauensperson" bringt lediglich zum Ausdruck, dass die Betroffenen ihr eine gewisse Offenheit und einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen. Sie sagt jedoch nichts über das spätere Handeln der angesprochenen Person aus. Vertrauenspersonen können aus unterschiedlichen Gruppen kommen. Schulbezogene Serviceseiten, wie beispielsweise die der Stadt Karlsruhe, empfehlen betroffenen Kindern und Jugendlichen, sich an „Klassen- oder Verbindungslehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die Eltern, andere Verwandte, Nachbarn oder auch eine Mitschülerin beziehungsweise ein[en] Mitschüler" zu wenden (Stadt Karlsruhe 2023). Aber um sprechen bzw. das Schweigen beenden zu können, braucht es qualifizierte Vertrauenspersonen, die einen Raum zum Erzählen schaffen. Julia Gebrande führt dafür die Bezeichnung „Landeplatz" ein, „auf welchem Botschaften und Signale von Kindern mit Missbrauchserfahrungen landen können" (2014, S. 174). Aber wer qualifiziert sich dafür aus Sicht der Betroffenen?

> **„Schülerinnen kommen oft zu zweit zu uns. Auf die Frage: Wem hast du das noch erzählt? – Du bist die Erste. – Weshalb nicht der Lehrerin? – Wenn sie das weiß, dann hat sie ein schlechtes Bild von mir und ich werde in der Schule schlechter. Es hat sehr viel mit Leistung zu tun, die Angst und die Sorge von Schülerinnen, sich nicht an Lehrerinnen zu wenden."** (Ehemalige Schulsozialarbeiterin)

Die Erzählung der ehemaligen Schulsozialarbeiterin spricht gleich drei Punkte an, die sowohl in der Auswertung der Berichte, Anhörungen und Interviews als auch in der Forschungsliteratur genannt werden:

1) Mitschülerinnen, Mitschüler und andere Peers als Vertrauenspersonen
2) Schulsozialarbeitende als Vertrauenspersonen
3) Aufgabenverstrickung bei Lehrkräften

Die nachstehende Tabelle zeigt, dass die Betroffenen dieser Fallstudie bei Lehrkräften tendenziell die zuletzt genannte Aufgabenverstrickung wahrnahmen. Bei Taten innerhalb der Schule wandten sich Betroffene in nur 36 % der Fälle an Vertrauenspersonen innerhalb der Institution. Bei Taten im Elternhaus und anderen nichtschulischen Zusammenhängen wandten sich betroffene Kinder und Jugendliche in 45 % der Fälle an eine Vertrauensperson innerhalb der Schule.

---

42 Vertrauenslehrer und Vertrauenslehrerinnen sind Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler. In einigen Bundesländern führen sie die Bezeichnung „Verbindungslehrer" oder „Verbindungslehrerin". Name und Aufgabe ist in den Schulgesetzen der Länder geregelt.

Absolute und relative Häufigkeiten der Vertrauenspersonen der Betroffenen im Gesamtdatensatz und im schulischen Kontext

	Gesamtdaten (N=133)		**Tatort Schule** (n=86)	
	n	**%**	**n**	**%**
Haben sich die Betroffenen aktiv an jemanden gewandt?				
Ja	94	71	56	65
Nein	22	17	19	22
Uneindeutige Aussagen	17	13	11	13
Kamen die Vertrauenspersonen aus dem schulischen Kontext?				
Ja	60	45	31	36
Nein	53	40	42	48
Uneindeutige Aussagen	20	15	13	15

Anmerkung: Als Vertrauenspersonen wurden Menschen kategorisiert, an die sich die Betroffenen direkt und freiwillig gewandt haben. Die Reaktion der Vertrauenspersonen ist unabhängig von dieser Kategorisierung.

Für Daniela, die während der 1980er-Jahre in mehreren Kontexten von sexualisierter Gewalt betroffen war, brauchte es zeitliche und geografische Veränderungen, bevor sie den Schritt in die Offenlegung gehen konnte:

> „Ich habe es nach drei Jahren einer Freundin erzählt. Das war aber auch nur deswegen möglich, weil ich da schon weggegangen war.“ (Daniela)

Neben den Gleichaltrigen waren es oft die Mütter, denen sich die Kinder anvertrauten. Die damals achtjährige Katharina nutzte bald nach der Tat dazu eine gemeinsame Zeit mit der Mutter:

> „Ich habe es dann beim Spazierengehen erzählt.“ (Katharina)

Bei anderen mussten erst Jahre vergehen:

> „Ja, meiner Mutter habe ich das erzählt, da war ich 18 Jahre.“ (Fred)

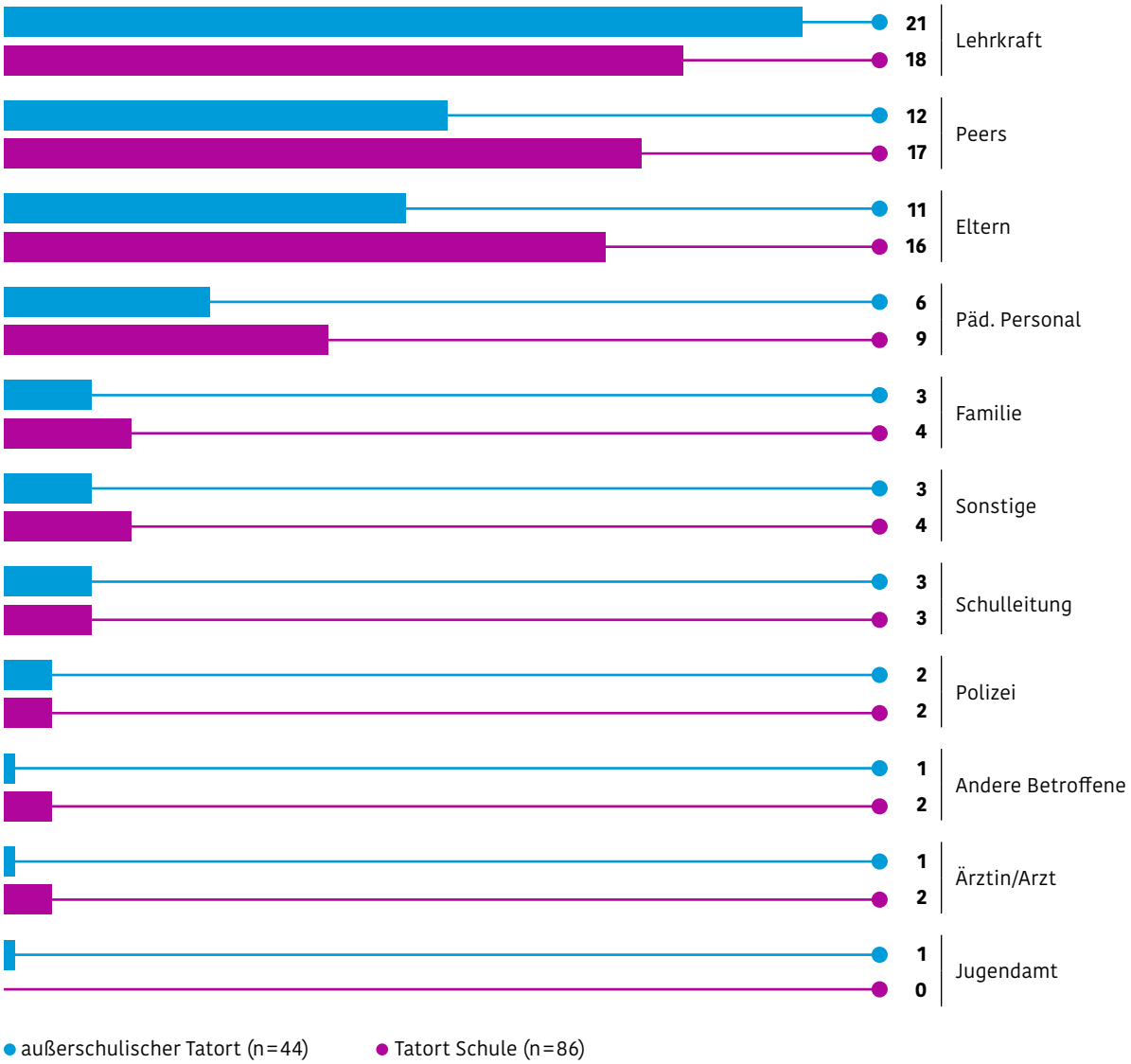
Die Reaktionen der Mütter waren unterschiedlich: Die eine sprach nie mehr darüber, handelte aber zielorientiert, um ihre Tochter zu schützen. Die andere wurde als von der Information überfordert geschildert.

Während Mütter – von Vätern wurde nicht berichtet – aktiv durch das Kind oder die Jugendliche angesprochen wurden, traten die Lehrkräfte sowohl in einer passiven als auch in einer aktiven Rolle auf. Sie wurden von Betroffenen angesprochen oder sie sprachen diese von sich aus an. Letzteres war bei Yvonne der Fall, deren Sportlehrerin in der EOS die Folgen häuslicher Gewalt wahrnahm,

> „weil ich zum Sportunterricht kam und sehr viele blaue Flecken von meiner Mutter hatte“. (Yvonne)

In der nachstehenden Abbildung werden die erwähnten Vertrauenspersonen unserer Stichprobe in Zusammenhang mit dem Tatort gebracht. Auffallend dabei ist die Wichtigkeit der Peers[43] und auch der Eltern, wenn der Tatort die Schule war. Die Personengruppen, an die sich die Betroffenen bei außerschulischen und schulischen Übergriffen gewandt haben, werden in absoluten Häufigkeiten dargestellt.

Vertrauenspersonen
(n = 116)



43 Welche Herausforderungen und Konflikte dies für die adressierten Gleichaltrigen gegenwärtig mit sich bringt, untersuchte das DJI e.V. in dem Projekt „Peers als Adressatinnen und Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem“ (Gulowski et al. 2023).

Erstaunlicherweise wurden Schulpsychologinnen und Schulpsychologen von Betroffenen nur in Zusammenhang mit dem Förderschulbereich als Vertrauenspersonen genannt. Fachberatungsstellen und Schulsozialarbeit wurden in keinem der Berichte erwähnt, was vermutlich mit dem zeithistorischen Kontext zu erklären ist. Die Arbeit der seit den 1980er-Jahren gegründeten Fachberatungsstellen konzentrierte sich in den Anfangsjahren auf die Unterstützung von Frauen und Mädchen bei häuslicher Gewalt. Schulsozialarbeit wurde erst mit dem Kooperationsgebot im Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 26. Juni 1990 auf den Weg gebracht. Die Taten in den von uns ausgewerteten Berichten und Anhörungen konzentrieren sich mehrheitlich auf die Jahre zwischen 1960 und 2000. Die Relevanz dieser Einrichtungen kann folglich nur aus der Befragung von Mitarbeitenden dieser Berufsfelder gewonnen werden. So betont die Mitarbeitende einer Fachberatungsstelle:

> „Seit dem Runden Tisch[44] merken wir einen Anstieg der Awareness insgesamt in der Bevölkerung. Über das Thema wird mehr gesprochen. Das schreibe ich schon klar der Arbeit der Betroffenen zu, dass gesamtgesellschaftlich viel mehr passiert. Schule findet nicht isoliert statt, es ist so, dass die Aufmerksamkeit für sexualisierte Gewalt bei Schülern und Schülerinnen eher angekommen ist als bei Lehrern und Lehrerinnen." (Mitarbeitende Fachberatungsstelle)

Zugleich stellen die befragten Mitarbeiterinnen von Fachberatungsstellen sowie Schulsozialarbeitende aufgrund ihrer Anwesenheit in der Schule auch eine Veränderung im Verhalten der Lehrkräfte fest. Denn nicht nur Kinder und Jugendliche wählen von sich aus den Weg zur Schulsozialarbeiterin. Auch Lehrkräfte wenden sich dorthin. Wenn Kinder sich gegenüber Lehrkräften offenbarten, hätten diese

> „die Kinder an die Hand genommen und sind zur Schulsozialarbeiter*in, damit sie das übernimmt". (Ehemalige Schulsozialarbeiterin)

Die ehemalige Schulsozialarbeiterin macht deshalb zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen

> „immer wieder darauf aufmerksam, dass Lehrer*innen ebenfalls zum Kinder- und Jugendschutz arbeiten müssen und es dazu klare Schritte gibt". (Ehemalige Schulsozialarbeiterin)

Kenntnisse und Handlungskompetenz im Kinder- und Jugendschutz sind für das professionelle Handeln der Lehrkräfte unverzichtbar, so die Schulsozialarbeitenden.

Wie am Beispiel der Reaktionen der hinzugezogenen Mütter bereits verdeutlicht, führte das Ansprechen vermeintlicher Vertrauenspersonen für Betroffene nicht immer zu einem unterstützenden Umgang. Das lag zum einen am fehlenden Handlungswissen, wie sich bei einem Deutschlehrer zeigte, der einer Betroffenen von Peergewalt nur

---

44 Nach dem Bekanntwerden der Vorfälle im Canisius-Kolleg Berlin, in der Odenwaldschule und im Benediktinergymnasium Ettal richteten das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesjustizministerium und das Bundessozialministerium 2010 eine Arbeitsgruppe „Runder Tisch. Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich" ein. Eingeladen dazu waren viele gesellschaftlich relevante Gruppen, Personen aus dem wissenschaftlichen Bereich und seit Februar 2011 auch Betroffene (vgl. Runder Tisch 2011a).

„zu einer Anzeige geraten hatte, […] aber erwartungsgemäß nicht mehr unternehmen [konnte]“. (Nele)

Zum anderen kamen vor allem in den 1960er-Jahren Anerkennung und Inschutznahme dörflicher Autoritäten zum Ausdruck:

„Ich solle nicht solche Märchen erzählen, das könne den Lehrer in Teufels Küche bringen.“ (Martina)

Im Rahmen der Verweigerung von Unterstützung fand zugleich eine Schuldumkehr statt. So wurde einem Mädchen mit Behinderung eigenes Fehlverhalten zugeschrieben. Die Betroffene Andrea erinnert sich nur zu gut an folgende Bemerkung:

„Hör mal, du bist sowas von doof, was gehst du auch mit!“ (Andrea)

Gleichzeitig wurde die Glaubwürdigkeit der Betroffenen infrage gestellt und die Tat abgetan als

„schmutzige Fantasie“. (Andrea)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde mit der Rede von der „Kinderlüge“ vonseiten der Lehrerverbände versucht, bei Sittlichkeitsdelikten, in denen Lehrer als Täter angeklagt waren, den „Opferstatus der Kinder in Frage“ (Kerchner 2000, S. 21) zu stellen. Die Aussagen jugendlicher Zeuginnen und Zeugen wurden in Gerichtsverfahren als Wahrnehmungs- und Erinnerungsfälschung abgetan und deren Glaubwürdigkeit in Zweifel gezogen. Auf dieses Argumentationsmuster griff wiederholt noch in den 1950er-Jahren die Rechtsschutzstelle der GEW in ihren Fallbeschreibungen zurück, um die der Unzucht beschuldigten Lehrkräfte zu entlasten und die Übernahme der Verfahrenskosten für Prozesse zu rechtfertigen (vgl. Thole & Glaser 2022, S. 97–101). Die „Kinderlüge“ findet sich ebenfalls in den Berichten der Betroffenen. Dabei wurde die Glaubhaftigkeit jugendlicher Zeuginnen und Zeugen nicht in einem Gerichtsverfahren, sondern seitens der Schulleitung oder der Eltern angezweifelt. Betroffene hatten Angst, der Lüge bezichtigt zu werden. Das führte beispielsweise bei Achim zum Schweigen und später zur

„Bestrafung durch meine Eltern für die ‚Lügengeschichten‘.“ (Achim)

Dass im ländlichen Raum der 1960er-Jahre aber auch anders gehandelt wurde, zeigt das Beispiel eines Vaters. Er stellte den Kinderschutz über die Achtung der dörflichen Honoratioren. Als Vater einer ebenfalls betroffenen Schulfreundin von Martina

„erstattete er Anzeige und informierte auch die anderen Eltern“. (Martina)

Im Bericht von Luise, in dem es um die Aufdeckung von sexualisierter Gewalt durch einen Lehrer nach der Jahrtausendwende geht, zeigte sich ein Zusammenspiel aus der Unterstützung durch Peers und dem professionellen Handeln von Lehrkräften. Zunächst war es die Freundin, die den Täter

„zur Rede gestellt“, (Luisa)

und dann eine Lehrerin, die

> „aus eigener Initiative die Schulsozialpädagogin mit eingebunden [hatte]“. (Luisa)

Resümierend kann festgehalten werden, dass es für viele Betroffene schwierig war und vermutlich bis heute ist, Vertrauenspersonen zu finden. Und dass es noch schwieriger war, solche zu finden, die zuhörten und professionell handelten. Dirk Bange machte schon 2015 auf die wichtige Rolle von Gleichaltrigen als Vertrauenspersonen im Aufdeckungsprozess aufmerksam. Stefan Hofherr bestätigt diesen Befund:

> „Betroffene legten etwas häufiger gegenüber gleichaltrigen Bezugspersonen wie Freunden oder Mitschülerinnen und Mitschülern offen als gegenüber erwachsenen Bezugspersonen wie Eltern oder anderen Familienangehörigen.“ (2023, S. 14)

6.2.3 Mitwissende

Der Begriff „Mitwissende“ entwickelte sich aus der induktiven Codierung, das heißt, er erschloss sich aus den Berichten und Anhörungen. Markiert wurden damit Textstellen, in denen geschildert wurde, wer von den Taten wusste (oder gewusst haben muss), aber nicht eingeschritten ist. Zunächst gab es nur die Codierung „Mittäterin“ bzw. „Mittäter“. Diese war durch ein Interview aus dem Jahr 1964 inspiriert, in dem die jüdische Philosophin Hannah Arendt über die Mittäterschaft im Nationalsozialismus sprach (zit. nach Ludz & Wild 2007). Beim Abgleich der Codierung wurde jedoch deutlich, dass das passive Wissen im Fokus der Berichte und Anhörungen stand, das aktive Tun aber, wenn überhaupt, nachgeordnet war. Deshalb erfolgte die Umbenennung in „Mitwissende“. Trotzdem bleibt die Grenze zwischen Mitwissen und Mittun fließend. Die in der Jugendforschung benutzten Begrifflichkeiten wie „Zeugenschaft“ als Beobachtung und Hören von sexualisierter Gewalt unter Jugendlichen (vgl. Hofherr 2023, S. 21f.) oder „Bystander“ für Personen, die in einer Situation anwesend und weder Erleidende noch Ausübende bei einem sexuellen Übergriff waren (vgl. Helfferich et al. 2021, S. 75), grenzen sich von juristischen Definitionen ab. Sie sind in ihrer Beschreibung stark auf die Gegenwart ausgerichtet und rücken die Frage nach dem (Nicht)Handeln in Situationen sexueller Übergriffe ins Zentrum. Im Gegensatz dazu ist es der erinnernde Rückblick, durch den Betroffene Mitwissende identifizieren. Es zeigt sich ein eher diffuses Wissen darüber, wer in ihrem Umfeld etwas über die Taten, die Täter und Täterinnen gewusst haben könnte. Die Betroffenen bieten Interpretationen an, warum Taten vertuscht, Täter und Täterinnen gedeckt wurden und nichts unternommen wurde, um den Betroffenen zu helfen.

Das in den Berichten und Anhörungen beschriebene Mitwissen wurde über sogenannte Ankerbeispiele identifiziert und wie folgt kategorisiert:

Schutz der Institution
Der gute Ruf der Schule musste gewahrt werden. So konnten ein Blick zwischen der Schulleiterin und der Lehrerin als stille Verständigung und Einigung ausreichen, dass den Anklagen der Schülerin gegenüber dem langgedienten Kollegen zu widersprechen sei. Es ging

> „ihnen in der Situation nur darum [...], einen Skandal zu vermeiden". (Susanne)

Das Fehlverhalten des Lehrers durfte auf keinen Fall öffentlich werden.

Schweigekartelle
Folgende Einschätzung einer Betroffenen über Personen aus dem sozialen Nahbereich lässt sich als Verschleiern einordnen:

> „Die, die es wussten, haben es unter den Teppich gekehrt." (Sandra)

In einem Bericht wurde der Schulrektor, die Lehrkräfte und die Elternvertretung als „Schweigekartell" zusammengefasst, das laut dem Zeitzeugen die Verantwortung dafür trage,

> „dass dieser Lehrer ungehindert handeln konnte". (Christian)

Ignoranz
Die ignorante Haltung zu sexuellen Übergriffen zeigte sich beispielsweise in einem Bericht aus dem Sportunterricht. Die Übergriffigkeit des Sportlehrers war bekannt, aber

> „alle schauten weg". (Simone)

Auch wenn sich diese Äußerung konkret auf den Sportunterricht in der DDR der 1970er-Jahre bezieht, finden sich vergleichbare Erzählungen über Mitwissen als Form des Wegschauens auch in schulbezogenen Berichten aus der BRD, etwa im Zusammenhang mit Peer-to-Peer-Gewalt:

> „Die Lehrerin, das weiß ich auch, die hat das mitgekriegt." (Charlotte)

Während die einen das Nicht-Handeln von Lehrkräften erinnern oder vermuten, erfuhren es andere aus Ermittlungsakten:

> „Meine Klassenlehrerin in der Unterstufe wusste vom Missbrauch." (Charlie)

Durch das Wissen aus den Akten bekommen erinnerte Szenen aus der Schulzeit, in denen Interventionen ausblieben und die bisher nicht einzuordnen waren, nachträglich eine Bedeutung. Wenn Lea in ihrem Bericht an die Kommission feststellt,

„[e]ine ganze Schulklasse hätte die Chance gehabt, etwas zu sagen oder zu sehen“, (Lea)

wird das Mitwissen zum Beschweigen von Peergewalt im Schulkontext.

Gerüchte

Über Schultratsch verbreitet sich im schulischen Umfeld diffuses Wissen. Teilweise nahmen Betroffene bereits frühzeitig zur Kenntnis, was nach Einsicht der Akten später Bestätigung fand:

„Und zwar gab es schon immer das Gerücht an der Schule, dass sich später als wahr herausgestellt hat [...], dass er ein Kind mit einer [ehemaligen] Schülerin hat.“ (Luisa)

Vieles bleibt jedoch weiterhin nur eine Vermutung:

„Und da hieß es schon immer: ‚Ja, da war irgendwas mit Mädchen.‘“ (Franziska)

Auch Lehrkräfte hatten informell Kenntnis über Täter.

„Einer Referendarin gegenüber habe ich den Fall angedeutet, aber nicht gesagt, welchen Kollegen es betrifft. Sie hat direkt gesagt: ‚Ich weiß, über wen du redest. Mir hat da eine Schülerin im Sommer auch was erzählt.‘“ (Lehrerin)

Fehlende Dritte

Der Übergang vom Mitwissen zum Mittun zeigt sich vor allem dann besonders deutlich, wenn die fehlende Unterstützung durch Dritte angeklagt wird. Tanja erinnert sich an den übergriffigen Sportlehrer:

„Irgendwann war es ein offenes Geheimnis. [...] Ich glaube, es zog sich über Monate, dass ich das Gefühl hatte, jeder wusste davon und keiner tut was.“ (Tanja)

Ähnlich äußern sich Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die Vorfälle meldeten. Sie klagen an,

„dass damals niemand eingegriffen hatte und dass sich der Täter seitdem sexuell übergriffig gegenüber Schülerinnen verhalten hatte“. (Petra)

Sabine Andresen, Andrea Pohling und Nina Schaumann führen im Teilprojekt „AufWirkung – Disclosure oder die (Un)Sagbarkeit sexualisierter Gewalt“ (2021) für die wissende Gruppe den Begriff „Dritte“ ein. Sie nehmen damit Bezug auf Peter Imbusch, demzufolge Gewalt ein „komplexes Interaktionsgeschehen“ ist, bei dem „immer auch Dritte ins Spiel“ kommen. Diese Dritte sind für ihn nicht nur Personen, sondern auch Gruppen und Institutionen. Sie nehmen Einfluss auf die „Interaktions- und Wahrnehmungsprozesse“ zwischen Betroffenen und Tätern, indem „sie sich neutral, intervenierend oder legitimierend auf das Procedere der Gewalt beziehen“ (Imbusch 2020, S. 37, zit. nach Andresen et al. 2021, o.S. [Folie 6])

Das oben kategorisierte Mitwissen in den schriftlichen Berichten und vertraulichen Anhörungen der Betroffenen bezog sich vorrangig auf Erwachsene, die weggeschaut, verschleiert und geschwiegen haben. Nur in zwei Fällen wurde die distanzierte Haltung von Peers erwähnt. In der quantitativen Auswertung der Stichprobe tritt diese Gruppe jedoch viel stärker als Mitwissende in Erscheinung, wie die nachstehende Tabelle zeigt. Vor allem im schulischen Kontext sind Peers wesentlich besser über Tatkontexte informiert als Lehrkräfte: 31 % der Peers sind Mitwissende, im Gegensatz zu nur 13 % der Lehrkräfte. Diese Diskrepanz lässt sich unter anderem damit erklären, dass das Mitwissen mancher Gruppen nur kurz erwähnt wurde, bevor der Bericht in eine andere Erzählpassage überging.

Absolute und relative Häufigkeiten von Mitwissenden im Gesamtdatensatz und im schulischen Kontext

Mitwissende	**Gesamtdaten** (n = 101)		**Tatort Schule** (n = 86)	
	n	**%**	**n**	**%**
Mutter	37	37	14	16
Peers	32	32	27	31
Lehrkraft	21	21	11	13
Familie	20	20	8	9
Bekannte	16	16	13	15
Sonstige	16	16	11	13
Schulleitung	7	7	5	6
Weitere Betroffene	6	6	5	6
Ärztin und Arzt	5	5	1	1
Nachbarn	5	5	1	1
Sonstiges schulisches Personal	4	4	4	5

Anmerkung: In 32 Fällen gab es keine eindeutigen Angaben zu Mitwissenden. Es wurden nur solche Personen als Mitwissende kategorisiert, bei denen sich die Betroffenen sicher waren, dass die- oder derjenige etwas gewusst haben musste. Aussagen, die auf Vermutungen schließen ließen, wurden nicht in die Häufigkeitsbeschreibungen aufgenommen.

Resümierend kann festgehalten werden: Die für den zu beschreibenden Sachverhalt in der Forschungsliteratur verwendeten Begriffe kommen aus unterschiedlichen Disziplinen. „Zeugenschaft“ ist im juristischen Sinne klar definiert. Die Bezeichnung „Mitwissende“ wird in der Justiz und in der Geschichtswissenschaft verwendet. „Bystander“ stammt aus der psychologischen Forschung. In dieser Hinsicht ist der wissende „Dritte“, der außerdem nicht personengebunden gefasst wird, eine Erweiterung. Auf die Institution Schule übertragen, bedeutet das: Wenn eine Schulleitung Kenntnis von sexualisierter Gewalt durch Lehrkräfte oder durch Peers hat, die Beschwerden der Schülerinnen und Schüler jedoch negiert oder ignoriert werden, weil zum Beispiel der Ruf der Schule gewahrt werden soll, so legitimiert diese Schulleitung sexualisierte Gewalt. Gerade durch dieses Legitimieren werden aus Mitwissenden letztlich Mittäter bzw. Mittäterinnen.

6.3 Vulnerabilität

In den Berichten und Anhörungen über das Tatgeschehen fiel auf, dass 25 % der Fälle kumulierend in der Schule und zeitgleich in außerschulischen Bereichen stattfanden. Es kam also mehrfach und in unterschiedlichen Tatkontexten zu Übergriffen. Das weist auf eine besonders vulnerable Gruppe von Schülerinnen und Schülern hin. Welche Verbindung stellen die Betroffenen selbst zwischen ihrer Gefährdung und den unterschiedlichen Kontexten her?

Vulnerabilität ist ein Begriff, der für Verletzlichkeit oder Verwundbarkeit steht und in Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt immer wieder genutzt wird. Da er zudem in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Verwendung findet, ist eine eindeutige Definition im Hinblick auf sexualisierte Gewalt wichtig. Im Glossar der Unabhängigen Beauftragten wird Vulnerabilität wie folgt gefasst: „Kindbezogene Faktoren und Bedingungen, die das Risiko erhöhen, sexuellen Missbrauch zu erleben, wie beispielsweise körperliche und kognitive Behinderung, mangelndes Sexualwissen, geringes Selbstwertgefühl, Vorbelastungen durch (sexuelle) Gewalt.“[45]

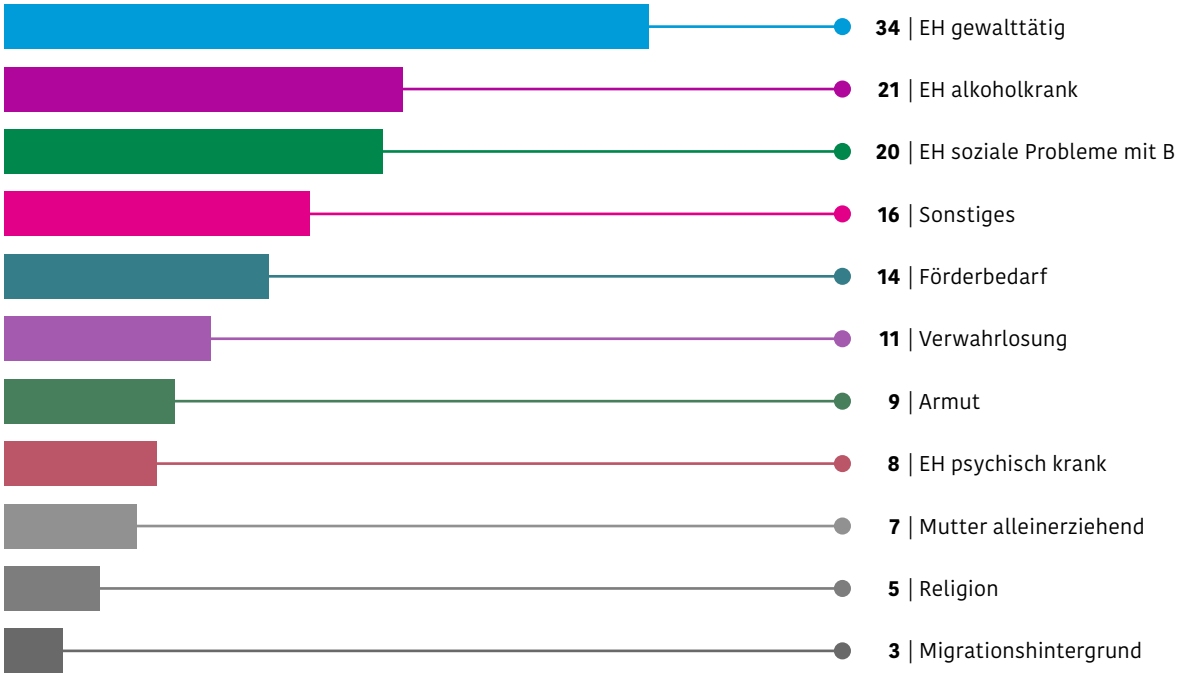
Zur Risikoanalyse gehört auch, die besondere Vulnerabilität einzelner Schülerinnen- und Schülergruppen zu beachten. Gemeint sind damit in erster Linie vier Gruppen (vgl. Jud & Kindler 2019, S. 7f.):

1) Kinder- und Jugendliche, die ohne feste Bezugspersonen untergebracht sind, beispielsweise in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe
2) Kinder und Jugendliche mit körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen
3) Kinder und Jugendliche, deren Eltern suchtkrank oder psychisch erkrankt sind oder die selbst Gewalterfahrungen gemacht haben
4) Kinder und Jugendliche, die in patriarchalen Familienverhältnissen aufwachsen

Diese Gruppenbildungen beziehen sich auf das vergangene Jahrzehnt und basieren auf quantitativen Studien. Die nachstehend abgebildeten Kontextfaktoren erhöhter Vulnerabilität basieren auf unserer Auswertung der Berichte und Anhörungen aus den letzten 70 Jahren. Die Kategorie „Vernachlässigung“ ist normativ besetzt. Die Betroffenen beschrieben ihre erhöhte Verletzbarkeit in Form von hygienischer Unterversorgung, Unterernährung und sichtbarer Armut. In den Kategorien „Religion“ und „Migrationsgeschichte“ wurden geschilderte Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft oder der ethnischen Herkunft erfasst. So wurde auch hier nicht interpretierend quantitativ codiert (z. B. bei familiären Situationsbeschreibungen, die als abweichend gelesen werden können), sondern explizite Äußerungen der Betroffenen ausgewertet.

45 Siehe https://beauftragte-missbrauch.de/presse/glossar (Abruf 24.04.2025).

Kontextfaktoren erhöhter Vulnerabilität in absoluten Häufigkeiten
(n = 102)



EH = Elternhaus B = Betroffene

Es zeigte sich, dass die von Gewalt- und Suchterfahrungen im Elternhaus (EH) geprägten Kinder und Jugendlichen zur größten Gruppe unter den Betroffenen zählen. Psychische und physische Gewalt im Elternhaus, Suchterkrankungen sowie Hinweise auf täglichen Alkoholkonsum durchziehen viele Berichte. Häufig war es die

> „sehr chaotische Familie, in der es teilweise sehr viel Gewalt gab“, (Annett)

die sexualisierte Gewalt in der Schule begünstigte. In 25 Berichten und Anhörungen, die sich auf die Jahre zwischen 1960 und 2000 beziehen, wurde die Gewalt konkretisiert und von Schlägen berichtet. Selten waren es der leichte Klaps, manchmal die Ohrfeige oder der Schlag auf den Kopf mit einem Lehrbuch. Häufig waren es Schläge, die blutige Striemen auf dem Körper hinterließen,

> „eine richtige Tracht Prügel mit Kochlöffel, Gürtel, Hausschuhen, da ging es schon zur Sache“, (Silke)

bis hin – wenn auch noch Alkohol im Spiel war – zur Besinnungslosigkeit. Die damals neunjährige Maja berichtet:

> „Auf jeden Fall war irgendwas der Auslöser, dass er mich dann vermöbelt hat. An diese Situation an sich, an diese Schmerzen, an die kann ich mich gar nicht mehr genau erinnern. Ich weiß nur, dass mein ganzer Körper irgendwann wehtat. Und dass ich an der Küchenzeile auf dem Boden gekauert habe und einfach nur geweint habe vor Schmerzen, weil einfach mein kompletter Körper wehgetan hat. Ich habe überall

> irgendwie blaue Flecken gehabt, und ich hatte Nasenbluten und Kopfschmerzen. Und ich weiß auch nicht, wie lange das ging, wie lange er da auf mich eingeschlagen hat, ich weiß, wie gesagt, nur, dass ich tierische Schmerzen hatte, und konnte auch erst überhaupt nicht aufstehen und wollte auch gar nicht aufstehen, konnte mich nicht bewegen.“ (Maja)

In diesem Fall, der sich nach der Jahrtausendwende ereignete, war der schlagende Vater zugleich Täter sexualisierter Gewalt – eine Konstellation, die wir in neun weiteren Geschichten finden, von denen sich zwei auf Taten durch Lehrkräfte beziehen. Nicht immer handelte es sich um eine Wechselbeziehung von Gewalterfahrungen zwischen Familie und Schule sowie Heim. Die unterschiedlichen Gewaltformen konnten sich auch auf eine einzelne Erziehungsinstitution konzentrieren. Obgleich sich doppelt so viele ausgewertete Berichte und Anhörungen auf die BRD (49,6 %) als auf die DDR (27,8 %) und 21,7 % auf die Zeit nach 1990 beziehen, schildern zwölf Betroffene, die in der DDR aufgewachsen sind, und zwölf Betroffene, die ihre Kindheit und Jugend in der BRD verbrachten, den Zusammenhang zwischen sexualisierter und physischer Gewalt.

Oft vermischten sich die Probleme einzelner Familienangehöriger und gingen über physische Gewalt und Suchterkrankungen hinaus.

> „Ich war aus einer Familie, wo es sehr viele Familienproblemlagen gab.“ (Luisa)

Bei sexualisierter Gewalt gab es bei einer so schwierigen Situation in der Familie keinen Rückhalt. Anja berichtet:

> „Ich habe materiell gehabt, was ich brauche.“ (Anja)

Nach einer kurzen Pause fährt sie fort:

> „Aber emotional hat viel gefehlt.“ (Anja)

Dazu zählt sie die emotionale Distanz zu den Eltern, den frühen Tod der Großmutter, die Konkurrenz mit der Schwester und die fehlende beste Freundin. Dies habe schließlich zu den mehrjährigen sexualisierten Gewalterfahrungen durch zwei Täter – einem Nachbarn und einem Lehrer ihrer Schule – geführt.

Resümierend zeigt sich hinsichtlich vulnerabler Gruppen im schulischen Kontext, dass Betroffene selbst über das Zusammenspiel unterschiedlicher Risikofaktoren berichten und Zusammenhänge zwischen sexualisierter Gewalt und anderen Gewaltformen herstellen. Die Spirale dreht sich weiter, weil sexualisierte Gewalt keine isolierte Gewaltform ist. Durch das Erleben sexueller Gewalt steigt wiederum die Vulnerabilität, und es erhöht sich das Risiko weiterer Übergriffe.

6.4 Reaktionen auf die Tat seitens der Schule

In der Schutzkonzeptentwicklung, wie sie seit 2010 geführt wird, gilt der Interventionsplan als „das Kernstück eines schulischen Schutzkonzeptes“ (Unabhängige Bundesbeauftragte o.J., Bestandteile, II Interventionsplan[46]). Der Interventionsplan legt fest, welche Schritte im Verdachtsfall einzuleiten sind. Bevor professionelles Handeln einsetzen kann, müssen die Angesprochenen zunächst auf die Tat reagieren. Dies setzt von deren Seite eine professionelle Haltung und Zugewandtheit voraus. In unserer Analyse der Berichte und Anhörungen rückt damit die Institution Schule in den Mittelpunkt – und die Frage, wie Angesprochene auf die sexualisierte Gewalt reagiert haben. Die Auswertung ergab bei der induktiv gewonnenen, das heißt aus den Berichten abgeleiteten Kategorie „Reaktionen auf die Tat“ mehrere schulhierarchisch gegliederte Unterkategorien. Bei der ersten Unterkategorie handelt es sich auf der Mikroebene um die individuelle Lehrperson. Sie vermutete eine Tat oder wurde mit einer Tat konfrontiert, suchte für sich einen Umgang damit und hatte der Dienstordnung entsprechend zu handeln. Die zweite Unterkategorie ist auf der Mesoebene die Schulleitung. Zwar ist das Handeln von Lehrkräften in Leitungsfunktion durch schulrechtliche Vorgaben – insbesondere durch Dienstordnungen, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften - geregelt, aber sie verfügen dennoch über einen gewissen Handlungsspielraum. Bei der dritten Unterkategorie handelt es sich auf der Makroebene um die schulaufsichtsführende Behörde. Hier wird die Tat schulsystemintern bearbeitet.

In den nachstehend zitierten Passagen wird sowohl auf Berichte Betroffener Bezug genommen, die alle vor den 2010er-Jahren liegen, als auch auf Aussagen von Interviewten (vgl. Kapitel 4), die sich auf die letzten Jahre beziehen. Trotz der zeitlichen Differenz werden beide Gruppen berücksichtigt, da die Aussagen von Personen, die heute im Schulsystem und in dessen Umfeld tätig sind, in zweierlei Hinsicht aufschlussreich sind. Zum einen konkretisiert sich eine gewisse Hilflosigkeit im Umgang mit sexualisierter Gewalt. Zum anderen geben sie Einblick in mögliches Verwaltungshandeln bezüglich Intervention und Aufarbeitung. Dabei kann der juristische Rahmen für das Verwaltungshandeln einzelner Bundesländer über die farbig hinterlegten Ausführungen zu Beginn der jeweiligen Kapitel erschlossen werden. Hier wird zum Beispiel auf kultusministerielle Regelungen im Schulgesetz eines Bundeslandes bzw. auf Positionierungen der KMK hingewiesen. Darüber hinausgehende Informationen sind in den Schulgesetzen der Länder[47] zu erschließen.

46 Auf dem Fachportal „Schule gegen sexuelle Gewalt“ der Unabhängigen Bundesbeauftragten finden Schulen Informationen und Hilfestellungen, um Konzepte zum Schutz vor sexueller Gewalt zu erarbeiten. https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de (Abruf 25.04.2025).

47 Siehe https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html (Abruf 10.11.2024)

6.4.1 Reaktionen von Lehrkräften auf sexualisierte Gewalt

Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Björns Geschichte
Mitte der 1990er-Jahre kamen einige Mädchen der sechsten Klasse zu mir und erzählten mir erzürnt, dass ein Sportlehrer ständig bei ihnen in der Umkleide erscheine – immer am Ende der Pause, wenn sie gerade beim Umkleiden für den Sportunterricht seien. Am Anfang sei es nur alle vier Wochen passiert, aber mittlerweile käme es mindestens einmal pro Woche vor. Ich war damals sowohl als Fachlehrer wie auch als Beratungslehrer an einem Gymnasium tätig. Beratungslehrer beraten Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleitungen bei schulischen Fragestellungen.

Die Schülerinnen betonten, sie hätten es ihm auch schon direkt gesagt: „Wir möchten nicht, dass Sie zu uns in die Umkleide kommen." Er hätte einfach gelacht und ihre Bitte ignoriert. Sie hätten sich an ihre Klassenlehrerinnen gewandt. Die hätten gemeint, sie sollen sich nicht so haben. Das passiere halt mal aus Versehen. Auch von ihren Eltern wurden sie nicht ernst genommen. Obwohl ich mir ein solches Verhalten des durchaus beliebten Sportkollegen überhaupt nicht vorstellen konnte, versprach ich, mich um ihr Anliegen zu kümmern. Bei den Klassenlehrerinnen wurde ich genauso abgewiesen wie die Mädchen. Ein Elternpaar glaubte zwar ihrer Tochter, meinte aber, da könne man nichts machen.

Um den Kollegen zu konfrontieren, musste ich eindeutige Beweise haben. Also versteckte ich mich zu Beginn einer kleinen Pause vor einer Sportstunde in einem der geöffneten Geräteräume, die den sechs Umkleidekabinen gegenüberliegen. Im Zweifelsfall konnte ich ein „Aufräumen" vortäuschen. Dieses Verhalten wurde mir später von einer Sportkollegin als hinterlistige Spionage vorgeworfen. Die geraden Nummern der Umkleidekabinen sind für die Jungen, die ungeraden für die Mädchen reserviert. Ich musste beobachten, was ich eigentlich nicht sehen wollte: Der Lehrer ging ohne anzuklopfen in die Kabine für Mädchen, sagte „Oh, Verzeihung" und ging wieder hinaus. Er ging an der Jungenkabine vorbei, trat einen Schritt in die nächste Mädchenkabine und entschuldigte sich wieder. Ich wollte meinen Augen nicht trauen. Aber ich hatte genau das gesehen, was die Mädchen mir berichtet hatten und was ich eigentlich nicht für möglich gehalten hatte. Der Lehrer nutzte seine Machtposition gegenüber schutzbefohlenen Schülerinnen aus.

Ich versuchte, ruhig zu bleiben. Dennoch musste ich reagieren. Ich wollte die Konfrontation mit dem Kollegen, mit dem ich bisher immer gut ausgekommen war, nicht alleine durchführen, sondern mit einer Zeugin. Ich ging ins Lehrerzimmer und erzählte einer engagierten Kollegin meine Beobachtungen. Sie reagierte entsetzt: „Das kann ich nicht. Da bin ich überfordert." Eine andere Kollegin war bereit, mit mir zusammen das Gespräch zu führen. Wir baten ihn in das Besprechungszimmer, und ich versuchte möglichst sachlich, ihn auf sein Fehlverhalten hinzuweisen. Er reagierte cholerisch: Ich würde doch wohl spinnen. Die Mädchen liefen ja auch „oben ohne" im Freibad rum, was ich bezweifelte. Ich versuchte zu argumentieren, dass es einen Unterschied mache, ob Mädchen sich freiwillig halbnackt zeigen oder ob sie in der Umkleide von einem Mann belästigt werden. Mit sich überschlagender Stimme verließ er den Raum.

Wir waren bestürzt. Wie konnte jemand so uneinsichtig sein? Da blieb auch uns nur noch der Weg zur Schulleitung. Doch auch die Leitung glaubte mir nicht trotz meiner Beteuerung, dass ich alles mit eigenen Augen gesehen hatte. „Das kann nicht sein. Er würde so etwas niemals machen. Du bist bei diesem Thema einfach übersensibilisiert." Und dann kam ein sehr verletzender Vorwurf: „Du machst den Ruf unserer Schule kaputt."

Eine Woche später wurde dann eine Konferenz anberaumt. Dieses Treffen wurde zur schmerzlichsten Erfahrung meiner gesamten Zeit als Lehrer. Es belastet mich noch heute. In der gesamten Besprechung wurde der eigentliche Anlass, das Spannen eines Lehrers in den Umkleidekabinen der Mädchen, überhaupt nicht angesprochen. Es ging die ganze Zeit nur darum, dass ich angeblich einen Formfehler begangen habe: Ich hätte nicht die Kollegin ansprechen dürfen. Ich wurde von der Schulleitung aufgefordert, mich bei dem Lehrer für diesen Fehler zu entschuldigen. Das habe ich dann total verwirrt auch getan. Ich verstand die Welt nicht mehr. Da hatte ich versucht, einen Kollegen auf sein Fehlverhalten aufmerksam zu machen, auch um ihn vor schwerwiegenden Konsequenzen zu schützen. Und nun war ich angeblich der Schuldige.

Ähnlich schlimm waren für mich die Nachgespräche mit dem Personalrat. Eine fragte, ob mir bewusst sei, dass ich sein Leben hätte zerstören können. Die zweite Person war der Meinung, ich sei in erster Linie Kollege und erst danach Anwalt der Schülerinnen. Meine Antwort war: „Es ist durchaus kollegial, Fehlverhalten von Kollegen anzusprechen. Unkollegial ist es, solche Vorgänge zu ignorieren und unter den Teppich zu kehren." Es gab Kolleginnen, die wegen dieser Angelegenheit für einige Zeit jeden Kontakt mit mir verweigerten. Ich brauchte mehrere Monate, bis ich mich wieder unbefangen im Lehrerzimmer bewegen konnte.

Ohne die Unterstützung meiner Frau hätte ich wohl diese Erniedrigung nicht verkraftet. Ich suchte mir auch Hilfe bei der Psychologin einer Beratungsstelle. Immerhin hatte ich erreicht, dass das Spannen in der Mädchenumkleide sofort aufhörte, wenn auch zu einem hohen Preis. Bei den Mädchen dürfte wohl Folgendes geblieben sein: Ein „Nein" wird nicht immer gehört. Aber wenn man mehrfach den Mut hat, sich Hilfe zu holen, wird einem vielleicht doch geglaubt, und es ändert sich etwas.

Björns Bericht zeigt, wie schwer es sein kann, sich Lehrerinnen und Lehrer anzuvertrauen, wenn man die sexuelle Belästigung eines Kollegen beobachtet hat.

In Nordrhein-Westfalen erließ das Ministerium für Schule und Weiterbildung am 18. Juli 2012 die „Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen". Dort sind in §29 „Besondere Vorkommnisse" geregelt. Für Lehrkräfte gilt nach §42:

„(2) Bestehen tatsächliche Anhaltspunkte für eine Vernachlässigung, eine Misshandlung oder einen sexuellen Missbrauch einer Schülerin oder eines Schülers innerhalb oder außerhalb der Schule, ist die Schulleitung umgehend zu informieren. Diese entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen (§42 Absatz 6 SchulG)." (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012)

Im Trailer zum digitalen Fortbildungskurs „Was ist los mit Jaron?“ (Unabhängige Beauftragte 2023), einem animierten Computerspiel zur Fortbildung von Lehrkräften, sucht die Lehrerin das Gespräch mit Jaron. Sie fragt nach einem Fleck an seinem Hals und hakt noch einmal nach, ob es etwas gäbe, was ihm Probleme bereite. Das Verhalten der Lehrerin während des Gesprächs ist dem Schüler zugewandt und empathisch. Auch zwischen 1950 und 2010 gab es Gespräche zwischen Lehrkräften und Kindern bzw. Jugendlichen über sexuelle Übergriffe. Sie hatten jedoch meist sanktionierenden Charakter, signalisierten Überforderung, waren Verteidigungsreden für die Kolleginnen und Kollegen oder aber Beschwichtigungen. Die von den Betroffenen geschilderten Ansprachen sollen hier in chronologischer Reihenfolge dargestellt werden.

Die sanktionierenden Gespräche hatten vornehmlich das Ziel, den Schüler zum Schweigen zu bringen oder die Schülerin der Lüge zu bezichtigen, sie als schlechtes Kind zu verunglimpfen und Strafen anzudrohen. Zwei Berichte, zeitlich in den späten 1960er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland angesiedelt, zeigen eine solche Reaktion von Lehrerinnen. Es hatte einen höheren Stellenwert, den Ruf eines bekannten katholischen Mädchengymnasiums zu wahren, als ein Mädchen vor den sexuellen Übergriffen des Vaters zu schützen. Eine Lehrerin – so berichtet es Achim, der selbst von sexualisierter Gewalt durch einen Pfarrer betroffen war – habe ihn verpflichtet, zu den sexuellen Übergriffen auf seine Schwester zu schweigen und auf keinen Fall das Jugendamt einzuschalten. In dem anderen Bericht waren Klassenlehrerin und Schulleiterin Mitwissende bezüglich der Taten eines Lehrers. Sie sanktionierten die Offenbarung des Mädchens, weil es – kurz vor der Pensionierung des Täters –

> **„darum ging, einen Skandal zu vermeiden“.** (Susanne)

Überforderung signalisierten Lehrkräfte in den 1990er-Jahren nicht nur Betroffenen gegenüber. Sie zeigten diese auch dann, wenn sie von anderen Lehrkräften, beispielsweise in ihrer Funktion als Vertrauenslehrerin oder Verbindungslehrer, um Unterstützung im Umgang mit übergriffigen Kollegen gebeten wurden. In der Geschichte von Björn wurde dies bereits verdeutlicht.

Zu den unterschiedlichen Formen verbaler Reaktion kommen weitere: Die Betroffene nicht unterstützende Reaktion, die Nicht-Reaktion und das Nicht-wahrnehmen-Wollen, wenn sich die Tat außerhalb der Schule ereignet hat.

> **„Ich bin zu meiner Lehrerin gegangen und habe dann immer wieder so Sachen gesagt wie, dass [...] mein Papa böse ist.“** (Maja)

Auf diese und andere Botschaften der Grundschülerin reagierten Lehrkräfte noch in den 2000er-Jahren in keiner Weise.

In den Berichten findet sich aber auch Anerkennung für das unterstützende Verhalten von Lehrkräften. Ähnlich wie im Fortbildungskurs „Was ist los mit Jaron?“ fragte eine Lehrerin im direkten Gespräch danach, was denn geschehen sei. Rückblickend bewertet die Betroffene Luisa:

„Die Lehrerin, die war die erste und einzige Person, die da irgendwie auch behutsam drangegangen ist." (Luisa)

Auch Franziska lobt die direkte Ansprache und das zielgerichtete Handeln:

„Und die hat mich abgeholt und dann in die Psychiatrie gebracht." (Franziska)

Die Einweisung diente dem Schutz der Jugendlichen vor weiteren körperlichen und psychischen Verletzungen. Wie die beiden Berichte der Betroffenen zeigen, können Lehrkräfte auch Vertrauenspersonen sein (vgl. Kapitel 6.2.2).

Aus der Perspektive der Lehrkräfte – hier liegt der zeitliche Bezug in den 2010er-Jahren – wird die Offenlegung von Schülerinnen und Schülern ihnen gegenüber als Anerkennung ihrer Person als Lehrkraft und als Vertrauensperson aufgefasst. Das positive Gefühl der Anerkennung geht jedoch häufig mit dem Erleben von Überforderung einher. Häufig waren es die Referendarinnen und Referendare oder Praktikantinnen und Praktikanten – dem Alter nach den Betroffenen nahe –, die angesprochen wurden und versuchten, zu handeln. Da diese weder im Studium noch im Referendariat auf solche Situationen ausreichend vorbereitet waren, suchten sie bei älteren, erfahreneren Lehrkräften oder bei der Schulleitung nach Unterstützung. Ein Schulleiter, dessen Studienzeit drei Jahrzehnte zurückliegt, berichtet:

„Ich habe neben meinem Studium als studentischer Mitarbeiter in einer Schule gearbeitet. Dort hat sich mir eine Schülerin offenbart und gesagt, dass sie schon seit Längerem angefasst wird von einem Mitschüler. Das war das erste Mal, dass ich mit sexualisierter Gewalt in Kontakt gekommen bin. Ich war an diesem Punkt naiv und überfordert. Ich habe nach Hilfe gesucht. Das war ziemlich chaotisch. Es gab Äußerungen von Kollegen, die ich um Hilfe gebeten habe: ‚Das sind halt Jungs und die machen so was', bis hin zu einer Kollegin, die das wirklich sehr ernst genommen hat und mit der wir in die Aufklärung gingen." (Schulleiter)

Lehrkräfte, die in ihren Anfangsjahren Überforderung durch derartige Situationen erlebt haben, weisen nachdrücklich auf die Notwendigkeit gut strukturierter Verfahrensabläufe und klarer Handlungsleitfäden hin. Immer wieder würde von den heute in der Schule tätigen Personen nach „dem Ordner" verlangt, der im Lehrerzimmer steht und in dem nachgeschlagen werden kann, was getan werden muss, um Kinderschutz zu gewährleisten und die Betroffenen professionell zu unterstützen. Ein solcher Ordner ersetzt allerdings nicht ein funktionierendes Schutzkonzept, in dessen Rahmen sich Lehrkräfte gemeinsam mit Eltern, Schülerinnen, Schülern und anderem pädagogischen Personal dieser Aufgabe als Teil von Schulentwicklung stellen können.

Neben der Überforderung können verzögerte oder Nicht-Reaktionen auch mit den ausgeprägten Hierarchien des Schulsystems begründet werden. Da ist die Angst vor den Folgen der Meldung sexueller Übergriffe an die Schulleitung. Personen, die ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben, deren Verbeamtung oder Beförderung noch bevorsteht, haben Angst vor schlechten Beurteilungen.

„Eine Referendarin hat sich erst nach ihrer Prüfung getraut, eine von einer Schülerin geäußerte Anschuldigung zu melden. Vorher fürchtete sie Benachteiligungen. Nach der Prüfung ist die Referendarin dann zur Schulleitung hingegangen und hat gesagt, welches Mädchen es betrifft. Die Schulleitung hat sich nicht mal den Namen aufgeschrieben.“ (Lehrerin)

Lehrpersonen haben darüber hinaus Angst vor juristischen Folgen. Die Mitarbeiterin einer Fachberatungsstelle bewertet die Zurückhaltung vieler Lehrkräfte, wenn es um die Aufdeckung sexualisierter Gewalt geht, wie folgt:

„Sie unternehmen nichts, weil sie befürchten, dann mit einem halben Bein im Knast zu stehen.“ (Mitarbeiterin einer Fachberatungsstelle)

Die Verteidigungsrede als mögliche Reaktion auf die Tat findet sich auch in reflektierter Form in den Gesprächen mit Lehrkräften wieder. Häufig wird sie durch berufliche Nähe und eine langjährige Bekanntschaft mit den beschuldigten Kollegen oder Kolleginnen motiviert.

„Wenn wir den Kollegen seit 10, 20 oder 30 Jahren kennen, trauen wir ihm vielleicht nicht zu, dass da wirklich ‚Schlimmes‘ passiert ist, würde man es vielleicht als etwas Einmaliges sehen. Man neigt vielleicht zur Verharmlosung, weil man sich lange kennt. Aber der Staat muss sich natürlich auf den Standpunkt stellen, dass die Fakten geklärt werden müssen, dass da vielleicht auch noch viel mehr sein kann und dass dann ein strenges Prozedere in Kraft tritt.“ (Lehrer)

Es wurden Bemühungen und Handlungsschritte, die der Beendigung sexualisierter Gewalt dienen, auf den Weg gebracht. Dazu gehören die schon seit 2012 gültige „Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen“ für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012), die 2023 verfügte „Dienstanweisung für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung gegenüber Schüler:innen“ (Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2023) oder die partizipative Schutzkonzeptentwicklung an Schulen. Seit 2023 ist die digitale Fortbildung „Was ist los mit Jaron?“ (Unabhängige Beauftragte 2023), eine Kooperation der Unabhängigen Bundesbeauftragten mit den Kultusbehörden der Länder im Rahmen der Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“, freigeschaltet. Sie verdeutlicht, welche Bedeutung Lehrpersonen bei der Prävention und Intervention zukommt und betont zugleich, dass rechtliche Regelungen dafür eine notwendige Voraussetzung sind.

6.4.2 Umgang der Einzelschule und der Schulleitung mit sexualisierter Gewalt

Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Majas Geschichte
An meinem Gymnasium gab es einen Oberstufenkoordinator, der dafür bekannt war, dass er gern die körperliche Nähe zu Jungen und Mädchen suchte. Der Schulleitung war das bekannt. Meine Noten in Mathematik waren vor dem Abitur sehr schlecht, ich drohte nicht zum Abitur zugelassen zu werden. Der Lehrer hat mich daraufhin zu sich nach Hause bestellt, um in Ruhe über alles zu reden und das Problem aus der Welt zu schaffen. Bei meinem Besuch stellte er mir in Aussicht, dass er mit meinem Mathelehrer reden würde, wenn ich nett zu ihm sei, was ich erst mal nicht verstanden habe. Er hat mich dann unter dem Vorwand, mir eine Krawatte als Spende für die Versteigerung zur Abifeier geben zu wollen, in sein Schlafzimmer gelockt, ich solle mir dort eine aussuchen. Im Schlafzimmer hat er sich dann plötzlich erigiert an mich gedrückt und versucht seine Hose zu öffnen. Ich bin geflohen und war sehr froh, dass ich so geistesgegenwärtig reagiert habe.

Viel schlimmer war, dass ich nie mit jemandem darüber reden konnte. Meine Eltern hätten mir nicht geglaubt. Ein Studienrat macht so was nicht. Ich hätte mich nur geschämt. Ich habe überlegt, an die Schulleitung heranzutreten. Aber die wussten ja Bescheid über sein Verhalten und haben nie etwas unternommen. Ich hätte mich also nur bloßgestellt, ohne dass es für den Lehrer Konsequenzen gehabt hätte. Mir ist zum Glück außer einem Schreck und jahrelangem Ekel nichts passiert. Trotzdem ist es bis heute unfassbar, was da geschehen ist, vor allem die Umstände drumherum und das Stillhalten der damaligen Schulleitung. Ich werde heute keine öffentliche Anklage mehr erheben. Aber es tut gut, jetzt zu wissen, dass es jemanden interessiert.

Maja ist überzeugt davon, dass die Schulleitung in den 1980er-Jahren über das Verhalten des Lehrers Bescheid wusste. Das Bewahren des guten Rufs der Schule ist in den Berichten der Betroffenen und den Interviews mit Lehrkräften ein bestimmendes Element im Umgang mit der Tat. Dafür wird viel getan. Die Angst vor einer

> „schlechten Presse“ (Lehrerin)

ist groß.

In einem Bericht wird geschildert, dass ein Fall sexualisierter Gewalt durch einen Vertrauenslehrer in den 2010er-Jahren disziplinarrechtlich in der Schule verfolgt wurde. Für die Schulleitung sei in diesem Zusammenhang wichtig gewesen:

> „Hauptsache er geht nicht an die Presse. Das ist erst mal das Wichtigste.“ (Fred)

Ob die Empfehlung der Schulleitung an die Eltern, keine Strafanzeige zu erstatten, wirklich aus Sorge um das psychische Wohlergehen der Jugendlichen erfolgte, wird von einer Betroffenen im Nachhinein angezweifelt:

> „Und meinen Eltern wurde angeblich auch geraten, es halt eben nur über die Schulaufsichtsbehörde und Schulleitung zu machen, weil ein Verhör für mich so traumatisierend wäre.“ (Luisa)

Eine weitere Möglichkeit, um den Ruf der Schule zu schützen, findet sich in der Analyse der Berichte und Anhörungen in den sogenannten geografischen Lösungen. So war es zwischen 2005 und 2010 möglich, das Arbeitsverhältnis des angestellten Lehrers nach dem Bekanntwerden sexuellen Missbrauchs mit einer Schutzbefohlenen zu beenden. In einem Fall veranlasste die Schulleitung – mit Wissen der Schulaufsichtsbehörde –, dass

> „ein Aufhebungsvertrag im gegenseitigen Einvernehmen unterzeichnet wurde, was ihm als unbescholtenem Lehrer einen Neuanfang ermöglichte“. (Elke)

In Nordrhein-Westfalen erließ das Ministerium für Schule und Weiterbildung am 18. Juli 2012 die „Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen“. Dort sind in §29 „Besondere Vorkommnisse“ geregelt.

Für die Schulleitung gilt, dass sie „die dienstaufsichtlich zuständige Schulaufsichtsbehörde unverzüglich über tatsächliche Anhaltspunkte zu informieren [hat], die auf einen sexuellen Missbrauch durch eine Lehrerin oder einen Lehrer hindeuten. Entsprechendes gilt für das in der Schule tätige Personal der Schulträger und außerschulischer Partner der Schule.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012)

Bis ins 21. Jahrhundert scheint die Amts- und Definitionsmacht der Schulleitung im Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Schule – ebenso wie bei Kenntnis von sexueller Gewalt durch Peers oder im Elternhaus – stark ausgeprägt gewesen zu sein. Das Verwaltungshandeln unterlag kaum gesetzlichen Vorgaben durch das Schulgesetz oder auf der Erlassebene. Zugleich fehlte die notwendige Infrastruktur, die ein gezieltes Handeln möglich gemacht hätte. Der ehemalige Referatsleiter im nordrhein-westfälischen Schulministerium Heinz-Werner Poelchau umreißt diese Ausgangssituation und schreibt der Schulleitung „eine umfangreiche Verantwortung [zu], Verantwortung im Kinderschutz sicherzustellen“ (2018, S. 25). Rückblickend merkt Luisa, eine Betroffene von sexualisierter Gewalt durch einen Lehrer in den frühen 2000er-Jahren, dazu an:

> „Hätten die vielleicht Schutzkonzepte gehabt, hätten die wen hinzugezogen, dann hätte ich vielleicht schon damals die Wahrheit gesagt.“ (Luisa)

Vor allem in Berichten über die 1970er-Jahre wird immer wieder die zögerliche Haltung der Schulleitung thematisiert:

> „Die haben nicht viel unternommen.“ (Tanja)

Beklagt wird außerdem eine mangelnde Transparenz:

> „Auf jeden Fall ging die Schule nicht offen damit um." (Tanja)

Ein Zeitzeuge geht auf die fehlende präventive Arbeit in den 1980er-Jahren in der BRD ein, in der weder

> „die Schule noch der Rektor oder die Elternpflegschaft damals die Notwendigkeit gesehen haben, darauf hinzuweisen, dass Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften keine privaten Reiseeinladungen/Belohnungen für Schulleistungen annehmen dürfen". (Christian)

Andere Berichte beschreiben die Schulleitung als fürsorgend gegenüber ihren Schutzbefohlenen. Hier war jedoch nicht die Schule der Tatort oder eine Lehrkraft die Tatperson, vielmehr handelte es sich um Fälle, in denen die Schule Kenntnis von gewaltförmigen Familienverhältnissen erlangte:

> „Der Direktor meiner Schule, der hat das Jugendamt informiert." (Lisa)

Im Zusammenhang mit schulbezogenen Taten und Tatpersonen werden die Schule und die Schulleitung hingegen als ablehnend und wenig unterstützend beschrieben. Selbst Rias Bemühen um eine individuelle Aufarbeitung – in den 2010er-Jahren und drei Jahrzehnte nach der Tat – wurde abgeblockt:

> „Mein Versuch, als Erwachsene mit den heutigen Schulleitungen meiner damaligen Schule darüber zu reden, ist gescheitert." (Ria)

Einige der von den Betroffenen beschriebenen Reaktionen der Einzelschule oder der Schulleitung werden auch in den geführten Interviews erwähnt. Auch hier geht es um den Ruf der Schule.

> „Die Schulleitung hat die Schule von einer Brennpunktschule zu einer der beliebtesten Schulen in der Stadt umgebaut. Da hatte sie einfach Angst, dass sexuelle Gewalt bekannt wird und den Ruf der Schule ruiniert. Sie hat sich so mächtig gefühlt, wollte es unter Kontrolle behalten, dass nichts rauskommt. Es darf nicht an die Öffentlichkeit gelangen, dass das an unserer Schule war. Die Schulleiterin hatte Angst, dass dann die Bild-Zeitung vor der Tür steht." (Lehrerin)

Die zitierte Lehrerin und andere Lehrkräfte dieser Schule kritisieren die Amtsführung bzw. „Innenpolitik" der Schule, weil sie nicht über die weitere Bearbeitung des bei der Schulleitung angezeigten sexuellen Übergriffs eines Lehrers informiert wurden. Hier und im Interview mit einem ehemaligen Lehrer wird beklagt, dass der Fürsorgepflicht gegenüber Kolleginnen und Kollegen mehr Bedeutung beigemessen wird als der gegenüber den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern.

Um gezielt handeln zu können, bilden sich Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich ihrer Rolle und der Verantwortung bewusst sind, aus diesem Grund privat weiter. Eine Schulleiterin nahm schon früh Angebote von Wildwasser[48] wahr, einer auf sexualisierte Gewalt spezialisierte Fachberatungsstelle in ihrer Region. Daraus habe sie für die Intervention mitgenommen:

> „Nicht in einen Aktionismus verfallen und einen klaren Kopf behalten. Das fand ich sehr wichtig und orientierte mich daran. Es regt fürchterlich auf, wenn man von sexueller Gewalt hört. Wir müssen uns zurücknehmen und sehr genau hinschauen, wie wir bei der Intervention vorgehen. Nicht wie kopflose Hühner durch die Gegend laufen und jeder macht was anderes. Wir müssen uns absprechen, wir müssen Klarheit über die weiteren Schritte haben." (Schulleiterin)

Eine besondere Herausforderung kann für Schulleitungen das Zusammentreffen mit der Elternschaft sein, wenn Taten und Täter bekannt werden.

> „Wir hatten die Eltern zu einer Gesamtkonferenz eingeladen. Ein Psychologe und unser Schulvorstand waren dabei. Im Saal saßen 400 bis 500 Menschen. Wir haben gesagt, was passiert ist. Wenn dann 400 bis 500 Leute auf sie einschreien in ihrer Aufgebrachtheit, dass dieser Mann jahrelang ihre Kinder unterrichtet hat, in der Sorge, was da passiert sein könnte. Sie werden als Mittäterin bezeichnet, weil sie diejenige waren, die ihm einen Arbeitsplatz gegeben hat." (Ehemalige Schulleiterin)

Die Gegenüberstellung von Zitaten aus Betroffenenberichten und Interviews mit Lehrkräften und Personen aus der Schulleitung macht trotz der zeitlichen Distanz deutlich: Der Schulleitung kommt eine Schlüsselstellung in der Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt in der Schule zu. Auf der einen Seite trägt sie Verantwortung für das Geschehene und sieht sich – wie gerade geschildert – dem Vorwurf der Mittäterschaft ausgesetzt. Auf der anderen Seite ist sie diejenige, die zielorientiert und wirkungsvoll Prävention, Intervention und Aufarbeitung anstoßen kann und dabei einen „klaren Kopf behalten" muss, wie eine Schulleiterin ihr Tun einordnet.

Der Jesuit Klaus Mertens, ehemaliger kirchlicher Leiter des mehrfach genannten Canisius-Kollegs, eines Berliner Privatgymnasiums in kirchlicher Trägerschaft, plädiert in diesem Zusammenhang für Aufarbeitung. Der Ruf der Schule soll nicht auf dem Verschweigen beruhen. Stattdessen kann durch Aufarbeitung ein neues und vielleicht besseres Ansehen der Schule geschaffen werden. Nur die Aufarbeitung vergangener Fälle kann im Sinne der Risikoanalyse außerdem den Blick dafür schärfen, wo Übergriffe möglich wurden und wie die Schule ihre Schülerinnen und Schüler zukünftig besser schützen kann (vgl. Mertens 2018, S. 293–295).

48 In vielen Städten wurden in den 1980er- und 1990er-Jahren Vereine für von sexueller Gewalt Betroffene gegründet. Viele haben sich den Namen Wildwasser gegeben. Seither gibt es in vielen Regionen spezialisierte Fachberatungsstellen wie Wildwasser, Zartbitter oder Pfiffigunde, die parteilich für Betroffene arbeiten.

6.4.3 Umgang der Schulaufsichtsbehörden mit sexualisierter Gewalt

In die revidierte Fassung vom 7. Februar 2013 der „Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen“ vom 20. April 2010 wurde hinsichtlich der arbeits- und dienstrechtlichen Maßnahmen eingefügt:

„Jedwede sexuelle Grenzüberschreitung einer Lehrerin oder eines Lehrers gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler verletzt Dienst- und Arbeitspflichten. Sie beeinträchtigt in ganz erheblichem Maße das Ansehen, die Achtung und das Vertrauen, die der Berufsstand und jede einzelne Lehrkraft besitzen müssen. Derartige Grenzüberschreitungen sind als fundamentales Versagen im Kernbereich der dienstlichen und arbeitsrechtlichen Pflichten zu werten. Eine möglicherweise fehlende Strafbarkeit schließt selbst die Entfernung aus dem Beamten- bzw. Angestelltenverhältnis als schärfste Sanktion des Disziplinarrechts bzw. des Arbeitsrechtes nicht aus.“ (KMK 2010/2013, Empfehlung Nr. 11, S. 3)

Bei der disziplinar- und arbeitsrechtlichen Klärung sexualisierter Gewalt durch Lehrkräfte handelt es sich um ein schulsysteminternes Verfahren, das bei der schulaufsichtsführenden Institution angesiedelt ist. Dort liegt auch die Zuständigkeit für die Dienstaufsicht. Aus arbeitsrechtlichen und datenschutzrechtlichen Gründen findet es intern statt.[49]

Unkenntnis und Intransparenz der arbeitsrechtlichen und disziplinarrechtlichen Verfahren führen bei den Betroffenen zu Frustration. Auch die lange Dauer der Entscheidungsprozesse sorgt für Unmut:

> „Seit zwei Jahren läuft dieses disziplinarrechtliche Verfahren. Oder vielleicht sind es auch schon drei Jahre?“ (Fred)

Der Umgang mit potenziellen Tätern motiviert zu Vergleichen mit der Praxis in der katholischen Kirche:

> „Dass die Schulaufsichtsbehörde alleine entscheiden kann, ohne ein auswärtiges Amt[50], ob diese Lehrer versetzt werden. Wie die katholische Kirche versetzen die die einfach.“ (Luisa)

Neben der Dauer des Verfahrens und der Versetzungspraxis wird die unzureichende Aufklärung der angezeigten Vorfälle kritisiert. Trotz der Bereitstellung umfangreicher Informationen

> „sind sie dem mit der [Name der Schülerin] nicht nachgegangen. Der Schulverwaltungsbeamte meinte, irgendwo müssen die Nachforschungen aufhören“. (Luisa)

49 In der „Dienstanweisung für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung gegenüber Schüler:innen“ (Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2023) wird das Verfahren transparent und knapp geschildert. Benannt werden darin auch die Expertinnen und Experten, die die Schulaufsicht und die Schulen beraten.

50 Gemeint ist hier eine andere Institution, beispielsweise ein Gericht.

Positiv zu bemerken ist, dass sich die distanzierte, verschleppende Bearbeitung von Vorgängen in den letzten Jahren teilweise verändert hat. Eine Betroffene, die einen mehr als 30 Jahre zurückliegenden Übergriff durch einen Lehrer meldet, äußert erstaunt:

> „Und die Schulaufsichtsbehörde hat das tatsächlich ernst genommen. Das hat mich gewundert." (Daniela)

Zum Teil bestätigen sich die kritischen Aussagen der Betroffenen in den Interviews mit den Lehrpersonen. Beanstandet wird die mangelnde Konsequenz im Umgang mit potenziellen Tätern und Täterinnen, wofür der große Personalmangel in den Schulen verantwortlich gemacht wird. Diesem Argument wird vonseiten der Schulleitung widersprochen:

> „Wir suspendieren die Lehrkräfte, weil der Opferschutz an höchster Stelle steht, sogar noch vor der Aufklärung." (Schulleiter)

Um dem Vorwurf der Intransparenz in disziplinarrechtlichen Verfahren entgegenzuwirken, informieren Schulverwaltungsbeamte zwischenzeitlich ausführlich über Verfahrensabläufe. Diese Offenheit kann als Hinweis auf eine neue Kultur in den Schulaufsichtsinstitutionen verstanden werden, die Bemühen, Aufklärung und Intervention signalisieren will.

> „Wenn ein Fall nicht zur Anzeige kommt, muss es dann erst mal notwendige Gespräche geben. Es sollte Transparenz herrschen und Handlungssicherheit gegeben werden. Als Schulaufsicht stimmen wir die nächsten Schritte mit der Schulleitung ab. Bei den Fällen, die ich in dieser Position begleitet habe, war es tatsächlich immer eine sehr enge und sehr vertrauensvolle Abstimmung mit der jeweiligen Schulleitung. Das erachte ich als wichtig – auch zum Schutze der Schülerinnen und Schüler –, wenn versetzt wird, auch die neue Schulleitung informiert sein muss." (Schulverwaltungsbeamter)

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird von dieser Seite bestätigt, wobei allerdings das Fehlen einer gewissen Durchsetzungsfähigkeit kritisiert wird.

> „In diesem Gespräch mit den Schulaufsichten muss man dann schon sehr vehement auftreten und als Schulleiter verlangen: ‚So geht es nicht und wir möchten eine Versetzung.' Es hängt von der Schulaufsicht ab, wie sie mit solchen Fällen umgehen, ob sie diesen Forderungen nachgeben oder sagen: ‚Probiert es noch mal.'" (Schulleiter)

In manchen Bundesländern werden die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die als Anwältinnen und Anwälte der Betroffenen auftreten, in diese Abstimmungsprozesse einbezogen:

> „Im Fallmanagement, wenn Entscheidungen wie das Einleiten eines Strafverfahrens überlegt werden, versuche ich zu erreichen, dass diese Entscheidung nicht hinter dem Rücken von Betroffenen gefällt wird." (Schulpsychologe)

Ein Blick aus dem Kultusministerium auf die nachgeordneten Dienststellen und deren Umgang mit Vorfällen sexueller Grenzüberschreitung verweist auf die schon oben ausgeführte zentrale Rolle der Schulleitung bei der Intervention individueller Aufarbeitung.

> „Wir haben das System der Meldung der besonderen Vorkommnisse. […] Wir haben natürlich ein unterschiedliches Meldeverhalten. Es gibt den einen oder anderen, der so gut wie gar nichts meldet. Oder es gibt Leute, die eben sehr viel melden, die bei der kleinsten Grenzverletzung in der Grundschule schon ein besonderes Vorkommnis schreiben. Von daher müsste man sich das jetzt genauer anschauen, um konkrete Zahlen zu nennen. […] Es werden Fälle gemeldet, das Meldesystem funktioniert. Aber es hat natürlich auch immer so ein bisschen seine Tücken." (Referentin in einem Kultusministerium)

Zunächst wurden unterschiedliche Reaktionen und Konsequenzen zu Fällen von sexualisierter Gewalt beschrieben – auf der individuellen Ebene der Lehrkräfte, auf der Mesoebene der Schulleitung und der Makroebene von den Schulämtern bis zu den Kultusministerien. Abschließend sollen die Häufigkeiten gewährter oder verweigerter Hilfe im Schulkontext dargestellt werden. Die quantitativen Aussagen unserer Stichprobe sind aufgrund der Datenerhebung mit Vorsicht zu interpretieren. Dennoch zeigen sie, dass viele Betroffene nicht die Hilfe erfahren haben, die nötig gewesen wäre. Die Codierung mit „ja" oder „nein" basiert auf den Aussagen der Betroffenen, die nicht immer eindeutig waren. In einigen Fällen kam es vor, dass Einzelpersonen wie Lehrkräfte Hilfe verweigert, im Nachgang aber andere Lehrkräfte Hilfe gewährleistet haben. Als Hilfe wurden sowohl Reaktionen gewertet, die ein Ende der Taten zur Folge hatten, als auch individuelle Unterstützung wie Nachsicht im schulischen Leistungsbereich oder auch Fürsorge auf privater Ebene durch das Zurverfügungstellen von Schutzräumen.

Absolute und relative Häufigkeiten zu (verweigerter) Hilfe im Schulkontext

	Gesamtdaten (N=133)		**Tatort Schule** (n=86)	
	n	**%**	**n**	**%**
Hat eine Person aus dem Schulkontext die Hilfe verweigert/nicht gewährleistet, obwohl sie es wusste?				
Ja	48	36	30	35
Nein	32	24	16	19
Uneindeutige Aussagen	53	40	40	47
Hat jemand aus dem Schulkontext geholfen?				
Ja	32	24	9	10
Nein	76	57	61	71
Uneindeutige Aussagen	25	19	16	19

In 48 Fällen haben Personen im schulischen Kontext keine aktive Hilfe geleistet oder Unterstützung verweigert, obwohl sie von den Taten wussten bzw. teilweise direkt von Betroffenen angesprochen wurden. Der größte Anteil bestand aus Lehrpersonal (n=35). Aber auch Schulleitungen (n=4) oder andere im schulischen Kontext tätige Personengruppen (n=9) haben Hilfe verweigert. In 26 Fällen haben Lehrkräfte den Betroffenen geholfen. Andere helfende Personen im schulischen Kontext waren Schulleitungen (n=3) sowie Mitschüler und Mitschülerinnen (n=3). In Fällen, bei denen die Schule selbst Tatort war oder eine Person aus dem schulischen Kontext Täter bzw. Täterin war, haben neun Personen Hilfe angeboten, davon fünf Lehrkräfte, zwei Schulleitungen, eine Mitschülerin und eine Person aus dem Kreis des pädagogischen Personals.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die erinnerten Reaktionen auf sexualisierte Gewalt in der Schule gekennzeichnet sind von Hilflosigkeit, vom Bemühen um Hilfe und von partieller Unterstützung vonseiten der Lehrkräfte. Es zeigte sich, dass den Schulleitungen eine Schlüsselstellung bei der Aufklärung, individuellen Aufarbeitung, Intervention und Prävention zukommt. Selbst engagierte Schulleitungen stießen jedoch immer wieder an die „gläserne Decke“[51] der schulaufsichtsführenden Behörden.

51 Der Begriff der „gläsernen Decke“ stammt aus der feministischen Diskussion. Er steht als Metapher für kulturelle Hindernisse auf den Karrierewegen von Frauen in der Wirtschaft und Wissenschaft. Auch für den Bereich Schule scheint es schwierig, von der Basis aus strukturelle Veränderungen zu bewirken (Bottum-up), auch wenn die Notwendigkeit an einzelnen Schulen gesehen und anerkannt wird.

7. Schule als Schutzraum – eine ernüchternde Potenzialanalyse

Diesem Kapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Johannas Geschichte
Der sexuelle Missbrauch fand zwischen meinem sechsten und neunten Lebensjahr und zwischen meinem elften und vierzehnten Lebensjahr statt. Es waren zwei Täter innerhalb meiner Familie: mein Opa und mein Vater.

Bei meinem Opa war der Missbrauch in unserem Kinderzimmer. Ich teilte mir das Zimmer mit meiner Schwester. Er wollte alles umbauen und wir durften dabei „helfen". Es ging um seine Befriedigung und er machte auch bei mir etwas. Ich lag dabei auf einer Tapetenstreichunterlage. Meine Mutter sagte mir damals, wenn was wäre, dürfte ich es ihr jederzeit sagen. Ich verstand damals gar nicht, dass sie genau so etwas meinte. Ich dachte, das alles sei ein Geheimnis, das jedes Kind mit seinem Opa teilte. So hat er es mir damals erklärt.

In der vierten Klasse hatte ich Sexualkundeunterricht. Da begriff ich, dass das, was mein Opa macht, nicht richtig ist, und sagte es meiner Mutter. Als ich es meiner Mutter sagte, wusste sie sofort, worum es geht. Mein Vater war ahnungslos. Da erzählte meine Mutter ihm von ihrem eigenen Missbrauch durch den Vater, meinen Opa. Sie brachen daraufhin den Kontakt zu meinem Opa ab. Ich dachte, jetzt wäre alles vorbei. Als dann mein Vater kurze Zeit später anfing, dachte ich, das sei nicht möglich. Ob alle so sind? Der Missbrauch fand das erste Mal auf dem Sofa statt, als niemand außer uns zu Hause war. Später dann auch im Kinderzimmer, im Auto an Waldgebieten und im alten Kinderzimmer bei seinen Eltern. Ich schloss meistens meine Augen, weil ich es nicht ertrug, oder versuchte mich weit weg zu denken.

Ich schrieb meiner Mutter Briefe darüber, was mein Vater mit mir macht und dass ich es nicht mehr aushalte. Ihre Reaktion war leider nicht die, die ich erwartet hatte: Sie glaubte mir nicht. In Gesprächen versuchte sie mir zu vermitteln, dass ich mir das einbilde, wegen des Missbrauchs vom Opa. Ich habe mich dann in der Schule anvertraut. Ich war immer wieder in Gedanken, konnte mich nicht auf den Unterricht konzentrieren und starrte aus dem Fenster. Meine Lehrerin sprach mich an und ich erzählte ihr von dem Missbrauch durch meinen Opa. Ich bekam einen Rückzugsort. Ich konnte mich in einem Raum hinlegen und Ruhe tanken. Während einer Unterrichtsstunde, in der ich mal wieder nur aus dem Fenster starrte, schob sie mir außerdem einen Zettel zu. Darauf stand: „Es ist absolut Ok, dass es dir gerade nicht gut geht und du nichts machen kannst." Durch diesen kleinen Zettel spürte ich keinen Leistungsdruck und konnte die Schule als einen Ort erleben, an dem ich nicht das Gleiche leisten musste wie zu Hause – nämlich stark zu sein. Das gab mir Kraft, zu Hause durchzuhalten. Dafür war ich dankbar in dieser Zeit.

Eine weitere Lehrerin sprach mich nach dem Sexualkundeunterricht in der siebten Klasse an. Das Thema war für mich schwer auszuhalten, also verließ ich den Unterricht. Meine Lehrerin sprach mich darauf an, und ich erzählte ihr, was los war. Sie nahm Kontakt zu einer Fachberatungsstelle auf. Dort sprach ich vom „bösen Wolf", der um das Haus schleicht. Ich meinte damit meinen Vater, nicht meinen Opa, aber ich traute mich nicht von ihm zu erzählen. Es kam zu einer Anzeige, ohne

dass ich darüber informiert wurde. Ich verweigerte die Aussage gegen meinen Opa, auch weil meine Schwester kein Strafverfahren wollte, sodass dieses schließlich eingestellt wurde.

Der Missbrauch ging danach noch einige Jahre weiter, und ich suchte weiterhin vergeblich Hilfe bei meiner Mutter. Dann, eines Tages während einer der vielen Diskussionen mit meiner Mutter, kam mein Vater dazu und sagte plötzlich: „Johanna lügt nicht, es stimmt." Danach war Stille. Ich hob die Hände vors Gesicht und rannte in den Keller. Oben wurde weiter diskutiert, bis meine Mutter ihn schließlich aus der Wohnung warf.

Das Thema wurde dann schnell wieder unter den Teppich gekehrt. Es begann die Zeit, in der ich eigentlich nicht mehr Teil der Familie war. Es kam mir vor, als sei ich die Täterin, da nun ja alles anders war. So anders, dass ich mich manchmal gefragt hatte, ob es nicht einfach besser wäre, wenn ich verschwinde und er wieder bei ihnen wohnt. Denn irgendwie schien das jeder zu wollen außer mir.

Durch den langen Missbrauch hatte ich eine posttraumatische Belastungsstörung. Ich empfinde mich auch heute noch traumatisiert oder einfach anders. Ich habe aber auch das Gefühl, ich bin eher mehr als weniger, nach dem Ganzen, was mir passiert ist. Eher stärker als schwächer. Eher Expertin für diese Themen als eine Unwissende.

Ich arbeite heute selbst in einer pädagogischen Einrichtung und engagiere mich für den Kinderschutz. In einem Projekt spreche ich mit den Kindern ab vier Jahren zum Beispiel über gute und schlechte Geheimnisse, denn Kinderschutz fängt mit der präventiven Arbeit an und beginnt schon bei den Kleinsten.

Wie Johanna in den 2000er-Jahren resümiert auch Lisa, eine Betroffene, über ihre Zeit in den 1990er-Jahren in einer Förderschule[52]:

> **„Die Schule war für mich ein Halt, […] sie war für mich Familie."** (Lisa)

Dort vertraute sie sich der Hauswirtschaftslehrerin an und offenbarte die erfahrene sexualisierte Gewalt in ihrer Familie. Auch wenn ihre Familie in der darauffolgenden Intervention der Schulleitung und des Jugendamts dafür sorgte, dass die Glaubwürdigkeit der Betroffenen infrage gestellt wurde, sei es diese Lehrerin gewesen, die

> **„immer besorgt um mich war und immer nach mir gefragt hat. […| Die war die Einzige, die hinter mir gestanden hat".** (Lisa)

Johanna und Lisa erinnern einzelne Lehrerinnen, denen sie sich offenbarten und die mit anerkennendem Umgang die Institution Schule für sie zum Schutzraum werden ließen. Von diesen beiden positiven Erinnerungen an Schule ausgehend – und unter Verweis auf die im vorherigen Kapitel vereinzelt erwähnten unterstützenden Reaktionen durch Lehrkräfte –, soll in diesem Kapitel in einer breiteren Perspektive Schule als Schutzraum beschrieben werden. Es geht zum einen darum, zu zeigen, inwiefern die Schule für einige Kinder und Jugendliche, die sexualisierte

52 Schulbezeichnungen sind landesrechtlich geregelt und können je nach Bundesland anders lauten.

Gewalt außerhalb der Schule erfahren haben, zu einem sicheren und beschützenden Ort werden konnte. Zum anderen soll thematisiert werden, was aus Sicht der Betroffenen getan werden muss, damit Schule für alle ein sicherer und schützender Ort werden kann.

Für die Schutzkonzeptentwicklung wird neben der Risikoanalyse eine Potenzialanalyse empfohlen. Dabei soll – so die Beschreibung auf der Homepage „Schule gegen sexuelle Gewalt“[53] – der „Ist-Stand der Schule beim Thema Schutz vor sexueller Gewalt“ erhoben werden. Orientiert am Vorgehen einer Einzelschule, bildet in diesem Kapitel die Sicht von Betroffenen den Ausgangspunkt einer Potenzialanalyse. Die Betroffenen thematisieren Ressourcen, die Schule bereits hat, um bei sexualisierter Gewalt intervenieren zu können.

„Generelle Erfahrungen mit Schule“ war ein induktiv erschlossener Code, den wir aus den schriftlichen Berichten und vertraulichen Anhörungen ermittelt haben (vgl. Kapitel 4). Schüler und Schülerinnen benennen dabei sowohl negative als auch positive Erfahrungen. Danach stellen wir vor, wie im Begleitgremium und im Workshop über Schule als Schutzraum diskutiert wurde (zu Begleitmedium und Workshop siehe Einleitung). Damit wird die Sicht der Betroffenen von drei Schülerinnen und Schülern sowie von pädagogischen Mitarbeitenden ergänzt, die alle aus einer gegenwartsbezogenen Perspektive auf die Institution Schule blicken. Im dritten Schritt werden die Ansichten von Menschen aus der Schulpraxis dargelegt, mit denen wir leitfadengestützte Interviews geführt haben.

7.1 Generelle Erfahrungen mit Schule

Naturgemäß überwiegen in den vorliegenden Berichten die negativen Erinnerungen an die Schulzeit. Schließlich hatten sich Betroffene an die Kommission gewandt, um über ihre Erlebnisse mit sexualisierter Gewalt in der Kindheit und Jugend (in der Schule) zu berichten. In 86 Berichten und Anhörungen (65,2 %) wurde Schule demnach nicht als Schutzraum erlebt sowie innerhalb der Institution Schule und bei den Lehrkräften kein Potenzial dafür gesehen. Betroffene beziehen sich mit ihren Einschätzungen auf unterschiedliche Ebenen des pädagogischen Handelns.

Sie beginnen im Klassenzimmer, da es Lehrkräfte gab, die dort körperliche Gewalt ausgeübt und sich damit als Vertrauenspersonen diskreditiert haben. Dass dies auch nach dem Verbot der Prügelstrafe (vgl. Kapitel 3.3) noch vorkam, berichtet nicht nur Charlotte in ihrer Anhörung. Über ihre Grundschulzeit Ende der 1970er-Jahre in der BRD sagt sie:

> **„Zu der Lehrerin konnte ich kein Vertrauen haben, weil sie mich auch geschlagen hat, also wenigstens ein Mal.“** (Charlotte)

Auch Ausgrenzung und Zurückweisung durch Mitschülerinnen und Mitschüler konnten die Schulzeit bestimmen, weil

> **„ich dort von der 5. bis zur 10. Klasse gemobbt wurde“.** (Charlotte)

53 https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de (Abruf 26.04.2025).

Über Mobbing berichten 37 Betroffene, die das fast tägliche Erleben auch in Zusammenhang mit den sexuellen Übergriffen bringen. Johanna sieht die Schulleitung und die Lehrkräfte, die das Mobbing nicht unterbunden haben, als mitverantwortlich für den sexuellen Übergriff durch einen Mitschüler. Während mangelnde Unterstützung hier konkret als tatbezogen benannt wird, beklagen andere Betroffene eher allgemein, von der Schule nicht viel Hilfe erhalten zu haben.

Kritik am pädagogischen Handeln der Lehrkräfte bezieht sich auch auf die fehlende Aufmerksamkeit für Veränderungen im Verhalten der Betroffenen. Manche Lehrkräfte nahmen nach Aussagen der Betroffenen längere Fehlzeiten gar nicht wahr, interpretierten sie falsch und verletzten damit ihre Aufsichtspflicht. Charlotte, die aufgrund ihrer außerschulischen Gewalterfahrungen in den 1980er-Jahren im Klassenzimmer

> „eben verstummt ist“, (Charlotte)

schildert, dass

> „die Lehrer gemeint haben, ich wäre geistig behindert“. (Charlotte)

Häufiger war festzustellen, dass Lehrkräfte – wenn sie Problemlagen von Schülerinnen und Schülern übersehen oder falsch eingeschätzt hatten – Lösungen in der Überweisung in „Sonderschulen“ sahen. Immer wieder wird erwähnt, von Lehrkräften missachtet oder sogar gehasst zu werden. Mandy, aufgewachsen in der DDR, besuchte Anfang der 1990er-Jahre eine Hauptschule. Dort wurde sie gemobbt und erfuhr sexualisierte Gewalt. Lehrkräfte hätten dies mitbekommen, aber nicht interveniert. Sie schildert ihre Schulzeit folgendermaßen:

> „Es war nach der Wende und wir waren in der Hauptschule. Keiner der Lehrer hatte Bock, in der Hauptschule zu unterrichten. Es wurde ständig gesagt, wir könnten uns zwar anstrengen und einen qualifizierten Hauptschulabschluss machen. Aber die Ausbildungsstellen werden trotzdem lieber einen mit Realschulabschluss oder vom Gymnasium nehmen. Unsere ehemalige Russischlehrerin sagte zu uns: ‚Wenn die Mädchen keinen Job finden, können sie später noch ins horizontale Gewerbe gehen.‘ Das war meine Schule.“ (Mandy)

Diesen negativen Erfahrungen von körperlicher Gewalt, Mobbing, Zurückweisung, Fehleinschätzung und Missachtung steht Schule als ein in der Erinnerung positiv besetzter Ort gegenüber, der in 17 Berichten (12,9 %) als Schutzraum erlebt wurde. 29 Berichte (22 %) schreiben Schule das Potenzial für einen Schutzraum zu, welcher aber nicht genutzt wurde. Positiv über Schule äußerten sich mehrheitlich Betroffene von sexualisierter Gewalt in der Familie. Neben der generellen Einschätzung –

> „Ich bin so gern in die Schule gegangen“ (Silke) –

wird die Institution als ein Ort bezeichnet, der Betroffene stärke:

> „Da hatte ich die Anerkennung, die ich […] sonst nicht hatte.“ (Anja)

Die positive Zuwendung und die dort erfahrene Unterstützung werden – wie im Zitat am Anfang dieses Kapitels – als ein Zuhause, als Familie gesehen und der Lehrer in diesen Zufluchtsort eingereiht, denn

> „der war für mich wie so ein Vater". (Lisa)

Manche Betroffene machen positive Erinnerungen konkret an Lehrkräften fest und benennen das unterstützende Handeln Einzelner, beispielsweise, wenn Jasmin erzählt:

> „Der Oberstufenkoordinator und meine Klassenlehrerin haben sich sehr für mich eingesetzt, dass ich mein Abitur trotz 50 % Abwesenheitszeiten bekommen habe." (Jasmin)

Bei anderen ging die Unterstützung sogar über konkrete schulische Belange hinaus:

> „Diese Schule hat mir sehr bei meinem Coming-out geholfen." (Lars)

Gerade beim Schutz vor sexualisierter Gewalt in der Schule und damit auch bei der Umsetzung und Einhaltung von Kinderrechten sollte Schule als möglicher Schutzraum bei der strukturellen Aufarbeitung systematisch in den Blick genommen werden. Aufgrund der Pseudonymisierung der Berichte und Anhörungen sowie lediglich vereinzelter Angaben konnten keine Rückschlüsse auf einzelne Schulformen, auf die Schulsysteme der BRD oder der DDR sowie auf die einzelnen pädagogischen Epochen seit Ende der 1940er-Jahre gezogen werden. Für die 2010er-Jahre wäre zu prüfen, wie die im „Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz" (KKG) vom 22. Dezember 2011 festgelegte Mitwirkung von Lehrkräften bei der Aufdeckung von Kindeswohlgefährdung auch bei sexualisierter Gewalt nachgekommen wurde.[54] Ebenso wäre zu untersuchen, wie die Konkretisierungen auf Länderebene und den nachgeordneten Verwaltungsebenen ausgestaltet waren und es bis heute sind. Lohse et al. (2021) gehen in ihrer Expertise zu Prävention und Intervention bei innerinstitutionellem sexuellen Missbrauch auch auf Schule ein. Dabei sehen sie in Zusammenhang mit dem KKG Probleme zwischen dem Handeln der Lehrkräfte und dem der Schulleitung. Sie sprechen sich für eine „Harmonisierung der Vorschriften zur internen und externen Weitergabe von Informationen über einen innerinstitutionellen sexuellen Missbrauch" (ebd., S.138) aus. Auf die Gegenwart bezogen sieht eine Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen diesen Bereich der Intervention gut gestaltet:

> „Alle Länder haben durch Ländergesetze, Verordnungen, Dienstanweisungen und so weiter die Schulen dazu verpflichtet, aktiv zu werden, wenn ein Übergriff, ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung bekannt wird. Das ist auch im Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) verordnet. Ebenso verpflichtet die Istanbul-Konvention auch Deutschland zu weiteren Regulierungen und Maßnahmen. Da bleibt dann auch den Ländern wenig Spielraum. Das ist auch gut so."
> (Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen)

---

54 In §4 „Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung" ist festgelegt: „(1) Werden [...] 7. Lehrerinnen oder Lehrer an öffentlichen und an staatlich anerkannten privaten Schulen in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen bekannt, so sollen sie mit dem Kind oder Jugendlichen und den Erziehungsberechtigten die Situation erörtern und, soweit erforderlich, bei den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird."

7.2 Schule als beschützender Ort

Dirk wurde Anfang der 1970er-Jahre von seinem Lehrer in der BRD sexuell missbraucht. Rückblickend bedauert er, dass in seiner Schulzeit am Schwarzen Brett keine Hinweise auf eine Anlaufstelle aushingen und er überhaupt nicht darüber informiert wurde, dass man sich gegen solche Übergriffe wehren kann. Auf spezialisierte Anlaufstellen oder offiziell benannte Ansprechpersonen, von denen Betroffene Unterstützung hätten bekommen können, musste man nicht nur, aber auch im schulischen Bereich noch lange warten. In der Fortsetzung der Analyse sollen nun auf struktureller und auf Ebene der Schulpraxis bereits vorhandene Kinderschutzmaßnahmen dargestellt werden.

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) trat in Deutschland am 5. April 1992 in Kraft. Sie gilt im Range eines einfachen Bundesgesetzes. Seit der Ratifizierung durch Artikel 34 der UN-KRK ist der „Schutz vor sexuellem Missbrauch" als ein Kinderrecht anerkannt und verpflichtet die Vertragsstaaten, „das Kind vor allen Formen sexueller Ausbeutung und sexuellen Missbrauchs zu schützen" (Deutsches Komitee für UNICEF 1992). Es brauchte aber weitere zehn Jahre, bis der Aktionsplan der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung am 29. Januar 2003 vom Bundeskabinett verabschiedet wurde. Explizit wurden dort die „pädagogischen Berufe und Fachkräfte" benannt, die mithilfe von bundeszentralen Maßnahmen und Projekten „zur Thematik des sexuellen Missbrauchs von Kindern" fortgebildet werden sollen, um „sexuellen Missbrauch vorzubeugen oder ihn aufzudecken" (BMFSFJ 2003, S. 21). Eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Bekämpfung der sexuellen Ausbeutung von Kindern, die die Umsetzung und Weiterentwicklung des Aktionsplans begleiten soll, wurde im September 2003 eingesetzt (Sachs 2005, S. 13).

Als Anlagen des Abschlussberichts zum Runden Tisch Sexueller Kindesmissbrauch der Bundesregierung, der Ende 2011 herausgegeben wurde, wurden zwei richtungsweisende Papiere veröffentlicht: 1) Leitlinien zur Prävention und Intervention sowie zur langfristigen Aufarbeitung und Initiierung von Veränderungen nach sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Institutionen (Runder Tisch 2011b) und 2) Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und anderen an Schulen tätigen Personen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen angesichts sexueller Gewalt (Runder Tisch 2011c).

In den Anlagen werden die Bereiche Prävention (einschließlich sexueller Bildung), Intervention und Aufarbeitung sexualisierter Gewalt klar umrissen und Mindeststandards formuliert. Obwohl die Kultusministerkonferenz sich von Anfang an bei den Beratungen am Runden Tisch (vgl. 2011a, S. 39) beteiligte, ließ die bildungspolitische Umsetzung der Empfehlungen und Leitlinien auf Länderebene noch auf sich warten. Im Abschlussbericht des im Auftrag des damaligen Unabhängigen Beauftragten Johannes-Wilhelm Rörig vom Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) herausgegebenen „Monitoring zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018)" hieß es: „In knapp der Hälfte der Schulen, die angaben, bereits Präventions- und Interventionsmaßnahmen entwickelt zu haben, wurde dies durch konkrete Verdachts- oder Vorfälle in der Schule angestoßen." (Kappler et al. 2019, S. 53)

Für das Monitoring wurden 1.538 Schulen befragt. Wenn also knapp die Hälfte der Schulen anlassbezogen Schutzkonzepte entwickelt hat, dann ist das gleichzeitig ein Hinweis auf ca. 750 Verdachts- oder Vorfälle sexualisierter Gewalt an Schulen. Umso mehr fällt ins Gewicht, dass im Erhebungszeitraum – im Gegensatz zu anderen pädagogischen Institutionen wie der Kinder- und Jugendhilfe – Gesetze oder Erlasse zur Erstellung von Schutzkonzepten im schulischen Bereich nur bedingt verpflichtend waren.

Vermutlich finden sich in den Schulgesetzen einiger Bundesländer auch infolge dieser Kritik inzwischen Regelungen. Seit 2020 haben Mecklenburg-Vorpommern,[55] Schleswig-Holstein,[56] Berlin,[57] Nordrhein-Westfalen,[58] Hessen,[59] Saarland[60] und Brandenburg[61] die verpflichtende Erarbeitung bzw. Einführung von Schutzkonzepten gegen sexuellen Missbrauch und für sexuelle Bildung gesetzlich verankert. Rheinland-Pfalz regelte die Einführung von schulischen Schutzkonzepten mit einem fraktionsübergreifenden Beschluss im November 2023 im Landtag.

Vielleicht liegt es an der bisher unzureichenden Umsetzung der Rahmenvorgaben in den einzelnen Bundesländern, dass die Stimmen aus der Schulpraxis so unterschiedlich ausfallen. Für eine ehemalige Schulsozialarbeiterin ist

> „Schule eigentlich ein ganz toller Ort und kann ein Schutzraum sein".
> (Ehemalige Schulsozialarbeiterin)

Für sie sind die Gleichaltrigen wichtige Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, denn

> „Betroffene schaffen es häufig nicht, sich Hilfe zu suchen. Dann kommen die Gleichalterigen und wenn die wissen, an wen sie sich wenden können, wenn die wissen, hier ist eine offene Kultur, hier kann ich mich an den Klassenlehrer, an die Schulsozialarbeit wenden, dann ist das eine große Chance". (Ehemalige Schulsozialarbeiterin)

Wesentlich pessimistischer sieht es die Mitarbeiterin einer Fachberatungsstelle:

> „Zum Thema Schutzraum Schule würde ich auf jeden Fall sagen, dass sich das System ändern muss, weil die Grenzverletzungen bei sexualisierter Gewalt nur ein Aspekt in einem System sind, welches nicht kinder- und jugendfreundlich ist, sondern auf allen

55 Zum 1. Januar 2020 wurde §39a „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Selbständigen Schule" in das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern aufgenommen. Sexualerziehung als eigener Paragraf steht bereits seit dem 1. August 2009 in diesem Gesetz.

56 Schleswig-Holstein regelte über eine Ergänzung des §4 Bildungs- und Erziehungsziele die Schutzkonzeptentwicklung im Schulgesetz zum 1. August 2021.

57 Im Berliner Schulgesetz haben in §8 Schulprogramm und in §12 Unterrichtsfächer, Lernbereiche und Querschnittsaufgaben, Lernfelder, Ethik Schutzkonzeptentwicklung und Sexualerziehung seit dem 7. Oktober 2021 Eingang gefunden.

58 Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 enthält einen Paragrafen zur Sexualerziehung (§33). Ergänzend dazu wurden zum 23. Februar 2022 die Schutzkonzeptentwicklung in §42 „Allgemeine Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis" und in §65 „Aufgaben der Schulkonferenz" aufgenommen.

59 Im hessischen Schulgesetz vom 17. Dezember 2022 ist die Schutzkonzeptentwicklung in §3 „Grundsätze für die Verwirklichung sowie die Sexualerziehung" in einem eigenen Paragrafen (§7) aufgenommen.

60 In das Schulordnungsgesetz des Saarlandes wurde zum 15. November 2023 §1 „Unterrichts- und Erziehungsauftrag, Inklusive Teilhabe, Schutzauftrag, Qualität der Schule" um Bestimmungen zum Schutzkonzept ergänzt.

61 Im Brandenburgischen Schulgesetz wurde zum 5. März 2024 §4 „Ziele und Grundsätze von Erziehung und Bildung" um die Schutzkonzeptentwicklung ergänzt.

> Ebenen und in allen Strukturen von Macht, Abhängigkeit, Konsequenzen, Bestrafungen, Belohnungen und Benotung durchzogen ist – es ist ein Fass ohne Boden.“ (Mitarbeiterin einer Fachberatungsstelle)

Auch für den interviewten Kinderschutzbeauftragten ist sexualisierte Gewalt

> „kein spezifisches Thema der Schule, sondern das Thema unserer Gesellschaft. Überall da, wo Menschen mit Autoritätsgefälle, mit Geschlechtsgefälle, mit Altersgefälle, mit Charismagefälle zusammenkommen in Bereichen, die sehr gefühlsnah, sehr körpernah sind, überall da müssen wir anders miteinander umgehen, langsam aufeinander zugehen. Die Schule ist ein zentraler Ort und das Problem ist dabei – wie auch beim Sport –, dass so viele Akteure dabei sind“. (Kinderschutzbeauftragter eines Landes)

Er plädiert dafür, „neu über Schule“ nachzudenken, wie man

> „ein neues Bildungskonzept umsetzen könnte, was offenere Räume, offenere Umgangsweisen und so weiter betrifft. […] Es geht ja generell darum, wie kann man Kinder entwickeln, auch einen Kinderschutz, der nicht nur was Gewaltabwehrendes ist. Schulen als Schutzräume, das sollte eigentlich das Ziel sein“. (Kinderschutzbeauftragter eines Landes)

Und er verlangt, dass jedes Kultusministerium dies

> „als zentrale Aufgabe anerkennt“. (Kinderschutzbeauftragter eines Landes)

Resümierend kann festgehalten werden: Schule als Schutzraum ist auf allen Ebenen eine strukturelle und pädagogische Schulentwicklungsaufgabe. Auf der Mikroebene, im alltäglichen pädagogischen Umgang von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern, ist es vom Engagement einzelner Personen abhängig. Für 86 Betroffene (65,2 %) stellte ihre Schule keinen Schutzraum dar. Diese Betroffenen hatten sich mit ihren Berichten an die Kommission gewandt, um über die Taten und die Täter bzw. Täterinnen zu sprechen, die in den letzten Jahrzehnten in Zusammenhang mit der Institution Schule standen. Trotz des erfahrenen Leids erinnern einige Betroffene die anerkennende und unterstützende Arbeit einzelner Lehrpersonen und machen konkrete Vorschläge für die strukturelle Weiterentwicklung zur Schule als Schutzraum.

Auch Menschen aus der Schulpraxis und der Bildungsadministration hatten eine klare Perspektive auf Schule als Schutzraum. Auf der schulstrukturellen Ebene liegen mit den Empfehlungen und Leitlinien der KMK seit rund zehn Jahren Handlungsempfehlungen vor, wie Prävention, Intervention und Aufarbeitung ausgestaltet und welche fachlichen Mindeststandards dabei eingehalten werden sollen (KMK 2023). Das Monitoring zu Schutzkonzepten des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) aus dem Jahr 2019 (Kappler et al.) und die Expertise von Lohse et al. von 2021 benannten strukturelle Ideen für die Weiterentwicklung.

Ernüchternd fällt die Potenzialanalyse im Rahmen dieser Fallstudie aus: Das von einem Drittel der Betroffenen in der Institution Schule identifizierte Potenzial wurde nur auf der individuellen Ebene, im aufmerksamen, achtsamen und unterstützenden Umgang von Lehrkräften, und nicht auf der strukturellen Ebene erfahren. Zudem zeigte sich, dass dieses schützende Verhalten – der „Landeplatz" – meist im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt außerhalb der Institution Schule stand. Deshalb ist es dringend notwendig, die Entwicklung von Schutzkonzepten an Schulen in allen Bundesländern verpflichtend zu regeln. Alle Beteiligten müssen dafür entsprechend qualifiziert und Kinderschutzstrukturen stärker im System Schule verankert werden.

8. Schule als Sozialisationsort

Durch die Verlängerung der Schulzeit und die zunehmende Ausweitung hin zur Ganztagsschule wurde Schule für Kinder und Jugendliche immer mehr zu einem zentralen Ort des Aufwachsens. Schule war aus der Perspektive von Betroffenen immer auch ein Ort, der Einfluss nahm auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Sie konnte Kinder und Jugendliche stärken oder schwächen, ihnen Möglichkeiten der Mitbestimmung eröffnen (oder verwehren) und damit ihre Bildungsbiografie und den (beruflichen) Lebenslauf prägen. Dieser Bedeutung von Schule wurde vonseiten der Aufarbeitungskommission Rechnung getragen, indem sie neben Schule als Tatort und Schule als Schutzraum auch als dritten Aspekt Schule als Lernort stellte. Gerade diese Bezeichnung wurde vom Begleitgremium dieser Studie kritisiert. Die zentrale Bedeutung von Schule sei damit nicht abzudecken, da „Lernort" zu stark das unterrichtliche Geschehen abbilde, Schule aber weit darüber hinausreiche. Die beteiligten Betroffenen, Schülerinnen und Schüler argumentierten, dass

> **„Schule mehr als Unterricht ist, Schule ist soziales Leben"** (Begleitgremium)

und als Entwicklungsort immer mehr zum Lebensort werde. Die Bezeichnung „Sozialisationsort" bildete schließlich einen Kompromiss.

Mit einem kritischen Blick schauten auch die Betroffenen im Workshop auf die Institution Schule. Problematisiert wurde dabei insbesondere die Leistungsorientierung:

> **„Hierarchie durch Notengebung (Zukunftsperspektive). – Was lernen wir in der Schule? Gehorsam, Machtgefälle, gute Untertanen sein. – Anerkennung durch Leistung."** (Betroffene Workshop)

Die Schülerin und die Schüler im Begleitgremium betonten diese Punkte auch für die Gegenwart. Diese erweiterte Sicht auf Schule wird auch von einer ehemaligen Schulsozialarbeiterin bestätigt, die feststellt:

> **„Unter den Lehrkräften gibt es einen Unmut über die Kolleginnen und Kollegen, die Schule nur als Ort der Stoffvermittlung sehen und nicht als ‚Lebensort Schule' leben."** (Ehemalige Schulsozialarbeiterin)

Die Frage nach der Bedeutung von Schule für die Betroffenen – sowohl im positiven als auch im negativen Sinne – wurde bereits im vorherigen Kapitel bearbeitet. Was bleibt, ist die Frage nach dem Einfluss von sexualisierten Gewalterfahrungen auf die Bildungsbiografie. In den Berichten werden Erinnerungen an schulische Leistungen und ermöglichte oder verweigerte Lebenschancen eng verknüpft. Die sexualisierte Gewalt, die Achim in den 1960er-Jahren außerhalb der Schule erfahren hatte, wirkte zurück auf sein Schülersein und führte zum Schulwechsel.

> **„Ein paar Wochen später nahmen mich meine Eltern aus dem Gymnasium – meine Leistungen waren so schlecht, dass ich in die Hauptschule zurückmusste."** (Achim)

Andere berichten – wie beispielsweise Stefanie, die in den 1980er-Jahren die Hauptschule besuchte –, dass sie

> „gar keine Chance hatte, gut zu werden". (Stefanie)

Da die Missbrauchserfahrungen ihr Leben und ihre Gedanken dominierten, konnte sich die Betroffene nicht auf den Unterricht konzentrieren.

Dass Lehrpersonen schulische Auffälligkeiten, die oft als Hilferuf zu verstehen sind, nicht hörten bzw. nicht hören wollten und stattdessen mitunter Empfehlungen für Förderschulen aussprachen, wurde an anderer Stelle bereits erwähnt (vgl. Kapitel 7.1). Bei einer Betroffenen kam es bereits in den 1980er-Jahren zwar nicht zur Überweisung, aber das

> „Damoklesschwert Sonderschule schwebte" (Ute)

über ihr als Tochter einer bürgerlichen Familie. Über Jahrzehnte begleitete sie mangelndes Selbstwertgefühl und ein fehlendes Vertrauen in ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit.

> „Ich hatte auch immer das Gefühl, ich kann sowieso nichts, dieses ‚von der Grundschule her gehört sie eigentlich in die Hilfsschule'." (Ute)

Ihr Verhalten wurde nicht als Resultat einer längeren inneren Schulverweigerung aufgrund der sexualisierten Gewalt in den ersten beiden Grundschulklassen gesehen, sondern ihr persönlich zugeschrieben. Damit ging gleichzeitig eine Abwertung ihrer Person einher.

Annett, deren Schulbesuch und berufliche Ausbildung in der DDR in den 1970er-Jahren zu verorten ist, war

> „angetrieben von alles richtig zu machen". (Annett)

Sie ist stolz darauf,

> „die Schule und die Ausbildung ganz gut abgeschlossen" (Annett)

zu haben, erinnert sich aber auch an ihre Ängste, gegen die sie zu kämpfen hatte:

> „Wie komme ich nach Hause, ohne jemandem in die Arme zu laufen, der mich belästigt? Das Lernen fiel mir schon schwer, weil zu viel anderes in meinem Kopf herumschwirrte, und wie komme ich über den nächsten Tag?" (Annett)

Wie zentral gute schulische Leistungen für die Entwicklung des Selbstwertes sein können, zeigt sich bei Fred. Er hatte nach den sexuellen Übergriffen durch seinen Vertrauenslehrer eigentlich mit der Schule abgeschlossen, war irgendwie durch das Schuljahr gekommen und wollte von der Schule weg. Den Schulwechsel auf eine Gesamtschule organisierte er eigenständig.

„Dann bin ich auf die Schule gegangen, und da ging es das erste Mal los, recht einfach war alles. Anstatt einer Vier minus wie vorher in Französisch, hatte ich plötzlich eine Eins. Das war schon total eigenartig. […] Da hat man das erste Mal gemerkt, dass man vergleichsweise nicht blöd ist." (Fred)

Zutrauen in die eigene schulische Leistungsfähigkeit entstand auch, wenn – wie weitere Betroffene berichteten – Schule der Raum war, in dem sie ihr Selbstwertgefühl entwickelten.

Bisher standen vor allem Erzählungen im Mittelpunkt, die die Belastungen außerschulischer sexualisierter Gewalt auf das Lernen, die schulische Leistungsfähigkeit sowie die Überweisung in die Förderschule oder die Rückversetzung in die Hauptschule und die damit einhergehenden Kränkungen thematisieren. Im Folgenden schildert eine Betroffene die Auswirkungen der Missbrauchserfahrungen in der Grundschule auf ihre Bildungsbiografie und ihren beruflichen Werdegang.

„Die folgenden Schuljahre waren geprägt von tiefer Ablehnung und Verachtung meinerseits gegenüber dem Lehrpersonal bis hin zur Schulverweigerung, obwohl mir das Lernen eigentlich leichtfiel." (Susanne)

Auf Umwegen und mit Unterstützung ihrer Eltern schaffte sie das Abitur und studierte zunächst im Ausland Medizin. Nach der Rückkehr nach Deutschland schloss sie das Studium ab und promovierte.

„Ich gehe davon aus, dass ich meine Berufsausbildung etliche Jahre früher, deutlich leichter und um einige unschöne, aber auch einige interessante Erfahrungen ärmer hätte machen können. Auf jeden Fall wäre mir das AiP[62] erspart geblieben, das ist sicherlich eine bezifferbare wirtschaftliche Folge, wurde auch durch dessen Einführung das Anfangsgehalt für die ersten 18 Monate ärztliche Tätigkeit kurz mal um zwei Drittel gekürzt. Das betraf auch die Stundensätze für die zusätzlichen Bereitschaftszeiten für die Nächte und Wochenenden; […] auch die Regelungen zur Niederlassung verschlechterten sich in der Folgezeit, sodass ich mich andernfalls viel früher hätte niederlassen können." (Susanne)

Neben den hier sehr genau bezifferten finanziellen Folgen berichten andere Betroffene über Änderungen der Berufsorientierung, weil sie sich bestimmte Berufstätigkeiten nicht mehr zutrauten, sich beispielsweise vom angestrebten Medizinstudium hin zu einer Physiotherapieausbildung umorientierten. Manche berichten von Frühverrentung aufgrund posttraumatischer Belastungsstörungen.

62 AiP=Arzt im Praktikum. Wer als Studierende oder Studierender der Medizin nach dem Abschluss der akademischen Ausbildung die Zulassung als Ärztin oder Arzt anstrebte, musste in den Jahren zwischen 1988 und 2004 zunächst 18 Monate unter Aufsicht praktisch arbeiten.

Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Kapiteln ist dieses relativ kurz ausgefallen. Der Grund ist auf die schriftlichen Berichte und vertraulichen Anhörungen zurückzuführen. Die Betroffenen hatten sich – wie im vorigen Kapitel erwähnt – an die Kommission gewandt, um über die erfahrene sexualisierte Gewalt zu berichten. Was Schule noch sein konnte, wenn sie nicht Tatort war, davon wird eher selten ausführlich erzählt. Dennoch konnte gezeigt werden, wie belastend sich Erfahrungen sexualisierter Gewalt auf das schulische Leistungsvermögen auswirken können, welche Folgewirkungen Fehleinschätzungen sogenannter Unterrichtsstörungen haben können, und wie befreiend es sein kann, wie Fred es formuliert,

„das erste Mal zu merken, vergleichsweise nicht blöd zu sein“. (Fred)

9. Exkurse

In diesem Kapitel werden Themen behandelt, die nicht in die vorgegebene Systematik der Dreiheit von Schule als Tatort, Schutzraum und Sozialisationsort eingeordnet werden konnten. In der Aufarbeitungsforschung wurden sie bislang entweder unzureichend berücksichtigt oder sie stehen quer zur institutionsorientierten Ausrichtung dieser Studie.

9.1 Exkurs I: Menschen mit Behinderungen

Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Valerias Geschichte
Ich habe in einer Schule für blinde und sehbehinderte Menschen über mehrere Jahre am Stück sexualisierte Gewalt erlebt. Oft hat man das Bild davon, dass es in Einrichtungen für behinderte Menschen recht ordentlich zugeht. Aber da täuscht sich die Gesellschaft. Denn genau dieser Glauben, wir würden in solchen Strukturen geschützt, lässt die Täter seelenruhig weiter agieren, ohne dass dies Konsequenzen nach außen hätte.

Die sexuellen Übergriffe passierten über zwei Jahre lang, tagtäglich – und am helllichten Tag. Die Übergriffe fanden auf Schultoiletten, in leeren Klassenzimmern oder irgendwo anders in der Schule statt. Und ja, die Lehrer wussten es. Einmal wurde der Täter von der Schulleitung sogar dabei beobachtet, wie er mit mir ins Mädchenklo verschwand. Ich spürte so viel Erleichterung, weil ich dachte, der Schulleiter setzt dem jetzt ein Ende. Ich dachte, er würde den Täter jetzt endlich stellen, ihn sogar der Schule verweisen. Doch nichts passierte.

Er fragte den Täter nur, ob er denn wisse, dass dies hier eine Mädchentoilette sei. Der Täter sagte daraufhin, dass mir, er sagte damals „meiner Freundin", schlecht sei und er deshalb aus Sicherheitsgründen die Begleitung zur Toilette vorziehe. Ich setzte alles darauf, dass der Schulleiter ihm keinen Glauben schenken würde. Doch es passierte nichts. Er nickte ab, sagte noch „Alles klar", als wäre es das Normalste der Welt, und ging wieder raus. Kurz darauf verging sich der Täter wieder an mir und bekräftigte das mit: „Siehst du, niemand wird dir helfen. Du hast nur mich."

Und so ging es Tag für Tag. Besonders vorsichtig musste er gar nicht sein. Er hatte das Personal auf seiner Seite. Zu viel Geld und der gute Ruf standen auf der Kippe, würden die Spender erfahren, dass in dieser Schule Schüler*innen sexualisierte Gewalt erleben [...].

Kinder und Jugendliche mit körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbehinderungen wie Valeria, die in den 2010er-Jahren sexuelle Gewalt in ihrer Schule erlebte, werden der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit besonderer Vulnerabilität zugeordnet (Jud & Kindler 2019, S.7f.). Für diese Gruppe lagen nur vier Berichte, drei Transkripte (eines von

einer Zeitzeugin) und zwei Zusammenfassungen vor. Vier Geschichten beziehen sich auf Menschen mit körperlichen Behinderungen, vier auf Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbehinderungen. Die Zeitzeugin sprach über eine Person mit einer Lernbehinderung. Alle beziehen sich auf die BRD bzw. Westdeutschland und auf den Zeitraum zwischen den 1960er- und den 2010er-Jahren. Auch wenn nur wenige Berichte und Anhörungen vorliegen, soll dieser Zielgruppe, der die Aufarbeitungskommission aktuell besondere Aufmerksamkeit widmet, hier kurz beleuchtet werden. Eine Studie zur Lebenssituation und Belastung von Frauen sowie Männern mit Behinderungen hat gezeigt, dass diese deutlich häufiger von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend betroffen sind als Menschen ohne körperliche, geistige oder seelische Behinderungen (Schröttle et al. 2012).

Die Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Behinderungen unserer Teilstichprobe erfuhren sexualisierte Gewalt vorrangig durch andere Kinder und Jugendliche oder im häuslichen Bereich. Zudem wurde eine Lehrkraft als Täterin genannt. Die körperliche Beeinträchtigung wurde zwar in allen Dokumenten erwähnt, aber nur in zwei Berichten in direkten Zusammenhang mit den sexuellen Übergriffen gebracht. Drei Betroffene haben sich mit schriftlichen Berichten an die Kommission gewandt. Die vierte Person setzte sich, neben der Aufarbeitung als Selbstschutz, ebenso für den Schutz anderer Kinder ein:

> „[D]er Staat sollte es als seine vornehmste Aufgabe betrachten, mehr Aufmerksamkeit für Kinder zu haben, die absolut verloren sind, wenn die Eltern so extrem versagen wie meine." (Barbara)

In den Berichten werden Lehrkräfte angeklagt, die auf sexuelle Übergriffe angesprochen wurden, aber nicht darauf reagierten oder lediglich vertrösteten.

> „Einer Lehrerin habe ich mich mal offenbart. Sie hat gesagt, dass sie sich nicht in Privatangelegenheiten einmischen dürfe. Sie hätte mir auch die Faust ins Gesicht schlagen können." (Barbara)

In der Ergebnisdarstellung der „SPEAK!-Erweiterungsstudie Förderschulen" unterscheiden Maschke & Stecher (2018b) drei Schwerpunkte: Lernen, Hören, Sehen sowie Sprache und emotionale/soziale Entwicklung. Die unterschiedlichen Behinderungen von Schülerinnen und Schülern sollten berücksichtigt werden, weil sie Einfluss auf die Aufarbeitung haben, wie weiter unten für eine Betroffene mit Hörbehinderung gezeigt wird. Gleichzeitig sollten unterschiedliche Kategorien von Diskriminierung (Intersektionalität) einbezogen werden, oder wie es Andrea pointiert formuliert:

> „Ich war in dem Kinderheim die einzige Sehbehinderte. Und ich war in der Schule das einzige Heimkind in der Klasse." (Andrea)

Andreas Sehbehinderung führte dazu, dass sie ihre Schulzeit in einem Internat verbrachte und sich somit zwei Orte sexualisierter Gewalt, nämlich Heim und Schule, verschränkten. Die 12-jährige Emma wurde von einem schon volljährigen Mitschüler bedrängt und später vergewaltigt. Mit Billigung der Schulleitung und einer formalen Absicherung gegen Unterschrift war ein Treffen der beiden Jugendlichen bei offenen Türen zunächst erlaubt, eine sexuelle Beziehung jedoch verboten worden. Dennoch kam es an verschiedenen Orten der Schule zu

sexuellen Gewalttaten. Die sehbehinderte Emma klagte die Lehrkräfte als Mittäter und Mittäterinnen an und fragte nach deren Verantwortung für sie als Schutzbefohlene:

> „Wie konnte es so weit kommen? Noch dazu in einer Einrichtung, bei der besonders zu schützende Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Schwerbehinderung untergebracht sind. Wie konnten sie zulassen, dass ein Schüler am helllichten Tag solche Taten verüben konnte? Noch dazu in öffentlichen Toiletten? Warum haben die Lehrer in den oben genannten Erzählungen immer gleich abgelassen und sind nicht drangeblieben? Warum überhaupt haben sie dieses verdammte Schreiben aufgesetzt und den Umgang nicht von vornherein strikt untersagt? Und warum haben sie nur ihm zugehört? Nur, weil ich noch ein Kind war und somit nichts zu sagen habe?“ (Emma)

Bei den beiden Betroffenen mit Hörbehinderungen spielte die Kommunikation mit ihrer Umwelt, die Gebärdensprache, eine zentrale Rolle. Dem gehörlosen Schüler, der eine katholische Klosterschule besuchte und in den 1960er-Jahren von einer Nonne und dem Direktor der Schule sexualisierte Gewalt erfuhr, war verboten worden, Gebärdensprache zu nutzen. Er hatte somit keine Möglichkeit, Hilfe zu holen.

Auch eine Schülerin, die in den 2010er-Jahren eine Schule für Gehörlose besuchte und dort sexuelle Übergriffe durch Mitschüler erlebte, erfuhr von den Lehrkräften keine Unterstützung. Sie suchte sich die Hilfe zur Aufarbeitung dieser Erfahrungen selbst. In der Schilderung möglicher therapeutischer Interventionen nach einem psychischen Zusammenbruch infolge sexualisierter Gewalterfahrungen wird die Bedeutung von Sprache – hier Gebärdensprache – und damit die Kommunikation mit Dritten zentral hervorgehoben. Der Kinderpsychologe, der auf gehörlose Kinder spezialisiert war, nahm die Folgen des sexuellen Missbrauchs nicht ernst. Es folgte ein Therapeut, der sympathisch war, aber nicht gebärden konnte.

> „Wir haben uns schriftlich verständigt, der konnte nicht gebärden und das war das Problem. Ich wollte gerne dortbleiben, weil wir uns einfach gut verstanden hatten, aber dann war halt die Idee: Es ist besser, jetzt zu jemandem zu gehen, der gebärden kann.“ (Lina)

Die Nachfolgerin hat

> „LBG gebärdet, also jetzt auch nicht eine reine Gebärdensprache, sondern das nennt sich lautsprachlich begleitendes Gebärden. Das ist wie Sprechen, aber mit Gebärden dazu“. (Lina)

In der durch die sexuellen Gewalterfahrungen ausgelösten Krisensituation hätte auch der Vater eine mögliche Vertrauensperson sein können, doch Lina konnte auch mit ihm nicht in Gebärdensprache kommunizieren:

> „Mein Vater hat mitbekommen, dass es mir sehr schlecht ging. Der hat mich besucht, hat mir viele Bücher mitgebracht. Er meinte auch: ‚Ja, wenn irgendwas ist, dann erzähl mir das, das kannst du erzählen‘, aber es ging nicht, er kann nicht gebärden. Wie hätte ich das jetzt machen sollen in dieser direkten Art? Wir haben eine gute Beziehung, aber leider fehlt die Sprache. Deshalb konnte ich das dem nicht erzählen.“ (Lina)

Die Betroffene wechselte im Anschluss auf eine „Hörende Schule“ und machte Abitur.

Sprache und Übersetzung machen für Lina den großen Unterschied im Umgang mit sexualisierter Gewalt zwischen einer Gehörlosenschule und einer Hörenden Schule aus, weil

> „hörende Kinder die Chance haben, doch noch mehr Leuten Bescheid zu sagen“. (Lina)

Hörende Menschen können Beratungsstellen aufsuchen, mit Freunden und Freundinnen oder Familienangehörigen sprechen. Lina sieht für ein Gespräch über sexualisierte Gewalt ein besonderes Problem, weil

> „bei Gehörlosen jeder jeden kennt. Wem soll ich denn von meinem vertrauten Kreis Bescheid sagen? Auch zu Leuten Kontakt zu kriegen, die man nicht kennt und an die man sich eventuell wenden könnte, ist viel schwieriger. Da gibt es viel mehr Barrieren“. (Lina)

Für sie ist die fehlende Verschwiegenheit in der Gehörlosengemeinschaft ein strukturelles Problem. Es sei

> „ein bisschen wie in einem Gefängnis. Man hat nur diese Insel, auf der man sich bewegen kann“. (Lina)

Gebärdendolmetschende in den Beratungsstellen würden

> „eigentlich gar nicht wissen, wie das unter Gehörlosen ist, wie diese Gemeinschaft funktioniert, was das für Leute sind“. (Lina)

Dies habe maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Übersetzungen in den Beratungsstellen.

In der SPEAK!-Erweiterungsstudie Förderschule (Maschke & Stecher 2018b) waren für den Untersuchungsraum Bundesland Hessen alle Förderschwerpunkte (Sehen, Hören, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprachheilförderung) einbezogen.[63] Es zeigte sich, dass Förderschülerinnen und Förderschüler mit 30 % gegenüber Schülerinnen und Schülern an allgemeinen Schulen (mit 23 %) „einem (etwas) höheren Risiko ausgesetzt [sind], körperliche sexualisierte Gewalt zu erleben“ (ebd., S. 17). Signifikant ist das Risiko bei Mädchen im Förderschwerpunkt Lernen sowie Hören und Sehen. Scham und Sprachlosigkeit gegenüber den Themen Körperlichkeit und (sexualisierte) Gewalt, aber auch Unwissenheit über Sexualität und die eigenen Rechte führen dazu, dass Erfahrungen oftmals nicht kommuniziert werden.

Das Schweigen nach sexualisierten Gewalterfahrungen bekommt hier eine zusätzliche Dimension: Zu den bereits beschriebenen psychischen Reaktionen als Ursache für das Schweigen treten die Sprachlosigkeit aufgrund fehlender Kenntnis der Gebärdensprache der

63 Von den sechs Förderschwerpunkten wurden fünf zusammengezogen, und zwar Hören und Sehen sowie Sprache und emotionale/soziale Entwicklung (Maschke & Stecher 2018b, S. 8).

möglichen Vertrauenspersonen sowie die unzureichende Übersetzung aufgrund mangelnder Kenntnisse der Kontextbedingungen in der Gehörlosengemeinschaft. Mittlerweile ist seit über zehn Jahren (vgl. DJI 2011) bekannt, dass bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen von einer besonders großen Gefährdung durch sexualisierte Gewalt auszugehen ist. Es stellt sich die Frage, wie im Zuge der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt mit Betroffenen mit Hörbehinderungen ins Gespräch gekommen werden kann. Die Aufarbeitungskommission spricht diese Gruppe inzwischen durch Videos in Gebärdensprache an und ermöglicht barrierearme vertrauliche Anhörungen in einfacher Sprache oder mit Dolmetschung.

9.2 Exkurs II: Religionslehrerinnen und Religionslehrer – mehrfache Funktionen und unklare Zuständigkeiten

Dieses Kapitel befasst sich im Wesentlichen mit zwei Aspekten. Zum einen stellt sich die Frage, wie die doppelte Autorität von Priestern als Religionslehrern Interventionen bei sexualisierter Gewalt verhindert hat. Zum anderen wird untersucht, welche institutionellen Rahmenbedingungen einer Intervention entgegenstanden. Dabei werden weitere in diesem Zusammenhang aufschlussreiche Dokumente wie die ForuM-Studie (Forschungsverbund ForuM 2024) und die beiden Aufarbeitungsstudien für die Diözesen Freiburg (Arbeitsgruppe Machtstrukturen und Aktenanalyse 2023) sowie München und Freising (Westphal et al. 2022) einbezogen.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden eine spezifische Berufsgruppe, die in schulbezogenen Aufarbeitungsberichten nur selten erwähnt wird. In der Fallstudie „Sexueller Kindesmissbrauch im Kontext der evangelischen und katholischen Kirche“ schildert Marlene Kowalski (2018, S. 103) den Fall eines evangelischen Pfarrers, der als Religionslehrer an einer Schule arbeitete. In dieser Fallstudie gehören Religionslehrer mehrheitlich zum Kreis der Täter. Zwei Religionslehrerinnen waren Vertrauenspersonen. Gemeinsam ist den zwei Berichten und vier Anhörungen der Zeitraum der 1950er- und 1980er-Jahre sowie das Geschlecht der Betroffenen – es waren mehrheitlich Jungen betroffen.

Im genannten Zeitraum gehörte der Pfarrer zu den Autoritäten des Dorfes oder des Stadtteils. Als Religionslehrer arbeiteten sie in der Schule, als Priester in der Gemeinde und als Betreuer von Freizeitgruppen in der kirchlichen Jugendarbeit. Im nachfolgenden Bericht genügte dem Priester ein Blick, um einem Jungen, dem er sexualisierte Gewalt angetan hatte, seine Autorität und seinen Einfluss gegenüber den Eltern klarzumachen:

> „Zwei Wochen später war der Pater bei meinen Eltern abends zu Besuch, um mit ihnen zu reden, weil ich nicht gut war in der Schule. Er schaute mich im Flur lange an – heute vermute ich, dass er mir damit klarmachen wollte, wem im Zweifel geglaubt werden wird, und gleichzeitig so erfahren wollte, ob ich etwas meinen Eltern erzählt habe. Das Schlimmste an dem Vorfall damals war, meinen Eltern nichts sagen zu können, denn sie hätten mir nicht geglaubt, weil ein Pater und Priester so etwas nicht macht – ich hätte als Lügner und Verleumder dagestanden.“ (Achim)

Mit der doppelten Autorität als Lehrer und Priester sprach der Täter mit den Eltern über die schulischen Leistungen des Betroffenen. In einem anderen Bericht eines Betroffenen aus dem ländlichen Raum empfahl der Täter eine schulische Karriere jenseits der Hauptschule und erreichte damit, dass die Eltern ihren Sohn in ein kirchliches Internat gaben. Die Erfahrungen, die dort im Schlafsaal und in der Freizeit mit sexuell grenzüberschreitenden Geistlichen gemacht wurden, mussten aus Sicht des Betroffenen verschwiegen werden, weil der Priester für die Eltern glaubwürdiger war als der eigene Sohn.

Dieser in den Berichten und Anhörungen der Fallstudie skizzierte Zusammenhang von priesterlicher Autorität, sexualisierter Gewalt und Bildungsaufstieg soll im Folgenden ergänzt werden. Dabei werden weitere Dokumente und Archivalien für das katholische Privatschulwesen einbezogen. Auch für evangelische Pfarrer verweisen Caspari et al. (2024) in der ForuM-Studie auf die „Deutungsmacht, die dem Amt des Pfarrers innewohnt, und seine herausragende Stellung in der (kirchlichen wie der politischen) Gemeinde [, die] dem Grooming Vorschub [leisten]“ (Caspari et al. 2024, S. 423).

Wazlawik et al. (2024) kommen in ihrer quantitativen empirischen Studie zu dem Ergebnis: „Vor allem für die Bereiche der gemeindlichen Pfarrarbeit, der Kinder- und Jugendarbeit sowie Heimerziehung wird in den Interviews vielfach beschrieben, dass Pfarrer, Jugendgruppenleiter, Kirchenmusiker, Religionslehrer, Erzieher, Diakonissen und weitere Personen Kinder und Jugendliche in private Räumlichkeiten einluden oder lockten (vgl. C_B_Interviews 8, 19, 29, 33) (es wird hier bewusst vorwiegend die männliche Schreibweise verwendet, da außer Diakonissen keine gewaltausübende Frauen benannt werden).“ (Wazlawik et al. 2024, S. 749)

In der oben skizzierten Geschichte zeigte die priesterliche Autorität noch Wirkung. Es ist zu vermuten, dass diese Autorität in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren – nicht zuletzt infolge gesellschaftlicher Liberalisierungstendenzen, die sich etwa in der Einführung des Sexualkundeunterrichts niederschlugen – zumindest im städtischen Umfeld an Einfluss verlor. In einer katholischen Schule unterrichtete ein Pater die Fächer Englisch und Religion. Jennifer hatte bei ihm in der sechsten Klasse Religionsunterricht. Sie berichtet von „Aufklärungsfilmchen“, die gezeigt wurden und die den Religionslehrer sichtbar erregten. Sie war stolz auf ihre Intervention, bei der sie den Religionslehrer darauf hinwies, dass Aufklärung im Fach Biologie unterrichtet werde. Sexualisierte Handlungen zeigten sich auch in seinem Englischunterricht, besonders bei Klassenarbeiten. So wurde sie von ihm während des Unterrichts an den Brüsten berührt. Immer wieder rief er Mädchen, die sehr kurz geschnittene Kleider trugen, an die Tafel, damit sie etwas anschrieben.

> **„Er hat die Tafel immer höher geschoben, immer höher und höher geschoben mit seinem Stock. […] Ich habe seinen Gesichtsausdruck mitgekriegt, wie er sich da aufgegeilt hat.“** (Jennifer)

Auch für die 1980er-Jahre sind in den Anhörungen eindeutige Hinweise auf sexualisierte Gewalt durch Religionslehrer zu finden, wie beispielsweise beim Nachsitzen einer Grundschülerin – eine klassische Situation der Vereinzelung.

Die Beispiele zeigen, wie sich in der Person des Religionslehrers zwei Organisationen – Kirche und Schule – verschränken können, die beide mehr oder weniger mit sexualisierter Gewalt in Verbindung stehen. Die doppelte Autorität als Lehrkraft und Priester kann bis in die Familie hineinwirken. Diese strukturelle Verschränkung geht zurück auf die Schulartikel der Weimarer Verfassung sowie auf landesgesetzliche Regelungen, durch die Religion auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs als Unterrichtsfach beibehalten wurde. Bis heute ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ein ordentliches Unterrichtsfach,[64] dessen Inhalte und Lehrkräfte in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften bestimmt werden. Für den Religionsunterricht können drei Akteursgruppen zuständig sein:

1) Lehrerinnen und Lehrer nach einem Universitätsstudium[65]: Ihnen wird nach dem Erwerb des ersten und zweiten Staatsexamens für das Lehramt an Grundschulen, an der Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II die kirchliche Lehrerlaubnis (Missio canonica, Vokation) erteilt. Sie unterrichten als beamtete oder angestellte Lehrkräfte neben ihren anderen Unterrichtsfächern katholische oder evangelische Religion. Die dienstrechtliche Verantwortung liegt bei den Kultusministerien der Länder.

2) Pastorale Mitarbeitende oder Angestellte der Bistümer sowie von den evangelischen Landeskirchen angestellte Religionslehrkräfte. Der Lehrauftrag im Schuldienst wird über Gestellungsverträge[66] geregelt.

3) Evangelische Gemeindepfarrer und katholische Priester: Gemäß dem Kirchenrecht und der juristischen Regelungen zwischen jeweiliger Landeskirche bzw. Bistum mit den zugehörigen Kultusministerien werden sie verpflichtet, Religionsunterricht im Nebenamt zu erteilen.[67]

Die wenigen Belege (siehe oben) zu nebenamtlichen Religionslehrern als Täter[68] über eine Sekundäranalyse aller bisher vorliegenden Aufarbeitungsberichte aus den deutschen katholischen Bistümern und evangelischen Landeskirchen zu überprüfen, war aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Deshalb erfolgten zwei Stichproben anhand der neuesten Veröffentlichungen: des Berichts über die Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs in der Erzdiözese Freiburg im Breisgau (Arbeitsgruppe „Machtstrukturen und Aktenanalyse“ 2023) sowie des Berichts der Erzdiözese München und Freising (Westphal et al. 2022). Für die Diözese Freiburg wird über einen Pfarrer berichtet, der im Nebenamt als Religionslehrer an einer öffentlichen

64 Ausnahmeregelungen gelten für die Stadtstaaten Berlin und Bremen sowie für das Land Brandenburg (Sekretariat der KMK o.J.). Auf den islamischen Religionsunterricht und die entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte wird nicht weiter eingegangen. Die Entwicklung ist noch im Fluss. Fünf Bundesländer bieten diesen Unterricht an (vgl. Sekretariat der KMK 2024a).

65 In Baden-Württemberg werden Lehrkräfte für die Grundschule und die Sekundarstufe I nicht an den Universitäten ausgebildet. Für diese Lehramtsstudiengänge sind die sechs Pädagogischen Hochschulen zuständig.

66 Ein Gestellungsvertrag ist ein Vertragswerk zwischen einer geistlichen Genossenschaft (z.B. ein Orden) und einem Dritten (z.B. ein Schulträger). Darin wird geregelt, welche Arbeit (z.B. Religionsunterricht erteilen) ein Mitglied für den Dritten zu tun hat, aber es gibt kein arbeitsrechtliches Verhältnis mit dem Dritten.

67 Es würde den Auftrag bei Weitem übersteigen, hier auf die Regelungen zwischen den Kultusministerien und den einzelnen Landeskirchen bzw. Bistümern einzugehen.

68 Hinweise auf nebenamtliche Religionslehrerinnen als Täterinnen fanden sich in den Berichten Betroffener nicht. Auch in den Aufarbeitungsberichten der Erzdiözese Freiburg (Arbeitsgruppe „Machtstrukturen und Aktenanalyse“ 2023) sowie der Erzdiözese München und Freising (Westphal et al. 2022) gibt es keine Hinweise. Die MHG-Studie (das Akronym bezieht sich auf die Standorte Mainz, Heidelberg, Gießen des Forschungsverbundes) führt unter den Beschuldigten Ordensfrauen mit 2,2 % an (Dreßing et al. 2018, S. 227).

Schule tätig war. In dieser Funktion hatte er über viele Jahre hinweg Schülern sexualisierte Gewalt angetan. Das Strafverfahren Ende der 1950er-Jahre endete mit einer Gefängnisstrafe und einem „mehrjährigen Berufsverbot als Religionslehrer mit Ausnahme von Mädchenklassen“ (Arbeitsgruppe „Machtstrukturen und Aktenanalyse“ 2023, S. 474). Von einer weiteren Verwendung als Religionslehrer sah die Diözese Freiburg nach der Haftentlassung ab, da der Fall in der Öffentlichkeit umfassend wahrgenommen worden war. Ob die für den Regierungsbezirk Freiburg zuständige Schulaufsichtsbehörde und das übergeordnete baden-württembergische Kultusministerium von diesem Fall in Kenntnis gesetzt worden waren und wie gegebenenfalls dort darauf reagiert wurde, lässt sich dem Aufarbeitungsbericht nicht entnehmen.

Der institutionelle Zusammenhang zwischen katholischer Kirche und Schulaufsichtsbehörde wird auch im Münchner Aufarbeitungsbericht nicht aufgegriffen. Für den Zeitraum von 1945 bis 2019 identifizierten die Autorinnen und Autoren der Studie auf Basis kirchlichen Archivguts 18 Religionslehrer und Religionslehrerinnen, 26 Lehrkräfte und zwei Erzieherinnen als Täter und Täterinnen (Westphal et al. 2022, S. 342). Naheliegend wäre eine Studie, die den Umgang der für die Diözese zuständigen bayerischen Schulaufsichtsbehörden mit diesen Fällen untersucht.

Auch der Fall des Priesters Edmund Dillinger, der vor allem im Saarland und in Rheinland-Pfalz für Aufsehen sorgte, gehört in dieses Unterkapitel (vgl. Bernhardy et al. 2025). Für den Zeitraum zwischen 1961 und 2018, in den auch seine 20-jährige Lehrtätigkeit am Max-Planck-Gymnasium Saarlouis fiel, sind mindestens 19 Missbrauchsfälle bestätigt worden. In seiner Berufsbezeichnung „Oberstudienrat im Kirchendienst“ überkreuzen sich institutionelle Zuordnungen sowohl zum Kultusministerium als auch zum Bistum (Brauer & Hromada 2023a, 2023b). Ein Fall, der nochmals darauf verweist, dass Aufarbeitung nicht an den Grenzen der jeweiligen Institution enden darf. Durch die Beschränkung der Dienstaufsicht auf die kirchliche Institution, einen falsch verstandenen Datenschutz, der den Austausch zwischen Kirche und Schule erschwert, sowie einen falsch verstandenen Opferschutz wurden und werden Taten an neuen Tatorten möglich (vgl. dazu auch Stadler, R. 2022a, 2022b).

Es kann festgehalten werden, dass für das Unterrichtsfach Religion an öffentlichen Schulen nicht nur Lehrkräfte mit Staatsexamen eingesetzt werden. Die dienstrechtliche Stellung als abgeordnete Lehrkräfte legt Schwächen in der Zusammenarbeit von Kirche und Staat offen – Schwächen, die es ermöglicht haben, dass überführte Täter und Täterinnen weiter in dem Berufsfeld tätig waren oder sind. Risikoanalysen im Rahmen der Schutzkonzeptentwicklung sollten diesem Thema besondere Aufmerksamkeit widmen. Auch die Schulaufsichtsbehörden sind aufgefordert, diese potenzielle Schutzlücke ernst zu nehmen und strukturelle Maßnahmen zum Schutz der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht in die Wege zu leiten.

9.3 Exkurs III: Sexualisierte Gewalt in Schulen der DDR

Diesem Unterkapitel ist ein Fallbeispiel vorangestellt:

Katharinas Geschichte
Ich wuchs in der DDR auf. Im Grunde war meine Familie dysfunktional. Der sexuelle Missbrauch durch einen Lehrer war nur ein Teil des Missbrauchs.

Sowohl meine Mutter als auch mein Vater haben versucht, sich das Leben zu nehmen, und ließen sich früh scheiden. Mein Stiefvater wurde mir gegenüber gewalttätig, als mein Bruder geboren wurde. Er zog an meinen Haaren, trat mich und war zum Teil sadistisch. Ich ging schon mal mit roten Flecken im Gesicht in die Schule.

Als ich sieben Jahre alt war, geschah dann der sexuelle Missbrauch. Ein Lehrer holte mich nach dem Unterricht zurück ins Klassenzimmer, lobte mich und sagte mir, dass ich ganz besonders für ihn sei. Ich war empfänglich für seine Zuneigung, die ich zu Hause nicht erfuhr. Der Lehrer fing an, mich im Intimbereich zu berühren und sich daran zu erfreuen.

Ich wusste, dass es falsch und sehr privat war, auch wenn ich noch kein Konzept von Sexualität hatte. Meine Mutter hatte mir beigebracht, wie die Genitalien heißen, aber auch gesagt, dass man darüber nicht redet. Bei einem Spaziergang habe ich meiner Mutter dennoch von dem übergriffigen Lehrer erzählt. Als ich fertig war, fragte sie: „Was hat der getan?“ und ich wiederholte, was ich gesagt hatte.

Meine Mutter sprach nie wieder mit mir darüber, aber sie wandte sich doch an die Schulleitung. Von der Sekretärin wurde ich dann vor der ganzen Klasse aufgefordert, zur Direktorin zu gehen. Dort saß ich dann, überall riesengroße Menschen – die Direktorin, die Polizei und meine Mutter. Und in der Mitte stand der erste Kassettenrekorder, den ich in meinem Leben gesehen habe.

Die Polizistin war schon wirklich sehr bemüht. Doch ich fühlte mich so alleine. Sie fragte: „Hat er dich denn da berührt?“ Ich habe nur genickt, doch das Nicken wurde natürlich nicht aufgezeichnet. Ich musste schon Ja oder Nein sagen, also habe ich „Ja“ gesagt.

Dann hat sie gesagt: „Okay, vielen Dank“, und alle haben ganz betreten geguckt und ich wurde zurück ins Klassenzimmer geschickt. Ich bin alleine durch diese dunklen Gänge zurückgegangen und das war’s!

Mit vierzig habe ich meinem Bruder von dem sexuellen Missbrauch durch den Lehrer erzählt. Ich wusste, dass der Lehrer verurteilt worden war. Woher, kann ich nicht mehr sagen. Meine Mutter, die dabei war, erzählte dann, dass sie sogar zu der Verhandlung gegangen ist, um den Täter zu sehen. Rückblickend würde ich sagen, hat sie alles so gut gemacht, wie sie konnte. Sie hatte nicht mehr Kapazitäten.

Katharina erfuhr sexuelle Gewalt durch einen Lehrer in den 1970er-Jahren der DDR. In die in den Kapitel 6 bis 8 dargestellten Ergebnisse unserer Auswertung flossen alle Geschichten aus unserer Stichprobe ein, die sich auf die vier Jahrzehnte der DDR bezogen. Dabei wurde ein starker Zusammenhang von physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt herausgearbeitet. Bei der systematischen Auswertung der Berichte und Anhörungen konnten jedoch keine DDR-spezifischen Kategorien und empirischen Ergebnisse ermittelt werden. Hinweise in der autobiografischen Literatur (u. a. Marquardt 2015; Keil 2017) und die Feststellung von Bergmann & Power, dass „in der DDR […] sexueller Kindesmissbrauch stärker und länger tabuisiert [war] als in der alten Bundesrepublik“ (2023, S. 57), motivieren jedoch dazu, der Frage nach Besonderheiten hinsichtlich sexualisierter Gewalt in Schulen der DDR auf einem anderen Weg nachzugehen. Auf strukturelle Unterschiede in den Bildungssystemen beider deutscher Staaten wurde bereits in Kapitel 3 sowie in den Anhängen 3 und 4 verwiesen. Sie werden hier noch einmal herangezogen, um zu untersuchen, wie Unrechtsstrukturen gegebenenfalls zur Verschleierung sexualisierter Gewalt beigetragen haben. Im Mittelpunkt stehen diejenigen Berichte, in denen die Betroffenen selbst Strukturen und Verhältnisse der DDR als Erklärung zum Umgang mit sexualisierter Gewalt anführen.

Die uns überlassenen Berichte, Transkripte und Zusammenfassungen der Anhörungen waren – wenn sie sich auf das Aufwachsen in der Deutschen Demokratischen Republik bezogen – im Dateinamen bereits mit „DDR“ gekennzeichnet. Die Kategorie wurde in der quantitativen Analyse (N = 133) überprüft und erfasst. Die nachstehende Tabelle zeigt, dass sich knapp ein Viertel aller Dokumente auf sexualisierte Gewalt in der Schule oder auf einen realen oder potenziellen Schutzraum im Kontext Schule in der DDR bezogen.

Absolute und relative Häufigkeiten der Herkunft der Betroffenen

Herkunft	**Gesamtdaten** (N = 133)	
	n	**%**
BRD	57	43
DDR	32	24
Nach 1990	25	19
Keine oder uneindeutige Angabe	18	14

Dass knapp ein Viertel der Berichte und Anhörungen einen DDR-Bezug haben, könnte auf eine erhöhte Aufmerksamkeit durch das Hearing „Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien der DDR“ im Oktober 2017 in Leipzig zurückzuführen sein.

Sexualisierte Gewalt – (k)ein Thema in der DDR?
Annett, die in den 1970er-Jahren sexualisierte Gewalt in der Familie erlebte, ordnet ihre Erfahrung so ein:

> „Ich wusste nicht, dass das alles Missbrauch ist. Im Prinzip habe ich auch niemandem vertraut. Es passiert mir, weil ich böse bin, das ist meine Strafe, ich bin selber schuld, ich habe nicht aufgepasst. Ich denke, dass meiner Mutter Missbrauch nicht in den Sinn gekommen wäre, zur damaligen Zeit. In der DDR war das einfach kein aktuelles Thema, was in Fernsehen oder Zeitung publiziert wurde." (Annett)

Bei dieser Einordnung verschränken sich zwei Aspekte: die eigene mangelnde sexuelle Bildung und die vermutete Unwissenheit der Mutter.

Den wiederkehrenden Hinweis in den Berichten

> „sexuellen Missbrauch gab es offiziell nicht in der DDR" (René)

bestätigen auch Christine Bergmann und Kathrin Power (2023, S. 57). Für die evangelische Nordkirche der DDR identifizierten Enders et al. 2014 „Wahrnehmungsblockaden gegenüber sexualisierter Gewalt" (S. 149). Sebastian Justke bestätigt diese Einschätzung in der ForuM-Studie (2024). Zudem war das Schweigen zu sexualisierter Gewalt „ideologisch abgesichert", weil in „der DDR [...] im Ergebnis der gesellschaftlichen Umwälzungen die kapitalistische Ausbeutung als soziale Hauptursache der Kriminalität und damit auch die Gewalt- und Sexualdelikte beseitigt" (Bergmann & Power 2023, S. 62) waren. Bekannt gewordene Fälle sexualisierter Gewalt wurden der bürgerlichen Vergangenheit und dem Klassenfeind im Westen angekreidet (vgl. Sachse 2018, S. 97).

Sexualisierte Gewalt und das Ministerium für Staatssicherheit
Das Ministerium für Staatssicherheit (Stasi) mit seinem System der Informellen Mitarbeiter (IM) tangierte die Betroffenen auf unterschiedliche Weise: Zum einen über die Eltern, wenn diese hochrangig in der SED, im Militär sowie manche zusätzlich als IM tätig waren. Zum anderen war die Stasi Mitwissende im Sinne der hier erfolgten Definition, und zwar, wenn sie sexualisierte Gewalt in der Familie beobachtet, aber verschwiegen oder gar für ihre Interessen ausgenutzt hat.

Privilegiert in der DDR aufzuwachsen, hieß für eine Betroffene, über die Alkoholabhängigkeit der Eltern, vor allem des Vaters, und über die sexualisierte Gewalt, die sie durch ihn erfahren musste, schweigen zu müssen. Die Eltern hatten nicht nur andere überwacht, sondern standen auch selbst unter Beobachtung der Stasi. Die Betroffene geht davon aus, dass die Staatssicherheit vom regelmäßigen Missbrauch durch den Vater wusste. Sie spricht es nicht aus, aber die Frage liegt auf der Hand: Warum hat das Ministerium für Staatssicherheit dieses informelle Wissen über die sexualisierte Gewalt des Mannes nicht genutzt, um die Betroffene zu schützen? Mit Bezug auf die Fallstudie „Sexueller Missbrauch in der DDR" (Mitzscherlich et al. 2019) drängen sich weitere Fragen auf: Diente informelles Wissen über Täter in Schulen, Jugendeinrichtungen, Heimen und Familien dazu, diese unter Druck zu setzen – etwa mit dem Ziel, sie als IM zu gewinnen, weil sie über für das Ministerium für Staatssicherheit

wertvolle Einflussmöglichkeiten und Kontakte verfügten? Unterblieben Anzeigen und Bekanntgaben, um andere operative Maßnahmen zu schützen? Wurde sexualisierte Gewalt in den pädagogischen Bereichen vertuscht, weil sie mit dem Idealbild der sozialistischen Erziehung und der sozialistischen Persönlichkeit von Lehrpersonen nicht vereinbar war? Und schließlich: Kann man hier von einem doppelten Machtmissbrauch sprechen, weil Lehrkräfte ihre Stellungen in der Schule für ihre Taten ausnutzten und gleichzeitig die Stasi ihr Wissen um die sexualisierte Gewalt für ihre politischen Interessen instrumentalisierte?

Betroffene gaben viele und hilfreiche Hinweise auf mögliche Verdeckungszusammenhänge im Bildungssystem der DDR.[69] Und doch ermöglichen es die bisherigen Erkenntnisse, lediglich Fragen zu stellen. Um Antworten zu finden, sind Analysen einschlägiger Aktenbestände im Bundesarchiv, im Stasi-Unterlagen-Archiv und in den Landes- und Stadtarchiven notwendig, die die Personal- und Disziplinarakten des pädagogischen und politischen Personals in den Schulen der DDR verwahren. Christian Sachse gibt in diesem Zusammenhang einen Hinweis auf die Arbeit im Ministerium für Volksbildung: „Der Apparat der Volksbildung hatte anscheinend das unausgesprochene Recht, Fälle von sexuellem Missbrauch zunächst selbst zu untersuchen und zu regeln. […] Ansonsten wurden, auch um das öffentliche Ansehen der Volksbildung nicht zu beschädigen, die Fälle intern bearbeitet. Über ein internes Berichtssystem, in dem ‚besondere Vorkommnisse' aller Art jeweils an die übergeordnete Dienststelle im Apparat der Volksbildung gemeldet wurden, wurden auch Straftaten wie sexueller Missbrauch bis in die zentralen Abteilungen des Ministeriums hinein bekannt." (Sachse et al. 2017, S. 81)

Die Vertuschung sexualisierter Gewalt wurde nicht nur durch die Verfahren des Ministeriums für Volksbildung begünstigt, sondern auch durch dessen Zuständigkeiten. Mit der Eingliederung der Jugendhilfe lagen im Ministerium auch Informationen über Fälle von sexualisierter Gewalt in Familien und Heimen vor. „Die einfachste Form der Vertuschung […] war die Entlassung des Täters. Über dessen Schweigen konnte man sich sicher sein." (Ebd., S. 83)

Die Notwendigkeit, den Blick insbesondere auf das institutionelle Handeln und die Überwachungspraktiken des Ministeriums für Volksbildung zu richten, ergibt sich aus dessen Sonderstellung im Regierungssystem der DDR. Neben den „wenn nicht schon parteiergeben und gesellschaftspolitisch engagiert[en], so doch immerhin dienstbeflissen loyal[en]" Lehrkräften in einem über fast 30 Jahre lang von Margot Honecker geführten Ministerium trug auch ein über „Jahrzehnte gefestigte[s] Regime aus staatlicher Schulleitung sowie SED-Partei- und Gewerkschaftsleitung" (Wiegmann 2016, S. 12) zur Überwachung bei. Denn das Bildungssystem hatte neben der Nationalen Volksarmee (NVA) den höchsten Anteil an SED-Mitgliedern.

69 Auch Cornelia Wustmann und Paul Eisewicht verweisen auf zwei Verdeckungszusammenhänge: die Beschönigung der Kriminalstatistik und die „ideologische Überformung des gesellschaftlichen und privaten Lebens" (2019, S. 90).

Heim und Schule

Die Fallstudie „Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien der DDR“ (Mitzscherlich et al. 2019) bezieht Institutionen wie die Normal- und Spezialheime mit ein. Auch Gahleitner et al. (2023) konzentrieren sich auf diese Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Die Kinder und Jugendlichen, die in diesen Heimen lebten und dort sexualisierter Gewalt ausgeliefert waren, besuchten öffentliche Schulen[70] (vgl. ebd. 2023, S. 5). Aus den beiden Untersuchungen ergeben sich folgende Fragen: Konnte Schule für sie ein Schutzraum gewesen sein? Waren Lehrkräfte in den öffentlichen Schulen mögliche Vertrauenspersonen? Welche Rolle maßen die Betroffenen der schulischen Bildung bei? Die Betroffene Steffi J. berichtet, dass sie auch in der Normalschule Außenseiterinnen und Außenseiter gewesen seien: „Wir sind in die Schule gekommen und das Erste, was sie gesagt haben, war: ‚Die Knastkinder kommen.‘ Weil wir alle gleiche Klamotten anhatten. Also da gab’s gleiche Hosen, gleiche Anoraks.“ (Steffi J. in Mitzscherlich et al. 2019, S. 35)

Obwohl eine gezielte Förderung schulischer Defizite nicht stattfand, stabilisierten sich die schulischen Leistungen mancher Betroffener. Bei Gahleitner et al. wird auf die Unterstützung einer ehemaligen Lehrerin bei der Berufsausbildung hingewiesen (2023, S. 99).

(Spezial-)Heime und Schule sind jedoch in einer weiteren Hinsicht miteinander verwoben, nämlich über Lehrkräfte. Der Historiker Christian Sachse berichtet von der staatlicherseits „gewollten Isolation“ von Teilen des Personals in den Spezialheimen. „Erzieher und Lehrer waren zu einem großen Teil nicht freiwillig in den Spezialheimen tätig. […] Einige Pädagogen waren auch strafversetzt worden. Das Personal lebte oft direkt auf dem Heimgelände. Die Isolation des Personals wurde auch dadurch verstärkt, dass die dort Arbeitenden über Arbeits- und Lebensbedingungen Stillschweigen zu bewahren hatten. Diese doppelte Isolation – die der Insassen und der Erzieher – führte dazu, dass Eigentümlichkeiten in den Sozialbeziehungen, die ansonsten zu kritischen Rückfragen geführt hätten, in diesen Soziotopen als Normalität empfunden wurden.“ (Sachse 2018, S. 45)

Eine abschließende Antwort auf die Frage nach DDR-spezifischen schulbezogenen Besonderheiten darf hier nicht erwartet werden. Mit den Studien von Enders & Bange 2014, Sachse et al. 2018, Mitzscherlich et al. 2019, Rulofs et al. 2022, Gahleitner et al. 2023 und Justke 2024 für die Bereiche der Familie, der Heime, des Sports und der evangelischen Kirche wurden erste Einblicke in die Verdeckungszusammenhänge sexualisierter Gewalt in der DDR gegeben. Der Weg zur institutionellen und gesellschaftlichen Aufarbeitung ist jedoch noch lang. Auf der Basis der Berichte und Anhörungen wurden für den Bereich der Schule drei Felder skizziert:

1) Überwachung und Schweigen in der Familie
2) Überwachen und Schweigen in der Schule
3) Zusammenhang von Tatort und Schutzraum in der Verbindung einzelner pädagogischer Institutionen[71]

70 Eine Ausnahme bilden die Spezialheime, die eigene Heimschulen unterhielten.

71 Für die weiterführende Auseinandersetzung sei stichwortartig auf zwei DDR-bezogene Besonderheiten im pädagogischen Kontext hingewiesen: 1) Sexuelle Bildung als Gegenstand in der Ausbildung der Lehrkräfte und als Unterrichtsgegenstand (vgl. dazu Knorr 2018, S. 184ff.) sowie 2) Das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig, welches mit den PARTNER-Studien Längsschnittstudien auch das Thema Sexualität bearbeitete (vgl. dazu Friedrich 1999; Starke & Friedrich 1984).

Der Rückblick einer Mitarbeiterin in einer Fachberatungsstelle unterstreicht die Notwendigkeit der Aufarbeitung:

> „Sexualisierte Gewalt in Schulen hat es auf jeden Fall in der DDR gegeben. Aber das durfte es nicht geben in der DDR. In diesem System wurde einfach alles, was irgendwie abweichend war, im Keim erstickt. Ich erinnere mich an eine Klientin, deren Vater ein großer Funktionär war während der SED-Diktatur. Sie hatte massive Formen von Gewalt innerhalb der Familie und in der Schule erlebt. Und als sie einen OEG-Antrag[72] stellen wollte, wurden keine Unterlagen gefunden. Nichts wurde dokumentiert. Es gibt nur ihre persönliche Erinnerung." (Mitarbeiterin Fachberatungsstelle)

Auch wenn in dieser Fallstudie die Erinnerungen von Betroffenen den Ausgangspunkt für die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der ehemaligen DDR bilden, zeigte der Beitrag von Justke (2024) zuletzt deutlich, dass eine ergänzende Aktenanalyse für die Aufarbeitung dienlich und notwendig ist.

Resümierend kann für die drei Exkurse festgehalten werden, dass sexualisierte Gewalt zwar einzelnen Institutionen zugeordnet werden kann, ihre Aufarbeitung jedoch über institutionelle Grenzen hinausgehen muss. Im Exkurs zu Menschen mit Behinderungen steht die Verschränkung von Heim und Schule im Fokus. Beim Religionsunterricht zeigt sich die Überschneidung von Kirche und Schule. Bei sexueller Gewalt und Schule in der DDR schließlich liegt der Blick auf der institutionellen Bündelung von Schule, Normalheimen und Jugendhilfe im Ministerium für Volksbildung sowie auf der gleichzeitigen Präsenz von SED und staatlicher Jugendorganisation in der Schule. Diese Zusammenhänge müssen bei der Aufarbeitung berücksichtigt werden.

72 Das Opferentschädigungsgesetz (OEG) vom 15. Mai 1976 regelt die Vergabe von Leistungen an Menschen, die Opfer einer vorsätzlichen, rechtswidrigen Gewalttat geworden sind und dadurch einen körperlichen oder seelischen Schaden erlitten haben.

10. Aufarbeitung – Prävention – Intervention

Seit über zehn Jahren prägen diese drei Begriffe die Arbeit zu sexualisierter Gewalt und Schule. Jeder Begriff hat eine Geschichte und steht zugleich für ein spezifisches Programm. Sie repräsentieren bildungs- und sozialpolitische Zielsetzungen, Schutzprogramme und Handlungsoptionen sowie Hilfe und Unterstützung für Betroffene. Im Zentrum dieser Fallstudie steht die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im schulischen Kontext; daraus leiten sich Möglichkeiten für Prävention und Intervention ab. Daher rückt die Aufarbeitung entgegen dem sonst üblichen Sprachgebrauch an erste Stelle. Entlang der drei Begriffe wird im Folgenden versucht, die Sicht von Betroffenen und im Bildungsbereich Tätigen in Beziehung zu setzen. Ziel ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verständnis der drei Konzepte sichtbar zu machen. Die Aussagen der Betroffenen sind ihren schriftlichen Berichten und vertraulichen Anhörungen entnommen (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 4). Die von der Aufarbeitungskommission hierfür genutzte Zusammenstellung von Orientierungsfragen endet mit der Nachfrage: „Haben Sie eine Botschaft an Politik und Gesellschaft?“

Viele der dort gegebenen Antworten beziehen sich – gereiht nach der Häufigkeit der Erwähnung – auf Prävention, sexuelle Bildung, die Einrichtung von Beschwerdestellen und die Forderung nach verbindlichen Aufarbeitungsregeln.

Zudem wurden im Rahmen der Fallstudie mit leitfadengestützten Interviews die Positionierungen der im Bildungsbereich tätigen Personen erhoben (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 4.1). Dort wurde gezielt nach Handlungsmöglichkeiten im Nachgang sexueller Übergriffe, nach der Wahrnehmung von Schule als Schutzraum und nach Aufarbeitung im schulischen Kontext gefragt. Die Interviewfragen wurden auf Grundlage des Auftrags der Aufarbeitungskommission sowie auf Anregung von Betroffenen im Workshop und Mitgliedern des Begleitgremiums gemeinsam entwickelt. So ergibt sich die Möglichkeit, Botschaften von Betroffenen mit den Aussagen von Fachleuten aus der Schulpraxis zu verknüpfen, ergänzt durch Rückmeldungen aus der Bildungsadministration und den daraus abgeleiteten Handlungsoptionen.

10.1 Aufarbeitung

Betroffene wenden sich mit ihren Berichten an die Aufarbeitungskommission, um

> „einen Beitrag zur Klarheit bezüglich sexueller Belästigung und Gewalt in Schulen zu leisten". (Nele)

Sie verbinden damit die

> „Hoffnung, dass zukünftige Generationen von Menschen in der Jugendarbeit und in Vertrauens- und Beratungspositionen in Schulen und anderen Einrichtungen die Mittel und die Ausbildung haben, zu verstehen, zu reagieren und bestenfalls zu verhindern, was mir passiert ist". (Lea)

Mit der Aufklärung verbindet sich auch das Bedürfnis,

> „doch einmal gehört und vielleicht verstanden zu werden". (Barbara)

Dafür ist auch das Gegenüber wichtig. Es sollte jemand sein,

> „der zumindest halbwegs was mit staatlicher Seite zu tun hat". (Fred)

Die Aufarbeitungskommission führt im Auftrag der Bundesregierung vertrauliche Anhörungen mit Betroffenen durch oder nimmt ihre schriftlichen Berichte entgegen. Damit übernimmt die Aufarbeitungskommission Zeugenschaft für das erlebte Leid und Unrecht. Neben der Sichtbarmachung ihrer persönlichen Geschichte fordern Betroffene in ihren „Botschaften an die Politik" Aufarbeitung an Schulen durch unabhängige Expertinnen und Experten. Emma fordert:

> „Wir müssen gemeinsam das Schweigen brechen! [...] macht den Schulen klar, dass sexualisierte Gewalt niemals, egal wie viel Geld auf der Schippe steht, vertuscht werden darf!" (Emma)

In dieser Sammlung von Aussagen kommen verschiedene Erwartungen an Aufarbeitung zum Ausdruck. Sie reichen von der individuellen Anerkennung der eigenen Geschichte, der Aufklärung des persönlich Erlebten über das solidarische Vorgehen mit anderen Betroffenen und die institutionelle Aufarbeitung bis hin zur gesellschaftlichen Aufarbeitung. Kavemann et al. (2019) erfragten über standardisierte Fragebögen und Interviews die Interessen von Betroffenen an der Arbeit der Kommission und ihre Motive für die Teilnahme an einer Anhörung. Anerkennung und Gerechtigkeit waren dabei zentral.

Über Aufarbeitung in Institutionen verständigte man sich bereits 2010/2011 am „Runden Tisch Sexueller Kindesmissbrauch". In den damals verabschiedeten „Leitlinien zur Prävention und Intervention" ist bereits im Titel die „langfristige Aufarbeitung und Initiierung von Veränderungen nach sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in

Institutionen“ enthalten (Runder Tisch 2011b, S. 125ff.).[73] Die überarbeitete Fassung der „Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen“ vom 7. Februar 2013 nimmt auf diese Leitlinien explizit Bezug. Der Nationale Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen, ein interdisziplinäres Gremium, das sich am 2. Dezember 2019 unter dem gemeinsamen Vorsitz der damaligen Bundesfamilienministerin Franziska Giffey und des Unabhängigen Beauftragten Johannes-Wilhelm Rörig konstituierte, verständigte sich 2021 darauf, „Aufarbeitung sexueller Gewalt […] als eigenes Handlungsfeld deutlich von Prävention und Intervention zu unterscheiden“ (Nationaler Rat 2021, S. 10). Die Aufarbeitungskommission konkretisiert dieses Handlungsfeld wie folgt:

> „Aufarbeitung von sexuellem Kindesmissbrauch erfasst Tatsachen, Ursachen und Folgen von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR und stößt dadurch eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung an. Aufarbeitung ist auf die Zeugenschaft und die Berichte von Betroffenen, Angehörigen oder Zeitzeuginnen und Zeitzeugen angewiesen.“

Als Ziel formuliert sie,

> „gesellschaftliche Strukturen zu erkennen und zu verändern, die sexuellen Missbrauch an Kindern und Jugendlichen in der Vergangenheit begünstigt haben. Die im Rahmen des Aufarbeitungsprozesses gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen Betroffener helfen zudem bei der Entwicklung von Präventions- und Schutzkonzepten.“[74]

In den vergangenen 15 Jahren haben, soweit ersichtlich, unabhängige Expertinnen und Experten sexualisierte Gewalt an nur zwei staatlichen Schulen, zwei Privatschulen und vier Internaten in kirchlicher sowie einem Internat in privater Trägerschaft aufgearbeitet und die Ergebnisse veröffentlicht. Die in der Polizeilichen Kriminalstatistik aufgeführten Fälle sexualisierter Gewalt an Schulen sind durchaus Gegenstand der Strafverfolgung – aber in der Regel nicht der Aufarbeitung. Es ist nicht bekannt, ob schulbezogene Übergriffe und nicht polizeilich, aber schulamtsintern angezeigte „besondere Vorkommnisse“ vonseiten der zuständigen Kultusministerien arbeits- und disziplinarrechtlich verfolgt wurden. Ebenso gibt es keine öffentlichen Statistiken darüber, zu welchen beruflichen Konsequenzen sie geführt haben. In den der Fallstudie zugrunde liegenden Dokumenten finden sich drei vertrauliche Anhörungen, in denen Betroffene berichten, dass sie sich Jahre nach dem Ende ihrer Schulzeit an die Leitung ihrer alten Schule oder an die Schulaufsichtsbehörde gewandt und drei Lehrer angezeigt haben. Es kam zu disziplinarrechtlichen Verfahren. In einem Fall war das Verfahren zum Zeitpunkt der Anhörung noch beim Verwaltungsgericht anhängig (Daniela), in einem anderen seit über zwei Jahren Gegenstand eines disziplinarrechtlichen Verfahrens in der Schulaufsichtsbehörde (Fred). In einem dritten Fall verfügte die Schulaufsichtsbehörde eine Versetzung

73 Die Titelgebung stand vermutlich unter dem Eindruck der Vorfälle im Canisius-Kolleg und in der Odenwaldschule. Unter den weiterführenden Empfehlungen wurde „Prävention und Intervention von Peer-Gewalt“ genannt. Betroffenenbeteiligung und unabhängige Aufarbeitung zählten u.a. zu den Handlungsempfehlungen (Runder Tisch 2011b, S. 129).

74 https://www.aufarbeitungskommission.de/service-presse/service/glossar/gesellschaftliche-aufarbeitung-sexuellen-kindesmissbrauchs/ (Abruf 30.04.2025).

an eine andere Schule. Kritisiert werden von den drei Betroffenen die lange Dauer der Verfahren, die mangelnde Transparenz, die fehlende (juristische) Unterstützung sowie die ausschließlich schulsysteminterne Entscheidungsfindung.

Das Bedürfnis nach individueller Aufarbeitung scheint in der Bildungsadministration angekommen zu sein. Eine Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen berichtet:

> „Es gibt immer Schulleitungen, die dabei helfen wollen, wenn eine betroffene Person an der Schule individuell aufarbeiten will, und es gibt Schulleitungen, die machen das vielleicht nicht so, wie es wünschenswert wäre, vielleicht aus fehlendem Wissen, aus fehlender Sensibilität. Aber ich habe keine Bedenken, dass das durch die Schutzkonzepte, durch die Sensibilisierung der Schulen, durch die Achtsamkeit der Schulen, auch der Schulleitungen, gemacht werden kann." (Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen)

Andere sehen das kritischer. Vielen Schulleitungen fehle der Wille, individuelle Aufarbeitung zu unterstützen, weil kollegiale und persönliche Beziehungen vorgehen. Sie sehen sich nicht in der Verantwortung,

> „weil sie noch gar nicht in der Schule waren, als die Vorfälle sich ereigneten". (Schulpsychologe)

Sie lehnen das Ansinnen ab, weil die Lehrkraft nicht mehr an der Schule arbeitet und die „Aufarbeitung" bereits durch Kündigung gelöst worden sei. Doch diese Argumente werden entkräftet, und es wird in den Interviews für die individuelle Aufarbeitung plädiert,

> „weil wir vielleicht mit einer guten Aufarbeitung eines Falls wieder Punkte zurückholen können. In der Vergangenheit haben sich nicht alle Schulen mit Ruhm bekleckert. Das ist leider so. Sich das einzugestehen, auch den Betroffenen gegenüber einzugestehen und vielleicht auch um Entschuldigung zu bitten, wenn da was schiefgelaufen oder gedeckelt worden ist – das wäre eine wichtige Verantwortung, der sich die Schule stellen sollte". (Schulpsychologe)

In den letzten Jahren hat sich der Begriff der Aufarbeitung ausdifferenziert. Das oben beschriebene Vorgehen kann Teil der individuellen Aufarbeitung sein. Andere Formen sind die institutionelle und die gesellschaftliche Aufarbeitung. Bei der institutionellen Aufarbeitung geht es um die Analyse, welche Faktoren sexuellen Missbrauch innerhalb einer Institution ermöglicht haben und darum, wie mit Betroffenen sowie Tätern und Täterinnen umgegangen wurde.[75] Gesellschaftliche Aufarbeitung hat das Ziel, öffentlich auf erfahrene sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend aufmerksam zu machen.

75 Siehe https://beauftragte-missbrauch.de/themen/aufarbeitung-von-sexueller-gewalt/ueberblick-aufarbeitung (Abruf 20.06.2024).

Ein weiteres Verständnis von Aufarbeitung wurde von einer Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen vorgetragen:

> „Schulen tun sich nicht schwer mit Aufarbeitung. Jede Schule ist an Aufarbeitung dran. Nur die Schulen haben einen anderen Begriff von ‚Aufarbeitung'. Für Schulen heißt ‚Aufarbeitung': Es ist der aktuelle Fall, der aufgearbeitet und bearbeitet wird im zeitlich nahen Abstand, in der Nachsorge, in der Krisenintervention, im Betroffenenschutz." (Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen)

Dieses Vorgehen ähnelt dem der Fallrevision, ein Verfahren, welches das Kompetenzzentrum Kinderschutz in Nordrhein-Westfalen für die Jugendämter entwickelt hat. Es wird beschrieben als „die rückblickende Aufarbeitung eines zurückliegenden Fallverlaufs sowie den darauf basierenden Erkenntnisgewinn für die zukünftige Praxis" (Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW 2015, S. 9). Auch das Gesetz zur Stärkung der Strukturen gegen sexuelle Gewalt, das 2025 vom Bundestag verabschiedet wurde, sieht Fallanalysen als zentralen Bestandteil der Qualitätsentwicklung im Kinderschutz vor (UBSKM-Gesetz[76]). Die verschiedenen Modelle methodischer Aufarbeitung sind, verbunden mit praxisorientierten Anleitungen, öffentlich zugänglich. Bei Verfahren der Fallrevision/Fallanalyse handelt es sich aber nicht um individuelle oder strukturelle Aufarbeitung, weil sie weder unabhängig von der Institution erfolgen noch die Beteiligung von Betroffenen vorsieht. Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sind sich jedoch einig, dass weder die Fallrevision/Fallanalyse zur Verbesserung der Schutzkonzepte noch die individuelle Aufarbeitung allein schulintern zu leisten sind.

> „Wir haben ein Kriseninterventionsteam. Das sind Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die bei aktuellen Fällen vor Ort unterstützen. Zu einer längerfristigen Aufarbeitung steht dieses Team nicht zu Verfügung, aber es sorgt auf alle Fälle für eine gute Nachsorge und stellt Kontakte her, damit Begleitung möglich wird." (Fortbildnerin)

Weitere Expertise von außen scheint daher notwendig.

Wie bereits erwähnt, haben, soweit ersichtlich, bisher nur zwei Schulen in staatlicher Trägerschaft im umfangreichen Begriffsverständnis aufgearbeitet. Im Hinblick darauf stellt eine Mitarbeiterin einer spezialisierten Fachberatungsstelle für ihr Bundesland fest, dass für Schulen,

> „die aufarbeiten wollen, es bei uns keine Unterstützung und auch kein Konzept von Aufarbeitung gibt". (Mitarbeiterin Fachberatungsstelle)

Zudem fehlen, so die Mitarbeiterin weiter, Qualitätskriterien für gute Aufarbeitung. Institutionelle Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt in einer Schule durch einen oder mehrere Täter bzw. Täterinnen, die nicht weiterverfolgt oder aktiv vertuscht wurde, benötigt klare Vorgaben und Rahmenbedingungen für den gesamten Prozess. Beiden bisherigen Aufarbeitungen gemeinsam waren der Anstoß durch Betroffene, die Finanzierung durch die für die

76 https://www.recht.bund.de/bgbl/1/2025/107/VO.html (Abruf 23.07.2025).

Schulen zuständigen Kultusministerien und die Beauftragung unabhängiger Expertinnen und Experten sowie Aufarbeitenden. Die Erstellung eines Aufarbeitungskonzepts, die Befragung der Betroffenen, die Erschließung weiterer Dokumente und Archivalien blieb den Aufarbeiterinnen und Aufarbeitern überlassen. Als notwendige Voraussetzungen für die individuelle Aufarbeitung wurden bereits ausreichende Informationen über den Prozess und die aktive Unterstützung durch die Schulleitung genannt. Für die institutionelle Aufarbeitung kommen zusätzlich die Beteiligung von Betroffenen sowie der gesicherte Zugang zu Quellen und Dokumenten für die unabhängigen Aufarbeitungsteams hinzu (vgl. Unabhängige Kommission 2019c).

Für eine Betroffenenbeteiligung an unabhängigen Aufarbeitungsprozessen kann ein Betroffenenrat auf Landesebene gerade wegen der föderalen Strukturen des Schulsystems ein wichtiger Akteur sein. Dies wird allerdings nicht überall erkannt:

> „[D]as Finanzministerium hatte Angst, dass es teuer wird, wenn man quasi durch einen Betroffenenrat den Eindruck erweckt, jetzt kriegt ihr alle Geld. […] Ich hatte gar nicht dran gedacht, dass das das Erste ist, was man denkt." (Kinderschutzbeauftragter eines Landes)

Zwar ist man auf politischer Ebene darum bemüht, Aufarbeitung deutlich von Intervention abzugrenzen. Aufarbeitung wird als eigenes Handlungsfeld im Umgang mit sexualisierter Gewalt in der jüngeren Vergangenheit festgelegt, was ihr einen wichtigen Stellenwert für die Gegenwart der Betroffenen sowie für die Weiterentwicklung von Schutzkonzepten verleiht. Jedoch zeigt sich im schulischen Kontext, dass sich dieses Verständnis noch nicht durchgesetzt hat. Neben klaren Definitionen, auf die sich alle beteiligten Akteurinnen und Akteure verständigen müssen, gehören zur Aufarbeitung: die Entwicklung von Qualitätsstandards und transparenter Handlungskonzepte,[77] die Beteiligung von Betroffenen, die Gewährleistung von Akteneinsichts- und Auskunftsrechten für Betroffene sowie die Einbindung unabhängiger Expertinnen und Experten.

77 Leitend dafür sind sicherlich die Empfehlungen der Aufarbeitungskommission: „Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen" (Unabhängige Kommission 2019c).

10.2 Prävention

Betroffene verlangen in den ausgewerteten Berichten und Anhörungen generell:

> **„Es muss an der Prävention gearbeitet werden."** (Emma)

Prävention muss

> **„noch eine größere Rolle spielen, damit da nicht noch mehr passiert".** (Melanie)

Prävention ist ein Thema, mit dem sich Schulen intensiv befassen. In der Regel handelt es sich um Programme allgemeiner Gewaltprävention, die soziale und emotionale Kompetenzen, gewaltfreie Kommunikation sowie Toleranz und Respekt anderen Menschen gegenüber fördern sollen. Die spezifische Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch Erwachsene oder durch Peers ist noch nicht verbreitet, mit dem Beginn der Arbeit an Schutzkonzepten jedoch zu einem aktuellen Thema geworden. Schulen gelten als ein besonders geeigneter Ort für präventive Maßnahmen. Hier können nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden – sowohl im Rahmen universeller Prävention, etwa durch die Vermittlung von Basisinformationen zu sexueller Gewalt und sexueller Bildung, als auch durch indizierte Prävention, die sich gezielt an betroffene oder bedrohte Kinder und Jugendliche richtet, ihnen Zugang zu Unterstützung eröffnet und auf institutioneller Ebene Schutz- und Sanktionierungsmaßnahmen bereitstellt.[78]

Viele der bislang aufgesetzten Schutzprogramme in den schulischen Einrichtungen werden als nicht ausreichend erachtet. Das liegt unter anderem daran, weil nicht zielgenau auf die sich ändernden Grooming-Strategien über die sozialen Medien (vgl. Böhm et al. 2018) reagiert werden kann. In der Aufklärung über sexuelle Übergriffe wird eine Strategie der Vorbeugung gesehen. Sie soll alle an Schule Beteiligten einbeziehen: Eltern, Lehrkräfte und Kinder. Bei Letzteren soll sexuelle Aufklärung

> **„bereits in den Grundschulen beginnen. Es muss öffentlich über das Thema sexueller Missbrauch gesprochen werden".** (Aylin)

Konkret wird Amelie:

> **„Ich fordere von der Politik, dass es verpflichtende Schutzkonzepte an Schulen geben und dass das Thema offensiv behandelt werden muss, um es aus seiner Tabuzone zu holen."** (Amelie)

Zudem sollen unabhängige Beschwerdestellen eingerichtet werden.

78 Das bekannte Drei-Ebenen-Modell von Caplan (1964), das primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterscheidet, wurde durch das Konzept einer zielgruppenbezogenen Prävention ergänzt, die von universeller, selektiver und indizierter Prävention spricht (Haggerty & Mrazek 1994 bzw. Brzank et al. 2024).

Der Begriff „Schutzkonzept“ hielt mit der überarbeiteten Fassung der „Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen“ vom 20. April 2010 i. d. F. vom 7. Februar 2013 offiziell Einzug in schulpolitische Orientierungen. Dort wurde als Punkt 13 neu hinzugefügt:

> „Die ‚Leitlinien zur Prävention und Intervention und zur langfristigen Aufarbeitung und Initiierung von Veränderungen nach sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Institutionen‘ sollen Schulen und schulnahen Einrichtungen dabei helfen, standortspezifische Schutzkonzepte beziehungsweise Maßnahmen für den Kinderschutz verstärkt in den Alltag der jeweiligen Einrichtung zu integrieren.“ (KMK 2010/2013, S. 3)

Mit dem ausdrücklichen Verweis auf die Leitlinien wurden den Institutionen zugleich Rahmen und Inhalte für Schutzkonzepte benannt. Verwiesen wurde dabei auf „trägerspezifische Kinderschutzkonzepte“ (Runder Tisch 2011b, S. 125). Den Schulen wurde damit die Möglichkeit gegeben, Kinderschutz entsprechend der länderspezifischen Rahmenbedingungen auszugestalten. Seit 2016 soll das Fachportal der Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ Aktivitäten der Schutzkonzeptentwicklung in den einzelnen Ländern zentral bündeln.

Benannten die Betroffenen im Wesentlichen vier Punkte für die Prävention – Verhindern sexualisierter Gewalt (1), öffentliches Sprechen darüber (2), die Forderung nach Schutzkonzepten an allen Schulen (3) und die Einrichtung von Beschwerdestellen (4) –, sind sich die befragten Lehrkräfte darüber einig, dass sexualisierte Gewalt begünstigt wird durch eine Tabuisierung und

> „das Stillschweigen über den gesamten Themenkomplex sexualisierte Gewalt, Sexualität, sexuelle Eigenbestimmung“. (Schulleiter)

Die im Bildungswesen tätigen Personen betonen die Bedeutung der Schutzkonzeptentwicklung zur Verhinderung sexualisierter Gewalt. Ein zentraler Punkt in diesem Zusammenhang ist die Einbettung und Anpassung von Schutzkonzepten in einem fortwährenden Schulentwicklungsprozess:

> „Wie versteht man Schutzkonzepte? Wir sagen es immer wieder, dass es um Prozesse geht und nicht um Papiere. […] Mit einem puren Konzept allein ist es nicht getan, wichtig ist, dass der Prozess angestoßen wird, und der muss begleitet werden.“ (Kinderschutzbeauftragter eines Landes)

Dieser Entwicklungsprozess sollte Teil der Schulentwicklung sein, getragen von einer Arbeitsgruppe, an der neben der Schulleitung auch Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Eine Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen hebt hervor:

> „[Schutzkonzepte] müssen in den Qualitätsrahmen einer Schule eingehen, weil es sonst losgelöste Maßnahmen sind, die nicht greifen. Alle Maßnahmen müssen strukturell eingebunden werden. Es ist eine Daueraufgabe. Das ist nicht in zwei oder drei Jahren getan, sondern muss ständig wieder aufgenommen werden. Passen die Maßnahmen noch zur Situation der Schule? Was ist zu überarbeiten? Wo muss Neues aufgenommen werden? Wo stehen wir? Sind wir noch auf der Zielgeraden?“ (Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen)

Während sich die beiden zuletzt zitierten Personen allgemein auf die Prozessentwicklung beziehen, wird ein Schulpsychologe konkret:

> „Die Entwicklung eines Verhaltenskodex ist immanenter Bestandteil des Schutzkonzeptes." (Schulpsychologe)

In diesem Zusammenhang würde auch

> „das Thema Falschbeschuldigungen von Lehrkräften angesprochen. Das ist gerade für männliche Lehrkräfte ein sehr großes Thema". (Schulpsychologe)

Seiner Ansicht nach könnte man gerade über das Schutzkonzept

> „Maßnahmen vorwegnehmen, die davor schützen, dass mit einer falschen Bezichtigung die Reputation Schaden nimmt". (Schulpsychologe)

In der Verständigung über einen Verhaltenskodex könnten sowohl dieses Thema als auch allgemein die Grenzen zwischen pädagogischer Nähe und Übergriffigkeit geklärt werden. Ein Kinderschutzbeauftragter eines Bundeslandes führt dazu aus:

> „Wenn ich Schulen besuche, zucke ich zusammen, wenn ich bestimmtes Verhalten von Lehrern sehe, welches früher vielleicht selbstverständlich war. Wenn ich heute eine Direktorin sehe, die beim Gang durch die Schule jedes Kind anfasst, da zucke ich zusammen. Bei den Schutzkonzepten kommt es darauf an, dass das bewusst wird: Wann wird eine Grenze überschritten? Was ist nötig, was ist nicht nötig? Ich glaube, viele wissen es einfach nicht." (Kinderschutzbeauftragter eines Landes)

Werden hier anhand aktueller Beobachtungen aus dem Schulalltag mangelnde Reflexion und eine fehlende Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Thema Nähe und Distanz angesprochen, so ist der Blick auf der Schulverwaltungsebene optimistischer:

> „Schutzkonzepte dürfen nicht wie andere Konzepte mal wieder im Regal landen, sondern müssen gelebt werden. Deswegen ist auch die Implementierung so wichtig. Wir haben viele Fortschritte gemacht. Es ist ein wirklich großes Bemühen in den Ländern zu verzeichnen. In allen Bundesländern werden Schutzkonzepte und Maßnahmen entwickelt. Immer mehr Länder verankern Prävention von sexualisierter Gewalt und Schutzkonzepte in den Schulgesetzen, und es ist sehr spannend, wie die weitere Entwicklung sich gestaltet. Es entsteht langsam etwas, und das macht Hoffnung."
> (Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen)

Sieben Bundesländer – Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Saarland, Brandenburg – haben die Erstellung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt in ihre Schulgesetze aufgenommen. Als Verpflichtung ist diese Forderung beispielsweise in den Schulgesetzen von Hessen und Brandenburg bereits formuliert.

Die Lehrkräfte heben in ihren Interviews die Bedeutung von Beschwerdestellen für Kinder und klare Beschwerdestrukturen hervor. Manche Schulen geben sich damit große Mühe. Ein Beispiel ist der Beschwerdebriefkasten, ein Instrument, dem auch schon Kinder im Grundschulalter ihr Anliegen anvertrauen können und deren Eingaben von der Schulleitung ausgewertet werden.

> „Das Beschwerdeverfahren muss strukturell im Qualitätskonzept der Schule implementiert, muss in die Besprechungen des Schulleitungsteams kommen, damit die Kinder mit ihren Beschwerden ernst genommen werden."
> (Funktionsträgerin für überregionale Gewaltprävention in Schulen)

Schulsysteminterne Beschwerdeverfahren können auch hilfreiche Anlaufstellen sein, wenn außerhalb der Schule sexualisierte Gewalt erfahren wurde. Sie können den Weg zu einer Vertrauensperson eröffnen. Aber bei sexualisierter Gewalt in der Schule, ob durch Lehrkräfte, weiteres Fachpersonal oder Peers, verlangen Betroffene wie Katja:

> „In Schulen müssen Beschwerdestellen eingerichtet werden, die unabhängig arbeiten. Kinder dürfen nicht so oft allein gelassen werden." (Katja)

Anlaufstellen für Beschwerden zu schaffen, war bereits Gegenstand im Aktionsplan der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung (BMFSFJ 2003). Damals konzentrierte sich Aufklärung und Prävention auf die Einrichtung von Kinder- und Jugendtelefonen sowie auf den Ausbau der Onlineberatung. Heute werden der Begriff und die damit verbundenen Aufgaben immer weiter differenziert. Was bislang ausschließlich unter Intervention gefasst wurde, steht jetzt unter Sekundärprävention. Prävention wird auf der Homepage der Unabhängigen Bundesbeauftragten wie folgt definiert:

> „Pädagogische und institutionelle Maßnahmen [...], die zur Vorbeugung, Verhinderung und Beendigung von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche beitragen. Es wird zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention unterschieden. Primärprävention umfasst vorbeugende Maßnahmen, Sekundärprävention bezieht sich auf das Erkennen und Beenden sexueller Gewalt (Intervention) und Tertiärprävention meint (therapeutische) Hilfe zur Verarbeitung erlittener sexueller Gewalt mit dem Ziel, weitere derartige Erfahrungen zu verhindern. Eine weitere Form der Prävention sind Maßnahmen der Täterarbeit, die darauf abzielen, (erneute) Taten durch Verhaltensänderungen aufseiten der (potenziellen) Täter und Täterinnen zu verhindern."[79]

79 https://beauftragte-missbrauch.de/presse/glossar (Abruf 01.05.2025).

10.3 Intervention

Auch zu diesem Thema haben sich viele Betroffene geäußert und Forderungen aufgestellt. Rasches Handeln bei Verdachtsfällen verlangt unter anderem Maren:

> **„Wenn zum Beispiel Institutionen den Verdacht eines möglichen Missbrauchs haben, muss gehandelt werden. Es reicht nicht, dass das Jugendamt dahingehend berät, dass abgewartet und geklärt werden müsste."** (Maren)

In der Regel intervenieren erwachsene Akteurinnen und Akteure im Schul- und Bildungsbereich, da sie die Verantwortung tragen. Mitarbeitende der Schulsozialarbeit und der spezialisierten Fachberatungsstellen betonen aber vor allem die Rolle der Peers bei einer Intervention. Es ist nicht selten die Freundin, die den übergriffigen Lehrer anspricht (vgl. Kapitel 6.2.2 – Luisa), oder die Clique, die gemeinsam ins Rektorat geht. Ergänzt werden können an dieser Stelle noch die „Interventionen" der Betroffenen dieser Fallstudie: Strategien, wie sie sich selbst den Übergriffen entziehen und sich dadurch schützen. Sie „bleiben sitzen", wiederholen ein Jahr, um der Klassengemeinschaft zu entkommen, organisieren eigenständig ihren Schulwechsel oder verweigern den Schulbesuch. Derartigen Bewältigungsversuchen sollte mehr Beachtung geschenkt werden.

Berichte aus der Schulpraxis über die Maßnahmen zur Beendigung sexualisierter Gewalt in der Schule geben Einblick in ein offenbar klar geordnetes Verwaltungshandeln. Die Senatorin für Kinder und Bildung legte für die Stadtgemeinde Bremen in einer Dienstanweisung wie folgt fest: „Alle Beschäftigten im schulischen Bereich sind verpflichtet, zeitnah Vorfälle gegenüber Schüler:innen nach Rücksprache mit der:dem betroffenen Schüler:in der:dem Schulleiter:in zu melden." (Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2023, S. 5)

Mit der veröffentlichten Dienstanweisung für die Hansestadt Bremen wird immerhin über die Abfolge der Verfahrensschritte und die Prozessbeteiligten informiert. Andernorts kritisieren Lehrkräfte eine mangelnde oder unzureichende Informationspolitik der Schulleitung und der Schulaufsichtsbehörde über den Gang des Verfahrens. Disziplinarverfahren gegen verbeamtete Lehrkräfte können auch mit der Versetzung an eine andere Schule enden. Der Versetzungsgrund muss der neuen Schule nicht einmal mitgeteilt werden. Ein Schulverwaltungsbeamter erachtet es daher

> **„als wichtig – auch zum Schutze der Schülerinnen und Schüler –, wenn versetzt wird, [dass] auch die neue Schulleitung informiert sein muss".** (Schulverwaltungsbeamter)

Und es liegt wiederum an der professionellen Haltung der Schulleitung, wie damit im Schulalltag umgegangen wird.

Der Schulleitung kommt bei der Intervention eine Schlüsselrolle zu. Sie muss auf Beobachtungen und Meldungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern über sexuelle Übergriffe reagieren. Neben der Meldung an die Schulaufsichtsbehörde muss sie das Kind oder den Jugendlichen schützen und die weitere Intervention mit fachlicher Unterstützung von Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und spezialisierten Fachberatungsstellen begleiten.

Unter der Kategorie „Reaktionen auf die Tat“ (vgl. Kapitel 6.4) beklagen viele Betroffene allerdings die damals fehlende Unterstützung durch die Schulleitung. So ist die Forderung eines ehemaligen Lehrers nur naheliegend, dass

> „Schulleiter, wenn sie diese Qualifizierungslehrgänge machen, auch mit dem Thema sexueller Missbrauch konfrontiert werden [sollen]“. (Ehemaliger Lehrer)

Die interviewten Lehrkräfte, die eine Leitungsfunktion innehaben, haben sich fortgebildet und Intervention sowie Prävention zur „Chefsache“ an ihrer Schule erklärt.

Resümiert man das Zusammenspiel von Betroffenen, schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie der Politik entlang der drei Themenfelder Aufarbeitung, Intervention und Prävention, zeigt sich, dass Betroffene versuchen, sich in alle drei Handlungsbereiche einzubringen. Sie tun dies, indem sie beispielsweise an ihren (ehemaligen) Schulen Informationsveranstaltungen anbieten, obwohl oder gerade weil sie bisher weder bei der Entwicklung von Schutzkonzepten noch bei der institutionellen Aufarbeitung als Expertinnen und Experten einbezogen worden sind. Für die Intervention gibt es über das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) ein formales Regelwerk, welches auch Handlungsschritte steuert. Vermeintlich auffälligem oder eigenständigem schulischen Handeln von Betroffenen als Ausdruck ihres Bemühens, sexuellen Missbrauch zu beenden, sollte in der pädagogischen Praxis und der erziehungswissenschaftlichen Forschung mehr Beachtung geschenkt werden. Dieses, wie bisher oftmals geschehen, lediglich als Unterrichtsstörung oder Disziplinschwierigkeit einzuordnen und entsprechend zu sanktionieren, greift zu kurz.

Institutionelle Aufarbeitung und die Unterstützung individueller Aufarbeitung durch die Schulaufsichtsbehörden ist eine Blackbox. Bislang ungeklärt sind folgende Fragen: Wer berät und qualifiziert die schulamtsinternen Aufarbeiterinnen und Aufarbeiter? Gibt es Leitlinien für die institutionelle und für die individuelle Aufarbeitung an Schulen? Ist bei institutioneller Aufarbeitung eine Beteiligung von Betroffenen vorgesehen? Wie wird institutionelle Aufarbeitung dokumentiert? Wo werden die Ergebnisse institutioneller Aufarbeitung veröffentlicht? Wie sehen die Nachsorge für Betroffene und die Überprüfung der Ergebnisse für die institutionelle Qualitätssicherung aus?

Die Einrichtung einer unabhängigen Stelle für Beschwerden, Intervention und Aufarbeitung in den Schulamtsbezirken oder auf Länderebene – jeweils in Abhängigkeit von der Größe der Bundesländer – wäre ein erster Schritt für mehr Transparenz, mehr Aufklärung und mehr Aufarbeitung im Sinne der Betroffenen.

11. Schlussfolgerungen

Abschließend werden die Ergebnisse der Fallstudie zusammengefasst, um daraus Schlussfolgerungen für die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und die Schutzkonzeptentwicklung im schulischen Bereich abzuleiten.

Die Fallstudie Schule basiert auf 133 schriftlichen Berichten und persönlichen Anhörungen von Betroffenen (N=133). Die in dieser Datensammlung erfassten Betroffenen gehören mehrheitlich (rund 40 %) zu den sogenannten Babyboomern, sie sind also zwischen 1956 und 1970 geboren. Ihre Schulzeit fiel in die 1970er- bis Ende der 1980er-Jahre. Knapp vier Fünftel der Betroffenen sind weiblich, 20,3 % männlich. Ein Viertel besuchte Schulen in der DDR, mehr als 42 % Schulen in der BRD, und das letzte Drittel ging nach der Wiedervereinigung zur Schule. Hinsichtlich der besuchten Schulform können für die gesamte Gruppe keine verlässlichen Angaben gemacht werden, weil diese in den meisten schriftlichen Berichten nicht beschrieben und in den Anhörungen oft nicht berichtet oder danach gefragt wurde.

Die systematische Auswertung der Berichte und Anhörungen war geleitet von vier übergeordneten Fragen: Sie waren bezogen (1) auf die konkreten Schilderungen sexualisierter Gewalt in Schule. Sie erfragten (2) die Interventionen im schulischen Kontext sowie (3) die strukturell begünstigenden Faktoren. Und sie fragten (4) nach den Folgen für individuelle Lebensplanung und die beruflichen Qualifikationen.

Schule als Tatort konkretisierte sich über Fragen nach den Taten, den Tätern und Täterinnen, nach den Orten des Tatgeschehens, nach dem Verhalten der Betroffenen und ihres Umfelds sowie nach den Reaktionen der Institution Schule auf die Tat. Es zeigte sich ein breites Spektrum von Taten – von verbaler sexueller Belästigung bis hin zur vollendeten Vergewaltigung. Die Betroffenen erfuhren sexualisierte Gewalt nicht nur in Schulen (40 %), sondern zugleich im außerschulischen Bereich (25 %). Viele Betroffene berichten, dass ihre vulnerable Situation vom Täter oder der Täterin ausgenutzt wurde. Eine erhöhte Vulnerabilität bei den Betroffenen im schulischen Kontext kann auf Basis ihrer Berichte vor allem in Zusammenhang mit Gewalt- und Suchterfahrungen im Elternhaus erklärt werden. Jedoch können auch sexualisierte Gewalterfahrungen eine erhöhte Vulnerabilität auslösen und dazu führen, dass Betroffene von weiteren Tätern und Täterinnen missbraucht werden. Es handelte sich in der Regel nicht um einmalige Taten. Es werden Tatzeiträume von mehreren Wochen bis über ein Jahr berichtet. Das korrespondiert auch mit der Tathäufigkeit.

Die Ergebnisse zeigen zudem eine gewisse Übereinstimmung zur Fallstudie Sport, in der die Mehrheit der Betroffenen (ca. 75 %) ebenfalls weiblich waren und in der über 50 % der Betroffenen sexualisierte Gewalt über ein Jahr erfahren haben. Die Tatorte (z. B. private Räume, Auto, Umkleide, Duschen) ähneln sich ebenfalls, und auch im Sport waren die Tatpersonen überwiegend männlich (94 %) (Rulofs et al. 2022, S. 36–43). Die Tatpersonen der vorliegenden Fallstudie waren fast ausnahmslos männlich: Für den schulischen Kontext konnten 50 Täter und zwei Täterinnen festgestellt werden. Im Tatgeschehen unter Schülerinnen und Schülern gehen Übergriffe mehrheitlich von Gruppen Jugendlicher aus. Die Täter im Erwachsenenalter sind dagegen Einzeltäter. Die Strategien der Anbahnung (Grooming) haben sich im Laufe der Jahrzehnte geändert. Waren es in den 1960er-Jahren vor allem autoritäre Lehrpersonen, die

sich den Betroffenen in einer dominanten und einschüchternden Art näherten, nutzten Täter und Täterinnen drei Jahrzehnte später emotionale und soziale Notsituationen aus, um einen Missbrauch vorzubereiten. Auffallend ist die Häufung vermeintlich romantischer Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schülerin. Für deren Aufnahme näherten sich Lehrkräfte den Schutzbefohlenen über einen längeren Zeitraum zunächst verständnisvoll und gaukelten ihnen sodann eine große Liebesgeschichte vor. Oft war es den Betroffenen erst im Nachhinein möglich, die Manipulation zu erkennen und den Missbrauch zu benennen.

Körperbetonte Unterrichtsfächer haben sexuelle Übergriffe begünstigt. Es waren die Hilfestellungen im Sportunterricht sowie Übungssituationen im praktischen Musik- und Zeichenunterricht, die in separaten, oft nicht einsehbaren Räumen stattfanden und sexuelle Übergriffe durch die Lehrperson ermöglichten. In Zusammenhang mit naturwissenschaftlichem Unterricht wurden Vorbereitungsräume, zu denen einzelne Lehrkräfte die Schlüsselgewalt hatten, oftmals zu Tatorten. Weitere Tatorte, insbesondere in Zusammenhang mit vermeintlich romantischen Beziehungen und mit Nachhilfeunterricht, waren die Wohnung und das Auto des Täters. Als weitere Tatorte konnten Klassenfahrten, Klassenzimmer und Sport- oder Schwimmhalle ausgemacht werden. Orte sexualisierter Peergewalt waren hingegen in erster Linie Schulwege, Schultoiletten und der Pausenhof.

Die meisten Betroffenen reagierten mit Schweigen auf die Taten. Sie schwiegen, weil sie vom Täter bedroht wurden oder weil sie sich und andere Personen aus ihrem Umfeld schützen mussten. Und sie schwiegen, weil ihre sexuelle Bildung ungenügend war und sie keine Worte für das Geschehen fanden.

Diejenigen, die sprechen wollten, wandten sich mehrheitlich an gleichaltrige Freundinnen und Freunde. Vertrauenspersonen in der Schulsozialarbeit zu finden, war für die meisten Betroffenen der Stichprobe nicht möglich, da diese Unterstützung erst ab den 1990er-Jahren aufgebaut wurde. Lehrkräfte kamen als Vertrauenspersonen eher bei sexualisierter Gewalt im außerschulischen Bereich in Betracht. Aber selbst dann geschah dies nur eingeschränkt, weil Betroffene Rollenkonflikte und Aufgabenverstrickungen sahen oder körperliche Gewalt von Lehrkräften vorausgegangen war.

Zum Kreis derjenigen, die von der sexualisierten Gewalt in der Schule wussten, gehörten Gleichaltrige, Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitung. Oft wurde jedoch darüber berichtet, dass die Mitwissenden zu den Taten schwiegen, beispielsweise um den Ruf der Schule zu schützen. Damit stellten sie diesen über den Kinder- und Jugendschutz.

Ernüchternd sind auch die berichteten Reaktionen einzelner Lehrkräfte, der Schulleitungen und der Schulverwaltungsbehörden. In den Berichten konnten lediglich 22 Lehrkräfte identifiziert werden, die Unterstützung geleistet haben. Dabei handelte es sich überwiegend um Hilfeleistungen bei außerschulischem sexuellen Kindesmissbrauch. Die Betroffenen suchten in der Schule aber deutlich häufiger nach Hilfe und Schutz. In 48 Fällen leisteten Personen im schulischen Kontext keine aktive Hilfe oder verweigerten sogar die Unterstützung. Auch Jahrzehnte nach den Übergriffen kam es dazu, dass Betroffene keine Unterstützung erhielten oder die Aufarbeitung verschleppt wurde. Dies geschah, wenn sie sich an ihre Schule oder die zuständige Schulaufsichtsbehörde wandten, um ihre Geschichte aufzuarbeiten und Gerechtigkeit zu erfahren.

Aus den hier knapp zusammengefassten Ergebnissen der Fallstudie lassen sich Anregungen, Empfehlungen und Forderungen an Schulen, Bildungsadministration sowie die Landes- und Bundespolitik formulieren. Das ist nicht immer ganz unmittelbar möglich, da sich insbesondere im Hinblick auf länger zurückliegende Erfahrungsberichte die gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen weiterentwickelt haben – vor allem im Bereich der Informations- und Kommunikationsmedien. Daraus ergeben sich sowohl neue Gefährdungen als auch neue Möglichkeiten für Prävention und Intervention. Mit Blick auf die Betroffenenberichte und Experteninterviews lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

Verstärkte Thematisierung von sexueller Bildung und obligatorische Programme zur Prävention sexualisierter Gewalt

Die häufig geschilderte Unbeholfenheit im Umgang mit sexuellen Übergriffen ist nachhaltig nur durch die verstärkte Thematisierung bei allen Beteiligten im Bereich Schule zu verbessern. In Unterrichtseinheiten, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, in der Personalentwicklung (auch bei sonstigen Mitarbeitenden im Kontext Schule) sowie in der Elternarbeit muss in obligatorischen Programmen für das Thema sensibilisiert, die Wahrnehmung für Grenzen geschult und Sprachfähigkeit erzeugt werden. Neben einer klaren Haltung aller Beteiligten braucht es dafür nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch den Erwerb von Handlungskompetenzen durch Verhaltenstraining und die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen mit Betroffenen.

Auf allen Ebenen des Schulwesens muss ein Basiswissen über sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen vorhanden sein. Es braucht Wissen zu sexualisierter Gewalt, zu Täter- und Täterinnenstrategien und deren Folgen sowie zu möglichen Hilfesignalen oder Traumareaktionen von Betroffenen. Hier sind insbesondere neuere Formen sexueller Gewalt im Cyberraum zu berücksichtigen ebenso wie Mobbing an der Schule, das den Übergriffen in dieser Studie oft vorausgegangen war. Neben den Lehrkräften und Schulleitungen an den einzelnen Schulen gilt diese Forderung auch für Justiziare, Schulamtsleitungen und aufsichtsführende Strukturen.

Die Einbindung Betroffener – Expertise in eigener Sache

Die vorliegenden Berichte und Anhörungen verdeutlichen, wie viel eindrücklicher und wirkungsvoller konkrete Erzählungen und Einschätzungen Betroffener im Vergleich zu statistischen Angaben und abstrakten Analysen sind. Die Einbindung Betroffener gilt es gerade für Aufklärung, Sensibilisierung und Bildung aller Schulbeteiligten zu gewinnen. Relativ einfach ließen sich dabei Lerneffekte auf der einen und Elemente von Anerkennung, Wertschätzung und womöglich sogar ein wenig Wiedergutmachung auf der anderen Seite verbinden. Darüber hinaus sollten Betroffene als Expertinnen und Experten aus Erfahrung selbstverständlich und angemessen an Gremien und Beratungen zu Aufarbeitungs-, Interventions- und Präventionskonzepten beteiligt werden. Damit eine Beteiligung Betroffener in institutionellen Aufarbeitungsprozessen gelingen kann, wurden gemeinsam von Betroffenen, Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen sowie unabhängigen Expertinnen und Experten, die bereits Aufarbeitungsprozesse begleitet haben, Standards[80] entwickelt.

80 Unabhängige Bundesbeauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (Hrsg.) (2025): Standards der Betroffenenbeteiligung in institutionellen Kontexten. Wie ist eine gelingende Aufarbeitung unter Beteiligung von Betroffenen möglich? https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Dialogprozess/UBSKM_Dialogprozess_Publikation_Standards_A4_webRZ.pdf (Abruf 19.08.2025)

Definierte Prozesse und klare Zuständigkeiten

Bei Fällen oder Verdachtsfällen sexualisierter Gewalt sind klar definierte Prozedere und Zuständigkeiten unerlässlich. Es ist zu gewährleisten, dass im schulischen Kontext dabei alle ausreichend informiert sind. Jeder Schüler, jede Schülerin und alle Eltern müssen wissen, an wen sie sich gegebenenfalls vertrauensvoll wenden können. Wichtig ist hier die Wahlmöglichkeit – auch über Hinweise auf externe unabhängige Anlaufstellen – und nicht die Angewiesenheit auf eine Person, mit der es unter Umständen andere persönliche oder pädagogische Problemlagen gibt. Zumindest sollten sowohl männliche als auch weibliche Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Betroffene sollten sich idealerweise unabhängig von Funktion und Zuständigkeit an eine beliebige Ansprechperson ihres Vertrauens wenden können. Es braucht also vielfältige Wege für Beschwerden und ein transparentes Beschwerdemanagement.

Unabhängige Aufarbeitung mit gesicherter Finanzierung

Die Berichte haben gezeigt, wie wichtig die unabhängige Aufarbeitung der erlittenen Gewalt für die Betroffenen ist, auch wenn diese bereits lange zurückliegt. Dazu gehört unter anderem auch die verstärkte Aufarbeitung von sexueller Gewalt in Förderschulen und anderen Einrichtungen der Behindertenhilfe sowie in Schulen der DDR. Mit Blick auf die historische Abgeschlossenheit scheint der prospektive Nutzen zwar geringer, jedoch stehen gerade hier Anerkennung und Gerechtigkeitserfahrung im Vordergrund.

Interdisziplinärer Blick auf Orte der Gefährdung

Was prominente Orte der Gefährdung betrifft, geht es im weiteren Sinne auch um baulich-architektonische Aspekte, etwa um abgelegene Räume oder solche mit exklusivem Zugang, die in der Regel als Orte der Vereinzelung Gegenstand von Risikoanalysen sind. Hinsichtlich der Frage, wie sich Neubauplanungen oder Umbauvorhaben und Aspekte von Transparenz und Sicherheit sowie Lernumgebung und Wohlbefinden in Einklang bringen lassen, wären entsprechende Studien im Bereich der Umweltpsychologie hilfreich. Hier gibt es Potenziale, die sich allein auf Basis dieser Fallstudie nicht ohne Weiteres identifizieren lassen und interdisziplinär beforscht werden sollten.

Besondere Bedarfe

Die Beschreibung und Erfahrung von mehrfacher Gewaltgefährdung vulnerabler Personen legt eine aus Sicht der schulisch Verantwortlichen notwendige Verknüpfung unterschiedlicher Gewaltbereiche nahe. Sexuelle Gewalt ist keine getrennt zu betrachtende Gewaltform im Kontext von Familie, Peers und Schule. Auch hier wäre für eine erhöhte Sensibilität aller im Schulkontext Beteiligten beispielsweise im Rahmen einer gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit Sorge zu tragen, die unterschiedliche Formen der Kindeswohlgefährdung gemeinsam in den Blick nimmt.

Neue Modelle in der Lehrkräfteausbildung
Bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sport-, Musik- und Kunstunterricht brauchen Anleitungen und Unterstützung, die ohne körperliche Nähe schlecht möglich sind. Es ist Aufgabe der Schulpädagogik und der Fachdidaktiken hierfür Modelle zu entwickeln. Diese sollten spätestens in der Lehrkräfteausbildung der zweiten Phase, dem Referendariat, vermittelt werden, zusammen mit einer generellen Sensibilisierung für die Themen Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen sowie sexualisierte Gewalt an Schulen.

Schulbezogene Aufarbeitungskonzepte
Individuelle und strukturelle Aufarbeitung sexualisierter Gewalt an Einzelschulen verlangt schulbezogene Aufarbeitungskonzepte. Die Aufarbeitungskommission hat bereits 2019 Empfehlungen für die Aufarbeitung in Institutionen vorgelegt[81]. Diese sind für den Kontext Schule anzupassen und auf der jeweiligen Länderebene auszudifferenzieren.

Aufarbeitung kann sowohl einzelne Schulen als auch die übergeordneten, aufsichtsführenden Strukturen betreffen. Daher braucht es in jedem Bundesland Strukturen, Ansprechpersonen und die entsprechende Expertise für die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt an Schulen. In diesen von den Schulaufsichtsbehörden und den übergeordneten Kultusministerien (mit-)getragenen Konzepten sollten insbesondere folgende Maßnahmen festgelegt und konkretisiert sein, damit die individuelle und institutionelle Aufarbeitung in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen erfolgen kann:

- Unterstützung durch spezialisierte Fachberatungsstellen für belastende Phasen
- Unterstützung durch unabhängige Historikerinnen und Historiker bzw. Archivarinnen und Archivare für die Aktenrecherche und -lektüre
- Verlängerung der Aufbewahrungsfristen von Schulakten
- Gewährung von Einsicht in die einschlägigen Sach- und Personalakten für Betroffene
- juristische Unterstützung bei der Klärung der Rechte Betroffener im individuellen Aufarbeitungsprozess

Die Ergebnisse dieser Fallstudie haben gezeigt: Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und die Entwicklung von Schutzkonzepten sind ineinandergreifende Aufgaben, die als Prozesse zu verstehen sind und von allen im schulbezogenen Kontext Tätigen mitgetragen werden sollten. Die Offenheit und das Engagement der Betroffenen weisen den Weg:

> „Ich möchte meine Geschichte mit Ihnen teilen in der Hoffnung, dass zukünftige Generationen von Menschen in der Jugendarbeit und in Vertrauens- und Beratungspositionen in Schulen und anderen Einrichtungen die Mittel und die Ausbildung haben, zu verstehen, zu reagieren und bestenfalls zu verhindern, was mir passiert ist."
> (Lea, 1990er-Jahre)

81 Vgl. https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/rechte-und-pflichten-aufarbeitungsprozesse-in-institutionen (Abruf 24.07.2025).

12. Quellen- und Literaturverzeichnis[82]

André, H. & Katsch, M. (2010): Bemühungen von Opfern sexualisierter Gewalt an deutschen Jesuitenschulen um Aufklärung, Hilfe und Genugtuung. Berlin. https://www.eckiger-tisch.de/wp-content/uploads/2011/06/Dokumentation_ECKIGER-TISCH_September-2010.pdf (Abruf 13.02.2024).

Andresen, S. & Bauch, R. (2021): Wenn die Schule kein Schutzraum ist. Betroffene berichten über sexuelle Gewalt in der Schule. Die Grundschulzeitschrift, 35. Jg., Nr. 326, S. 4–8.

Andresen, S. & Bauch, R. (2023): Tatort Schule. In: Andresen, S., Decker, D. & Kriegel, K. (Hrsg.). Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 33–40.

Andresen, S., Brachmann, J., Briken, P., Kavemann, B., Keupp, H., Nagel, B., Pohling, A., Reimann, D., Schaumann, N., Schoon, W., Schwennigcke, B. & Straus, F. (2021): Auf-Wirkung. Die Bedeutung von Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche für Gegenwart und Zukunft. http://auf-wirkung.de/ (Abruf 20.02.2024).

Andresen, S. & Demant, M. (2017): Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 28. Jg., Nr. 54, S. 39–50.

Andresen, S., Schaumann, N. & Pohling, A. (2021): Auf-Wirkung. TP1: Disclosure oder die (Un)Sagbarkeit sexualisierter Gewalt [Powerpoint-Präsentation]. Goethe-Universität, Frankfurt am Main. http://auf-wirkung.de/wp-content/uploads/2021/05/TP1_AufWirkung-Abschlusstagung_Praesentation_19.04.2021.pdf (Abruf 20.02.2024).

Anweiler, O., Fuchs, H.-J., Dorner, M. & Petermann, E. (Hrsg.) (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch vergleichender Quellenband. Bonn.

Arbeitsgruppe „Machtstrukturen und Aktenanalyse“ der GE-Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs in der Erzdiözese Freiburg (Hrsg.) (2023): Abschlussbericht. Freiburg i. Br.

Baader, M. (2023): (Sexualisierte) Gewalt und Generationenverhältnisse im Diskurs der Wissenschaften. Konjunkturen von Wissen und Wahrnehmungen im 20. und 21. Jahrhundert. In: Baader, M., Kössler, T. & Schumann, D. (Hrsg.). Jugend – Gewalt. Göttingen, S. 23–46.

82 Viele Berichte von Aufarbeitungskommissionen und unabhängigen Aufarbeitenden wurden nur als elektronische Dokumente, oft auf den Seiten der beauftragenden Institution, veröffentlicht. Bei der abschließenden Prüfung des Quellen- und Literaturverzeichnisses zeigte sich, dass einige Verlinkungen nicht mehr aktuell sind. Konnten die Dokumente auf anderen Pfaden gefunden werden, so ist die neue Verlinkung eingefügt worden. Manche Verlinkungen führen ins Leere. In diesem Fall sind der ursprüngliche Link und das Abrufdatum beibehalten worden. Das betreffende Dokument wurde von der Verfasserin beim Abruf gespeichert.

Baader, M., Böttcher, N., Ehlke, C., Oppermann, C., Schröder, J. & Schröer, W. (2024): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“. Hildesheim: Universitätsverlag. https://hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/01376705-6795-4831-943b-16dc97ece003/content (Abruf 29.03.2025).

Baader, M., Jansen, C., König, J. & Sager, C. (Hrsg.) (2018): Tabubruch und Entgrenzung: Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln.

Bange, D. (2015): Unterstützung für Bezugs- und Kontaktpersonen sexuell missbrauchter Kinder und Jugendlicher. In: Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehaus, J. & Liebhardt, H. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Heidelberg, S. 273–284.

Bergmann, C. & Power, K. (2023): Die Doppelt Eingeschlossenen. In: Andresen, S., Decker, D. & Kriegel, K. (Hrsg.). Das Schweigen beenden. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 57–64.

Bernhardy, K., Dudziak, J. & Stuff, B. (2025): Die Erbsünde. In: ZEITmagazin Nr. 4: Er dachte, er erbt ein Haus, 22. Januar 2025, S. 16–24.

Bezirksregierung Arnsberg (o.J.): Sexualisierte Gewalt in der Schule. Leitfaden zum Umgang mit Verdachtsfällen sexueller Grenzverletzungen, Übergriffen und Straftaten durch Lehrkräfte und weitere Beschäftigte in der Schule. Arnsberg. https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/handreichung_sexualisierte_gewalt.pdf (Abruf 03.08.2024).

Blättner, B., Liepe, K., Schultes, K., Hehl, L. & Brzank, P. (2015): Grenzüberschreitendes Verhalten und Gewalt in Liebesbeziehungen unter Jugendlichen. Prävalenz und Lebensqualität unter hessischen Schülerinnen und Schülern. Gesundheitswesen, 77. Jg., Nr. 11, S. 895–900.

Bode, S. (2004): Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen. Stuttgart.

Böhm, M., Budde, J. & Dekker, A. (2018): Sexuelle Grenzverletzungen mittels digitaler Medien an Schulen. Annäherungen an einen doppelten Verdeckungszusammenhang. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Einzelbeiträge, S. 1–18.

Boujavenir, Jasmina el (2014): Mein Haus für die verlorenen Seelen. Gegen das Totschweigen. Esslingen.

Brachmann, J. (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947–2012. Bad Heilbrunn.

Brachmann, J. (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn.

Brauer, J. & Hromada, I. (2023a): Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen im Bistum Trier. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Studie zu den Umständen des Falles Edmund Dillinger. 22.08.2023. https://www.aufarbeitungskommission.bistum-trier.de/export/sites/aufarbeitungskommission/.galleries/dokumente/230920_1._Zwischenbericht-Dillinger.pdf (Abruf 12.02.2024).

Brauer, J. & Hromada, I. (2023b): Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen im Bistum Trier. Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Studie zu den Umständen des Falles Edmund Dillinger. 22.11.2023. https://www.aufarbeitungskommission.bistum-trier.de/export/sites/aufarbeitungskommission/.galleries/dokumente/2023-11-22_UAK_zweiter_Zwischenbericht.pdf (Abruf 12.02.2024).

Brzank, P., Blättner, B. & Hahn, D. (Hrsg.) (2024): Praxishandbuch Interpersonelle Gewalt und Public Health. Weinheim.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (o.J.): Datenportal – Glossar. https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary-t.html (Abruf 10.11.2024).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2003): Aktionsplan der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung. Berlin.

Bundschuh, C. (2022): Gewalt am bischöflichen Internat Albertinum Gerolstein. Aufarbeitung mit und für Betroffene. Abschlussbericht. Trier: Bistum Trier. https://www.bistum-trier.de/export/sites/portal/.galleries/dokumente/20_hilfe_soziales/Abschlussbericht_Gewalt-am-bischo-flichen-Internat-Albertinum-Gerolstein_Februar-2022.pdf (Abruf 15.05.2025).

Burgsmüller, C. & Tilmann, B. (2010): Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010. Darmstadt/Wiesbaden 2010. https://www.anstageslicht.de/fileadmin/user_upload/Geschichten/Missbrauch_-_eine_unendliche_Geschichte_auch_in_Deutschland/OSO_Abschlussbericht2010.pdf (Abruf: 11.02.2024).

Burgsmüller, C. & Tilmann, B. (2019): Institutionelles Versagen beim Umgang mit sexueller Gewalt im schulischen Kontext. Aufarbeitung der sexuellen Missbrauchsfälle an der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Darmstadt (1965–1992). Wiesbaden.

Caplan, G. (1964): Principles of preventive psychiatry. London.

Caspari, P., Dill, H., Eschment, H., Lange, C., Müller, C., Schubert, T., Täubrich, M. & Wallner, S. (2024): Teilprojekt C: „Perspektiven Betroffener". In: Forschungsverbund ForuM (Hrsg.). Abschlussbericht. Forschung zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und anderer Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland, S. 420–506. https://www.forum-studie.de/wp-content/uploads/2024/02/Abschlussbericht_ForuM_21-02-2024.pdf (Abruf 02.12.2024).

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1975): Züchtigungsbefugnis. Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Enders, Vogelsang, Engholm, Lattmann, Frau Grützmann, Rappe (Hildesheim), Wimmer, Wüster, Dr. Meinecke (Hamburg), Dürr, Ewen, Dr.-Ing. Oetting, Frau Schuchardt, Kleinert, Dr.-Ing. Laermann, Möllemann, von Schoeler, Dr. Hirsch und der Fraktionen der SPD, FDP. Drucksache 7/2937 vom 4.3.1975. https://dserver.bundestag.de/btd/07/033/0703318.pdf (Abruf 01.11.2024).

Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) Landesverband NRW e.V. (Hrsg.) (2015): Modelle der methodischen Aufarbeitung von Kinderschutzfällen und der Praxis im Kinderschutz. Überblick, Erkenntnisse, Empfehlungen und Umsetzungsmöglichkeiten. Wuppertal.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.) (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projekts im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. München.

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (Hrsg.) (1992): Konvention über die Rechte des Kindes. Köln.

Dill, H., Schubert, T., Behringer, F., Meyer, S., Müller, C. & Pust, M. (2024): Vollerhebung zu Machtmissbrauch, Diskriminierung und sexualisierter Gewalt bei den Mitgliedern der Hochschule für Musik und Theater München. Abschlussbericht IPP [Institut für Praxisforschung und Projektberatung] München. https://hmtm.de/wp-content/uploads/PDF/Abschlussbericht-IPP-HMTM_2024-04-18.pdf (Abruf 06.06.2024).

Dreßing, H., Salize, H., Dölling, D., Herrmann, D., Kruse, A., Schmitt, E. & Brannenberg, B. (2018): Sexueller Missbrauch an Minderjährigen durch katholische Priester, Diakone und männliche Ordensangehörige im Bereich der Deutschen Bischofskonferenz. Forschungsprojekt. [MHG-Studie]. Mannheim, Heidelberg, Gießen. https://www.dbk.de/themen/sexualisierte-gewalt-und-praevention/forschung-und-aufarbeitung/studien/mhg-studie (Abruf 15.05.2025).

Dudek, P. (2012): „Liebevolle Züchtigung." Ein Mißbrauch der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn.

Dudek, P. (2013): „Wir wollen Krieger sein im Heere des Lichts." Reformpädagogische Landerziehungsheime im hessischen Hochwaldhausen 1912–1927. Bad Heilbrunn.

Dudek, P. (2020): „Körpermissbrauch und Seelenschändung." Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921. Bad Heilbrunn.

Enders, U. (Hrsg.) (1995): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen. 2. Auflage. Köln.

Enders, U. (Hrsg.) (2001): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen. Vollst. überarb. und erw. Neuausgabe. Köln.

Enders, U. & Bange, D. (2014): Sozialwissenschaftlicher Teil der Untersuchung. In: Schlussbericht der unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung von Missbrauchsfällen im Gebiet der ehemaligen Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, heute Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland. Hamburg, Köln, Bonn, S. 127–295. https://www.kirche-gegen-sexualisierte-gewalt.de/fileadmin/user_upload/downloads-ulk/schlussbericht_der_unabhaengigen_kommission.pdf (Abruf 23.11.2024).

Expertenkommission Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik (Hrsg.) (2020a): Zwischenbericht April 2020. https://kommission-ballettschuleberlin.de/zwischenbericht-vom-26-04-2020 (Abruf 04.03.2022).

Expertenkommission Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik (Hrsg.) (2020b): Abschlussbericht und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Staatlichen Ballettschule Berlin und Schule für Artistik. https://kommission-ballettschuleberlin.de/images/Abschlussbericht_der_Expertenkommission_Staatliche_Ballettschule_Berlin_und_Schule_fr_Artistik.pdf (Abruf 04.03.2022).

Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehus, J., Liebhardt, H. & Wanka, J. (2015): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin.

Fegert, J. M., Kölch, M., König, E., Harsch, D., Witte, S. & Hoffmann, U. (2018): Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule. Berlin.

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Fleck, L. (1935/1999): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 4. Auflage. Frankfurt am Main.

Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.

Forschungsverbund ForuM (Hrsg.) (2024): Abschlussbericht. Forschung zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und anderer Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland. https://www.forum-studie.de/wp-content/uploads/2024/02/Abschlussbericht_ForuM_21-02-2024.pdf (Abruf 02.12.2024).

Fränz, P. & Schulz-Hardt, J. (1998): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948–1998. In: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948–1998. Neuwied, S.177–227. https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html (Abruf 02.02.2024).

Friedrich, W. (Hrsg.) (1999): Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methode, Erkenntnisse. Berlin.

Füller, C. (2011): Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln.

Gahleitner, S., Gabriel, M., de Andrade, M., Martensen, M. & Pammer, B. (2023): Sexualisierte Gewalt in der Heimerziehung der DDR. Bewältigungs- und Aufarbeitungswege anerkennen und unterstützen. Wiesbaden.

Gebrande, J. (2014): Kinder mit sexualisierter Gewalterfahrung unterstützen. Bedarfsanalyse von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Leverkusen.

Gebrande, J. & Bowe-Traeger, C. (2019): Machtmissbrauch in der katholischen Kirche. Aufarbeitung und Prävention sexualisierter Gewalt. Hildesheim.

Geißler, E. (2006): Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg.

Geißler, G. (2012): Spezialschulen. In: Sandfuchs, U., Metzler, W. & Rausch, A. (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 300–305.

Geißler, G. (2023): Schulgeschichte in Deutschland. Teilband II: Von 1939 bis 2021. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main.

Geschäftsstelle der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (2011): Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. Berlin. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/user_upload/Publikation_-_Abschlussberichte/Abschlussbericht-der-Unabhaengigen-Beauftragten-zur-Aufarbeitung-des-sexuellen-Kindesmissbrauchs.pdf (Abruf 15.05.2025).

Glammeier, S. (2015): Pädagogische Herausforderungen angesichts sexueller Gewalt – was Schulen und Lehrkräfte tun können. Die berufsbildende Schule, 67. Jg., Nr. 1, S. 13–17.

Glammeier, S. (2018): Sexuelle Gewalt und Schule. In: Wazlawik, M., Voß, H.-J., Retkowski, A. & Dekker, A. (Hrsg.). Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden, S. 197–209.

Glammeier, S. & Fein, S. (2018): Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In: Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.). Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim, S. 689–699.

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim, S. 367–377.

Glaser, E. (2019): Was bleibt? Bildungshistorische Anfragen an 105 Jahre Odenwaldschule. In: Andresen, S. & Kistenich-Zerfass, J. (Hrsg.). Archive und Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Beiträge zu einer Tagung der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs und des Hessischen Landesarchivs am 27. März 2019. Darmstadt, S. 153–162.

Glaser, E. (2021): „Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel …". Zur (Nicht-) Thematisierung sexualisierter Gewalt in der reformpädagogischen Historiographie. Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 32. Jg., Nr. 63, S. 41–52.

Glaser, E., Mayer, R. & Retkowski, A. (Hrsg.) (2021): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim.

Görgen, A., Griemmert, M. & Kessler, S. (2015): Sexueller Missbrauch und Kinderschutz – Perspektiven im Wandel. In: Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehus, J., Liebhardt, H. & Wanka, J. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin, S. 28–38.

Gulowski, R., Derr, R. & Kindler, H. (2023): Peer-Disclosure. Ressourcen, Konflikte und Herausforderungen des Anvertrauens sexualisierter Gewalt unter Jugendlichen. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug), 68. Jg., Nr. 4, S. 150–155.

Hagner, M. (2010): Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900. Berlin.

Haggerty, R. J., Mrazek P. J. (1994): „Can we prevent mental illness?" Bull N.Y. Acac Med 71: 300–306.

Haupt, M. (2024): Studentin: Machtmissbrauch und sexuelle Belästigung an Musikhochschule Stuttgart. SWR aktuell, Stand: 10.07.2024, 17:28 Uhr. https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/stuttgart/machtmissbrauch-sexuelle-belaestigung-musikhochschule-abschlussarbeit-100.html (Abruf 18.07.2024).

Heibel, J. (Hrsg.) (2022): SCHULdZEIT. Übergriffe auf Schüler*innen durch Lehrpersonal an staatlichen Schulen – eine Bilanz nach 30 Jahren Kinderschutz. Siershahn.

Heinzel, F. & Prengel, A. (2018): Sexualisierte Gewalt und Schulen. In: Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.). Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim, S. 415–423.

Helfferich, C., Doll, D., Feldmann, J. & Kavemann, B. (2021): Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen als Frage von Macht, Geschlecht und sozialer Einbindung in Gruppen. Eine qualitative Rekonstruktion. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 41. Jg., Nr. 1, S. 73–89.

Hendriks, J. & Bullens, R. (1998): Dauerhafte Veränderung. Handbuch Rückfallvorbeugung. Ambulante Behandlung von jugendlichen sexuellen Misshandlern. Leiden.

Hilgers, A. (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Hinz-Wessels, A. (2003): Sexuelle Revolution. In: Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. https://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-modernisierung/bundesrepublik-im-wandel/sexuelle-revolution.html (Abruf 12.01.2024).

Hörnle, T. & Klingbeil, S. (2014): Sexueller Missbrauch von Minderjährigen: Notwendige Reformen im Strafgesetzbuch. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/PM4_Gutachten_Strafrecht.pdf (Abruf 20.12.2024).

Hoff, S. (2023): Der lange Abschied von der Prügelstrafe. Körperliche Schulstrafen im Wertewandel 1870–1980. Berlin.

Hofherr, S. (2017): Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut e.V. München. https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/25012-wissen-von-schuelerinnen-und-schuelern-ueber-sexuelle-gewalt-in-paedagogischen-kontexten.html (Abruf 24.01.2025).

Hofherr, S. (2023): Sexuelle Gewalt im schulischen Kontext. Betroffenheit, Offenlegung und Eingreifen. Weinheim.

Hofherr, S. & Kindler, H. (2018): Sexuelle Übergriffe in Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Zusammenhänge zum Erleben von Schule und der Bereitschaft zur Hilfesuche. In: Andresen, S. & Tippelt, R. (Hrsg.). Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, S. 95–110.

Imbusch, P. (2000): Gewalt. Stochern in unübersichtlichem Gelände. Mittelweg 36, 9. Jg., Nr. 2, S. 24–40.

Jacobi, J. (2013): Meilensteine des deutschen Bildungssystems. Berlin. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/145249/meilensteine-des-deutschen-bildungssystems (Abruf 18.07.2024).

Jud, A. & Fegert, J. M. (2015): Kinderschutz und Vernetzung im Bereich Prävention von und Intervention bei sexuellem Kindesmissbrauch. In: Fegert, J. M., Hoffmann, U., König, E., Niehus, J., Liebhardt, H. & Wanka, J. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin, S. 63–74.

Jud., A. & Fegert, J. M. (2018): Herausforderungen und Ergebnisse der Forschung zu Prävalenz sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., Nr. 1, S. 67–80.

Jud, A. & Kindler, H. (2019): Übersicht Forschungsstand sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum. Berlin. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Publikationen/Expertisen_und_Studien/200917_UBSKM_Expertise_V4.pdf (Abruf 20.02.2024).

Justizministerkonferenz (JuMiKo) (2012): Beschluss der 83. Justizministerkonferenz vom Juni 2012 zu TOP II.4 „Sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen in der Schule; Änderungsbedarf bei § 174 StGB“. https://www.justiz.nrw.de/sites/default/files/imported/files/2010-06/II_4_1.pdf (Abruf 20.08.2025).

Justke, S. (2024): Sexualisierte Gewalt in der „Kirche des Sozialismus“. Von Tabuisierung und doppeltem Machtmissbrauch. In: Forschungsverbund ForuM (Hrsg.). Abschlussbericht. Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland. Hannover, S. 190–251. https://www.forum-studie.de/wp-content/uploads/2024/02/Abschlussbericht_ForuM_21-02-2024.pdf (Abruf 26.01.2024).

Kämpf, K. (2022): Pädophilie. Eine Diskursgeschichte. Bielefeld.

Kappler, S., Hornfleck, F., Pooch, M.-T., Kindler, H. & Tremel, I. (2019): Kinder und Jugendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit. Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018). Berlin. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28116_UBSKM_DJI_Abschlussbericht.pdf (Abruf 11.12.2024).

Katsch, M. (2020): Damit es aufhört. Vom befreienden Kampf der Opfer sexueller Gewalt in der Kirche. Berlin.

Kavemann, B., Graf-van Kesteren, A., Rothkegel, S. & Nagel, B. (2016): Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben. Wiesbaden.

Kavemann, B. & Lohstöter, I. (1984): Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Hamburg.

Kavemann, B., Nagel, B., Doll, D. & Helfferich, C. (2019): Erwartungen Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs an gesellschaftliche Aufarbeitung. Berlin.

Keil, G. (2017): Reise durch mich. Missbrauch, Verrat, Stasihaft, Freikauf und das Leben danach. Norderstedt.

Kerchner, B. (2000): Kinderlügen? Zur Kulturgeschichte des sexuellen Mißbrauchs. In: Finger-Trescher, U. & Krebs, H. (Hrsg.). Der ungelöste Schmerz. Perspektiven und Schwierigkeiten der therapeutischen Arbeit mit Kindern politisch verfolgter Menschen. Gießen, S. 15–42.

Kerchner, B. (2005): Körperpolitik. Die Konstruktion des „Kinderschänders“ in der Zwischenkriegszeit. In: Hardtwig, W. (Hrsg.). Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939, S. 241–278.

Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden.

Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2016): Schweigen – Aufdeckung – Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster. Wiesbaden.

Keupp, H., Straus, F., Mosser, P., Gmür, W. & Hackenschmied, G. (2017): Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung. Wiesbaden.

Key, E. (1902/1992): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Weinheim.

Kiper, H. (1994): Sexueller Mißbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Weinheim.

Klein, A. & Sager, C. (2010): Wandel der Jugendsexualität. In: Schetsche, M. & Schmidt, R.-B. (Hrsg.). Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen. Wiesbaden, S. 95–118.

Kliemann, A. (2018): Kinderschutz in Institutionen aus rechtlicher Perspektive. In: Fegert, J. M., Kölch, M., König, E., Harsch, D., Witte, S. & Hoffmann, U. (Hrsg.). Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 27–48.

Kluge, N. (Hrsg.) (1976): Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.10.1968. In: Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen – Richtlinien – Stellungnahmen. Darmstadt, S. 9–13.

Knorr, S. (2018): Zum Umgang mit sexuellem Missbrauch in der DDR und dessen Folgen aus psychosozialer Sicht. In: Sachse, C., Knorr, S. & Baumgart, B. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch in der DDR. Historische, rechtliche und psychologische Hintergründe des sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen in der DDR. Wiesbaden, S. 173–246.

Köhler, H. (2008): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 9: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989. Göttingen.

Köhler, H. & Lundgreen, P. (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 7: Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen.

Kowalski, M. (2018): Fallanalyse. „Sexueller Kindesmissbrauch im Kontext der evangelischen und katholischen Kirche." Auswertung der vertraulichen Anhörungen und schriftlichen Berichte der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin.

Kucharz, D. (Hrsg.) (2021): Sexueller Missbrauch. Die Grundschulzeitschrift, 35. Jg., Nr. 326.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Auflage, Weinheim.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2010/2013): Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. Beschluss der KMK vom 20.04.2010 i. d. F. vom 07.02.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (Abruf 23.10.2023).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2020/2021): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). In Kraft getreten am 09.02.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung-gemeinsame-Grundstruktur.pdf (Abruf 03.02.2024).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2023): Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere_Leitfaden_KMK-16-03-2023.pdf (Abruf 23.11.2023).

Landtag von Baden-Württemberg (2023): Sexualisierte Gewalt – Schutzraum Schule. Antrag der Abg. Dr. Timm Kern und Alena Trauschel u.a. FDP/DVP und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 17 / 3681 vom 07.12.2022. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/3000/17_3681_D.pdf (Abruf 07.02.2024).

Laudien, K. & Sachse, C. (2012): Expertise zu Erziehungsvorstellungen in der Heimerziehung der DDR. In: Beauftragter der Bundesregierung für die neuen Bundesländer (Hrsg.): Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR. Expertisen. Berlin, S. 125–298. https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Expertisen_web.pdf (Abruf 26.08.2025).

Lieske, D. (2018): Pädophilie und sexueller Kindesmissbrauch im Nationalsozialismus. Zur Forschung im Aktenbestand des Landgerichts Berlin 1933–1945. In: Andresen, S. & Tippelt, R. (Hrsg.). Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim, S. 18–27.

Lohse, K., Beckmann, J. & Ehlers, S. (2021): Prävention und Intervention bei innerinstitutionellem Missbrauch. Expertise. Berlin.

Ludz, U. & Wild, T. (Hrsg.) (2007): Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Eine Rundfunksendung aus dem Jahr 1964. HannahArendt.net. Zeitschrift für politisches Denken. 3. Band, Nr. 1. https://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/114/194 (Abruf 03.02.2024).

Lundgreen, P. (2012): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 11: Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2009. Göttingen.

Maike (Betroffene) (2022): „Ich habe Angst, dass er es wieder tut." Lehrer nach sexuellen Übergriffen noch im Schuldienst! In: Heibel, J. (Hrsg.). SCHULdZEIT. Übergriffe auf Schüler*innen durch Lehrpersonal an staatlichen Schulen – eine Bilanz nach 30 Jahren Kinderschutz. Siershahn, S. 82–90.

Marquardt, A. (2015): Vater, Mutter, Stasi. Mein Leben im Netz des Überwachungsstaates. Köln.

Marquardt-Mau, B. (1995): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim.

Maschke, S. & Stecher, L. (2017): SPEAK! | Die Studie. „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher." Öffentlicher Kurzbericht. https://www.bke.de/sites/default/files/migrated/newsletter/2017/201706_kurzbericht-speak.pdf (Abruf 08.02.2024).

Maschke, S. & Stecher, L. (2018a): Sexuelle Gewalt. Erfahrungen Jugendlicher heute. Weinheim, Basel.

Maschke, S. & Stecher, L. (2018b): „SPEAK!“ | Die Studie. „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher.“ Erweiterungsstudie Förderschulen. Kurzbericht. Wiesbaden. https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2023-05/2018_kurzbericht_speak_foerderschulen.pdf (Abruf 22.12.2023).

Maschke, S. & Stecher, L. (2021): SPEAK! | Die Studie. „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher.“ Erweiterungsstudie Berufliche Schule. Kurzbericht. https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/aew/forschung/speak/kurzbericht-speak-berufliche-schulen_maschke-stecher.pdf (Abruf 22.12.2023).

Maschke, S. & Stecher, L. (2022a): „Ich habe sowas erlebt – und will es nie wieder.“ Sexualisierte Gewalt aus der Perspektive Jugendlicher. Fakten, Einordnungen und Prävention. Weinheim, Basel.

Maschke, S. & Stecher, L. (2022b): Sexualisierte Peergewalt und Mobbing in der Schule. Prävalenzen, Zusammenhänge und Folgen. Trauma & Gewalt, 16. Jg., Nr. 4, S. 280–292.

Mehrick, M. (2018): Der lange Weg zurück. Das verlorene Leben. Kröning.

Mehrick, M. (2019): Das Fenster zur Einsamkeit. Verborgenes Leben. Kröning.

Mertens, K. (2018): Folgen und Implikationen für betroffene Institutionen. In: Fegert, J. M., Kölch, M., König, E., Harsch, D., Witte, S. & Hoffmann, U. (Hrsg.). Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 289–298.

Miersch, A. (2003): Schulmädchen-Report. Der deutsche Sexfilm der 70er Jahre. Berlin.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2012): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012 (ABl. NRW. S. 384). https://bass.schul-welt.de/12374.htm (Abruf 24.02.2024).

Mitzscherlich, B., Ahbe, T. & Diedrich, U. (2019): Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen der DDR. In: Mitzscherlich, B., Ahbe, T., Diedrich, U., Wustmann, C. & Eisewicht, P.: Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR. Geschichten, die zählen. Fallstudie zu den Anhörungen und Dokumenten der Aufarbeitungskommission. Hrsg. von der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin, Teil 1: S. 2–64. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/03/Fallstudie_Sexueller-Kindesmissbrauch-in-Institutionen-und-Familien-in-der-DDR.pdf (Abruf 20.04.2024).

Nationaler Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen (Hrsg.) (2021): Gemeinsame Verständigung des Nationalen Rates gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Arbeitsphase Dezember 2019 bis Juni 2021. Berlin. https://www.nationaler-rat.de/de/ergebnisse (Abruf 24.02.2024).

Nohl, H. (1925/1949): Der Sinn der Strafe. Frankfurt am Main.

Obermayer, B. & Stadler, R. (2011): Bruder, was hast Du getan? Kloster Ettal. Die Täter, die Opfer, das System. Köln.

Oestreich, P. (Hrsg.) (1922): Strafanstalt oder Lebensschule? Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema „Schulstrafen". Karlsruhe. https://digitalisate.sub.uni-hamburg.de/recherche/detail?tx_dlf%5Bdouble%5D=0&tx_dlf%5Bid%5D=24199&tx_dlf%5Bpage%5D=6&tx_dlf_navigation%5Baction%5D=main&tx_dlf_navigation%5Bcontroller%5D=Navigation&cHash=9d2ed2e0a3e37c2d3a3209bf2e25447d (Abruf 24.01.2025).

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.

Poelchau, H.-W. (2018): Leitungsverantwortung für Kinderschutz im Schulwesen. In: Fegert, J. M., Kölch, M., König, E., Harsch, D., Witte, S. & Hoffmann, U. (Hrsg.). Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 19–26.

Poitzmann, N. (2019): Schule als sicherer Ort. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt als Schulentwicklungsaufgabe, Teil 1. Schule leiten. Kühler Kopf im Kollektiv. Krisenmanagement, Nr. 18, S. 48–51.

Polke-Majewski, K. (2018): „Auch eine 18-jährige Schülerin ist eine Schutzbefohlene." ZEIT ONLINE 16. August 2018. https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-05/sexuelle-uebergriffe-schulen-lehrer-zivilcourage-taeter-hilfe-denunziation/komplettansicht (Abruf 06.02.2024).

Polke-Majewski, K., Geisler, A. & Schenk, A. (2018): Schulkinder ohne Schutz. ZEIT ONLINE 22. Februar 2018. https://www.zeit.de/2018/09/sexueller-kindesmissbrauch-schule-schulpolitik-schutz (Abruf 06.02.2024).

Rassenhofer, M., Etzel, A., Gerke, J., Lipke, K., Hoffmann, U., Helfferich, C., Kavemann, B. & Fegert, J. M. (2021): Sprechen hilft? Rückblick auf die Kampagne der ersten Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs nach 10 Jahren. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/user_upload/211207_Briefeprojekt-Broschure_mit_Einleger_vm.pdf (Abruf 09.02.2024).

Raue, U. (2010): Bericht über Fälle sexuellen Missbrauchs an Schulen und anderen Einrichtungen des Jesuitenordens. Berlin. https://www.jesuiten.org/fileadmin/user_upload/Downloads/Bericht_27_05_2010_aktuell.pdf (Abruf 19.11.2023).

Reble, A. (1980): Vorwort. In: Reble, A. (Hrsg.). Das Strafproblem in Beispielen. 4. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 7–31.

Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.) (2018): Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim.

Richtlinien für die geschlechtliche Erziehung in den hessischen Schulen (1967). Erlaß vom 30. November 1967. In: Kluge, N. (1976): Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen – Richtlinien – Stellungnahmen. Darmstadt, S. 105–108.

Richtlinien für die Sexualerziehung in der Berliner Schule (1962): Bekanntmachung vom 3. August 1962. In: Kluge, N. (1976): Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen – Richtlinien – Stellungnahmen. Darmstadt, S. 56–63.

Richtlinien für Sexualpädagogik (1949/1962). Erarbeitet von der Arbeitsgemeinschaft für Sexualpädagogik in der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) 1949. Nachdruck i. A. der Schulbehörde Hamburg 1962. In: Kluge, N. (1976): Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen – Richtlinien – Stellungnahmen. Darmstadt, S. 83–87.

Röhl, C. (2014): Die Auserwählten. Fernsehfilm.

Roth, G. (1997): Zwischen Täterschutz, Ohnmacht und Parteilichkeit. Zum institutionellen Umgang mit „Sexuellem Missbrauch". Bielefeld.

Roth, G. (2013): Täter und Täterstrategien bei sexuellem Missbrauch. In: Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (Hrsg.). Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart, S. 81–103.

Rotsch, B. (2024): Wenn Lehrer Grenzen überschreiten. Über Machtmissbrauch in der Schule. Hamburg.

Rousseau, J.-J.: (1792/1981): Emile oder Über die Erziehung. Paderborn.

Rulofs, B., Wahnschaffe-Waidhoff, K., Neeten, M. & Söllinger, A. (2022): Sexualisierte Gewalt und sexueller Kindesmissbrauch im Kontext des Sports. Auswertung der vertraulichen Anhörungen und schriftlichen Berichte der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Hrsg. von der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Sexueller-Kindesmissbrauch-Kontext-Sport_Studie_Aufarbeitungskommission_bf.pdf (Abruf 01.03.2023).

Runder Tisch (=Bundesministerium der Justiz, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung in ihrer Funktion als Vorsitzende des Runden Tisches) (Hrsg.) (2011a): Runder Tisch. Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. Abschlussbericht. Berlin. https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-732212 (Abruf 06.10.2025).

Runder Tisch (=Bundesministerium der Justiz, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung in ihrer Funktion als Vorsitzende des Runden Tisches) (Hrsg.) (2011b): Leitlinien zur Prävention und Intervention sowie zur langfristigen Aufarbeitung und Initiierung von Veränderungen nach sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Institutionen. Anlage 3. In: ebd. 2011a. Berlin, S. 125–130. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93204/2a2c26eb1dd-477abc63a6025bb1b24b9/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-data.pdf (Abruf 23.10.2023).

Runder Tisch (=Bundesministerium der Justiz, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung in ihrer Funktion als Vorsitzende des Runden Tisches) (Hrsg.) (2011c): Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und anderen an Schulen tätigen Personen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen angesichts sexueller Gewalt. Anlage 9. In: ebd. 2011a. Berlin, S. 191–195. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93204/2a2c26eb1dd-477abc63a6025bb1b24b9/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-data.pdf (Abruf 23.10.2023).

Sachs, K. (2005): Umsetzung des „Aktionsplans zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung" der Bundesregierung – Bilanz seit Januar 2003 [Vortrag]. In: Kerner, H.-J. & Marks, E. (Hrsg.). Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover. https://www.praeventionstag.de/nano.cms/vortraege/id/114 (Abruf 24.01.2025).

Sachse, C. (2018): Historische Aspekte sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen in der DDR. In: Sachse, C., Knorr, S. & Baumgart, B. (Hrsg.). Sexueller Missbrauch in der DDR. Historische, rechtliche und psychologische Hintergründe des sexuellen Kindesmissbrauchs an Kindern und Jugendlichen in der DDR. Wiesbaden, S. 9–132.

Sachse, C., Knorr, S. & Baumgart, B. (2017): Expertise. Historische, rechtliche und psychologische Hintergründe des sexuellen Kindesmissbrauchs an Kindern und Jugendlichen in der DDR. Geschichten, die zählen. Expertise der Union der Opferverbände Kommunistischer Gewaltherrschaft e.V. (UOKG). Im Auftrag der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2017/10/Expertise-DDR_online.pdf (Abruf 24.05.2023).

Sachse, C., Knorr, S. & Baumgart, B. (2018): Sexueller Missbrauch in der DDR. Historische, rechtliche und psychologische Hintergründe des sexuellen Kindesmissbrauchs an Kindern und Jugendlichen in der DDR. Wiesbaden.

Schlaier, A. (2024): „In den Dörfern wussten sie doch, was los war." In: Süddeutsche Zeitung, 11. Juni 2024. https://www.sueddeutsche.de/muenchen/missbrauch-katholische-kirche-erzbistum-muenchen-und-freising-richard-kick-radtour-betroffenenbeirat-lux.QRZjyrtstioXRmsRWTfqqg (Abruf 16.06.2024).

Schmid, L. & Schilling, R. (2011): Geschlossene Gesellschaft. Dokumentarfilm.

Schröttle, M. & Hornberg, C. (2012): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94204/3bf4ebb02f108a31d5906d75dd9af8cf/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-kurzfassung-data.pdf (Abruf 30.11.2024).

Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2012): Sexualisierte Gewalt an Schulen. In: Thole, W., Baader, M., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (Hrsg.). Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, S. 238–248.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2015): Ganztagsschulen in Deutschland. (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015.) Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf (Abruf 07.02.2024).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2021): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/20. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf (Abruf 18.12.2023).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2024a): Sachstand in der Lehrerbildung. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Abruf 06.10.2025).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2024b): Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 239: Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_239_SKL_2022.pdf (Abruf 02.02.2024).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (o.J.): Religion, Philosophie, Ethik. Berlin. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/religion-ethik-philosophie.html (Abruf 08.02.2024).

Senatorin für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2023): Dienstanweisung für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung gegenüber Schüler:innen. Bremen. https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/fileadmin/Inhalte/PDF/Downloads/dienstanweisung_verbot_sexuellen_belaestigung_schuelerInnen_18082023.pdf (Abruf 23.02.2024).

Stadler, L., Bieneck, S. & Pfeiffer, C. (2011): Repräsentativbefragung. Sexueller Missbrauch 2011. KFN-Forschungsberichte Nr. 118. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN). https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_118.pdf (Abruf 02.12.2024).

Stadler, R. (2022a): Eine umstrittene Form des Vergebens. Süddeutsche Zeitung, 25. November 2022. https://www.sueddeutsche.de/bayern/dillingen-schulwerk-augsburg-lehrer-schuelerin-1.5703530 (Abruf 30.11.2023).

Stadler, R. (2022b): Schulwerk entlässt Lehrer, der Verhältnis mit Schülerin hatte. Süddeutsche Zeitung, 6. Dezember 2022. https://www.sueddeutsche.de/bayern/lehrer-entlassung-schulwerk-bayern-1.5710309 (Abruf 07.01.2023).

Stadler, R. (2022c): Tatort Schule. Süddeutsche Zeitung, 20. August 2022. https://www.sueddeutsche.de/politik/schule-lehrkraefte-sexuelle-gewalt-1.5642070 (Abruf 26.06.2024).

Stadt Karlsruhe (Hrsg.) (2023): Bürgerservice Karlsruhe. Gewalt an Schulen. https://web1.karlsruhe.de/service/Buergerdienste/lebenslage.php?id=5001199 (Abruf 02.02.2024).

Starke, K. & Friedrich, W. (1984): Liebe und Sexualität bis 30. Berlin.

Stern, W. (1926): Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen. Leipzig.

Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich. In: Reichsgesetzblatt 1871, S. 127–205.

Tachtsoglou, S. & König, J. (2017): Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Wiesbaden.

Thole, F. & Glaser, E. (2022): Missbrauch und Missachtung von Kinderrechten: Abwehr- und Diskriminierungsstrategien in Lehrer:innenverbänden. In: Naumann, I. & Storck-Odabasi, J. (Hrsg.). Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Weinheim, S. 95–107.

Unabhängige Beauftragte zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2010): Sprechen hilft! https://www.lpk-bw.de/archiv/news2010/pdf/101020_ubskm_flyer.pdf (Abruf 09.02.2024).

Unabhängige Bundesbeauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (Hrsg.) (2023): Was ist los mit Jaron? Digitaler Grundkurs zum Schutz von Schüler*innen vor sexuellem Missbrauch. Berlin. https://www.was-ist-los-mit-jaron.de (Abruf 20.02.2024).

Unabhängige Bundesbeauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (Hrsg.) (2025): Standards der Betroffenenbeteiligung in institutionellen Kontexten. Wie ist eine gelingende Aufarbeitung unter Beteiligung von Betroffenen möglich? https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Dialogprozess/UBSKM_Dialogprozess_Publikation_Standards_A4_webRZ.pdf (Abruf 19.08.2025).

Unabhängige Bundesbeauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (Hrsg.) (o.J.a): Schule gegen sexuelle Gewalt. Fachportal für Schutzkonzepte. https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/start (Abruf 22.02.2024).

Unabhängige Bundesbeauftragte gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen (Hrsg.) (o.J.b): Glossar. Berlin. https://beauftragte-missbrauch.de/presse/glossar (Abruf 27.02.2024).

Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (2019a): Geschichten, die zählen. Bilanzbericht 2019. Band I. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/05/Bilanzbericht_2019_Band-I.pdf (Abruf 22.02.2024).

Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (2019b): Meine Geschichte. Berichte Betroffener sexuellen Kindesmissbrauchs. Bilanzbericht 2019. Band II. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/05/Bilanzbericht_2019_Band-II.pdf (Abruf 22.02.2024).

Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (2019c): Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Geschichten, die zählen. Berlin. https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/rechte-und-pflichten-aufarbeitungsprozesse-in-institutionen (Abruf 11.12.2024).

Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (2021): Werden Sie los, was Sie nicht loslässt. Erzählen Sie uns von Ihren Erfahrungen! https://www.aufarbeitungskommission.de/themen-erkenntnisse/schule/aufruf-schule (Abruf 22.02.2024).

Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (o.J.a): Geschichten, die zählen. https://www.geschichten-die-zaehlen.de (Abruf 22.02.2024).

Unabhängige Kommission des Bundes zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (o.J.b): Glossar. https://www.aufarbeitungskommission.de/service-presse/service/glossar (Abruf 20.06.2024).

Urban-Stahl, U. (2021): Schutz vor sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten – Begleitforschung zu Transfer und Implementierung (SchuGeK). https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Themenfinder-1720.html/projekt/01SR2101 (Abruf 20.02.2024).

Vogl, S. (2017): Quantifizierung. Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie KZfSS, 69. Jg., Nr. 2, S. 287–312.

Wapler, F. (2012): Rechtsfragen der Heimerziehung in der DDR. In: Beauftragter der Bundesregierung für die neuen Bundesländer (Hrsg.). Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR. Expertisen. Berlin, S. 5–123. https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Expertisen_web.pdf (Abruf 26.08.2025).

Wazlawik, M., Inhoffen, C., André, F., Großbölting, T., Sigl, J., Justke, S., Hellriegel, L., Kessl, F., Lorenz-Sinai, F., Dill, H., Caspari, P., Schubert, T., Wallner, S., Täubrich, M., Tozdan, S., Schoon, W., Shah, A. & Briken, P. (2024): Mögliche institutionelle und evangelisch-spezifische Phänomene der Ermöglichung, der Verdeckung und des Umgangs mit sexualisierter Gewalt. In: Forschungsverbund ForuM (Hrsg.). Abschlussbericht. Forschung zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und anderer Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland, S. 732–796. https://www.forum-studie.de/wp-content/uploads/2024/02/Abschlussbericht_ForuM_21-02-2024.pdf (Abruf 24.01.2025).

Westphal, M., Wastl, U., Pusch, M., Gladstein, N. & Schenke, P. (2022): Sexueller Missbrauch Minderjähriger und erwachsener Schutzbefohlener durch Kleriker sowie hauptamtlich Bedienstete im Bereich der Erzdiözese München und Freising von 1945 bis 2019. München.

Wiegmann, U. (2016): Schule und Geheimdienst in der DDR. Geschichte und Geschichtsschreibung. Historia scholastica, 2. Jg., Nr. 1, S. 3–18. http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/1-2016/Historia-scholastica-1-2016-Wiegmann.pdf (Abruf 24.01.2025).

Witte, S., Prayon-Blum, V. & Kliemann, A. (2018): Personalentwicklung. In: Fegert, J. M., Kölch, M., König, E., Harsch, D., Witte, S. & Hoffmann, U. (Hrsg.). Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 137–148.

Wustmann, C. & Eisewicht, P. (2019): Sexueller Kindesmissbrauch in Familien in der DDR. In: Mitzscherlich, B., Ahbe, T., Diedrich, U., Wustmann, C. & Eisewicht, P.: Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR. Fallstudie zu den Anhörungen und Dokumenten der Aufarbeitungskommission. Geschichten, die zählen. Hrsg. von der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Berlin, Teil 2: S. 65–92. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2019/03/Fallstudie_Sexueller-Kindesmissbrauch-in-Institutionen-und-Familien-in-der-DDR.pdf (Abruf 20.04.2024).

Wyneken, G. (1921): Eros. Lauenburg.

Zumholz, M. A. (2023): Das Kolleg St. Thomas in Vechta/Füchtel 1947–1990. Einblicke in die Geschichte eines katholischen Internatsgymnasiums für Jungen in der Trägerschaft der Dominikanerprovinz Teutonia nach dem Zweiten Weltkrieg. Ein Beitrag zur historischen Bildungsforschung. Münster.

Weitere Quellen

Bundesgesetze

Reichsgesetzblatt (RGBl.) (1871): Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich vom 15. Mai 1871. S. 127–205.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (1976): Gesetz über die Entschädigung für Opfer von Gewalttaten (Opferentschädigungsgesetz – OEG) vom 15. Mai 1976. Teil I Nr. 57, S. 1181–1184.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (1990): Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG) vom 26. Juni 1990. Teil I Nr. 33, S. 1163–1188.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2000): Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung und zur Änderung des Kindesunterhaltsrechts vom 2. November 2000. Teil I Nr. 48, S. 1479–1480.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2011): Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG) vom 22. Dezember 2011. Teil I Nr. 70, S. 2975–2982. Zugleich in: Runder Tisch (=Bundesministerium der Justiz, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie Bundesministerium für Bildung und Forschung in ihrer Funktion als Vorsitzende des Runden Tisches) (Hrsg.) (2011a), Berlin, S. 87–95.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2015): Neunundvierzigstes Gesetz zur Änderung des Strafgesetzbuches – Umsetzung europäischer Vorgaben zum Sexualstrafrecht vom 21. Januar 2015. Teil I Nr. 2, S. 10–12. http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl115s0010.pdf (Abruf: 15.12.2024).

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2021): Gesetz zur Bekämpfung sexualisierter Gewalt gegen Kinder vom 16. Juni 2021. Teil I Nr. 33, S. 1810–1828. http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/?startk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl121s1810.pdf (Abruf: 15.12.2024).

Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2023): Gesetz über die Einrichtung und Aufgaben des Amtes der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM-Gesetz) vom 4. Juli 2023. Teil I Nr. 172, S. 1866–1870. https://www.recht.bund.de/bgbl/1/2025/107/VO.html (Abruf 23.07.2025).

Landesgesetze

Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin (GVBl. Berlin) (2021): Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes vom 7. Oktober 2021. Nr. 34, S. 1126–1131.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg (GVBl. I/24) (2024): Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 5. März 2024. Teil I Nr. 9, S. 50–54.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen (GVBl. Hessen) (2022): Gesetz zur Neufassung des Hessischen Schulgesetzes vom 17. Dezember 2022. Nr. 49, S. 782–829.

Gesetz- und Verordnungsblatt Mecklenburg-Vorpommern (GVOBl. M-V) (2009): Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes Mecklenburg-Vorpommern vom 10. Juli 2009. Teil I Nr. 11, S. 451.

Gesetz- und Verordnungsblatt Mecklenburg-Vorpommern (GVOBl. M-V) (2019): Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes Mecklenburg-Vorpommern vom 13. Juli 2019. Teil I Nr. 14, S. 385.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen (GV. NRW) (2022): Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes vom 23. Februar 2022. Nr. 5, S. 190–193.

Amtsblatt des Saarlandes (Amtsbl. Saarland) (2023): Gesetz zur Änderung schulrechtlicher Vorschriften vom 15. November 2023. Teil I Nr. 47, S. 1086–1092.

Gesetz- und Verordnungsblatt Schleswig-Holstein (GVOBl. Schl.-H.) (2021): Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes Schleswig-Holstein vom 28. Januar 2021. Teil I Nr. 6, S. 154.

13. Anhang

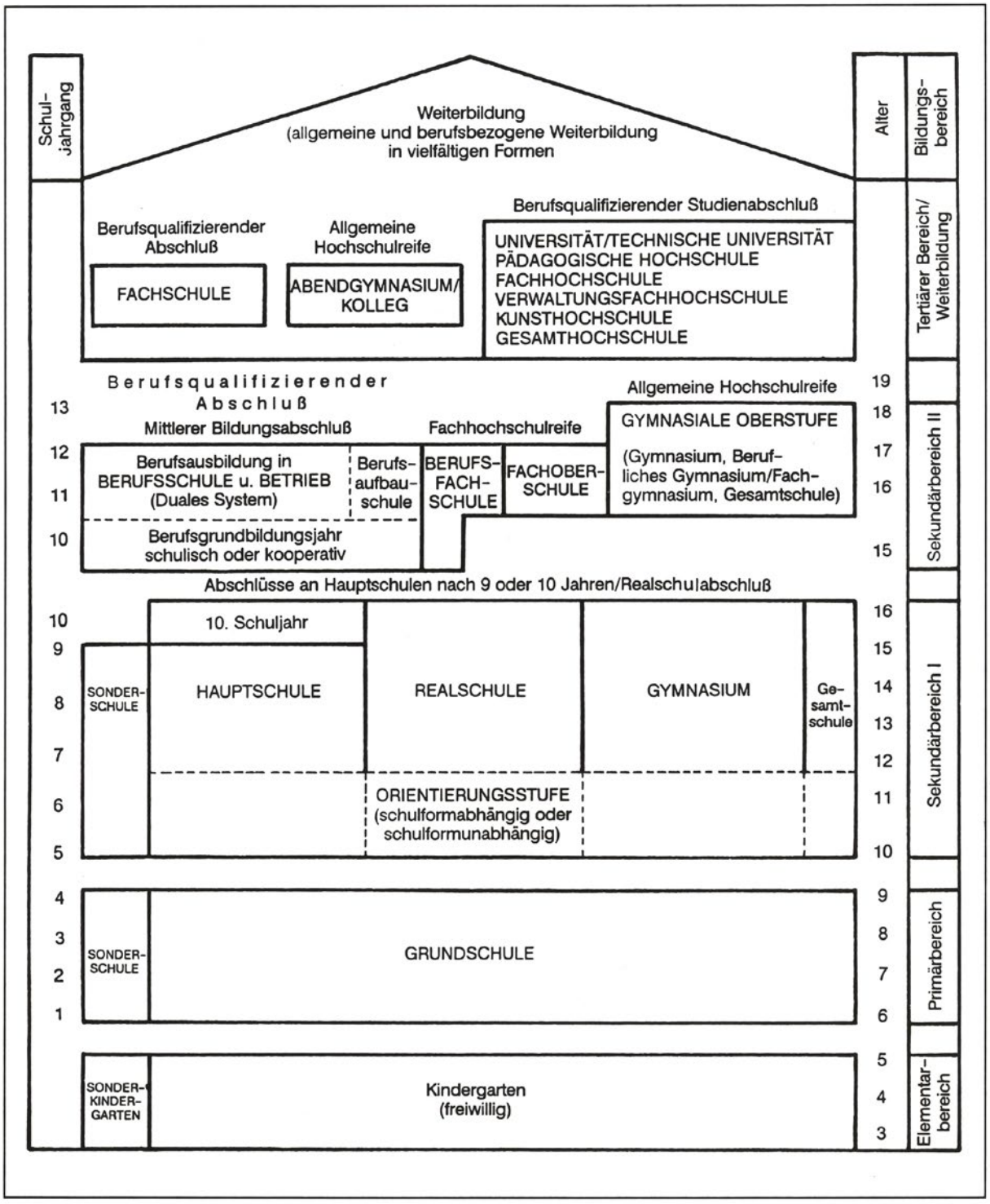
Anhang 1: Aufbau des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 1989 160

Anhang 2: Aufbau des Bildungssystems in der DDR 1989 161

Anhang 3: Fragenkatalog für Schule als Tatort, Schutzraum und Lernort 162

Anhang 4: Fragenkatalog für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulverwaltung 164

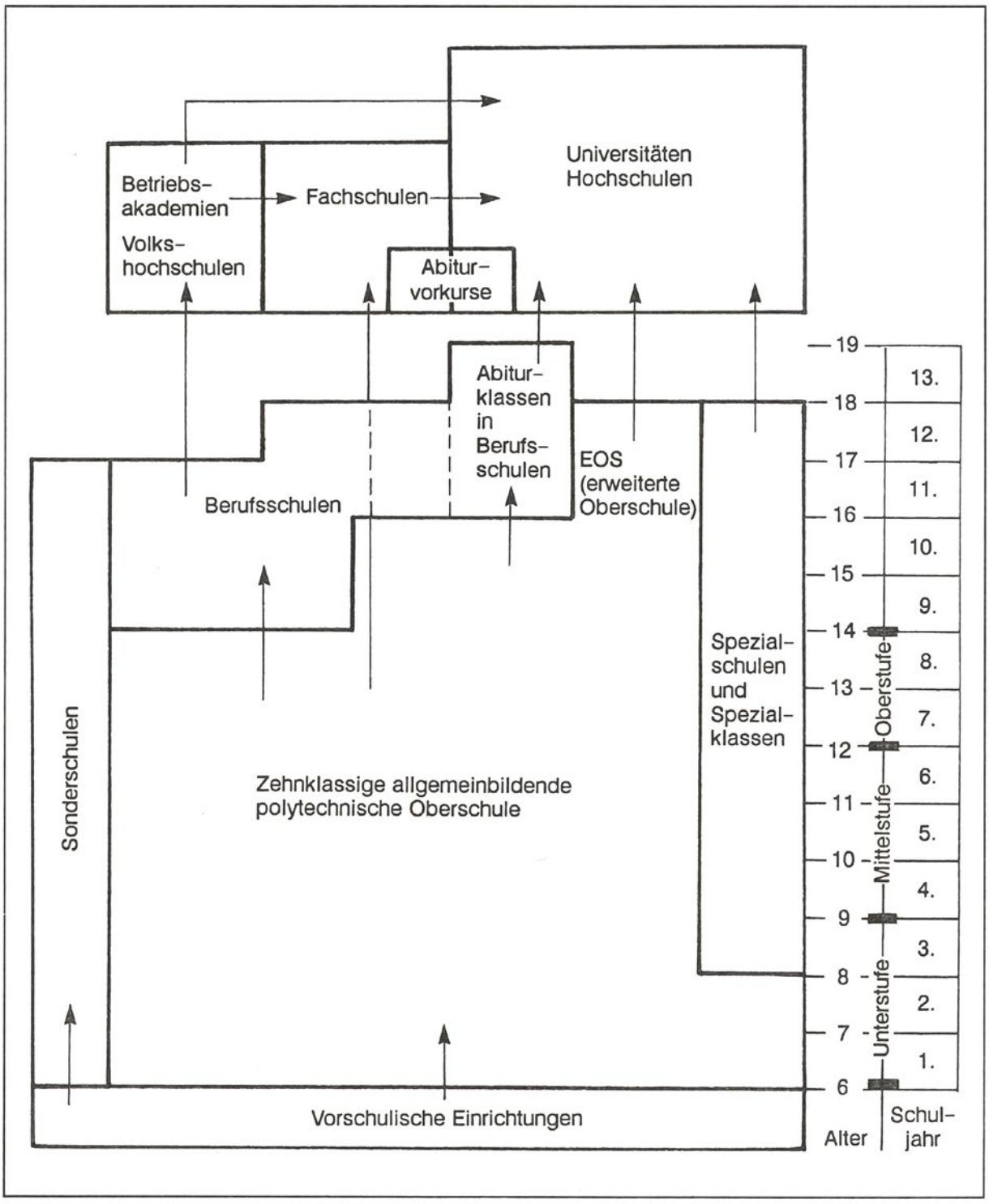
Anhang 1:
Aufbau des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 1989



Schematische Darstellung. In einzelnen Ländern bestehen Abweichungen. Durchlässigkeit zwischen den Schulformen ist bei der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen grundsätzlich gewährleistet. Vollzeitschulpflicht 9 Jahre (in BE und NW 10 Jahre), Teilzeitschulpflicht 3 Jahre.

In: Anweiler et al. 1992, S. 530.

Anhang 2:
Aufbau des Bildungssystems in der DDR 1989



In: Anweiler et al. 1992, S. 531

Anhang 3:
Fragenkatalog für Schule als Tatort, Schutzraum und Lernort

In der Leistungsbeschreibung vom Juni 2022 wurden vonseiten des Auftraggebers nachstehende Leitfragen für die Fallstudie zusammengestellt.

Für Schule als Tatort waren folgende Fragen formuliert:

- Welche Faktoren haben sexuelle Gewalt in der Schule begünstigt?
- Welche spezifischen Risikofaktoren und Abhängigkeiten zeigen sich im Kontext Schule?
- Wo fand sexuelle Gewalt statt (Wege, Orte, Fachrichtungen), wer war betroffen und durch wen wurde die Gewalt verübt (pädagogisches Personal, nichtpädagogisches Personal, Funktion etc.)?
- Wie gestaltete sich das Verhältnis von Elternhaus und Schule?
- Gibt es Faktoren, die die Vulnerabilität der Betroffenen erhöhen und Disclosure (Öffnung) erschweren?
- Welche Strategien von Tätern und Täterinnen werden sichtbar?
- Welche Position hatten die betroffenen Kinder und Jugendlichen in ihrer Klasse oder Schule?
- Haben sie z. B. Mobbing oder Ausgrenzung an der Schule erlebt?
- Gab es an der Schule Lehrkräfte, die aufmerksam wurden, oder haben Betroffene versucht, Hilfe zu erhalten? Was war hilfreich, was nicht? Wie haben Schule und das familiäre Umfeld reagiert?
- Gab es Konsequenzen für die Täter und die Täterinnen oder die übergriffigen Kinder oder Jugendlichen?
- Welche Folgen beschreiben Betroffene?
- Wie beschreiben sie ihren Weg der individuellen Bewältigung?
- Welche Erfahrungen mit institutioneller Aufarbeitung werden beschrieben?
- Haben sich Betroffene nach ihrer Schulzeit an die Schule oder Schulbehörde gewandt und wie wurde dort reagiert?

Für Schule als Schutzraum: Was hat betroffenen Schülerinnen und Schülern geholfen und was nicht?

- Wie haben Lehrkräfte oder andere Beschäftigte auf Berichte von Schülerinnen und Schülern reagiert? – Haben sie versucht, zu helfen, und wenn ja, wie? – Hat die Hilfe die Übergriffe beenden können?
- Welche Hinweise gibt es auf die Kultur, die an den Schulen herrschte?
- Welche Faktoren haben Disclosure (Öffnung) gegenüber Lehrkräften befördert?
- Welche Rolle haben Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. Peers in einem Disclosure-Prozess gespielt?
- Wurde Wissen über sexuellen Kindesmissbrauch und/oder Sexualität vermittelt und war dies für Betroffene hilfreich?
- Gab es schulische Präventionsprojekte und wenn ja, haben sie den Disclosure-Prozess befördert?
- Welche Hinweise gibt es zur Rolle der Schulsozialarbeit und Schulpsychologie in jüngeren Anhörungen und Berichten?
- Welche Hinweise gibt es zur Rolle des Horts und des dortigen Betreuungspersonals?
- Welche Hinweise gibt es auf die Bedeutung von interdisziplinärer, fallbezogener Kooperation und die Rolle des Jugendamtes und der Fachberatungsstellen?

Für Schule als Lernort: Welche Bedeutung hatte Schule für Betroffene – sowohl im positiven als auch negativen Sinn?

- Welchen Einfluss hatten die Missbrauchserfahrungen auf die Bildungsbiografie der Betroffenen?

Hinzu kamen Querschnittsthemen: DDR-spezifische Aspekte und Besonderheiten; unterrichtsfachbezogene Erkenntnisse (Sport, Musik, Kunst); Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen; Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte.

Anhang 4:
Fragenkatalog für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulverwaltung

1) Wann und wie waren Sie als Lehrkraft, in Ihrer Funktion als Schulleiter*in, Schulverwaltungsbeamt*in ... das erste Mal mit dem Thema „sexualisierte Gewalt in der Schule“ konfrontiert?

2) Welche Handlungsmöglichkeiten hatten/haben Sie, wenn Ihnen Hinweise über sexuelle Übergriffe

   a) unter Schülerinnen (Peer-Gewalt),

   b) von Lehrkräften oder

   c) im familiären Umfeld zugetragen werden? Dienstrecht, Jugendamt, schulpsychologischer Dienst, Fachberatungsstellen ...?

3) Welche Faktoren begünstigen Ihres Erachtens sexuelle Gewalt in der Schule?

4) Welche Faktoren verhindern Ihres Erachtens sexuelle Gewalt in der Schule?

5) Welche spezifischen Risikofaktoren und Abhängigkeiten zeigen sich im Kontext Schule?

6) Wie können sexualisierte Gewalttaten in der Schule aufgearbeitet werden?

7) Verfügt Ihre Schule über ein Schutzkonzept?

8) Ist das Schutzkonzept Bestandteil des Schulentwicklungskonzepts?

9) Wie bewerten Sie das Schutzkonzept Ihres Bundeslandes?

10) Kann Schule Schutzort für Betroffene sein? Was muss Schule dafür leisten?

11) Warum tut sich die Institution Schule so schwer mit Aufarbeitung?

12) Haben Sie als Lehrkraft, als Schulleitung schon einmal an einer Fortbildungsveranstaltung zu sexualisierter Gewalt an Schulen teilgenommen? Wer hat diese Fortbildung angeboten? Welche Inhalte wurden behandelt?

Impressum

Herausgeberin
Unabhängige Kommission des Bundes
zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs

Glinkastraße 24, 10117 Berlin

Stand
November 2025

Alle Rechte vorbehalten.
© 2025

Die Inhalte dieser Publikation werden unter
der Lizenz Creative Commons Namensnennung-
Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht.
Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Autorin

Prof. Dr. Edith Glaser, Erziehungswissenschaftlerin, bis September 2021 Leiterin des Fachgebiets Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel.

Unabhängige Kommission des Bundes
zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs
Glinkastrasse 24, 10117 Berlin
Postanschrift: Postfach 110129, 10831 Berlin

Weitere Informationen
Website: www.aufarbeitungskommission.de
Portal: www.geschichten-die-zaehlen.de
Instagram: @aufarbeitungskommission
Bluesky: @aufarbeitung.bsky.social