

Eine kritische Bilanz zum Erasmus+ Projekt
"Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II"

Praktische Erfahrungen, theoretische Hintergründe und
ein Blick in die Zukunft

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Bachelor of Arts
an der Karl-Franzens-Universität Graz
am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachterin: Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ_{phil} Johanna Hopfner

Verfasserin: Janka Katharina Seidler

Matrikelnummer: 01605544

Studienkennzahl: B 033 645

Mail: janka.seidler@edu.uni-graz.at

Abgabe: in Graz, am 23.10.2020

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Beziehungen im Jugendalter	5
2.1. Die Lebensphase Jugend - Adoleszenz.....	5
2.2. Erfahrungen mit Beziehung und Sexualität im Jugendalter.....	9
2.3. Gesellschaftliche Bedingungen von Sexualität und Beziehungen.....	14
2.3. Prävalenz, Formen und Dynamiken von Gewalt in Jugendbeziehungen	22
3. Sexualpädagogik und Präventionsarbeit	30
3.1. Sexuelle Bildung und Sexualpädagogik	32
3.2. Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen	35
3.3. Bildung als Mittel der Gewaltprävention	38
4. Das Projekt Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II	41
4.1. Ziele und Aktivitäten des Projektes	42
4.2. Organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen	43
4.3. Die quantitative Datenerhebung.....	46
5. Zusammenfassung und kritisches Resümee	48
Literaturverzeichnis	51
Anhang: Fragebogen auf Deutsch	59

1. Einleitung

Diese Abschlussarbeit dient der kritischen Bilanzierung des Erasmus+ Projektes "Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II", an welchem ich meine ersten Projekterfahrungen sammeln durfte. Das Projekt wurde in einer internationalen Kooperation aus sechs Nichtregierungsorganisationen und einer Stiftung der Jugendarbeit der Länder Armenien, Georgien, Italien, Kroatien, Spanien, Tschechische Republik und Österreich verwirklicht. Während der Projektlaufzeit war ich als pädagogische Mitarbeiterin im Verein Hazissa - einer Fachstelle zur Prävention von sexualisierter Gewalt - angestellt und an der Projektdurchführung beteiligt.

Die Arbeit an diesem Projekt ermöglichte es mir, einen Einblick in die internationale, pädagogische Projektarbeit zu erlangen und mich intensiv mit dem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachgebiet der Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen auseinander zu setzen. Des Weiteren erhielt ich Einblicke in die praktische Durchführung einer vergleichenden, quantitativen Datenerhebung. Diese Erfahrungen lehrten und bereicherten mich nicht nur in fachlichem Sinne in großem Ausmaß, sondern auch persönlich. Durch regelmäßige internationale Projekttreffen konnte ich meinen Blick für kulturelle und gesellschaftliche Diversität erweitern, sowie Erfahrungen in der internationalen Zusammenarbeit sammeln. Aufgrund dieser umfangreichen, fachlich höchst spannenden, informativen und pädagogisch relevanten Erfahrungen habe ich mich dazu entschlossen, die nachfolgende Arbeit der kritischen Reflexion der theoretischen Erkenntnisse sowie des Projektablaufes zu widmen.

Als Ziele pädagogischer Präventionsarbeit von Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen müssen sowohl die Förderung von gesundem, respektvollem und gewaltfreiem Beziehungsverhalten ebenso wie die Reduktion von übergriffigem, gewalttätigem und grenzverletzendem Verhalten in Beziehungen angestrebt werden. Zudem müssen Haltungen und Einstellungen, welche gewalttätige und aggressive Verhaltensweisen gegenüber Partner_innen, in sexuellen oder emotionalen Beziehungskonstellationen, erlauben, abgebaut und verringert werden (vgl. Averdijk, Eisner, Luciano, Valdebenito & Obsuth 2015, S. 123). Diesbezüglich muss die sexualpädagogische Begleitung Jugendlicher in der Entwicklung von Identität, Emotionalität und Sexualität, als wesentlicher Baustein in der Prävention von

jugendlicher Beziehungsgewalt, betrachtet werden. Im Zuge dessen ist es nötig, Kindern und Jugendlichen eine ganzheitliche und umfassende Sexualentwicklung zu ermöglichen. Wertneutrale und wissenschaftlich korrekte Informationen zu allen Facetten von Sexualität, Lebens- und Liebensformen sind in der adäquaten pädagogischen Begleitung wesentlich. Parallel dazu werden Jugendliche dabei unterstützt, Fähigkeiten und Haltungen auszubauen, um entsprechend mit diesen Informationen umgehen zu können und sie bei der individuellen Beziehungsgestaltung zu nutzen (vgl. WHO /BZgA 2011, S. 5).

Gewalt in Jugendbeziehungen ist ein Phänomen mit langfristigen Folgen für die psychosoziale und psychosexuelle Entwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener. Mit effektiver, wissenschaftlich fundierter und evaluierter Präventionsarbeit muss diesem Umstand Rechnung getragen werden. Die pädagogische Relevanz von Sexueller Bildung, in Bezug auf die Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen, wird in den nachfolgenden Ausführungen verdeutlicht. Zudem werden gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen der individuellen Beziehungsgestaltung dargelegt. Hierzu müssen sowohl die gesellschaftliche Akzeptanz von übergriffigem Verhalten und Gewalt, als auch der hetero-normative Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt, Sexualität und Beziehungsgestaltung Berücksichtigung finden. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, wird in dieser Arbeit den folgenden Fragen nachgegangen:

Was macht die Lebensphase Jugend aus und wie gestaltet sich die Entwicklung Jugendlicher in Bezug auf Sexualität und Partnerschaft? Wie wirken sich gesellschaftliche und soziale Einflüsse auf die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten aus? Welches Ausmaß und welche Dynamik zeigt sich in der Gewalt von Jugendbeziehungen? Welche Relevanz weisen Sexualpädagogik und Gewaltprävention in der Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen auf? Wie wurden diese theoretischen Grundlegungen in der praktischen Umsetzung des Projektes „Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II“ berücksichtigt?

All dies soll ermöglichen, eine theoretische Grundlage für die Auseinandersetzung zu schaffen und diese mit den Erfahrungen des durchgeführten Präventionsprojektes zu verbinden. Anschließend wird ein inhaltliches und praktisches Resümee der dargelegten Ausführungen geboten, welches in Bezug auf das internationale

Präventionsprojekt „Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II“ zur kritischen Bilanzierung herangezogen wird. Im Zuge dessen möchte ich einen Blick in die Zukunft wagen, in welchem ich mich auf nötige Implementierungen dieser Inhalte in pädagogischen Grundausbildungen konzentrieren werde.

Im Zuge dieser Arbeit werden zudem alle relevanten Begriffe, welche in Folge häufig zur Anwendung kommen, definiert und die jeweiligen Bedeutungen, Semantiken und Zusammenhänge näher erläutert. Dies soll der Leser_innenschaft das vollständige Erfassen aller relevanten Zusammenhänge und Perspektiven einzelner Begriffe und thematischen Schwerpunkte erleichtern.

2. Beziehungen im Jugendalter

Das in dieser Arbeit kritisch zu bilanzierende Erasmus+ Projekt setzte den Fokus auf die Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen. Um den inhaltlichen Rahmen dieser Arbeit abzugrenzen, werden die wesentlichsten Begriffe definiert sowie die dieser Arbeit zugrunde liegenden Semantiken, Gegenstände und Korrelationen ausgeführt. Begonnen wird mit der definitorischen Eingrenzung des Jugendalters, der Ausführung von Beziehungsgestaltung in dieser Lebensphase und der sexuellen Entwicklung. Hierbei müssen sowohl biologische Aspekte als auch die gesellschaftliche und soziokulturelle Einbettung von Geschlecht, Sexualität, Beziehung und Gewalt Berücksichtigung finden. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Darlegung der Dynamik, Formen und Prävalenz von Gewalt in Jugendbeziehungen.

2.1. Die Lebensphase Jugend - Adoleszenz

Das Jugendalter ist eine Phase voll Veränderungen, Entwicklungen und neuen Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen. Im Allgemeinen wird mit dem Begriff der Jugend bzw. Adoleszenz die Zeit zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter titulierte. Der Beginn der Lebensphase Jugend wird häufig mit dem Eintreten in die Pubertät und die damit zusammenhängende Geschlechtsreife markiert. Diese tritt durchschnittlich zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr ein. Die Länge dieses Lebensabschnitts wird wesentlich durch die jeweilige Gesellschaftsform geprägt und nicht als „naturgegebener Lebensabschnitt“ verstanden (vgl. Rossmann 2016, S. 142).

Der Begriff *Jugend* ist weder in der wissenschaftlichen noch in der rechtlichen Auseinandersetzung vereinheitlicht, daraus resultieren unzählige Definitionen und Alterseingrenzungen. Die Definition der UN-Generalversammlung (1985) bezeichnet mit Jugendliche alle Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren (vgl. Vereinte Nationen 1985), für die quantitative Datenerhebung in unserem Erasmus+ Projekt wurde ein leicht modifizierter Jugendbegriff herangezogen, dieser umfasste Personen im Alter von 16 bis 26 Jahren. Die Abgrenzung der Lebensphase Jugend in ein festgemachtes Alterskorsett ist meines Erachtens nach jedoch ohnehin nichtig.

Auch Böhnisch und Lenz (2014) führen aus, dass die Adoleszenz „gesellschaftlich freigesetzt und konstituiert“ wird und „somit eine Lebenslage, die Bewältigungsaufforderungen und Bewältigungszwänge generiert“ darstellt. „Gleichzeitig - und das ist die Besonderheit der Jugendphase - stehen diese Bewältigungsaufforderungen in einer Spannung zu den psychophysiologischen Entwicklungsaufgaben und -dynamiken der Jugendphase.“ (Böhnisch & Lenz 2014, S. 202).

Die Institutionalisierung der Lebensphase Jugend ist ein Phänomen der Moderne, das dem gesellschaftlichen Ziel der ökonomischen Verwertung von Arbeitskraft in der globalen Marktwirtschaft dient (vgl. Rossmann 2016, S. 142). Der ökonomische Bedarf an „qualifizierten Fachkräften“ bedingt einerseits die immer länger werdende Ausbildungsphase Jugendlicher, andererseits bieten die „ökonomischen Möglichkeiten“ moderner Gesellschaften die Finanzierungsgrundlage von langjähriger Aus- und Weiterbildung für jüngere Generationen. Durch Aspekte der „westlichen Zivilisation und Industriegesellschaft“, der Digitalisierung und der Globalisierung werden Jugendkulturen auf internationaler Ebene immer weiter aneinander angeglichen und spezifische Phänomene der Lebensphase Jugend global immer ähnlicher wahrgenommen (vgl. ebd.).

In dieser Lebensphase müssen verschiedenste Entwicklungsaufgaben gemeistert werden, diese können laut Wendt (2019) zusammengefasst in drei Kategorien subsumiert werden:

- „die biologischen Veränderungen während des Jugendalters, v.a. hormonelle Veränderungen und das Erreichen der Geschlechtsreife sowie Veränderungen des Gehirns, insbesondere im präfrontalen Kortex,

- gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Anforderungen (etwa die Notwendigkeit, einen Schulabschluss zu erreichen) sowie
- individuelle Ziele der Jugendlichen selbst“ (Wendt 2019, S. 14).

Neueste Erkenntnisse der Gehirnforschung zeigen, dass die Gehirnentwicklung in der Zeit zwischen dem Kindes- und dem Erwachsenenalter massiven Veränderungen und Reorganisationen unterliegt. Während dieses Wandlungs- und Entwicklungsprozesses ist „der präfrontale Cortex“ eines der Gehirnareale, das „während der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters die auffälligsten und am längsten andauernden Veränderungen durchmacht.“ (Blakemore 2018, S. 99) Während dieser Phase ist das jugendliche Gehirn von sehr hoher „neuronaler Plastizität“ geprägt, was bedeutet, dass das Gehirn in dieser Entwicklungsphase, vor allem in den Gehirnarealen die in analytische und logische Aktivitäten wie der Entscheidungsfindung, dem Planen und sozialer (Selbst-) Wahrnehmung einbezogen sind, adaptierbar und formbar ist (vgl. ebd.).

Sarah-Jayne Blakemore (2018) führt in ihrem Werk „Das Teenager Gehirn - Die entscheidenden Jahre unserer Entwicklung“ den aktuellen Wissenschaftsstand zur Gehirnentwicklung Jugendlicher aus. In ihre Einleitung erzählt sie, wie Personen darauf reagieren, wenn sie davon erzählt, dass sie das Gehirn von Jugendlichen erforscht. Die Reaktionen darauf sind in der überwiegenden Zahl Witze und ironische Kommentare, „(...) ungefähr nach dem Motto: Was? Teenager haben ein Gehirn?“ (Blakemore 2018, S. 7). Sie stellt die Frage, wie es sein kann, dass es gesellschaftlich vollkommen akzeptiert ist, Personen in dieser Lebensphase verallgemeinernd zu verspotten und zu diffamieren. Solch eine Behandlung würden wir keiner anderen Altersgruppe je entgegenbringen (vgl. ebd.). Die Frage nach der Akzeptanz für die Lebensphase Jugend und all ihrer Besonderheiten ist eine sehr spannende, welche sich die Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin und alle ihre theoretischen und praktischen Akteur_innen immer wieder stellen sollten.

Die Studie von Laurence Steinberg et. al. (2017) und einem internationalen Team aus weiteren elf Forscher_innen unterschiedlicher Länder konnte bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 11 bis 30 Jahren aller beteiligten Nationen zwei wesentliche Einflussfaktoren für das „typische“ Verhalten Jugendlicher festmachen. Der erste relevante Faktor ist die Sensationssuche, welche durch den Wunsch nach neuen und aufregenden Erlebnissen häufig mit einem gewissen bis

hohen Risiko verbunden ist. Als zweiter Einflussfaktor wurde die Selbstregulierung festgestellt, welche die Entscheidungsfähigkeit und die Fähigkeit sich selbst zu kontrollieren umfasst. Erstere beginnt im Alter von 10 Jahren zu steigen, erreicht ihren Höhepunkt im 20. Lebensjahr und fällt in den Zwanzigern wieder ab. Im Gegensatz dazu steigt die Selbstregulierung vom 10. Lebensjahr bis in die Mitte der Zwanzigerjahre stetig an, bis sich diese beiden Pole in der Mitte bis zum Ende der Zwanziger wieder ausgleichen (vgl. Steinberg et. al. 2017, S. 2).

Risiken einzugehen, nachaktiver und selbstbewusster zu werden, mehr Zeit mit Freund_innen zu verbringen und eigene Entscheidungen, unabhängig von der gesellschaftlichen und familiären Norm, zu treffen sind wesentliche Entwicklungsschritte im Jugendalter. Für Pädagog_innen und Eltern ist diese Phase des Lebens häufig am schwersten zu ertragen, da selbstständige Entscheidungen von Jugendlichen besonders risikobehaftet sind. Das resultiert daraus, dass Jugendliche erst im Zuge dieser Lebensphase beginnen Erfahrungen in der Entscheidungsfindung zu sammeln und demnach nur vereinzelt subjektive Bewertungen von Handlungsmöglichkeiten vorhanden sind, auf welche bei Bedarf zurückgegriffen werden kann (vgl. Blakemore 2018, S. 245f). Genau aus diesem Grund sind die Erfahrungen in dieser Lebensphase aber auch so wichtig, da gelernt wird, welche Handlungsmöglichkeiten Erfolg versprechen und welche Herangehensweisen eventuell eher kontraproduktiv, nicht zielführend, nicht erfüllend oder gefährlich sind (vgl. ebd.).

Dieses Faktum wird in der Beobachtung des Sozialverhaltens Jugendlicher deutlich, sie wenden sich in ihrem sozialen und sexuellen Entwicklungsprozess vermehrt von der Familie ab und treten selbstständig in das sie umgebende soziale Leben ein (vgl. Böhnisch & Lenz 2014, S. 203). Die psychosoziale und psychosexuelle Entwicklung im Jugendalter wird vor allem durch die Peergroup und Beziehungen zu Gleichaltrigen geprägt. Zudem nehmen soziale und kulturelle Institutionen, digitale und soziale Medien sowie weitere zugängliche Informationsquellen wie unter anderem Broschüren, Onlineplattformen, Zeitschriften und Bücher Einfluss (vgl. WHO /BZgA 2011, S. 10f).

„Die Milieus der Gleichaltrigen-Beziehungen (Peer-Beziehungen) stellen vor allem Kulturen der Gleichen dar und bilden damit einen Kontrast zur hierarchischen Abhängigkeitsstruktur von Familie und Arbeitsgesellschaft.

Die Orientierung an Gleichaltrigen im Jugendalter ist ein zentraler Prozess der biografischen Neuorientierung, der Ablösung vom Elternhaus und der Suche nach neuen personalen und sozialen Orientierungen außerhalb der Herkunftsfamilie. (...) In der Gleichaltrigen-Kultur werden soziale Rollen erprobt, [es] kann erlebt und erfahren werden, wie man Konflikte austragen und Gemeinsamkeiten gestalten kann und es werden Grenzen erprobt und damit Normen ausgetestet. Gleichaltrigen-Beziehungen sind in sich ambivalent.“ (Böhnisch & Lenz 2014, S. 203)

Böhnisch und Lenz führen aus, dass die Struktur der Lebensphase Jugend riskantes Verhalten durch „Ablösungs-, Experimentier- und Gruppendynamik“ freisetzt. Das Erleben von (Selbst-) Wirksamkeit, sozialer Anerkennung und das solidarische Aushandeln von Kompromissen wird im Jugendalter überwiegend in der Peergroup ermöglicht. Die häufig fehlende Anerkennung befördert die Abgrenzung Jugendlicher von familiären und institutionellen Beziehungen (vgl. Böhnisch & Lenz 2014, S. 204). Soziale Beziehungen unter Jugendlichen sind demnach als wichtiger Sozialisations- und Entwicklungsfaktor zu beachten, sie sind „austauschorientiert und durch Kooperation und Ko-Konstruktion“ geprägt (Maschke & Stecher 2019, S. 367).

Die Aufmerksamkeit nur auf entwicklungsunterstützende Faktoren innerhalb von Jugendgruppen zu legen, würde der Realität jedoch nicht gerecht werden. „Dass die Gleichaltrigen in der Jugendphase eine zentrale Rolle mit Blick auf altersbezogene Entwicklungsprozesse spielen, ist in der Jugend- und Sozialforschung unbestritten.“ (ebd.) Jedoch können Peer-Beziehungen ebenso ein Entwicklungsrisiko für Jugendliche darstellen. Gewalt, Mobbing und Stigmatisierungen im Jugendalter werden häufig durch Gleichaltrige ausgeübt. Zudem herrschen auch zwischen Jugendlichen häufig Machthierarchien in welchen klare Rang- und Statusordnungen dominieren (vgl. Maschke & Stecher 2019, S. 368).

2.2. Erfahrungen mit Beziehung und Sexualität im Jugendalter

Das Thema (Liebes-) Beziehungen im Jugendalter wurde von der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung lange Zeit nicht systematisch studiert und analysiert. Der wissenschaftliche Fokus lag bis zum Ende des letzten Jahrtausends beinahe ausschließlich auf der Jugendsexualität, ohne deren beziehungsgestalterische Rahmung zu berücksichtigen (vgl. Wendt 2019, S. 9). Das ist besonders spannend, da erste Erfahrungen mit romantischen und

sexuellen Beziehungen überwiegend im Jugendalter gesammelt werden. Diese Lebensphase hat maßgeblichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und individuelle Beziehungs- und Sexualnormen, weshalb sie gesteigerter Aufmerksamkeit in der Beziehungsforschung bedarf. „Den Umgang mit dem eigenen Körper, sexuellen Bedürfnissen und mit Liebespartnern/-innen zu erlernen, gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz.“ (ebd., S. 13)

Als Jugendbeziehungen werden nachfolgend alle sexuellen und emotionalen Beziehungen zwischen Personen im Jugendalter bezeichnet, unabhängig davon ist der Grad der Verbindlichkeit und die Langfristigkeit der Beziehung. Im internationalen Kontext wird der Begriff *Teen Dating Violence* verwendet, der „(...) Begriff trägt zum einen der Natur von Beziehungen im Jugendalter Rechnung, die häufig noch nicht langfristig ausgerichtet sind (also keine ‚Partnerschaft‘ sondern ein ‚Date‘ sind), beinhaltet zum anderen aber auch einen Hinweis darauf, dass Übergriffe teilweise auch schon beim ersten ‚Date‘ vorkommen.“ (Weldt 2019, S. 118)

Soziale Beziehungen sind wesentlicher Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens und werden durch unterschiedliche Formen der Kommunikation eingegangen, vertieft und wieder beendet. In der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg (vgl. VGFKA 2019) wird davon ausgegangen, dass „die grundlegendste Motivation eines Menschen darin liegt, Beziehung zu erleben, zu sich selbst und zu anderen Menschen. Wir sind nicht als Einzelgänger geboren, sondern als soziale Wesen, die ein Miteinander brauchen.“ (Holler 2017, S. 336)

Insbesondere in der Sexualentwicklung und in der Ausbildung einer Geschlechtsidentität nimmt der Freundeskreis und das weitere soziale Umfeld Jugendlicher eine besonders einflussreiche Rolle ein. Geschlechterstereotype und Geschlechtsidentitäten, sexuelle Orientierung, die individuelle sexuelle Gestaltung, Körperbilder, der Zugang zu Intimität und Beziehung; diese und weitere Lebens- und Gestaltungsbereiche erfordern individuelle Entscheidungen von Jugendlichen (vgl. Maschke & Stecher 2019, S. 368). Die Peer Group bietet in diesem Entscheidungsfindungsprozess ein Stück weit Orientierung. Die Norm- und Werthaltungen von Jugendgruppen in diesem Kontext sind jedoch nicht als abgegrenzte Verhandlungsräume zu titulieren. Sie sind durch gesellschaftliche, kulturelle, ideologische und im Besonderen durch digitalisierungsbedingte Einflüsse geprägt.

Die Etablierung von emotionalen und sexuellen Beziehungen im Jugendalter hängt „mit einem generell hohen Autonomiestreben in der Adoleszenz“ und der körperlichen und kognitiven Reifung während dieser Lebensphase zusammen (vgl. Wendt 2019, S. 44). Zudem beeinflussen „Vorbilder und Normen in der Peergroup“ das individuelle Verhalten, dabei sind unter anderem folgende Faktoren relevant:

„Die sexuelle Erfahrung der Freunde/Freundinnen sowie deren Alter beim ersten Geschlechtsverkehr, die Einstellungen bzw. Normen der Peergroup in Bezug auf die Akzeptanz von sexuellen Beziehungen im Jugendalter, spezifischen Sexualpraktiken oder bezüglich des Kontrazeptionsverhaltens, die Interaktion in der Peergroup und die Verfügbarkeit von potenziellen Partnern/Partnerinnen in dieser Gruppe sowie allgemein antisoziale oder delinquente Verhaltensweisen in der Peergroup.“ (Wendt 2019, S. 44)

Erfahrungen mit Sexualität in den Medien beeinflussen das Verständnis von Sexualität ebenso wie die individuelle Haltung zu sexuellen Interaktionen, Vorgehensweisen und Wünschen. Eine Erhebung des Vereins Hazissa (2011) zur sexuellen Gesundheit steirischer Jugendlicher im Alter von 10 bis 21 Jahren zeigt, dass 43% der Jugendlichen mehr zum Thema Pornografie wissen möchten (vgl. Harlander, Maier-Wailand, Seidler & Wochele 2011, S. 13). Gleichzeitig geben 52,1% der Jungen und 25,8% der Mädchen an, Informationen zu Sexualität im Internet zu recherchieren. 33,3% der Burschen holen Informationen zu Sexualität über pornografisches Material ein, bei den Mädchen wurde diese Option von nur 7% ausgewählt (vgl. ebd., S. 15).

Diese Zahlen lassen sich mit Ergebnissen anderer Untersuchungen vergleichen, beispielsweise mit der hessischen Erhebung des Kultusministeriums aus den Jahren 2016 - 2017. In dieser gaben 48,3% der Burschen und 7,6% der Mädchen an, Pornografie „öfter“ zu konsumieren. 33,9% der Burschen und 32% der Mädchen gaben an, es „1 oder 2 mal gemacht“ zu haben (vgl. Stecher & Maschke 2017, S. 23).

„Für die Präventionsarbeit folgert daraus, dass Medienkompetenz bzw. das Informieren über Chancen und Risiken von Informationen aus dem Internet und Aufklärung bezüglich Pornographie v.a. bei Burschen eine hohe Bedeutung zukommt. Werden sie in dieser Entwicklung alleine

gelassen, geht man an der Realität v.a. von jungen Burschen vorbei und verpasst wichtige Präventionschancen.“ (Harlander et. al. 2011, S. 15)

Die öffentliche ebenso wie die fachliche Auseinandersetzung mit Pornografie und Sexualität in den Medien ist geprägt durch ethische und moralische „Wertungen darüber, welche sexuellen Ausdrucks- und Handlungsweisen im Einzelnen als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ einzuordnen sind.“ (Döring 2013, S. 3)

In der Jugendarbeit muss bei Behandlung dieser Thematik sowohl die gesellschaftliche Rahmung als auch die ökonomische Orientierung von sexuellen Medieninhalten Berücksichtigung finden. Besonders wichtig ist es, darauf einzugehen, wie sexuelle Lust, Bedürfnisse nach Nähe, Geborgenheit und die Einbettung von Sexualität in die eigene Identität ebenso wie in emotionalen oder sexuellen Beziehungen zu anderen Personen, ausgedrückt und gestaltet werden können.

„In Pornofilmen (...) wird immer nur die äußere Seite gezeigt. Inneres - also Stimmung und Gefühle - lässt sich in diesem Medium nur sehr indirekt über Äußeres zeigen. (...) Bewegungen stehen für Intensität, Stöhnen für die sexuell empfundene Lust. Diese Vorgaben dienen Jugendlichen zunehmend als Orientierungshilfe für ihre eigene Sexualität.“ (Weidinger, Köstenwein & Dörfler 2013, S. 103)

In Jugendgruppen werden Positionierungen, Haltungen und Erfahrungen zu all diesen Aspekten von Sexualität geteilt und verhandelt, wodurch ein „spezifischer Erfahrungsraum“ geschaffen wird, der bei der individuellen Entscheidungsfindung bis zu einem gewissen Grad Orientierung bietet. Der Umgang unter Jugendlichen kann jedoch ebenso durch Machtdemonstrationen, übergriffige und grenzverletzende Gewalthandlungen auf unterschiedlichen Ebenen geprägt sein (vgl. Maschke & Stecher 2019, S. 368).

Während dieser Lebensspanne nehmen "sozial-kognitive Fähigkeiten zu, die ein systematisches Reflektieren über sich selbst und die Beziehungen zu anderen erlauben" (Pinquart 2008, S. 4). Diese Veränderungen ermöglichen neue Erfahrungen auf sexueller, emotionaler und sozialer Ebene, wodurch eine Fülle an möglichen Verhaltensweisen und Beziehungskonstellationen entsteht. Die Prägung zu Themen wie Beziehung, Familie und Sexualität durch das direkte soziale Umfeld ist häufig von normativen Idealen bestimmt, wodurch Jugendliche mit

unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Wertvorstellungen konfrontiert werden (vgl. ebd.).

„Ebenso wie bei der Entwicklung in anderen Funktionsbereichen handelt es sich bei der sexuellen Entwicklung um kein einheitliches Phänomen. Hier können vielfältige Facetten (...) unterschieden werden, deren Entwicklungsverläufe im Grunde getrennt betrachtet werden müssen, weil Kinder und Jugendliche in ihnen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit in unterschiedlichem Alter Fortschritte machen und weil diese Veränderungen unterschiedlich mit anderen korrelieren/verbunden sind. Die Entwicklung der Facetten setzt teilweise bereits pränatal ein (z.B. Erektionen) und ist keineswegs mit dem Jugendalter abgeschlossen, sondern kann sich lebenslang fortsetzen.“ (Fegert, Hoffmann, König, Niehues & Liebhardt 2015, S. 93)

Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung wird maßgeblich durch die sozialen und sexuellen Entwicklungschancen im Kindes- und Jugendalter geprägt. Ebenso wird der Grundstein für den langfristigen Zugang zu Liebe, Sexualität und Beziehungen in dieser Lebensphase gelegt. Findet keine adäquate, alters- bzw. entwicklungsgerechte soziale und sexuelle Bildung statt, kann der Entwicklungsprozess von Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeiten negativ beeinflusst werden, wodurch unterschiedliche Problematiken in Erscheinung treten können (vgl. WHO /BZgA 2011 S. 5ff).

„Kinder und Jugendliche werden in ihrer möglichst ungestörten Entwicklung derart begleitet, dass sie durch Sinnlichkeits- und Körpererleben, Sprach- und Konfliktfähigkeit, Beziehungs- und Gefühlskompetenz auf ein möglichst selbstbestimmt gelingendes Sexualleben vorbereitet sind“ (Mahnke & Sielert 2013, S. 141). Dieses Faktum bedingt die pädagogische Verantwortung gegenüber Heranwachsenden, einen geschützten Rahmen zu bieten, in welchem die eigene Körper- und Sinnlichkeit erlebt und über Sexuelles und Emotionales gesprochen werden kann. Kommunikations- und Konfliktlösekompetenzen sollen in sicherer Umgebung erprobt werden um diese in konfliktreichen Situationen in Beziehungen einsetzen zu können. Zudem ist es wesentlich, Jugendlichen die Verarbeitung und kritische Reflexion von erlernten Normen und Werten zu Sexualität, Beziehung und Gewalt zu ermöglichen. Hierbei muss auf die umfassende sexualpädagogische und

gewaltpräventive Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften verwiesen werden. Auch pädagogisch Tätige sind dazu angehalten ihre eigenen Haltungen, Normen und Werte zu Sexualität und Beziehung zu reflektieren, um Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu begleiten.

Gesellschaftliche und kulturelle Normen und Werte prägen unsere Beziehungsvorstellungen, sexuellen Wünsche und Ideale sowie unsere Haltung zu übergriffigem und gewalttätigem Verhalten in Beziehungen. Diese personalen Einstellungen beeinflussen unsere sozialen Interaktionsmechanismen und stehen in Wechselwirkung mit der professionellen Erziehungs- und Bildungsarbeit. Durch diese Wechselwirkung werden spezifische pädagogische Ziele in der sexuellen und emotionalen Bildung sowie das pädagogische Handeln im Allgemeinen moduliert. Mit Rücksichtnahme auf das gewählte Thema - Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen - finden nachfolgend gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen in Möglichkeitsräumen der Beziehungsgestaltung Jugendlicher Berücksichtigung.

2.3. Gesellschaftliche Bedingungen von Sexualität und Beziehungen

Die Gestaltung und das Erleben von Sexualität und Beziehungen während der gesamten Lebensspanne ist an gesellschaftliche, kulturelle, rechtliche und moralische Norm- und Wertvorstellung gebunden. All diese Aspekte werden gesellschaftlich und juristisch reglementiert und bilden dadurch den Ausgangspunkt individueller Lebens-, Liebens- und Sexualgestaltung. Aus diesem Grund werde ich einleitend in dieses Kapitel auf kulturelle, gesellschaftliche und globalisierungsbedingte Rahmenbedingungen eingehen.

Im Diskurs um die Begriffe der *Gesellschaft* und der *Kultur* wurde in der Vergangenheit häufig von homogenen Annahmen ausgegangen. Diese statischen und deutlich voneinander abgrenzbaren Vorstellungen von Kultur und Gesellschaft haben sich längst als unhaltbar erwiesen. Das aktuelle Verständnis zu diesen Begriffen geht auch innerhalb von spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenschlüssen von Heterogenität, Diversität und Pluralität aus (vgl. Bilstein, Ecarius & Keiner 2011, S. 15f).

Der Bedeutungsursprung des Kulturbegriffs liegt weit zurück, er „kommt von colere, pflegen, und bezieht sich ursprünglich auf den Ackerbau als eine regelmäßige und

geordnete Praxis, der die blinde Produktivität des Bodens unterworfen ist“ (Horkheimer 1952, S. 410). Nachdem der Bedeutungsumfang im 16. Jahrhundert ausgeweitet wurde, wurden mit dem Begriff *kultiviert* Verhaltensmuster und Normen von sozio-ökonomisch gut situierten Gruppen bezeichnet. „Die Einengung des Begriffs vollzog sich vor allem durch die Begrenzung von Kultur auf die Lebensweise der Mitglieder der sozialen Eliten, die Kunst produzierten und rezipierten“ (Von Rosenberg & Geimer 2014, S. 1f).

In der gegenwärtigen, globalisierten Welt werden dem Kulturbegriff unzählige Bestandteile des gesellschaftlichen Zusammenlebens zugeordnet. In den mannigfaltigen Definitionen von Kultur finden sowohl literarische, bildende, angewandte und darstellende Künste, als auch Aspekte des täglichen Lebens wie familiäre, verpflegende, kommunikative, professionelle, religiöse, soziale, sexuelle und geschlechtsspezifische Phänomene Beachtung (vgl. Friehs 2015, S. 69ff). Die individuelle Gestaltung des Beziehungs- und Sexuallebens wird durch gesellschaftliche Phänomene und kulturelle Normhaltungen geprägt und begründet, weshalb diese in der Auseinandersetzung mit Beziehungsgewalt Jugendlicher fortlaufender Beachtung bedürfen. Aus diesen gesellschaftlichen Rahmungen resultiert eine spezifische Sexualkultur, welche die subjektive Entscheidungsfindung zu Fragstellungen in Beziehungen maßgeblich formt und über die Akzeptanz der individuellen Gestaltung in der Gesellschaft entscheidet.

Rüdiger Lautmann stand in der Vergangenheit häufig in fachlicher Kritik, diese bezog sich auf seine Forschungen zur Pädophilie und der von ihm durchgeführten Abgrenzung von Pädophilie und anderweitigem Kindesmissbrauch. Diese Diskussion verfügt über unzureichende Relevanz für das dieser Arbeit zugrundeliegende Themengebiet, weshalb ich darauf nicht weiter eingehen werde, es aber dennoch anmerken möchte. Seine Ausführungen zur Sexualkultur und zur gesellschaftlichen Einbettung von Sexualität und Beziehung empfinde ich für die Auseinandersetzung in dieser Arbeit jedoch als ausgesprochen relevant, weshalb diese nachfolgend wiedergegeben werden.

„Die sozialen Formen, in denen sich Sexuelles ereignet (...), und die Vorschriften, die das sexuelle Treiben zu bändigen suchen (...), ergeben zusammen die Sexualkultur einer Zeit. Ein solches Konzept ist notwendig, um die vielen Details im Rahmen eines Ganzen verstehen zu können.

Sexualkultur bedeutet ein System von Regeln, Überzeugungen und Normen, welche die Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft definieren und somit die Inklusion bzw. Exklusion ihrer Mitglieder bestimmen - Kraft ihres Sexualverhaltens.“ (Lautmann 2013, S. 216)

Normative Vorstellungen auf Basis unserer Sexualkultur ziehen sich durch alle Lebensbereiche: Von der allumfassenden, individuellen Weltanschauung über Erwartungen von Arbeits- und Familienstrukturen, Geschlechterrollenbildern und Fragen der Ungleichheit bis hin zu den privatesten - sexuellen und emotionalen - Bereichen unseres Lebens. All diese Aspekte werden durch die „Institutionalisierung sozialen Lebens“ an den jeweiligen „Normkodex“ angepasst und bringen dadurch die „Bindungen und Optionen sexuellen Agierens“ hervor (vgl. Lautmann 2013, S. 216).

Hierbei muss dem pädagogischen Handeln in sozialen Institutionen besondere Beachtung beigemessen werden. Die Erziehung und Bildung von Jugendlichen in Bezug auf Sexualität und Beziehung unterliegt auch heute noch rigiden, ideologischen und heteronormativen Haltungen, die fortlaufender Analyse, Kritik und Bewertung auf theoretischer und praktischer Ebene bedürfen. Starre Strukturen in sozialen Institutionen, ebenso wie heteronormative gesellschaftliche Ideale, setzen unter Druck, irritieren Jugendliche und beeinträchtigen die freie Artikulation von Bedürfnissen und Wünschen.

Gesellschaftliche Entwicklungen wie die Mobilität, die Globalisierung und die Digitalisierung bedingen vermehrte Orientierungslosigkeit, Fremdheitsgefühle und Unsicherheiten (vgl. Aydt 2015, S. 13). Besonders für Jugendliche sind technologische Entwicklungen prägend, da sie in einer digitalisierten Welt erwachsen werden und sich von Anfang an mit digitalen Tools und den damit zusammenhängenden Normalisierungen auseinandersetzen müssen. Globalisierungsbedingte, kulturelle und gesellschaftliche Weiterentwicklungen führen zu neuartigen „(...) Herausforderungen im Umgang mit Komplexität und Kontingenz“ (Bilstein et. al. 2011, S. 7).

Gefühle der Fremdheit, der Desorientierung und der Identitätssuche sind häufig mit Fragen zum Sinn des Lebens verbunden und werden durch Strukturen unserer vernetzten und globalisierten Gesellschaft geprägt. Es ist wesentlich diesen Fragen angemessen entgegen zu treten sowie einen reflexiven und kritischen Diskurs über gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen an zu regen. Wird diese pädagogische

Aufgabe vernachlässigt und Jugendliche nicht adäquat begleitet, kann es dazu kommen, dass verallgemeinernde und vereinfachende Stereotypisierungen mit negativen Konnotationen als Erklärungen für gesellschaftliche Entwicklungen herangezogen werden. Diese führen sehr häufig zu Vorurteilen und Stigmatisierungen gegenüber anderen Kulturen, sozialen Gruppen oder unbekanntem Lebens- und Lebensweisen (vgl. Friehs 2015, S. 78f).

Der daraus resultierende Ethnozentrismus, welcher das Weltbild der gesellschaftlichen Heimat als einzig richtige Denkweise ansieht und auf Betrachtungsweisen und Blickwinkel anderer Kulturen nicht eingeht, schmälert das Verständnis für fremde Lebensweisen, aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, Identität und Lebensgestaltung (vgl. ebd.). Gleichzeitig steht der Ethnozentrismus sehr häufig mit dem Chauvinismus in Verbindung, mit diesem Begriff wird die Vorstellung bezeichnet, dass die eigene Kultur anderen gegenüber überlegen ist. Damit einher geht die Herabwürdigung anderer Kulturen, Lebensrealitäten oder -orientierungen (vgl. Friehs 2015, S. 78f). Mit Bezug auf Partnerschaften und Sexualität wird aus ethnozentristischer Perspektive meist eine normative und angepasste Haltung und Wertgrundlage vermittelt, die in der Regel Heterosexualität, Monogamie und ein traditionelles Familienbild aus Mutter, Vater und Kind einfordert. Zudem wird eine klare Trennung der Geschlechterrollen in der Familie eingefordert und gesellschaftlich gewürdigt. Verstöße gegen kulturelle Vorgaben und Regeln werden durch unterschiedliche Mechanismen auf sozialer, moralischer und juristischer Ebene verurteilt und sanktioniert.

Solch eine ethnozentristische Haltung in Bezug auf die gesellschaftliche Abwertung spezifischer Gruppen wird auch in den Diskussionen rund um „erwünschte“ Lebens- und Lebensformen sichtbar. Homophobie, Rassismus sowie sexuelle und geschlechtsbezogene Gewalt werden häufig mit chauvinistischen Argumenten begründet und in öffentlichen Diskussionen immer wieder bagatellisiert und individualisiert.

Die Sozialisierung in privaten, öffentlichen und sozialen Institutionen trägt wesentlich zur Entwicklung von individuellen Weltbildern und daraus resultierenden Norm- und Werthaltungen bei (vgl. Friehs 2015, S. 69ff). Zudem begründet die amtierende Politik den rechtlichen Rahmen von demokratischen Staaten. Die rechtliche Grundlegung, welche durch die jeweiligen Gesetzestexte für die gesamte

Bevölkerung tragend werden, bilden neben und in Bezug auf die sozialen Normen der Gesellschaft die Rahmenbedingungen individuellen Gestaltens.

Geulen und Hurrelmann (1980) definieren den Prozess der Sozialisation als den Ablauf „der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Anhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“. „Vorrangig thematisch ist dabei (...), wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen & Hurrelmann 1980, S. 51). Die Gesamtheit aller Umweltbedingungen nimmt Einfluss auf die individuelle Subjektwerdung und wird demnach als Teil des Sozialisationsprozesses verinnerlicht. Dieser Prozess verfügt über maßgeblichen Einfluss auf die „Ausbildung der Identität einer Gesellschaft“, welche „über Generationen hinweg reproduziert wird“ (Friehs 2015, S. 71).

Huisken (2016) führt den Nutzen der Sozialisierung in der kapitalistischen Weltordnung differenzierend aus, da das Ziel der Anpassung von Individuen an gesellschaftliche, kulturelle und rechtliche Rahmenbedingungen ausschließlich der Reproduktion gesellschaftlich handlungsfähiger Subjekte dient. Die geforderte Anpassung an ökonomische und gesellschaftliche Anforderungen wird bei Bedarf auch mit Belohnungs- und Strafmechanismen erzwungen, wodurch das Übernehmen von Anforderungen der „Umgebung getrennt von jeder eigenen Berechnung und Überlegung“ verinnerlicht wird (vgl. Huisken 2016, S. 107).

Durch die Komplexität und Vielfalt gesellschaftlicher Strukturen, Kulturen und Lebensformen ist es nötig, vermehrte Selbstorganisation, Eigenverantwortlichkeit und Urteilsfähigkeit zu erlernen (vgl. Bilstein et. al. 2011, S. 7). An diesem Punkt muss erneut auf die Verantwortung der Pädagogik verwiesen werden. „Denn sie allein ist es schließlich, die um die Existenz solcher Einflüsse weiß und einen nie gewinnbaren, aber dafür umso notwendigeren Kampf um die gelungene Sozialisation der Kleinen führt.“ (Huisken 2016, S. 111)

Vor allem durch Aspekte der Globalisierung, der Migration und der Digitalisierung werden nationalstaatliche und kulturelle Grenzen immer weiter aufgelöst, zusammengeführt und in Beziehung zueinander gesetzt. Um den Begriff der Globalisierung umfassend begreifen zu können, ist ein kurzer Blick auf historisch-gesellschaftliche Veränderungen nötig. Das mit diesem Begriff beschriebene Phänomen von wechselseitigen Verflechtungen, wirtschaftlichen Abhängigkeiten und

transnationalen Mobilitätsbestrebungen nimmt seinen Ausgang am Ende des 15. Jahrhunderts mit der „Entdeckung“ und britischen Kolonialisierung Amerikas. Durch den Kolonialismus, die Industrialisierung und die fortschreitende Technologisierung wurde diese globale Entwicklung über Jahrhunderte vorangetrieben und seit Anfang der 1980er Jahre mit dem Begriff der Globalisierung titulierte (vgl. Friehs 2015, S. 87).

Anthony Giddens, Christian Fleck und Marianne Egger de Campo (2009) definieren Globalisierung als „die zunehmende Verflechtung zwischen verschiedenen Völkern, Regionen und Ländern der Welt, die mit der internationalen Ausdehnung sozialer und wirtschaftlicher Beziehungen einhergeht“ (Giddens, Fleck & Egger de Campo 2009, S. 99).

„Grundsätzlich lassen sich drei verschiedene Formen der Globalisierung unterscheiden, nämlich die wirtschaftliche Globalisierung, die politische Globalisierung, welche sich in veränderten Rollen der Nationalstaaten reflektiert, und die kulturelle Globalisierung, die sich in der laufenden Veränderung kultureller Identitäten, etwa ausgelöst durch die weltweiten Migrationsbewegungen und die moderne Kommunikationstechnologie wie Internet und Fernsehen manifestiert.“ (Friehs 2015, S. 87)

Durch die Globalisierung verlieren staatliche und natürliche Grenzen zunehmend an Relevanz für wirtschaftliche „Leistungsherstellung, Konkurrenz und Vermarktung“ (vgl. Hotz-Hart & Küchler 1999, S. 9). Ebenso werden soziale Aspekte der Gestaltung menschlichen Zusammenlebens durch digitalisierungsbedingte Veränderungen, zum Beispiel durch digitale Konsum-, Kommunikations-, Informations- und Bildungsmedien, vor allem in den letzten drei Jahrzehnten, stark beeinflusst. Die räumliche Distanz wird beinahe aufgehoben und verliert dadurch ihre vorherrschende Stellung im sozialen Austausch. Diese technologischen Veränderungen wirken sich auf die individuellen Gestaltungsräume von sexuellen und emotionalen Beziehungen aus.

Rückblickend kann „in den westlichen Industrienationen eine starke Veränderung der gesellschaftlichen Haltung und Einstellung zu Sexualität Jugendlicher“ festgestellt werden (Rossmann 2016, S. 162). „Im sogenannten abendländisch-westlichen Kulturkreis wurde Sexualerziehung seit Jahrhunderten durch die kirchenamtlich interpretierte christliche Sicht von Sexualität bestimmt.“ (Schmidt, Sielert & Henningsen 2017, S. 34). Bezüglich Sexualerziehung und Sexueller Bildung

herrschte in Europa eine Haltung, die durch religiöse Ideologien und sexualmoralische Überzeugungshaltungen geprägt war. Die gesellschaftliche Perspektive auf Sexualität kann bis in die 1960er Jahre als „normativ, christlich-konservativ oder repressiv bezeichnet“ werden (vgl. ebd.).

Die (sexuelle) Erziehung von Mädchen und Burschen unterlag vor rund hundert Jahren noch sehr strikten Geschlechterstereotypen, welche keine Entscheidungsfreiheiten, dafür jedoch sehr klare Rollenzuschreibungen boten. Mädchen sollten „die Rolle der Hausfrau und Mutter“ möglichst bald übernehmen, hierbei wurde der weiblichen Jungfräulichkeit beim Eintritt in die Ehe eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Für Burschen galt, sich „auf die Rolle als alleiniger Familienerhalter“ vorzubereiten und sexuelle Erfahrungen vor dem Eintritt in die Ehe zu sammeln (vgl. Rossmann 2016, S. 162). „Auch Geschlechterstereotype wirken nach wie vor normierend: Sie manifestieren sich nicht zuletzt in geschlechtsbezogener sexueller Doppelmoral, der gemäß sexuelle Aktivität bei Mädchen und Frauen generell kritischer und negativer bewertet wird als bei Jungen und Männern.“ (Döring 2013, S. 4) „Für die Sexualität im Jugendalter bedeutete dies ganz klar eine Haltung (...) in der für Mädchen und Knaben völlig verschiedene Standards galten.“ (Rossmann 2016, S. 162)

„Die Sexualnormen besitzen in unserer Kultur ein hohes Gewicht; sie sind umstritten, oft unklar und häufig dramatischen Wendungen unterworfen. Für die Akteure hängt viel davon ab, wie gut sie die jeweiligen Normen kennen und sich ihnen anpassen; im Falle des Normbruchs drohen Gewissensbisse, Prestigeverlust, vielleicht sogar Strafen.“ (Lautmann 2013, S. 205f)

Die Sexualforschung der 1960er und 1970er Jahre bot die Grundlage für die heutige sexualpädagogische Forschung und die daraus resultierenden Praxis (vgl. Helfferich 2013, S. 57). Die damalige Protestbewegung verfolgte das politische Ziel, den vorherrschenden, tradierten und philiströsen Moralvorstellungen zu Sexualität und Beziehung mit seriösen Untersuchungen zu ideologiebefreiten Fragestellungen und Informationen entgegenzutreten (vgl. ebd.).

Die ersten großen Studien, die maßgeblich zur Ausbildung dieser spezifischen Forschungsdisziplin beitrugen, fokussierten Erhebungen zu sexuellen „Verhaltensweisen und Einstellungen, einschließlich der Tabuthemen Masturbation,

Koitus und homosexuelle Kontakte, sowie Partnerschaftsformen und -vorstellungen auch jenseits der bürgerlichen Monogamie“ (Helfferich 2013, S. 57). In den nachfolgenden sexualpädagogischen Erhebungen der 1980er und 1990er Jahren wurde der Fokus auf die Prävention von HIV-Infektionen und ungewollten Schwangerschaften gelegt (vgl. ebd.).

Sexuelle Bildung im 21. Jahrhundert zielt darauf ab, gesellschaftliche Normen und Werte in Bezug auf Partnerschaft, Liebe und Sexualität zu hinterfragen, zu diskutieren, zu analysieren und ihre Macht zu delegitimieren. Sexuelle und emotionale Beziehungen sollen in einer selbstbestimmten, gleichberechtigten und erfüllenden Art und Weise ermöglicht werden. Zudem soll Gefahrenpotenzial durch Gewalterlebnisse in sexuellen und emotionalen Beziehungen sowie die Infektion mit sexuell übertragbaren Krankheiten reduziert und verhindert werden. Um Jugendliche dabei zu unterstützen, auf Basis von Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit, reflektiert mit vielfältigen Aspekten von Beziehung und Sexualität um gehen und individuelle Entscheidungen treffen zu können, muss die gesellschaftliche Rahmung dieser Aspekte fortlaufender Reflexion unterliegen.

Um Jugendliche bei der Entwicklung von gesunden, respektvollen und erfüllenden Gestaltungsmöglichkeiten in sexuellen und emotionalen Beziehungen zu unterstützen, müssen gesellschaftliche Normvorstellung zur Sexual- und Beziehungsgestaltung ebenso wie zu Geschlechterstereotypen geklärt werden. Pädagogische und gesellschaftliche Haltungen, die gewalttätiges oder übergriffiges Agieren in emotionalen und sexuellen Beziehungen erlauben, führen zur gefühlten Legitimation gewaltvoller Handlung und prägen die Gewaltbereitschaft Jugendlicher.

Normative Sexual- und Beziehungsregulierung fungiert als gesellschaftliche und kulturelle Beschränkung von individuellen Möglichkeitsräumen. Insbesondere im Beziehungs- und Sexualeben sind gesellschaftlich, kulturell und sozial vorgegebene Verhaltensnormen und Wertvorstellungen häufig so stark verankert, dass es schwer fällt Orientierung zu wahren, wenn eigene Vorstellungen und Wünsche mit dem Gelernten divergieren. Aus diesem Grund besteht das Interesse daran zu erfahren, wie diese gesellschaftlichen Vorschriften und Ideale gerechtfertigt werden (vgl. Lautmann 2013, S. 217).

„Inwieweit sind sie notwendig - von der ‚Natur‘ aus oder zum ‚Fortbestand‘ von Staat und Gesellschaft? Oder herrschen hier vordergründige

Interessen und Beliebigkeiten? All den Begründungsversuchen muss man wohl entgegentreten, sie entstammen einem Laienwissen bzw. veralteten Diskussionen über Biologie, Funktionalität, über Verschwörungen und über Relativismus.“ (ebd.)

In der kapitalistischen Weltordnung orientieren sich Bildungs- und Erziehungsziele vielfach ausschließlich an marktwirtschaftlichen Interessen, „(...) so wird häufig auch von Humankapital gesprochen, in welches investiert werden muss“ (Friehs 2015, S. 89). Dass die Grundlegung von pädagogischen Zielen durch die der jeweiligen Zeit entsprechenden gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen definiert wird, muss kritisch betrachtet und analysiert werden. Freerk Huiskens (2016) geht in seinem Werk „Erziehung im Kapitalismus“ den Grundlügen der Pädagogik auf die Spur und nimmt dabei die gesellschaftliche Rahmung in den Blick. Er fragt, inwiefern Bildung danach strebt, die „herrschenden gesellschaftlichen Zwecke“ zu erfüllen und somit aus kapitalistisch-marktwirtschaftlicher Perspektive funktionierende Mitglieder der Gesellschaft zu formen (vgl. Huiskens 2016, S. 22f). Die „jeweils unterschiedlichen Ziele von Erziehung beispielsweise im Feudalismus oder Kapitalismus“, mit Bezug auf die „zugehörigen Verfahren“ betrachtet, ermöglichen die Ermittlung von Grund und Zweck der pädagogischen Handlung und können erst demnach befürwortend oder kritisierend beurteilt werden (vgl. ebd. S. 18).

In Bezug auf den Umgang mit Sexualität und Beziehungen erfordert dieser kritische Zugang eine pädagogische Haltung, die differenziert mit gesellschaftlichen Vorgaben und Normen umgeht. In der Arbeit mit Jugendlichen dürfen gesellschaftliche, kulturelle und soziale Normen nicht außer Acht gelassen werden, jedoch muss der Umgang damit einen reflexiven und verständnisgenerierenden Rahmen bieten. Jugendliche sollen dabei begleitet werden, Beziehungs- und Sexualvorstellungen auf Basis fundierter Informationen und ihrem subjektivem Interesse, ohne idealistische, moralische oder kapitalistische Wertung und Konnotation, zu entwickeln.

2.3. Prävalenz, Formen und Dynamiken von Gewalt in Jugendbeziehungen

Gewalt in emotionalen und sexuellen Partnerschaften betrifft Menschen unabhängig von der kulturellen Herkunft, dem Alter, dem Bildungsstand oder der sozialen Schicht (vgl. Krüsmann 2014, S. 1). In Beziehungen werden Übergriffe und Gewalt auf

unterschiedlichen Ebenen getätigt, wobei sowohl physische, psychische, digitale als auch sexualisierte und sexuelle Gewalt unter Jugendlichen erlebt und ausgeübt wird (vgl. Wendt 2019, S. 117f).

Einführend möchte ich auf die Eskalationsdynamik sozialer Konflikte nach Friedrich Glasl eingehen und die Gewaltfreie Kommunikation als Gesprächs- und Konfliktlösestrategie nach Marshall B. Rosenberg ausführen. Nachfolgend werden die unterschiedlichen Gewaltformen in Jugendbeziehungen inklusive ihrer Prävalenz ausgeführt, um das Wissen zur stufenartigen Dynamik sozialer Konflikte in Verbindung mit den aktuellen Daten und Forschungserkenntnissen zu Gewalt in Jugendbeziehungen zu setzen.

Als soziale Konflikte werden laut Friedrich Glasl (2013) zwischenmenschliche, aufeinander bezogene Interaktionen bezeichnet, die durch mindestens zwei Subjekte getätigt werden, und bei zumindest einem Subjekt „eine Differenz“ oder „Unvereinbarkeit im Wahrnehmen (...) Denken bzw. Vorstellen (...) im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (...) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (...) erfolge.“ (Glasl 2013, S. 17)

Zudem ist diese beeinträchtigende Differenz oder Unvereinbarkeit auf variabler kognitiver Ebene mit einem entsprechenden „Realisierungshandeln“ verbunden und spiegelt sich in der individuellen Gefühlswelt wider (vgl. ebd.). Glasl erklärt die Dynamik sozialer Konflikte mit den neun Eskalationsstufen, die „sprunghafte und in Stufen“ erfolgende Eskalation wird von Betroffenen häufig sehr deutlich wahrgenommen und einzelne Stufen werden rückblickend als „Wendepunkt“ oder „Bruchstelle“ im Konflikt bezeichnet (vgl. Glasl 2017a, S. 86).

Die ersten drei Stufen dieses Phasenmodells werden als „win-win“ Situationen wahrgenommen, eine Lösung ist für beiden Parteien vorteilhaft. Die Stufen vier bis sechs werden zumeist als „win-lose“ Situationen verstanden, wobei durch eine Lösung häufig immer noch eine „win-win“ Situation erzielt werden kann. Die Eskalationsstufen sieben bis neun führen zu einer „lose-lose“ Situation, die für beide Seiten Verluste bedeutet. In der nachfolgenden Grafik sind die Eskalationsstufen eines zwischenmenschlichen Konflikts nach Glasl abgebildet:

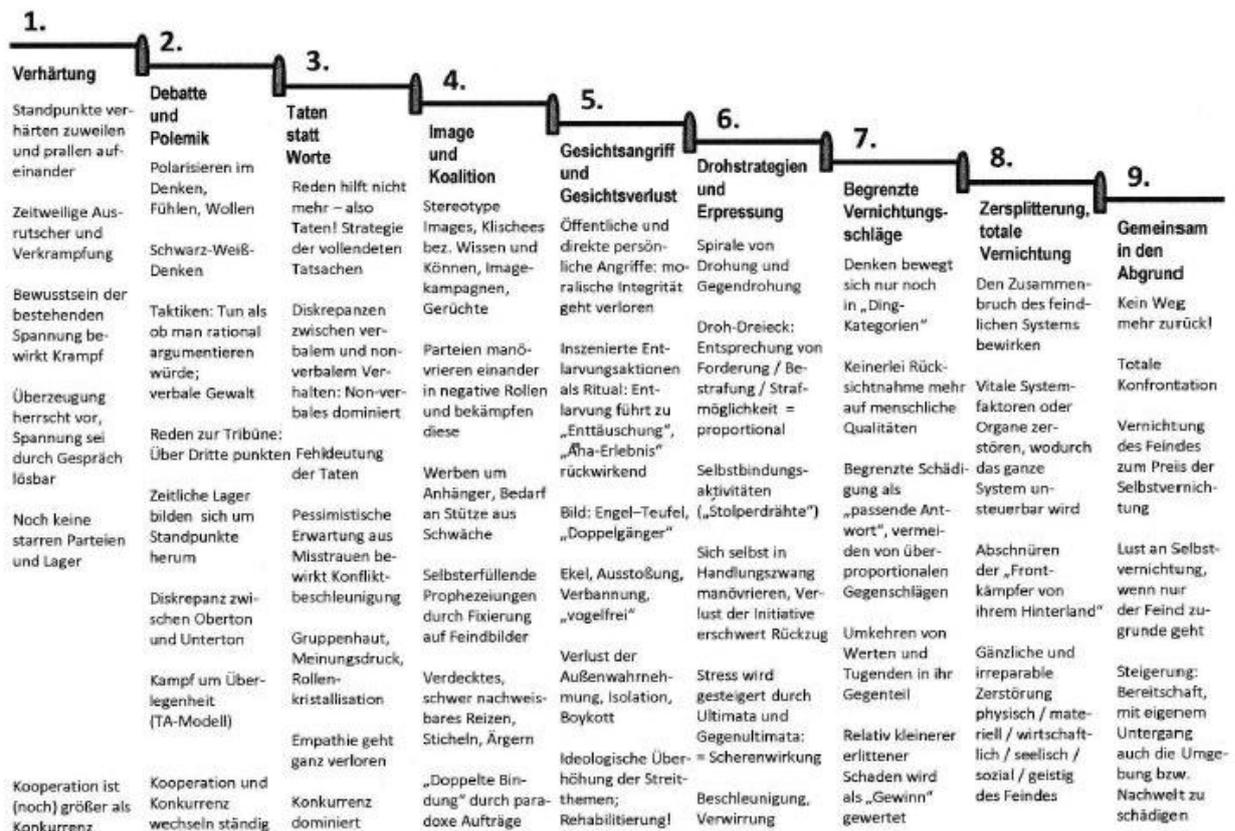


Abbildung 1: Eskalationsstufen eines sozialen Konflikts (Glasl 2011 zit. in Glasl 2017b, S. 681)

Ab der Eskalationsstufe vier bis fünf ist es nötig, dass Drittparteien aktiv in den Konflikt eingreifen und die Lösungsfindung unterstützen, denn eine weitere Eskalation des Konflikts könnte zu gravierenden Folgen führen. Ab diesen Stufen ist es unbedingt nötig die professionelle Verantwortung dazu zu nutzen, „ein adäquates Setting“ zu erzeugen und durch „zielführende Methoden“ die „dynamisierenden psychosozialen Mechanismen“ aufzulösen (vgl. Glasl 2017a, S. 83ff). Wenn auf die individuellen Bedürfnisse in konfliktreichen Situationen geachtet wird, kommt nach dem „Recht haben wollen“ häufig, dass man „gehört und ernst genommen werden möchte - und das alles, ohne verurteilt zu werden.“ (Holler 2017, S. 335)

Als geeignete Managementstrategien für Konflikte in Jugendbeziehungen können zahlreiche Verfahren von pädagogisch Verantwortlichen herangezogen werden. Pädagog_innen können Jugendlichen aktiv Informationen zukommen lassen und verschiedene Konfliktlösungsstrategien vorstellen. Mit ihnen über den Konflikt zu sprechen und die Beziehungsmotivation dabei urteilsfrei zu fokussieren, kann als Orientierungshilfe dienen. Ein besonders wertvolles Kommunikations- und Konfliktlösungsverfahren für Beziehungskonflikte ist die Gewaltfreie Kommunikation,

welche auf zwei grundlegenden Elementen beruht, der Aufrichtigkeit und der Empathie (vgl. Holler 2017, S. 335).

Mit Aufrichtigkeit ist das „aufrichtige Ansprechen von Vorfällen, die einen selbst stören und sich dabei mit der eigenen Befindlichkeit zu zeigen, ohne dabei jemanden anzugreifen“ gemeint (ebd., S. 336). Empathie wird in diesem Kontext als das „empathische Anhören von anderen Menschen, mit denen man im Konflikt steht“ (ebd.) verstanden. Dabei ist es wesentlich die Gefühle und Bedürfnisse aller Konfliktparteien herauszuarbeiten, gelingt das, „wandelt sich die Konfliktdynamik weg von der Eskalation hin zur Verständigung“ (Holler 2017, S. 335f).

Die strukturellen Hindernisse, die sich in Verbindung mit Gewalt in Jugendbeziehungen ergeben, können mit dem von Johan Galtung (1990) entwickeltem „Gewalt-Dreieck“ erklärt werden. Dieses beinhaltet die kulturelle, die strukturelle und die direkte Gewalt.

Als „direkte Gewalt“ werden alle Gewalthandlungen von Individuen an anderen Individuen bezeichnet (vgl. Galtung 1975, S. 137-145). Die „kulturelle Gewalt“ äußert sich in einer symbolischen Sphäre und wird durch religiöse, ideologische aber auch durch wissenschaftliche Argumente begründet und dient der Legitimation von direkter oder struktureller Gewalt (vgl. Galtung 1990, S. 291). Sie zeigt sich beispielsweise in unterschiedlichsten öffentlichen Diskussionen rund um die Akzeptanz diverser Lebens-, Liebens- und Familienformen und wird in vielen Fällen auch unterschwellig transportiert. Strukturelle Gewalt bezeichnet Systeme und Strukturen, die die Bedürfnisse der Menschen unter das Herabsetzen, was sie benötigen würden. Dies wird durch die Stigmatisierung und Diffamierung von sozialen Gruppen und Kulturen begünstigt und legitimiert. Die strukturelle Gewalt ist also in Sozialstrukturen implementiert und meint Gewalthandlungen zwischen einzelnen Individuen oder Menschengruppen genauso wie Gewalthandlungen zwischen Gesellschaften (vgl. Galtung 1975, S. 137ff).

Das Gewaltdreieck bedingt sich gegenseitig und steht in einer fortlaufenden Wechselwirkung, weshalb es oft nicht sofort ersichtlich ist, in welcher Ecke des Dreiecks die Gewalt ihren Ursprung gefunden hat. Insbesondere bei Beziehungsgewalt muss davon ausgegangen werden, dass die kulturelle und strukturelle Gewalt massiven Einfluss auf die direkte und subjektive Gewaltbereitschaft Jugendlicher nimmt.

Aus einer Expertise von Allroggen et al. (2011) über die Hintergründe und Motive von sexuell belästigendem, grenzverletzendem oder übergriffigem Verhalten unter Jugendlichen geht hervor, dass viele Jugendliche nicht wissen, wann sexualisierte Gewalt beginnt und welche Alternativen für das gewalttätige Handeln in Frage kommen.

Sexuell belästigendes Verhalten unter Jugendlichen wird häufig normalisiert und bagatellisiert. 43% der Jungen und 34% der Mädchen beantworteten die Frage nach dem Motiv für sexuell belästigendes oder übergriffiges Verhalten damit, dass es „keine große Sache“ sei, dass es „viele machen“ oder, dass es „Teil des Schullebens“ sei (vgl. Allroggen, Spröber, Rau und Fegert 2011, S. 17).

In der überwiegenden Anzahl der Fälle ergab sich als Grund für das übergriffige Verhalten oder die sexualisierte Gewaltausübung der Wunsch nach einer emotionalen oder sexuellen Beziehung: „Ich wollte etwas von der Person“ zu 18% von Burschen und zu 16% von Mädchen. „Ich wollte eine Verabredung mit der Person“ zu 27% und 24% sowie „Ich dachte die Person mag das“ zu 29 und 26 Prozent. Nur 10% der befragten Burschen und 12% der Mädchen gaben an, Macht ausüben zu wollen. Auch hier zeigt sich eine große Bedeutung der Peer-Group, denn 29% der Burschen und 26% der Mädchen gaben an, dass sie von Freunden angestiftet wurden. (vgl. Allroggen et al. 2011, S.17).

"Internationale Studien und Kriminalstatistiken belegen, dass ein Großteil der sexualisierten Übergriffe an jungen Menschen von jungen Menschen verübt wird. Die Ursachen dafür sind vielschichtig und liegen unter anderem in mangelhafter Sexualaufklärung, einer Kultur der Grenzverletzungen, in tradierten Rollenbildern und fehlenden Möglichkeiten für Jugendliche, sich mit den Themen Liebe, Beziehung, Sexualität auseinanderzusetzen, einen positiven Zugang dazu aufzubauen und sich mit ihren Fragen an kompetente Vertrauenspersonen zu wenden" (Verein Hazissa 2017, S. 4).

Die Kommunikationsfähigkeiten Jugendlicher zu sexuellen und emotionalen Bedürfnissen, ebenso wie der positive und gewaltfreie Ausdruck von Interesse, Zuneigung und Liebe muss demnach deutlich gesteigert werden. Können Wünsche, Bedürfnisse und Zuneigung in einer positiven Weise artikuliert werden, steigert sich einerseits das Selbstbewusstsein und Wohlbefinden, andererseits wird es möglich

gewaltfreie und erfüllende Beziehungen zu führen, wodurch zudem die Gewalt unter Jugendlichen reduziert und verhindert werden kann.

Dazu muss der Umgang mit übergriffigen und gewalttätigen Verhaltensweisen Jugendlicher bei Beziehungs-, Kommunikations- und Intimitätsangeboten von pädagogischen Fachkräften thematisiert werden. Hierfür ist eine klare pädagogische Haltung nötig, die respektloses, übergriffiges und gewalttätiges Verhalten ablehnt und gleichzeitig gewaltfreie und wertschätzende Handlungs- und Ausdrucksmuster als Alternativen aufzeigt. Die individuellen Beziehungsmotive sind hierfür in den Vordergrund zu stellen und urteilsfrei zu fokussieren.

Maschke und Stecher (2019) bilden in ihrem Artikel „Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt in der Jugendphase“ Erkenntnisse aus zwei hessischen, aufeinander aufbauenden Schüler_innenbefragungen aus den Jahren 2016 - 2017 und 2017 - 2018 ab. Gesamt wurden knapp 3000 Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren zu ihren Gewalterlebnissen auf sexueller und sexualisierter Ebene befragt (vgl. Maschke & Stecher 2019, S. 368f).

Eine grundlegende Erkenntnis bezieht sich auf die Täter_innen bei Gewalterlebnissen. 28,2% der Jugendlichen geben bei nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt als Täter_in den oder die Freund_in an, der oder die Ex-Partner_in wird zu 7,3% genannt. Als Täter_in körperlicher sexualisierter Gewalt wird der oder die Freund_in zu 32,1% genannt und der oder die Ex-Partner_in zu 12,9% (vgl. Maschke & Stecher 2017, S. 16).

Zudem zeigt sich, dass 75% der Täter_innen bei der Gewaltausübung jünger als 27 Jahre alt waren. Nach dem Gewalterlebnis wendeten sich 83% der Betroffenen an Freund_innen und rund ein Drittel an die Mutter (vgl. ebd., S. 18). Daraus lässt sich klar ableiten, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle sexualisierte Gewalt an Jugendlichen durch andere Jugendliche verübt wird. Spannend dabei ist, über welche Relevanz die Peer-Group bei der Bewältigung von erlebter sexualisierter und sexueller Gewalt in dieser Lebensphase verfügt. Häufig bietet die Peer-Group als einzige soziale Instanz die nötige „emotionale Unterstützung auf Augenhöhe“, wenn Gewalt erlebt wird (vgl. Maschke & Stecher 2019, S. 376).

Es gibt zahlreiche Studien zu sexualisierter Gewalt unter Jugendlichen sowie zu weiteren Formen von Gewalt unter Jugendlichen oder an Kindern und Jugendlichen. Studien die sich explizit auf alle Formen von Gewalt innerhalb emotionaler oder

sexueller Beziehungen Jugendlicher konzentrieren, sind jedoch noch eher unterrepräsentiert. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des hier zu bilanzierenden Erasmus+ Projektes eine quantitative, vergleichende Datenerhebung zu den Erfahrungen von Gewalt in Jugendbeziehungen durchgeführt.

In allen fünf Ländern, in welchen die Erhebung durchgeführt wurde, wurden 1000 Jugendliche im Alter von 16 bis 26 Jahren befragt. Von den 1000 Jugendlichen pro Nation gaben in Georgien 85% an, bereits Erfahrungen mit Beziehungen gemacht zu haben. In Kroatien war das 71%, in Spanien 81%, in der Tschechischen Republik 91% und in Österreich 75%. Diese eben angeführten Prozentzahlen geben den Teil der Befragten jeder Nation an, die für die weitere Untersuchung, zu Erfahrungen mit Gewalt in Beziehungen, herangezogen wurden. Im Zuge dessen wurden 42 spezifische gewalttätige Situationen erhoben, welche in die Kategorien: Psychische Gewalt, Physische Gewalt und Sexuelle Gewalt gegliedert wurden.

Die Erhebung zur psychischen Gewalt beinhaltete Fragen zu manipulierendem, unterdrückendem, herabsetzendem, einschränkendem, bedrohendem, isolierendem und kontrollierendem Verhalten in der Beziehung, ebenso wie zu verbalen Aggressionen und Machtdemonstrationen.

Mit den Fragen zur physischen Gewalt wurden sowohl unterschiedliche Formen von Schlagen, Stoßen, Treten, Festhalten, Würgen, usw. als auch Gewalt mit Gegenständen, heißen Flüssigkeiten oder Waffen abgefragt.

Die Erfahrungen zu sexueller Gewalt in Beziehungen wurden einerseits durch Fragen zur ungewollten Verbreitung oder Anforderung von intimen Informationen, Bildern oder Videos erhoben. Andererseits wurden Fragen zur erlebten Anwendung von Gewalt, Zwang, Druck oder Erpressung, um körperliche oder sexuelle Interaktionen zu erzwingen, gestellt und damit die Betroffenheit erhoben (vgl. Anhang, S. 59-63).

In Kapitel 4.3. werde ich die Planung, Durchführung und Methodik dieser Erhebung näher ausführen. Die veröffentlichten Ergebnisse der repräsentativen Erhebung wurden auf der Onlineplattform des Projektes in acht Sprachen zur Verfügung gestellt (Armenisch, Deutsch, Englisch, Georgisch, Italienisch, Kroatisch, Spanisch und Tschechisch). Die Ergebnisse zur Prävalenz von Beziehungsgewalt in den fünf verschiedenen Nationen lassen sich wie in der nachfolgenden Grafik dargestellt zusammenfassen:

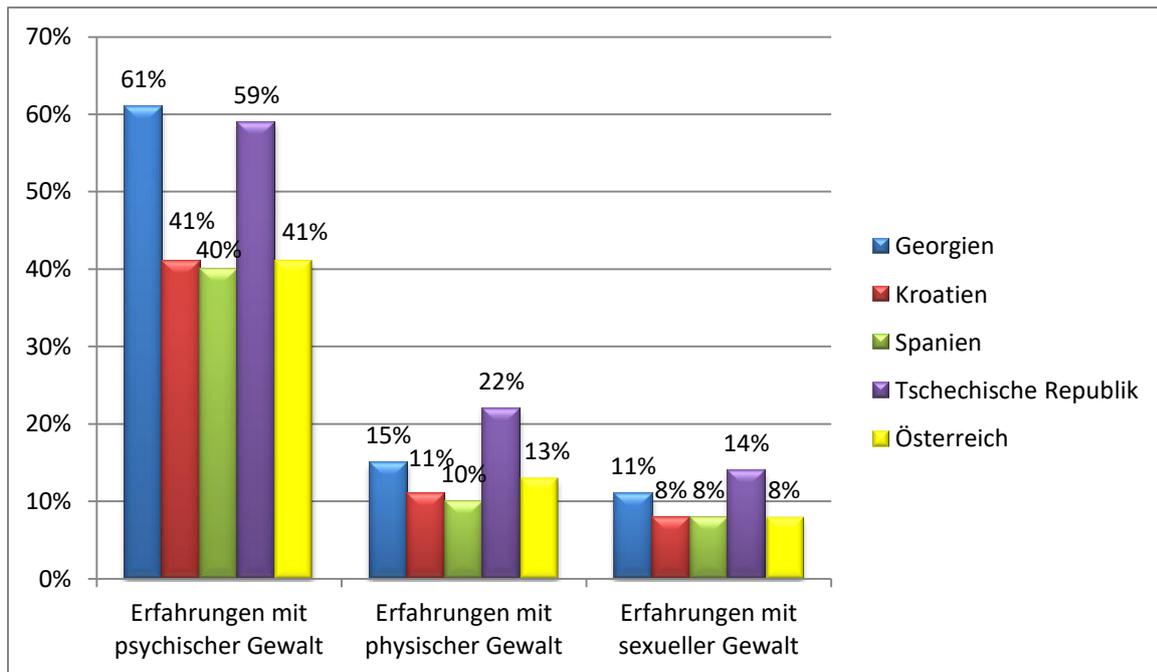


Abbildung 2: Erfahrungen mit Gewalt in Jugendbeziehungen (Love & Respect 2019b, eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der internationalen, repräsentativen Erhebung können mit Erkenntnissen ähnlicher Studien verglichen werden, wobei je nach Definition und Auslegung der zu vergleichenden Erhebungen ein divergierendes Bild der Daten zur Gewaltbetroffenheit Jugendlicher in Beziehungen gezeichnet wird.

In einer amerikanischen, retrospektiven Erhebung wird ausgeführt, dass zwischen 15 und 22,4 Prozent der Befragten im Alter von 11 bis 17 Jahren Opfer von Vergewaltigung, körperlicher Gewalt und/oder Stalking durch eine_n Partner_in wurden (vgl. Center for Disease Control and Prevention 2016, S. 1). Auch die Ausführungen von Maschke & Stecher (2019) zeigen, dass die Gewaltbetroffenheit Jugendlicher in Beziehungen mit Gleichaltrigen ein bislang unzureichend erfasstes Risikopotenzial für die gesunde und erfüllende Identitäts-, Sexualitäts- und Beziehungsentwicklung darstellt (vgl. Maschke & Stecher 2019, S. 376). Demnach ist es äußerst relevant darauf Aufmerksam zu machen, dass sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsarbeiten zu diesem bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fachgebiet gefördert und fokussiert werden sollten.

3. Sexualpädagogik und Präventionsarbeit

Da die Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen den inhaltlichen Rahmen dieser Arbeit bildet, müssen sowohl die Sexualpädagogik als auch die Gewaltprävention entsprechende Berücksichtigung finden. Einführend in dieses Kapitel möchte ich auf das ambivalente Verhältnis von Sexualpädagogik und Gewaltprävention eingehen. Nachfolgend werden diese beiden Disziplinen ausführlich erläutert und abschließend wird deren Relevanz für die Pädagogik dargelegt.

Schmidt, Sielert & Henningsen (2017) führen in ihrem Werk „Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik“ sehr anschaulich aus, dass die „generationenübergreifende und immer wiederkehrende Befürchtung der Sexualpädagog_innen“, darin besteht „in den Dienst einer ‚Gefahrenabwehrpädagogik‘ gestellt zu werden.“ (ebd., S. 298f)

„Insbesondere hinsichtlich der Konzentration auf den Gewaltfokus besteht ein tiefgreifendes ambivalentes Verhältnis der Fachkräfte. Einerseits wurden durch die Debatten um sexuelle Gewaltformen sexualpädagogische Projekte als ein sinnvoller Beitrag zur Prävention legitimiert und damit auch finanziert. Andererseits droht immer wieder eine Reduzierung auf eine destruktive Verflechtung von Sexualität mit Gewalt.“
(Schmidt et. al. 2017, S. 299)

Ann-Kathrin Kahle (2016) bezeichnet das Spannungsverhältnis von positiver Sexualanschauung und Gefahrenabwehr als „schon fast konstituierend für die Sexualpädagogik (...) vielleicht auch deswegen, weil der Hauptgegenstand der Betrachtung, die Sexualität selber, nicht ohne Spannung und ohne Widerspruch zu denken ist.“ (Kahle 2016, S. 89)

Um wirksame Präventionsarbeit leisten zu können, müssen in der pädagogischen Praxis Aspekte von Lust und Zuneigung ebenso wie von Verletzbarkeit und Enttäuschung berücksichtigt werden. Zudem sind Stigmatisierungen und Reduktionen in der Entwicklung von Beziehungen und Sexualität Jugendlicher kontraproduktiv. Sexualität „unterliegt (...) kulturellen, soziopolitischen Gestaltungen“ und wird „gesellschaftlich normiert, begrenzt und zum Teil sanktioniert“ (Henningsen, Tuidter & Timmermanns 2016, S. 7). Diese gesellschaftlichen Normierungen von Sexualität und Beziehung, auf Basis von bürgerlichen Moralvorstellungen, wurde „in

den Studierendenbewegungen, den feministischen und Homobewegungen um 1968 aufgegriffen“ und floss „als Teil der praktischen Kritik“ in die Protestbewegungen mit ein (vgl. ebd., S. 8f).

Pädagogische Einflussnahmen auf die kindliche und jugendliche Sexualentwicklung sind seit jeher Teil erzieherischer Interventionen. Die pädagogischen Ziele und Ausrichtungen haben sich seit den Protestbewegungen in den 1970er und 80er Jahren jedoch auf vielfältigste Weise weiterentwickelt. Sexualität wird nicht mehr als reiner Trieb- und Fortpflanzungsakt verstanden, sondern als etwas Vielfältiges, Sinnvolles, „Form- und Gestaltbares“ wodurch Sexualität zu einer „Chance für Lernprozesse und für gesellschaftliche und ethische Gestaltbarkeit“ wird (vgl. Kahle 2016, S. 89f).

Emotionale, soziale und sexuelle Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind in pädagogischen Kontexten in Verbindung mit dem Recht auf Schutz vor Gewalt und dem Recht auf selbstbestimmte Sexualität und Partner_innenwahl zu betrachten. Die adäquate Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer sexuellen und emotionalen Identitätsfindung ist als elementarer Auftrag an die pädagogische Praxis ebenso wie an die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung zu verstehen (vgl. Schmidt et. al. 2017, S. 304f).

Die WHO beschreibt die alters- bzw. entwicklungsgerechte, dem aktuellen Forschungsstand entsprechende und durch qualifiziertes pädagogisches Personal durchgeführte sexuelle Bildung als ein grundlegendes Element zur Reduktion von grenzverletzendem und gewalttätigem Verhalten unter Kindern und Jugendlichen (vgl. WHO /BZgA 2011, S.14f).

In unterschiedlichen Programmen und Projekten zur Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen wird darauf abgezielt, „Überzeugungen und Einstellungen“ zu verändern, die „Gewalt gegenüber Liebespartnern erlauben“ (Averdijk et. al. 2015, S. 123). In dem Projekt „Gute Liebe - Schlechte Liebe“ zur Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen, welches am Deutschen Präventionstag im Jahr 2014 vorgestellt wurde, werden die zwei wesentlichen Ansätze ihres Präventionsprojektes wie folgt ausgeführt:

„Zum einen geht es darum, Jugendliche darin zu stärken in Beziehungen respektvoll miteinander umzugehen und eigene Grenzen wahrzunehmen, zu benennen und Hilfe in Anspruch zu nehmen. Zum anderen ist die Peer-

Group, als die Gruppe, an die sich Betroffene in der Mehrheit wenden, für die Thematik zu sensibilisieren und in ihrer Handlungskompetenz zu stärken.“ (Krüsmann 2014, S. 1)

Diese Ansatzpunkte und Ziele konvergieren in vielen Präventionsprojekten zu dieser Thematik und wurden auch in unserem Projekt in ähnlicher Weise formuliert, siehe hierzu Kapitel 4.1.

3.1. Sexuelle Bildung und Sexualpädagogik

Die fachlich fundierte und entwicklungsadäquate Anleitung und Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit Themen wie Sexualität, Beziehung und Identität muss in der pädagogischen Praxis als Grundlegend betrachtet werden. Die Aneignung von korrekten Informationen und die reflexive Betrachtung des generierten Wissens trägt maßgeblich dazu bei, ein erfüllendes Selbstbild ebenso wie ein bereicherndes Emotions-, Sexual- und Beziehungsleben entwickeln zu können.

Im Zuge dessen muss die Frage gestellt werden, wie wissenschaftlich fundierte, qualitativ hochwertige Sexualpädagogik und Präventionsarbeit vorangetrieben werden kann und welche Aspekte dabei fundamental sind. Eine wertschätzende, von gesellschaftlichen Normierungen freie, verständnisvolle Haltung in der Auseinandersetzung mit Bedürfnissen und Hürden von Kindern und Jugendlichen sowie bei der Beantwortung von Fragen ist dabei unumgänglich. Der Diskurs um Identität, Emotionalität, Beziehung und Sexualität muss durch fundierte Informationen, eine humanistische Haltung und den Bezug zur Lebensrealität der Jugendlichen geprägt sein (vgl. WHO /BZgA 2011, S.5ff).

Die WHO (2011) definiert Sexualaufklärung in ihren *Standards für Sexualaufklärung in Europa* wie folgt:

„Sexualaufklärung bedeutet, etwas über die kognitiven, emotionalen, sozialen, interaktiven und physischen Aspekte von Sexualität zu lernen. Sexualaufklärung beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich über die Pubertät bis ins Erwachsenenalter fort. Ihr vorrangiges Ziel bei Kindern und Jugendlichen besteht in der Förderung und dem Schutz der sexuellen Entwicklung. Sie vermittelt Kindern und Jugendlichen schrittweise Informationen, Fähigkeiten und positive Werte und befähigt sie, ihre Sexualität zu verstehen und zu genießen, sichere und erfüllende

Beziehungen einzugehen sowie verantwortlich mit ihrer eigenen sexuellen Gesundheit und der ihres Partners umzugehen. Sie befähigt sie, Entscheidungen zu treffen, die ihr Leben qualitativ bereichern und zu einer von Mitgefühl und Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft beitragen. Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf Zugang zu altersgerechter Sexualaufklärung.“ (WHO /BZgA 2011, S.22).

Um Jugendliche in der Entwicklung eines gesunden Selbstbildes und einer gewaltfreien und positiven Sexual- und Beziehungsgestaltung zu unterstützen, muss sowohl im privaten als auch im institutionellen Kontext auf die sexuelle und emotionale Entwicklung junger Menschen Rücksicht genommen werden. Das soziale Umfeld Jugendlicher sollte darauf achten, Freiräume, Unterstützung und liebevolle Zuwendung zu bieten. (Sexual-) Pädagogische und gewaltpräventive Maßnahmen sind in einer fachlich adäquaten, lebensnahen, dem Entwicklungsstand entsprechenden und bedürfnisorientierten Weise umzusetzen. (vgl. WHO /BZgA 2011, S.10f). Dabei ist auf eine respektvolle Haltung und Kommunikation, Wertschätzung für die Lebensrealität von Jugendlichen und eine empathische Positionierung zu den Themen Sexualität, Beziehung, Liebe und Konflikte zu achten.

Das aktuelle Verständnis der Sexualpädagogik geht davon aus, dass sich die soziale, geschlechtliche und sexuelle Identität von der pränatalen Phase an bis in das hohe Erwachsenenalter (weiter-) entwickelt. Die subjektive Identitätsbildung ist ein fortlaufender und sich im Laufe des Lebens wandelnder Prozess. Schon im Kindesalter entwickelt sich eine Geschlechtsidentität, welche durch das Erlernen von geschlechtlichen Rollenzuschreibungen und die Sozialisation zu Norm- und Wertvorstellungen gefestigt wird (vgl. Pinquart 2008, S. 4). Kinder orientieren sich aber auch an möglichen zukünftigen Partner_innen, an ihren Rollen ebenso wie an Aspekten ihrer Persönlichkeit, ihres Rollenverständnisses und dem äußeren Erscheinen (vgl. Fegert et. al. 2015, S. 93).

Die körperliche, emotionale und sexuelle Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst die Identität, die Körper- und Beziehungswahrnehmung ebenso wie die individuellen Handlungskompetenzen in sozialen und sexuellen Situationen. Die Sexualentwicklung darf nicht als isolierter Teilaspekt der Entwicklung junger Menschen betrachtet werden, sie ist in der gesamten "psychischen, physischen und sozialen Entwicklung" inkludiert (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S.37f).

Demnach muss die Begleitung von Jugendlichen in ihrer sozialen, emotionalen und sexuellen Entwicklung als höchst relevante pädagogische Aufgabe verstanden werden, die über Einfluss auf alle anderen Lebensbereiche verfügt. In der pädagogischen Praxis sollen „Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive (...) vermittelt und angeeignet“ (Sünkel 2013, S. 41) werden, die Gewalt in Jugendbeziehungen reduzieren und Jugendliche darin unterstützen, respektvolle und erfüllende Beziehungen auf sexueller und emotionaler Ebene zu führen. Durch pädagogische Maßnahmen können darüber hinaus Konfliktlösungsstrategien erprobt sowie gesundheitliche Risiken vermieden werden (vgl. WHO /BZgA 2011, S. 10f).

Kinder und Jugendliche müssen mit korrekten und differenzierenden Informationen zu biologischen, emotionalen, gesellschaftlichen und rechtlichen Aspekten der Sexualität begleitet werden. Zudem sollen Reflexionsräume eröffnet werden, in welchen ein kritischer Austausch zu gesellschaftlich normierten Rollenbildern von Geschlechtlichkeit, Liebes- und Lebensformen sowie Familien- und Beziehungskonstellationen ermöglicht wird. Lebensnahes Wissen zu den Risiken ebenso wie zu den Potenzialen der Gestaltung von Identität, Beziehung und Sexualität ist nötig, um verantwortungsbewusste, gesunde und selbstbestimmte Entscheidungen treffen zu können (vgl. WHO /BZgA 2011, S.5ff).

Die gesellschaftliche, pädagogische und politische Anerkennung der Wichtigkeit von Inhalten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ebenso wie zu Selbstbestimmung, Toleranz und Gewaltprävention, für eine gesunde und sozial verträgliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, spiegelt sich unter anderem in der Verankerung dieser Aspekte in unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen wider. Als Beispiele können hierfür die UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung von Frauen aus dem Jahr 1979 (BKA 2019), die Sexuellen Menschenrechte von 1995 (IPPF 2009), der Europäische Grundsatzerlass zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern (Rat der EU 2004), das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2008 (vgl. BMSGPK 2016) sowie die Verankerung der Gesundheits- und Sexualerziehung in den Lehrplänen aller Schulstufen genannt werden. Darüber hinaus wurde der pädagogische Auftrag zu diesem Bildungsbereich in Österreich in dem Grundsatzerlass Sexualpädagogik des Bildungsministeriums 2015 (BMBWF 2015) und in dem Grundsatzerlass zur Reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung (BMBWF 2018) festgehalten.

Die Verankerung dieser Inhalte in gesetzlichen Grundlegungen verweist auf eine eindeutige pädagogische Verantwortung im Umgang mit diesen Themengebieten. Das Bewusstsein dazu steht allem Anschein nach jedoch im deutlichen Widerspruch zur Ausbildungspraxis in pädagogischen Berufsfeldern. Sowohl in der Lehrer_innenausbildung als auch in Ausbildungen zur Sozialen Arbeit und Pädagogik werden diese Aspekte nur vereinzelt, und selten in ihrer allumfassenden Form, behandelt.

3.2. Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen

Die Präventionswissenschaft ist interdisziplinär angelegt und kommt in unterschiedlichen Fachgebieten zum Tragen, unter anderem in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, der Soziologie, Kriminologie, Rechtswissenschaft oder der Medizin. In der Praxis wird Prävention allgemein als Maßnahme zur Vermeidung, Reduktion oder Veränderung unerwünschter und ungesunder Gegebenheiten, Verhaltensmuster oder Situationen verstanden. In der Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen wird sowohl die Gesundheitsförderung als auch die Kriminalprävention vereint (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S. 306f).

Mit Gesundheitsförderung werden alle Eingriffshandlungen bezeichnet, „die der Stärkung von individuellen Fähigkeiten der Lebensbewältigung dienen“ (Hurrelmann, Klotz & Haisch 2014, S. 14). Wesentlich in der sexualpädagogischen Praxis ist es, Gewaltprävention als Element einer sexualfreundlichen Grundhaltung zu verstehen und sich reflektiert mit dem Thema Gewalt auseinanderzusetzen. Die Sexuelle Bildung und pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Sexualentwicklung muss als grundlegende Erziehungs- und Bildungsaufgabe verstanden werden und ist ein unumgänglicher Bestandteil von wirksamer Präventionsarbeit (vgl. Schmidt et. al. 2017, S. 300ff).

Im Kontext dieser Arbeit wird mit Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen sowohl die Primär-, Sekundär-, Tertiär- als auch die Quartärprävention in der pädagogischen Arbeit angesprochen. Die unterschiedlichen Formen von Prävention können jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich wechselseitig bedingen und entwickeln (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S. 312). Damit ein Gesamtbild zur Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen entsteht, werden die unterschiedlichen Ebenen nun dennoch getrennt voneinander näher ausgeführt.

„Maßnahmen der Primärprävention zielen darauf ab, das Entstehen von schädigenden Einflüssen oder Verhaltensweisen zu verhindern und die Gesundheit einzelner oder ganzer Populationen zu erhalten.“ (ebd., S. 309)

In der Primärprävention von Gewalt in Jugendbeziehungen wird auf unterschiedliche Aspekte abgezielt. Einerseits soll die Wahrscheinlichkeit von Gewalt, Übergriffen und Grenzverletzungen minimiert werden, Jugendliche sollen dabei unterstützt werden bei Bedarf Hilfe in Anspruch zu nehmen. Andererseits legt sie ihren Fokus auf die Veränderung struktureller Bedingungen, die Gewalt hervorrufen oder begünstigen (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S. 309f). Dazu zählen unter anderem gesellschaftliche, kulturelle und institutionelle Aspekte, auf welche in Kapitel 2.3. bereits näher eingegangen wurde. In diesem Kontext wird der Fokus der primären Prävention auf Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit, Empowerment und Resilienz gelegt (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S. 310f). Die Bereitstellung von fundiertem Wissen zu Sexualität, Beziehungsgewalt und ihren unterschiedlichen Formen und Ausprägungen sowie die Information zu regionalen Beratungs- und Hilfseinrichtungen mit geschulten Ansprechpersonen sind wesentliche Kriterien. Zudem fokussiert die Primärprävention eine Erziehung und Sozialisation zu Geschlechtergerechtigkeit und Gewaltfreiheit. Fundierte und altersadäquate Aufklärung, das Aufzeigen von gewaltfreien, respektvollen und wertschätzenden Handlungs- und Konfliktlösungsstrategien werden als grundlegende Aspekte vereint (vgl. ebd.).

Die Sekundärprävention konzentriert sich auf die Aufdeckung, Beurteilung und Beendigung von Gewalt in Jugendbeziehungen. Maßnahmen der Sekundärprävention werden häufig auch als Interventionen bezeichnet, da gewalttätige und übergriffige Situationen in Beziehungen Jugendlicher, durch gezielte Handlungen und Maßnahmen, aufgelöst und beseitigt werden (vgl. ebd., S. 312f).

Mit Tertiärprävention werden alle Maßnahmen subsumiert, die zur Aufarbeitung, Regulierung und Rehabilitation von erlebter Beziehungsgewalt dienen. In diesem Zusammenhang ist sowohl die emotionale Aufarbeitung, die physische und psychische Gesundung sowie die „Verhinderung von Reviktimisierung“ federführend (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S. 314).

„Tertiary prevention aims to reduce the rate in a community of defective functioning due to mental disorder. In the same way that secondary

prevention encompasses primary prevention, tertiary prevention encompasses the other two, since defect owing to mental disorder includes the disability caused by the disordered functioning of the patient as well as the lower capacity which remains as its residue after the disorder has terminated." (Caplan 1964, S. 113)

Als Quartärprävention wird die Grundhaltung verstanden, alles dafür zu tun, keinen Schaden anzurichten. In der Quartärprävention von Gewalt in Jugendbeziehungen ist vor allem die pädagogische Haltung und das Fachwissen zu Gewalt-, Beziehungs- und Gruppendynamiken unter Jugendlichen maßgeblich. Durch inadäquate, verurteilende oder zurechtweisende Interventionen und Maßnahmen können bei Jugendlichen „Effekte wie Angst, Verunsicherung und Schuld“ ausgelöst werden (vgl. Schrenk & Seidler 2018, S. 314). Um effektive Quartärprävention zu leisten müssen „Maßnahmen wie die Einführung von Qualitäts- oder Ausbildungsstandards“ fokussiert werden, zudem trägt die „Intensivierung der Wirkungsforschung“ dazu bei, „unerwünschte Folgen einer fachlich mangelhaft durchgeführten Prävention vorzubeugen“ (ebd., S. 314f).

Gewalt in Jugendbeziehung muss als ernstzunehmendes und langfristiges Risiko für Jugendliche verstanden werden, dem durch erziehungswissenschaftliche Forschung, adäquate Bildungsangebote und fundierte Interventionen entgegengetreten werden kann und soll. Pädagogische Angebote dürfen jedoch unter keinen Umständen weiteren Schaden an den uns Anvertrauten hervorrufen. Um das zu gewährleisten, muss neben fundiertem Wissen und einer von Respekt und Wertschätzung geprägten pädagogischen Haltung, umfassendes Bewusstsein zur Dynamik der Täter-Opfer-Umkehr, häufig auch als „victim blaming“ bezeichnet, vorhanden sein.

Montada et al. (1988) erläutern in ihrem Bericht „Blaming the victim: Schuldvorwürfe und Abwertung“ die personalen Gründe für die Anwendung der Täter-Opfer-Umkehr, zu deren „(...) Interpretation meist zwei Motive genannt werden: (1) Das Motiv, den Glauben zu bewahren, in der Welt herrsche Gerechtigkeit (...). Man will sagen können: ‚Jeder bekommt, was er verdient‘. (2) Das Motiv, den Glauben zu bewahren, man könne in einer geordneten Welt sein eigenes Schicksal kontrollieren (...). Man will sich überzeugen: ‚Mir wäre das nicht passiert‘. Beiden Motivkonstrukten gemeinsam ist die Annahme eines Strebens nach subjektiver Sicherheit, die eine gerechte und kontrollierbare Welt bietet.“ (Montada, Schneider & Meißner 1988, S. 1)

Diese Interpretationsmotive können in Bezug auf Beziehungsgewalt zu „fragwürdigen Selbstverschuldungsvorwürfen und Abwertungen der Opfer“ (ebd.) führen, welche durch pädagogische Maßnahmen in jedem Fall verhindert werden müssen. Dazu ist es nötig sich intensiv mit Gewalt- und Sexualmythen sowie den eigenen Vorurteilen und Haltungen auseinander zu setzen. Hierbei können Fortbildungen, institutionelle Handlungs- und Schutzkonzepte sowie Einzel- oder Teamsupervisionen äußerst hilfreich sein, weshalb auch pädagogische Fachkräfte nicht davor zurückschrecken sollten, Hilfe und Weiterbildung in Anspruch zu nehmen.

3.3. Bildung als Mittel der Gewaltprävention

Aus all diesen nun zusammengetragenen Informationen ergibt sich eine eindeutige Verantwortung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Sich der Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen zu widmen und pädagogische Beziehungen dazu zu nutzen, Jugendlichen eine allumfassende sexuelle und emotionale Bildung zukommen zu lassen. Jugendliche in ihrer sexuellen und emotionalen Entwicklung adäquat und der Lebensrealität entsprechend zu begleiten sowie sie dabei zu unterstützen, das Erlernte in ihrer Lebensgestaltung anwenden und nutzen zu können, muss dabei im Fokus stehen. Zudem muss die eigene pädagogische Praxis fortlaufender Reflexion und Weiterentwicklung unterliegen, da auch unsere Disziplin nicht von gesellschaftlichen Normierungen befreit ist.

Gesellschaftliche Prozesse und soziale Normen nehmen maßgeblichen Einfluss auf die Ausrichtung von Bildungs- und Erziehungsarbeit. Ziele und Inhalte der Bildungsbestrebungen passen sich an aktuelle gesellschaftliche und wirtschaftliche Werte, Normen und Bedürfnisse an und werden durch Zwangs- und Sanktionsmechanismen weitestgehend durchgesetzt. „Die verschiedenen Normarten unterscheiden sich durch den Grad ihrer Verbindlichkeit und die Härte der möglichen Sanktionen. Auch im Sexuellen treffen wir all diese Varianten an.“ (Lautmann 2013, S. 205)

Kaiser & Kaiser (1981) definieren die explizite Absicht von pädagogischen Zielen als Internalisierung von Haltungen, „die im Laufe des Erziehungsprozesses von Lernenden allmählich übernommen werden sollen“ (Kaiser & Kaiser 1981, S. 43). Die Legitimierung von pädagogischen Zielen und Handlungen erfolgt üblicherweise durch den Nachweis des Bezugs auf gesellschaftliche Normen und Erfordernisse, welche „demokratisch-rechtsstaatlichen Prinzipien“ entsprechen (ebd. S. 53).

Huisken (2016) beanstandet, dass sich die „Auslese von zu vermittelnden ‚Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen‘ (...) nicht am Kriterium Vernunft und Wahrheit orientiert, sondern ausschließlich deren Funktion für den ‚Bestand und die Weiterentwicklung‘ der menschlichen Gesellschaft im Auge hat“ (Huisken 2016, S. 23). Diese Systemkritik bezieht sich auf hierarchisch verordnete Ziele und Weltbilder im Allgemeinen sowie explizit auf die Einstellung von Pädagog_innen, die die Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Vorgaben als einzig sinnvolle Lebenshilfe betrachten (vgl. ebd.).

Diese Lebensbedingungen, welche als „nicht hintergehbare Selbstverständlichkeiten“ wahrgenommen werden, werden von Pädagog_innen häufig als den Menschen entsprechend, ebenso wie ihnen entspringend, verstanden (vgl. ebd.). Dieses Grundverständnis von Erziehungszielen führt zur gefühlten Berechtigung, „die Unterwerfung des Menschen unter die Zwecke von Staat und Kapital als Entfaltung seiner wahren Bestimmung zu lobpreisen“ (Huisken 2016, S. 23). Diesen Idealismus zu bezweifeln und zu hinterfragen, muss als Aufgabe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft verstanden werden. Besonders in Bezug auf sexuelle und partnerschaftliche Normen werden gesellschaftliche Vorgaben häufig ohne jegliche Kritik übernommen, verinnerlicht und weitergegeben. Die „vorgefunden Zwecke werden ungeprüft als nützlicher Maßstab akzeptiert“, ohne die „Zweckmäßigkeit“ der vollkommenen Anpassung, den „Gegensatz zwischen Wollen und Müssen“ und die Gründe für die „Aufgabe der eigenen Interessen“ zu hinterfragen (vgl. Huisken 2016, S. 37). Marktwirtschaftlich orientierte Erziehungsziele die der Anpassung und Unterwerfung an gesellschaftliche Vorgaben dienen, versuchen „aus Pflicht Freiheit“ zu machen und legitimieren es mit „der Vermeidung von Schaden“ (vgl. ebd., S. 36f).

Dass diese Idealismus-Kritik an gesellschaftlich vorgegebenen Zwängen bislang nicht als konkrete Aufgabe und Zielsetzung der Pädagogik verstanden wurde, sondern, dass „die Unterwerfung des Menschen unter gesellschaftliche Zwecke als seine ureigenste Bestimmung“ gedeutet wird, muss als folgenreiche Verantwortungslosigkeit geahndet werden (vgl. Huisken 2016, S. 24).

Gleichermaßen verbindet auch Horkheimer (1952) Bildung und Gesellschaft in einer allumfassenden Form. Den Erziehungsgegenstand ohne seine gesellschaftliche Einbindung wahrzunehmen und zu verfolgen wird demgemäß als unzureichend bezeichnet.

„Niemand ist gebildet, der nicht in Hingabe an seine eigene Sache ihren Zusammenhang mit dem Ganzen erkennt und der nicht dieselbe Freiheit von Schlagwörtern, Klischees und Vorurteilen, die man im akademischen Beruf in seiner Wissenschaft sich erwerben soll, gegen den Zeitgeist auch in öffentlichen Dingen tätig anwendet.“ (Horkheimer 1952, S. 416)

Freerk Huiskens führt aus, warum die Ausrichtung von pädagogischen Zielen an demokratisch-rechtsstaatlichen Prinzipien, dementsprechend ebenso die Auswahl von zu vermittelnden Haltungen, Kenntnissen und Fertigkeiten, unzureichend ist (vgl. Huiskens 2016, S. 35).

„Die erziehungswissenschaftliche Vernunft fällt also mit den Prinzipien und Verfahrensweisen der politischen Gewalt zusammen, die sich heute demokratisch-rechtsstaatlich nennt. Der unverdiente Wohlklang dieses Attributs kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Wissenschaft damit zum Vorurteil als Prinzip ihres Denkens bekennt: Die Vernunft pädagogischer Ziele ermittelt sich nicht an ihnen, sondern an ihrer Übereinstimmung mit demokratischen Normen, die als Maßstab alles Guten und Schönen fraglos akzeptiert sind“ (ebd.).

Statt der Erziehung zum Mittel der Entfaltung des Subjekts wird die Erziehung des Subjekts als Mittel zur Funktionalität einer Gesellschaft verstanden, ohne deren ökonomisch-marktwirtschaftliche Orientierung zu hinterfragen und den individuellen Bezug von Subjekten in den Fokus zu stellen (vgl. ebd. S. 35f).

In der Begleitung Jugendlicher bei der Auseinandersetzung mit Themen wie Sexualität, Emotionalität, Beziehung, Identität und Beziehungsgewalt ist es wesentlich, den „subjektiven Nutzen“ und die „Zweckmäßigkeit“ von gewaltfreien und respektvollen Beziehungen zu fokussieren. Hierbei nicht ausschließlich die negativen Aspekte, im Zusammenhang mit der „Vermeidung von Schaden“ durch erlebte oder ausgeübte Gewalt, zu beachten, sondern das Verständnis für den positiven Effekt gewaltfreier und gleichberechtigter Beziehungen zu fördern, soll im pädagogischen Interessensfokus stehen (vgl. ebd. S. 35ff). Als Ziele einer aufgeklärten und mündigkeitsorientierten Pädagogik werden von Huiskens die Kritik- und Konfliktfähigkeit, Solidarität, Emanzipation und Selbstbestimmung angeführt (vgl. Huiskens 2016, S. 40-46).

Zudem muss die Etablierung von sexualpädagogischen und gewaltpräventiven Konzepten und Modellen in pädagogischen Institutionen fokussiert werden. In der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften müssen wissenschaftliche Erkenntnisse der Präventionswissenschaft und der Sexualpädagogik implementiert werden, um fundierte Sexuelle Bildung und Präventionsarbeit in pädagogischen Kontexten leisten zu können. Pädagogisches Fachpersonal ist in vielen Fällen unzureichend informiert und geschult, um mit diesen Thematiken professionell umgehen zu können (vgl. Plattform Sexuelle Bildung 2019).

Die pädagogische Professionalisierung im Bereich der Sexualpädagogik und der Gewaltprävention muss, durch die Implementierung von Inhalten dieser Fachgebiete in allen pädagogischen Grundausbildungen, angestrebt werden. Ursula Enders (2012) beschreibt, dass die Vernachlässigung oder unzureichende Auseinandersetzung mit wissenschaftlich fundierter Präventionsarbeit und sexueller Bildung in pädagogischen Einrichtungen, zu einem erhöhten Risiko für sexualisierte Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen beiträgt (vgl. Enders 2012, S. 147f).

Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexual- und Beziehungsgestaltung für pädagogisch Tätige dringend erforderlich, die Selbstreflexion muss als wesentlicher Baustein einer fundierten sexualpädagogischen und gewaltpräventiven Ausbildung verstanden werden. Die kritische Reflexion der eigenen Norm- und Wertvorstellungen sowie der eigenen Haltung zu diesen Themen ist für die adäquate Begleitung von Jugendlichen äußerst bedeutsam. Zudem erachte ich Respekt, Wertschätzung und Empathie als entscheidende Grundzüge einer adäquaten pädagogischen Haltung, um an diesen Themen mit Jugendlichen arbeiten zu können.

4. Das Projekt Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II

Das internationale Präventionsprojekt „Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II“ fokussierte die Förderung von gesunden Beziehungen unter Jugendlichen sowie die Reduktion und Vermeidung von Gewalt in Jugendbeziehungen. Nachfolgend wird das Projekt in allen relevanten Facetten beleuchtet.

4.1. Ziele und Aktivitäten des Projektes

Da in Österreich, ebenso wie im überwiegenden Teil der restlichen beteiligten Länder, bis zu Beginn des Projektes keine repräsentativen Daten zum Ausmaß von Gewalt in Jugendbeziehungen vorhanden waren, war die Planung und Durchführung einer vergleichenden Studie die erste Projektaktivität. Um empirische Fakten zum Ausmaß von Gewalt in Jugendbeziehungen zu schaffen, wurden in jedem beteiligten Land 1000 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 - 26 Jahren zu ihren Gewalterfahrungen in Beziehungen befragt. Die Ergebnisse (vgl. Kapitel 2.3.) verdeutlichen die hohe Gewaltbetroffenheit dieser Zielgruppe, sowie den damit zusammenhängenden Informations-, Sensibilisierungs- und Präventionsbedarf.

Basierend auf den Erkenntnissen dieser vergleichenden Datenerhebung wurde die Bewusstseinsbildung und Information von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften fokussiert. Dies wurde durch eine Onlineplattform für Jugendliche und pädagogische Fachkräfte ebenso wie durch Kanäle auf sozialen Medien umgesetzt. Da das Thema „Gewalt in Jugendbeziehungen“ langfristig und gesamtgesellschaftlich betrachtet eine generationenübergreifende Relevanz aufweist, wurde indirekt auch auf die Sensibilisierung der Gesellschaft als Ganze abgezielt (vgl. Love & Respect 2019a). Diese gesamtgesellschaftliche Sensibilisierung wurde durch die Beteiligung an öffentlichen Demonstrationen sowie durch digitale Präsenz auf unterschiedlichen Wegen verfolgt.

Als spezifische Projektziele werden folgende Aspekte hervorgehoben:

- „Gewalt in Jugendbeziehungen zu thematisieren und für eine bessere und systematische Prävention auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene einzutreten
- Innovative Präventionsmaterialien zu entwickeln (App mit Quizzes)
- Bewusstsein für das Ausmaß von Gewalt in Jugendbeziehungen zu schaffen und gesunde Beziehungen unter Jugendlichen zu thematisieren
- Eine Onlineplattform zu entwickeln, auf welcher Erfahrungen ausgetauscht werden können und Best Practice Beispiele geteilt werden können
- Jugendarbeiter_innen, Lehrer_innen, Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen u.ä. dabei zu unterstützen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in effektiver Präventionsarbeit zu erweitern“ (Love & Respect 2019a)

Im Zuge dieses Projektes wurden unterschiedliche Aktivitäten durchgeführt, dazu zählte:

1. Die Durchführung der repräsentativen, quantitativen und vergleichenden Datenerhebung zum Ausmaß der Gewaltbetroffenheit junger Menschen in Beziehungen.
2. Die Bereitstellung von Kanälen auf sozialen Medien (Facebook und/oder Instagram) für die beteiligten Projektländer.
3. Die Entwicklung einer Onlineplattform für Jugendliche und pädagogisches Fachpersonal in acht Sprachen. Auf dieser Plattform werden Informationen zu Anlaufstellen aus den sieben Projektländern, eine Bibliothek mit relevanten Studien sowie Informations-, und Arbeitsmaterialien für die praktische Präventionsarbeit, kurze Artikel und allgemeine Informationen zur Verfügung gestellt. Die Artikel beschäftigen sich mit Gewalt in Jugendbeziehungen generell, mit nationalen und internationalen gesetzlichen Grundlagen sowie mit Intervention und Prävention bei Gewalt in Jugendbeziehungen. Auf der Seite für Jugendliche finden sich zudem noch häufig gestellte Fragen bei erlebter Beziehungsgewalt.
4. Die Entwicklung von vier digitalen Quizze für Jugendliche, die sich auf die Themen *Gesunde Beziehung*, *Digitale Gewalt*, *Sexualität* und *Selbstliebe* konzentrieren und ebenso in acht Sprachen auf der Onlineplattform zur Verfügung stehen. (vgl. Love & Respect 2019a)

Die Methodik der repräsentativen Datenerhebung werde ich in Kapitel 4.3. erläutern, vorab werde ich den organisatorischen und finanziellen Rahmen des Projektes darlegen.

4.2. Organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen

Das Projekt „Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence“ wurde in einer ersten Durchführung im Jahr 2016 umgesetzt, wobei dieses erste Projekt ausschließlich der Bildung eines Kooperationsnetzwerkes diente, auf welches im Zuge dieses zweiten, tiefergehenden Projektes „Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II“ zugegriffen wurde (vgl. Europäische Kommission 2017). Die Laufzeit des Projektes betrug zwei Jahre, von September 2017 bis August 2019.

Das hier zu bilanzierende Erasmus+ Projekt für den Jugendbereich wurde durch die Leitaktion 2, „zur Entwicklung von strategischen Partnerschaften für die Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation“, finanziert. Diese Art von Projekten ermöglicht die Zusammenarbeit von Organisationen aus unterschiedlichen Fachbereichen und Ländern, um neue bzw. unzureichend erforschte Fachgebiete aus dem Jugendbereich zu untersuchen, innovative Methoden, Materialien o.ä. zu entwickeln, zu nutzen und zu verbreiten. Durch diese Projekte sollen hochqualitative und für den Jugendbereich nützliche Ergebnisse geschaffen werden. Zudem können bereits existierende Angebote, Produkte oder Ideen weiterführend publiziert und genutzt werden (vgl. Europäische Kommission 2020, S. 102).

Projekte aus dieser Leitaktion ermöglichen die Finanzierung von Arbeitszeiten im Rahmen der Entwicklung von Innovationen inklusive der Finanzierung von transnationalen Projektmeetings. Zudem werden Organisationspauschalen von 250,00 Euro pro Monat an alle beteiligten Partnerorganisationen ausbezahlt, die Projektleitung erhält eine doppelt so hohe Organisationspauschale. Dies sind die Gründe, warum für das Projekt „Love & Respect - Preventing Teen Dating Violence II“ die Erasmus+ Leitaktion 2 des Jugendbereichs zur Förderung von Innovation gewählt wurde.

Das Gesamtbudget dieses Projektes lag bei 295.377,- Euro, wobei sich diese Summe auf die sieben beteiligten Organisationen aus dem Jugendbereich und auf zwei zusätzlich einbezogene externe Firmen aufteilte. Einerseits wurde die tschechische Forschungsagentur „MindBridge“, welche die vergleichende, quantitative Onlinebefragung in fünf Ländern durchführte, einbezogen. Andererseits beteiligte sich ein IT-Unternehmen aus Georgien, welches für die technische Umsetzung der Onlineplattform und die grafische Gestaltung der interaktiven, digitalen Quizze zuständig war.

Die Hauptverantwortung oblag der tschechischen Projektleitung „ProFem“, einer feministischen Organisation, welche sich auf die juristische und psychosoziale Beratung und Unterstützung von Opfern häuslicher und sexueller Gewalt konzentriert. Zudem waren folgende Partnerorganisationen an der Projektabwicklung beteiligt:

Aus Armenien beteiligte sich die Organisation „Society without violence“, eine Organisation die sich dem Kampf für Frauenrechte verschrieben hat. Aus Georgien

partizipierte die Organisation „Shakli“, eine Beratungsstelle für Frauen. Italien war mit der multidisziplinären Bildungsorganisation „Centro Studio Villa Montesca“ vertreten, welche auf die Abwicklung von internationalen Projekten konzentriert ist. Zudem beteiligte sich die kroatische Organisation „CESI“, ihr Hauptaugenmerk liegt auf der Geschlechtergleichbehandlung, den Menschenrechten und auf der Verbesserung von Minderheitenrechten. Spanien war durch die Stiftung „Fundacion Privada Indera“ vertreten, welche ihren Fokus auf Selbstwirksamkeit und die aktive Bürger_innenschaft legt. Als siebte Organisation dieses internationalen Projektes partizipierte der „Verein Hazissa - Fachstelle zur Prävention von sexualisierter Gewalt“ aus Österreich.

Die internationale Kooperation ermöglichte eine multidisziplinäre und interkulturelle Zusammenarbeit zum Thema Prävention von Gewalt in Jugendbeziehungen, wodurch die Weiterentwicklung und das Lernen von (anderen) nationalstaatlichen Gegebenheiten auf diesem Gebiet unterstützt wurde. Die vergleichende Erziehungswissenschaft trug seit ihrer Entwicklung Ende des 20. Jahrhunderts wesentlich zu „internationalen Friedens- und Verständnisbestrebungen bei“ (vgl. Friehs 2015, S. 19). Die Kooperation im internationalen Projektteam war äußerst gewinnbringend und ermöglichte spannende Einblicke in die unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen. Zudem trug das multinationale, interdisziplinäre Team zur reflexiven und verständnisgenerierenden Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik bei.

Der zweimalige Wechsel der hauptverantwortlichen Personen dieses Projektes, in der tschechischen Leitungsorganisation „Profem“, erwies sich als ein nicht unkompliziertes Unterfangen. Während der Projektabwicklung führte der Personalwechsel in manchen Situationen zu Erschwernissen auf Ebene der Kommunikation. Bereits abgehandelte Diskussionen zur Abwicklung des Projektes wurden bei einzelnen Projekttreffen wiederholt, weshalb die effiziente Abhandlung der Treffen stellenweise gehemmt wurde. Diese Hindernisse im kommunikativen Austausch führten in der Durchführung der Erhebung und der Auswertung der Daten von zwei Ländern (Armenien und Italien) zu Komplikationen, auf welche ich nun eingehen werde.

4.3. Die quantitative Datenerhebung

Die quantitative, vergleichende und repräsentative Datenerhebung wurde in allen sieben Projektländern angestrebt. Da Daten zu Beziehungsgewalt dieser Zielgruppe in beinahe keinem der Länder verfügbar waren, sollte diese Erhebung einen Überblick zur Gewaltbetroffenheit Jugendlicher in Beziehungen in den beteiligten Ländern bieten. Durch die idente Forschungsgestaltung sollten Vergleiche mit den Daten der beteiligten Nationen ermöglicht werden und schlussendlich ein Gesamtbild zur Prävalenz von Gewalt in Jugendbeziehungen entstehen.

Der Fragebogen (Anhang) wurden von der projektleitenden Organisation „ProFem“ auf Basis des Fragebogens einer früheren Erhebung konzipiert, alle Partnerorganisationen hatten die Möglichkeit Änderungsvorschläge einzubringen.

In der Untersuchung wurden Daten zu 42 spezifischen gewaltvollen Situationen in Jugendbeziehungen erhoben, dies wurde in Kapitel 2.3 ausführlich dargelegt. Zudem wurde mit dem Fragebogen erhoben, ob dieses Gewalterlebnis einmalig oder mehrfach erlitten wurde und welche negativen Konsequenzen für die betroffene Person daraus resultierten (z.B. Schlaflosigkeit, Konzentrationsprobleme bis hin zu Existenzängsten und Selbstmordgedanken). Zudem wurde abgefragt, ob und wenn ja, wie die Betroffenen versuchten die Situation zu lösen. Nachfolgend wurde erhoben ob dieser durchgeführte Lösungsversuch glückte, die Situation unverändert blieb oder ob der Lösungsversuch ein negatives Resultat hervorrief (vgl. Anhang, S. 64).

Während der Planung der quantitativen Forschungsaktivität wurde den beteiligten Partnerorganisationen freigestellt, ob sie die Erhebung eigenständig durchführen möchten, oder ob die tschechische Forschungsagentur „MindBridge“ die Erhebung mithilfe bestehender Befragungs-Pools in den jeweiligen Ländern durchführen soll. Fünf der Partnerorganisationen wählten die Erhebung durch die Forschungsagentur, da sie über keine repräsentativen Personenpools der gewählten Zielgruppe verfügten. Die Partnerorganisationen aus Armenien und Italien wählten die eigenständige Befragung, sie verwendeten für die Erhebung bestehende Pools nationaler Universitäten.

Die Durchführung der Onlinebefragung fand in allen beteiligten Ländern im Laufe der ersten Hälfte des Jahres 2018 statt. Die gewählte Zielgruppe dieser Erhebung waren 16 - 26-jährige Jugendliche und junge Erwachsene. In jedem Land wurden 1000

zufällig ausgewählte Personen mithilfe der Computer-Aided-Website-Interviewing Methode befragt (vgl. Love & Respect 2019b).

Aufgrund der, für die vergleichend konzipierte Erhebung, gewählten armenischen und italienischen Pools ergaben sich nachträglich Inkongruenzen in der Repräsentativität der Ergebnisse. Die in diesen Ländern erhobenen Daten boten kein Abbild der 16 - 26-jährigen Grundpopulation. Die fehlende Repräsentativität wurde unter anderem durch den angegebenen Bildungsstand sowie weitere demografische Daten sichtbar (vgl. Anhang S. 64-65). Die nicht zufällig ausgewählten Stichproben, für die Erhebung in diesen beiden Nationen, führten unter anderem dazu, dass keine Schlüsse auf die Grundpopulation der gewählten Zielgruppe zulässig sind und die erhobenen Daten demnach nicht in den internationalen Vergleich mit den anderen fünf Nationen einbezogen werden konnten.

Die Stichproben der fünf verglichenen Nationen (Georgien, Kroatien, Spanien, Tschechische Republik und Österreich) sind als repräsentativ anzusehen, da sie der gewählten Grundpopulation der 16 - 26-jährigen Bevölkerungsgruppe dieser Nationen entspricht. Durch die zufällige Zusammensetzung der jeweiligen Stichproben wird die gewählte Zielgruppe durch soziodemografische Aspekte wie Geschlecht, Alter, höchste abgeschlossene Ausbildung, Herkunft der Eltern, Familienstand, Region und weitere demografische Daten in der Untersuchung repräsentiert (vgl. Love & Respect 2019b). Da die Repräsentativität der Stichproben dieser fünf Länder gegeben ist, gelten verallgemeinerbare Schlüsse auf die jeweiligen Grundpopulationen als zulässig.

Als ein weitreichendes Manko dieser vergleichenden, quantitativen Erhebung muss die Bereitstellung und Veröffentlichung der erhobenen Daten angeführt werden. Wie in Kapitel 2.3. dargelegt, wurden pro Nation (Georgien, Kroatien, Spanien, Tschechische Republik und Österreich) je drei Grafen zur erlebten psychischen, physischen und sexuellen Gewalt Jugendlicher auf der Onlineplattform veröffentlicht (vgl. Love & Respect 2019b). Jedoch wurden die tiefergehenden erhobenen Daten, zum Umgang mit der gewaltvollen Situation, den negativen Auswirkungen und den daraus resultierenden Erkenntnissen, nicht veröffentlicht, nicht umfassend analysiert und stehen der Öffentlichkeit nicht zur Verfügung. Es wurde kein vergleichender und analysierender Forschungsbericht zu dieser quantitativen Datenerhebung verfasst, wodurch viele Erkenntnisse und spannende Ergebnisse der Datenerhebung für die

Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht wurden. Die unzureichende Veröffentlichung ist eine deutliche Schwäche dieser Erhebung, da nur öffentlich verfügbare und analysierte Daten für Sensibilisierungs- und Informationszwecke genutzt werden können.

Die Ergebnisse dieser Erhebung lassen jedoch, trotz der angeführten Kritik, ohne Zweifel darauf schließen, dass Gewalt in Jugendbeziehungen eine weit verbreitete Form von Gewalt unter Jugendlichen ist und pädagogische Präventions- und Bildungsmaßnahmen dringend nötig sind.

5. Zusammenfassung und kritisches Resümee

Diese nun dargelegten Ausführungen verdeutlichen wie wichtig es betreffend der Themen Liebe, Beziehung und Sexualität ist, Jugendliche dabei zu unterstützen ihr Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche in einer respektvollen und gewaltfreien Weise zu artikulieren. Für pädagogische Fachkräfte ist eine urteilsfreie Haltung und Verständnis für die Lebensrealität von Jugendlichen nötig. Die hohe Gewaltbetroffenheit Jugendlicher und die Unsicherheiten um gewaltfreie und respektvolle Kontaktaufnahmen zeigen sehr deutlich, dass die Förderung dieser Fähigkeiten durch sexualpädagogische und gewaltpräventive Maßnahmen fokussiert werden muss.

Durch pädagogische Projekte, wie das dieser Arbeit zugrundeliegende, kann die Sensibilisierung einzelner Gruppen ebenso wie der gesamten Gesellschaft vorangetrieben werden. Wie in Kapitel 2.3 dargelegt, ist das Ausmaß der Gewaltbetroffenheit Jugendlicher in Beziehungen bislang unzureichend untersucht. Gleichzeitig besteht eine sehr hohe Betroffenheit, weshalb Jugendbeziehungen durchaus als mögliches Entwicklungsrisiko wahrgenommen werden müssen. Gezielte Forschungsaktivitäten, die die Prävalenz, die Dynamik und die Auswirkungen von Beziehungsgewalt Jugendlicher erheben und analysieren, fördern das fachliche Präventionsbewusstsein und wirken sich langfristig positiv auf die Betreuungspraxis von Jugendlichen aus.

Um junge Menschen dazu zu befähigen ein glückliches, selbstbestimmtes und erfüllendes Leben in Beziehungen führen zu können, ist es wesentlich ihre Lebensrealitäten wahrzunehmen und wertzuschätzen. Individuelle Gestaltungsspielräume sollen aufgezeigt werden, um das subjektive Erleben und

Modellieren dieser Möglichkeitsräume zu fördern. Gesellschaftliche Normen, Zwänge und Zwecke müssen hinterfragt, kritisiert und mit Bezug auf subjektive Einschränkungen der Entfaltungsräume in Frage gestellt werden. Strukturelle Benachteiligungen dürfen Individuen nicht als subjektives Unvermögen vermittelt werden, sondern müssen auf systematische und gesellschaftliche Kritik abzielen.

Daraus resultiert der zentrale pädagogische Auftrag, Jugendliche in ihrer emotionalen und sexuellen Entwicklung adäquat zu begleiten und sie in ihre individuelle Orientierungssuche zu unterstützen. Gleichzeitig muss an der Auflösung und Veränderung von diskriminierenden, übergriffigen und gewaltvollen gesellschaftlichen, kulturellen und individuellen Einstellungen und Haltungen gearbeitet werden. Die Bemühungen, Gewalterlebnisse in Jugendbeziehungen langfristig zu verhindern, werden nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn daran gearbeitet wird auch das soziale und strukturelle Umfeld Jugendlicher zu solidarischen, gewaltfreien und positiv unterstützenden Systemen umzugestalten.

Die fehlende Behandlung der Themenbereiche Beziehung, Sexualität und Gewalt in pädagogischen Grundausbildung bedingt die Notwendigkeit von wissenschaftlich legitimerter und fundierter Sexualpädagogik und Gewaltprävention durch spezialisierte Fachkräfte. Die Reduktion von Gewalterfahrungen Jugendlicher, anhand von umfassenden sexualpädagogischen und gewaltpräventiven Konzepten, Projekten und Modellen als integraler Bestandteil von institutioneller Präventionsarbeit, muss von der pädagogischen Forschung und Praxis fokussiert werden.

Darüber hinaus muss die umfassende Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zu diesen Themengebieten als richtungsweisender Auftrag an die pädagogische Ausbildungspraxis verstanden werden. Alle Pädagog_innen nehmen Einfluss auf die sexuelle, soziale und emotionale Bildung sowie die individuelle Entwicklung der ihnen zugewiesenen Kinder und Jugendlichen. Diese maßgebliche und langfristige Wirkungsmacht muss in der akademischen und praktischen Qualifizierung von pädagogisch Tätigen ersichtlich werden und entsprechende Berücksichtigung erfahren.

Sabine Maschke und Ludwig Stecher (2019) stellen abschließend an ihren bereits erwähnten Artikel die Frage an die Pädagogik, warum sich Jugendliche bei sexuellen Gewalterfahrungen in den seltensten Fällen an Erwachsene und noch seltener an

pädagogische Fachkräfte wenden (vgl. Maschke & Stecher 2019, S 376). Diese Frage möchte ich auf Gewalt in Jugendbeziehungen ausweiten und die Antwort darauf letzten Endes mit klaren Worten formulieren:

Weil Erwachsene und pädagogische Fachkräfte in der überwiegenden Zahl der Fälle in einer despektierlichen, schuldzuweisenden oder bewertenden Gesinnung auf körperliche, emotionale, sexuelle und partnerschaftliche Fragestellungen, Hilferufe oder Gewalterzählungen reagieren. Solange sich die Pädagogik ihrer umfassenden Verantwortung nicht bewusst wird, werden wir nicht die dringend benötigten Ansprechpersonen für unsere Kinder sein.

Literaturverzeichnis

- Allroggen, Marc/ Spröber, Nina/ Rau, Thea/ Fegert, Jörg M. (2011): Sexuelle Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Ursachen und Folgen. Eine Expertise der Klinik für Kinder-und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie. Universitätsklinikum Ulm, 2. Erweiterte Auflage. Abgerufen unter: https://sexuelle-gewalt.alp.dillingen.de/images/Allroggen_fachvortrag1_gewalt_kinder.pdf [15.10.2020]
- Aydt, Sabine (2015): An den Grenzen der interkulturellen Bildung - Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit. Bielefeld: transcript Verlag
- Averdijk, Margit/ Eisner, Manuel/ Luciano, C., Eva/ Valbedenito, Sara/ Obsuth, Ingrid (2015): Wirksame Gewaltprävention - Eine Übersicht zum internationalen Wissensstand. Abgerufen unter: https://www.researchgate.net/publication/273146024_Wirksame_Gewaltpraevention_-_Eine_Ubersicht_zum_internationalen_Wissensstand [15.10.2020]
- Bilstein, Johannes/ Ecarius, Jutta/ Keiner, Edwin (Hrsg.) (2011): Kulturelle Differenzen und Globalisierung - Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Blakemore, Sarah-Jayne (2018): Das Teenager Gehirn - Die entscheidenden Jahre unserer Entwicklung. Aus dem Englischen von Sebastian Vogel. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag
- Bundeskanzleramt (BKA) (2019): Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frauen (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, CEDAW) vom 18.12.1979. Abgerufen unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/internationale-frauenrechte-und-gleichstellung/konvention-zur-beseitigung-jeder-form-der-diskriminierung-der-frauen.html> [15.10.2020]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2015): Grundsatzterlass Sexualpädagogik. Rundschreiben Nr. 11/2015: Wien.

Abgerufen unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_11.html [15.10.2020]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Rundschreiben Nr. 21/2018: Wien. Abgerufen unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html [15.10.2020]

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2016): UN-Behindertenrechtskonvention - Deutsche, korrigierte Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien: Abgerufen unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [15.10.2020]

Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (2014): Studienbuch Pädagogik und Soziologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Caplan, Gerald (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic books

Center for Disease Control and Prevention (2016): Understanding Teen Dating Violence. National Center for Injury Prevention and Control. 1-800-CDC-INFO. Abgerufen unter: https://stacks.cdc.gov/view/cdc/38280/cdc_38280_DS1.pdf? [15.10.2020]

Döring, Nicola (2013): Medien und Sexualität. In: Meister, Dorothee/ Von Gross Friederike/ Sander, Uwe (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik, Aktuelle Diskurse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. Abgerufen unter: <http://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2014/08/D%C3%B6ring-2013-Medien-und-Sexualitaet.pdf> [15.10.2020]

Enders, Ursula (2012): Grenzen achten - Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch

Europäische Kommission (2017): Erasmus Plus Project Results - Love and Respect - Preventing Teen Dating Violence. Abgerufen unter:

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2016-2-CZ01-KA105-024291> [15.10.2020]

Europäische Kommission (2020): Erasmus Plus Programmhandbuch https://www.jugendinaktion.at/images/doku/erasmus-plus-programme-guide-2020_de.pdf [15.10.2020]

Fegert, Jörg M./ Hoffmann, Ulrike/ König, Elisa/ Niehues, Johanna/ Liebhardt, Hubert (2015): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen - Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Friebs, Barbara (2015): Grundlagen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - Konzepte - Skizzen - Materialien. Graz: Leykam Buchverlag

Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt – Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Galtung, Johan (1990): Cultural Violence, In: Journal of Peace Research, Nr. 3/1990, S. 291-305. Abgerufen unter: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf> [15.10.2020]

Geulen, Dieter/ Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, S. 51-67. Weinheim, Basel: Beltz

Giddens, Anthony/ Fleck, Christian/ Egger de Campo, Marianne (2009): Soziologie. 3. überarbeitete Auflage. Graz: Verlag Nausner & Nausner

Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation. 12. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bern: Haupt Verlag Freies Geistesleben

Glasl, Friedrich (2017a): Eskalationsdynamik sozialer Konflikte. In: Trenczek, Thomas/ Berning, Detlev/ Lenz, Christina/ Will, Hans-Dieter (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement, S. 81-91. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

- Glasl, Friedrich (2017b): Handout - Eskalationsstufenkonflikt. In: Trecznek, Thomas/ Berning, Detlev/ Lenz, Christina/ Will, Hans-Dieter (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement, S. 681. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Harlander, Eva/ Maier-Wailand, Petra/ Seidler, Yvonne/ Wochele, Christian (2011): Sexuelle Gesundheit von Jugendlichen - Steiermark. Graz: Verein Hazissa. Abgerufen unter: https://www.hazissa.at/files/9414/4212/9754/Sexuelle_Gesundheit_Jugendlicher_Steiermark_2011.pdf [15.10.2020]
- Helfferich, Cornelia (2013): Empirische sexualpädagogische Forschung im Themenfeld Jugendsexualität. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, S. 55-68, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Henningsen, Anja/ Tuidier, Elisabeth/ Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Holler, Ingrid (2017): Gewaltfreie Kommunikation in der Mediation. In: Trecznek, Thomas/ Berning, Detlev/ Lenz, Christina/ Will, Hans-Dieter (Hrsg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement, S. 335 - 339. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Horkheimer, Max (1952): Begriff der Bildung. In: Schmidt, Alfred/ Gunzelin, Schmid Noerr (Hrsg.) (1985): Gesammelte Schriften Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949 - 1973, S. 409 - 419. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- Hotz-Hart, Beat/ Kuchler, Carsten (1999): Wissen als Chance. Globalisierung als Herausforderung für die Schweiz. Zürich: Rüegger Verlag
- Huisken, Freerk (2016): Erziehung im Kapitalismus - Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Hamburg: VSA Verlag
- Hurrelmann, Klaus/ Klotz, Theodor/ Haisch, Jochen (2014): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. 4. überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber Verlag

- International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2009): Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung - Eine Welt von Möglichkeiten durch Entscheidungsfreiheit. London: Abgerufen unter: https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_german.pdf [15.10.2020]
- Kahle, Ann-Kathrin (2016): Sexualität und Vielfalt - Muss man Sexualität lernen? In: Henningsen, Anja/ Tuidler, Elisabeth/ Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kaiser, Armin/ Kaiser, Ruth (1981): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen
- Krüsmann, Henrike (2014): Gute Liebe - Schlechte Liebe - Ein Projekt zur Prävention von Gewalt in Teenagerbeziehungen. In: Kerner, Hans-Jürgen/ Marks, Erich (Hrsg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Abgerufen unter: <https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=1804> [15.10.2020]
- Lautmann, Rüdiger (2013): Gesellschaftliche Normen der Sexualität. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, S. 205-219, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Love & Respect (2019a): Über das Projekt. Abgerufen unter: <http://love-and-respect.org/proDE/about.php> [15.10.2020]
- Love & Respect (2019b): Wie viele junge Menschen erleben Gewalt in Beziehungen? Abgerufen unter: <http://love-and-respect.org/proDE/hmpfv.php> [15.10.2020]
- Mahnke, Elke/ Sielert, Uwe (2013): Die Kunst des Scheiterns und Gelingens in Lust und Liebe. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, S. 141-154, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig (2017): Speak! Die Studie: Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher - Öffentlicher Kurzbericht. Mai 2017. Abgerufen unter:

https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kurzbericht_s_peak_2017-05-22.pdf [15.10.2020]

Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig (2019): Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt in der Jugendphase. In: Deutsche Jugend - Zeitschrift für Jugendarbeit. Jugend und Sexualität. Heft 9/2019. Weinheim: Beltz Juventa

Montada, Leo/ Schneider, Angela/ Meißner, Alois (1988): Blaming the victim: Schuldvorwürfe und Abwertung. Berichte aus der Arbeitsgruppe Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral; 049. Bericht Nr. 8. Abgerufen unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/337> [15.10.2020]

Pinquart, Martin (2008): Die Entwicklung von romantischen und sexuellen Beziehungen im Jugendalter. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): IzKK-Nachrichten, Ausgabe 1: Sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter, S. 4 - 6. Abgerufen unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/izkknachrichten08.pdf [15.10.2020]

Plattform sexuelle Bildung (2019): Statement Sexualpädagogik externe Vereine in Schulen - Warum brauch es (externe) Sexualpädagogik? Abgerufen unter: <https://sexuellebildung.at/aktuelles/statement-sexualpadagik-externer-vereine-in-schulen/> [15.10.2020]

Rat der Europäischen Union (2004): RICHTLINIE 2004/113/EG DES RATES vom 13. Dezember 2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen. Abgerufen unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:373:0037:0043:DE:PDF> [15.10.2020]

Rossmann, Peter (2016): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 3. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag

Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe/ Henningsen, Anja (Hrsg.) (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Schrenk, Eva/ Seidler, Yvonne (2018): Sexualisierte Gewalt und Prävention: Wissen schützt! Eine Erhebung zur Situation in Österreich. Dissertation an der Karl-

Franzens-Universität Graz. Abgerufen unter: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/2581352> [15.10.2020]

Steinberg, Laurence/ Icenogle, Grace/ Shulman, Elizabeth P./ Breiner, Kaitlyn/ Chein, Jason/ Bacchini, Dario/ Chang, Lei/ Chaudhary, Nandita/ Di Giunta, Laura/ Dodge, Kenneth A./ Fanti, Kostas A./ Lansford, Jennifer E./ Malone, Patrick S./ Oburu, Paul/ Pastorelli, Concetta/ Skinner, Ann T./ Sorbring, Emma/ Tapanya, Sombat/ Tirado, Liliana M. U./ Alampay, Liana P./ Al-Hassan, Suha M./ Takash, Hanan M. S. (2017): Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. In: Developmental Science, Jänner 2017. Abgerufen unter: <https://onlinelibrary-wiley-com.uaccess.univie.ac.at/doi/epdf/10.1111/desc.12532> [15.10.2020]

Sünkel, Wolfgang (2013): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Verein Gewaltfreie Kommunikation Austria (VGFKA) (2019): Über die Gewaltfreie Kommunikation. Abgerufen unter: <https://www.gewaltfrei.at/ueber-die-gewaltfreie-kommunikation> [15.10.2020]

Verein Hazissa (2017): European Flirt-Experts - Sexuelle Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ausgewählte Ergebnisse. Abgerufen unter: <https://www.hazissa.at/files/6215/4996/8528/Studie-zur-sexuellen-Gesundheit-von-Jugendlichen-und-jungen-Erwachsenen-EU.pdf> [15.10.2020]

Vereinte Nationen (1985): Resolution der Generalversammlung, Tagesordnungspunkt 98. A/RES/40/33. Rahmenbestimmungen der Vereinten Nationen für die Jugendgerichtsbarkeit („Beijing-Regeln“). Abgerufen unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-early/ar4033.pdf> [15.10.2020]

Von Rosenberg, Florian/ Geimer, Alexander (Hrsg.) (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Weidinger, Bettina/ Köstenwein, Wolfgang/ Dörfler, Daniela (2007): Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. 2. Auflage. Wien und New York: Springer

Wendt, Eva-Verena (2019): Die Jugendlichen und ihr Umgang mit Sexualität, Liebe und Partnerschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer

World Health Organisation Regionalbüro für Europa/ Bundes Zentrale für gesundheitliche Aufklärung (WHO /BZgA) (2011): Standards für Sexualaufklärung in Europa - Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Abgerufen unter: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_deutsch.pdf

[15.10.2020]

Anhang: Fragebogen auf Deutsch



2017/25298

No	QUESTION	ANSWER	Next Q
1.	Leben Sie (oder haben Sie jemals) in einer Partnerschaft mit einem Mann oder einer Frau gelebt (verheiratet, Partnerschaft, als Paar...)? Oder daten Sie derzeit jemanden oder haben Sie jemanden gedated?	- Ja	2
		- nein	D0

No	QUESTION	ANSWER			Next Q
	Wir möchten jetzt näher auf Ihre Beziehungen eingehen. In jeder Beziehung kann es gute und schlechte Zeiten geben. Bitte beantworten Sie ob Sie die folgende Situationen schon einmal erlebt haben. PROG: IF QS1 AT LEAST ONCE POSITIVE CONTINUE WITH S2. OTHERWISE GO TO D0.				S2 or K1
S2.	Wie oft ist das mit einem Partner/ Partnerin passiert? Einmal oder mehrmals? Wenn Sie die Situation mit verschiedenen Partnern/ Partnerinnen erlebt haben, denken Sie nur an die eine Beziehung wo es am häufigsten vorgekommen ist. PROG: SHOW ONLY SITUATIONS MENTIONED BY RESPONDENT IN QS1				K1
		S1.	S2.		
		SITUATION	einmal	mehrmals	
1)	Er/ Sie bestand darauf zu wissen wo ich bin und was ich mache.	1	1	2	
2)	Er/ Sie hat mich verfolgt, mich mit Anrufen, SMS, Emails belästigt, mich während oder nach der Beziehung gestalkt.	2	1	2	
3)	Er/ Sie hat versucht meinen Kontakt zu Freunden und Familie einzuschränken.	3	1	2	
4)	Er/ Sie hat mich daran gehindert in meine Wohnung/ mein Haus zu gehen.	4	1	2	
5)	Er/ Sie hat mich absichtlich fälschlicherweise bei der Polizei angezeigt.	5	1	2	
6)	Er/ Sie hat mich körperlich erniedrigt und hat mir gesagt, dass ich nichts wert bin, hat Bemerkungen über mein Aussehen gemacht, wie: "Du solltest abnehmen", "Du hast keine Muskeln", "Du bist dumm", "Du bist so einfach", ...	6	1	2	
7)	Er/ Sie hat absichtlich etwas getan um mir Angst zu machen oder um mich zu bedrohen.	7	1	2	
8)	Er/ Sie hat etwas getan damit Zweifel an meiner geistigen Gesundheit aufkommen (absichtlich verwirren, Orientierung verwirren, Dinge verstecken,...)	8	1	2	
9)	Er/ Sie hat mich erpresst ("Wenn du das nicht tust, mache ich Schluss", Wenn du Schluss machst, bringe ich mich um")	9	1	2	
10)	Ich musste für ihn/sie bezahlen ohne dass er/sie dazu beigetragen hat. Er/Sie hat eigentlich von meinem Geld gelebt.	10	1	2	
11)	Nachdem wir Schluss gemacht haben, hat er/ sie meine persönlichen intimen Informationen verbreitet. Zum Beispiel über meinen Körper, meine sexuellen Vorlieben und andere Informationen die ich ihm/ ihr anvertraut habe.	11	1	2	

	12) Nachdem wir Schluss gemacht haben, hat er/ sie dafür gesorgt, dass unsere gemeinsamen Freunde nicht mehr mit mir gesprochen haben.	12	1	2	
	13) Er/ Sie hat darauf bestanden, dass ich mit Freunden nicht mehr spreche.	13	1	2	
	14) Er/ Sie hat Lügen über mich verbreitet.	14	1	2	
	15) Er/ Sie hat mein Handy missbraucht, kontrolliert, überwacht.	15	1	2	
	16) Nachdem wir Schluss gemacht haben, hat er/ sie meinen neuen Partner/ Partnerin für lange Zeit belästigt.	16	1	2	
	17) Er/ Sie hat gesagt, dass er/sie wegen meinem Verhalten krank ist und dass ich das Verhalten ändern soll.	17	1	2	
	18) Er/ Sie hat Dinge von mir zerstört die mir persönlich sehr wichtig waren.	18	1	2	
	19) Er/ Sie hat meine Fotos gegen meinen Willen öffentlich gepostet. Die Fotos wurden davor mit einem Programm verändert.	19	1	2	
	20) Er/ Sie hat gelogen warum wir Schluss gemacht haben. Er/ Sie hat behauptet, dass ich Schuld bin dass wir Schluss gemacht haben.	20	1	2	
	21) Obwohl ich das nicht wollte, hat er/sie mich dazu gedrängt ihm/ihr Nacktfotos von meinen intimen Stellen oder von mir in vulgären oder sinnlichen Posen zu schicken. Oder er/sie wollte gegen meinen Willen solche Fotos von mir machen. Oder er/sie hat solche Fotos von mir gegen meinen Willen gemacht.	21	1	2	
No	QUESTION	ANSWER			Next Q
S1.	Wir möchten jetzt näher auf Ihre Beziehungen eingehen. In jeder Beziehung kann es gute und schlechte Zeiten geben. Bitte beantworten Sie ob Sie die folgende Situationen schon einmal erlebt haben. PROG: IF QS1 AT LEAST ONCE POSITIVE CONTINUE WITH S2. OTHERWISE GO TO D0.				S2 or K1
S2.	Wie oft ist das mit einem Partner/ Partnerin passiert? Einmal oder mehrmals? Wenn Sie die Situation mit verschiedenen Partnern/ Partnerinnen erlebt haben, denken Sie nur an die eine Beziehung wo es am häufigsten vorgekommen ist. PROG: SHOW ONLY SITUATIONS MENTIONED BY RESPONDENT IN QS1				K1
		S1.	S2.		
		SITUATION	einmal	mehrmals	
	22) Obwohl ich das nicht wollte, hat er/sie mich dazu gedrängt ihm/ihr Nacktfotos von meinen intimen Stellen oder von mir in vulgären oder sinnlichen Posen zu schicken. Oder er/sie wollte gegen meinen Willen solche Fotos von mir machen. Oder er/sie hat solche Fotos von mir gegen meinen Willen gemacht.	22	1	2	

- 23) Er/ Sie hat es geschafft, dass ich mich schuldig fühlte wenn ich Zeit mit Freunden oder jemand anderem verbracht habe anstatt mit ihm/ihr.
- 24) Er/ Sie hat eine App verwendet, mit der er/sie sehen konnte wo ich war.
- 25) Er/ Sie hat mich vor meinen Freunden beschuldigt ihn/sie vergewaltigt zu haben. Er/Sie hat mich beschuldigt dass ich ihn/sie zu Sex gezwungen habe obwohl das nicht stimmte.
- 26) Er/ Sie war besonders eifersüchtig. ("Mit wem hast du geredet?", Du gehst sicher mit ihm/ihr fremd!")
- 27) Er/ Sie hat mich gegen meinen Willen berührt oder geküsst.
- 28) Er/ Sie hat mich zu Sex oder sexuellen Praktiken gezwungen.
- 29) Nachdem wir Schluss gemacht haben, hat er/ sie meine Nähe gesucht und "wie zufällig" Treffen mit mir organisiert obwohl ich daran nicht interessiert war.
- 30) Er/ Sie hat intime Fotos von mir gepostet oder meinen Kontakten weitergeschickt oder die Fotos in erotischen Werbungen verwendet.
- 31) Er/ Sie hat mich geschubst oder ins Gesicht geschlagen.
- 32) Er/ Sie hat an meinen Haaren gerissen oder meine Haare ausgerissen
- 33) Er/ Sie hat mir absichtlich weh getan oder mich verletzt. (Die Stiegen hinuntergeschubst, meine Beine getreten, mich aus dem fahrenden Fahrzeug geworfen, ...)
- 34) Er/Sie hat mich mit der Faust geschlagen oder getreten
- 35) Er/ Sie hat meinen Kopf gegen die Wand oder andere Dinge gestoßen
- 36) Er/ Sie hat mich gegen harte Gegenstände geschlagen oder harte Gegenstände auf mich geworfen
- 37) Er/ Sie hat ein Messer, eine Pistole, eine Waffe zum Lähmen, Elektrizität oder eine andere Waffe gegen mich verwendet
- 38) Er/ Sie hat mich verbrannt oder verbrüht
- 39) Er/ Sie hat versucht mich zu ersticken oder hat mich gewürgt
- 40) Er/ Sie hat gedroht mich umzubringen

23	1	2	
24	1	2	
25	1	2	
26	1	2	
27	1	2	
28	1	2	
29	1	2	
30	1	2	
31	1	2	
32	1	2	
33	1	2	
34	1	2	
35	1	2	
36	1	2	
37	1	2	
38	1	2	
39	1	2	
40	1	2	

41) Er/ Sie hat immer Regeln und Tagesordnungen in der Beziehung aufgestellt. Er/Sie hat bestimmt was gemacht wird (wann, was, wohin wir gehen,...) auch wenn ich das nicht wollte.	41	1	2		
42) Er/ Sie hat mich verletzt während ich zu Sex gezwungen wurde. Er/ Sie wurde gewalttätig während ich zum Sex gezwungen wurde.	42	1	2		
43) Nichts aus dieser Liste.	43	-	-	-	D0

No	QUESTION	ANSWER	Next Q
S3.	Haben Sie diese Situation/en in einer Beziehung über längere Zeit erlebt? Über Monate zum Beispiel?	- Ja	1 S4
		- Nein	2 D0
S4.	Hatten Sie irgendwelche dieser Schwierigkeiten aufgrund Ihrer vorher genannten Gewalterfahrungen? PROG: MULTIPLE	<ul style="list-style-type: none"> - Schlafprobleme, Schlaflosigkeit - Konzentrationsprobleme über längere Zeit. - Übelkeit, Schwindel - Magersucht, Gewichtsverlust - Angst vor Gewalt, Existenzängste - Selbstmordgedanken 	S5
S5.	Haben Sie versucht solche Situationen zu lösen? Wenn ja, wie? PROG: MULTIPLE	<ul style="list-style-type: none"> - Ich habe mit ihm/ ihr Schluss gemacht - Ich habe es meinen Freunden erzählt - Ich habe es meinen Eltern erzählt - Ich habe es in der Schule der Direktion gesagt. Ich habe es dem Arbeitgeber meines Partners/ meiner Partnerin gesagt. - Ich habe es bei der Polizei angezeigt. - Ich habe bei einer Hotline einer Hilfseinrichtung angerufen 	S6
		- Ich habe nicht versucht die Situation zu lösen.	D0
S6.	Hat sich die Situation verändert als Sie versucht haben sie zu lösen?	- Ja, es wurde besser.	D0
		- Ja, es wurde schlimmer.	
		- Es hat sich eigentlich nichts verändert.	D0
DEMOGRAPHY			
D0.	Geschlecht:	<ul style="list-style-type: none"> - männlich - weiblich 	D1
D1.	Alter? Jahre	D2
D2.	Was ist Ihre höchste abgeschlossene Schulbildung?	<ul style="list-style-type: none"> - Grundschule (auch nicht abgeschlossen) - Höhere Schule ohne Matura - Höhere Schule mit Matura - Universität 	D3

No	QUESTION	ANSWER	Next Q
D3.	Momentan sind Sie ...	<ul style="list-style-type: none"> - arbeitslos - Schüler/in einer höheren Schule, Lehrling - Universitätsstudent/in - in Mutterschutz/ Karenz - angestellt - Unternehmer/in, selbständig - Invalide 	D4

D4.	Familienstand	<ul style="list-style-type: none"> - single, derzeit ohne Partner/in - in einer Partnerschaft aber getrennt lebend - in einer Partnerschaft, leben gemeinsam, nicht verheiratet - verheiratet - Witwe/ Witwer - Geschieden 	D5
D5.	Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters?	<ul style="list-style-type: none"> - Grundschule (auch nicht abgeschlossen) - Höhere Schule ohne Matura - Höhere Schule mit Matura - Universität 	D6
D6.	Was ist die höchste abgeschlossene Schulbildung Ihrer Mutter?	<ul style="list-style-type: none"> - Grundschule (auch nicht abgeschlossen) - Höhere Schule ohne Matura - Höhere Schule mit Matura - Universität 	D7
D7.	Ihre leiblichen Eltern...	<ul style="list-style-type: none"> - leben gemeinsam in einem Haushalt - einer oder beide Elternteile sind verstorben - leben nicht in einem Haushalt - sind geschieden, haben sich getrennt 	D8
D8.	Bundesland	<ul style="list-style-type: none"> - Burgenland - Kärnten - Niederösterreich - Oberösterreich - Salzburg - Steiermark - Tirol - Vorarlberg - Wien 	D9
D9.	Größe des Ortes/ der Stadt in der Sie leben	<ul style="list-style-type: none"> - bis zu 5.000 Einwohner - 5.000-19.999 Einwohner - 20.000 - 99.0000 Einwohner - 100.000+ Einwohner 	D10
D10.	Woher kommen Ihre Eltern? Wo sind Ihre Eltern geboren?	<ul style="list-style-type: none"> - Beide Elternteile wurden in Österreich geboren - Ein Elternteil wurde in einem anderen Land geboren. - Beide Elternteile wurden in einem anderen Land geboren. 	END /D11/D12
D11.	PROG: for D10=2 Bitte geben Sie an wo dieser Elternteil geboren wurde	END
D12	PROG: for D10=3 Bitte geben Sie an wo Ihre Eltern geboren wurden	Mutter in Vater in	END