

# *Perspektiven*

## der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2023

Jahrgang 9(1)

### **Inhalt**

#### **Vorwort**

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

S. 3–4

#### **Artikel**

*Torsten Linke*

Sexuelle Bildung als Unterstützungsangebot bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in sozialpädagogischen Kontexten

S. 5–37

*Katrin Hasenruber*

Familienbezug während der COVID-19 Pandemie.

Die Relevanz pädagogischer Orientierungen und der sozialen Komposition der Kindergärten für die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus

S. 38–68

*Sabine Skalla & Ulrike Schwarz*

Vom Wissen zum Handeln.

Evaluation der studienintegrierten Praxisphase in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule

S. 69–100

*Klaus Fröhlich-Gildhoff, Thomas Ploch, Alexandra von Hippel, Katharina Krieglstein & Lea Schuler*

Eingangsdaten der Bewohnerinnen einer stationären Jugendhilfeeinrichtung für junge Frauen mit Anorexie (Anorexia nervosa)

S. 101–128

#### **Autor\*innenbeschreibung**

S. 129–130



Verlag Forschungs-  
Entwicklung-Lehre

Impressum:

Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor\*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 9(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

*Torsten Linke*

## **Sexuelle Bildung als Unterstützungsangebot bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in sozialpädagogischen Kontexten**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag befasst sich mit den Möglichkeiten und der Bedeutung sexueller Bildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Im Rahmen einer Studie wurden acht Interviews mit Jugendlichen geführt und mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory ausgewertet. Dabei wurde speziell das Konzept der Reflexiven Grounded Theory berücksichtigt. Die Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche Bedarfe der Jugendlichen zu sexuellen Themen und auf die Bedeutung eines Vertrauenskonzeptes. Im Beitrag werden exemplarisch zwei Interviews vorgestellt die als kontrastierende Fälle hinsichtlich der vorhandenen Vertrauenskonzepte, der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, der Auswirkungen auf Entwicklungsaufgaben und die Gestaltung des weiteren Lebensweges nach Auszug aus der Jugendhilfe betrachtet werden können. Neben den speziellen Bedarfen von Jugendlichen zu sexuellen Themen, verweisen die Ergebnisse auch auf die Bedeutung einer gelingenden Gestaltung des Übergangs aus der Jugendhilfe in ein eigenständiges Leben.

*Schlüsselworte:* Sexuelle Bildung, Sexualpädagogik, Prävention, sexualisierte Gewalt, Jugendhilfe, Vertrauen, Arbeitsbeziehung, Care Leaver, Leaving Care, Grounded Theory

### **Sexual pedagogy as a support offer in coping with developmental tasks in socio-pedagogical contexts**

#### **Abstract**

The article refers to several possibilities and the importance of sexual education in regarding child and youth welfare. As part of a study, eight interviews with young people were conducted and have been evaluated by using the method of grounded theory. The concept of the reflexive grounded theory was especially taken into account. The results point to the different needs of young people on sexual issues and to the importance of a concept of trust. In the article, two interviews are presented as examples, which are used as contrasting cases with regards to the existing concepts of trust, cooperation with youth welfare, the effects on developmental tasks and the design of the further life path after leaving youth welfare. In addition to the special needs of young people on sexual issues, the results also refer to the importance of a successful transition from youth welfare to an independent life.

*Keywords:* sexual pedagogy, sexual education, prevention, sexual violence, youth welfare, child and youth services, trust concept, care leaver, leaving care, grounded theory methodology

## Inhalt

1. Einleitung .....	7
2. Theoretische Einbettung.....	8
2.1 Sexuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter .....	8
2.2 Sexuelle Bildung und Gewaltprävention .....	9
2.3 Sexualisierte Gewalt als besondere Herausforderung.....	10
3. Forschungsinteresse und Fragestellung.....	11
4. Untersuchungsdesign .....	12
4.1 Überblick zum Forschungsprozess .....	12
4.2 Analyse nach der Grounded Theory .....	13
4.3 Reflexion des Forschungsprozesses.....	15
5. Darstellung der Ergebnisse.....	16
5.1 Falldarstellungen .....	16
5.1.1 Interview mit Dominique: „Auf den Jugendklub kann man zählen“.....	16
5.1.2 Interview mit Luca: „... es war schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben“ .....	20
5.2 Zusammenfassung in einem Paradigma.....	25
5.3 Erweitertes paradigmatisches Modell .....	26
6. Diskussion der Ergebnisse .....	29
7. Fazit.....	33
Literatur .....	33



## 1. Einleitung

Unter dem Begriff der sexuellen Bildung können aus einer professionellen Perspektive allgemein Bildungsangebote zu sexuellen Themen verstanden werden, die sich an alle Altersgruppen richten und sowohl formale, non-formale und informelle Bildungssettings umfassen. Richtet sich die Perspektive auf die Adressat\*innen dieser Angebote, kommen somit individuelle Bildungsprozesse in den Blick, die von Professionellen begleitet werden. In einer Erweiterung des Bildungsbegriffs, vor allem auf den informellen Bereich, findet Bildung auch außerhalb von Institutionen und ohne Einfluss von Professionellen statt – beispielsweise unter Gleichaltrigen in der Peer-Group (Linke, 2020).

Im vorliegenden Beitrag wird sexuelle Bildung speziell im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden – teils synonym – auch die Begriffe der Sexualaufklärung, Sexualerziehung und der Sexualpädagogik verwendet und Angebote werden meist übergreifend als sexualpädagogische Veranstaltungen bezeichnet. Die Begriffe verbindet überwiegend eine ganzheitliche Sicht auf Sexualität (Schmauch, 2016). Über die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hinaus, sind die möglichen Zielgruppen, an die sexuelle Bildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe adressiert werden kann, vielfältiger. Sexuelle Bildung kann sich an Kinder und Jugendliche richten, an Eltern und ebenso an Fachkräfte aus pädagogischen Handlungsfeldern. Aus diesem Grund scheint der Bildungsbegriff hier übergreifend besser geeignet, um den prozesshaften Charakter von (Selbst-)Bildung zu unterstreichen und den verschiedenen Altersgruppen gerecht zu werden. Generell wird der Bildungsbegriff weiter gefasst und offener betrachtet als Angebote der Sexualaufklärung, -erziehung und -pädagogik, die teils stärker normativ ausgerichtet und zielgerichteter, beispielsweise in präventiver Hinsicht, orientiert sind (Kluge, 2013; Sielert, 2016; Valtl, 2013).

Die sich aus dem § 1 SGB VIII ergebenden grundsätzlichen Aufträge der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere hinsichtlich der Förderung und des Schutzes von Jugendlichen, werden im Beitrag speziell auf Fragen zur sexuellen Entwicklung, zu sexualisierter Gewalt und in diesem Kontext zu sexueller Bildung bezogen. Die Aufgaben und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind vielfältig (§ 2 SGB VIII). Im Beitrag werden Angebote der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) und der Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) benannt. In den Interviews lassen sich Ergebnisse zu Erfahrungen Jugendlicher in unterschiedlichen Angeboten der Jugendhilfe analysieren. Die offene Jugendarbeit war im Forschungsprojekt auch für den Feldzugang und die Akquise von Interviewpartner\*innen eine wichtige Kooperationspartnerin. In der Auswertung zeigt sich, dass die Nutzung verschiedener Angebote durch die Jugendlichen für deren Bildungsprozesse, auch im Bereich der Sexualität, von Bedeutung ist. Für den Beitrag wird auf den stationären Bereich der Hilfen zur Erziehung, die Heimerziehung nach § 34 SGB VIII, fokussiert. Hier konnten Erkenntnisse gewonnen werden, die aus Sicht des Autors einen Beitrag zur Weiterentwicklung sexueller Bildung in diesem Bereich leisten können.

Das Forschungsinteresse richtet sich in diesem Beitrag vor allem darauf, welche Bedarfe Jugendliche im Kontext sexueller Themen haben, wie sie Angebote sexueller Bildung erleben und welche Bedingungen es für gelingende Bildungsprozesse in diesem Bereich braucht. Dies wird in einem Kontext mit den Sozialisationsbedingungen und anhand zentraler Entwicklungsaufgaben des Jugendalters betrachtet.

## 2. Theoretische Einbettung

### 2.1 Sexuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

Einführend soll mit Blick auf die sexuelle Entwicklung gestrafft dargelegt werden, dass eine Beschäftigung mit Sexualität, speziell mit der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, von der Kinder- und Jugendhilfe als eine wichtige Aufgabe wahrgenommen werden sollte. Einhergehend mit der sexuellen Entwicklung müssen von Heranwachsenden bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigt werden, dazu gehören beispielsweise die Auseinandersetzung mit der körperlich-biologischen Reifung des eigenen Körpers, sexuelle Erfahrungen und erste partnerschaftliche und sexuelle Beziehungen (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Nach Schmidt (2012) vollzieht sich eine grundsätzliche Prägung des sexuellen Verhaltens und Begehrens beim Mensch im Rahmen der psychosexuellen Entwicklung und der sexuellen Sozialisation, insbesondere in der Phase der Kindheit bis zur Vorpubertät. Maßgeblich ist, dass diese Prägungen hauptsächlich auf Erfahrungen in nichtsexuellen Bereichen beruhen (ebd.). Schmidt benennt vier Kategorien, die die Sexualität, die Persönlichkeitsentwicklung und den Charakter eines Menschen prägen: die Erfahrungen mit Wünschen und Bedürfnissen (Bedürfnisgeschichte), die Erfahrungen mit Körper und Sinnen (Körpergeschichte), die Erfahrungen mit Beziehungen vom Kindesalter an (Beziehungsgeschichte) und die Erfahrungen mit dem Geschlecht (Geschlechtsgeschichte) (ebd., S. 67). Kinder erleben und erfahren von Geburt an als Säuglinge Berührungen von Erwachsenen, beispielsweise durch die Pflegehandlungen und durch Zärtlichkeiten wie Streicheln und Kuseln, aber ebenso auch durch mögliche Misshandlungen. Diese körperlichen Erfahrungen führen im positiven Fall zur Ausbildung einer sinnlichen Wahrnehmung und erogener Zonen, indem Kinder Körperstellen abspeichern, die sie als angenehm, sinnlich und wohltuend erfahren (Quindeau, 2012, 2014). Damit wird die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen, in denen Kinder und Jugendliche diese (nicht-sexuellen) Erfahrungen machen, für die Entwicklung und die Ausprägung der Sexualität deutlich.

Neben den oben genannten Kriterien verweisen auch die Erkenntnisse im biologischen und entwicklungspsychologischen Kontext zur sexuellen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen auf einen fachlichen Auftrag in Bezug auf sexuelle Bildung. Neben den wichtigen Meilensteinen der kindlichen Sexualentwicklung ist in Bezug auf die geschlechtlich-körperliche Reife und die entwicklungspsychologische Entwicklung das Jugendalter von Bedeutung (Linke, im Druck). Der größte Teil der Jugendlichen erreicht heute (geschlechtsübergreifend) die biologische Geschlechtsreife bis zum Alter von ca. 14 Jahren (Scharmanski & Hessling, 2022a). In den repräsentativen Studien zur Jugendsexualität der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) geben ca. 90 % der Personen (die sich dem weiblichen Geschlecht zuordnen) an, bis zum Alter von 14 Jahren ihre erste Menstruation gehabt zu haben, und 16 Prozent im Alter von 11 Jahren oder früher. Auch bei den Befragten, die sich dem männlichen Geschlecht zuordnen, tritt die Geschlechtsreife bis zum Alter von ca. 14 Jahren ein (Bode & Hessling, 2015; Scharmanski & Hessling, 2022a). Die Studie zeigt ebenso auf, dass der größte Teil der Jugendlichen sexuell aktiv ist. Ab dem 14. Lebensjahr zeigt sich eine deutliche Zunahme von sexuellen Aktivitäten. Bis zum Alter von 17 Jahren haben 90 % der befragten Jugendlichen Kusserfahrungen und ca. zwei Drittel Erfahrungen mit Petting gesammelt. Erfahrungen mit Geschlechtsverkehr haben im Alter von 17 Jahren über die Hälfte der Jugendlichen, wobei sich im Langzeittrend keine Zunahme zeigt (Bode & Hessling, 2015; Scharmanski & Hessling, 2022b). Neben partnerschaftlichen sexuellen Aktivitäten sind die Jugendlichen auch aktiv im Bereich Solosex und machen Erfahrungen mit Selbstbefriedigung (Bode & Hessling, 2015; Scharmanski & Hessling, 2022b). Jugendliche werden während dieser Entwicklung von

Erwachsenen (bewusst und unbewusst) begleitet. Auch hier wirken Sozialisationsinstanzen auf die sexuelle Entwicklung von Heranwachsenden und prägen diese. Neben der Familie, der Schule, der Peer-Group und den Medien als wichtige Instanzen der Sozialisation sind für einen Teil der Jugendlichen auch Angebote der Jugendhilfe von Bedeutung (Linke, 2020; Schröer, Struck & Wolff, 2016). Für die Heimerziehung zeigt sich, dass 2021 über 120.000 Kinder und Jugendliche in einer Form der stationären Hilfen zur Erziehung lebten (Statistisches Bundesamt, 2022).

Neben den oben genannten Entwicklungsaufgaben sind auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung und Geschlechterrollen von Bedeutung (Eschenbeck & Knauf, 2018). In diesem Kontext zeigt sich, dass vor allem Jugendliche, die sich in ihrer Identität und Orientierung von der gesellschaftlich dominierenden heterosexuellen Norm unterscheiden, andere Bedarfe haben und sich hier eine besondere Vulnerabilität zeigen kann (Oldemeier & Krell, 2016; Schmauch, 2022). In Bezug auf den angemessenen Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Sozialen Arbeit ist, laut Schmauch (2022) eine Regenbogenkompetenz bei Fachkräften nötig. Der Aspekt der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt wird im Beitrag nicht speziell vertieft, sondern auf allgemeine Aspekte und Fragen sexueller Bildung und den Umgang mit sexualisierter Gewalt im Zusammenhang mit der Jugendhilfe eingegangen.

## 2.2 Sexuelle Bildung und Gewaltprävention

Sexualität wurde lange als ein Randthema in pädagogischen Kontexten, insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet (Thiersch, 2012; Winter, 2013). Nach den Aufdeckungsprozessen der letzten Jahre, insbesondere in Bezug auf (sozial-)pädagogische Einrichtungen<sup>1</sup>, gab es zumindest im Bereich der Prävention sexualisierter Gewalt sichtbare Entwicklungen in der Forschung und der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. dazu den Band von Retkowski, Treibel & Tuider, 2018). Seit den 1990er Jahren gibt es einen Diskurs darüber, ob eine Trennung oder eine Zusammenführung präventiver Maßnahmen und sexualpädagogischer Angebote methodisch, konzeptionell und strukturell sinnvoll wäre, bis in die 2000er Jahre mit dem Ergebnis, dass es in der Regel getrennte Vorgehensweisen und keine integrierten Konzepte gab (Weller, 2021). In den letzten Jahren hat die Sichtweise, gewaltpräventive Angebote und Sexualpädagogik zusammen zu denken, vor allem konzeptionell mit Blick auf die Einrichtungen eine Stärkung erfahren (Henningsen, 2018, 2019; Kavemann, 2016). Als ein Grund lassen sich die oben genannten Ereignisse und die daraus folgenden Erkenntnisse nennen.

Die Perspektive, „sexuelle Bildung als gewaltpräventive Alltagsaufgabe“ (Henningsen, 2018, S. 567) zu verstehen, ergibt sich für die Kinder- und Jugendhilfe aus dem rechtlichen und fachlichen Auftrag des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII). In § 1 SGB VIII werden die Förderung und der Schutz von Kindern und Jugendlichen als zentrale Aufgaben festgelegt. Werden die dort benannten Punkte „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern“ und „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle wird darauf nicht vertiefend eingegangen. Zu nennen wären beispielsweise die 2010 bekanntgewordenen Missbrauchsfälle in pädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule und dem Canisius-Kolleg (Spiegel-Online, 2010a, 2010b) die zur Gründung des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“ führten, das in der Berliner Jugendhilfe durchgeführte Projekt im Zusammenhang mit Helmut Kentler (Nentwig, 2019; Baader et al., 2020) und die in der DDR-Heimerziehung bekanntgewordenen Fälle (Mitzscherlich et al., 2019).

interagieren“ (§ 1 SGB VIII Absätze 1 und 2) ernstgenommen, dann kann vor allem im Jugendalter (verbunden mit der pubertären Entwicklung und dem Erlangen der Geschlechtsreife) Sexualität als Lebensthema nicht ausgeklammert werden. Ebenso ist mit dem Kindeswohl und dem Schutz vor Gefährdungen auch der Schutz vor sexualisierter Gewalt verbunden. Wobei sexuelle Bildung ein wichtiger Präventionsbaustein ist. Auch mit einer Perspektive auf die UN-Kinderechtskonvention ergibt sich ein klarer Auftrag hinsichtlich der Förderung von Selbstbestimmung und dem Schutz von Kindern (Artikel 3, 12, 13, 18, 19 [Unicef, 2022]).

In Bezug auf Sexualität sind auch die dortigen Einlassungen zu Identität und Gesundheit von Bedeutung (Artikel 8 und 24 [Unicef, 2022]). Dies kann auf allgemeine Fragen der sexuellen Bildung, der sexuellen Entwicklung, der präventiven Sexualaufklärung und der Gesundheitssorge bezogen werden, auf Fragen im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und ebenso auf das Thema sexualisierte Gewalt. Sexuelle Gesundheit ist im Anschluss an die Definition der Weltgesundheitsorganisation ein „Zustand körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Wohlbefindens in Bezug auf die Sexualität“ (EIGE, o. J.).

### 2.3 Sexualisierte Gewalt als besondere Herausforderung

Sexualisierte Gewalt stellt einen besonders schweren Eingriff in die Integrität eines Menschen dar und kann sich aufgrund der traumatischen Qualität bei Kindern und Jugendlichen langfristig ungünstig auf deren Entwicklung und deren sexuelle Gesundheit auswirken (Kavemann et al., 2016; Lohaus, Heinrichs & Konrad, 2018). Der Kinder- und Jugendhilfe kommt somit ein besonderer Auftrag hinsichtlich Prävention, Intervention und Unterstützung bei der Bewältigung zu. Sexualisierte Gewalt kann neben Übergriffen in familiären und familiennahen sowie medialen Kontexten und innerhalb der Peer Group auch in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zum Thema werden. Dies kann sowohl Übergriffe durch andere Heranwachsende wie Erwachsene betreffen und damit auch Übergriffe durch Fachkräfte, von denen Kinder und Jugendliche betreut werden. Daher ist eine besondere Sensibilität und Kompetenz der Professionellen in diesem Bereich nötig.

Im Kontext der Prävention sexualisierter Gewalt sind verschiedene Kriterien, die auch für die Intervention, die Aufarbeitung und die Bewältigung von Bedeutung sind, zu nennen. Zimmermann, Neumann und Celik (2010) führen hier eine ausreichende kommunikative Kompetenz als Kriterium an. Niedrige verbale Kompetenz scheint ein Risikofaktor für Kinder zu sein, Opfer von sexualisierter Gewalt zu werden (ebd.), auch das Anvertrauen nach einem Übergriff ist stark von den kommunikativen Kompetenzen abhängig (ebd.). Sprachliche Kompetenz wird als wichtiger Resilienzfaktor betrachtet, der auch die Aufarbeitung und Bewältigung von Ereignissen mit traumatischer Qualität, beispielsweise nach sexualisierter Gewalt, positiv unterstützt (Rendtorff, 2012). Der Verlauf einer Offenlegung ist allerdings auch von der Reaktion, dem Verständnis und der kommunikativen Kompetenz der Personen abhängig, an die sich Betroffene wenden (Kavemann et al., 2016). Sexuelle Bildung kann hier einen entscheidenden Beitrag leisten, die sprachliche Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen, ebenso bei Eltern und Fachkräften, zu fördern. Das heißt, eine Sprache für sexuelle und geschlechtliche Themen zu entwickeln und zu lernen, dazugehörige Begriffe zu kennen und die Erfahrung zu machen, darüber sprechen zu können. Das sind zentrale Bestandteile sexueller Bildung. Auch die Förderung des *Selbst* ist ein Bildungsinhalt und somit eine Stärkung der Selbstwirksamkeit und damit des Eigensinns; beides Kriterien, die als Resilienzfaktoren gelten (Rendtorff, 2012; Wagenblaus, 2012). Allgemein kann Resilienz als Widerstandsfähigkeit gegenüber krisenhaften Ereignissen (sogenannten Stressoren) beschrieben werden, eine Stärkung von Resilienzfaktoren geht daher über die Prävention sexualisierter Gewalt hinaus (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-

Böse, 2009). Mit Blick auf die Offenlegung sexualisierter Gewalt werden sogenannte Push- und Pull-Faktoren benannt, die für Disclosure-Prozesse von Bedeutung sind (Kavemann et al., 2016). Als Push-Faktoren, die das Sprechen und die Aufdeckung im Zusammenhang mit anderen Personen fördern, werden beispielsweise keine bestehende Abhängigkeit (mehr) von der übergriffigen Person, das Vorhandensein einer Vertrauensperson, die Aufdeckung durch eine andere Person und das Wissen von einer Offenlegung anderer betroffener Personen angeführt (ebd.). Pull-Faktoren sind solche, die eine Person selbst zur Offenlegung und zu einer Aufdeckung motivieren. Hier sind beispielsweise zu benennen: allgemein die Erwartung einer Verbesserung der Lebensqualität; die Hoffnung nach Sicherheit und dem Verhindern weiterer Übergriffe; der Wunsch, positive Zuwendung und Anteilnahme von anderen Personen zu erhalten und eine Anerkennung des erfahrenen und empfundenen Unrechts zu erreichen (ebd.). Die Offenlegung und damit das Sprechen über erfahrene sexualisierte Gewalt sind, ebenso wie der weitere Verlauf des Prozesses, neben der kommunikativen Kompetenz vor allem bei Kindern und Jugendlichen vom Vorhandensein einer oder mehrerer Vertrauenspersonen abhängig (Kavemann et al., 2016; Zimmermann et al., 2010).

### 3. Forschungsinteresse und Fragestellung

Die theoretische Befassung mit dem oben genannten Sachstand führt zu einem notwendigen angemessenen Umgang mit Sexualität in der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei zeigt sich neben dem Punkt der sexuellen Entwicklung und damit zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben, dass der Umgang mit sexualisierter Gewalt Teil einer sexuellen Bildung sein muss. Das Forschungsinteresse und die daran anschließende Fragestellung der Arbeit greifen ein Erkenntnisinteresse in der Sozialen Arbeit zum Thema Sexualität und Jugendhilfe auf. Vor allem in den folgenden vier Bereichen bestünden speziell zum Umgang mit Sexualität in der Kinder- und Jugendhilfe Forschungslücken: bei den institutionellen Strukturen, bei den Fachkräften, bei den Adressat\*innen und bei den stattfindenden Interaktionen (Stecklina, 2017).

Daraus ergibt sich ein übergreifendes Forschungsinteresse des Autors, das sich in drei Punkte differenzieren lässt:

- „die Wahrnehmung von Angeboten sexueller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen (z. B. Erfahrungen, Erwartungen, Themen)“ (Linke, 2020, S. 21),
- „die Möglichkeiten und Formen von sexueller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. formale, non-formale, informelle Angebote)“ (ebd.),
- „die fördernde und die präventive Komponente von sexueller Bildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. in Bezug auf Selbstbestimmung oder den Schutz vor bzw. den Umgang mit sexualisierter Gewalt)“ (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag soll folgenden Fragen, die sich aus diesem Interesse ableiten lassen und für den Beitrag konkretisiert wurden, nachgegangen werden:

- 1) *Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich (theoretisch und empirisch) beschreiben?*
- 2) *Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?*
- 3) *Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht?*
- 4) *Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?*

## 4. Untersuchungsdesign

### 4.1 Überblick zum Forschungsprozess

Die Untersuchung orientiert sich grundlegend am Forschungsstil der Grounded Theory (GT) (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1996) und bezieht speziell Überlegungen der Reflexiven GT ein (Breuer, Muckel & Dieris, 2019).

Der Feldzugang erfolgte über Einrichtungen und Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe als Gatekeeper\*innen. In einem ersten Schritt wurde der Feldzugang über Angebote der offenen Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) gestaltet. Den Jugendlichen in den Einrichtungen wurde ein Vorgespräch und ein sexualpädagogischer Workshop, durchgeführt von der forschenden Person, angeboten. Dadurch sollte eine Situation geschaffen werden, in der die Jugendlichen die forschende Person kennenlernen können. Die Jugendlichen wurden im Workshop über das Forschungsprojekt und die Möglichkeit der Teilnahme an diesem informiert. Die Teilnahme am Workshop konnte unabhängig vom Interview erfolgen und die Interviews fanden erst nach den Workshops (zwei Termine pro Einrichtung) statt. Dadurch sollte auch ein Wissensaustausch ermöglicht werden: Bevor die Jugendlichen in einem Interview ihr Wissen als Expert\*innen ihrer Lebenswelt weitergeben, gibt die forschende Person etwas von ihrem Expert\*innenwissen an die Jugendlichen weiter (Linke, 2020). Aus diesem Grund sollten diese Termine für die Themen der Jugendlichen offen sein und wurden bewusst nicht als Gruppendiskussionen geplant. In zwei der kooperierenden Einrichtungen der offenen Jugendarbeit gab es ein Interesse der Jugendlichen und es konnten sexualpädagogische Workshops durchgeführt werden. Die Resonanz der Jugendlichen auf den Workshop war positiv, daraus ergaben sich drei Interviews. Aufgrund der ersten Auswertung wurden im Rahmen der theoretischen Sättigung – es zeigte sich bereits die Bedeutung der Jugendhilfe – weitere Interviewkontakte über Angebote der Jugendhilfe hergestellt. Dabei wurden weitere Einrichtungen der Jugendarbeit, der Jugendberatung (§ 13 SGB VIII) und der Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) aufgesucht und insgesamt acht Interviews geführt. Rückblickend ist hier kritisch zu sehen, dass der Zugang über die Workshops zu den Jugendlichen für eine weitere Teilnahme an einem Interview nur bedingt funktionierte und mit einem großen zeitlichen Aufwand verbunden war (für beide Seiten). Hier hätte es mehr Ressourcen gebraucht, um einen solchen Ansatz in größerem Umfang umzusetzen.

Die Erhebung erfolgte über teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit den Jugendlichen ( $N=8$ , 15–19 Jahre, Dauer 0:35 Std.–1:35 Std.) (Hopf, 2008). Die Interviews wurden vollständig

transkribiert und mit den Kodierverfahren der Grounded Theory ausgewertet (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1996). In der durchgeführten Untersuchung begann die Auswertung nach der Transkription des ersten Interviews. Für die Transkription der Interviews wurde das Programm f4 genutzt, die Auswertung fand zum Teil digital mit dem Programm MAXQDA statt. Im Kodierprozess wurde zwischen digitaler und analoger Arbeit mit dem Datenmaterial gewechselt, um als forschende Person andere Blickwinkel und Zugänge zum Material zu bekommen.

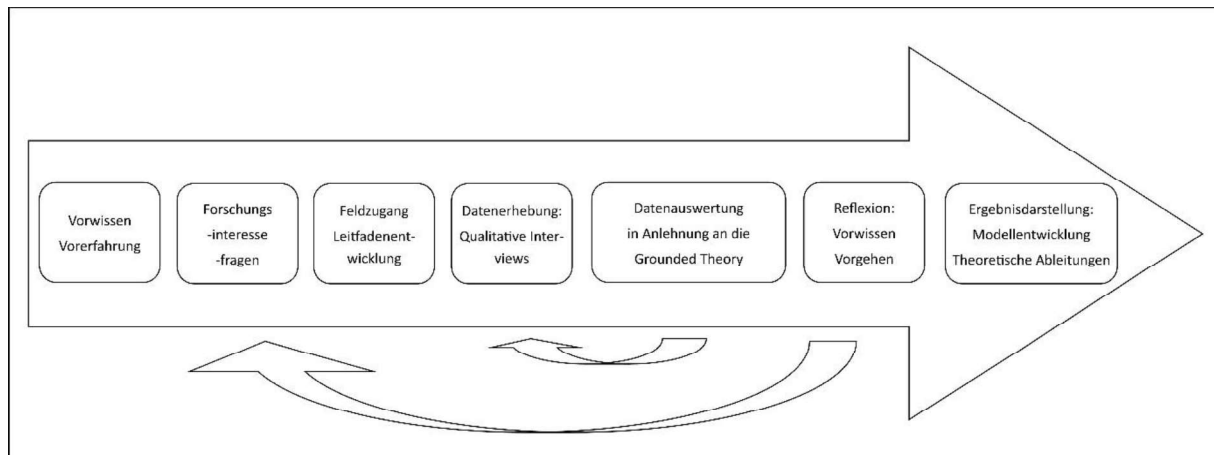


Abbildung 1. Ablauf Forschungsprozess (Linke, 2020, S. 23)

## 4.2 Analyse nach der Grounded Theory

Zentral bei der Auswertung nach der GT ist der Kodierprozess der sich in drei (zirkulär ablaufende) Phasen unterscheidet: offenes, axiales und selektives Kodieren (Strauss & Corbin, 1996). Neben dem Kodieren sind für die GT ein Vorgehen nach dem theoretischen Sampling und ein ständiges Vergleichen der Codes und Kategorien zentrale Merkmale. Der gesamte Analyseprozess wird durch das Schreiben von Memos (beispielweise Forschungsnotizen, Interpretationen) begleitet (Strauss, 1994). Für den Kodierprozess nennt Strauss (1994) wichtige Faustregeln: Ein Vorgehen Zeile für Zeile, die Verwendung von In-Vivo-Codes, die Dimensionalisierung von Codes und Kategorien, die Suche nach kontrastierenden Fällen und die Erarbeitung eines Kodierparadigmas (ebd.). In der ersten Phase des Kodierens, dem offenen Kodieren, werden Codes als „erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Diesen Prozess des Kodierens definieren Muckel und Breuer (2016, S. 164) „als intensives Ringen um passende sprachliche Ausdrücke“. Die Bezeichnungen für die Codes können die Forschenden selbst festlegen, sie können sich an Alltagsbegriffe anlehnen, nach theoretischen Begriffen benannt werden (ebd.) oder, wie von Strauss (1994) präferiert, direkt aus dem Material entnommen werden. Strauss (1994) bezeichnet diese natürlichen Codes als „In-Vivo-Codes“ (ebd., S. 60). Das offene Kodieren erfolgt zu Beginn kleinschrittig, durch ein Kodieren Zeile für Zeile. Jeder Zeile wird dabei ein Code zugeordnet (Strauss & Corbin, 1996). Dies kann für das gesamte Interview erfolgen oder auch durch qualitative Vorauswahl anhand des Forschungsinteresses und der Fragestellung, indem nach einem Vertrautwerden (durch die Transkription und mehrfaches Lesen des Materials) bestimmte Abschnitte Zeile für Zeile, andere bereits etwas gröber (Satz, Sätze, Absätze) kodiert werden. Nach der Erfahrung des Forschenden enthalten die Eingangserzählungen der interviewten Personen oft wichtige Aussagen und sollten immer

Zeile für Zeile kodiert werden, auch wenn bei der Analyse weiterer Interviews im Forschungsprozess dies mit Blick auf die Fragestellung zunächst nicht so erscheint. Es erfolgt bereits eine erste Verdichtung und Strukturierung, indem Kodes verglichen und zusammengefasst und weitere Textstellen bestehenden Kodes zugeordnet werden.

In der zweiten Phase, dem axialen Kodieren, geht es darum, die sogenannten Achsenkategorien zu bestimmen und deren Beziehungen zueinander herauszuarbeiten. In diesem Arbeitsschritt werden zunächst Kategorien gebildet, das sind „diejenigen Kodes (oder deren Zusammenfassungen), die relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind und Zusammenhänge im Hinblick auf den Forschungsfokus erkennen lassen“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 164). Eine Kategorie soll ein hohes Integrationspotential besitzen und deren Bezeichnung soll sich auf mehrere Kontexte übertragen lassen. Das heißt, mehrere Kodes können zu einer Kategorie zusammengefasst und in diese integriert werden. Ein Kode und dessen Kodebezeichnung können zu einer Kategorie werden, in die dann weitere Kodes integriert werden (ebd.). Das Integrationspotential einer Kategorie ergibt sich auch aus deren Dimensionalisierungspotential. Die Kategorie bzw. die integrierten Subkategorien/Kodes, die als Eigenschaften die Kategorie definieren, werden dimensionalisiert, das heißt, sie werden zwischen zwei Polen aufgespannt. Dies dient dazu, kontrastierende Fälle in den Daten zu finden. Die Kategorien, die sich für die Fragestellung als relevant erweisen, werden innerhalb eines Paradigmas in Beziehung gesetzt. Um die Hauptkategorie herum (die zentrale Achsenkategorie, die das Phänomen beschreibt) werden weitere Kategorien (auch Subkategorien und Kodes) gruppiert und mit dieser in Beziehung gesetzt. Dabei werden die Kategorien verschiedenen Perspektiven des Paradigmas zugeordnet: ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen, Kontextbedingungen, Handlungen und Strategien und Konsequenzen. Es soll ein „dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Kodes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 165) werden.

In der dritten Phase, dem selektiven Kodieren, wird versucht, die gefundenen Achsenkategorien so in Beziehung zu setzen, dass eine Kernkategorie (Schlüsselkategorie) gebildet werden kann (es kann sein, dass mehrere Schlüsselkategorien gefunden werden). Hier geht es dann, ausgehend von dieser Schlüsselkategorie, um die Ausformulierung einer Theorie, die sich aus den Daten begründet (Grounded Theory). Das heißt, hier werden die Achsenkategorien und deren Beziehungen anhand des Datenmaterials beschrieben, interpretiert und diskutiert. In dieser Phase werden die oben genannten Memos wichtig, die während des Forschungsprozesses und vor allem bei der Auswertung entstanden sind. Diese Memos können als Basis dienen, um einen Text zu schreiben, in dem die Theorie entwickelt und dargelegt wird. Diese Theorie wird an den Daten, beispielsweise am Interviewmaterial, überprüft und dargelegt (Strauss & Corbin, 1996).

Diese hier sehr linear und in ihrer eher technologischen Abarbeitung beschriebenen Prozesse sind in der Forschungspraxis eingewoben in eine reflexive Suchbewegung der forschenden Person, die sich zwischen Vorwissen und Vorannahmen, theoretischem Wissen und empirischen Erkenntnissen bewegt. Dieser Suchbewegung liegt ein hermeneutisches Verständnis zu Grunde, welches zu einem notwendigen zirkulären Erkenntnisprozess führt. Der Einbezug von Fachliteratur und vorhandenen Studienergebnissen, das Schreiben von Memos und das Entwerfen von Modellen und Diagrammen (im Sinne des Paradigmas der GT) sind dabei wichtige Punkte, die diese zirkuläre Erkenntnisbewegung unterstützen können (Breuer, Muckel & Die-ris, 2018). Das Schreiben von Memos stellt eine Technik dar, in der diese Punkte einfließen, es geht um eine Konzeptualisierung unter Einbezug von theoretischem Wissen und von Feldwissen (ebd.). Das Schreiben von Memos dient, ebenso wie die Interpretation in einer Forschungs-



gruppe, auch dazu, die Kategorien inhaltlich zu entfalten, theoretisch anzureichern, auszudifferenzieren und in eine Ordnung zu bringen (ebd.). Auch ethische Fragestellungen können neben anderen Punkten Inhalt eines Memos sein (ebd.). Vor allem der Einbezug von Literatur in diesen Erkenntnisprozess wird in traditionellen Konzepten der GT teils abgelehnt, um eine möglichst große Offenheit zum Forschungsgegenstand zu wahren. In aktuelleren Konzepten wird dies, ähnlich wie beim Umgang mit dem Vorwissen, nicht mehr ausgeschlossen, sondern in ein reflexives Konzept integriert (ebd.). Ziel ist eine reflexive Offenheit zum Gegenstand zu erreichen. Vorwissen und Vorerfahrungen der forschenden Person können, wie der Einbezug von Literatur, zu einer höheren Sensitivität führen (ebd.; Breuer & Muckel, 2016). Neben forschungsmethodischen Fragen und dem Erkenntnisinteresse können so auch forschungsethische Punkte in den Blick kommen, die ansonsten ausgeklammert werden könnten. Das reflexive Vorgehen und der Einbezug von Vorwissen, theoretischem Wissen und empirischer Erkenntnis in Interpretationen führt im Rahmen des hermeneutischen Zirkels in Ergänzung durch Perspektiven aus Interpretationsrunden mit anderen Forschenden und einer ständigen Rückbindung an die Daten und an die Forschungsfrage zu einer erweiterten Erkenntnis. Das heißt, gebildete Codes und Kategorien, Paradigmen und Modelle können aufgrund des prozesshaften Auswertungsprozesses ergänzt, verändert und verworfen werden, je nachdem wie sich die Datenlage entwickelt und welche theoretischen Ableitungen sich hier vornehmen lassen. Studien im Bereich der Grounded Theory, die meist ein bestimmtes Feld, einen Sozialraum und eine ausgewählte Zielgruppe betrachten, liefern Theorien begrenzter oder mittlerer Reichweite (Sandermann & Neumann, 2018). Es geht meist um konkrete Ableitungen und Aussagen zu einem bestimmten Phänomen. Aus Sicht der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft können Theorien als Werkzeuge des professionellen Handelns gedacht werden und sollten Antworten auf praxisrelevante Fragen geben können, beispielsweise: Was ist professionell? Und: Was bedeutet professionelles Handeln in einer bestimmten Situation? (Herwig-Lempp, 2014).

### 4.3 Reflexion des Forschungsprozesses

Der gesamte Forschungsprozess war durch eine systematische reflexive Einbettung gekennzeichnet und orientierte sich dabei an der Reflexiven Grounded Theory (Breuer & Muckel, 2016; Breuer, Muckel & Dieris, 2018). Somit waren ausgehend von der Ausarbeitung eines Präkonzeptes reflexive Betrachtungen des Vorgehens und der Ergebnisse beständiger Teil der Forschung (Linke, 2020). Reflexion fand sowohl im Rahmen einer selbstreflexiven Verortung statt, beispielsweise durch das Schreiben von Memos, als auch in Kleingruppen im Rahmen von Forschungskolloquien, in denen Ergebnisse diskutiert wurden.<sup>2</sup> Die Arbeit im Forschungsprozess wurde dokumentiert und transparent dargelegt (ebd.). Eine Validierung der Ergebnisse (Member Check) konnte nur mit einer Interviewperson durchgeführt werden. Aufgrund des längeren Zeitraums, der zwischen Interview und den ersten Auswertungsergebnissen lag, zeigte sich, dass der erneute Kontakt zu den Personen nicht aktiviert werden konnte. Einerseits weil interviewte Jugendliche kein Interesse daran signalisierten oder andererseits kein erneuter Kontakt nach dem Interview zu Stande kam, beispielsweise besuchten einige Jugendliche nicht mehr die Einrichtung über die der Kontakt entstanden war. Auch die dynamischen Veränderungen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter sind hier zu reflektieren – so veränderten sich beispielsweise während des Forschungsprozesses die Zusammensetzung der Peer-Groups in

---

<sup>2</sup> In Bezug auf die im Beitrag einfließenden Erkenntnisse zum Übergang der Jugendlichen aus der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit danke ich vor allem den Beteiligten in der Forschungsgruppe aus dem Care Leaver\* Projekt an der Hochschule Zittau/Görlitz (Nicola Barth, Julia Baumgarten, Jessica Böttger, Paul Enke, Toni-Leon Feldmann, Christoph Jo Metzler, Sarah Preusker) für Reflexionen, Anregungen und erhellende Gedanken.

den kooperierenden Jugendklubs. Dadurch konnte auch eine Idee, mit den Gruppen aus den Workshops zu einem späteren Termin Ergebnisse der Arbeit zu diskutieren, nicht umgesetzt werden. Ansätze der partizipativen Forschung wurden bei der Planung hinsichtlich einer realistischen Umsetzbarkeit reflektiert und konnten aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Studie nicht umgesetzt werden. Jedoch kann das Vorgehen beim Feldzugang (siehe Kapitel 4.1) sowohl hinsichtlich der gelungenen Kooperation mit der Jugendhilfe als auch mit dem Workshopangebot an die Jugendlichen als ein Zugang reflektiert werden, der partizipative Aspekte enthält und dadurch eventuell die Umsetzung späterer partizipativer Forschungsprojekte unterstützen kann.

## 5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst auf Ergebnisse aus zwei Interviews eingegangen, um daran die Bildung von Kategorien, die Dimensionalisierung dieser und die Kontrastierung von Fällen aufzuzeigen. Dabei bestimmen die oben genannten Fragen den Fokus der Auswertung (siehe Kapitel 3). Im Anschluss daran wird ein Paradigma vorgestellt, in dem die Ergebnisse zusammengefasst werden, um im nächsten Schritt ein erweitertes paradigmatisches Gesamtmodell vorzustellen. Die beiden Fälle wurden für diesen Beitrag ausgewählt, da beide Jugendlichen eine längere Phase ihrer Jugend in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfen bis zur Volljährigkeit lebten und von dort aus der Übergang in ein eigenständiges Leben erfolgte. Die Fälle unterscheiden sich hinsichtlich des Zugangs in die Jugendhilfe (in einem Fall erfolgte dieser als sogenannte Selbstmelder\*in, in dem anderen Fall durch Weisung der Eltern) und es können sehr unterschiedliche Hilfeverläufe in der Jugendhilfe analysiert werden, mit deutlichen Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung. Es ergeben sich unterschiedliche Einordnungen bzgl. der Dimensionierung zentraler Kategorien. Die Fälle können somit als kontrastierende Fälle bezeichnet werden. Die exemplarische Auswahl der zwei kontrastierenden Fälle soll auch dazu dienen, um zu zeigen „wie das Modell ‚läuft‘“ (Breuer, Muckel & Dieris 2019, S. 214).

### 5.1 Falldarstellungen

#### 5.1.1 Interview mit Dominique: „Auf den Jugendklub kann man zählen“

Ausgehend von den oben genannten Fragen (siehe Kapitel 3: Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich [theoretisch und empirisch] beschreiben? Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?) zeigt sich im Interview mit Dominique ein grundsätzlicher Bewältigungsbedarf, der in Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt und den sozialen Beziehungen steht und der sich auf ihre sexuelle Entwicklung auswirkt.

*„Ja, in meiner, also meine Kindheit war eigentlich komplett für den Arsch gewesen. [...] Also, ich habe schon im Kindesalter solche Erfahrungen erleben müssen und es ist eigentlich eine total beschissene Kindheit gewesen.“ (D\_4)<sup>3</sup>*

Dominique berichtet von sexueller Gewalt durch den eigenen Vater im Kindesalter. Sexuelle Gewalt kann grundsätzlich als eine Erfahrung mit hoher traumatischer Qualität angenommen

---

<sup>3</sup> In der Auswertung wurde mit MAXQDA gearbeitet. Daher werden hier keine Zeilennummern angegeben, sondern die Absatznummern, die das Programm anlegt und nach denen das Transkript strukturiert wird.

werden und somit als ein relevantes Ereignis für die Entwicklung eines Menschen mit starken Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess und die psychische Entwicklung (Lohaus et al., 2018; Mosser, 2018). Dies wird an der, im Rahmen einer rückblickenden biografischen Verortung, vorgenommenen subjektiven qualitativ-negativen Einordnung der Lebensphase Kindheit deutlich. Dieses für Dominique relevante Ereignis ist mit einem Verlust an Vertrauen gegenüber mehreren Personen in der Familie und damit auch mit einem Verlust eines grundsätzlichen Vertrauens in die Institution Familie verbunden.

*„Und ja, nur die Beziehung die war eigentlich, also mein Vater bis zu diesem Zeitpunkt war eigentlich relativ gut. Auch zu meiner Mutter, aber seit der Situation [...] Und ja, meine Mutter, das Vertrauen wurde halt sehr schnell weniger. Weil ja, sie hat sich halt gegen ihr Kind entschieden.“ (D\_24)*

Im Interview berichtet Dominique von einem Prozess des Vertrauensverlustes innerhalb der Familie. Nach einer ersten Intervention infolge einer Offenlegung und eines gerichtlich angeordneten einjährigen Besuchsverbots des Vaters, zieht dieser wieder in die Wohnung ein, es kommt zur Geburt eines Geschwister und in der Folge zu einer Tabuisierung der sexuellen Gewalt und zu einer Bagatellisierung (neben den Eltern auch von anderen Familienmitgliedern wie der Großmutter), wenn das Thema von Dominique angesprochen wird. Ebenso wird eine hohe Vulnerabilität deutlich, die (emotionalen) Bedürfnisse werden in der Familie jedoch nicht ernstgenommen. Eine wichtige Erfahrung, die Dominique jedoch bereits in der Kindheit macht, ist, dass sie von anderen Personen außerhalb der Familie ernstgenommen wird und dadurch nach der Offenlegung gegenüber Freundinnen und einer Mutter einer Freundin eine Intervention und eine vorübergehende Trennung vom Vater erfolgt. Das Vorhandensein von Vertrauenspersonen ist ein wichtiger Faktor bei der Offenlegung sexualisierter Gewalt (siehe Kapitel 2.3). Mit einem Fokus auf wichtige Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende (Eschenbeck & Knauf, 2018) zeigt sich, dass sich die Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie als hemmend und ungünstig bei der Bewältigung dieser Aufgaben erweisen, beispielsweise bei der schulischen Bildung: *„deshalb bin ich halt in der Schule schlechter geworden“ (D\_34)*; Freizeitgestaltung: *„aber so auch mit anderen mal Ausflüge machen, kannte ich auch nicht“ (D\_163)*; Zutrauen und Selbstwirksamkeit: *„meine Eltern [...] Sie haben gesagt, mein Charakter ist Scheiße und ich werde nie irgendwie was Vernünftiges aus meinem Leben machen“ (D\_30)*. Nachdem Dominique vorübergehend weiter in der Familie lebt, entscheidet sie sich im frühen Jugendalter dazu, die Familie zu verlassen.

*„... ich bin zur Polizei gegangen, weil meine Eltern, die haben mich geschlagen und da habe ich eine Anzeige gemacht, wegen Körperverletzung. Und bin dann halt an dem Abend in Kinder- und Jugendnotdienst.“ (D\_157)*

*„... habe ich halt gedacht, dass du dein eigenes Ding durchziehst. [...] der Jugendklub hat mich unterstützt. Also, wirklich die Unterstützung, die man sich eigentlich von den Eltern wünscht, die aber nicht vorhanden ist bzw. war. (..) Ja, das hat mich eigentlich so zu dem Menschen gemacht, der ich heute bin so [...] auf den Jugendklub kann man zählen.“ (D\_8)*

Hier lassen sich die beiden anderen Fragen bzgl. des Forschungsinteresses einbinden (siehe Kapitel 3): Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht? Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?

In diesem Prozess des Übergangs in die Jugendhilfe können weitere Formen von Vertrauen kodiert werden und es wird eine Selbstwirksamkeit deutlich. Dominique verlässt die Familie und vertraut auf die Hilfe der Polizei und der Jugendhilfe (in Form des Jugendnotdienstes, des ASD und der Heimeinrichtung), später wird der Jugendklub, die offene Jugendarbeit, zu einem

wichtigen Ort. Dominique legt die sexuelle Gewalt in diesem Moment zum zweiten Mal gegenüber fremden Personen offen und nimmt die ihr angebotene Unterstützung an. Sie zeigt damit ein grundsätzliches vorhandenes Systemvertrauen in diese Institutionen. Dies ist nur in Verbindung mit einem persönlichen Vertrauensvorschuss gegenüber den dort tätigen Professionellen möglich. Damit kommen vor allem Fachkräfte der Jugendhilfe in den Blick, die hier als Vertrauenspersonen und verlässliche Personen in Bezug auf Schutz, Sicherheit und Unterstützung agieren. In Bezug auf das Handeln ist dabei von Bedeutung, ob es den Fachkräften gelingt, eine ausreichende professionelle Nähe zu gestalten und so das Vertrauenskonzept positiv zu beeinflussen (Equit, 2022). Durch die Unterstützung der Jugendhilfe kann Dominique an wichtigen Entwicklungsaufgaben arbeiten (beispielsweise Alltagsaufgaben: „*ich hab da Sachen gelernt*“ (D\_163); Selbstständigkeit: „*ich konnte so sein wie ich wollte*“ (D\_163); Sexuelle Bildung: „*sich abends mit uns ins Wohnzimmer gesetzt und haben dann auf einmal angefangen darüber zu reden*“ (D\_176); soziale Interaktion: „*jeder hat so einen anderen Standpunkt gehabt*“ (D\_169). Ihre Ziele, ein Leben in Sicherheit zu führen, eine Aufarbeitung der Erfahrungen und eine selbstbestimmte Lebensgestaltung werden dabei von den Fachkräften wahrgenommen, ernstgenommen und berücksichtigt. Im Bereich der sexuellen Bildung werden ihr Erfahrungen im Gruppen- und Einzelsetting ermöglicht, die ihre Kompetenz erhöhen und sich positiv auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters auswirken (ebd.). Dominique berichtet über Kommunikationsmöglichkeiten zu sexuellen Themen im Jugendklub und in den stationären Hilfen und über eine Anbindung an den Jugendklub über das 18. Lebensjahr hinaus.

Die in Kapitel 3 formulierten Fragen zum Forschungsinteresse beinhalten verschiedene Punkte, die Bedarfe der Jugendlichen, die sich analysieren lassen (Frage 1), die Gegebenheiten im Rahmen der Sozialisation und der Lebenswelt (Frage 2), die Erfahrungen mit sexueller Bildung – insbesondere im Kontext der Jugendhilfe (Frage 3) – und die Bedeutung der sozialen Beziehungen zu Professionellen (Frage 4). Diese sich aus den Fragen ergebenden Punkte werden im Kodierparadigma anhand der kodierten Daten deutlich, verortet und in einen Zusammenhang gebracht.

Mit Blick auf das In-Beziehung-setzen von Kategorien in einem Paradigma lässt sich folgende Zusammenfassung vornehmen: Sexuelle Gewalt kann hier als ein relevantes Ereignis betrachtet werden, das sich entscheidend auf die Entwicklung von Vertrauen und die Vulnerabilität auswirkt. Zugleich führt dieses Lebensereignis für Dominique zu einem Bedarf an Kommunikation im Sinne der angestrebten Offenlegung. Vertrauen kann dimensioniert werden zwischen einem Pol mit viel Vertrauen und einem mit keinem, bzw. einem hohen Misstrauen und die Vulnerabilität kann hoch oder niedrig sein. Das Ereignis wirkt auf die Ausbildung eines persönlichen Vertrauenskonzeptes im Rahmen der Sozialisation. Als intervenierende Bedingungen können hier beispielsweise in der Familie die nicht vorhandenen Vertrauenspersonen, die nicht dauerhaft stattfindende Trennung von der Tatperson, eine Bagatellisierung der sexuellen Gewalt und ein nicht verlässlich gewährleisteter Schutz benannt werden. Bereits als Kind wird Dominique selbst aktiv und nimmt eine erste Offenlegung vor, es zeigt sich eine aktive Handlungsstrategie. Nach der Rückkehr des Vaters verhält sich Dominique oft rebellisch, auch das ist eine Form aktiv zu sein, und wird dann aktiv indem sie sich Hilfe und Unterstützung außerhalb der Familie sucht. Diese Suche ist verbunden mit einem Vertrauensvorschuss vor allem gegenüber Fachkräften der Jugendhilfe, die diesem in Dominiques Einschätzung weitgehend gerecht werden und sich als verlässlich erweisen. In der Konsequenz führt dies neben einer Offenlegung auch zu einem sicheren Lebensumfeld und zu Bedingungen, in denen Dominique sich im Rahmen ihrer jugendlichen Bedürfnisse entwickeln kann, neben allgemeinen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gehört bei ihr auch die Aufarbeitung und Bewältigung der sexuellen Gewalt dazu. Diese Bewältigungsherausforderung für Dominique muss von den Fachkräften auch in Bezug

auf die sexuelle Entwicklung im Jugendalter und damit zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben sensibel und angemessen begleitet werden. Eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung und das Herstellen einer professionellen Nähe scheinen hier eine wichtige Basis zu sein.

Im Fall von Dominique zeigen sich mehrere der Push- und Pull-Faktoren, die für Disclosure-Prozesse von Bedeutung sind (Kavemann et al., 2016, S. 95 ff.). Als Push-Faktor kann hier vor allem die angestrebte Trennung von der Tatperson benannt werden („mit der Gewissheit zu leben, dass es vielleicht irgendwann vorbei ist“ (D\_34) (ebd., S. 97 f.)), als Pull-Faktoren die Erwartung der Verbesserung der Lebensqualität, das Streben nach Sicherheit und die Anerkennung des erfahrenen und empfundenen Unrechts („Ich konnte mit meinem Vater nicht mehr allein zu Hause sein, weil ich dann panische Angst gekriegt hab“ (D\_24); „Alle auf einmal auf der Seite von meinem Vater, wo der sich dann entschuldigt hat, haben alle gesagt, ja es ist ok und ist verziehen [...] so was kann man nicht verziehen (D\_32) (ebd., S. 107). Wichtig für das Gelingen ist in diesem Zusammenhang die oben beschriebene vorhandene ausreichende kommunikative Kompetenz und das Vorhandensein von Personen, die eine Offenlegung ernst nehmen und sich als verlässliche Vertrauenspersonen erweisen die Unterstützung geben (siehe Kapitel 2.3).

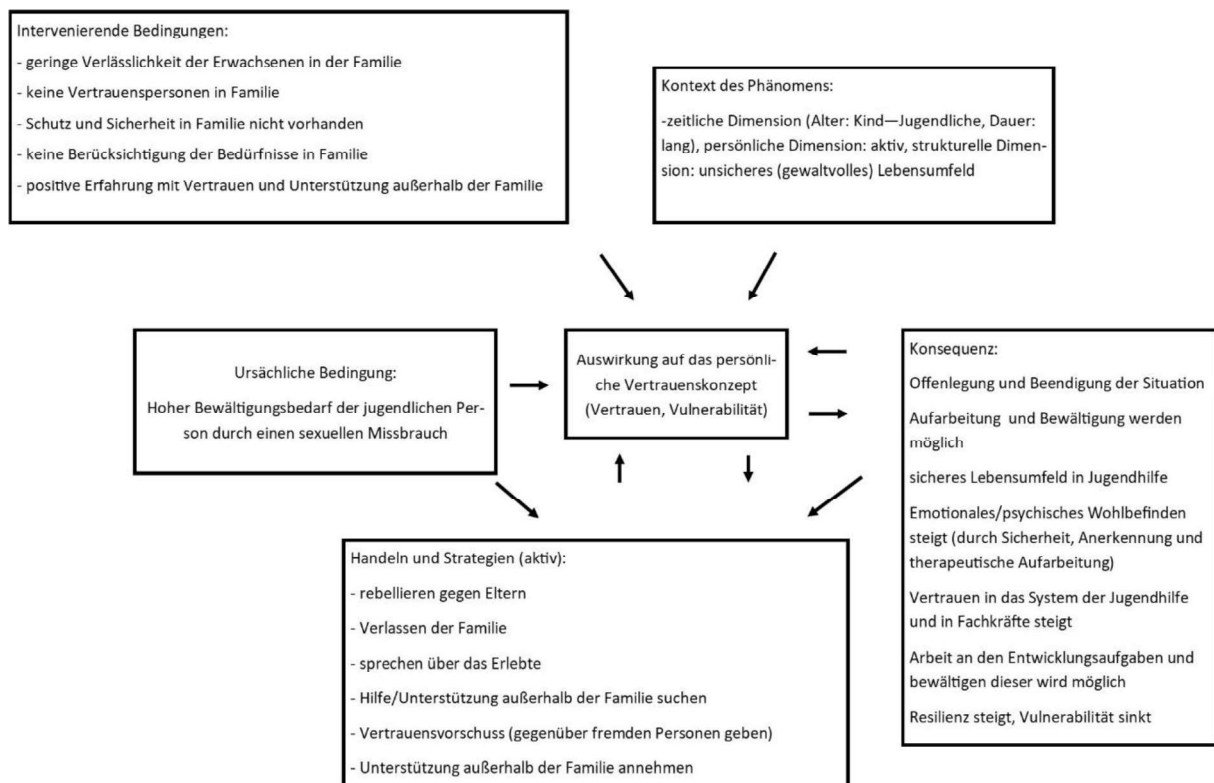


Abbildung 2. Paradigma Fall Dominique (eigene Darstellung)

### 5.1.2 Interview mit Luca: „... es war schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben“

Ausgehend von den in Kapitel 3 benannten Fragen zum Forschungsinteresse (Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich [theoretisch und empirisch] beschreiben? Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?) können im Fall von Luca ungünstige Sozialisationsbedingungen im Kontext mit Beziehungsabbrüchen benannt werden die zu einem grundsätzlichen Bewältigungsbedarf führen.

*„So hat er [Anm.: Stiefvater] gesagt, ja Montag nimmst du aber gleich, packst deine Sachen [...] nimmst die gleich mit in die Schule (..) was sollte ich denn anderes machen [...] meine Mutti hat mir früh noch einen Zettel geschrieben, dass sich bitte die Schule drum kümmern soll oder möchte, dass ich irgendwo unterkomme [...] der Schulleiter hat dann das Jugendamt angerufen, das Jugendamt dann in [Ort C] und dann hat mich [Ort C] irgendwann abgeholt. Aber nach der Schule.“ (L\_53).*

*„...und da war ich dann erstmal als ION als Inobhutnahme für neun Tage und da bin ich dann HzE also Hilfen zur Erziehung geworden.“ (L\_53–55)*

Luca berichtet im Interview von Konflikten in der Familie, vor allem zu seinem Stiefvater. Eine Zeit lang gab es eine Sozialpädagogische Familienhilfe (SpFh), die hauptsächlich mit Luca arbeitete. Obwohl der Stiefvater diese von Beginn an abgelehnt habe, sei, aus Lucas Sicht, die familiäre Situation besser geworden. Dies bezieht Luca vor allem auf sein Verhalten. Aus Lucas Schilderung zeigt sich, dass es der Fachkraft gelungen ist, eine professionelle Nähe zu Luca aufzubauen und dieser die Beziehung als positiv schildert (*„ich fand es hat mir wirklich sehr geholfen [...] ich war ja halt schon ein Stückchen traurig als sie dann nicht mehr kommen konnte“ (L\_139)*). Allerdings scheint es nicht gelungen zu sein, auch eine Arbeitsbeziehung mit den Eltern zu gestalten, diese zu einer Mitwirkung zu motivieren und die Eltern scheinen die durch die Intervention der SpFh erzielten Wirkungen bei Luca nicht als positiv für ihr familiäres Konzept empfunden zu haben (*„auf jeden Fall gabs dann halt immer Streit wenn die da war weil ich dann angeblich irgendwie anders war“ (L\_125)*). Nachdem der Stiefvater die SpFh als Hilfe generell ablehnt und diese nicht mehr in die Wohnung kommen darf, wird die Hilfe vom Jugendamt beendet. Luca berichtet, dass es danach wieder *„schlimmer und immer schlimmer“ (L\_51)* wurde. Den Grund für die Konflikte und auch die Entscheidung der Eltern, dass er ausziehen müsse, verortet er vor allem bei sich, unter anderem in einer möglichen Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, die er seit der Kindheit habe (*„dann mit sechs Jahren war ich dann in der Kinder- und Jugendpsychiatrie durch mein ADHS“ (L\_13)*). Die Eltern übertragen die Verantwortung über Lucas Leben an die Schule. Luca wird aufgrund der Meldung der Schule vom Jugendamt in Obhut genommen und in einer Inobhutnahmeeinrichtung untergebracht. Die Eltern brechen den Kontakt, nachdem Luca in einer Heimeinrichtung untergebracht ist, für mehrere Jahre komplett ab. Dieses Lebensereignis kann mit Blick auf das Vertrauen gegenüber den Eltern als bedeutend angenommen werden. Luca erlebt hier nicht nur, dass er die Familie sehr plötzlich verlassen muss, sondern auch, dass die Eltern ihre Verantwortung komplett abgeben, weder seinen Übergang in die Jugendhilfe begleiten noch anschließend angemessenen Kontakt zu ihm aufrechterhalten. Diese Erfahrungen wirken sich auch stark auf Lucas seelisches Wohlbefinden und die psychische Entwicklung aus.

*„... da wurde halt im Heim festgestellt schwere Depression und Borderline halt (.) und ja dafür hat ich halt auch eine Zeit lang Tabletten gekriegt so Antidepressiva aber da von dem Zeug war ich nur noch nur noch müde und (.) hatte auf nichts mehr Bock“ (L\_509)*

An dieser Stelle soll der Fokus auch auf die beiden anderen Fragen bzgl. des Forschungsinteresses gerichtet werden: Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht? Und: Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?

Luca lebt mehrere Jahre bis zu seinem 18. Geburtstag in verschiedenen stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Während der gesamten Phase der Pubertät, also einer sehr sensiblen jugendlichen Entwicklungsphase, bezogen auf körperliche und entwicklungspsychologische Veränderungen (Linke, im Druck), lebt Luca im Heim und ist auf die Begleitung der Fachkräfte angewiesen. Der Kontakt zur Herkunftsfamilie ist in dieser Zeit unbeständig, auch die Familie ist hier keine Ressource für ihn. Die Begleitung der Fachkräfte bei den anstehenden Entwicklungsaufgaben gelingt mit einer Perspektive auf Lucas Bedürfnisse nur teilweise. Ein Grund, der sich aus dem Interview analysieren lässt, sind mehrere Umzüge von Luca in andere Heimeinrichtungen (*„das war ein anderes Heim weil ich mich in (Ort C) nicht perfekt benommen hab nach den zwei Jahren“* (L\_59), Wechsel von Fachkräften in andere Einrichtungen (*„ist der nach (Ort H) gezogen, weil seine Freundin da einen besseren Job gekriegt hat“* L\_191) und eine unzureichende Partizipation im Hilfeprozess und Berücksichtigung der Bedürfnisse (*„haben es zwar mehrmals angesprochen aber geändert wurde es dann am Ende auch nicht“* L\_207; *„na es gab so einen Kummerkasten zum Beispiel [...] aber den hat nie wirklich jemand ernst genommen“* (L\_233–235). Anscheinend gelang es den Fachkräften nicht, innerhalb der Arbeitsbeziehungen eine ausreichende, beständige, professionelle Nähe zwischen Fachkräften und Luca zu gestalten, die für die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse eine wichtige Grundlage wäre. Kriterien, wie die Gestaltung von Beteiligung, das Aushandeln von Regeln und die Einbindung der jugendlichen Bedürfnisse in Entscheidungen betreffen auch den Umgang mit der jugendlichen Sexualentwicklung und die Kommunikationsangebote zu sexuellen Themen, vor allem, um feinfühlig über Sexualität zu sprechen (Seferovic & Schäfer, 2022).

*„... als ich dann dort meine Freundin hatte, die eine Erzieherin war da wirklich meistens die war schon fast nervig darüber [...] die hat uns fast jeden Tag wenn sie da war [...] beide ins Büro gerufen (.) hat uns über Verhütung und alles aufgeklärt und wirklich jedes Mal dasselbe [...] und jedes Mal und jedes Mal und (.) halt immer irgendwann genervt weil es immer nur das Selbe war [...] das wir erstens im Heim überhaupt nicht dürfen (.) und wenn wir es machen würden dann bitte Verhütungsmittel benutzen [...] auch so dass die Jungs nicht ins Mädchenzimmer durften und die Mädchen nicht ins Jungszimmer (.) selbst tagsüber noch nicht mal man musste entweder immer vor der Tür stehen bleiben der Junge bei den Mädchen oder das Mädchen bei den Jungs halt immer vor der Tür stehen bleiben [...] ich bin auch ehrlich ich bin auch noch Jungfrau [...] das war halt noch nicht so relevant für uns.“* (L\_261–281)

Vor allem im stationären Setting der Jugendhilfe ist die Herstellung einer professionellen Nähe (Schäfer & Behnisch, 2022) und eine vertrauensvolle Kommunikation durch Fachkräfte von Bedeutung, da neben den alltäglichen Arbeitsthemen auch private, persönliche und intime Themen mit Jugendlichen durch die Fachkräfte besprochen werden müssen oder Jugendliche die Fachkräfte mit diesen Themen konfrontieren (Helfferich & Kavemann, 2016). Im Kontext der Sexualerziehung und der Gestaltung und dem Umgang mit Regeln zur sexuellen Entwicklung und zu partnerschaftlicher Aktivität überwiegen in vielen Einrichtungen Verbote aufgrund des Schutzaspektes (ebd.). Es zeigt sich jedoch, dass diese Verbote die Kommunikation und das Vertrauen der Jugendlichen zu den Fachkräften negativ beeinflussen können und diese sich dann einer erzieherischen Einflussnahme entziehen. Es kann zu einer Geheimhaltung der Jugendlichen gegenüber den Fachkräften kommen, zu einer Verlagerung des partnerschaftlichen Zusammenseins in nicht pädagogisch-institutionelle Bereiche und zu sexuellen Aktivitäten außerhalb der Einrichtung (ebd.). Die von Luca geschilderten Erfahrungen können als ein Agieren

der Fachkraft im Rahmen eines präventiven Schutzauftrages betrachtet werden, den die Fachkraft hier für sich definiert oder vom Team bzw. der Einrichtungsleitung übertragen bekommen haben könnte. Die Deutlichkeit des präventiven Agierens zeigt sich auch darin, dass die Fachkraft anscheinend mehrmals und wiederholt auf die Regeln und Verhütung hinweist. Obwohl die Freundin (die ebenfalls in der Einrichtung lebt) die Pille nimmt, werden beide mehrmals darauf hingewiesen unbedingt extra auch Kondome zu nutzen. Die Befürchtung, dass beide bereits Sex im Sinne von Genitalverkehr haben oder demnächst haben könnten, ist hier leitend. Es geht anscheinend eher um das Bedürfnis der Einrichtung, mögliche Schwangerschaften, die durch Sex in der Einrichtung entstehen könnten zu vermeiden (was generell auch ein wichtiger und zu reflektierender Punkt ist), dabei werden aber andere Punkte außer Acht gelassen. Über diesen Präventionsauftrag, auf den sich die Sexualerziehung hier begrenzt, hinaus gibt es keine Angebote an Luca und seine Freundin, die deren Bedürfnisse nach Zweisamkeit und einem Beisammensein aufgreifen. Entwicklungsaufgaben, wie das Gestalten einer Beziehung, werden ausgeklammert. Ein Gespräch über die Bedürfnisse der beiden Jugendlichen, in dem diese ihre Sicht nennen können, kommt anscheinend nicht zu Stande. Damit scheint auch der Umstand, dass Geschlechtsverkehr für beide zu diesem Zeitpunkt (noch) kein Thema ist, der Fachkraft nicht bekannt bzw. werden die Aussagen der Jugendlichen nicht ernst genug genommen. Die Fachkraft hat wenig Zutrauen in die Kompetenz der Jugendlichen, was sich in den ständigen Wiederholungen zeigt und dadurch gelingt es nicht, ausreichend Vertrauen aufzubauen. Das Agieren der Fachkraft wird von Luca als aktionistisch und nervend erlebt. Die Möglichkeit der oben genannten Verlagerung von sexuellen Aktivitäten nach außen bei strikten Verboten in der Einrichtung, birgt nicht nur das Risiko, dass dabei auch ungewollte Schwangerschaften entstehen, sondern auch Grenzverletzungen und Übergriffe geschehen können. Das Reagieren mit Verboten in Bezug auf sexuelle Aktivitäten und damit die Auslagerung von als problematisch bewerteten Aktivitäten aus der Einrichtung, führt in der Regel zu einer unzureichenden konstruktiven und sachlichen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen über sexuelle Themen (Wolff & Norys, 2016). Es braucht daher ein sexualpädagogisches Bildungskonzept, das die Förderung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit umfasst, mit dem Ziel, Jugendliche zu befähigen, eigene Entscheidungen zu treffen und eine Sensibilität für die eigenen Grenzen und die anderer Jugendlicher zu entwickeln (ebd.). Dafür ist auch eine Kompetenz- und Wissensvermittlung bei den Fachkräften nötig (ebd.). Luca berichtet nur von diesem einen präventiven Angebot sexueller Bildung der Fachkraft und nicht über weitere Erfahrungen mit non-formalen und informellen Angeboten im Gruppen- oder Einzelkontext, auf die er zurückgreifen kann.

Die Arbeit an den von Luca benannten psychischen, emotionalen und seelischen Dispositionen und insgesamt an einem gesundheitlichen Wohlbefinden sind für die Entwicklung ebenfalls zu berücksichtigen. Außer von Aufhalten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und den negativen Auswirkungen der Medikamentengaben, berichtet Luca keine spezifischen Situationen diesbezüglich, die er damit selbst in Verbindung bringt. Im Interview lassen sich jedoch Potentiale analysieren, die mit Blick auf Selbstwirksamkeit, Partizipation und Wohlbefinden von Bedeutung sind. Die Möglichkeiten in einer der Heimeinrichtungen, diese bei Bedarf verlassen zu können, um mehrere Stunden allein oder mit dort lebenden Hunden joggen zu gehen, wird von Luca genutzt, geschätzt und als positive Erfahrung verortet.

*„... ich hab halt weder Krafraum Turnhalle oder Sportplatz benutzt, ich hab mir halt kurze Hosen angezogen, ein anderes T-Shirt, meine Laufschuhe und bin halt (.) 2, 3 Stunden joggen gegangen [...] die hatten auch drei Huskys dort (.) so hab mir dann auch mal ein Husky mitgenommen so bin eine Stunde mit dem gelaufen hab mir den nächsten geholt bin wieder eine Stunde gelaufen.“ (L\_337–243)*



Der Übergang Lucas in die Jugendhilfe war mit einem Beziehungsabbruch zur Familie verbunden. Auch die Schilderung des Auszugs aus der letzten Jugendhilfeeinrichtung kann als eine Form von Beziehungsabbruch und als ein nicht geglückter Übergang aus der Einrichtung in ein eigenständiges Leben analysiert werden.

*„Wie gesagt, damals in [Ort D] das ging dann einfach nur, habe ich dann mein restliches Taschengeld von 95 Euro bekommen, war ich auch wenigstens froh, dass ich das hatte damit ich wenigstens zu meiner Schwester fahren konnte. [...] Und mir noch was zu essen unterwegs holen konnte, weil es war (..) schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben, warum auch immer am Abend (.) so und auf jeden Fall bin ich dann (.) bin ich dann rauf zu meiner Schwester gefahren war mit den 95 Euro so die Karte hatte 65 Euro gekostet, tja waren dann waren es nur noch 30 Euro wollte mir aber auch noch was zu essen holen und nochmal eine dickere Jacke weil ich konnte halt auch nicht alle Sachen [Ort D] mitnehmen, hab natürlich auch noch so, so durcheinander wie ich war meine Jacke vergessen (.) musst ich mir noch eine neue Jacke kaufen.“ (L\_81–83)*

Insgesamt führen die Sozialisationsbedingungen in Kindheit und Jugend und die nicht gelungene dauerhaft verlässliche Unterstützung in Familie und Jugendhilfe dazu, dass Luca wesentliche Entwicklungsaufgaben nicht erfüllen konnte.

*„Aber so (.) sonst plan ich eigentlich nicht wirklich in die Zukunft, was Familie angeht so, weil kann immer was dazwischen kommen dann ist der ganze Plan im Arsch und dann musste wieder von Neuem planen (.) so ja so auf jeden Fall will ich halt jetzt demnächst wegen Ausbildung gucken oder was da nun ist, weil ich habe ja immer noch keinen Hauptschulabschluss.“ (L\_413)*

Im Gegensatz zu dem Fall von Dominique zeigt sich bei Luca, dass es nicht gelingt, verlässliche und vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen im Kontext der Jugendhilfe zu gestalten und einen gelingenden Übergang in die Eigenständigkeit und eine Anbindung an eine Einrichtung über das 18. Lebensjahr hinaus. Auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hat dies einen großen Einfluss. Diese Beziehungen sind u. a. für das Sprechen über persönliche Themen von Bedeutung. Für den Fokus auf sexuelle Themen sind dies Fragen zur Pubertät, zur Veränderung des Körpers, zum Gestalten von Beziehungen, zu sexueller Aktivität (damit verbunden sind auch präventive Fragen des Schutzes vor Gewalt, vor Krankheiten, zur Verhütung von Schwangerschaft, zur Gestaltung eines Coming Outs) und auch zu Partnerschaft und Familienplanung, aber auch weitere Entwicklungsaufgaben wie die schulische und berufliche Entwicklung und allgemein eine aktive Zukunftsgestaltung (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Auch am Beispiel des Interviews von Luca können die Themen der oben genannten Fragen (siehe Kapitel 3) aufgegriffen und anhand des Kodierparadigmas betrachtet und in einen Zusammenhang gebracht werden. Die Kategorien lassen sich in einem Paradigma wie folgt zusammenfassen: Als ursächliche Bedingungen, die das Entstehen eines individuellen Vertrauenskonzeptes nachhaltig beeinflussen, kommen, neben anderen ungünstigen Sozialisationsbedingungen, vor allem die Beziehungsabbrüche in Lucas Kindheit und Jugend in den Blick. Bei Luca zeigt sich dadurch ein besonderer Bedarf bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. Das Vertrauen in Erwachsene und in Institutionen wie die Schule und die Jugendhilfe ist gering, und auch das Zutrauen in sich selbst, in die Selbstwirksamkeit bzgl. einer Gestaltung des Lebens, ist gering. Als intervenierende Bedingungen zeigen sich die familiären Herkunftsbedingungen, die Luca selbst allerdings nur wenig kritisiert, sondern eher die Verantwortung bei sich sucht. Auch in Bezug auf Entscheidungen in der Jugendhilfe betrachtet Luca sein Verhalten als kritisch und sucht die Gründe für Konsequenzen bei sich und präsentiert entschuldigende Erklärungen für die Jugendhilfe (*„naja es war halt immer sehr viel zu tun, es waren halt*

*höchstens zwei Erzieher da, für (..) in den schlimmen Zeiten 16 Jugendliche“ (L\_197). Beide Sozialisationsinstanzen, Familie und Jugendhilfe, sind die Orte die Luca (temporär) als einzige zur Verfügung stehende Orte hat und die ihm vertraut sind. Eine kritischere Haltung, dass es auch Gründe geben könne, die außerhalb seiner Person und Verantwortung liegen, formuliert Luca zu den Erfahrungen mit Diskriminierungen in der Schule als Heimkind („sobald ein Heimkind in der Klasse war, der wurde runtergemacht von der Lehrerin“ [L\_389]). Insgesamt sind die Bedingungen im (sozial-)pädagogischen Milieu wenig förderlich in Bezug auf Lucas Bedarfe. Luca zeigt dabei eher eine passive Handlungsstrategie. Seine Aktivität, Luca berichtet im Interview, wie er und seine große Schwester im familiären Haushalt mithelfen und wie er sich auch in der Zusammenarbeit mit der Fachkraft der SpFh bemüht und aktiv mitarbeitet, führt nicht zu einer Anerkennung und positiven Rückmeldung durch die Eltern. Seine Zusammenarbeit mit der SpFh wird vom Stiefvater kritisch gesehen und er verbietet diese. In der Folge akzeptiert Luca Entscheidungen der Eltern und des Jugendamtes und reagiert zunehmend mit einem Rückzug, seine Handlungsstrategie entwickelt sich eher passiv ertragend als aktiv gestaltend. In der Konsequenz führt dies dazu, dass Luca zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht bewältigen kann. Die zu den Entwicklungsaufgaben gehörenden Erfahrungen bzgl. der Gestaltung erster partnerschaftlicher Beziehungen sind bei Luca mit sehr einseitigen Erfahrungen sexueller Bildung verbunden.*



Abbildung 3. Paradigma Fall Luca (eigene Darstellung)

## 5.2 Zusammenfassung in einem Paradigma

Mit Blick auf die oben genannten Fragestellungen zeigt sich, dass die Erfahrungen der Jugendlichen im Kontext sexueller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe vor allem mit der Qualität der Beziehung und den Möglichkeiten der Kommunikation mit Fachkräften zusammenhängen. Ausschlaggebend ist ein Bedarf bei den Jugendlichen zu einem Thema in Bereichen wie Sexualität, Geschlecht, Beziehung und Partnerschaft. Dieser Bedarf kann als ein individuell unterschiedlich relevantes Ereignis in Bezug auf ein sexuelles Thema definiert werden. In den o. g. Interviews sind dies die sexuellen Entwicklungen im Rahmen der Pubertät und in diesem Kontext in einem Interview auftauchende Fragen und Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt. Dieser Bedarf wird als ursächliche Bedingung im paradigmatischen Modell nach der Grounded Theory verortet (siehe Abbildung 4). Die Auswertung der Interviews führt zu einer Schlüsselkategorie, die neben einem vorhandenen Bedarf für die Kommunikation und die Beziehungsgestaltung von Bedeutung ist, dem individuellen Vertrauenskonzept der Jugendlichen. Je nach Ausprägung des Vertrauenskonzeptes zeigen sich unterschiedliche Handlungsstrategien der Jugendlichen, die sie anwenden. Ebenfalls zeigen sich intervenierende Bedingungen, die die Ausprägung des Vertrauenskonzeptes und dessen weitere Entwicklung beeinflussen. Daraus ergeben sich Konsequenzen für den weiteren Entwicklungsprozess der Jugendlichen, beispielsweise ob ein Sprechen über intime Themen mit Fachkräften stattfindet und wie sich das Vertrauen in Fachkräfte und die Jugendhilfe weiterentwickelt. Dies wirkt sich wiederum im weiteren Prozess auf die intervenierenden Bedingungen und die Entwicklung des Vertrauenskonzeptes aus.

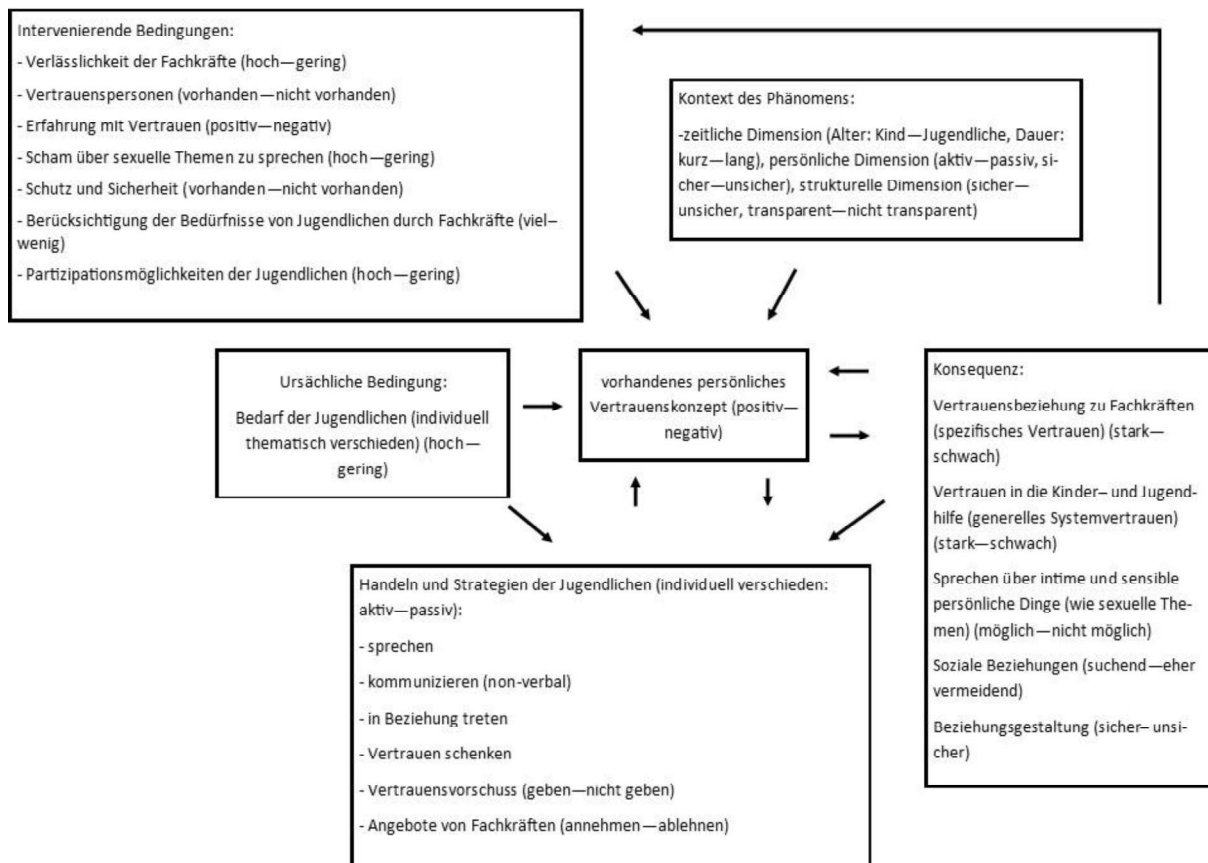


Abbildung 4. Paradigma Vertrauenskonzept (eigene Darstellung)

### 5.3 Erweitertes paradigmatisches Modell

Im Rahmen der Auswertung aller Interviews wurde ein zusammenfassendes Gesamtmodell entwickelt, in dem die Struktur des Paradigmas nach der GT zu Grunde gelegt und erweitert wurde. Das Modell soll einen Überblick zum individuellen Bewältigungsprozess (Böhnisch, 2016) im Zusammenhang mit sexuellen Themen als Entwicklungsaufgabe Jugendlicher (Eschenbeck & Knauf, 2018) ermöglichen, der sich durch die empirische Auswertung der Interviews ergibt. Dabei kann Kommunikation über sexuelle Themen als das zentrale Phänomen in den Daten betrachtet werden. Als ursächliche Bedingung wird ein relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter angenommen. Eine bedeutende Handlungs- und Bewältigungsstrategie, im Zusammenhang mit einem relevanten Ereignis in Bezug auf Sexualität, ist das individuelle Vertrauenskonzept der Jugendlichen. Dieses wirkt sich auf das oben genannte Phänomen der Kommunikation über sexuelle Themen aus. Abhängig vom Vertrauenskonzept und der Kommunikation ergeben sich bestimmte Konsequenzen für die Jugendlichen. Der Kontext und die intervenierenden Bedingungen, als weitere Bestandteile des Paradigmas, werden durch die Lebenswelt und den sozialen Kontext bestimmt. Mit diesem Ablauf können Bedingungen für sexuelle Bildungsprozesse (Beck & Henningsen, 2018) anhand der empirischen Ergebnisse beschrieben werden (Linke, 2020).

Im Modell werden als ursächliche Bedingungen folgende relevante Ereignisse, die sich aus den Daten ergeben, in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter verortet:

- Pubertät und Adoleszenz als entwicklungsbedingte Faktoren, die in ein soziales und kulturelles System eingebettet sind und in diesem Kontext stehende Fragen von Sexualität (Linke, 2020),
- seelische und emotionale Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der sexuellen Entwicklung der Jugendlichen stehen (ebd.),
- Übergriffe und Diskriminierungen, die in einem Kontext mit Sexualität und Geschlecht stehen (beispielsweise sexualisierte Gewalt) (ebd.).

In der Kategorie *Erfahrungsraum Jugend* wurden alle Punkte zusammengefasst, die darüber hinaus als relevant für die Entwicklung betrachtet werden können. Die Jugendlichen befinden sich in einer bedeutenden biografischen Übergangsphase, beispielsweise in Bezug auf die schulische und berufliche Entwicklung oder die Gestaltung eines eigenständigen Lebens außerhalb der Herkunftsfamilie. Diese Faktoren beeinflussen die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität und damit auch die sexuelle Entwicklung, die Gestaltung von Beziehungen und Partnerschaften, von Familienplanung und wirken auf das Wohlbefinden. Im Kontext der Bedingungen zeigt sich eine individuell unterschiedlich ausgeprägte Vulnerabilität (ebd.). Daraus lässt sich ein grundsätzlicher Bedarf nach Unterstützung ableiten, wobei hier ein Bedarf nach Kommunikation über sexuelle Themen bei den Jugendlichen selbst für ein Zustandekommen von Kommunikation zentral ist. Wichtigste Kommunikationsform ist dabei das Sprechen (können) über die Themen, die je nach Bedarf beispielsweise sein können: Umgang mit der pubertären Entwicklung, Entwicklung der Identität, Wissen über Verhütung, Gestaltung des Coming-out, Unterstützung in einer akuten Krise und Offenlegung sexualisierter Gewalt beispielsweise eines sexuellen Missbrauchs.

Bei den Jugendlichen lassen sich in diesem Bewältigungsprozess unterschiedliche Handlungsstrategien analysieren, mit denen sie agieren bzw. auf Ereignisse reagieren, in denen sie sich eher aktiv oder passiv verhalten (ebd.). Das Vertrauenskonzept, welches oben noch als zentrale Kategorie im Paradigma gesetzt ist (siehe Kapitel 5.2), wird hier als zentrale Handlungsstrategie betrachtet. Der Umgang mit Vertrauen in der Interaktion mit den Professionellen ist neben dem Bedarf der Jugendlichen entscheidend für ein Zustandekommen und darüber hinaus für eine gelingende Kommunikation mit Fachkräften in der Jugendhilfe. Damit ist auch das Geben eines Vertrauensvorschusses eingeschlossen. Dieser ist immer abhängig vom grundsätzlichen Vertrauen in ein System, in das professionelle Handeln und in der Jugendhilfe auch von Erfahrungen des persönlichen Vertrauens und ebenso von der Bereitschaft, ein Risiko einzugehen (siehe Kapitel 6). Die Möglichkeiten der Jugendlichen und damit ihrer Handlungsstrategien sind von den Bedingungen ihrer Lebenswelt abhängig. Eine Kategorie, die hier besonders in den Blick kommt, ist das Vorhandensein von verlässlichen Beziehungen (sowohl zu Erwachsenen als auch innerhalb der Peergroup). Das bedeutet auch, Vertrauen und ein positives Vertrauenskonzept sind ein *Türöffner* und allein nicht (immer) ausreichend, es braucht auch Verlässlichkeit und damit Personen (beispielsweise Eltern und Fachkräfte), die sich kümmern, sorgen, intervenieren und Hilfe und Unterstützung geben (ebd.). In den Interviews berichten die Jugendlichen von Erfahrungen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern, insbesondere der offenen und der mobilen Jugendarbeit und stationären und ambulanten Angeboten der Erziehungshilfen.

Aus der Strategie des Eingehens oder des Nichteingehens von Arbeitsbeziehungen auf Grundlage des Vertrauenskonzeptes und dem sich daran anschließenden Interaktionsverlauf mit den Fachkräften, ergeben sich Konsequenzen für die Jugendlichen hinsichtlich der biografischen Verortung von Erfahrungen, der weiteren Lebensperspektive und der sexuellen Kompetenz. Im

Kontext der Jugendhilfe zeigen sich Situationen, in denen die Jugendlichen auch auf die Unterstützung der Fachkräfte angewiesen sind, um über sexuelle Themen sprechen zu können. Die Kommunikation ist dabei auch abhängig vom Verständnis, der Sensibilität, der Offenheit, dem Wissen und den Kompetenzen der Fachkräfte (Linke, 2020). Dies scheint insbesondere dann von Bedeutung zu sein, wenn es um Fragen sexualisierter Gewalt und damit um eine Verletzung der sexuellen Integrität geht (Kavemann et al., 2016).

In der Erfahrung der Jugendlichen zeigen sich dabei unterschiedliche Zugänge und Möglichkeiten in pädagogischen Kontexten. Fast alle Jugendlichen berichten von Erfahrungen mit Sexualaufklärung im schulischen Bereich, ordnen diese meist positiv ein und sehen dies als einen Baustein der Wissensvermittlung zu bestimmten Themen der Sexualaufklärung, benennen aber auch Grenzen (ebd.). Hier sind die non-formalen und die informellen Lernsettings zu berücksichtigen (ebd.). Angebote der offenen Jugendarbeit, wie Workshops und auch informelle Gespräche mit Professionellen, werden als ergänzende Bausteine benannt und geschätzt, ebenso wie Gespräche mit Eltern und vor allem mit der Peergroup. Es zeigt sich, Jugendliche nutzen, wenn es ihnen möglich ist, verschiedene Möglichkeiten, um ihre sexuelle Bildungskompetenz zu stärken. Sie validieren bewusst Inhalte aus einem Bereich mit anderen und gleichen diese ab, auch mit digitalen Angeboten. Dies führt unter ausreichend idealen Bedingungen zu einer angemessenen sexuellen Kompetenz. In den Interviews zeigt sich, vor allem, wenn andere im Jugendalter prägende Institutionen wie Herkunftsfamilie, Schule und Peergroup als Instanzen nicht zur Verfügung stehen und nicht genutzt werden können oder eher ein Risiko darstellen, sind Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wichtige Orte für eine Kommunikation über sexuelle Themen (ebd.). Die Stärke der non-formalen und informellen Angebote in der Jugendhilfe sind eine auf Freiwilligkeit basierende partizipativ gestaltete Teilnahme. Jugendliche können entscheiden, ob sie diese annehmen, daran teilnehmen und welche Themen sie einbringen möchten. Kriterien wie Beteiligung und Zutrauen stärken eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung, die wiederum ein Sprechen über persönliche Themen erleichtert.

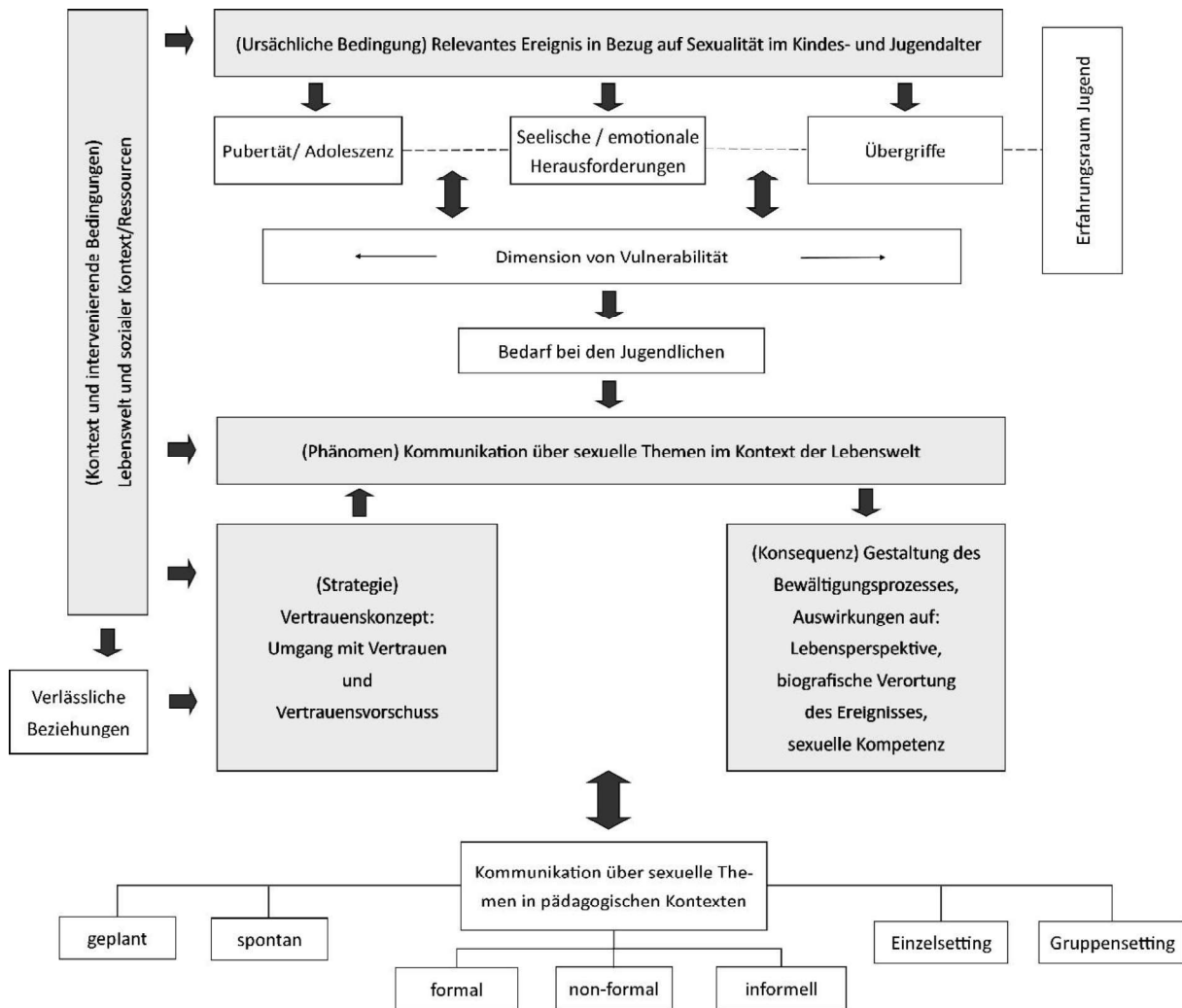


Abbildung 5. Kommunikation über sexuelle Themen auf Basis eines Vertrauenskonzeptes (Linke, 2020, S. 237)

## 6. Diskussion der Ergebnisse

In der Diskussion soll sich als erstes auf folgende Frage bzgl. des Forschungsinteresses fokussiert werden (siehe Kapitel 3): 1) Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich (theoretisch und empirisch) beschreiben?

Aus Sicht der Jugendhilfe ergibt sich als eine zentrale sozialpädagogische Aufgabe für Fachkräfte, und somit ein zentrales Handlungsziel, Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Es kann angenommen werden, je erfolgreicher die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gelingt, desto positiver wirkt sich dies auf die weitere individuelle Entwicklung aus und umso mehr steigen die subjektiv empfundene Zufriedenheit und das emotionale Wohlbefinden. Als Entwicklungsaufgaben für Jugendliche kommen dabei beispielsweise folgende Punkte in den Blick:

- körperliche-biologische Reifung und Akzeptanz des eigenen Körpers;
- Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle, sexuelle Orientierung;
- partnerschaftliche und sexuelle Beziehungen;

- Gestaltung von Kontakten zur Peer-Group;
- Autonomie von den Eltern, der Herkunftsfamilie;
- Entwicklung eines moralisches Bewusstsein, Normen- und Wertesystem;
- schulische Entwicklung und Berufswahl;
- Übergang in ökonomische die Selbstständigkeit;
- kulturelle, wirtschaftliche, politische Partizipation;
- selbstständige (verantwortungsvolle) Freizeitgestaltung und Mediennutzung (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Anhand der Auswertung der beiden Interviews und der Zusammenfassung der Kategorien in einem paradigmatischen Gesamtmodell (siehe Kapitel 5.1, 5.2, 5.3) konnten Bedarfe aus den Daten analysiert werden, die sich an die oben genannten Entwicklungsaufgaben, die in der Theorie angeführt werden, anknüpfen lassen. Im Gesamtmodell werden diese vor allem als ursächliche Bedingung verortet und als ein relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter betrachtet, aus dem sich eine Bewältigungsanforderung für die Jugendlichen ergibt.

Die Bedarfe der Jugendlichen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen in einem Zusammenhang mit den Sozialisationsbedingungen. Diesem Punkt wird in der zweiten Frage nachgegangen (siehe Kapitel 3): 2) Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?

Ausgehend von den Entwicklungsaufgaben, dem oben genannten fachlichen und rechtlichen Auftrag (siehe Kapitel 2) und den Bedarfen, die sich aus den Interviews ergeben (siehe Kapitel 5) lässt sich ableiten, dass Jugendliche, die in der stationären Jugendhilfe leben, in besonderem Maße auf Unterstützung der Fachkräfte in der Jugendhilfe angewiesen sind. Wenn sie von dort aus (wie die Jugendlichen in den ausgewählten Interviews) den Weg in das Erwachsenenleben antreten (sogenannte Care Leaver\*innen), sind sie von der Professionalität der Fachkräfte umso mehr abhängig. Da oft ein belastetes Verhältnis zur Herkunftsfamilie vorliegt oder es gar keinen Kontakt zu dieser gibt (Sting & Groinig, 2020), müssen Fachkräfte sich mit Themen beschäftigen, die sonst die Familie und die Eltern in ihrer Verantwortung haben. Dazu gehören auch Themen wie Sexualität, Geschlecht und Partnerschaft, um junge Menschen auf ein selbstbestimmtes, eigenständiges Leben vorzubereiten.

In den beiden vorgestellten Fallbeispielen zeigt sich, dass die Jugendhilfe im Fall von Dominique die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben gemeinsam mit der Jugendlichen in einem ausreichenden Maß gestalten konnte, zumindest so, dass sich Dominique kompetent und sicher genug fühlt, ihr eigenständiges Leben anzugehen und eine positive Zukunftsperspektive entwickeln konnte. Im anderen Fall zeigt sich bei Luca, dass der Sozialisationsprozess, speziell für die Jugendhilfe der Hilfeprozess, dahingehend überwiegend nicht gelungen ist. So sind die Beziehungsabbrüche in einem Kontext mit weiteren ungünstigen Sozialisationsbedingungen zu betrachten. Insgesamt zeigt sich das Lebensumfeld von Luca, ausgehend von der Familie, eher ablehnend als anerkend. Die Beziehungsabbrüche, die Luca erlebt, gehen mit einer Verantwortungsabgabe der jeweils mit der Erziehungsaufgabe ausübenden Institution einher – dies betrifft bei Luca die Familie und die Jugendhilfe.

Im Folgenden wird stärker auf die anderen beiden Fragen (siehe Kapitel 3) fokussiert: 3) Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht? Und vor allem: 4) Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?



Speziell mit dem Fokus auf sexuelle Themen gelang eine gemeinsame Arbeit, die positiv erinnert wird, nur bei Dominique. Als ein Grund kann hier, neben dem besonderen Bedarf, das Zustandekommen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zu Fachkräften (Linke, 2021) analysiert werden. Die Beziehungsgestaltung wurde durch eine aktive Beteiligung und eine Berücksichtigung der Bedürfnisse der Jugendlichen gefördert. Dies gelang in dem anderen Fall nur teilweise, beispielsweise bedingt durch die Fluktuation in der Einrichtung, fehlendes Wissen über jugendliche Bedürfnisse bzw. fehlende Sensibilität für diese, fehlendes Zutrauen und unzureichende Mitwirkungsmöglichkeiten im Hilfeprozess. Die beiden Fälle stellen kontrastierende Fälle in Bezug auf die Erfahrungen mit sexueller Bildung dar. Mit Blick auf die Bedeutung sozialer Beziehungen für eine gelingende Kommunikation über sexuelle Themen zeigt sich, dass eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zu Professionellen von Bedeutung ist.

Für das Zustandekommen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung, in der dann auch über sexuelle Themen gesprochen werden kann, ist neben einem vorhandenen Bedarf zu einem sexuellen Thema vor allem das individuelle Vertrauenskonzept der Jugendlichen ausschlaggebend. Mit Blick auf die Notwendigkeit, sexuelle Bildung im Rahmen der Jugendhilfe in non-formalen und informellen Lernsettings zu berücksichtigen – zum einen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu fördern und sie bei dem Erreichen ihrer Entwicklungsaufgaben zu begleiten, zum anderen, um die Prävention sexualisierter Gewalt angemessen einzubinden, um dem Schutzauftrag gerecht zu werden – kommt den Arbeitsbeziehungen zwischen Professionellen und Jugendlichen somit eine wichtige Bedeutung zu. Dabei kann „Vertrauen [...] als eine zentrale Komponente sozialer Beziehungen betrachtet werden“ (Linke, 2021). Speziell für die Jugendhilfe analysiert Zeller (2012) vier zentrale Bereiche, die für den Aufbau und die Ausprägung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung von Bedeutung sind:

- „Partizipationsmöglichkeiten der Adressatin“,
- „Realisierung von Verlässlichkeit auf Seiten der Professionellen“,
- „Aushandeln von Unterstützungs- und Sanktionsmustern bei Fehl- oder Wohlverhalten“,
- „im In-Konfrontation-Gehen als Zutrauen in das autonome Handlungspotential der Adressatin“ (Zeller, 2012, S. 101 f.).

Diese Kriterien schließen an das von Wagenblass (2015) angeführte spezifische Vertrauen für die Soziale Arbeit an, welches sich auf das professionelle methodische Handeln und die berufliche Kompetenz der Professionellen bezieht. Das heißt, wie werden diese in ihrer Verlässlichkeit in der Funktion als Fachkraft innerhalb eines professionellen Systems von den Adressat\*innen wahrgenommen und entsteht dadurch ein Vertrauen in dieses spezifische Handeln innerhalb der Arbeitsbeziehung? Neben den oben genannten Kriterien ist Transparenz über die Arbeitsabläufe und das geplante Vorgehen ein weiteres wichtiges Kriterium. Die Wahrnehmung der Adressat\*innen durch die einzelne Fachkraft und die Frage, ob solch ein spezifisches Vertrauen entsteht, wirkt sich auch auf das generelle Vertrauen von Adressat\*innen in ein System, beispielsweise das der Jugendhilfe, aus (ebd.). Negative Erfahrungen können hier auch zu einem Misstrauen gegenüber Institutionen führen. Für die Jugendhilfe spielt, was in anderen Arbeitsfeldern mitunter weniger stark von Bedeutung ist, die persönliche Vertrauensebene eine wichtige Rolle. Das persönliche Verhalten einer Fachkraft gegenüber Jugendlichen, beispielsweise ein entgegengebrachtes ernsthaftes Interesse an den Bedürfnissen, ein respektvolles Auftreten und die persönliche und emotionale Wahrnehmung und Wirkung, die dies bei Jugendlichen hinterlässt, sind hier, vor allem im Kontext der Hilfen zur Erziehung und der Jugendarbeit, von Bedeutung. Dies verbindet sich mit Kriterien des spezifischen Vertrauens (Mantey, 2017). Neben den von den Fachkräften beeinflussbaren und gestaltbaren Kriterien können aber auch

persönliche Merkmale einen entscheidenden Einfluss auf das Entstehen von Vertrauen und die Arbeitsbeziehung haben und vor allem das Sprechen über persönliche und intime Themen, wie die Sexualität, beeinflussen, beispielsweise das Geschlecht, das Alter und die Herkunft (Linke, 2020). Das im Rahmen der biografischen Entwicklung ausgeprägte Vertrauenskonzept der Jugendlichen kann dazu führen, dass Jugendliche aufgrund positiver Erfahrungen oder auch eines spezifischen Bedarfs einen Vertrauensvorschuss geben und damit, nach Luhmann (1989), ein gewisses Risiko in Kauf nehmen, enttäuscht zu werden (ebd.). Damit verbunden ist die grundsätzliche Erwartung, sich auf etwas (beispielsweise Anerkennung, Unterstützung, Schweigepflicht) und jemanden (beispielsweise die Fachkraft in der Jugendhilfe) verlassen zu können und im positiven Fall ein Gefühl von Sicherheit zu erlangen und Unklarheiten zu beseitigen (Cocard, 2014). Als Enttäuschungen und Vertrauensbrüche empfundene und eingeordnete Handlungen von Fachkräften können zu einem Misstrauen und einem Rückzug der Jugendlichen führen. Diese Vertrauensbeziehungen müssen in ein Konzept aus professioneller Nähe und nötiger angemessener Distanz zwischen Fachkräften und Jugendlichen eingebettet sein. Denn neben der Gestaltung des Hilfeprozesses und der Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, ist auch der Schutzaspekt zu berücksichtigen. Es braucht klare Rahmenbedingungen, Reflexionsmöglichkeiten und Beschwerdemöglichkeiten zur Gestaltung von Nähe und Distanz, sowohl mit einem Fokus auf die Erwachsenen-Kind-Beziehung als auch in Peer-Beziehungen. Vertrauen kann, so zeigen die Übergriffe in pädagogischen Kontexten, auch ausgenutzt und Nähe kann zum Problem für die Kinder und Jugendlichen werden (Nagel & Kavemann, 2022).

Im Fall von Dominique und Luca (siehe Kapitel 5) zeigen sich differenzierte Erfahrungen mit der Jugendhilfe in Bezug auf die Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben und dem Gestalten von verlässlichen, vertrauensvollen Arbeitsbeziehungen. Beide Jugendlichen sind Care Leaver\*innen, das heißt, sie gehören zu der Gruppe Heranwachsender, die aus der Heimerziehung oder aus Pflegefamilien heraus den Weg in ein eigenständiges Leben beginnen (Sting & Groinig, 2020). Dies geschieht, wie in den beiden Fällen, oft bereits mit der Vollendung des 18. Lebensjahrs. Der 18. Geburtstag ist für viele dieser Jugendlichen auch der Tag des Auszugs bzw. steht dieser unmittelbar bevor (ebd.). Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bzw. mindestens ein angestoßener positiver Entwicklungsprozess zu diesem Ziel, ist eine zentrale Komponente für den weiteren Lebensweg. Da diese Jugendlichen oft keine oder nur geringe Unterstützung von ihren Herkunftsfamilien erhalten, sind sie nicht nur deutlich gegenüber dem Durchschnitt der gleichaltrigen Bevölkerung benachteiligt, sondern in besonderem Maße auf die Unterstützung staatlicher Institutionen und durch Fachkräfte angewiesen (ebd.). Sie müssen sich auf diese verlassen (können), um diesen Übergang erfolgreich zu bewältigen. Für den Prozess ist neben der Verlässlichkeit der Institutionen auch das individuelle Vertrauenskonzept der Jugendlichen ausschlaggebend, welches in der Zeit davor, also auch in Einrichtungen der Jugendhilfe, geprägt wurde. Im Fall von Luca findet aus Sicht der Bedürfnisse, die Care Leaver\*innen haben, kein gelungener Übergang in ein eigenständiges Leben statt, denn dies bedeute für junge Menschen zu wissen, „wo es mit ihnen hingehet und welche Pflichten auf sie nach der Jugendhilfe zukommen. Es geht um mittel- bis langfristige Perspektiven“ (Loh & Vo, 2021, S. 33).

## 7. Fazit

Die Ergebnisse zeigen auf, welche Verantwortung und welche Möglichkeiten die Jugendhilfe hat. Neben anderen Faktoren, die hier eine Rolle spielen können und an dieser Stelle vernachlässigt wurden, wie beispielsweise biologische Dispositionen, zeigen sich die Sozialisationsbedingungen als wichtiger Faktor. An den beiden Fällen konnten exemplarisch verschiedene Verläufe dargelegt werden. In einem Fall zeigt sich, dass trotz ungünstiger Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie und selbst bei Erfahrungen mit traumatischer Qualität, dennoch eine insgesamt positive Entwicklung und Zukunftsprognose möglich ist. Auch wenn dramatische Erfahrungen, wie sexualisierte Gewalt, bis in das Erwachsenenalter hineinwirken und ein Leben immer beeinflussen können, ist die Verortung solcher Ereignisse in die Biografie und ein Zutrauen in sich, trotz dessen eine positive Entwicklung gestalten zu können, für einen Menschen für enorme Bedeutung. Im Fall von Dominique zeigt sich, dass dies, hier mit Unterstützung durch die Jugendhilfe (stationäre Hilfen zur Erziehung und Jugendarbeit), gelingen kann und die Jugendarbeit hier auch eine wichtige Ressource über das 18. Lebensjahr hinaus sein kann. Die Ausbildung eines positiven Vertrauenskonzeptes kann dabei als eine besondere persönliche Stärke und als Resilienzstärker für mögliche zukünftige Krisen betrachtet werden. Am Fall von Luca zeigen sich Entwicklungspotentiale und -notwendigkeiten für die Jugendhilfe. Vor allem die im Rahmen von Vertrauen oben benannten Kriterien, wie Partizipation, Zutrauen, Verlässlichkeit, Umgang mit Unterstützung, Regeln und Sanktionen, wurden in der Arbeitsbeziehung mit Luca nur unzureichend umgesetzt. Für den Fokus der Arbeit mit einer Perspektive auf eine gelingende sexuelle Bildung, vor allem in den informellen Lernsettings der Jugendhilfe, ist eine ausreichende Basis des Vertrauens, im Sinne einer professionellen Nähe, nötig. Neben zentralen Punkten der Sexualaufklärung betrifft sexuelle Bildung auch die Gewaltprävention. Soll diese langfristig über die Zeit der Jugend wirken, ist die Förderung der Selbstwirksamkeit, die Stärkung des Zutrauens in die eigenen Handlungsmöglichkeiten zentral: „der beste Schutz gegen Übergriffe ist der Eigensinn“ (Rendtorff, 2012, S. 149). Sexuelle Bildung kann, wenn sie eingebettet ist in ein integratives Bildungs-, Unterstützungs- und Entwicklungsangebot und gerahmt wird durch eine professionelle Nähe und eine angemessene Distanz zu den Professionellen, ein wichtiger Baustein sein, der Jugendliche kompetenter für die im weiteren Leben anstehenden Aufgaben, Gestaltungsräume und Herausforderungen macht.

## Literatur

- Baader, M., Oppermann, C., Schröder, J. & Schröer, W. (2020). *Ergebnisbericht "Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe"*. Verfügbar unter: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1092>
- Beck, M. & Henningsen, A. (2018). Sexualität lernen? Die Perspektive Jugendlicher und pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 31(2), 134–151.
- Bode, H. & Hessling, A. (2015). *Jugendsexualität. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Böhnisch, L. (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Breuer, F. & Muckel, P. (2016). Reflexive Grounded Theory - Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cocard, Y. (2014). Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 203–220). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich,
- European Institute for Gender Equality [EIGE] (o. J.). *Sexuelle Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1377?lang=de>
- Equit, C. (2022). Die Förderung von Bildung durch professionelle Beziehungsgestaltung in stationären Erziehungshilfen. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 122–135). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/Walhalla.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. Stuttgart: UTB.
- Helfferich, C. & Kavemann, B. (2016). „Kein Sex im Kinderheim?“. Es braucht eine vertrauensvolle Kommunikation über Sexualität in der stationären Jugendhilfe. *Sozialmagazin*, 41(8), 52–59.
- Henningsen, A. (2018). Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. (S. 561–570). Weinheim und Basel: Beltz Juventa,
- Henningsen, A. (2019). *Sexualpädagogik und Prävention sexueller Gewalt in der Auseinandersetzung*. *Sozial Extra* 43, 117–121. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00155-8>
- Herwig-Lempp, J. (2014). *Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis größer als in der Theorie*. In *CORAX* 5/2014, 20–23
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–359). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuchverlag.
- Kavemann, B. (2016). *Sexualpädagogik oder Gewaltprävention? – Sexualität vor dem Hintergrund sexueller Gewalterlebnisse*. *Forum Gemeindepsychologie*, 21(1), 1–11. Verfügbar unter: [http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2016\\_03.html](http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2016_03.html)
- Kavemann, B., Kesteren, A. Graf-van, Rothkegel, S. & Nagel, B. (2016). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kluge, N. (2013). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 116–124). Weinheim: Juventa.
- Loh, R. & Vo, T. Q. (2021): Nachhaltige Jugendhilfe aus Sicht der Care Leaver\*innen. In J. Klein, M. Macsenaere & S. Hiller (Hrsg.), *Care Leaver. Stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit* (S. 23–37). Freiburg: Lambertus.

- Lohaus, A., Heinrichs, N. & Konrad, K. (2018). Langfristige Auswirkungen von sexuellen Missbrauchserfahrungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis.* (S. 849–867). Weinheim: Beltz Juventa.
- Linke, T. (2020). *Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten.* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Linke, T. (2021). *Vertrauensvolle Arbeitsbeziehung* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/29166>
- Linke, T. (im Druck). Sexualität im Lebenslauf – Kinder und Jugendliche. In D. Höblich & D. Mantey (Hrsg.), *Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität.* Stuttgart: Enke.
- Mantey, D. (2017). *Sexualerziehung in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe aus Sicht der Jugendlichen.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mitzscherlich, B., Ahbe, T., Diedrich, U., Wustmann, C. & Eisewicht, P. (2019). *Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR.* Verfügbar unter: <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/sexueller-kindesmissbrauch-in-institutionen-und-familien-in-der-ddr/>
- Mosser, P. (2018). Folgen und Nachwirkungen sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis.* (S. 822–832). Weinheim: Beltz Juventa.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Codes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nagel, B. & Kavemann, B. (2022). Dimensionen der Gefährdung: Erfahrungsberichte Betroffener über sexualisierte Gewalt in Heimen und Internaten. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 136–150). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/Walhall.
- Nentwig, T. (2019). *Helmut Kentler und die Universität Hannover.* Verfügbar unter: <https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/profil/geschichte/kentler/>
- Oldemeier, K. & Krell, C. (2016). „Coming-out – und dann ...?!“. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6\\_30-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6_30-1)
- Quindeau, I. (2012). Die infantile Sexualität. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 24–44). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Quindeau, I. (2014). Wie kommt die Lust in den Körper? Die psychosexuelle Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. In K. Menne & J. Rohloff (Hrsg.), *Sexualität und Entwicklung: Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung* (S. 58–71). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Rendtorff, B. (2012). Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 138–150). Opladen: Budrich.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sandermann, P. & Neumann, S. (2018). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt UTB.
- Schäfer, D & Behnisch, M. (2022). Professionelle Nähe in der Heimerziehung: Einleitung. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 5–20). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/ Walhalla.
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2022a). *Sexualaufklärung, die erste Regelblutung und der erste Samenerguss. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Verfügbar unter: [https://doi.org/10.17623/BZgA\\_SRH:fb\\_JUS9\\_sexu\\_aufklaerung\\_reifung](https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_JUS9_sexu_aufklaerung_reifung)
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2022b). *Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Verfügbar unter: [https://doi.org/10.17623/BZgA\\_SRH:fb\\_JUS9\\_sexu\\_erfahrungen](https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_JUS9_sexu_erfahrungen)
- Schmauch, U. (2016). Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 32–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmauch, U. (2022). *Liebe, Sex und Regenbogen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, W., Struck, N. & Wolff, M. (2016). Einführende Bemerkungen zur zweiten Auflage. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 11–13). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seferovic, N. & Schäfer, D. (2022). „Egal, wer es ist oder egal, was los ist – du kannst mit denen reden“: Über den Zusammenhang von Sprache, Beziehung und Nähe. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 50–63). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/ Walhalla.
- Sielert, U. (2016). Didaktik der Sexualpädagogik: historische und systematische Kontroversen. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 69–88). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiegel-Online (2010a). *Missbrauchsskandal. Ex-Chef der Odenwaldschule gibt sexuelle Übergriffe zu*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/missbrauchsskandal-ex-chef-der-odenwaldschule-gibt-sexuelle-uebergriffe-zu-a-684680.html>
- Spiegel-Online (2010b). *Berliner Canisius Kolleg. Schulleitung wusste früh von Missbrauch*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/berliner-canisius-kolleg-schulleitung-wusste-frueh-von-missbrauch-a-675288.html>
- Statistisches Bundesamt (2022). *210 000 junge Menschen wuchsen 2021 in Heimen oder Pflegefamilien auf*. Pressemitteilung Nr. 454 vom 27. Oktober 2022. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22\\_454\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22_454_225.html)

- Stecklina, G. (2017). Sexualität und Jugendhilfe. In A. Klein & E. Tuidter (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 191–206). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sting, S. & Groinig, M. (2020). Care Leaver und Familie. In J. Ecarius & A. Schierbaum, *Handbuch Familie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Thiersch, H. (2012). Macht und Gewalt. In W. Thole, A. Retkowski & B. Schäuble (Hrsg.), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer VS.
- Unicef (Hrsg.). (2022). Die UN-Kinderrechtskonvention - Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Konvention über die Rechte des Kindes. (Erstveröffentlichung 1989). Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). Weinheim: Juventa.
- Wagenblass, S. (2012). Herausforderungen für den Kinderschutz in psychisch belasteten Familien. In W. Thole, A. Retkowski & B. Schäuble (Hrsg.), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie* (S. 71–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagenblass, S. (2015). Vertrauen. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1825–1835). München: Reinhardt-Verlag.
- Weller, K. (2021). *Alles bleibt anders. Kontinuität und Zyklizität der sexuellen Liberalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Winter, R. (2013). Sexualpädagogik in der Jugendhilfe. In R.B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 619–621). Weinheim: Juventa.
- Wolff, M. & Norys, T. (2016). *Sexualisierte Jugend? Ein sexualpädagogisches Bildungskonzept für die Jugendarbeit ist notwendig*. *Sozialmagazin*, 41(8), 37–43.
- Zeller, M. (2012). Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in den Erziehungshilfen. In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit* (S. 93–106). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zimmermann, P., Neumann, A. & Celik, F. (2010). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. München: Deutsches Jugendinstitut.