

**„Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“  
Möglichkeiten der präventiven Arbeit an der Gehörlosenschule**

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Heilpädagogischen Fakultät  
der Universität zu Köln

vorgelegt von

Anja Dietzel  
aus Essen

Köln, 2002

Erste Gutachterin: Prof.' Dr. G. List

Zweiter Gutachter: P.D.Dr. Th. Kaul

Tag der mündlichen Prüfung: 28.10.2002



## Inhaltsverzeichnis

1.	Fragestellung und konzeptioneller Rahmen.....	1
2.	Grundlegungen.....	3
2.1	Sexuelle Gewalt gegen Kinder.....	3
2.1.1	Begriffsbestimmung.....	3
2.1.2	Historische Entwicklung; Empirischer und theoretischer Erkenntnisstand.....	12
2.1.3	Ausmaß und Verbreitung.....	15
2.1.4	Situation und Psychodynamik von Täter und Opfer.....	18
2.1.4.1	Täter.....	18
2.1.4.2	Opfer sexueller Gewalt; Die Psychodynamik des Kindes.....	21
2.1.5	Signale und Folgen sexueller Gewalt.....	28
2.1.6	Erklärungsansätze.....	34
2.2	Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen.....	43
2.2.1	Definition des Personenkreises.....	46
2.2.2	Die spezifische Lebenssituation gehörloser Kinder.....	54
2.2.3	Ausmaß sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen..	67
2.2.3.1	Angaben zu den Opfern.....	67
2.2.3.2	Angaben zu den Tätern.....	71
2.2.4	Mögliche Risikofaktoren.....	73
2.2.5	Signale und Folgen.....	81
2.3	Interventionsmöglichkeiten; Juristische Aspekte.....	90
3.	Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“.....	100
3.1	Herleitung und Begründung der Untersuchungsmethodik.....	100
3.2	Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	107

3.2.1	Definition sexueller Gewalt.....	107
3.2.2	Täter.....	108
3.2.3	Thematisierung der sexuellen Gewalt gegen Kinder an den Schulen.....	109
3.2.4	Sexuelle Gewalt gegen gehörlose SchülerInnen.....	111
3.2.5	Prävention sexueller Gewalt.....	113
3.2.6	Bewertung des Anschauungsmaterials.....	118
3.2.7	Abschließende Kommentare.....	121
3.3	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	122
4.	Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder als Unterrichtsthema in der Gehörlosenschule.....	124
4.1.	Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder.....	124
4.1.1	Definition und Begriffsbestimmung.....	126
4.1.2	Präventionsmaßnahmen im In- und Ausland.....	127
4.1.3	Schwerpunkte und Ziele schulischer Prävention.....	128
4.1.4	Rahmenbedingungen schulischer Prävention.....	131
4.1.5	Aufbau und Ziele ausgewählter Präventionsprogramme.....	135
4.1.6	Ergebnisse der bisherigen Präventionsforschung.....	136
4.2	Präventives Arbeiten mit gehörlosen Mädchen und Jungen.....	139
4.2.1	Programme, Projekte und Materialien für gehörlose bzw. behinderte Kinder.....	139
4.2.2	Erfahrungen und Evaluation.....	142
4.2.3	Thematische Schwerpunkte der Präventionsarbeit mit gehörlosen Schülern und Schülerinnen.....	145
4.3	Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt: Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen.....	147
4.3.1	Wer bin ich?; Selbstkonzepte.....	151
4.3.2	Ich bin ein Mädchen/Junge; Geschlechterrollen und –stereotype.	183
4.3.3	Mein Körper.....	197
4.3.4	Berührungen.....	208
4.3.5	Gefühle.....	221
4.3.6	Geheimnisse.....	254

4.3.7	Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder.....	267
4.3.8	Neinsagen und Hilfe holen.....	283
5.	Ausblick.....	297
	Literaturverzeichnis.....	300
	Anhang.....	337

## 1. Fragestellung und konzeptioneller Rahmen

Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen – diesem Thema kommt aufgrund des Ausmaßes und der entstehenden Folgen eine außerordentliche gesellschaftliche und soziale Bedeutung zu. Obwohl in den Medien fast täglich von sexuellen Übergriffen auf Kinder berichtet wird, Beratungsstellen entstanden sind und Präventionsmaterialien seit einiger Zeit Einzug in Regelschulen und –kindergärten gefunden haben, ist von Kindern mit einer Behinderung noch immer keine Rede. Vorurteile und Mythen suggerieren, dass Menschen mit Behinderungen nicht von sexueller Ausbeutung betroffen sind, und auch das wissenschaftliche Interesse an der Problematik ist gering. Dabei weisen Untersuchungen und Erfahrungsberichte auch aus der Arbeit mit gehörlosen Menschen auf ein weit verbreitetes Phänomen hin.

Das erhöhte Risiko sexueller Übergriffe ergibt sich bei gehörlosen Menschen (und Menschen mit anderen Behinderungsformen) zum einen aus der vermehrten sozialen Isolation, größerer Abhängigkeit und aus der nahezu rechtlosen und ohnmächtigen gesellschaftlichen Stellung, so dass sogar von behinderten Menschen als „ideale Missbrauchs-Opfer“ gesprochen werden könnte. Zum anderen erschweren die sozio-kommunikativen Einschränkungen gehörlosen Kinder und Jugendlicher den ungestörten Aufbau von Beziehungen und die notwendige Unabhängigkeit, was von den Tätern für ihre Zwecke schamlos ausgenutzt wird. Die Übergriffe und die sich daraus ergebende Notsituation sind für die betroffenen Kinder noch schwerer faßbar und zu bewältigen als es für nicht behinderte Kinder auf Grundlage schon bestehender Forschungserkenntnisse angenommen werden muss.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet ein Abriß des derzeitigen Forschungsstandes der Thematik „Sexuelle Gewalt gegen Kinder“ im allgemeinen und Erläuterungen zu den Opfern sexueller Übergriffe, den Tätern und ihrer Vorgehensweisen sowie eine Darstellung verschiedener Erklärungsansätze. Die sich daran anschließende Betrachtung der speziellen Lebenssituation gehörloser Kinder zielt besonders ab auf mögliche Zusammenhänge zwischen den primären und sekundären Auswirkungen der Hörschädigung und dem erhöhten Risiko, Opfer sexueller Übergriffe zu werden. Dies bildet den Hintergrund der Analyse des Ausmaßes, der möglichen Ursachen und der Auswirkungen sexueller Gewaltdelikte an gehörlosen Mädchen und Jungen, die spezifische Maßnahmen im therapeutischen und präventiven Be-

reich nach sich ziehen. Eine kurze Skizzierung der denkbaren Interventionsschritte und juristischen Grundlagen bildet den Abschluß des theoretischen Teils der Arbeit.

Aufgrund der fehlenden Forschung im deutschsprachigen Raum stellt sich die Frage, inwieweit die Problematik der sexuellen Ausbeutung gehörloser Kinder an den deutschen Gehörlosenschulen überhaupt bekannt ist, wie von seiten des Lehrpersonals mit der Thematik umgegangen und inwiefern die Thematik im Rahmen von Präventionsmaßnahmen angesprochen wird. Daher geht der Entwicklung der Unterrichtseinheit eine Erkundungsstudie voraus, die im Kapitel 3 dargestellt wird.

Auf Grundlage der Analysen des theoretischen Teils und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Erkundungsstudie werden im Kapitel 4 spezielle Maßnahmen für die Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Kinder aufgezeigt. Die mit der Hörschädigung einhergehenden sprachlich-kommunikativen und psycho-sozialen Folgeerscheinungen machen ein breit angelegtes Konzept erforderlich, welches weit über rein sachliche Informationen zu sexueller Gewalt hinausgeht und alle wesentlichen Bereiche der Prävention, wie beispielsweise Körperrechte, Gefühle und Neinsagen, beinhaltet. Ziel des Konzeptes ist die allgemeine Persönlichkeitsförderung der Kinder, ihre Stärkung und Ermutigung und insbesondere die Förderung eines positiven Selbstbildes als gehörloses Mädchen bzw. gehörloser Junge. Das Material berücksichtigt die behinderungsspezifischen Bedürfnisse gehörloser Mädchen und Jungen, indem es schwerpunktmäßig konkrete Materialien und die aktive Beteiligung der Kinder anspricht, und ist in einer Art und Weise aufgebaut und in ein breites Informationsspektrum eingebettet, das den Lehrkräften ein flexibles und selbständiges Weiterarbeiten ermöglicht.

Ziel der Dissertation ist es, Lehrerinnen und Lehrern Ideen für die präventive Erziehung gehörloser Kinder und Jugendlicher an die Hand zu geben und einen Anfang in der präventiven Arbeit zu schaffen. Damit verknüpft ist die Hoffnung, sexuelle Gewalt als selbstverständliches Thema in die Hörgeschädigtenschulen einzubringen und so das Risiko sexueller Übergriffe für gehörlose Mädchen und Jungen zu vermindern.

## 2. Grundlegungen

### 2.1 Sexuelle Gewalt gegen Kinder

#### 2.1.1 Begriffsbestimmung

Sexuelle Gewalt gegen Kinder stellt nur einen Teil einer weiten Spanne verschiedener Gewaltformen gegen Kinder dar, die sich von Vergewaltigung oder Tötung als extremste Formen bis hin zu subtileren Formen der Gewalt wie Liebesentzug oder Vernachlässigung erstrecken. Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die diesen Gewaltformen bezüglich der Täter, des Handlungsverlaufs und der Opfer unterliegen und damit als Faktoren für eine Kategorisierung dienen können, kristallisierten sich drei Hauptformen heraus (vgl. MAYES/CURRIE/MACLEOD et al., 1992):

- a) körperliche Gewalt (z. B. KEMPE, 1985)
- b) sexuelle Gewalt (z. B. FINKELHOR, 1979)
- c) emotionale Gewalt (z. B. GARBARINO/GILLIAM, 1980).

Wie schon am Zeitpunkt der verschiedenen Publikationen erkennbar, unterlag die Beschäftigung mit den einzelnen Gewaltformen und ihrer Anerkennung als soziales Problem einer zeitlichen Abfolge. So stieg erst nach der Veröffentlichung von „The Battered Child Syndrome“ (KEMPE, 1985) das gesellschaftliche Interesse an der Problematik der körperlichen Gewalt gegen Kinder und führte im Laufe weiterer Untersuchungen zu einer nochmaligen Differenzierung in ‘körperliche bzw. emotionale Vernachlässigung’ als zusätzliche Kategorie durch KEMPE/KEMPE (1978).

Alle Gewaltformen lassen sich in verschiedene Schweregrade von leicht bis lebensbedrohlich einteilen. Zudem werden Kinder in der Regel auch nicht nur Opfer einer, sondern mehrerer Gewaltformen. So beinhaltet etwa körperliche oder sexuelle Gewalt immer einen gewissen Grad an emotionaler Gewalt (vgl. BROWNE/DAVIES/STRATTON, 1988).

Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich aber auch große Unterschiede erkennen, so dass sich Konzepte, die sich bei einer Form der Gewalt bewährt haben, nicht ohne weiteres auf eine andere Form übertragen lassen, im Extremfall sogar die Situation für das betroffene Kind verschlimmern können (vgl. STEINHAGE, 1989). So kann häufig bei der Aufdeckung körper-

licher Übergriffe innerhalb einer Familie auf das Prinzip „Hilfe statt Strafe“ zurückgegriffen werden, da beim Täter oftmals ein Unrechtsbewusstsein vorhanden ist und körperliche Spuren ein Leugnen der Tat erschweren. Viele Täter sind daher bereit, sich einer Therapie zu unterziehen, so dass das Kind weiterhin in der Familie verbleiben kann. Wird bei sexueller Gewalt innerhalb der Familie nach demselben Prinzip verfahren, besteht die Gefahr der Fortsetzung der sexuellen Übergriffe, da der Täter „in den wenigsten Fällen geständig [ist]; er ist weder bereit, die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, noch die Konsequenzen zu tragen.“<sup>1</sup>. Er könnte Druck auf das Kind ausüben, es zwingen, die Anschuldigungen zurückzunehmen, da es außer den Aussagen des Kindes keine Beweise für die Tat gibt.

Gleichermaßen müssen andere Unterschiede zwischen den einzelnen Gewaltformen in die Überlegungen bezüglich Intervention und Prävention einbezogen werden. So sind zum einen Jungen und Mädchen bei körperlicher Gewalt gleichermaßen betroffen (STEINHAGE, 1989), während Studien über sexuelle Gewalt zeigen, dass hier das Geschlecht mit ausschlaggebend ist (z. B. BANGE, 1992; siehe Kap. 2.1.3). Während sexuelle Gewalt hauptsächlich von Männern ausgeht (FINKELHOR, 1984; WYATT, 1985; DRAIJER, 1990; siehe Kap. 2.1.3), sind bei körperlichen Übergriffen in der Regel beide Elternteile beteiligt. Zum anderen können Opfer körperlicher Gewalt im allgemeinen das Geschehene benennen. „Unter Jugendlichen [und auch unter Kindern, Anm. d. Verfasserin] sind Schläge von Eltern selten ein Tabuthema ...“<sup>2</sup>, die Kinder verfügen über das nötige Vokabular, und das Erlebte kann nicht ihrer Fantasie zugesprochen werden, da sichtbare Spuren erkennbar sind. Bei Kindern mit sexuellen Gewalterfahrungen vollzieht sich ihre „... Ausbeutung, Erniedrigung und Demütigung [...] im Geheimen, fast so, als ob sie gar nicht stattfände.“<sup>3</sup>. Da die Kinder einem Schweigegebot unterliegen, äußerlich sichtbare Verletzungen in der Regel ausbleiben und besonders kleineren Kindern auch das Vokabular für das Erlebte fehlt, müssen Erwachsene, z. B. im pädagogischen Bereich, über die situativen Bedingungen aufgeklärt werden.

Das Fehlen einer allgemeingültigen, interdisziplinären und internationalen Definition von sexueller Gewalt hat in den Fachkreisen, in der Öffentlichkeit und bei Eltern und PädagogInnen zu Unsicherheiten über den genauen Tatbestand geführt. Die verschiedenen Definitionen (Polizei, Jugendamt, Sozialarbeit oder Pädagogik) zeigen unterschiedliche Akzentuierungen, die von der theoretischen Grundlage her zu begründen sind. Hauptunterscheidungspunkt ist

---

<sup>1</sup>STEINHAGE, 1989, 38

<sup>2</sup>STEINHAGE, 1989, 34

dabei die sexuelle Gewalthandlung an sich. Würden beispielsweise generell sexuell motivierte Handlungen ohne Körperkontakt in die Definition miteinbezogen, so könnten mehr Familien von einer sozialen Betreuung profitieren, es erhöhte sich aber auch für die Jurisdiktion die Anzahl der Prozesse und Verurteilungen. Auch im pädagogischen Bereich würde sich je nach Einschätzung der vermuteten Handlung beispielsweise der Zeitpunkt der Weitergabe des Verdachtes an die Schulleitung und/oder an Stellen außerhalb der Schule verändern.

Die Verwendung unterschiedlicher Definitionen hat auch auf die Ermittlung der Prävalenz- und Inzidenzraten große Auswirkungen. So führt z. B. die Verwendung einer engen Definition, bei der ausschließlich durch Gewalt erzwungene Handlungen mit Körperkontakt berücksichtigt werden, zu niedrigeren Raten.

Der Mangel an einer einheitlichen Definition macht es nötig, die einzelnen Definitionen nach ihren Kriterien zu analysieren, um so eine Einordnung der verschiedenen Studien und eine Vergleichbarkeit ihrer Ergebnisse zu erreichen. Im Folgenden werden daher die häufigsten Kriterien kurz dargestellt und kritisch beleuchtet.

1. „Wissentliches Einverständnis“ („Informed consent“)

Dieses von BANGE (1992 und 1995) und anderen (z. B. LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995) aufgeführte Kriterium dient vielen Untersuchungen als Definitionsgrundlage (z. B. FINKELHOR, 1979; KEMPE/KEMPE, 1978; SGROI, 1982). Die Einschätzung einer Gewalthandlung von dem wissentlichen Einverständnis eines Kindes abhängig zu machen, ist jedoch kritisch zu sehen, da Kindern zwei wesentliche Voraussetzungen fehlen. Zum einen verfügen sie nicht über den gleichen Informationsstand wie Erwachsene, d. h. sie können die soziale Tragweite sexueller Beziehungen nicht erfassen und haben aufgrund ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung nicht die Möglichkeit, dem Geschehen freiwillig zuzustimmen oder es abzulehnen. Zum anderen sind Kinder emotional auf die Liebe und Zuneigung des Erwachsenen angewiesen. Es besteht somit ein strukturelles Macht- und Abhängigkeitsgefälle, das von Seiten des Erwachsenen zur Befriedigung seiner Bedürfnisse ausgenutzt werden kann. Da aufgrund dieser Vorgaben ein „wissentliches Einverständnis“ der Kinder nicht gegeben werden kann, sollte unabhängig davon jede sexuelle Handlung zwischen Erwachsenen und Kindern als sexuelle Gewalttat gelten (vgl. BANGE 1992).

---

<sup>3</sup>STEINHAGE, 1989, 33



## 2. Missachtung des kindlichen Willens

Die Missachtung des kindlichen Willens wird häufig als entscheidendes Kriterium angegeben (z. B. DRAIJER, 1990; BAGLEY, 1990) und findet laut BANGE (1992) „unter den WissenschaftlerInnen uneingeschränkten Zuspruch“<sup>4</sup>. Es muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass Kinder aufgrund der strukturellen Verhältnisse in vielerlei Beziehung unterlegen sind (z. B. Wissens-, Erfahrungsvorsprung, Abhängigkeit, Autorität etc.).

„Im Zusammenhang mit sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen ist hier zu fragen, inwieweit Kinder Erwachsenen gegenüber überhaupt in der Lage sind, bewußt und freiwillig in sexuelle Handlungen einzuwilligen bzw. sie abzulehnen und die Ablehnung auch durchzusetzen.“<sup>5</sup>

## 3. Anwendung von Zwang und körperlicher Gewalt

Da sexuelle Übergriffe oftmals unter Anwendung von körperlicher oder emotionaler Gewalt, wie z. B. Drohungen („Wenn du etwas erzählst, kommst du ins Heim!“) vorgenommen werden, wird diesem Kriterium allgemein zugestimmt. Allerdings sind aufgrund der gegebenen Beziehung zwischen Täter und Opfer Drohungen zum Teil gar nicht nötig. Da der überwiegende Teil der Täter dem sozialen Umfeld des Kindes zuzurechnen ist (siehe Kap. 2.1.4.1), kann der Täter diese Vertrauensbeziehung ausnutzen, ohne zusätzlich Gewalt anwenden zu müssen. Soweit ist auch dieses Definitionskriterium allein nicht ausreichend.

## 4. Art der Handlungen

Sexuelle Gewalthandlungen umfassen ein großes Spektrum und werden von der Öffentlichkeit und Wissenschaft am ehesten als sexuelle Gewalt anerkannt, je massiver die Tat ist. Somit beschränken sich die meisten Studien auf Handlungen mit Körperkontakt (z. B. BAGLEY, 1989; DRAIJER, 1990), wobei einige AutorInnen jedoch auch die traumatisierenden Folgen anderer sexueller Übergriffe betonen und in ihre Untersuchungen ebenfalls mit einbeziehen (z. B. FINKELHOR, 1979 und 1984; BANGE, 1992).

## 5. Absicht des Täters

---

<sup>4</sup>BANGE, 1992, 52.

<sup>5</sup>BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 23.

„Sexueller Mißbrauch ist die bewußte und geplante Handlung eines Erwachsenen, die seiner eigenen sexuellen Erregung und Befriedigung dient - unter Ausnützung eines Macht- und Autoritätsverhältnisses.“<sup>6</sup>

Im Rahmen der sogenannten Täterforschung (z. B. CONTE/WOLF/SMITH, 1989; BUDIN/JOHNSON, 1989) konnte mittlerweile das Argument widerlegt werden, bei sexuellen Übergriffen handele es sich von seiten des Täters um spontane, nicht beabsichtigte und eigentlich nicht gewollte Taten. Sie zeigte hingegen deutlich, dass sexuellen Übergriffen immer ein bewusster Planungsprozess, ein sogenannter Grooming-Prozess, vorausgeht, bei dem das Opfer sorgfältig ausgewählt und das Risiko der Entdeckung vorsichtig ausgelotet wird (BULLENS, 1995). Die Festlegung einer Handlung als sexuelle Gewalt anhand der Intention des Täters ist jedoch nicht unproblematisch, da zum Teil der Zweck der Handlungen schwer erkennbar ist und vor allen Dingen schwer nachzuweisen sein wird. Die Grenzen zwischen lebensnotwendiger Zärtlichkeit und dem Beginn sexueller Ausbeutung erscheinen von außen betrachtet fast fließend und sind anfangs eventuell sogar für das Kind nicht eindeutig zu erkennen (siehe Kap. 2.2.5). Da gerade bei sexuellen Übergriffen die Täter sehr geschickt darin sind, „ihre wahre Absicht zu verbergen“<sup>7</sup>, reicht auch dieses Kriterium für eine genaue Definition sexueller Gewalt nicht aus.

#### 6. Bewusstsein der Ausbeutung

Das Gefühl des Sich-Missbraucht-Fühlens wird zwar als mögliches Kriterium für eine sexuelle Gewalttat erwähnt, in den meisten Fällen jedoch abgelehnt (z. B. FINKELHOR, 1979) oder kritisch betrachtet (BANGE, 1992). Es wird darauf hingewiesen, dass Kinder sehr wohl ausgebeutet werden können, ohne dass ihnen dieses bewusst wird oder sie sogar das Geschehen positiv bewerten. Die Gefühle, die Kinder oder Erwachsene aufgrund sexueller Gewalterlebnisse haben, sind nicht nur von den tatsächlichen Begebenheiten abhängig, sondern auch vom Selbstbild und den gesellschaftlichen Normen und Werten.

#### 7. Altersgrenze und Altersunterschied

Die Festlegung des Alters wird von den meisten AutorInnen als Kriterium miteinbezogen (FINKELHOR, 1979 und 1986; BANGE, 1992 und 1995; BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993; SOBSEY, 1994b; LERCHER et al., 1995). Die Al-

---

<sup>6</sup>LERCHER et al., 1995, 17.

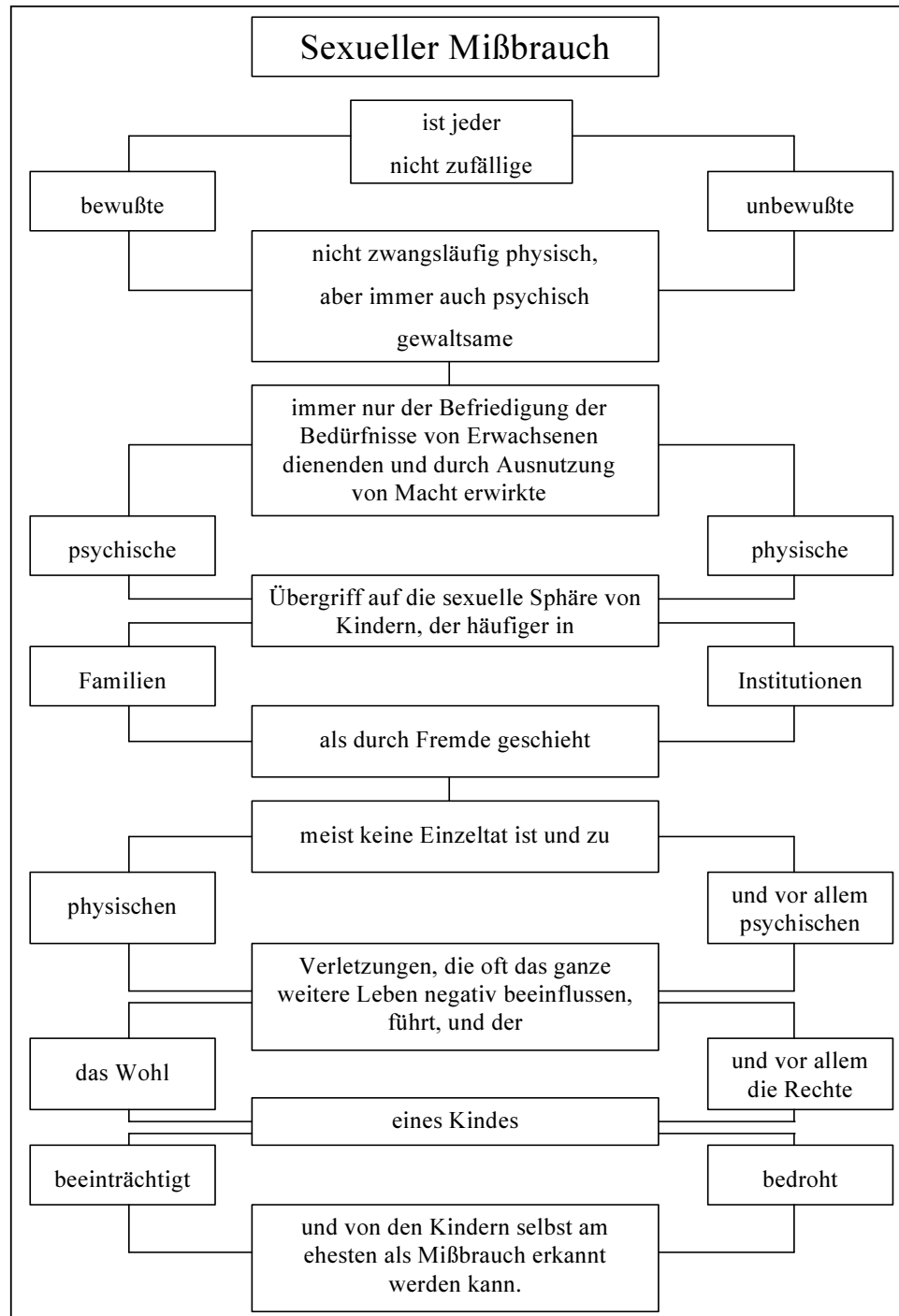
<sup>7</sup>BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 23.

tersgrenze von sexueller Gewalt gegen Kinder liegt in den meisten Studien bei 16 Jahren (z. B. FINKELHOR, 1979; DRAIJER, 1990; BANGE, 1992). In eher seltenen Fällen liegt die Altersgrenze niedriger, bei 14 Jahren (z. B. RAUPP/EGGERS, 1993) oder höher, bei 18 Jahren (z. B. WYATT, 1985). Da die Grenze jedoch unabhängig von der emotionalen und kognitiven Reife festgelegt wird, ist sie willkürlich und nicht unproblematisch. Dies gilt auch für die Festlegung des Altersunterschiedes zwischen Täter und Opfer. In den meisten Studien liegt der Altersunterschied bei fünf Jahren (z. B. FINKELHOR, 1979 und 1984; WYATT, 1985) und schließt daher sexuelle Gewalt unter Gleichaltrigen und bei einem geringen Altersunterschied aus. Einige Studien verzichten aus diesem Grund auf die Festlegung eines Altersunterschiedes (z. B. DRAIJER, 1990; FINKELHOR, 1990; BANGE, 1992) und halten es als Definitionskriterium für nicht geeignet.

Bei kritischer Betrachtung der oben angeführten Definitionskriterien wird deutlich, dass ein Kriterium allein nicht ausreichen wird, um den Tatbestand der sexuellen Gewalt genau festzulegen, sondern nur eine Kombination dies erreichen kann. Da bis zum derzeitigen Zeitpunkt noch keine allgemeingültige, internationale Definition festgelegt wurde, ist es wichtig, sich der Unterschiede der verschiedenen Definitionen bewusst zu sein und diese Unterschiede bei der Diskussion um Ausmaß und Intervention zu berücksichtigen.

Die einzelnen Aspekte und Ebenen sexueller Gewalt werden in der folgenden Abbildung zusammen gefasst.

8



<sup>8</sup> vgl. BESTEN, 1991, 14.

Die für die vorliegende Arbeit zugrundeliegende Definition ist so ausgewählt, dass sie sich auch auf sexuelle Gewalt gegen Menschen mit einer Behinderung anwenden lässt. Durch ihre sehr offene Formulierung aus Sichtweise des Kindes wird darauf verzichtet, durch Einbeziehung bzw. Ausgrenzung bestimmter Handlungen (Körperkontakt vs. körperlose Übergriffe) und bestimmter situativer Bedingungen (wissentliches Einverständnis, Gegenwehr, Zwang, Intention des Täters, Bewusstsein der Ausbeutung, Altersgrenzen) von vornherein eine Auswahl vorzunehmen.

„Sexuelle Ausbeutung von Kindern durch Erwachsene (oder ältere Jugendliche) ist eine sexuelle Handlung eines Erwachsenen mit einem Kind [...]. Dabei nützt der Erwachsene die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern aus, um das Kind zur Kooperation zu überreden und zu zwingen. Zentral ist dabei die Verpflichtung zur Geheimhaltung, die das Kind zur Sprachlosigkeit, Wehrlosigkeit und Hilflosigkeit verurteilt.“<sup>9</sup>

„Sexueller Mißbrauch ist [damit] all das, was einem Kind vermittelt, daß es als Mensch nicht interessant und wichtig ist, sondern daß Erwachsene frei über es verfügen dürfen, daß es abhängig ist und Gegenwehr eine Reihe von schwerwiegenden Folgen hat.“<sup>10</sup>

### Anmerkungen zur Begrifflichkeit

Während im anglo-amerikanischen Raum neben dem häufigsten Begriff des ‘child sexual abuse’ (z. B. ELLIOTT, 1993; SOBSEY, 1994; WESTCOTT/CROSS, 1996) auch die Bezeichnungen ‘child sexual assault’ und ‘child sexual molestation’ Verwendung finden (z. B. SGROI, 1982; FINKELHOR, 1984; FÜRNISS, 1990), werden die im deutschsprachigen Raum existierenden Begriffe ‘sexueller Missbrauch’, ‘sexuelle Gewalt’, ‘sexuelle Ausbeutung’, ‘Inzest’ und ‘sexuelle Kindesmißhandlung’ weitgehend synonym eingesetzt. Die Begriffe weisen jedoch bei näherer Betrachtung Unterschiede auf und sind demnach nicht zufällig gewählt, sondern sagen „etwas über den Standpunkt der AutorInnen“<sup>11</sup> aus. Die Begriffe werden im Folgenden nun kurz dargestellt.

#### ‘Sexueller Missbrauch’

Der Begriff „Sexueller Missbrauch“ beinhaltet allein von der sprachlichen Bedeutung einen möglichen, legalen Gebrauch von Kindern, wie es immer wieder u.a. von Pädophilen be-

<sup>9</sup> SGROI, 1982, 15.

<sup>10</sup> ENDERS, 1989, 25.

<sup>11</sup> WITTROCK, 1992, 16.

hauptet wird. Damit ist der in der deutschsprachigen Literatur am häufigsten verwendete Begriff auch einer der umstrittensten.

#### ‘Sexuelle Kindesmißhandlung’

Die Bezeichnung der ‘sexuellen Kindesmißhandlung’ (z. B. MARQUARDT-MAU, 1995) betont die Nähe zur körperlichen und/oder psychischen Mißhandlung und ist dem Überbegriff „Gewalt gegen Kinder“ zuzuordnen. Die Missachtung der Unterschiede der einzelnen Gewaltformen (siehe Kap. 2.1.2) könnte aber zu irreführenden Annahmen über die Vergleichbarkeit der Entstehungs- und der Prozessbedingungen zur Konsequenz haben.

#### ‘Inzest’

‘Inzest’ (= Blutschande) meint in der ursprünglichen Bedeutung ausschließlich den Geschlechtsverkehr zwischen Verwandten. Die eigentliche Differenzierung zwischen ‘sexueller Gewalt’ und ‘Inzest’, wie sie z. B. im rechtlichen Sinne vorgenommen wird (siehe Kap. 2.3), ist inzwischen jedoch unzulänglich und wird auf sexuelle Übergriffe innerhalb einer Lebensgemeinschaft ausgedehnt (vgl. HARTWIG/WEBER, 1991; WITTROCK, 1992). Maßgeblich ist dabei das bestehende Abhängigkeitsverhältnis sowie die emotionale und räumliche Nähe, der das Kind sich nicht entziehen kann. Da der Begriff ‘Inzest’ nach rechtlicher und öffentlicher Meinung einerseits aber sexuelle Übergriffe innerhalb einer Lebensbeziehung mit einbeziehen würde, die keinem Abhängigkeitsverhältnis unterliegen (z. B. Geschlechtsverkehr zwischen gleichaltrigen Geschwistern), andererseits aber zwei Drittel aller Übergriffe aus einer solchen Definition herausfallen würden, da nur ein Drittel der Täter aus dem familialen Nahbereich stammen (siehe Kap. 2.1.4.1), ist eine synonyme Verwendung kritisch zu sehen und wird für diese Arbeit abgelehnt.

#### ‘Sexuelle Gewalt’, ‘Sexuelle Ausbeutung’ und ‘Sexuelle Übergriffe’

Diese Begriffe heben den Gewalt-, Zwangs- und Verletzungscharakter der Taten hervor und vermeiden dabei die Doppeldeutigkeit des Begriffes ‘Missbrauch’. Sie bezeichnen das Vornehmen sexueller oder sexualisierter Handlungen im engeren (Berührungen der Genitalien, Vergewaltigung) und weiteren Sinn (anzügliche Bemerkungen, pornografische Darstellungen), bei der eine Person unter Ausnutzung des Macht- und Abhängigkeitsgefälles eine andere Person zum Objekt der Befriedigung seiner Bedürfnisse degradiert (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Durch ihre Zusammensetzung zeigen die Begriffe deutlich, dass es sich bei diesen Handlungen nicht um eine Form oder sogar „Spielart“ von

Sexualität handelt, wie dies von Pädophilen gern behauptet wird, sondern die Handlungen eindeutig dem auch strafrechtlich relevanten Bereich der Gewalt oder gewaltsamen Übergriffe zuzuordnen sind.

Obwohl sich derzeit der Begriff des 'sexuellen Missbrauchs' in der Öffentlichkeit und auch in der Fachliteratur durchzusetzen scheint (z. B. STEINHAGE, 1989; BANGE, 1992 und 1995; VOSS/HALLSTEIN, 1993; SENN, 1993; BRAECKER/WIRZT-WEINRICH, 1994), werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe 'sexuelle Gewalt', 'sexuelle Ausbeutung' und 'sexuelle Übergriffe' aufgrund ihrer Eindeutigkeit bevorzugt. Ausnahme dabei bildet die Formulierung und Auswertung der Interviews an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen (siehe Kap. 3), bei denen bei der Verwendung des Begriffes 'sexueller Missbrauch' dem allgemeinen Sprachgebrauch Rechnung getragen wurde.

### **2.1.2 Historische Entwicklung; Empirischer und theoretischer Erkenntnisstand**

Die Problematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder unterlag lange Zeit einer starken Tabuisierung und wird erst heute, nachdem viele Überlebende das Schweigen gebrochen haben, auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen thematisiert. So waren zum Beispiel in den USA bis 1977 wenige Veröffentlichungen zur Thematik zu finden, während heute eine breite Diskussion in Fachkreisen und in großen Teilen der Öffentlichkeit zu beobachten ist. In Deutschland wurde die Thematik der sexuellen Gewalt Anfang der 80er Jahre von MedizinerInnen, PsychologInnen und anderen Berufsgruppen aufgegriffen und entwickelte sich nur sehr langsam zu einem in der Öffentlichkeit diskutierten Problem. Bis heute besteht auf diesem Gebiet ein Entwicklungsrückstand zu den USA (HIRSCH, 1987). Hauptsächlich durch den Einfluss der Frauenbewegung wurden in den letzten beiden Jahrzehnten Selbsthilfegruppen für betroffene Frauen gegründet und Beratungsstellen aufgebaut, und die Öffentlichkeit für sexuelle Gewalt sensibilisiert. Nach den ersten Veröffentlichungen in deutscher Sprache (z. B. ARMSTRONG, 1982; SEBBAR, 1980; RUSH, 1985), bei denen es sich anfangs überwiegend um Erfahrungsberichte betroffener Frauen handelte, führte die Ausweitung der Diskussion auch zu wissenschaftlichen Analysen und Untersuchungen (FINKELHOR, 1979; FRITZ/STOLL/WAGNER, 1981; BANGE, 1992) und zur Entwicklung von Materialien zur Prävention sexueller Gewalt (BRAUN, 1989; PICH, 1993), nachdem das Ausmaß der Problematik immer deutlicher wurde. Das Brechen des Tabus der sexuellen Gewalt gegen Kinder wurde dabei einerseits erschwert durch starke Abwehrgefühle wie Ekel, Entsetzen und Mitleid. Andererseits behindern auch

heute noch das Verschweigen bzw. Herunterspielen des Ausmaßes und der Folgen, sowie die vorherrschenden Vorurteile, bei denen die Täter als „... aggressive, abartig veranlagte, triebhafte Fremde“<sup>12</sup> bzw. die Mädchen als frühreife, verführerische „Lolitas“ betrachtet werden, eine angemessene Beschäftigung mit dem Thema.

Den positiven Folgen der schrittweisen Enttabuisierung der Thematik mit der Entwicklung von Beratungs-, Therapie- und Präventionskonzepten stehen heute jedoch auch negative Folgeerscheinungen gegenüber. So verschleiert vor allen Dingen die reißerische Berichterstattung in der Sensationspresse sowie die Vermarktung in der Trivilliteratur und der Samstagabend-Unterhaltung im Fernsehen die Ernsthaftigkeit der Thematik. Sie birgt vor allen Dingen die Gefahr der vorzeitigen ‘Sättigung’ der Gesellschaft, ohne dass alle Aspekte des Themenkomplexes angesprochen wurden. So konzentriert sich zum Beispiel bis heute der überwiegende Teil der Forschung und somit auch der zur Verfügung stehenden Literatur auf das Ausmaß und die Folgen sexueller Übergriffe auf nicht behinderte Kinder, während der speziellen Situation behinderter Kinder in diesem Bereich kaum Beachtung geschenkt wird. Circa zehn Jahre nach den ersten Veröffentlichungen zu sexueller Gewalt wurde in den USA erstmals der Aspekt der sexuellen Gewalt gegen Kinder mit Behinderungen in der Literatur aufgegriffen (ANDERSON/LAUDERDALE, 1982; O’DAY/SPECKTOR/SAYLES et al., 1983; JAUDES/DIAMOND, 1985). Die entsprechenden ersten und bis heute spärlichen Publikationen im deutschsprachigen Raum sind erst seit 1993 auf dem Markt (VOSS/HALLSTEIN, 1993; SENN, 1993).

Die vermehrte internationale Beschäftigung mit sexueller Gewalt gegen Kinder könnte zum einen auf einen Anstieg der Häufigkeit sexueller Ausbeutung zurückgeführt werden, zum anderen aber auch auf die Verbesserung der Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft, die eine Sensibilisierung für Übergriffe jeder Art zulassen. MAYES et al. (1992) konnten in der internationalen Literatur drei Hauptthesen zur Erklärung der (vermeintlichen) Zunahme sexueller Übergriffe feststellen.

#### 1. „The ‘Nothing New Account’“

Basis dieser Theorie, die von KEMPE/KEMPE (1978) vertreten wird, ist die Annahme, dass Kinder zu jeder Zeit körperlicher, emotionaler und auch sexueller Gewalt ausge-

---

<sup>12</sup> BESTEN, 1991, 7.



setzt waren. So wurden beispielsweise noch Anfang dieses Jahrhunderts Kinder in Europa als billige Arbeitskräfte im Bergbau ausgebeutet, oder müssen Mädchen in anderen Ländern in der Pubertät oder als Vorbereitung auf ihre Hochzeit Deflorationsriten über sich ergehen lassen (MAYES et al., 1992). Nach KEMPE/KEMPE (1978) wurden diese Formen der Gewalt erst durch die moralische Weiterentwicklung der westlichen Gesellschaft als soziales Problem anerkannt. Sie halten daher einen Rückgang des Ausmaßes sexueller Gewalt für eher wahrscheinlich und machen eine erhöhte Sensibilität für das gestiegene Engagement verantwortlich. „[It] is only because we are now increasingly sensitive to cases of child abuse that the prevalence of it seems to be greater.“<sup>13</sup>

## 2. „Sociological Theories: social trends“

VertreterInnen dieser Hauptströmung, unter ihnen FINKELHOR (1984), halten dagegen einen Anstieg der sexuellen Ausbeutung von Kindern eventuell für möglich. Ursache hierfür sind ihrer Meinung nach gesamtgesellschaftliche Veränderungen wie die Zunahme der Arbeitslosigkeit, die vermehrte Isolation der Kleinfamilie oder auch die Steigerung der Scheidungsrate, durch die aufgrund von wechselnden Partnerschaften nicht verwandte, männliche Personen eher Zugriff auf das Kind haben. Auch andere soziale Faktoren, z. B. die Veränderung sexueller Normen in der westlichen Gesellschaft, werden von den VertreterInnen dieser Strömung in einen Zusammenhang mit sexueller Ausbeutung von Kindern gestellt. Die Aufhebung sexueller Tabus, z. B. durch die vermehrte Verbreitung pornografischer Darstellungen mit Kindern in Computernetzen und anderen Medien, die für sich schon eine Form der sexuellen Ausbeutung beinhaltet, führt ihrer Meinung nach zum Verwaschen der Grenzen und könnte eine Veränderung der (sexuellen) Erwartungen Erwachsener nach sich ziehen und wiederum das Risiko sexueller Übergriffe auf Kinder erhöhen.

## 3. „The Social Constructionist Approach“

Geht der Ansatz von KEMPE/KEMPE (1978) von einer erhöhten Sensibilität unserer Gesellschaft aus und hält er aufgrund ihrer moralischen Entwicklung einen Rückgang der Prävalenz eher für wahrscheinlich, so stellt ROGERS (1989) als Vertreter des drit-

---

<sup>13</sup> MAYES et al., 1992, 11

ten Ansatzes die reale Existenz der Problematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder grundlegend in Frage. Der Ansatz, bei dem es sich um eine Weiterentwicklung des oben beschriebenen 'Nothing New Account' handelt, basiert auf der Annahme, daß sexuelle Gewalt gegen Kinder in unserer Gesellschaft als Problem nicht existiert. „[Child] abuse does not exist in itself, but is made real only by our construction, that is by the way we think and talk about it.“<sup>14</sup>

Da der letztgenannte Ansatz dem Anliegen der Arbeit, d. h. der Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder, und dem Interesse der betroffenen Kinder entgegenwirkt, wird er hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt und im folgenden nicht weiter berücksichtigt.

### 2.1.3 Ausmaß und Verbreitung

Das tatsächliche Ausmaß und die tatsächliche Verbreitung sexueller Gewalt gegen Kinder ist schwer zu erfassen, da Sexualdelikte immer einer hohen Dunkelziffer unterliegen. Die in der Fachliteratur angegebenen Zahlen setzen sich zusammen aus der polizeilichen Kriminalstatistik sowie den aus den Dunkelfelduntersuchungen (z. B. RUSSELL, 1986; BANGE, 1992) gewonnenen Schätzungen zur Dunkelziffer. Sie weisen jedoch aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsmethoden z.T. erhebliche Differenzen bei den Angaben über das Ausmaß und die Verbreitung sexueller Gewalt gegen Kinder auf.

Die häufig in der Literatur (z. B. KAVEMANN/LOHSTÖTER, 1984; BACKE, 1986) zu findende Nennung von jährlich 300.000<sup>15</sup> Kindern, die sexuelle Übergriffe erleben müssen, wurde aus den 1980 und 1981 angezeigten Fällen und einer Dunkelziffer zwischen 1:18 und 1:20 ermittelt, darf aber heute nicht unreflektiert auf Gesamtdeutschland übertragen werden. Gemäß der polizeilichen Kriminalstatistik<sup>16</sup> wurden im Jahr 1996 15674 Fälle sexuellen Missbrauchs von Kindern gemäß § 176 StGB bzw. 1829 Fälle sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen pp. oder durch Ausnutzung einer Amtsstellung gemäß §§ 174, 174a, 174b StGB polizeilich erfaßt (vgl. Bundeskriminalamt, 1997)<sup>17</sup>. Da die Schätzungen bezüglich des Hell-/Dunkelfeldes zwischen 1:8 und 1:50 schwanken (BAURMANN, 1991; WETZELS,

---

<sup>14</sup> MAYES et al., 1992, 10.

<sup>15</sup> Die Zahlen gelten für die alten Bundesländer.

<sup>16</sup> Tabelle 1.

<sup>17</sup> Tabelle 5.

1994), liegt die Zahl der Kinder, die jährlich sexuell ausgebeutet werden, zwischen 14000 und 870000.

Unabhängig von den doch stark divergierenden Schätzungen existieren eine Reihe von Untersuchungen<sup>18</sup> zur Verbreitung sexueller Gewalt gegen Kinder, deren Daten auf Befragungen Erwachsener bezüglich ihrer Kindheitserfahrungen beruhen. Auch sie weisen in ihren Ergebnissen durch Unterschiede bei der Befragungsmethode (Tiefeninterview bzw. Fragebogen), der Definition (Sexuelle Handlungen nur mit Körperkontakt bzw. mit und ohne Körperkontakt), der Stichprobe (StudentInnen, Mütter und Väter, Frauen), der Altersbegrenzung (14 bis 18 Jahre) etc. zum Teil eine erhebliche Streuung auf, lassen aber dennoch Trends erkennen.

Alle Studien zeigen deutlich, dass Mädchen den Hauptteil der Opfer sexueller Gewalt ausmachen (80% - 90%) (RUSSELL, 1986). Bei Außerachtlassen extrem hoher und extrem niedriger Untersuchungsergebnisse ist heute davon auszugehen, dass zwischen 15% und 31% aller Mädchen, d. h. jedes 4. bis 5. Mädchen, Opfer sexueller Gewalt sind (BANGE, 1995).

Jungen wurden in den Studien lange Zeit nur am Rande berücksichtigt, so dass bis heute nur wenige verlässliche Daten hinsichtlich sexueller Gewalt gegen Jungen vorliegen, und diese eine weite Streuung zeigen. Jungen machen etwa 20% der Opfer sexueller Gewalt aus. Es wird geschätzt, dass ca. 4% bis 9% aller Jungen sexuelle Gewalt erleben. Dies bedeutet, dass etwa jeder 12. Junge sexuell ausgebeutet wird (BANGE, 1995). Die Angaben beziehen sich allerdings auf nicht behinderte Kinder, und es muss schon an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass zumindest der Anteil gehörloser Jungen wesentlich höher liegt (siehe Kap. 2.2.3).

Auch im Hinblick auf die Täter scheint bei der Problematik der sexuellen Gewalt das Geschlecht eine Rolle zu spielen. Die Täter bzw. Tatverdächtigen bei Sexualdelikten sind in der Regel Männer<sup>19</sup>. Während Mädchen fast ausschließlich ( $\approx 98\%$ ) von Männern ausgebeutet werden, liegt der Anteil der Frauen als TäterInnen bei Jungen etwas höher ( $\approx 14\%$ ) (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Einige der Sexualstraftaten, die von Frauen an Kindern ausgeübt werden, finden dabei in Zusammenarbeit mit Männern statt (vgl. ELLIOTT, 1993). Die Tatsache, dass Frauen sexuelle Gewalt gegen Kinder ausüben, unterliegt sicherlich heute

---

<sup>18</sup> Tabelle 2.

<sup>19</sup> Tabelle 3.

noch einer weit größeren Tabuisierung in unserer Gesellschaft, so dass bislang nur wenige Studien dazu existieren (z. B. ELLIOTT, 1993). Die der sexuellen Gewalt zugrundeliegende Dynamik legt allerdings nahe, „... daß der in den Studien gefundene geringe Anteil ausbeutender Frauen der Realität entspricht und nicht etwa ein methodisches Artefakt darstellt.“<sup>20</sup>

Mädchen und Jungen sind gleichermaßen in allen Altersstufen sexueller Gewalt ausgesetzt. Die meisten Kinder sind zum Zeitpunkt der Aufdeckung zwischen 10 und 15 Jahre alt (ENDERS, 1989). Das Aufdeckungsalter stimmt indes nicht mit dem Beginn der sexuellen Übergriffe überein, bei dem das Alter wesentlich niedriger anzusetzen ist. Die meisten Studien geben einen Altersdurchschnitt von 10 bis 11 Jahren an (z. B. FINKELHOR, 1979; RUSSELL, 1986; BANGE, 1992; RAUPP/EGGERS, 1993), räumen aber ein, dass die Gruppe der Kleinkinder, d. h. Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren, höchstwahrscheinlich aufgrund der Befragungsmethode (Fragebogen bzw. Tiefeninterview) und der zeitlichen Begrenzung der Befragung unterrepräsentiert ist. Klinische Studien, bei denen die Personen, die bei Beginn der Übergriffe zwischen 0 und 5 Jahren waren, die zweitgrößte PatientInnengruppe darstellten (FÜRNISS, 1986), lassen vermuten, dass ein Großteil der Kinder bei Beginn der sexuellen Übergriffe wesentlich jünger als 10 Jahre sein dürften. Somit dürfen präventive Maßnahmen nicht erst im Alter von etwa 10 Jahren einsetzen, sondern sollten schon in Kindergarten und Grundschule altersgemäß vermittelt werden.

Das Alter des Kindes bei sexuellen Übergriffen stellt einen wesentlichen Faktor dar, da es in einem direkten Zusammenhang zu der Dauer der Ausbeutung steht. Erfahrungen zeigen, dass je kleiner die Kinder sind, sie desto länger der sexuellen Gewalt ausgesetzt sind (Wildwasser Wiesbaden, 1991). Zudem gilt: „Je enger die soziale Bindung zwischen dem Täter und dem Opfer, desto intensiver, gewalttätiger und länger andauernd ist der sexuelle Missbrauch.“<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup>BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 69.

<sup>21</sup>ENDERS, 1989, 13.

## 2.1.4 Situation und Psychodynamik von Täter und Opfer

### 2.1.4.1 Täter

Sexuelle Gewalt in der westlichen Gesellschaft ist eine männliche Domäne<sup>2223</sup>. Die Täter kommen aus allen gesellschaftlichen Schichten, sind hetero- oder homosexuell und weisen auch sonst keine auffälligen und abweichenden Persönlichkeitsmerkmale auf. Eher im Gegenteil: Die Täter sind zumeist zwischen 30 und 40 Jahre alt, obwohl ein erheblicher Teil schon als Jugendlicher sexuelle Gewalt ausübte (vgl. FINKELHOR, 1979 und 1990; RUSSELL, 1986; BANGE, 1992). Sie sind zu einem überwiegenden Teil „sozial angepasste und im Alltag unauffällige Männer aus allen Lebensbereichen von Kindern.“<sup>24</sup> Somit trifft die Aussage, die Täter stammten häufig aus zerrütteten Familien, seien emotional vernachlässigt, körperlich mißhandelt und ebenfalls sexuell ausgebeutet worden, nicht allgemein zu. Denn würden sich Kinder mit sexuellen Gewalterfahrungen automatisch ebenfalls zu TäterInnen entwickeln, müsste gemäß der Geschlechterverteilung unter den Opfern zudem die Zahl der **Täterinnen** erheblich höher liegen.

Da die Täter keine besonderen Merkmale aufweisen, die zum Schutz der Kinder im Hinblick auf präventive Maßnahmen hilfreich sein könnten, erscheint eine genauere Eingrenzung der Täterkreise sowie eine Untersuchung der Vorgehensweise der Täter wichtig. Die Warnung vor dem Fremden, d. h. dem „schwarzen Mann“, der kleine Mädchen (und Jungen) mit Bonbons ins Auto oder Gebüsch lockt, geht dabei ebenso an der Realität vorbei wie die Vorstellung, dass die Täter immer die Väter seien. Beide Behauptungen haben weitgehende Konsequenzen. Die Kinder werden einerseits dazu gebracht, sich in einer fremden Umgebung, draußen auf der Straße und im Dunklen zu fürchten, bekannten Personen hingegen zu vertrauen und ihnen zu gehorchen. Andererseits fällt der Verdacht bei sexuellen Übergriffen sofort auf den Vater, ohne dass andere Personen aus der Umgebung des Kindes in Betracht gezogen würden.

Verschiedene Untersuchungen (z. B. FINKELHOR, 1990; Wildwasser Wiesbaden, 1991; BANGE, 1992; BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993) zeigen drei große Tätergruppen<sup>25</sup>: Be-

---

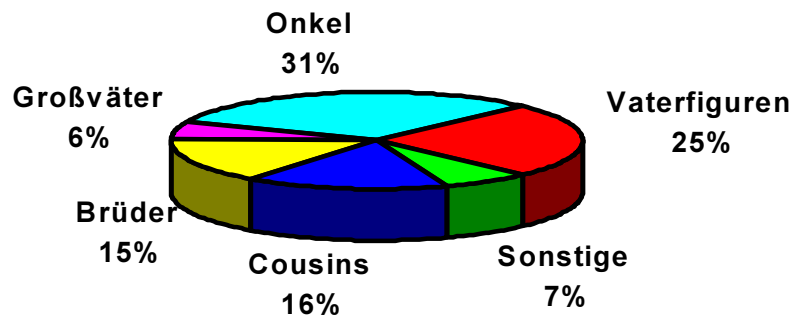
<sup>22</sup> Aufgrund der deutlichen Überrepräsentanz männlicher Täter scheint es mir daher vertretbar und zwingend, im weiteren Verlauf dieser Arbeit allein den Begriff 'Täter' zu verwenden und auf eine geschlechtsneutrale Bezeichnung zu verzichten.

<sup>23</sup> Tabelle 6.

<sup>24</sup> BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 80.

<sup>25</sup> Tabelle 7.

kannte, Verwandte und Fremde. Bekannte stellen dabei mit einem Anteil von 45 % bei Mädchen und 50 % bei Jungen die größte Tätergruppe dar. Es handelt sich dabei um Personen aus dem Umfeld des Kindes wie z. B. Jugendgruppenleiter, Sporttrainer, Freunde der Familie, Schulbusfahrer etc., die aufgrund ihrer Nähe und Vertrauensstellung zum Kind einen Einblick in den täglichen Ablauf und damit Zugriffsmöglichkeiten auf das Kind haben. Mit einem prozentualen Anteil von 30 % (bei Mädchen) bzw. 15 % (bei Jungen) bilden Verwandte die zweite Tätergruppe. Es handelt sich dabei jedoch nicht nur um Väter, Stiefväter oder sogenannte soziale Väter, vielmehr bilden Onkel und Väter zwei vergleichbar große Tätergruppen. Bei einem prozentualen Anteil von immerhin 35 % (bei Jungen) bzw. 25 % (bei Mädchen) ist die Warnung vor dem Fremden jedoch nicht überflüssig geworden.



26

Wenn auch Väter bzw. soziale Väter eine bedeutsame Rolle spielen, die sich aus der Dynamik der sexuellen Ausbeutung innerhalb einer Familie ergibt, so ist es jedoch falsch, die Täterkreise auf eine Gleichung Täter = Väter zu reduzieren. Für die Entwicklung präventiver Maßnahmen zum Schutz von Kindern vor sexueller Gewalt ist es allerdings wesentlich, die Kinder auf die Existenz sexueller Übergriffe durch eng vertraute Personen hinzuweisen. Der Grund hierfür liegt in der Verbindung zwischen Beziehungsgrad, Häufigkeit, Dauer und Folgen, vor allen Dingen aber in den Handlungen der sexuellen Übergriffe (s.u.).

<sup>26</sup>BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 77.

Sexuelle Übergriffe werden oft mit einer Vorstellung von erzwungenem und gewaltsamen Geschlechtsverkehr verbunden, die vorzugsweise im Affekt oder unter Alkoholeinfluss begangen werden. Die überrepräsentative Darstellung und Ausschlichtung solcher Fälle in der Presse ergeben ein Bild, das dem erschreckend weiten Spektrum der Gewalthandlungen in der Realität nicht Rechnung trägt.

„Die Täter verfolgen und beobachten Mädchen und Jungen beim Ausziehen, Waschen etc. Sie streicheln sie intensiv, besonders an Brust und Genitalien. Sie drängen ihnen (Zungen-)Küsse auf und machen anzügliche Bemerkungen und Andeutungen. Mädchen und Jungen müssen vor Tätern posieren, sich selbst masturbieren, Pornos und sexuelle Handlungen anderer betrachten. Sie werden genötigt, die Täter manuell oder oral zu befriedigen; werden anal, oral oder vaginal penetriert, mit Fingern, Gegenständen und dem Penis. Kinder werden gezwungen, auf Täter zu urinieren und zu ertragen, daß diese auf sie urinieren ...“<sup>27</sup>

Die verschiedenen Handlungen können in drei Ebenen der Intensität eingeteilt werden (nach BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993):

1. weniger intensiv
  - sexuelle Berührungen des bekleideten Kindes
  - sexuelle Küsse
  - sexuelle Übergriffe ohne Körperkontakt
  
2. intensiv
  - versuchte und vollendete Berührungen der unbekleideten Brüste und Genitalien
  - Penetration mit Finger
  - simulierter Geschlechtsverkehr (Schenkelverkehr)
  
3. sehr intensiv
  - vaginale, anale, orale Penetration
  - Cunnilingus, Fellatio, Analingus

Gemäß Untersuchungen (z. B. RUSSELL, 1984; DRAIJER, 1988 und 1990; BANGE, 1992) entfällt auf jede der Kategorien etwa ein Drittel der Fälle sexueller Gewalt. Dies bedeutet zwar, dass die Vergewaltigung nicht die häufigste Form sexueller Übergriffe ist, es bedeutet aber auch, dass die Mehrheit der Kinder massive sexuelle Handlungen über sich ergehen lassen muss. Sexuelle Übergriffe beginnen allerdings nicht mit diesen massiven Formen, sondern

---

<sup>27</sup>BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 119.

vielmehr mit „leichten“, nach außenhin zufällig erscheinenden Grenzüberschreitungen, die oftmals erst im Nachhinein als solche zu erkennen sind, deren Intensität mit zunehmendem Beziehungsgrad steigt und im Laufe länger andauernder Ausbeutung und mit Älterwerden des Kindes gesteigert wird. Die Täter gehen äußerst gezielt und bewusst vor und verstehen es geschickt, das Kind in ihren Einfluss zu ziehen und dort zu halten (z. B. CONTE et al., 1989; BUDIN/JOHNSON, 1989).

Entgegen den Erklärungen bzw. Entschuldigungen vieler Täter („Es ist über mich gekommen!“; „Es hat sich zwischen uns entwickelt!“; „Es ist einfach so passiert!“), die den Anschein erwecken, der Täter wäre für die Tat nicht verantwortlich und selbst Opfer der Umstände, unterliegt die Tat einem sogenannten ‚Grooming-Prozess‘ (vgl. BULLENS, 1995). Die Täter handeln in der Regel zielgerichtet nach einem Plan und bereiten die Übergriffe vor. Das Kind wird vom Täter bewusst ausgewählt, wobei eine Vielzahl der Täter angibt, ein geübtes Auge für emotional vernachlässigte Kinder entwickelt zu haben und entweder die eigenen Kinder oder passive, stille, problematische und isolierte Kinder zu bevorzugen (vgl. CONTE/WOLF/SMITH, 1989; SCHIPPERS/WUBS/DIRKSE, 1994). Sie versuchen, das Vertrauen der ganzen Familie zu gewinnen, um allein Zugriffsmöglichkeiten auf das Kind zu erhalten und durch besondere Zuwendung, Bevorzugung, Hofieren oder Geschenke eine Vertrauensbeziehung zum Kind aufzubauen. Diese Beziehung wird im Laufe der Zeit immer mehr sexualisiert. Die Täter schaffen es zumeist durch Ausnutzen der kindlichen Neugierde, kindgerechtes „Verpacken“ der Handlungen („Mein Pippimännchen kann lachen und weinen!“) oder Tarnung der Übergriffe als notwendige Pflege, das Kind anfangs zum Mitwirken zu bringen. Mit Steigerung der Intensität der Handlungen wird das Kind durch Drohungen und unter Ausnutzung der Scham- und Schuldgefühle zu Stillschweigen und zu immer massiveren Handlungen gezwungen. Die Übergriffe, besonders bei engeren Beziehungen zwischen dem Täter und dem Opfer, sind damit in der Regel nicht einmalig, sondern finden mehrfach und über Monate und sogar Jahre hinweg statt.

#### **2.1.4.2 Opfer sexueller Gewalt; Die Psychodynamik des Kindes**

Sexuelle Ausbeutung von Kindern wurde lange Zeit mit sexueller Gewalt gegen Frauen und Mädchen assoziiert, da angenommen wurde, dass Jungen aufgrund ihres Geschlechtes nicht oder nur in Ausnahmen Opfer sexueller Übergriffe werden. Zwar ist auch bei aktuellen Statistiken der Anteil der Mädchen, die sexuell ausgebeutet wurden, um ein zwei- bis vierfaches



höher als der Anteil der Jungen (BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993; BANGE, 1995)<sup>28</sup>, dennoch darf die Situation besonders der behinderten Jungen, die erheblich öfter sexuellen Übergriffen ausgesetzt sind, nicht außer acht gelassen werden (siehe Kap. 2.2.3). Zudem sind nicht nur Kinder, vor allem Mädchen, in der Pubertät Opfer sexueller Übergriffe, vielmehr sind gleichermaßen Mädchen und Jungen aller Altersstufen sexueller Gewalt ausgesetzt<sup>29</sup> (siehe Kap 2.1.3).

Auch die weit verbreitete Vorstellung, sexuelle Gewalt gegen Kinder komme nur in den unteren Gesellschaftsschichten vor, konnte in den Untersuchungen nicht bestätigt werden (z. B. FINKELHOR 1984). Die erhöhte soziale Kontrolle durch bereits bestehende Kontakte zu Behörden wie Jugend- und Sozialamt erschweren es, sexuelle Übergriffe zu vertuschen, wie dies in den oberen Gesellschaftsschichten leichter möglich ist.

Kinder, die Opfer sexueller Übergriffe werden, weisen demnach keine besonderen Merkmale auf, sondern werden unabhängig von ihrem Alter und ihrer Schichtzugehörigkeit sexuell ausgebeutet. Dennoch werden bei genauerer Betrachtung Risiken deutlich, die für die präventive Arbeit mit Kindern besondere Bedeutung haben. So zeigte sich in der Täterforschung (siehe Kap. 2.1.4.1), dass Täter besonders häufig emotional bedürftige, passive und isolierte Kinder auswählten. Auffallend ist auch, dass Kinder, die schon einmal Opfer sexueller Gewalt wurden, oftmals erneut sexuelle Übergriffe durch einen anderen Täter erleben müssen. Diese Kinder haben bereits bei den ersten Übergriffen das Vertrauen in sich selbst und in ihre Umgebung verloren und keine Möglichkeit gefunden, der Situation zu entkommen oder darüber zu berichten. Sie mussten erfahren, dass ihr Widerstand ignoriert wurde, und werden demnach auch bei erneuten Übergriffen durch eine andere Person schweigen.

Kinder erleben Übergriffssituationen sehr unterschiedlich, abhängig von dem individuellen Entwicklungsstand und der Persönlichkeit des Kindes, der Intensität der Beziehung zum Täter und der Art der Handlungen. In der Regel entstehen jedoch bei den Kindern bestimmte Grundgefühle, die durch den innerpsychischen Konflikt ausgelöst werden (ENDERS, 1989; BANGE, 1995).

### Vertrauensverlust

---

<sup>28</sup> Tabelle 4.

<sup>29</sup> Tabelle 8.

„Sexueller Mißbrauch erschüttert das Vertrauen des Kindes in die eigene Umgebung und in die eigene Person zutiefst. Schon kleine Mädchen (Jungen) spüren, daß kein Dialog zwischen ihnen und dem Täter mehr stattfindet, d.h., daß etwas mit ihnen geschieht, was „fremd“ und unerwünscht ist.“<sup>30</sup>

Sexuelle Übergriffe finden überwiegend im sozialen Nahbereich des Kindes statt, d. h. das Verhältnis des Kindes zum Täter ist zunächst gekennzeichnet durch Vertrauen (siehe Kap. 4.1.2.1). Um seine Bedürfnisse nach sexueller (Macht-)Befriedigung durchzusetzen, mißbraucht der Täter dieses Vertrauen des Kindes und nutzt es für seine Zwecke aus. Der Vertrauensbruch und die Rücksichtslosigkeit, mit der diese eigentlich vertraute Person den Widerstand ignoriert oder bricht, erweckt bei dem Kind ein tiefes Mißtrauen, mit dem es ab jetzt der Umwelt begegnet (vgl. ENDERS, 1989). Verstärkt wird dieses Gefühl durch die Reaktion der Umgebung, die entweder die bewussten oder unbewussten Signale des Kindes nicht versteht oder dem Kind nicht glauben oder helfen kann.

Besonders verheerende Auswirkungen haben sexuelle Übergriffe auf das Vertrauen des Kindes in sich selbst. Verstärkt durch die gesellschaftliche Tabuisierung und fehlende Aufklärung fühlt sich das Kind völlig allein und von der Umgebung isoliert. JACKSTELL/ORYWahl (1993) weisen auf drei Ebenen der Isolation hin. Zum einen sind die Kinder während der Übergriffe in der Regel mit dem Täter allein und ihm ausgeliefert. Die Anwesenheit weiterer Personen beim Übergriff (Täter oder Opfer) steigert nur die Isolation des Kindes. Zum zweiten versuchen viele Täter systematisch, das Kind innerhalb der Familie durch Bevorzugung oder Abwertung in eine Sonderrolle hineinzudrängen und es damit von anderen Vertrauenspersonen zu isolieren. Zum dritten fühlen sich die Kinder zumeist von anderen Gleichaltrigen isoliert. Sie fühlen sich anders, und Scham- und Schuldgefühle verhindern, dass sie sich ihnen mitteilen. Das Kind empfindet sich zudem meist als nicht vertrauenswürdig und als unglaubwürdig, da es aufgrund des Redeverbots gezwungen ist, die Menschen in seiner Umgebung anzulügen. Das Kind verliert das Vertrauen in die eigene Kraft und fühlt sich wehrlos und wertlos, da es nicht in der Lage ist, die Übergriffe zu verhindern (vgl. ENDERS, 1989).

### Schuldgefühle

Sexuelle Übergriffe beginnen nur selten mit massiven Handlungen wie z. B. einer Vergewaltigung, sondern werden vom Täter erfahrungsgemäß bewusst geplant und vorsichtig aufgebaut (siehe Kap. 2.1.4.1). Der Täter nutzt eine Beziehung voller Vertrauen, Zuneigung und

---

<sup>30</sup>ENDERS, 1989, 40.

Abhängigkeit von seiten des Kindes als Ausgangsbasis und tarnt Grenzüberschreitungen anfänglich häufig als Spiel, Toben oder Kitzeln oder auch als notwendige Pflege. Das Kind bemerkt zwar den Übergang von Zärtlichkeiten zu „leichten“ Übergriffen, es kann jedoch das Geschehene nicht richtig einordnen und ist verwirrt (vgl. STEINHAGE, 1992; LERCHER et al., 1995). Es möchte sich indes dem Tun auch nicht ganz widersetzen, um die Beachtung des Täters nicht zu verlieren. Das Kind bekommt das Gefühl, den Zeitpunkt verpasst zu haben, wo es sich hätte wehren oder einer anderen Person anvertrauen können. Es fühlt sich somit (mit-) schuldig, neugierig gewesen zu sein, Interesse an dem Spiel gezeigt und anfänglich mitgemacht zu haben. Die Aussagen des Täters („Du hast es ja gewollt!“, „Du hast ja mitgemacht!“, „Es hat dir doch Spaß gemacht!“) sprechen diese Schuldgefühle des Kindes an und setzen es unter Druck, damit das Schweigen des Kindes gesichert ist (vgl. ENDERS, 1989; BANGE, 1995; LERCHER et al., 1995). Das Gefühl, (mit-)schuldig und (mit-)verantwortlich gewesen zu sein, wird durch bestimmte Vorstellungen in der Öffentlichkeit (z. B. die Vorstellung des kleinen Mädchens als ‘Lolita’, das den Mann zu den Taten verführt) noch vergrößert und reicht oft bis ins Erwachsenenalter (vgl. ENDERS, 1989).

### Scham

Sexuelle Gewalt verletzt das Schamgefühl eines Kindes und stellt es bloß. Das Kind schämt sich der ihm zugefügten Verletzungen, es schämt sich für den Täter, besonders wenn dieser aus dem unmittelbaren Umfeld stammt. Am meisten schämt es sich für sich selbst, da es sich nicht wehren konnte und die Handlungen am Anfang vielleicht Spaß bereitet haben. Besonders stark sind diese Schamgefühle, wenn das Kind bei den sexuellen Übergriffen auch sexuelle Erregung verspürt hat (vgl. BANGE, 1995; BECKER, 1995). Das Kind fühlt sich benutzt, beschmutzt, wertlos, und es ekelt sich vor sich selbst. Dabei ist die Scham und die Angst davor, dass andere Personen in der Umgebung es „durchschauen“ und es mit gleichen Augen sehen, groß (vgl. ENDERS, 1989; BANGE, 1995).

### Ohnmacht

Basis für sexuelle Gewalt ist ein Macht- und Abhängigkeitsgefälle zwischen dem Täter und dem Opfer. Kinder sind in psychischer, physischer und gesellschaftlicher Hinsicht ‚ohnmächtig‘, was sich deutlich in der hohen Dunkelziffer und der äußerst geringen Verurteilungsrate bei sexuellen Gewalthandlungen gegen Kinder zeigt (vgl. ENDERS, 1989). Kinder, die sexuell ausgebeutet werden, müssen erleben, dass ihr Körper als Instrument benutzt wird, an dem sich der Täter Lust verschafft, ohne dass sie ihren Körper effektiv schützen können.

Dennoch versuchen sie auf jede erdenkliche Weise, sich vor weiteren Übergriffen zu schützen (siehe Kap. 2.1.5). Sie gehen dem Täter aus dem Weg oder versuchen zumindest, nicht mit ihm allein zu sein. Sie gehen voll bekleidet zu Bett oder schlafen dick in Decken eingehüllt. Sie errichten einen Schutzwall aus Spielzeug hinter der Tür, der dann mit einem lauten Knall umfällt, oder rücken Möbel vor die Tür, um ein Eindringen des Täters in das Zimmer zu verhindern ( vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Sie stellen sich schlafend oder hängen kleine Beutelchen mit Süßigkeiten an die Wand, um den „Teufel“ zu besänftigen (siehe Kap. 4.3). Obwohl auf diese oder ähnliche Art und Weise manchmal Übergriffe verhindert werden können, kostet die Gegenwehr viel Kraft und wird oftmals vom Täter übergangen oder gebrochen. Teilweise veranlasst sie den Täter auch, seine Interessen mit massiveren Mitteln durchzusetzen. Der Wille des Kindes ist gebrochen, das Kind überfällt ein starkes Gefühl der Ohnmacht (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993; ENDERS, 1989). Die Kinder lernen, dass sie kein Recht darauf haben, eigene Grenzen zu ziehen, sie wahrzunehmen oder zu verteidigen, oder sie entwickeln erst gar keine eigenen Grenzen, wenn die Übergriffe schon sehr früh begonnen haben.

#### Zweifel an der eigenen Wahrnehmung

Die Täter verhalten sich zumeist nach außen hin völlig unauffällig und achten sehr darauf, als Täter nicht erkannt zu werden. Sie nutzen zärtliche Situationen mit dem Kind aus, führen sie bewusst herbei oder tarnen die Übergriffe als Spiel, so dass das Kind sich nicht sicher ist, ob es sich nicht getäuscht hat. Viele Täter geben sexuelle Übergriffe etwa beim Baden des Kindes als notwendige Pflege aus. Sie versuchen, dem Kind die Situation als schön darzustellen, während das Kind die Situation als unangenehm, seltsam und bedrohlich empfindet. Das Kind beginnt daher, an seinen eigenen Gefühlen zu zweifeln. Finden die Übergriffe nachts statt, so fällt es dem Kind oft schwer, zwischen Wirklichkeit und Traum zu unterscheiden. Verstärkt werden diese Zweifel durch das Verhalten des Täters und der Umgebung, in der das Leben so weitergeht, als wäre nichts geschehen (vgl. BECKER, 1995). Da die Übergriffe in der Regel auch keine äußerlich sichtbaren Spuren hinterlassen und die Umgebung, sollte sich das Kind doch offenbaren, der Aussage des Kindes oftmals mit großer Skepsis begegnet, zweifelt das Kind schließlich selbst daran, dass die Übergriffe überhaupt stattgefunden haben.

#### Angst

Angst ist oftmals das zentrale Lebensgefühl sexuell ausgebeuteter Kinder und bestimmt den Alltag auch noch viele Jahre nach Überleben der Übergriffe. Die Kinder haben Angst vor ei-

ner direkten Wiederholung der Tat, Angst vor dem Zerfall der Familie (sollte der Täter aus dem familialen Umfeld stammen), sie haben Angst, die Liebe des Täters zu verlieren und Angst vor der Reaktion der Umwelt (vgl. ENDERS, 1989; BANGE, 1995; BECKER, 1995). Kinder, die orale Vergewaltigungen erdulden müssen, leiden unter extremen Erstickungsängsten, andere wiederum müssen bei vaginaler Vergewaltigung Angst vor einer Schwangerschaft haben. Viele Kinder erleiden Todesängste und entwickeln Panik, die sich auch auf andere Situationen ausweiten kann (z. B. Begegnungen mit anderen Männern, Angst vor ähnlichen Autos oder Schulbussen etc.). Die Angst lähmt und schwächt den Glauben an die eigene Kraft und kann nur verdrängt werden, um im Alltag zu überleben. Sie richtet jedoch im Inneren weiterhin Schaden an (ENDERS, 1989).

Letztlich berichten viele Überlebende, durch die Zweifel an den eigenen Gefühlen und der eigenen Wahrnehmung Angst vor dem eigenen, vermeintlichen Wahnsinn (gehabt) zu haben.

#### Sprachlosigkeit

Kinder, die sexuelle Gewalt erleben, sind oft im wahrsten Sinne des Wortes sprachlos. Besonders wenn die Übergriffe schon sehr früh beginnen, können die Kinder das Erlebte nicht nachvollziehen und sich nicht mitteilen, da ihnen einerseits die Worte dazu fehlen, es ihnen andererseits auch schon bei dem Gedanken an das Geschehene vor Angst die Sprache verschlägt. Zudem versucht der Täter gezielt zu verhindern, dass sich das Kind einer dritten Person mitteilt, indem er dem Kind besondere emotionale und soziale Zuwendung zukommen lässt, es von seinen Vertrauenspersonen und FreundInnen entfremdet und letztendlich auch vor Drohungen, Zwang und körperlicher Gewalt nicht zurückschreckt, um das Schweigen des Kindes zu sichern. Besonders bei kleineren Kindern versuchen die Täter oftmals, die Übergriffe als „gemeinsames Geheimnis“ zu deklarieren und somit dem Kind einen Teil der Verantwortung zu übergeben (vgl. BANGE, 1995). Die daraus entstehenden Versuche des Kindes, das Redeverbot bewusst oder unbewusst zu umgehen, indem das Erlebnis in bildhafter Sprache beschrieben wird (z. B. durch die Bezeichnung des Täters als „Teufel; siehe Kap. 4.3.), werden oft nicht verstanden oder ignoriert. Das Kind erlebt sich als sprachlos und verstummt.

#### Rückzug auf sich selbst

Die Situation eines Kindes, das sexueller Gewalt ausgesetzt ist, ist somit gekennzeichnet von tiefer Ausweglosigkeit. Das Kind kann sich vor weiteren Übergriffen nicht schützen und die Ausbeutung nicht ohne fremde Hilfe beenden. Hilfe erhält es jedoch nicht, da die Umgebung

die vorsichtigen Signale nicht versteht oder nicht handelt. Das Vertrauen in sich und in andere ist zerstört, so dass das Kind seiner Umgebung nur noch mit tiefen Mißtrauen begegnet. Das Kind ist somit nicht mehr erreichbar für liebevolle Kontakte zu anderen Menschen und kann sich nur immer weiter in die eigene Isolation zurückziehen.

Sexuelle Übergriffe werden von Kindern generell sehr unterschiedlich erlebt, wenn auch die Psychodynamik gekennzeichnet ist von den oben aufgeführten Grundgefühlen. In der Regel unterscheiden sich Mädchen und Jungen dabei nicht. Es können jedoch einige wenige Differenzen im Erleben auftreten, die in einem engen Zusammenhang mit der Geschlechtsrollensozialisation stehen (BANGE, 1995). So lernen Jungen beispielsweise, nicht zu unterliegen, nicht benutzt zu werden und sich bei Gewalt zu wehren. Erleben Jungen nun sexuelle Übergriffe, so stellen sie häufig ihre Identität als „richtiger“ Junge in Frage. Als Folge davon versuchen Jungen oftmals, diese Zweifel durch besonders aggressives bzw. machohaftes Auftreten zu zerstreuen. Zu den Zweifeln an der eigenen Identität als Junge, den starken Ohnmachtsgefühlen, da sie sich nicht erfolgreich gegen die Übergriffe wehren konnten, kommt oft noch die Angst vor dem Stigma der „Homosexualität“, denn auch die Mehrheit der Jungen wird durch einen männlichen Täter sexuell ausgebeutet (siehe Kap. 2.1.3). Da Homosexualität gerade unter Jungen starken Stigmatisierungen und Repressalien ausgesetzt ist, fällt es Jungen noch schwerer als Mädchen, über das Geschehene zu berichten.

Obwohl die Mehrheit der Kinder keine sexuelle Ausbeutung innerhalb der Familie erlebt, kommt dieser Form sexueller Gewalt doch eine besondere Bedeutung zu. Väter bzw. soziale Väter machen zwar nicht die größte Tätergruppe aus (siehe Kap. 2.1.3), sie sind indes aber Auslöser einer besonderen Dynamik und Ursache für eine extreme Traumatisierung des Kindes (vgl. STEINHAGE, 1992). Das tiefe Vertrauensverhältnis zwischen dem Vater und dem Kind wird durch die Gewalthandlung zerstört. Das Kind ist dem Vater völlig ausgeliefert, da es innerhalb der Familie keine Rückzugsmöglichkeiten hat und die Familie dem Kind keine Sicherheit mehr bietet. Der Vater droht zudem eventuell mit der Heimeinweisung des Kindes und der Zerstörung der ganzen Familie, falls das Kind sein Schweigen brechen sollte. Das Verhältnis des Kindes zum Vater definiert sich nicht allein über die Gewalthandlungen, sondern ist geprägt von einer tiefen Ambivalenz zwischen Lieben, Brauchen und Hassen. Da es viele Kinder nicht schaffen, diese ambivalenten Gefühle mit einer Person zu vereinbaren, und auch Angst davor haben, den geliebten Vater ganz zu verlieren (vgl. ENDERS, 1989), findet eine Spaltung in „guter Vater“ - „böser Vater“ statt. Zudem ist die Beziehung zu den anderen

Familienmitgliedern durch das Schweigegebot stark belastet. Das Kind wird von den Geschwistern durch Bevorzugung, Hervorhebung oder auch Abwertung isoliert und kann sein verändertes Verhalten aufgrund der Scham- und Schuldgefühle und des ihm auferlegten Re-  
deverbotes nicht erklären, während der Vater sein Verhalten den anderen Familienmitgliedern gegenüber nicht ändert. Auch das Verhältnis des Kindes zur Mutter ist stark strapaziert und wird häufig vom Täter gezielt boykottiert (vgl. LERCHER et al., 1995). Da das Kind selten außerhalb der Familie entsprechende Vertrauenspersonen findet und das (ausgesprochene, unausgesprochene) Gebot, über „Familienangelegenheiten“ mit Dritten nicht zu sprechen, es auch noch erschwert, sich anderen gegenüber zu offenbaren, befindet es sich in einer noch schwierigeren Situation.

### 2.1.5 Signale und Folgen sexueller Gewalt

Fast alle Studien, die sich mit den Folgen und Auswirkungen sexueller Gewalt in der Kindheit beschäftigen, weisen auf kurzfristige Beeinträchtigungen, aber auch auf schwerwiegende Störungen hin, die entstehen und die teilweise auch nach Überleben der Situation weiter bestehen können (vgl. BECKER, 1995). Psychische, physische und psychosoziale Auffälligkeiten können ein Anzeichen sexueller Gewalt sein, es besteht jedoch „... keine lineare Beziehung zwischen dem sexuellen Missbrauch und den sich daraufhin zeigenden Symptomen.“<sup>31</sup> Besonders aber bei plötzlich auftretenden Verhaltensauffälligkeiten bzw. -änderungen sollte neben anderen Erklärungen auch die Möglichkeit eines sexuellen Übergriffs in Betracht gezogen werden.

Für das Ausmaß der Traumatisierung sind verschiedene Faktoren ausschlaggebend, die sich einerseits direkt aus dem Geschehen ableiten lassen, wie z. B. der Beziehungsgrad zwischen Täter und Kind oder die Intensität und Dauer der Handlungen (siehe Kap. 2.1.4.2), und die als primäre Traumatisierungsfaktoren zusammen gefasst werden (vgl. BANGE, 1995). Andererseits beeinflussen die Reaktionen der Umwelt Art und Ausmaß der Traumatisierung und fallen somit unter den Begriff der sekundären Traumatisierungsfaktoren.

Nicht alle Kinder, die sexuelle Übergriffe erleben, zeigen später auffällige Symptome. Auch weniger schwere und kurzfristige Beeinträchtigungen müssen ernst genommen werden. Sexuelle Gewalt ist in jedem Fall ein traumatisches und lebensbestimmendes Ereignis, das häufig

---

<sup>31</sup> BANGE, 1995, 43.

zur Entwicklung psychischer und sozialer Auffälligkeiten führt<sup>32</sup>. Die aus den Übergriffen entstehenden Gefühle wie Schuld, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Scham, Angst, und der Verlust des Vertrauens in sich und seine Umgebung (siehe Kap. 2.1.4.1) können im Laufe der Zeit Bestandteil der Selbstdefinition werden und langfristig das Erleben und Verhalten ungünstig beeinflussen.

Die Auswirkungen stellen aber auch Strategien dar, die Situation und den Alltag zu bewältigen. Diese Bewältigungsstrategien, wie beispielsweise das „Anpassungssyndrom“, bei dem die Gewaltsituation mit den dazugehörigen Gefühlen und Gedanken abgespaltet und damit nicht mehr wahrgenommen wird (vgl. LERCHER et al., 1995), sind der Versuch, das verletzte Innere vor weiteren Verletzungen zu schützen (BANGE, 1995). Die Situation, die Gefühle und Gedanken werden jedoch im Inneren weiter gespeichert und richten ohne die Möglichkeit einer Verarbeitung Schäden an, die sich häufig in vielfältigen Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Problemen manifestieren (vgl. BANGE, 1995). Die Überlebensstrategien können jedoch ebenso als Signale interpretiert werden, die von dem Kind bewusst oder unbewusst ausgesendet werden, um das vom Täter auferlegte Schweigegebot zu umgehen und die Umwelt auf sich aufmerksam zu machen. So können beispielsweise Zeichnungen, die Kinder anfertigen, zum Teil deutliche Hinweise auf sexuelle Ausbeutung geben. Da sie bei gehörlosen Kindern eine zentrale Rolle spielen, werden Kinderzeichnungen ausführlich im Kap. 2.2.6 behandelt.

Sexuelle Übergriffe im Kindesalter können sowohl physische und psychische als auch soziale Beeinträchtigungen zur Folge haben.

### 1. Körperliche Folgen

Körperliche Folgen sexueller Übergriffe umfassen beispielsweise Striemen an den Innenseiten der Oberschenkel, Verletzungen (Hämatome, Bißwunden etc.) oder ungeklärtes Bluten im Genital-, Anal-, Urethral- und Brustbereich oder Rachen, und werden oft fälschlicherweise als Kindesmißhandlung bezeichnet. Erst die auf den zweiten Blick deutlich werdende sexuelle Motivation der Handlungen ermöglicht es, diese Verletzungen richtigerweise als Folgen sexueller Gewalt einzustufen.

---

<sup>32</sup> Eine Liste der häufigsten Folgen sexueller Übergriffe befindet sich im Kapitel 2.2.5.



Gerade für MitarbeiterInnen in pädagogischen bzw. psychosozialen Arbeitsfeldern sind Geschlechtskrankheiten, chronisches Jucken im Genitalbereich oder auch eine chronische Harnwegsinfektion deutliche Hinweise auf sexuelle Übergriffe. Werden diese Symptome gar bei Kindern unter zehn Jahren beobachtet, gelten sie als sichere Anzeichen, die kaum eine andere Erklärung als sexuelle Übergriffe zulassen (vgl. LERCHER et al., 1995; BECKER, 1995). Auch frühe Schwangerschaften, Pilzerkrankungen im Genital- oder Oralbereich sowie eine HIV-Infektion können sexuelle Übergriffe als Ursache haben. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass fast 2/3 der Kinder, die sexueller Gewalt ausgesetzt sind, keine körperlichen Folgen davon tragen (vgl. MIAN, 1986).

## 2. Psychosomatische Folgen

Psychosomatische Erkrankungen als Folge sexueller Gewalt entstehen hauptsächlich aufgrund fehlender Verarbeitungsmöglichkeiten, durch die sich die psychische Problematik auf körperliche Symptome verlagert. Der während und nach den Übergriffen häufig empfundene Ekel, die Scham und die Wut können aufgrund der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse nicht gegen den Täter, sondern nur gegen sich selbst gerichtet werden. Psychosomatische Symptome bieten aber auch gleichzeitig die Möglichkeit, seelische Schmerzen körperlich zu erleiden, und dienen teilweise zum Schutz gegen weitere Übergriffe.

Als häufige Folge sexueller Übergriffe treten erneutes Bettnässen und Einkoten sowie Hauterkrankungen, Ekzeme und Allergien auf. Zum einen stellt die Haut das Organ dar, über das die Übergriffe ausgetragen werden, zum anderen machen Ekzeme und Allergien den Körper unattraktiv und dienen somit als vermeintlicher Schutz. Andere Kinder weisen eine deutlich erhöhte Muskelspannung auf, besonders im Bereich der Genitalien, der Hüften und Knie, durch die die Kinder oftmals stark angespannt laufen.

Mädchen entwickeln immer wieder Eßstörungen wie Freßsucht, Anorexie und Bulimie. Da ihnen in den Übergriffssituationen die Kontrolle über ihren Körper entzogen wird, versuchen sie mit Hilfe der Eßstörungen, den Körper wieder selbst zu kontrollieren. Eßstörungen stellen auch den Versuch dar, sich unattraktiv zu machen, den Kör-

per zu verunstalten und zu zerstören, oder sich bewusst oder unbewusst der Entwicklung zur Frau zu widersetzen.

Zu den zahlreichen psychosomatischen Folgen, die auch im pädagogischen Umgang mit Kindern beobachtet werden können, gehören Sprachstörungen und Legasthenie (z. B. LAMERS-WINKELMANN, 1992; BANGE, 1992). Auch Konzentrationsstörungen in der Schule können Folge sexueller Gewalterfahrungen sein, wobei als eine mögliche Ursache Schlafstörungen gelten, da die Kinder häufig versuchen, weitere nächtliche Übergriffe durch Wachbleiben zu verhindern.

Psychosomatische Erkrankungen können direkt während der Übergriffe entstehen und sich kurzfristig auswirken, sie können jedoch auch langfristige Auswirkungen haben oder erst Jahre nach den Übergriffen zum Vorschein kommen.

### 3. Psychische und psychosoziale Folgen

Die Spanne der psychischen bzw. psychosozialen Symptome, die als Folge sexueller Ausbeutung auftreten können, ist weit und kann hier nur schwerpunktmäßig dargestellt werden.

Kinder, die sexuelle Gewalt erleben, haben oftmals Schwierigkeiten, sich und ihren Körper anzunehmen, und entwickeln ein negatives Selbstbild und eine sehr geringe Selbstachtung (z. B. BAGLEY/RAMSAY, 1986; CONTE/SCHUERMANN, 1988; BANGE, 1992). Oft fallen sie durch Aggressionen oder Depressionen auf oder versuchen z. B. durch Weglaufen oder ständiges Streunen der Gewaltsituation zu entfliehen. Die in der Situation entwickelten Überlebensstrategien können sich verfestigen und andere, autonome Symptome nach sich ziehen. So kann beispielsweise die Abspaltung vom Körper während eines Übergriffs zu einer ständigen Dissoziation führen, bei der es kaum noch eine Verbindung zwischen den abgespalteten Teilen gibt (z. B. BRIERE/RUNTZ, 1987; WALKER, 1992). So zeigen Studien zur Multiplen Persönlichkeitsstörung (MPS), dass diese Art der Störung größtenteils (68% bis 90%) als Folge sexueller Gewalt in der Kindheit auftritt (z. B. COONS/BOWMAN/MILSTEIN, 1988; ROSS, 1991).

Ebenfalls zeigen andere klinische Studien häufig psychische Störungen und einen Bedarf an psychotherapeutischen Behandlungen als Folge sexueller Ausbeutung (z. B. GOLD, 1986; BAGLEY/RAMSAY, 1986; STEIN, 1988). Bei Kindern, die in Psychiatrien aufgenommen werden, liegt der Anteil derjenigen, die Opfer sexueller Übergriffe wurden, gemäß einer Studie bei mindestens 48% (KOHAN/POTHIER/NORBECK, 1987).

Besonders hoch ist die Gefahr der Reviktimisierung. Das durch die Übergriffe zerstörte Vertrauen in die eigene Wahrnehmung führt zu großen Unsicherheiten im Umgang mit anderen Menschen und zu Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen. Zusammen mit dem geringen Selbstwertgefühl verstärkt es die Tendenz, einerseits bedrohliche Situationen nicht zu erkennen, andererseits bekannte Situationen, in diesem Fall Gewaltsituationen, immer wieder aufzusuchen. Viele Untersuchungen verweisen demnach auf einen engen Zusammenhang zwischen sexueller Gewalt in der Kindheit und erneuten Gewalterfahrungen (z. B. RUSSELL, 1986; FROMUTH, 1986; BRIERE/RUNTZ, 1987).

#### 4. Autoaggressionen

Autoaggressionen können zwar zu den psychischen Folgen sexueller Gewalt gezählt werden, sollen hier aber aufgrund der besonderen Relevanz gesondert dargestellt werden. Autoaggressive Verhaltensweisen wie Nägelkauen, Haarausreißen oder selbst zugefügte Schnittverletzungen geben dem inneren Schmerz eine äußere Realität. Oftmals können sie den Versuch darstellen, sich selbst zu bestrafen oder aber sich selbst zu spüren, sich von der eigenen Lebendigkeit zu überzeugen. Desgleichen stehen Suchterkrankungen wie Drogen- und Alkoholabhängigkeit häufig in Verbindung mit sexueller Ausbeutung in der Kindheit (vgl. EDWALL/HOFFMAN, 1988). Drogen können helfen, Gewaltsituationen zu ertragen und Gefühle zu reduzieren oder abzutöten. Es ist jedoch auch nicht außer acht zu lassen, dass viele Täter Drogen einsetzen, um das Kind gefügig und abhängig zu machen (vgl. LERCHER et al., 1995).

Suizide bzw. Suizidversuche stellen die extremste Form autoaggressiver Verhaltensweisen dar und erscheinen oft als einzig wirksamer Schutz gegen weitere Übergriffe und als letzte Möglichkeit, Selbsthass, Scham, Schuldgefühle und Verzweiflung zu beenden.

### 5. Altersunangemessene sexuelle Verhaltensweisen

Altersunangemessene sexuelle bzw. pseudosexuelle Verhaltensweisen sind unmittelbare Folge sexueller Übergriffe, bei denen ein Kind sexuelles Wissen zeigt, das es normalerweise in dem Alter noch nicht hat. Wie auch bei den anderen Symptomen tendieren Jungen dazu, ein nach außen gerichtetes, sexuell aggressives Verhalten zu zeigen, während Mädchen eher ein nach innen gerichtetes, auffälliges Verhalten zeigen können (vgl. FRIEDRICH/URQUIZA/BEILKE, 1986). Kinder, die sexueller Gewalt ausgesetzt sind/waren, zeigen oftmals ein distanzloses Verhalten gegenüber Erwachsenen. Sie greifen beispielsweise Männern an die Genitalien oder stellen ihre eigenen Genitalien bloß. Sie haben gelernt, über sexuelle Handlungen Aufmerksamkeit und Zuwendung zu bekommen, und konnten infolge der sexuellen Übergriffe keine eigenen Grenzen entwickeln. Die Wiederholung der Übergriffe im Spiel mit anderen Kindern oder Erwachsenen oder das Nachspielen der Übergriffssituation mit Puppen bieten zudem die Möglichkeit, das Trauma zu verarbeiten und die Umgebung auf das Geschehene aufmerksam zu machen, ohne das Redeverbot zu brechen.

Damit kommt diesen Verhaltensweisen eine besondere Bedeutung zu. Im Gegensatz zu unspezifischen Symptomen wie Konzentrationsstörungen oder Isolation sind sexualisierte Verhaltensauffälligkeiten in einem Alter zwischen 0 und 10 Jahren ein sicheres Zeichen für sexuelle Übergriffe (vgl. LERCHER et al., 1995). Zugleich geben sie durch die von dem Kind gezeigten Handlungen oft einen deutlichen Hinweis auf die Art des Traumas (vgl. BECKER, 1995). Dennoch ist es zum einen schwierig, altersunangemessene sexuelle Verhaltensweisen genau einzugrenzen. Zum anderen gibt das „sexualisierte“ Verhalten des Kindes oftmals Anlaß dazu, dem Kind zumindest eine Mitschuld an dem Übergriff zu geben („Es hat es ja durch sein Verhalten provoziert!“), was eine fatale Umkehrung von Ursache und Wirkung bedeutet. Zudem ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Kinder, die sexueller Gewalt ausgesetzt sind, sexualisierte Verhaltensweisen zeigen (vgl. FRIEDRICH/URQUIZA/BEILKE, 1986; CONTE, 1988; BANGE, 1995).

### 6. Langfristige Auswirkungen auf die Sexualität

Gewalterfahrungen im sexuellen Bereich können nachhaltige Auswirkungen auf das weitere sexuelle Erleben und Verhalten haben. So verweisen fast alle Studien auf se-

xuelle Probleme als Folge sexueller Übergriffe (z. B. BROWNE/FINKELHOR, 1986; BRIERE/RUNTZ, 1987; BANGE, 1992). Zu diesen zählen Schwierigkeiten, Sexualität generell als lustvoll zu erleben, bis hin zu völliger Ablehnung von Intimität und Sexualität. Oft konfrontieren auch 'Flashbacks' die Opfer mit der Erinnerung an sexuelle Übergriffe. Die 'Flashbacks' können nicht nur von direkten Sexualkontakten, sondern auch von Begleiterscheinungen, wie etwa Gerüche, Rituale, Musik, die mit den Übergriffen zusammenhängen, ausgelöst werden und als Reaktion Ekel und Abscheu vor sich selbst, dem/der PartnerIn und der Situation nach sich ziehen.

Letztendlich sind auch Promiskuität und Prostitution mögliche Folgen sexueller Gewalt in der Kindheit, mitverursacht durch eine geringe Sensibilität für bedrohliche Situationen und die Tendenz, das passiv erlebte aktiv und vermeintlich selbst kontrolliert zu wiederholen.. Einige Untersuchungen zeigen, dass bis zu 75% der Prostituierten in der Kindheit sexuell ausgebeutet wurden (SILBERT/PINES, 1981; RENVOIZE, 1982; BAGLEY/YOUNG, 1987). Der Zusammenhang zwischen Prostitution und sexueller Gewalt in der Kindheit ist jedoch nicht zwingend.

Die Konzentration auf mögliche Symptome, die für MitarbeiterInnen in pädagogischen und psychosozialen Arbeitsfeldern Signalwirkung haben können, mag zwar hilfreich und verständlich sein, sie birgt jedoch auch die Gefahr einer Reduzierung des Kindes auf negative Auswirkungen. Oft wird dabei nicht gesehen, welchen Überlebenswillen, welche Kraft und Lebensenergie ein Kind mobilisiert, um solch eine Gewaltsituation zu überstehen. Zusammen mit diesen Überlebensfähigkeiten berichten einige Frauen auch von einer langfristig positiven Entwicklung durch die Verarbeitung der sexuellen Übergriffe (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Diese Frauen erleben bei sich eine größere Unabhängigkeit in Beziehungen zu Männern oder auch die Fähigkeit, besser auf sich aufpassen zu können. Nicht zuletzt kann ihr größeres Wissen über und ihre Kompetenz im Umgang mit sexueller Gewalt wiederum positive Auswirkungen auf den Umgang mit anderen betroffenen Menschen haben.

### **2.1.6 Erklärungsansätze**

Wie in vielen Untersuchungen in den letzten Jahren deutlich wurde (z. B. RUSSELL, 1986; BAURMANN, 1991; BANGE, 1992; WETZELS, 1994), handelt es sich bei sexuellen Übergrif-

fen auf Kinder um keine Einzelfälle, die von „Sittenstrolchen“ aus dem randständigen Milieu verübt werden, sondern um ein verbreitetes Phänomen (siehe Kap. 2.1.3). Aufgrund des großen Ausmaßes stellt sich die Frage nach der Ursache sexueller Gewalt gegen Kinder, wobei neben dem Ausmaß auch die Tatsache, dass in den meisten Fällen die Täter männlichen Geschlechts sind, wichtig zu sein scheint (siehe Kap. 2.1.3). Viele Erklärungsversuche stützen sich auf Ergebnisse aus der Täterforschung, d. h. auf Aussagen polizeilich erfasster Täter. Bei allen Aufschlüssen, die diese Täter bei der Frage nach der Ursache sexueller Gewalt gegen Kinder geben können, sollte jedoch beachtet werden, dass diese Aussagen nicht repräsentativ sein können, da es sich hierbei um eine hochselektierte Tätergruppe handelt, und so gut wie nichts über andere Täter bekannt ist (vgl. BANGE, 1995).

Trotz wissenschaftlicher Widerlegung sind Vorstellungen, die darauf aufbauen, dass die Täter sich biologisch bedingt von anderen Menschen unterscheiden oder besondere Charakteristika aufweisen, auch heute noch teilweise weit verbreitet. Grundannahme der meisten dieser **traditionellen Erklärungsansätze** ist das Verständnis von sexueller Gewalt gegen Kinder als eine gewalttätige Form der Sexualität. Folgerichtig wird die Ursache im Bereich der Sexualität gesucht. Vor allen Dingen die sexuelle Ausbeutung von Kindern innerhalb der Familie wird oftmals mit sexueller Frustration des (sozialen) Vaters erklärt. Zudem sei der männliche Sexualtrieb biologisch bedingt aggressiv und nicht zu bändigen und dränge nach sofortiger Befriedigung („Dampfkessel“-Modell). Die Meinung, dass Frauen hingegen einen Hang zum Masochismus zeigen und sich insgeheim wünschen, „mit Gewalt genommen“ zu werden, ist ebenfalls auch heute noch in der Vorstellung vieler Menschen (z. B. WEIS, 1982). Andere traditionelle Ansätze beziehen sich auf den Ödipus- bzw. Elektrakomplex. Die Grundthese dieser Ansätze ist, dass jedes Mädchen und jeder Junge von einer sexuellen Beziehung mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil träume. Sexuelle Übergriffe auf Kinder stellen demnach „lediglich“ eine Reaktion auf diese geheimen Wünsche des Kindes dar (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993).

Weitere Erklärungsansätze setzen wiederum bei besonderen Merkmalen der Täter oder auch der Opfer an. So seien die Täter beispielsweise psychisch und sozial auffällig und stammten aus sozialen Randgruppen. Dieses besonders gängige Verständnis vom Täter als psychisch kranken Menschen ist oft jedoch Ausdruck der Unfaßbarkeit, dass es sich bei den Tätern in der Regel um völlig normale Menschen handelt (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Die Suche nach der Ursache sexueller Übergriffe im Verhalten oder bei den Merkmalen des Op-

fers hingegen hat für diese fatale Folgen. Die Mutmaßung, die Kinder hätten aufreizende Kleidung getragen oder sich aufreizend verhalten und somit einen (unbewussten) Wunsch nach diesen sexuellen Kontakten gezeigt, wird oft in Medienberichten deutlich und bedeutet eine Stigmatisierung der Opfer.

Das hervorstechende Merkmal all dieser traditionellen Erklärungsansätze ist ihre Unwissenschaftlichkeit, da sie empirisch nicht haltbar sind. Mittels Ursachenstereotypen und Mythen werden die wahren Bedingungen für sexuelle Übergriffe auf Kinder verharmlost, verzerrt und verleugnet, und somit das diese Gewalt bedingende System aufrechterhalten. Zudem erhalten Frauen und Kinder diesem Ursachenverständnis folgend völlig unzureichende und ineffektive Ratschläge zu ihrem Schutz. Es wird ihnen geraten, sie sollten nicht allein auf die Straße gehen, nicht mit Fremden mitgehen und sich keinesfalls aufreizend kleiden oder verhalten. Ratschläge wie diese schüchtern ein, machen Angst, schränken die Bewegungsfreiheit ein und verstärken die Abhängigkeit vom „starken“ Mann (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993).

Nach Ansicht der VertreterInnen des **systemisch-familienorientierten Ansatzes** (z. B. FÜRNISS, 1986; 1990) tritt sexuelle Gewalt gegen Kinder im Zusammenhang eines gestörten, d. h. „dysfunktionalen“ Familiensystems auf. Die sexuellen Übergriffe werden ausgelöst durch eine strukturelle Familienkrise und durch familiäre Spannungen, deren Ursache in tiefliegenden Problemen wie beispielsweise einer schwierigen Partnerwahl vermutet werden. Die Übergriffe bieten die Möglichkeit, bestehende Konflikte nicht an die Oberfläche kommen zu lassen. Der Grundgedanke des familienorientierten Erklärungsansatzes besagt damit, dass die Familie schon vor Beginn der sexuellen Ausbeutung des Kindes gestört war, und nicht erst als Folge davon eine Störung im Familiensystem entsteht. Die Handlung des Täters gilt als Symptom für eine gestörte Interaktion innerhalb der Familie, bei der alle Familienmitglieder beteiligt sind und eine gewisse Verantwortung für die sexuellen Übergriffe tragen. Der Mutter kommt hierbei oftmals eine zentrale Rolle zu. Da die Mutter nicht willens oder in der Lage zu sein scheint, die sexuellen Bedürfnisse ihres Partners zu befriedigen bzw. ihr Kind vor den Übergriffen zu schützen, wird ihr ein großer Teil der Schuld übertragen. Die Rolle der Mutter und die Beteiligung der gesamten Familie als Ursache für sexuelle Übergriffe ziehen demnach auch eine familienorientierte Intervention und Therapie als empfohlene Maßnahme nach sich, bei der es gemäß dem Prinzip „Hilfe statt Strafe“ weniger um die Bestrafung des Täters, als vielmehr um die Wiederherstellung einer funktionalen Familie geht (vgl. WITTRÖCK, 1992).

Im systemisch-familienorientierten Ansatz wird sexuelle Gewalt gegen Kinder im Umfeld von Kindesmißhandlung und Kindervernachlässigung gesehen<sup>33</sup>. Mit der Erklärung sexueller Übergriffe auf Kinder durch die Zerrüttung und Desorganisation der Familie wurde die Problematik ursprünglich auf ein Problem der einzelnen Familie reduziert und damit eine Abgrenzung von der feministischen Ursachenanalyse und „parteilichen“ Arbeitsansätzen bewirkt. Das Bekanntwerden von immer mehr Fällen intrafamiliärer Ausbeutung wird heute als Beweis für strukturelle Familienprobleme in einer patriarchalen Gesellschaftsordnung bewertet (vgl. ENDERS, 1989; BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993).

Die Unzulänglichkeit des systemisch-familienorientierten Ansatzes als Erklärung für sexuelle Gewalt gegen Kinder zeigt sich schon deutlich in der Statistik. Die Mehrheit aller Übergriffe, d. h. 45-50% (siehe Kap. 2.1.3 und 2.1.4), wird von Tätern verübt, die nicht zum intrafamiliären Bereich des Kindes gehören. Zudem beuten (soziale) Väter neben ihren eigenen Kindern auch Kinder außerhalb der Familie aus, so dass der oben beschriebene Erklärungsansatz keine Antwort auf die Frage nach sexueller Gewalt gegen Kinder außerhalb der Familie gibt.

Aber auch hinsichtlich sexueller Ausbeutung von Kindern innerhalb der Familie zeigt das familienorientierte Ursachenverständnis Schwachpunkte. Aufgebaut auf die Grundannahme einer Gleichstellung aller Familienmitglieder wird bei der „gleichmäßigen“ Verteilung von Schuld und Verantwortung für die Übergriffe die zumeist ungleiche Machtverteilung zugunsten des Familienvaters (Familien“oberhauptes“) völlig außer acht gelassen. Diese ungleichen Machtstrukturen werden jedoch besonders bei autoritär strukturierten Familien sichtbar, bei denen wiederum auch die Quote der sexuellen Übergriffe besonders hoch ist (vgl. FINKELHOR, 1984). Die in diesem Zusammenhang ebenfalls oft geäußerten Schuldzuweisungen an die Mutter basieren auf der Annahme, dass erst eine schon im vorhinein gestörte Mutter-Kind-Beziehung den Übergriff ermöglicht (FÜRNISS, 1986). Vor dem Hintergrund der herrschenden Machtverhältnisse bedeutet die Störung in der Mutter-Kind-Beziehung allerdings eher eine Umkehrung von Ursache und Wirkung, bei der zudem völlig die Kenntnis davon ignoriert wird, dass es Teil des Anbahnungsprozesses der sexuellen Übergriffe seitens des Täters ist, die sozialen Kontakte des Kindes zu (zer)stören und es zu isolieren (siehe Kap. 2.1.4). Allerdings ist die breite positive Resonanz auf das familienorientierte Ursachenverständnis verständlich, erleichtert es doch ein Verdrängen und Leugnen der eigentlichen Gewaltproblematik (vgl. ENDERS, 1989).

---

<sup>33</sup> Zu den Unterschieden zwischen sexueller Gewalt und Kindesmißhandlung siehe Kap. 2.1.2.



Das **3-Perspektiven-Modell** von BROCKHAUS/KOLSHORN (1993) basiert auf dem Modell der vier Vorbedingungen von FINKELHOR (1984). Das von FINKELHOR (1984) erarbeitete Modell ist der Versuch, den Wissensstand über Täter, Opfer und betroffene Familien in einen Zusammenhang zu bringen. Nach diesem Modell liegen die folgenden vier idealtypischen Vorbedingungen einem sexuellen Übergriff auf ein Kind zugrunde:

1. Ein potentieller Täter muss eine Motivation dazu haben, ein Kind sexuell auszu-beuten.
2. Der potentielle Täter muss innere Hemmungen gegen das Befolgen dieser Motiva-tion überwinden.
3. Der potentielle Täter muss äußere Hindernisse überwinden, um sexuelle Gewalt zu verüben.
4. Der potentielle Täter oder ein anderer Faktor muss die mögliche Gegenwehr des Kindes gegen die sexuelle Ausbeutung schwächen oder überwinden.<sup>34</sup>

BROCKHAUS/KOLSHORN (1993) verstehen ihr Modell als eine Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung, da es neben der Täterperspektive auch „sozialpsychologische Analysen der intra- und im Ansatz auch interindividuellen Dynamik“<sup>35</sup> enthält und sich aus der Täterperspektive, der Opferperspektive und der Umfeldperspektive zusammensetzt.

Hinsichtlich der Täterperspektive, d. h. der Initiierung sexueller Ausbeutung, stellt sich die Frage, welche Faktoren bezüglich des Täters eine Initiierung bzw. Fortsetzung sexueller Übergriffe erleichtern oder auch erschweren. Voraussetzung für sexuelle Übergriffe auf Kinder ist zum einen die Motivation zu sexuellen Handlungen mit Kindern, zum anderen auch die innere Akzeptanz solcher Handlungen. Dabei kann die Handlungsmotivation und innere Akzeptanz durch geschlechtsspezifische „Wesens“-zuschreibungen und Verhaltenserwartungen (z. B. Männer haben ein Recht auf sexuelle Befriedigung) oder durch das tradierte männliche Verfügungsrecht beeinflusst werden (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Zugleich muss aus Sicht des Täters die erwartete Befriedigung den Aufwand, diese sexuellen Handlungen

---

<sup>34</sup> 1. A potential offender needs to have some motivation to abuse a child sexually; 2. The potential offender has to overcome internal inhibitions against acting on that motivation; 3. The potential offender has to overcome external impediments to committing sexual abuse; 4. The potential offender or some other factor has to undermine or overcome a child's possible resistance to the sexual abuse.

FINKELHOR, 1984, 54. Deutsche Übersetzung nach BECKER, 1995, 12.

<sup>35</sup> BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 220.

durchzusetzen, deutlich übersteigen, so dass die Wahrscheinlichkeit einer Offenlegung oder gar Sanktionierung der Tat sehr gering bleiben muss.

Neben der Täterperspektive, die in Teilen den ersten drei Vorbedingungen FINKELHORs (1984) entspricht, hat auch der effektive Widerstand des Kindes einen Einfluss auf die Situation (Opferperspektive). Hier fragt sich, welche Bedingungen hinsichtlich des Kindes den effektiven Widerstand hemmen bzw. begünstigen, d. h. es dem Kind ermöglichen, sich effektiv gegen die Angriffe des Täters zur Wehr zu setzen. Lernt ein Kind zum Beispiel im Laufe seiner Entwicklung, dass es die Möglichkeit hat, sich den Meinungen, Forderungen oder Handlungen eines Erwachsenen zu widersetzen, und kennt es verschiedene Widerstandsformen, so steigen damit seine Handlungsmöglichkeiten. Der effektive Widerstand des Kindes wird zudem verbessert, je eindeutiger, d. h. negativer die Gefühle des Kindes zum potentiellen Täter sind, und je mehr es davon überzeugt ist, an der Situation schuldlos zu sein und keine Verantwortung zu tragen. Generell ist jedoch die Möglichkeit zur effektiven Gegenwehr fraglich und obendrein abhängig vom Alter des Kindes, da mit dem Alter das Wissen, das Verhaltensrepertoire, die Erfahrung und allgemein die kognitiven und interaktiven Fähigkeiten steigen (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993). Allerdings liegt auch bei diesem Modell, wie bei dem von FINKELHOR (1984), die Schuld und Verantwortung für die Tat eindeutig und allein beim Täter.

Während die Täter- und Opferperspektive weite Teile des Modells von FINKELHOR (1984) beinhalten, bezieht sich die Umfeldperspektive auf die Interventionsmöglichkeiten. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren des sozialen Umfeldes adäquate interventive und präventive Maßnahmen hemmen bzw. fördern, und welche Faktoren gegeben sein müssen, damit das direkte Umfeld des Kindes die Situation entsprechend wahrnimmt und adäquat interveniert. Wichtige Voraussetzung, um die Notwendigkeit einer Intervention zu erkennen, ist einerseits ein entsprechendes Wissen über sexuelle Gewalt, andererseits deren weite Definition, damit sexuelle Übergriffe auch als solche erkannt und nicht verharmlost werden. Desweiteren muss sich die Person als zuständig erleben und sich in der Lage fühlen, die interventiven Maßnahmen einzuleiten und gegebenenfalls selbst durchzuführen. Und nicht zuletzt ist ein guter Kenntnisstand über Interventionsmöglichkeiten erforderlich, um nicht überhastet oder falsch zu handeln und die negativen Folgen für das Kind zu verschlimmern.

Die **feministische Perspektive** entwickelte sich aus der Frauenbewegung und ist bis heute keine geschlossene Theorie, sondern vielmehr eine Zusammenfassung aller Sichtweisen, die das Phänomen sexuelle Gewalt gegen Kinder in einem Zusammenhang mit den gesellschaftlich bedingten Beziehungen zwischen den Geschlechtern sehen. Ausgangspunkt waren kulturhistorische Analysen, die eine Verbindung zwischen sexueller Ausbeutung und einer patriarchalen Gesellschaftsordnung thematisierten und aufzeigten, dass sexuelle Gewalt ein integraler Bestandteil einer solchen Gesellschaft ist und zugleich daran mitwirkt, die patriarchale Gesellschaft zu erhalten.

„Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen ist wesentlich durch eine patriarchale Kultur bedingt und trägt gleichzeitig dazu bei, eben diese patriarchale Kultur aufrechtzuerhalten.“<sup>36</sup>

Zentraler Punkte dieses Ursachenverständnisses ist die ungleiche Machtverteilung in der patriarchalen Gesellschaft. Sexuelle Gewalt ist Gewalt, die von Mächtigen an weniger Mächtigen verübt wird, d. h. in ihrer zentralen Bedeutung und Funktion der Befriedigung von männlichen Dominanz- und Herrschaftsbedürfnissen dient (FINKELHOR, 1984). Sexuelle Gewalt wird also erst durch die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Männern auf der einen Seite und Frauen und Kindern auf der anderen Seite ermöglicht und ist somit eher ein Machtproblem als ein sexuelles Problem. Gemäß dieser Vorgabe ist es auch möglich, sexuelle Übergriffe auf Jungen zu erklären, da sich das Machtgefälle nicht allein auf Frauen und Mädchen bezieht. Auch wenn die Machtverhältnisse sich im Laufe der Zeit langsam verändert haben, so existiert das Idealbild vom „mächtigen und starken“ Mann weiter. Ohnmachtsgefühle und Unsicherheiten, die eventuell aus den gesellschaftlichen Veränderungen entstehen, können durch die Ausübung von Macht über Kinder noch einmal verringert werden. Kinder sind demnach prädestinierte Opfer für die Befriedigung von Machtbedürfnissen (vgl. BANGE, 1995).

Ausgehend von der These, dass sexuelle Gewalt gegen Kinder integraler Bestandteil einer patriarchalen Gesellschaftsordnung ist, stellt sich die Frage, welche gesellschaftlichen Bedingungen sexuelle Gewalt begünstigen. Einer der Grundpfeiler der patriarchalen Ideologie ist die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die traditionelle Familienstruktur, die Männer auf die Berufstätigkeit und Frauen auf den Haushalt und die Kindererziehung festlegen. Ne-

---

<sup>36</sup> BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 217.

ben dem Vernachlässigen individueller Wünsche und Fähigkeiten hat dies zur Folge, dass Männer über mehr Handlungsressourcen verfügen, aber auch weniger an Pflege und Erziehung der Kinder beteiligt sind und sich daher eventuell schlechter in die emotionalen Bedürfnisse der Kinder einfühlen können. Frauen hingegen sind durch diese Aufteilung ökonomisch schlechter gestellt und genießen ein niedrigeres soziales Ansehen, so dass sie weniger Möglichkeiten haben, sich im Falle eines intrafamilialen Übergriffs gegen den Partner zu stellen. Die Rolle als alleiniger Ernährer der Familie kann auch dazu verleiten, an ein Recht auf Frau und Kinder zu glauben, so dass nach dieser Sichtweise sexuelle Ausbeutung innerhalb der Familie lediglich Ausdruck männlichen Besitzdenkens und damit „eine Überspitzung patriarchaler Gesellschafts- und Familienstrukturen, nicht aber die Abweichung von der Norm“<sup>37</sup> ist.

Auch wenn die TäterInnen in Einzelfällen Frauen sind, so wird sogar sexuelle Gewalt gegen Jungen in der Regel durch Männer verübt (siehe Kap. 2.1.3). Ursache hierfür ist nach feministischer Sicht die geschlechtsspezifische Sozialisation, bei der Mädchen lernen, behutsam, einfühlsam und ängstlich zu sein und sich als Folge davon weniger zutrauen, sich machtloser fühlen und weniger selbstbewusst sind. Jungen dagegen werden geprägt durch das „Bild vom männlichen Eroberer“. Von ihnen wird gefordert, unabhängig, dominant, stark und von Natur aus aggressiver zu sein. Sie begreifen die Privilegien, die ihnen von der Gesellschaft zugestanden werden, als ihr Recht und lernen, sexuelle Probleme mit Macht zu lösen und damit Macht, Intimität und Zuneigung zu sexualisieren (vgl. RUSSELL, 1986; ENDERS, 1989).

Letztendlich begünstigt auch die erotische Darstellung von Kindern in der Pornographie und z.T. in der Werbung nach feministischem Ursachenverständnis sexuelle Gewalt gegen Kinder. Frauen und Mädchen (und Jungen) werden durch solche Darstellungen herabgewürdigt und zur Vermittlung von frauenfeindlichen Einstellungen missbraucht. Die Vermittlung von unrealistischen Stereotypen und Leitbildern („Wenn eine Frau ‚Nein‘ sagt, dann meint sie eigentlich ‚Ja‘“) setzt die Hemmschwelle herab (vgl. DWORKIN, 1987) und verharmlost den dargestellten Übergriff (z. B. WEIS, 1982; BRIERE/RUNTZ, 1989, BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993).

Der feministische Ansatz gibt plausible und gute Erklärungsversuche für die Existenz sexueller Gewalt gegen Kinder in unserer Gesellschaft. Nach Meinung einiger Kritiker gerät aller-

---

<sup>37</sup> ENDERS, 1989, 34.

dings der sexuelle Aspekt zu sehr aus dem Blickfeld, sowie die Tatsache, dass auch Frauen Kinder sexuell ausbeuten (z. B. BANGE, 1995).

Durch zunehmende Forschungsarbeit wurde in den letzten Jahren und Jahrzehnten gezeigt, dass sexuelle Gewalt gegen Kinder keine Einzelfälle darstellen, sondern es sich vielmehr um ein weit verbreitetes Phänomen handelt. Die Frage nach der Ursache wird deshalb immer wichtiger. Die bis zum heutigen Zeitpunkt erstellten Erklärungsversuche betrachten unterschiedliche Aspekte und Perspektiven sexueller Gewalt gegen Kinder und bieten zum Teil gute Ansatzmöglichkeiten für Intervention und Prävention. Keine der Sichtweisen gibt jedoch allein eine hinreichende Erklärung für die Ursache und Verbreitung sexueller Ausbeutung von Kindern.

## 2.2 Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

Einer der eklatantesten Mängel in der Auseinandersetzung mit der Thematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder ist die fehlende Diskussion um die Bedürfnisse spezieller Gruppen. Als Konsequenz daraus sind alle bisher entstandenen Maßnahmen auf Kinder ohne Einschränkungen im körperlichen, intellektuellen, visuellen oder oral-auditiven Bereich gerichtet. Während in den USA bereits gegen Ende der 70er Jahre die Problematik der sexuellen Ausbeutung behinderter Menschen erkannt wurde, schreitet die Entwicklung in Deutschland nur sehr langsam voran. So sind bislang nur einzelne Beiträge in Fachzeitschriften und Fachbüchern erschienen sowie einzelne Veröffentlichungen. Diese beziehen sich allerdings fast ausschließlich auf Menschen mit geistiger Behinderung (z. B. SENN, 1993; BECKER, 1995; NOACK/SCHMID, 1996) und sind nicht in allen Aspekten auf gehörlose Kinder übertragbar. Sogar in den Medien der Gehörlosengemeinschaft steht die Diskussion um die Thematik noch am Anfang. In den USA wurde beispielsweise in einem Zeitraum von 1985 bis 1993 in den 'American Annals of the Deaf' nur ein Beitrag veröffentlicht (SULLIVAN/VERNON/SCANLAN, 1987; siehe ELDER, 1993b). Dies bedeutet jedoch nicht, dass gehörlose Kinder nicht betroffen sind.

Die Forschung bezüglich sexueller Ausbeutung gehörloser Kinder und Kinder mit anderen Behinderungen ist unzureichend, so dass nur auf wenig solide empirische Daten zurückgegriffen werden kann (vgl. ELDER, 1993b). Die bislang gewonnenen Untersuchungsergebnisse deuten jedoch auf ein erhöhtes Ausmaß sexueller Übergriffe bei Menschen mit Behinderungen hin und zeigen, dass es sich nicht um Einzelfälle oder ein rechtliches, sondern vielmehr um ein soziales Problem handelt (vgl. SOBSEY/GRAY/WELLS et al., 1991; SENN, 1993). Auch in Fachkreisen ist die Annahme weit verbreitet, dass Kinder mit Behinderungen einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind. Die versteckten Hinweise, Fallgeschichten und Mutmaßungen in einschlägigen Texten weisen auf das soziale Problem hin, können allerdings keine detaillierten Informationen über das Ausmaß liefern (vgl. SENN, 1993).

Bei der noch zögerlichen Akzeptanz des Ausmaßes sexueller Gewalt gegen Kinder im allgemeinen ist eine um so stärkere Tabuisierung der sexuellen Übergriffe auf Menschen mit Behinderungen einleuchtend. Aus diesem Grund wurde die Problematik im sonderpädagogischen Bereich lange Zeit eher vermieden, und statt dessen der Fokus auf medizinische, intellektuelle und körperliche Aspekte der Förderung gerichtet (SOBSEY/GRAY/WELLS et al., 1991). Menschen mit Behinderungen passen nicht in die klassische Vorstellung eines Verge-

waltungsopfers, u.a. aufgrund der Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Sexualität behinderter Menschen und ihrer Aussonderung an den Rand der Gesellschaft (vgl. WEINWURM-KRAUSE, 1994). Zudem ist das Thema stark emotionalisiert und der Umgang neben Informationsdefiziten geprägt von Unsicherheit und unbewussten Ängsten. Der Gedanke an sexuelle Übergriffe auf ein behindertes Kind ist für manche so schockierend, dass eine sachliche Diskussion kaum noch möglich ist. Ein weiterer Grund für die Tabuisierung besteht in den weitgehend fehlenden Informations- und Fortbildungsveranstaltungen für Fachleute. Anzeichen, die auf sexuelle Übergriffe hindeuten könnten, werden nicht erkannt oder fehlinterpretiert (siehe Kap. 2.2.5).

Oft bewirken Vorurteile und Mythen, dass bestimmte Aspekte nicht wahrgenommen werden. So herrschen in den Gesellschaft beispielsweise feste Vorstellungen darüber, welche Personen hinsichtlich sexueller Übergriffe gefährdet sind, an welchen Orten Gefahr droht oder welche Personen zum Täterkreis gehören. Die weit verbreiteten Mythen, dass z. B. Kinder nur von Fremden sexuell ausgebeutet würden, Kinder Tatsachen verdrehen, wenn sie über einen Übergriff berichten, oder Täter leicht am Äußeren oder an typischen Verhaltensweisen zu erkennen seien, haben verheerende Folgen für Kinder. Sie werden falsch informiert, und ihnen wird im Zweifelsfall nicht geglaubt (vgl. National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998).

In Bezug auf Menschen mit Behinderungen prägen besonders zwei Vorstellungen die Sichtweise. Zum einen dient eine Behinderung angeblich als Schutz gegen Übergriffe, da die Behinderung Mitleid und ein Fürsorgebedürfnis auslöst. Aus diesem Grund ist es auch nicht vorstellbar, dass gegen einen behinderten Menschen Gewalt ausgeübt wird. Viele Menschen - auch behinderte Menschen selbst - gelangen aufgrund dieses Mythos' zu der Überzeugung, dass behinderte Menschen nicht von sexueller Gewalt bedroht oder betroffen sind (vgl. VOSS/HALLSTEIN, 1993; SENN, 1993). Zum anderen betrachtet die Gesellschaft Menschen mit einer Behinderung als asexuell. Sie sind sexuell nicht attraktiv und können demzufolge auch nicht Opfer sexueller Übergriffe werden. Grundlage für diese Annahme ist die Auffassung, sexuelle Gewalt sei sexuell und nicht, wie in Wirklichkeit, von einem Machtbedürfnis motiviert (vgl. SOBSEY/GRAY/WELLS et al., 1991; BANGE o.J.).

### Vorurteile und Mythen bezüglich sexueller Gewalt gegen (gehörlose) Kinder

Child molesters don't look normal

Children lie

It does not happen here

It's better not to 'get involved'

Parents and carers of deaf children are super-humanly patient

No one would want to sexually abuse a deaf child

Children distort the truth

Abuse of deaf children is less harmful than of hearing children

It only affects certain kind of people

Deaf children are even more prone to lie than hearing children

But it's OK to do that in their culture

<sup>38</sup> nach National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998, 11.



Auch über die Ursachen und Auswirkungen der Gehörlosigkeit existieren heute noch in der Gesellschaft negative Einstellungen und Vorurteile. Folglich wird sexuelle Gewalt gegen gehörlose Kinder nicht als Realität wahrgenommen und die Glaubwürdigkeit dieser Kinder angezweifelt. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Täter für sexuelle Übergriffe auf ein gehörloses Kind zur Rechenschaft gezogen wird, ist damit noch geringer als ohnehin schon (vgl. National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998).

In den folgenden Kapitel sollen nun einige Aspekte der Entwicklung und Lebensrealität gehörloser Kinder und Jugendlicher dargestellt werden. Allerdings ist zu beachten, dass die Beschreibung nicht unbedingt auf die Situation aller Gehörlosen zutreffen muss. Sie orientiert sich zum einen an der Mehrheit gehörloser Menschen, zum zweiten an den möglichen Erschwernissen und Schwierigkeiten, und schließlich vor allen Dingen an der Bedeutung des jeweiligen Faktors in Hinblick auf mögliche Gefahren sexueller Ausbeutung. Dabei ist es durchaus möglich, dass sich die individuelle Lebensrealität mancher gehörloser Menschen von der hier dargestellten unterscheidet.

### **2.2.1 Definition des Personenkreises**

Nicht nur bei Laien, auch in der Fachliteratur zeigen sich Probleme, die einzelnen Begriffe wie beispielsweise 'hörgeschädigt', 'hörsprachbehindert', 'taub', 'prälingual gehörlos', 'schwerhörig', 'resthörig' etc. voneinander abzugrenzen. Die Bedeutung des Begriffes 'Gehörlosigkeit' wird von der jeweiligen Kultur festgelegt, so dass die damit verbundenen Annahmen, Vorstellungen und demnach auch die Auswirkungen auf den Umgang sehr verschieden sind. Aber auch demographische Daten, wie beispielsweise die Größe der Gruppe gehörloser Menschen im Vergleich zu der dort lebenden hörenden Bevölkerung, beeinflussen die Einstellung der Gesellschaft. Ein Beispiel hierfür ist die Geschichte der Insel Mother's Vineyard im 19. Jahrhundert, auf der es vergleichbar viele gehörlose BürgerInnen gab, so dass alle BewohnerInnen per Gebärdensprache kommunizieren konnten (vgl. SCHEIN, 1987). Der Begriff 'taub' ist in unserer Gesellschaft eher mit einer negativen Konnotation behaftet. Zusammen mit einem großen Mangel an aufklärenden Informationen über 'Gehörlosigkeit' und fehlenden konkreten Erfahrungen mit gehörlosen Menschen führt dies zu einem Umgang mit gehörlosen Menschen, der von Klischees und Mitleid gekennzeichnet ist (vgl. EBBINGHAUS/HEßMANN, 1989). Zum allgemeinen Verständnis sollen die Begriffe im folgenden nun kurz erläutert werden.

Hörschädigung (hearing impairment) bezeichnet eine Zusammenfassung aller (drohenden) Behinderungen, die von einer auditiven Beeinträchtigung ausgehen. Bei dem Begriff handelt es sich um das pädagogische Pendant zum medizinischen Terminus 'Hörstörung'. Der Begriff 'Hörschädigung' beinhaltet sprachlich-kommunikative und psychosoziale Folgen, die die auditive Beeinträchtigung nach sich ziehen kann, und weist auf die Notwendigkeit von pädagogischen, medizinischen und / oder technischen Maßnahmen hin (vgl. KRÜGER, 1982; RODDA/GROVE, 1987).

Der Begriff der Hörbehinderung / Hörsprachbehinderung (hearing handicap) beinhaltet alle Behinderungsformen, die von einer auditiven Beeinträchtigung ausgehen, die über eine Hörauffälligkeit, d. h. über einen audiometrischen Grenzwert von etwa 30 dB hinausgehen. Kennzeichen einer Hörbehinderung bzw. Hörsprachbehinderung sind Auffälligkeiten im psychosozialen und sprachlichen Bereich, die sonderpädagogische Maßnahmen notwendig machen (vgl. KRÜGER, 1982).

Bei einer Schwerhörigkeit (hard of hearing) handelt es sich um eine erhebliche Beeinträchtigung der Wahrnehmung akustischer Reize. Die Aufnahme normaler Lautsprache ist zum Teil stark erschwert, sie kann aber dennoch auf auditivem Weg wahrgenommen, erlernt und beim eigenen Sprechen selbst kontrolliert werden. Gemäß des audiometrischen Wertes (s.u.) wird je nach Schweregrad in leichtgradig schwerhörig, mittelgradig schwerhörig und hochgradig schwerhörig unterschieden (vgl. BIESALSKI, 1974). Selbst bei einer hochgradigen Schwerhörigkeit, d. h. bei einem Hörverlust von bis zu 90 dB, ist noch ein natürlicher, wenn auch wesentlich geringerer Spracherwerb möglich. Der primäre Kommunikationsweg ist weiterhin das Hören, welches allerdings durch visuelle Zeichensysteme unterstützt wird. Bei einer mittelgradigen bis hochgradigen Schwerhörigkeit kommt es in der Regel trotz technischer Hörhilfen zu kommunikativen Erschwernissen, Sprachmängel und psychosozialen Folgen, so dass von einem Syndromcharakter der Schwerhörigkeit gesprochen werden kann (vgl. KRÜGER, 1982).

Basierend auf einer funktionalen Klassifikation bezeichnet der Begriff 'gehörlos' (deaf) eine selbst bei optimaler Schallverstärkung sehr begrenzte auditive Wahrnehmung, die eine Aufnahme und Diskrimination von Lautsprache über das Ohr nicht ermöglicht. Bei sehr frühem Eintritt verhindert die Gehörlosigkeit daher die natürliche Sprech- und Sprachentwicklung

beruhend auf Hören (vgl. HEILING, 1995). In der Regel handelt es sich allerdings nicht um einen totalen Verlust der Hörfähigkeit, sondern es sind partielle Hörreste vorhanden, die aber für die Sprachwahrnehmung nicht ausreichen. Gehörlose Menschen sind damit auf die Gebärdensprache angewiesen, da ihr primärer Kommunikationsweg das Sehen ist. Um eine altersangemessene linguistische Entwicklung zu erreichen, brauchen gehörlose Kinder einen frühestmöglichen Zugang zur Gebärdensprache. Die Termini 'resthörig', 'praktisch taub', 'taub' oder 'prälingual gehörlos' werden in den meisten Fällen synonym verwendet, wobei sie aber den Grad bzw. den Zeitpunkt des Hörverlustes näher bezeichnen.

Zur Abgrenzung der einzelnen Hörschädigungen mit den damit verbundenen sprachlichen und sozio-kommunikativen Auswirkungen wird der Hörverlust gemäß der audiometrischen Werte in vier (z. B. GREGORY/HARTLEY, 1991) oder auch sechs Stufen eingeteilt (z. B. KRÜGER, 1982; RODDA/GROVE, 1987; HEILING, 1995). Dabei können diese Einstufungen bezüglich der audiometrischen Werte gering voneinander abweichen.

<i>Hearing –impairment</i>	<i>Ability to understand speech</i>	<i>Degree of disability</i>
0-25 dB	slight difficulty in discerning faint speech	nil
26-45 dB	difficulty only with faint speech	mild - moderate
46-60 dB	often difficulty understanding normal speech	moderate - severe
60-75 dB	often difficulty understanding loud speech	severe - profound
75-93 dB	can understand only very loud or amplified speech (hearing-aid)	profound - deaf
>93 dB	can routinely not understand speech with hearing-aid	deaf

39

Die oben dargestellte Einstufung zeigt deutlich, dass die Schwierigkeiten, Lautsprache zu hören und vor allen Dingen zu verstehen, mit dem Grad des Hörverlustes zunimmt. Während bei einem Hörverlust zwischen 0 und 25 dB in der Regel allein Schwierigkeiten auftreten, leise bzw. weit entfernt gesprochene Sprache zu verstehen, ist es bei einem Hörverlust von mehr als 93 dB nicht mehr möglich, Sprachlaute trotz technischer Hörhilfen zu differenzieren

<sup>39</sup> nach HEILING, 1995, 19.

und damit Lautsprache zu verstehen. Gemäß der o.g. funktionalen Definition ist diese Schädigung mit dem Terminus ‘gehörlos’ zu bezeichnen.

Bezeichnungen, die allein auf dem audiometrischen Wert basieren, sind allerdings nicht mehr ausreichend, da zu einer genauen Spezifizierung zwei Beschreibungsaspekte benötigt werden. Zusammen mit dem Grad des Hörverlustes hat auch der Zeitpunkt des Eintritts der Schädigung Auswirkungen auf den Spracherwerb sowie auf das sozio-kommunikative Verhalten. So wurde bereits festgestellt, dass ein hochgradiger Hörverlust zu einem sehr frühen Zeitpunkt eine ernsthafte Barriere für den Spracherwerb darstellt und zu der Tendenz führt, mit anderen gehörlosen Menschen vermehrt in Kontakt zu treten. Eine entsprechende Schädigung im Erwachsenenalter hat gewöhnlich keine Auswirkungen auf den Spracherwerb, da dieser schon abgeschlossen ist, und es zeigt sich auch weiterhin die Tendenz, sich auf hörende Menschen zu beziehen (vgl. SCHEIN, 1987).

Bezüglich des Alters wird unterschieden in

prälingual (prelingual)	< 3 Jahre
im Kindesalter (childhood)	<13 Jahre
im Jugendalter (pre-adult)	<19 Jahre
im Erwachsenenalter (adult)	>19 Jahre.

Das kritische Alter liegt, wie oben verdeutlicht, bei etwa 3 Jahren, da ab diesem Zeitpunkt die Sprechfähigkeit und ein gewisser Wortschatz erworben sind (‘postlingual’). Da bis zu einem Alter von etwa 5 Jahren die Sprechfähigkeit, das Sprachwissen sowie der Wortschatz noch nicht stabil sind, können sich diese sprachlichen Fähigkeiten bei einem hochgradigen Hörverlust noch zurückbilden (‘perilingual’) (vgl. RUOß, 1994). Während der Anteil gehörloser Menschen über 10 Jahren sehr groß ist, ist der Teil prälingual gehörloser Menschen eher gering. Laut einer Untersuchung in den USA (SCHEIN/DELK, 1974) liegt der Anteil prälingual gehörloser Menschen innerhalb der Gruppe gehörloser Menschen aller Altersgruppen bei ca. einem Achtel<sup>40</sup>, während gehörlose Menschen im Kindes- und Jugendalter ebenfalls ein Achtel ausmachen (vgl. SCHEIN, 1987). Trotz des geringen Anteils machen prälingual gehörlose Menschen durch die geringen Hörreste, die einen natürlichen Spracherwerb verhindern und

---

<sup>40</sup> Tabelle 9.

damit zu Schwierigkeiten in der Kommunikation auf lautsprachlicher Ebene führen, eine Gruppe mit einer besonderen Problematik aus (vgl. RODDA/GROVE, 1987).

In Bezug auf die Art der Hörstörung wird unterschieden in konduktive Hörstörungen, die die mechanische Zuleitung des Schalls im Bereich des äußeren Ohres, des Mittelohres und des Innenohres betreffen, sensorineurale Hörstörungen, d. h. Störungen im Bereich der Schallumwandlung oder -weiterleitung sowie retrocochleäre Störungen, bei denen sowohl Mittel- als auch Innenohr intakt sind und die Schädigung sich an den Hörbahnen, an den Kerngebieten oder Cortexarealen befindet (vgl. KRÜGER, 1982; RUOß, 1994).

Die Ursachen für eine Hörstörung sind sehr unterschiedlich und verschieben sich im Laufe der Entwicklung. Während früher die Rubellainfektion der Mutter während der Schwangerschaft eine große Rolle spielte, ist heute in unserer Gesellschaft die Zahl der auftretenden Fälle und das Ausmaß der Auswirkungen durch eine Schutzimpfung zurückgegangen (vgl. RODDA/GROVE, 1987). Hereditären Hörstörungen kommt in Anbetracht der Zahl aller Hörstörungen eine geringe Bedeutung zu, da sie meist rezessiv vererbt werden. Bei etwa der Hälfte der Vererbungsarten sind allerdings zusätzlich zu einer Hörstörung auch andere Abweichungen zu finden, so dass sie ein Syndrom bilden (z. B. USHER-Syndrom). Exogene Hörstörungen, verursacht durch Virusinfektionen, Traumen etc. können sowohl pränatal, perinatal als auch postnatal auftreten. (vgl. BIESALSKI, 1974). Bei etwa 30 - 40% aller Hörstörungen ist die Ätiologie unbekannt (vgl. KRÜGER, 1982).

Die Verbreitung von Hörschäden in der Bevölkerung ist schwer feststellbar. Unterschiedliche methodische Vorgehensweisen bei den Untersuchungen führen zusammen mit unterschiedlichen Definitionen bezüglich des Begriffes 'Gehörlosigkeit', 'Schwerhörigkeit' etc. zu einem uneinheitlichen Bild in der älteren und auch jüngeren Fachliteratur. Die vorhandenen Zahlen sind daher nicht als exakte Ergebnisse, sondern eher als Größenverhältnisse zu verstehen (vgl. KRÜGER, 1982). Auch beim internationalen Vergleich bezüglich der Verbreitung prälingualer Gehörlosigkeit in der Bevölkerung eines Landes liegt es nahe, dass unterschiedliche Forschungsmethoden zumindest zum Teil für die sehr weit auseinanderklaffenden Ergebnisse verantwortlich sind<sup>41</sup>. So unterschiedlich die Zahlen aber auch sein mögen, sie besagen dennoch, dass es sich bei Hörschäden um ein Problem mit relativ großem Ausmaß handelt. Selbst die Zahl der prälingual gehörlosen Menschen, die nur einen kleinen Teil der hörgeschädigten

Menschen ausmachen (s.u.), ist noch relativ groß und bedarf aufgrund der besonderen Problematik enormer Beachtung (vgl. RODDA/GROVE, 1987).

SCHEIN (SCHEIN/DELK, 1974) stellte für die USA eine Zahl von 873 gehörlosen Menschen auf 100.000 Menschen in der Bevölkerung fest. Die Gruppe ist damit viermal so groß wie die Gruppe blinder Menschen. Gleichzeitig wurde jedoch auch deutlich, dass blinde Menschen wesentlich häufiger z. B. an Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation teilnehmen konnten als gehörlose Menschen, was eine geringe Beachtung und kleinere Lobby gehörloser Menschen vermuten lässt (vgl. SCHEIN, 1987).

Gestützt auf die Untersuchungsergebnisse in den USA belaufen sich die Schätzungen bezüglich der Verbreitung von Hörschäden in der deutschen Bevölkerung (alte Bundesländer!) auf etwa 5% und zählen damit zu einer der verbreitetsten körperlich-funktionalen Beeinträchtigungen (vgl. KRÜGER, 1982). Männer scheinen dabei einem größeren Risiko ausgesetzt zu sein. Das Geschlechterverhältnis liegt besonders bei schwerhörigen Menschen bei 5 : 4 (vgl. KRÜGER, 1982), wobei es für diese Verteilung keine zufriedenstellende Erklärung gibt. Es wird vermutet, dass diese Geschlechterverteilung bei Kindern aufgrund von erblichen Faktoren, bei Erwachsenen aufgrund einer vermehrten Lärmaussetzung zustandekommt (vgl. SCHEIN, 1987).

Die Zahl gehörloser Menschen aller Altersstufen wird auf etwa 50.000 bis 60.000 Menschen geschätzt (vgl. RUOß, 1994; KRÜGER, 1982), wobei der Anteil gehörloser Kinder gering ist. Gehörlose SchülerInnen machen nur etwa 0,045% aller behinderten und nicht behinderten SchülerInnen und nur etwa 1% aller behinderten SchülerInnen aus. Sie sind damit die kleinste, in speziellen Schulen erfaßte Behinderungsgruppe (vgl. GÜNTHER, 1990).

Gehörlose Kinder stammen fast ausschließlich aus hörenden Familien, d. h. ihre Eltern sind zu 90% hörend. Während dieser Teil der Eltern auf die Auswirkungen der Hörschädigung völlig unvorbereitet ist, haben gehörlose Kinder gehörloser Eltern (dies betrifft etwa 3 - 4% aller gehörlosen Kinder) Vorteile, die ihnen die soziale Anpassung und sprachliche Entwicklung erleichtern (vgl. MEADOW, 1980). Obwohl also der größte Teil gehörloser Kinder in einem hörenden Elternhaus aufwächst, wählen sie später dennoch zu etwa 90% einen/eine

---

<sup>41</sup> Prävalenzrate der verschiedenen Länder siehe Anhang

ebenfalls gehörloseN PartnerIn. Die Kinder dieses gehörlosen Paares sind aber wiederum zu etwa 90% hörend (vgl. KRÜGER, 1982; SCHEIN, 1987; HARRIS, 1995).

Sind die demographischen Daten wie Altersverteilung, Geschlechterverhältnis und Familienstruktur eher stabil, so zeigen sich in der Gegenwart quantitative Veränderungen. Zum einen ist eine deutliche Zunahme von Lärmschäden zu verzeichnen, besonders bei Jugendlichen verursacht durch einen extrem hohen Lärmpegel in Discotheken oder durch ständiges Walkmenhören bei großer Lautstärke. Zum zweiten zeigt sich durch den sinkenden Anteil später-taubter Menschen und den relativen Anstieg prälingual hörgeschädigter Menschen eine Verschiebung der SchülerInnenschaft an den Gehörlosen- bzw. Schwerhörigenschulen. Zum dritten geraten mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kinder mehr und mehr ins Blickfeld (vgl. KRÜGER, 1982) und verändert gerade in der jüngsten Zeit der Zuzug von SpätaussiedlerInnen aus den ehemaligen Sowjetstaaten das Bild an den Schulen.

Wie auch bei den oben genannten Termini und Definitionen deutlich, fand in der Vergangenheit die Auswahl der Bezeichnungen ausschließlich durch hörende Menschen (AudiologInnen, SozialarbeiterInnen, GehörlosenpädagogInnen) und damit nach ihren eigenen, hörenden Kriterien statt. Begriffe wie 'hörgeschädigt', 'hörbehindert' oder 'resthörig' betrachten die Hörstörung allein im audiologischen Sinne und betonen Taubheit als medizinisches und nicht als gesellschaftliches Problem, schon gar nicht aber als Problem der Zweisprachigkeit. Die Definitionen dieser Begriffe beruhen zumeist auf einem Konzept der Gehörlosigkeit als Mangel oder Defizit. Ziel der pädagogischen Intervention ist es folglich, das Defizit zu beheben, d. h. gehörlose Kinder so hörend wie möglich zu machen (vgl. HARRIS, 1995). Viele gehörlose Menschen lehnen diese Termini daher ab, zumal die Begriffe falsche Vorstellungen von dem wecken, was mit einem umfangreichen Hörtraining erreicht werden kann, und als Folge dieser Fehlinformationen die Bereitschaft Hörender sinkt, die Gebärdensprache zu erlernen und mittels ihrer zu kommunizieren (vgl. TEUBER, 1995).

Durch das wachsende Selbstbewusstsein der Gehörlosengemeinschaft ist eine langsame Veränderung zu beobachten und tritt eine neue gehörlose Sichtweise hervor (z. B. PADDEN, 1980). So steht der Begriff 'Deaf' in den USA heute aus Sicht gehörloser Menschen für die Mitgliedschaft zur Gebärdengemeinschaft, und ist damit unabhängig vom Grad des Hörverlustes oder den vorhandenen Hörresten. Kennzeichen dieser Gruppe sind die Identifikation mit der Gebärdensprache und der dahinterstehenden Kultur. 'Gehörlosigkeit' wird damit nicht im

Sinne einer Behinderung, sondern eher als eine Bezeichnung für eine sprachliche Minderheit neben einer hörenden Mehrheit gesehen (vgl. PADDEN/HUMPHRIES, 1991). Nach diesem Verständnis ist auch die Bezeichnung eines hörenden Kindes gehörloser Eltern mit 'Deaf' möglich.

Die unterschiedliche Sichtweise von Hörenden und Gehörlosen wird auch in der Bedeutung und Verwendung anderer Termini deutlich. So werden die beiden Begriffe 'stark schwerhörig' und 'leicht schwerhörig' in der amerikanischen Gebärdensprache (ASL) im Vergleich zur amerikanischen Lautsprache im umgekehrten Verständnis benutzt. Grund hierfür ist ein anderer Ausgangspunkt. Während aus Sicht hörender Menschen das Hörenkönnen den Ausgangspunkt bildet und der Grad der Abweichung von leicht schwerhörig bis stark schwerhörig ansteigt, so dass 'gehörlos' die stärkste Abweichung bedeutet, verhält es sich aus Sicht gehörloser Menschen genau entgegengesetzt. Hier bildet die 'Gehörlosigkeit' den Ausgangspunkt, so dass mit 'stark schwerhörig' nur eine geringe Abweichung, mit 'leicht schwerhörig' eine große Abweichung bezeichnet wird (vgl. PADDEN/HUMPHRIES, 1991). Auch andere Ausdrücke sind aus Sicht gehörloser Menschen eher ungenau. So beziehen sich die Termini 'prälingual' und 'postlingual', d. h. Ertaubung vor bzw. nach dem Spracherwerb, natürlich allein auf den Erwerb der Lautsprache.

„Mit diesen Begriffen wird, wie bei einem Bezugssystem, das um den Begriff *hörend* herum angelegt ist, nicht anders zu erwarten, betont, wie entscheidend der Eintritt des Hörverlustes und das Vorhandensein von Lautsprache sind, anstatt das Alter, in welchem überhaupt menschliche Sprache, einschließlich Gebärdensprache, erworben wird, hervorzuheben.“<sup>42</sup>

Während in den USA und in anderen englischsprachigen Ländern dazu übergegangen wird, die alte Bezeichnung 'deaf and dumb' durch den Begriff 'Deaf' zu ersetzen, diesen mit positiven Aspekten zu füllen und ihn in Verbindung mit der Gehörlosenkultur und der Gebärdensprache zu setzen, herrscht in Deutschland noch immer große Unstimmigkeit bei den Bezeichnungen. Mit Ablehnung des Begriffes 'gehörlos' seitens vieler gehörloser Menschen begann die Suche nach alternativen Bezeichnungen (vgl. TEUBER, 1995). Die Übernahme des Begriffes 'Deaf' in den deutschen Sprachgebrauch bereitet einige Schwierigkeiten, da sich das Hinzufügen grammatischer Endungen und die Kombination mit anderen Wörtern schwierig gestaltet (z. B. 'Deafenschule'). Eine mögliche Alternative ist es daher, ähnlich wie in den USA die alte Bezeichnung 'taubstumm' durch 'taub' zu ersetzen und sie mit neuen Inhalten

---

<sup>42</sup> PADDEN/HUMPHRIES, 1991, 49.



zu füllen (vgl. TEUBER, 1995). Unabdingbarer Teil dieser Umdefinierung ist die Veränderung der Sichtweise von 'Gehörlosigkeit' als Defizit oder Behinderung hin zur sprachlichen oder ethnischen Minderheit.

„Deafness is certainly a physical disability and a handicap in a world organized by those who can hear, but it is also - and more importantly - itself a form of social organisation similar to that which anthropologists have labelled ethnicity.“<sup>43</sup>

### 2.2.2 Die spezifische Lebenssituation gehörloser Kinder

Die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung ist für die Eltern zumeist ein großer Schock und eine große Belastung, da sie in der Regel, wenn keine Prädisposition oder Erbkrankheit vorliegt, unerwartet und unvorbereitet mit der neuen Situation konfrontiert werden. Zusätzlich zu der seelischen Belastung, die ein behindertes Kind bedeutet, gerät die Familie in die Rolle einer 'Sonderfamilie', da sie in die gesellschaftliche Norm nicht mehr hineinpasst. Sie ist davon bedroht, zu einer „Quasi-Randgruppe“<sup>44</sup> zu werden. Die Andersartigkeit der Familie leistet Vorurteilen und negativen Einstellungen Vorschub, so dass die Eltern sich gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung hart erkämpfen müssen und trotzdem immer wieder Gefahr laufen, von der sozialen Umgebung gemieden und isoliert zu werden. Zu den sozialen und finanziellen Schwierigkeiten kommen andere Belastungen wie beispielsweise Wohn-, Versorgungs- und Transportprobleme. Die daraus entstehende soziale und gesellschaftliche Benachteiligung hat wiederum Auswirkungen auf den sozio-ökonomischen Status der Familie.

Die Behinderung ihres Kindes ist zudem für die Eltern, besonders aber für die Mutter, eine tiefgreifende seelische Belastung über Jahre hinweg, da sie von allen Bezugspersonen am stärksten, unmittelbarsten und längsten mit den Auswirkungen der Behinderung konfrontiert werden. Ihr generelles Selbstverständnis, ihre Wertorientierung, die Lebenseinstellung und der Lebenssinn werden erschüttert und in Frage gestellt. Die Behinderung bedeutet jedoch nicht nur eine innerseelische Erschütterung der Eltern, die Gefährdung ihres seelischen Gleichgewichtes und eine Belastung ihrer Partnerschaft, sie beinhaltet auch eine Bürde für die gesamte Familie sowie für die außerfamilialen sozialen Kontakte. Sie ist damit durch die

---

<sup>43</sup> ERTING, 1978, 159.

<sup>44</sup> HINZE, 1991, 14.

Auswirkungen auf die gesamte Lebenssituation kein individuell-persönliches, sondern auch ein soziales und gesellschaftliches Problem (vgl. HINZE, 1991).

Da das Hören eines Kindes sich nach psychologischer Sicht erst im Laufe der Entwicklung aufbaut, tritt die Gehörlosigkeit im eigentlichen Sinne nicht mit der Geburt auf. Beim Hören handelt es sich nicht allein um einen physiologisch-akustischen Vorgang, bei dem akustische Reize wahrgenommen werden. Das Kind muss erst lernen, akustische Reize mit einem Ereignis zu verknüpfen, so dass diese Reize eine Bedeutung erhalten. Unter dieser Prämisse kann sich auch die Beziehung zwischen der hörenden Mutter und dem gehörlosen Kind anfänglich unauffällig und ungestört aufbauen. Die ersten Verhaltensauffälligkeiten des Säuglings werden von der Mutter in der Regel nur unbewusst wahrgenommen, treten später aber mehr und mehr ins Bewusstsein. Die Besorgnis, die bei der Mutter mit der vermehrten Beobachtung der auffälligen Verhaltensweisen ihres Kindes wächst, ist zunächst noch nicht mit der Vermutung einer Hörschädigung verbunden. Erst mit der Zeit, wenn die Mutter zunehmend ihre Beobachtungen überprüft und eventuell mit anderen vergleicht, nimmt die Angst vor etwas Drohendem zu, das sich hinter diesen Beobachtungen verbirgt (vgl. WEBER, 1995). Häufig kann bei der Mutter sogar eine zu Beginn noch unspezifische Feindseligkeit wachsen, da ihre Wünsche, Träume und Erwartungen an das Kind, die während der Schwangerschaft und den ersten Lebensmonaten des Kindes entstanden sind, zerstört zu werden drohen (vgl. MEADOW-ORLANS, 1987).

Die Diagnose der kongenitalen Gehörlosigkeit wird nach Schätzungen etwa im Alter von 15 bis 16 Monaten gestellt (vgl. MACE/WALLACE/WHAN/STELMALHOWISZ, 1991). Bis dahin durchlaufen die Eltern eine oftmals mühsame und zermürende Prozedur, in der sie auf ihre Fragen und Beobachtungen von den ÄrztInnen selten eine klare, medizinische Antwort erhalten. Oft wird die Besorgnis der Eltern zunächst auch gar nicht ernst genommen. Die daraus entstehenden Unsicherheiten lösen bei den Eltern Streß aus und haben Konsequenzen für ihr Erziehungsverhalten. Eine frühstmögliche ärztliche Diagnose könnte daher den Streß der Eltern reduzieren (vgl. MEADOW-ORLANS, 1987) und sich positiv auf den Umgang mit dem Kind auswirken.

Die Stellung der Diagnose markiert den Übergang von einer unbestimmten Bedrohung zur Gewißheit und Bestimmtheit und verändert das Gefüge der gesamten Familie. Während sie sich vor der Diagnose nicht von anderen Familien unterschied, verändert sich nun sowohl die

innerfamiliäre Dynamik, indem sich vermehrt Maßnahmen auf das behinderte Kind konzentrieren, als auch die außerfamiliären Kontakte, da die Familie beispielsweise von nun an oftmals über das gehörlose Kind identifiziert wird („Die mit dem taubstummen Kind!“). Die Gehörlosigkeit bedeutet für Eltern, die selbst hörend sind, fast immer eine Tragödie und ruft unterschiedliche Reaktionen hervor. Meist empfinden die Eltern Angst, Trauer, Schuldgefühle und Niedergeschlagenheit bis hin zu Depressionen (vgl. KRÜGER, 1987; SCHLESINGER, 1987). Zentral ist auch oft das Gefühl der Hilflosigkeit, da die Eltern den vergeblichen Wunsch haben, etwas gegen die Behinderung zu unternehmen. Auch kann sich die bis dahin unspezifische Feindseligkeit zusammen mit dem Abwehrverhalten gegen die Diagnose nun gegen das Kind richten, welches in den Augen der Eltern Auslöser für ihre Verluste ist (vgl. WEBER, 1995).

Etwa 90 Prozent der Eltern gehörloser Kinder sind selbst normalhörend und standen vorher gewöhnlich noch nie in Kontakt zu einem gehörlosen Menschen. Durch die fehlenden Erfahrungen kann es vorkommen, dass einige Eltern die Gehörlosigkeit mit einer geistigen Behinderung oder emotionalen Störung des Kindes verwechseln (vgl. MEADOW-ORLANDS, 1987). Die Gehörlosigkeit des Kindes stellt die Eltern aber auch generell vor die Probleme, einerseits den Schock einer unerwarteten Behinderung bewältigen zu müssen, andererseits sich den Schwierigkeiten der Sozialisation des Kindes ohne eine gemeinsame Sprache gegenübergestellt zu sehen. Die einfache und mühelose Weitergabe von Fertigkeiten, Werten und Regeln der Familie und der Gesellschaft wird damit erst einmal unmöglich gemacht.

Die ersten Erfahrungen und Eindrücke der Eltern, die entstandenen Gefühle von Angst, Streß, Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit prägen ihr Erziehungsverhalten und können dazu führen, diese Gefühle durch auf das Kind gerichtete Aktivitäten zu kompensieren. Einerseits bietet die von der Heilpädagogik zugeordnete Rolle der Mutter als Sprach-Co-Therapeutin ein willkommenes Ventil, andererseits zeigen die Eltern oft die Tendenz zur Überbehütung, die für das Kind lebenslange Folgen haben kann. Das von außen herangetragene mangelnde Zutrauen in die Eigenständigkeit kann zur Konsequenz haben, dass das Kind dementsprechend ein unselbstständiges Verhalten entwickelt und immer wieder in Abhängigkeiten gerät, die besonders im Hinblick auf sexuelle Ausbeutung ein großes Risiko darstellen (siehe Kap. 2.2.4).

Die Gehörlosigkeit eines Kindes stellt im übrigen auch eine Belastung der Beziehung zwischen den Eltern dar. Da Männer sich noch immer eher über den Beruf identifizieren, wäh-

rend Frauen besonders über die Mutterschaft gesellschaftliche Anerkennung erhalten, stört die Behinderung des Kindes das Gleichgewicht zwischen den Eltern und führt vielfach zu einer Polarisierung des Rollenverhaltens. Die anfängliche Mutter-Kind-Symbiose wird durch die Behinderung des Kindes zumeist nicht zu Gunsten einer erweiterten Beziehungsfähigkeit, z. B. zum Vater, aufgegeben. Die Symbiose bleibt bestehen, so dass eine Beziehung zu anderen Familienmitgliedern nicht entsprechend aufgebaut werden kann und bei diesen evtl. zu Frustration, Aggression oder Rückzug führt (vgl. WEBER, 1995). Väter behinderter Kinder tendieren dazu, sich in ihre Erwerbstätigkeit zurückzuziehen. Sie versuchen, den finanziellen Mehrbelastungen gerecht zu werden, und die Distanz zu dem gehörlosen Kind und zu den anderen Familienmitgliedern ermöglicht es ihnen, der Auseinandersetzung mit der Behinderung und der seelischen Belastung auszuweichen. Mütter hingegen werden durch die ihnen von der Gesellschaft zugesprochene Rolle als Hauptverantwortliche für die Kindererziehung stärker mit der Behinderung des Kindes konfrontiert. Diese Polarisierung führt jedoch auch dazu, dass viele Mütter sich mit den Belastungen allein gelassen fühlen, während viele Väter ihre Distanz zur Familie als Ausgrenzung empfinden.

Mit der Gehörlosigkeit eines Kindes wird eine Unheilbarkeit diagnostiziert, die in der Regel keine medizinischen Maßnahmen nach sich zieht<sup>45</sup>.

„Die Diagnose stellt einen Fixpunkt dar, an dem die Gehörlosigkeit für die Betroffenen gewissermaßen initiiert wird. Danach verläuft das Leben der Betroffenen unter diesem Diktat.“<sup>46</sup>

Für die Eltern gehörloser Kinder, und dabei in erster Linie für die Mütter, bedeutet dies ein ständiger Kampf gegen die Ausgrenzung und gesellschaftliche Gleichgültigkeit. Auch wenn die emotionale Inanspruchnahme im Laufe der Jahre zurückgeht, so geben die Eltern die Hoffnung darauf, dass ihr Kind eines Tages nicht mehr behindert sein wird, selten völlig auf.

Die oben genannten und im weiteren Text geschilderten Entwicklungsschritte, Reaktionsformen und Verhaltensweisen der Eltern bzw. der gehörlosen Kinder sind als mögliche Reaktionen und Tendenzen zu verstehen. Fest steht, dass die Gehörlosigkeit eines Kindes Auswir-

---

<sup>45</sup> Auch das viel diskutierte Cochlea-Implantat stellt kein Heilmittel dar, sondern ist eher mit einer Prothese vergleichbar. Entgegen den hohen Versprechungen und Erwartungen, mit dem Cochlea-Implantat Hörvermögen und damit gleichzeitig Integration und Normalität zu erlangen, vermag kein einziges technisches Hilfsmittel bei gehörlosen oder schwerhörigen Menschen eine vollständige Funktionsrestituierung zu bewirken (vgl. HASE, 1996; HELL, 1996). Nach dem gegenwärtigen Stand der Technik ist ein gehörloser Mensch vom Hörstatus nach erfolgreicher Cochlea-Implantation und bei gezielter, jahrelanger Hörspracherziehung durch geschulte Fachkräfte und Eltern mit einem stark Schwerhörigen mit Hörgerät vergleichbar (vgl. DÖRING, 1993).

<sup>46</sup> WEBER, 1995, 75.

kungen auf die ganze Familie hat und sowohl die Dynamik innerhalb der Familie als auch bezüglich der sozialen Umwelt verändert (vgl. WEBER, 1995). Die Eltern sind gezwungen, sich mit der Gehörlosigkeit ihres Kindes auseinanderzusetzen und sich an die neue Situation anzupassen. Der Prozess der Verarbeitung stellt eine Veränderung im Leben der Eltern dar, die positiv oder negativ verlaufen kann. Er kann sowohl eine Überforderung der Eltern mit sich bringen, als auch als Herausforderung und Möglichkeit der eigenen Weiterentwicklung gesehen werden, um neue Bedürfnisse und Ziele im Leben zu formulieren (vgl. HINZE, 1991). Dabei hat die Bewertung und das Verhalten des sozialen Umfeldes sowie des Fachpersonals großen Einfluss auf die Reaktionsformen und den gesamten Prozess.

In der Literatur über Gehörlosigkeit und ihre Folgen für die kindliche Entwicklung werden die Entwicklungschancen gehörloser Kinder immer wieder als sowohl in kognitiver als auch in persönlicher, d. h. emotionaler und affektiver Hinsicht verzögert oder sehr begrenzt dargestellt (z. B. GREENBERG, 1984). Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Hörschädigung eines Kindes in jedem Fall eine (erhebliche) Entwicklungsverzögerung nach sich ziehen muss. Auch ist fraglich, ob eine Verzögerung in der Entwicklung, wenn sie denn bei einem Teil gehörloser Kinder vorliegt, in einem direkten kausalen Zusammenhang mit der Hörschädigung stehen muss, oder ob sie nicht vielmehr Folge von Wissens- und Informationsdeprivation ist (vgl. MOORES, 1987). Nicht nur das Fehlen des akustischen Wahrnehmungskanal, sondern auch andere Faktoren, wie beispielsweise der Umgang der Eltern, der Familie und der Umgebung mit der Behinderung, sowie die generellen sozio-ökonomischen Lebensbedingungen haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Trotzdem kommt der kommunikativen Entwicklung des gehörlosen Kindes im Hinblick auf sein späteres Leben in einer von Hörenden geprägten Gesellschaft eine wichtige Rolle zu. So liegt es auch im Interesse der Prävention sexueller Gewalt, festzustellen, wie der Spracherwerb gehörloser Kinder verläuft und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um eine entsprechende Kommunikationsfähigkeit zu erreichen. Da die kommunikativen Kenntnisse eines Kindes gemeinsam mit anderen Faktoren, die im Zusammenhang mit der Sozialisation stehen (z. B. Entwicklung der Identität, Entwicklung der sozialen Beziehungen), für die Prävention sexueller Ausbeutung eine entscheidende Rolle spielen können (siehe Kapitel 2.2.4), orientiert sich die nun folgende Darstellung der Entwicklungsbedingungen gehörloser Kinder immer auch an ihrer Bedeutung für die Prävention.

Bei der Betrachtung des Spracherwerbs gehörloser Kinder ist es wichtig, zwischen dem Spracherwerb der Lautsprache und dem der Gebärdensprache zu unterscheiden. Die Mehrzahl der prälingual gehörlosen Menschen kann sich in einem natürlichen Prozess keines der beiden Sprachsysteme aneignen. Zum einen ist durch den Ausfall des auditiven Wahrnehmungskanals die Aufnahme der Lautsprache nur visuell und vibrotaktil und damit entsprechend bruchstückhaft möglich, zum anderen beherrschen die Bezugspersonen meist die Gebärdensprache nicht. Ausnahme hierbei sind ebenfalls gehörlose Eltern.

Die Erschwernisse im Spracherwerb beeinträchtigen die familiäre Kommunikationssituation in mehrfacher Hinsicht. Der Umfang der Interaktion zwischen dem gehörlosen Kind und seinen hörenden Eltern (hauptsächlich der Mutter) ist gemäss verschiedener Studien oftmals sehr gering und wird in der Regel von der Mutter initiiert. Von Anfang an findet kaum Interaktion mit anderen Familienmitgliedern statt, und die passive Rolle des Kindes verfestigt sich mit zunehmenden Alter (vgl. PRENDERGAST/McCOLLUM, 1996). Die Interaktion bleibt in thematischer Hinsicht bei aktuellen Zusammenhängen und hat kaum Bezug zu vergangenen, zukünftigen oder gar fiktiven Inhalten<sup>47</sup>. Grund hierfür könnte das mangelhafte Kommunikationsmedium sein, dass die symbolische Vermittlung von Inhalten nicht ermöglicht. Die Funktion der Sprache ist überwiegend handlungsregulierend und dient in erster Linie zur Bewältigung des familialen Alltags. Die Vermittlung und der Erwerb von Wissen (Informationsfunktion) spielt nur eine geringe Rolle (vgl. WEDELL-MONNIG/LUMLEY, 1980; JUSSEN, 1981). Letztendlich sind die Interaktionsmuster in der Familie stark geprägt von Dominanz, Lenkung und Kontrolle durch die hörenden Bezugspersonen (vgl. HINTERMAIR, 1997).

Die oben dargestellten Interaktionsmuster zeichnen eine verhältnismäßig negative Einschätzung der kommunikativen Situation in den Familien, die sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht als sehr gering betrachtet wird. Andere Studien stellen auch positive Entwicklungsmöglichkeiten dar. Zum einen sind gehörlose Kleinkinder in einem hohen Maß fähig, Kommunikationssituationen auch ohne die Kenntnis der Lautsprache in ihrem Sinne zu lösen (JUSSEN, 1986). Zudem kann die Kommunikation zwischen gehörlosen Kindern und hörenden Eltern unter bestimmten Voraussetzungen (s.u.) sehr wohl auf einem hohen Niveau ablaufen (vgl. MEADOW, 1981). Die relativ negativen Bewertungen werden aber durch die Aussagen gehörloser Jugendlicher bezüglich der kommunikativen Situation in ihren Familien

bestätigt. Die Mehrheit der gehörlosen Jugendlichen berichtet über erhebliche Kommunikationsstörungen mit den hörenden Familienmitgliedern und äußert aus diesem Grund den Wunsch nach der Gebärdensprache als Kommunikationsmedium. Ihrer Einschätzung nach bemühen sich jedoch nur ein Viertel der Mütter und sogar nur 10 % der Väter um den Einsatz der Gebärdensprache (vgl. KAMMERER/GÖBEL, 1984).

Nach vielen Untersuchungen steht außer Frage, dass Gebärdensprachen sich bezüglich der lexikalischen, morphologischen und grammatikalisch-syntaktischen Eigenschaften zwar von Lautsprachen unterscheiden, sie aber in Bezug auf die sprachliche Leistungsfähigkeit unter qualitativen und quantitativen Aspekten durchaus komparabel sind (vgl. PRILLWITZ, 1986; BOYES-BRAEM, 1990). Das Argument, bei der Gebärdensprache handele es sich um ein primitives, im Konkreten verhaftetes und linguistisch unterentwickeltes Kommunikationssystem, ist überholt. Die Gebärdensprache entspricht keiner global funktionierenden, ganzheitlichen Abbildung der Wirklichkeit, sondern setzt sich aus synthetisch strukturierten Zeichen und nonverbalen Ausdrucksmitteln, wie beispielsweise einer speziellen Mimik oder dem Mundbild, zusammen. Generell bietet die Gebärdensprache ein mit der Lautsprache vergleichbares Potential, verfügt über alle Möglichkeiten des sprachlichen Handelns und ist auch auf jedem Abstraktionsniveau anwendbar. Bei entsprechender Kenntnis ist sie damit für alle kommunikativen Zwecke geeignet (vgl. PRILLWITZ, 1989; WISCH, 1990; BOYES-BRAEM, 1990).

So zeigt sich auch, dass der kommunikative Austausch quantitativ und qualitativ bei einer Kombination von Laut- und Gebärdensprache oder bei dem alleinigen Einsatz der Gebärdensprache stark verbessert werden kann und dies positive Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes hat. Gehörlose Kinder, die von Anfang an in ihrer alltäglichen Umgebung ungehinderten Zugang zur Gebärdensprache haben, können in einem natürlichen Prozess Sprache und gleichzeitig unbewusst die Regeln der sozialen Interaktion erwerben. Als Voraussetzung dafür müssen sich die hörenden Eltern schon sehr früh um die Verwendung der Gebärdensprache bemühen, sie zur gemeinsamen Kommunikation nutzen und ihrem gehörlosen Kind Kontakte zu anderen gehörlosen Menschen ermöglichen. Zusammen mit der frühzeitigen Akzeptanz der Gehörlosigkeit des Kindes, die Raum für eigenständiges und eigeninitiatives Handeln (auch im sprachlichen Sinne) lässt, zeigen sich die positiven Auswirkungen auch in der Entwicklung des Sozialverhaltens des Kindes. Es kann weder von einer

---

<sup>47</sup> Es ist interessant, dass als Folge der Hörbehinderung oftmals das Fehlen der Fähigkeit zu abstraktem Denken genannt wird. Wie jedoch sollen gehörlose Kinder diese Fähigkeit erwerben, wenn die Interaktion nur in

linguistischen noch gar von einer geistigen Retardierung gesprochen werden (vgl. HEILING, 1995). Für tatsächlich zu beobachtende Entwicklungsverzögerungen ist daher nicht so sehr die fehlende bzw. eingeschränkte Lautsprache der Kinder, sondern vielmehr das Fehlen eines angemessenen und funktionstüchtigen Zeichensystems verantwortlich. Ohne dieses kommt es schon in frühem Alter zu Retardierungen in sozialer, affektiver und kognitiver Hinsicht (vgl. WISCH, 1990; GOTTHARDT-PFEIFF, 1990). Gehörlose Kinder haben generell die gleichen Möglichkeiten der Sprachentwicklung, wenn sie vergleichbare Erfahrungen machen können und sich nur im ausgesetzten Sprachsystem von hörenden Kindern unterscheiden. Gehörlose Kinder, die mit gehörlosen Eltern aufwachsen, zeigen, dass die Gebärdensprache diese Funktion übernehmen kann. Der Erwerb der Gebärdensprache vollzieht sich dabei für gehörlose Kinder in einer gebärdenden Umgebung in vergleichbaren Schritten wie der Lautspracherwerb hörender Kinder. Als Konsequenz dieses natürlichen Spracherwerbs bauen diese Kinder entsprechende sprachliche und kommunikative Fertigkeiten auf, die ihnen Zugang zu Informationen, Wissen und vielfältigen sozialen Kontakten bieten (vgl. WISCH, 1990). Damit scheint ein geeignetes und adäquates Sprachmodell von frühester Kindheit an für die Sprachentwicklung wesentlich wichtiger zu sein als die Art des Kommunikationssystems. Ist dieses Sprachmodell nicht oder nur mangelhaft gegeben, so wird die Sprachentwicklung für ein hörendes oder auch gehörloses Kind erschwert. Im Hinblick auf die bis heute im deutschsprachigen Raum vorherrschend oral ausgerichtete Erziehung bedeutet dies für gehörlose Kinder, dass ihnen nötige Anregungen, Hinweise und Informationen zum Erschließen der Welt fehlen, und sie nicht die Chance haben, ihre Fragen, Probleme und Ängste mitzuteilen (vgl. PRILLWITZ, 1982).

Dies ist auch in Bezug auf sexuelle Ausbeutung von entscheidender Bedeutung. Ohne ausreichendes Wissen über Sexualität und die Existenz sexueller Gewalt und ohne die Möglichkeit, sich Hilfe zu holen und über das Geschehene zu berichten, sind gehörlose Kinder mit sprachlichen Defiziten einem erhöhten Risiko ausgesetzt (siehe Kap. 2.2.4). Dieses Risiko ist auch nicht durch die Ausweitung und Intensivierung einer oral ausgerichteten Frühförderung zu lösen, sondern eher durch die Orientierung an den kommunikativen Möglichkeiten des jeweiligen Kindes, was die Gebärdensprache voraussetzt. Ein gemeinsames, funktionstüchtiges Zeichensystem bildet die Basis für die Bindung zu den Eltern und die psychische Entwicklung des Kindes z. B. in Hinblick auf seine emotionale Anpassung, Ich-Entwicklung und sein schulisches Leistungsniveau, und verbessert die Chance auf eine „normale“ Sozialisation (vgl.



GOTTHARDT-PFEIFF, 1990). Auf der Basis eines funktionstüchtigen und beherrschten Kommunikationssystems ermöglicht es die Gebärdensprache dem gehörlosen Kind aber auch, seine lautsprachlichen Fähigkeiten auf- und weiter auszubauen, um so nicht länger sowohl emotional als auch kommunikativ auf wenige einzelne Bezugspersonen angewiesen zu sein. Mit Zunahme der kommunikativen Kontakte in der hörenden und gehörlosen Umwelt steigen auch die zwischenmenschlichen Erfahrungen. Das Kind erhält die Möglichkeit, Menschen und Beziehungen besser einzuschätzen. Somit erhält das gehörlose Kind mittels der gebärdensprachlichen Kommunikation die Möglichkeit, sich das für ein Leben in der hörenden und der gehörlosen Gesellschaft notwendige Wissen anzueignen.

### **Die „zwei Welten“ in der Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen**

Der Terminus „Leben in zwei Welten“ beschreibt eine Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen, die das Hin- und Herpendeln zwischen der Welt der Hörenden und der Welt der Gehörlosen beinhaltet. Die Bedeutung der beiden Welten und die Wahl der zentralen Lebensbezüge fällt dabei je nach individueller Lebenssituation (Wohnort, Schichtzugehörigkeit der Eltern, Besuch der Gehörlosen- oder Regelschule etc.) unterschiedlich aus (vgl. AHRBECK, 1992). Fast immer ist das Leben jedoch von beiden Welten bestimmt.

Die Begründung für ein Leben in zwei Welten ergibt sich aus der kommunikativen Situation gehörloser Menschen. Die Kommunikationsmöglichkeiten mit Hörenden sind stark eingeschränkt, so dass infolgedessen einerseits die Teilhabe gehörloser Menschen an der Tradierung und Weiterentwicklung kultureller Inhalte sowie an der Wissens- und Informationsvermittlung, soweit sie an die Lautsprache geknüpft ist, stark begrenzt ist (vgl. MAGNUSSON, 1995). Andererseits treten in konkreten Begegnungen mit Hörenden massive Störungen auf, die oftmals zu einer Vermeidung sozialer Kontakte mit Hörenden führen. Ausschlaggebend ist dabei auch die in vielen Fällen negative und ablehnende Einstellung seitens Hörender gegenüber Gehörlosen, die möglicherweise in fehlenden Informationen über die Auswirkungen der Gehörlosigkeit und der Überschätzung der technischen und der anderen Hilfsmittel begründet liegen (vgl. HELL, 1996). Damit ist die Integration Gehörloser in die hörende Welt in mehrfacher Hinsicht stark erschwert.

Im Umgang mit anderen Gehörlosen treten diese fundamentalen Schwierigkeiten nicht auf, da die Gebärdensprache bei entsprechender Kenntnis eine ungehinderte Kommunikation zulässt (s.u.). Zusammen mit anderen sozio-kulturellen Gesichtspunkten, wie der weitgehend unbe-

einträchtigten Partizipation an spezifischen kulturellen Inhalten und der Wissens- und Informationsvermittlung, sind dies die wesentlichen Beweggründe für die Wahl der Gehörlosengemeinschaft als zentralen Lebensbezug. Die Gehörlosengemeinschaft übernimmt dabei als ein organisierter Zusammenschluß gehörloser Menschen die Funktion der gemeinsamen Freizeitgestaltung und der Bewältigung von Lebensproblemen in einem eigenen Rahmen in Abgrenzung zu Hörenden.

Trotz der großen Bedeutung, die die Gehörlosengemeinschaft für Gehörlose einnimmt, ist eine Beschränkung allein auf das Leben in gehörlosen Bezügen nicht möglich. Zwar sind die Freizeitgestaltung und die engeren privaten Bezüge, die über die Familie hinausgehen, fast ausschließlich mit der Welt der Gehörlosen verknüpft, andere wesentliche Lebensbezüge (z. B. Familie, Arbeitswelt, Behörden, ÄrztInnen etc.) verlangen jedoch auch Kontakte mit Hörenden (vgl. AHRBECK, 1992). Die Lebenssituation erwachsener Gehörloser bleibt damit ein Hin- und Herpendeln zwischen beiden Welten.

Die von der Mehrheit der gehörlosen Menschen als sehr belastend empfundenen kommunikativen Anforderungen der hörenden Welt bergen in Verbindung mit der geringen Zahl der Gehörlosen gemessen an der Gesamtbevölkerung (siehe Kap. 2.2.1) die Gefahr einer weitreichenden sozialen Isolierung von der Umwelt<sup>48</sup> (vgl. DING, 1989). Die Folgen dieser sozialen Isolation, die nicht nur das gehörlose Kind selbst, sondern auch seine Familie betrifft, resultieren für das Kind in einer vermehrten Abhängigkeit von wenigen einzelnen Bezugspersonen. Das Kind erhält nur selten die Möglichkeit, soziales Verhalten zu erproben und so eine altersangemessene soziale Reife zu entwickeln. Die fehlende Reife und die eingeschränkten Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen erschweren es dem Kind schließlich, die Intention des Gegenübers zu antizipieren und letztendlich auch gefährliche Situationen zu erkennen und zu vermeiden (siehe Kap. 2.2.4).

Neben dem Aufbau der Kommunikationsfähigkeit und des Sozialverhaltens ist auch die Bildung eines positiven Selbstbildes ein bedeutsamer Faktor in der Entwicklung gehörloser Kinder und spielt im Zusammenhang mit der Prävention sexueller Ausbeutung eine wichtige Rolle. Präventive Massnahmen gehen weit über eine punktuelle Aufklärung hinaus und beinhalten die Ausbildung der körperlichen und sexuellen Selbstbestimmung, der Autonomie und

---

<sup>48</sup> Nach Untersuchungen haben mehr als die Hälfte der erwachsenen Gehörlosen außerhalb der Verwandtschaft und des Gehörlosenvereins keine weiteren sozialen Kontakte (vgl. SEIFERT, 1982).

des Selbstwertgefühls. Die Förderung eines positiven Selbstbildes gilt dabei als eine entscheidende Voraussetzung.

Als positives Selbstbild bzw. positive Selbstkonzepte werden Einstellungen zur eigenen Person bezeichnet, die von der sozialen Umgebung positiv bewertet werden, d. h. sozial erwünscht sind. Dazu gehören u.a. Handlungen, Kognitionen und Emotionen, die mit der eigenen Person verknüpft werden, sowie Einstellungen zum eigenen Körper. Da diese Einstellungen bereichs- und situationsabhängig sind, handelt es sich nicht um ein starres, einheitliches Konzept, sondern um ein System von miteinander mehr oder weniger eng verbundenen Teilkonzepten (vgl. TRAUTNER/LOHAUS, 1985; DEUSINGER, 1986, 1996).

Selbstkonzepte werden im Laufe der Entwicklung erlernt und beginnen sich zu formen, sobald sich das Kind als eigene Person getrennt von seiner Umwelt wahrnimmt. Die Informationen zur eigenen Person werden dabei einerseits aus dem eigenen Verhalten, andererseits aus der sozialen Umgebung gewonnen. Auf der Basis des ersten selbstbezogenen Wissens werden vorläufige Selbstkategorisierungen vorgenommen, infolge derer die nachfolgenden Informationen selektiert, ignoriert, aufgenommen oder reinterpretiert werden (vgl. GERGEN, 1984; FILIPP, 1985).

Mit zunehmendem Alter werden vermutlich die anfänglich noch isoliert nebeneinanderstehenden Teilkonzepte mehr und mehr integriert und differenziert, so dass Erwachsene mehr Aspekte der Person unterscheiden als Kinder und eine höhere Integration der einzelnen Selbstkonzepte erkennen lassen (vgl. TRAUTNER/LOHAUS, 1985; DEUSINGER, 1986). Divergieren die einzelnen Lebensbereiche einer Person jedoch sehr, wie dies bei gehörlosen Menschen durch ihr Leben in zwei Welten der Fall ist, so ist die Integration der verschiedenen Teilkonzepte äusserst schwierig.

Die Entwicklungsbedingungen der Mehrheit der gehörlosen Kinder unterscheiden sich von denen hörender Kinder nicht nur im Hinblick auf ihre Kommunikation und sozialen Fähigkeiten, sie zeigen auch Auswirkungen auf die Bildung der Selbstkonzepte. Hauptursache ist dafür die fehlende Akzeptanz der Gehörlosigkeit des Kindes, das Aufwachsen in einer Umgebung, die kein angemessenes Kommunikationssystem zur Verfügung stellt, und die aus diesem und anderen Gründen (s.o.) einhergehende Isolation vieler gehörloser Kinder (vgl. MATTHES, 1996).

Als Grundlage für die Entwicklung der Selbstkonzepte gilt vor allem die Interaktion mit der sozialen Umwelt (vgl. DEUSINGER, 1996). Da die Interaktion innerhalb der hörenden Familie, besonders aber mit Personen aus der weiteren sozialen Umgebung in den meisten Fällen begrenzt ist, besteht für ein gehörloses Kind die Gefahr, ein eingeschränktes Bild der eigenen Person zu erhalten und damit weniger und weniger differenzierte Selbstkonzepte zu entwickeln. Hinzukommend zu den limitierten Möglichkeiten, Wissen über die eigene Person zu erhalten, können kommunikative Schwierigkeiten auch die Art der Informationsgewinnung sowohl im Hinblick auf das eigene als auch das Verhalten der sozialen Umgebung erschweren. Bei dem Vergleich des eigenen Verhaltens mit dem anderer besteht die Gefahr, dass sich viele gehörlose Kinder die meiste Zeit als passiv erleben. Die mühsame Kommunikation innerhalb der Familie führt dazu, dass Sachverhalte oder Hintergrundinformationen zu Entscheidungen dem gehörlosen Kind oft nur verkürzt oder gar nicht dargestellt werden. Das Kind wird in den Entscheidungsprozess nicht miteinbezogen und muss häufig auf Sachverhalte reagieren, die es nicht verstanden hat und nicht beeinflussen kann. Dies wirkt sich in aller Regel negativ auf das Selbstwertgefühl aus. Auch die Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten sind in vielen Situationen dem gehörlosen Kind nicht verständlich, da es die Erwartungen anderer schlechter antizipieren kann. Weitere Schwierigkeiten bestehen bei verbalen Zuschreibungen. Die Wahrnehmung direkter verbaler Zuschreibungen zur eigenen Person durch andere („Du bist ein artiges Kind“) ist durch die Kommunikationsform und das auf beiden Seiten eingeschränkte Vokabular stark erschwert, während indirekte verbale Zuschreibungen, z. B. in Form von Gesprächen, die das Kind mithört, für gehörlose Kinder in der Regel überhaupt nicht wahrnehmbar sind.

Die einzelnen Selbstkonzepte werden zwar im Laufe der Entwicklung weiter ausdifferenziert und können je nach Bedeutsamkeit des Konzepts für die Person auch verändert werden. Durch die Bildung vorläufiger Selbstkategorien und die Selektion nachfolgender Informationen kommt jedoch der sozialen Umgebung, die die ersten selbstbezogenen Informationen zur Verfügung stellt, eine besondere Bedeutung zu (vgl. FILIPP, 1985). Somit hat die Reaktion der Eltern und der anderen Familienmitglieder auf die Behinderung des Kindes und die Akzeptanz der Gehörlosigkeit eine große Auswirkung auf die Bildung der Selbstkonzepte. Besonders das eigene Körperkonzept und die Selbstwertschätzung (Selbstwertgefühl) sind von der Reaktion der sozialen Umwelt stark beeinflusst. Das gehörlose Kind, das in einer ausschliesslich hörenden Umwelt aufwächst, in der seine Gehörlosigkeit nicht akzeptiert wird, erlebt sich als ‚anders‘, eventuell sogar als ‚falsch‘ oder ‚defizitär‘. Durch Belohnung in Form

von sozialer Anerkennung und emotionaler Zuwendung lernt das Kind schnell, erwünschtes Verhalten von unerwünschtem zu unterscheiden und sich so zu verhalten, dass es die entsprechende Zuwendung erhält (vgl. DEUSINGER, 1986). Dies bedeutet oftmals, dass sowohl die Eltern als auch das Kind versuchen, die Gehörlosigkeit soweit wie möglich zu verbergen, da der Wunsch nach Anpassung und ‚Normalität‘ auf beiden Seiten sehr groß ist (vgl. MATTHES, 1996). Auch die auf die Feststellung der Gehörlosigkeit nachfolgenden sprachtherapeutischen Massnahmen, die in der Erziehung gehörloser Kinder ein grosses Gewicht einnehmen, bereiten dem gehörlosen Kind Schwierigkeiten, ein positives Körperkonzept zu entwickeln, da die Sicht auf das Kind immer an seinem Defizit und nicht an seinen Stärken orientiert ist. Die lautsprachlichen Fähigkeiten des Kindes werden trotz großer Bemühungen in der Regel von den Bezugspersonen, besonders aber von der weiteren sozialen Umgebung nicht positiv bewertet und können so die Entwicklung positiver Selbstkonzepte erschweren.

Die Unsicherheit der Eltern schlägt sich auch in ihrem Verhalten dem Kind gegenüber nieder. Der Erziehung fehlt oftmals die nötige Konsistenz, so dass das Kind sehr unterschiedliche, sogar widersprüchliche Rückmeldungen zu seiner Person erhält. Die Enttäuschung der Wünsche und Träume der Eltern kann zudem dazu führen, dass sie dem Kind extrem kritisch gegenüberstehen. Da davon ausgegangen wird, dass die Entwicklung der Selbstwertschätzung in Abhängigkeit zum Verhalten wichtiger Bezugspersonen steht, besteht für ein gehörloses Kind die Gefahr, dass es ein geringes Selbstwertgefühl aufbaut und lange Zeit unter den Folgen leidet, wenn die Eltern die Gehörlosigkeit nicht akzeptieren. Einerseits wirkt sich die Selbstwertschätzung als selbsterfüllende Prophezeiung aus, so dass beispielsweise auftretende Schwierigkeiten in der Kommunikation durch die geringe Frustrationstoleranz häufiger als Misserfolge wahrgenommen und als Bestätigung der negativen Selbsteinschätzung aufgefasst werden. Andererseits werden geringe Einschätzungen in der Regel trotz späterer positiver Erfahrungen lange aufrechterhalten.

„Es bedarf einer Unzahl emotional bedeutsamer Erfahrungen im Erwachsenenalter, um die frühen Erfahrungen, aufgrund derer sich die geringe Selbstwertschätzung entwickelt hat, zu widerlegen.“<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> EPSTEIN, 1984, 19.

Gehörlose Kinder, die in ihrem Kommunikationsverhalten bestärkt werden, deren Eigenheiten und Fertigkeiten unterstützt werden und die emotionale Zuwendung und soziale Akzeptanz erfahren, haben gute Voraussetzungen, positive Selbstkonzepte zu entwickeln. Diese weisen auf eine innere Stärke und Stabilität hin, die sich vor allem in der Fähigkeit äußert, die eigenen Bedürfnisse und die Erwartungen und Forderungen der Umwelt auszubalancieren (vgl. DEUSINGER, 1986). Somit stellt die Bildung positiver Selbstkonzepte auch eine wichtige Grundlage dar, um das Risiko sexueller Ausbeutung für gehörlose Kinder nicht zu erhöhen. Ihre innere Stabilität versetzt die Kinder in die Lage, die eigenen Bedürfnisse, z. B. in Hinblick auf die körperliche Selbstbestimmung, wahrzunehmen und so weit wie möglich zu artikulieren und so in der Interaktion mit anderen nicht in Abhängigkeit zu geraten.

Der wichtige Stellenwert der Gehörlosengemeinschaft für die Entwicklung positiver Selbstkonzepte erfordert eine Vorbereitung gehörloser Kinder auf ein Leben in der hörenden *und* gehörlosen Welt. Gerade in den Bereichen des Körperkonzeptes, der Kontakt- und Umgangsfähigkeit und der Selbstwertschätzung bieten frühe Kontakte mit anderen gehörlosen Menschen die Möglichkeit, positive Einstellungen aufzubauen und die eigene Gehörlosigkeit zu akzeptieren. Das Ziel einer optimalen Förderung, auch im Sinne der Prävention sexueller Gewalt, sollte es daher sein, die Fähigkeiten gehörloser Kinder weiterzuentwickeln, die ihnen Raum zur Selbstverwirklichung und zu einem selbständigen Leben mit vielfältigen Kontakten innerhalb der hörenden und gehörlosen Welt geben.

### **2.2.3 Ausmaß sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen**

#### **2.2.3.1 Angaben zu den Opfern**

Die Erforschung sexueller Gewalt gegen Kinder mit Behinderungen im allgemeinen und gehörlose Kinder im besonderen wurde bislang stark vernachlässigt und bedarf dringend gezielter Aufmerksamkeit. Menschen mit einer Behinderung werden einerseits in den allgemeinen Statistiken nicht gesondert aufgeführt (z. B. BUNDESKRIMINALAMT, 1997), andererseits durch die Forschungsmethodik, die ein gewisses Maß an Sprachverständnis, Vokabular der Schriftsprache, intellektuelle Normalbegabung etc. voraussetzt, erst gar nicht in die Erhebung mit einbezogen (vgl. KELLY, 1992b). Die bisherigen Untersuchungen sind daher vereinzelt und nicht repräsentativ (vgl. ELDER, 1993b). Sie beziehen sich auf verschiedene Behinderungsarten und lassen sich nicht ohne weiteres miteinander vergleichen (z. B.

CHAMBERLAINE et al., 1984: Interviews mit lernbehinderten Frauen; RYERSON, 1984: Untersuchung geistig behinderter Menschen; SULLIVAN/VERNON/SCANLAN, 1987: Befragung gehörloser SchülerInnen; AMMERMAN/VAN-HASSELLT/HERSEN, 1989: Untersuchung mehrfachbehinderter Jugendlicher). Für den deutschsprachigen Raum wurden noch keine systematischen Untersuchungen zur Thematik erstellt.

Dennoch können die Ergebnisse der Studien eine ungefähre Vorstellung über das Ausmaß der Problematik vermitteln. So erhöht sich laut Schätzungen das Risiko, Opfer sexueller Ausbeutung zu werden, für Mädchen mit einer Behinderung um 50%, für behinderte Jungen sogar um 100% (DOUCETTE, 1986; SOBSEY, 1989; McCREARY, 1993). Damit sind etwa 50% aller behinderten Mädchen und 40% aller behinderten Jungen von sexueller Gewalt betroffen (McCREARY, 1993). Die nach Schätzungen extrem erhöhte Anzahl behinderter Kinder ergibt sich durch eine besonders hohe Dunkelziffer, da davon auszugehen ist, dass nur etwa 20% aller Fälle sexueller Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen aufgrund der besonderen Schwierigkeiten, die Tat aufzudecken, bekannt werden (vgl. RYERSON, 1981).

Kinder mit einer Behinderung sind in allen Altersstufen betroffen. In einigen Untersuchungen liegt das Durchschnittsalter bei etwa 14 Jahren (z. B. CHAMBERLAINE et al., 1984) und damit etwas über dem Durchschnittsalter nicht behinderter Kinder, der bei etwa 10 bis 11 Jahren liegt (vgl. BANGE, 1992; siehe Kap. 2.1.3). Dennoch lässt sich vermuten, dass nicht behinderte wie auch behinderte Kinder der unteren Altersstufen aufgrund der schwierigen Aufdeckungsmöglichkeiten unterrepräsentiert sind. So kommt eine Studie zu dem Schluß, dass das Durchschnittsalter behinderter Kinder zu Beginn der sexuellen Übergriffe wesentlich niedriger, vermutlich zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr liegt (vgl. RYERSON, 1984).

Die Angaben zu dem Beginn sexueller Übergriffe lassen schon vermuten, dass auch die Übergriffe auf behinderte Kinder keine Einzeltaten, sondern in der Regel Wiederholungstaten sind. Die Mehrheit der Kinder mit Behinderungen wird über einen längeren Zeitraum hinweg sexuell ausgebeutet, wobei die Angaben bezüglich des Zeitraumes zwischen 2 bis 6 Jahren (CHAMBERLAINE et al., 1984) und 5 bis 15 Jahren (RYERSON, 1984) schwanken. Es ist dabei zu vermuten, dass die große Hilf- und Wehrlosigkeit der Opfer die Fortsetzung der Ausbeutung begünstigen.

Besonders deutlich sind die Ergebnisse einer Studie hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Schweregrad der Behinderung und der Art der sexuellen Übergriffe. Hier zeigte sich, dass die Übergriffe an Massivität zunehmen, je schwerwiegender die Einschränkungen des Kindes sind. Bei sexuellen Übergriffen auf mehrfachbehinderte Jugendliche handelte es sich bei 66% um Vergewaltigungen. 40% der Taten wurden dabei sogar durch mehrere Täter begangen (AMMERMAN et al., 1984). Zwar handelt es sich bei den Übergriffen auf Kinder mit Behinderungen anfänglich vermutlich auch um „leichtere“, nach außen hin oftmals harmlos erscheinende Handlungen, die geringe Wahrscheinlichkeit der Aufdeckung und die nahezu „idealen“ Zugriffsmöglichkeiten erlauben es allerdings dem Täter scheinbar, wesentlich gezielter und direkter vorzugehen.

Die Übergriffe finden zu einem großen Teil an Orten statt, die mit der Behinderung des Kindes in einem Zusammenhang stehen, z. B. in Krankenhäusern, bei Therapien, in Schulen oder Internaten (vgl. SOBSEY/DOE, 1991; SOBSEY, 1994b). Neben anderen Orten, wie dem Wohnbereich des Täters oder dem des Opfers, stellt besonders der Transportdienst zur oder von der Schule ein hohes Risiko dar. Damit tragen sonderpädagogische Dienste und Einrichtungen signifikant zu einer Erhöhung des Risikos sexueller Gewalt für Kinder mit einer Behinderung bei.

Um Aussagen über das Ausmaß und andere Aspekte sexueller Ausbeutung gehörloser Kinder zu machen, kann auf die Studien der Forschungsgruppe um SULLIVAN in den USA (z. B. SULLIVAN/SCANLAN/LaBARRE, 1986; SULLIVAN/VERNON/SCANLAN, 1987; SULLIVAN/BROOKHOUSER/KNUTSON/SCANLAN et al., 1991) sowie auf eine englische Studie (KENNEDY, 1989b) zurückgegriffen werden. Gemäß amerikanischen Schätzungen werden etwa 50% aller gehörlosen Kinder sexuell ausgebeutet. Auch die englische Studie bestätigt dieses erschreckend hohe Ausmaß. Im Vergleich dazu liegen die Schätzungen bezüglich nicht behinderter Kinder bei 15 - 31% für Mädchen und 4 - 9% für Jungen (BANGE, 1995; siehe Kap. 2.1.3). Zudem zeigen die Angaben zur Geschlechterverteilung, dass das Risiko für gehörlose Jungen überdurchschnittlich hoch liegt. So sind etwa 50% der gehörlosen Mädchen und 54% der gehörlosen Jungen von sexueller Gewalt betroffen (SULLIVAN/VERNON/SCANLAN, 1987).

Viele gehörlose Kinder berichteten bei ihrer Befragung von sexuellen Übergriffen durch mehrere Täter und über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. BROOKHOUSER et al., 1986). Un-



gefähr die Hälfte der befragten Kinder wurde länger als 1 Jahr sexuell ausgebeutet, ein Drittel sogar länger als 3 Jahre (SULLIVAN/BROOKHOUSER/KNUTSON/SCANLAN et al., 1991). Bei einem Vergleich von gehörlosen SchülerInnen an Internatsschulen und gehörlosen SchülerInnen, die wohnortnahe Regelschulen besuchen, ergaben sich drei Besonderheiten. Zum einen waren die SchülerInnen der Internatsschulen häufiger Opfer sexueller Übergriffe als die anderen SchülerInnen. Zum zweiten verschob sich der Ort der Übergriffe je nach Schulform, so dass die Internatskinder häufiger in der Schule bzw. im Internat, SchülerInnen der Regelschulen eher im Elternhaus sexuellen Übergriffen ausgesetzt waren. Schließlich berichteten immerhin fast ein Drittel der Kinder beider Gruppen von Übergriffen an beiden Orten. Besonders erwähnt wurde auch wieder das hohe Risiko bei dem Transport der SchülerInnen zu oder von der Schule, bei dem sie regelmäßig ohne entsprechende Aufsicht sind (vgl. SULLIVAN/VERNON/SCANLAN, 1987). Auch bei den Befragungen an deutschen Gehörlosenschulen (siehe Kap. 4.2.3) wurde dieser Aspekt immer wieder genannt.

Im deutschsprachigen Raum existieren derzeit noch keine Untersuchungen zur sexuellen Ausbeutung gehörloser Kinder. Die wenigen Veröffentlichungen (z. B. VOSS/HALLSTEIN, 1993; BECKER, 1995; NOACK/SCHMID, 1996) beziehen sich hauptsächlich auf die Situation geistig behinderter Menschen und Menschen mit anderen Behinderungsformen und basieren ebenfalls auf den o.g. internationalen Forschungsergebnissen. Lediglich in zwei Studien (RÖHRIG, 1994; NOACK/SCHMID, 1996) wurde bei Befragungen der MitarbeiterInnen sonderpädagogischer Einrichtungen versucht, einen Einblick in die Thematik zu gewinnen. Beide Studien schließen aber gehörlose Menschen nicht mit ein.

So ist es bis zum derzeitigen Zeitpunkt nur möglich, sich auf die internationalen Statistiken zu berufen. Auch wenn die Situation für gehörlose Kinder in Deutschland mit der in den USA nicht ganz vergleichbar ist, da beispielsweise in Deutschland wesentlich weniger gehörlose Kinder in Internaten, in denen das Risiko besonders hoch ist, untergebracht sind, so ist gleichwohl anzunehmen, dass die amerikanische bzw. englische Statistik von der deutschen Realität nicht allzuweit entfernt ist (vgl. NOACK/SCHMID, 1996). Eine weitere Erforschung der Thematik erscheint dringend erforderlich. Sie stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um einerseits entsprechende Beratungs- und Therapieangebote für gehörlose Kinder einzurichten, andererseits um in der Präventionsarbeit zielgerichteter informieren zu können.

### 2.2.3.2 Angaben zu den Tätern

Im Gegensatz zu Übergriffen auf nicht behinderte Kinder, bei denen immerhin ein Drittel der Täter zum Kreis der Fremdtäter zählen, sind bei der sexuellen Ausbeutung behinderter Kinder die Täter zu 99% dem Kind bekannt (RYERSON, 1984; HARD, 1986; AIELLO, 1986). Sie gehören überwiegend dem sozialen Nahbereich des Kindes an und stammen damit aus der Kernfamilie (Vater, vaterähnliche Person, Onkel, Bruder, andere Verwandte) und aus dem Bekannten und Freundeskreis. Im Vergleich zum Täterkreis bei nicht behinderten Kindern erweitert sich der soziale Nahbereich des gehörlosen (behinderten) Kindes aber auf Betreuungspersonen bzw. auf das Personal sonderpädagogischer Dienste. Ein beachtlicher Teil der Täter, die Schätzungen liegen hier bei 14,3% bis 43,7% (BROWN, 1992; SOBSEY, 1994b) steht mit dem Kind aufgrund der Behinderung in Verbindung und stellt damit beispielsweise als Arzt, Pfleger, Therapeut, Betreuungsperson in Internaten, Bus- und Taxifahrer eine Autoritäts- und Vertrauensperson für das Kind dar. Ferner zeigen Berichte, dass der Anteil der Autoritätspersonen unter den Tätern mit zunehmendem Alter des Kindes steigt (vgl. SOBSEY/VARNHAGEN, 1988). Auf Grundlage dieser Zahlen muss vermutet werden, dass es sich bei fast der Hälfte der Täter um Angehörige der sonderpädagogischen und sozialen Dienste handelt, die somit in einem Bereich anzutreffen sind, der sich zum einen den Schutz und die Hilfe für gehörlose bzw. behinderte Kinder zur Aufgabe gesetzt hat, der zum anderen aber auch nahezu ungehinderte Zugriffsmöglichkeiten auf Kinder bietet.

Es ist aufgrund der hohen Anzahl davon auszugehen, dass einige, vielleicht sogar der Großteil der Täter speziell den Kontakt zu Kindern allgemein und Kinder mit Behinderungen im Besonderen suchen und dementsprechend ihren Arbeitsbereich auswählen. Durch die erhöhte Abhängigkeit vieler gehörloser Kinder von den Bezugspersonen, ihren kommunikativen Schwierigkeiten in der hörenden Welt und der oftmals gegebenen sozialen Isolation fällt es den Tätern nicht schwer, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen und es emotional an sich zu binden. Da rund 90% der Täter männlichen Geschlechts sind (HARD, 1986; BROWN, 1992; NELDNER, 1993; SOBSEY, 1994), löste dies eine heftige Diskussion über das Geschlecht des Personals sonderpädagogischer Dienste aus (vgl. WESTCOTT/CROSS, 1996).

Wie auch bei nicht behinderten Kindern stammen die Täter aus den unterschiedlichsten sozialen und wirtschaftlichen Hintergründen und gehören allen Altersgruppen an (vgl. RYERSON, 1984). Etwa 85% der Täter sind im Erwachsenenalter, 15% im Jugendalter. Das Durchschnittsalter liegt bei ungefähr 34 Jahren (vgl. SOBSEY/VARNHAGEN, 1988, SOBSEY,

1994), obwohl viele Täter schon im Jugendalter mit sexuellen Übergriffshandlungen beginnen (vgl. FINKELHOR, 1979 und 1990). Bezüglich der Wahrscheinlichkeit, dass die Täter ebenfalls gehörlos bzw. behindert ist, fehlen bislang jegliche Art gesicherter Daten (SOBSEY, 1994b). Erfahrungsberichte betroffener Jugendlicher und Erwachsener zeigen allerdings, dass die Täter zumindest bei gehörlosen Opfern sowohl aus dem gehörlosen Umfeld als auch hörenden Bereich stammen.

Nur ein kleiner Teil der Täter wird für ihre Tat zur Rechenschaft gezogen. Obwohl nur ein sehr geringer Teil der Täter dem Kind fremd ist (vgl. SOBSEY/VARNHAGEN, 1988), werden Fälle sexueller Gewalt durch Fremdtäter am häufigsten aufgedeckt.

„Der Druck der Geheimhaltung auf die betroffenen Frauen und Kinder ist bei einem Fremdtäter nicht so groß, und auch die Gefühle zum Täter und der Tat sind in der Regel eindeutiger als bei Übergriffen bzw. sexueller Gewalt durch Bezugspersonen, zu denen eine emotionale Abhängigkeit besteht. Bei Tätern aus dem sozialen Nahbereich in Institutionen und Familien muß das Opfer, wenn es die Tat bekanntgibt, befürchten, nochmals bestraft zu werden.“<sup>50</sup>

Verschiedene Studien zeigen, dass einige Täter vorher schon einmal mit sexuellen Übergriffen auf Kinder mit einer Behinderung in Verbindung gebracht, andere sogar schon einmal in diese Richtung straffällig geworden waren, sie jedoch immer wieder in sozialen Diensten Fuß fassen konnten (z. B. DOBASH/CARNIE/WATERHOUSE, 1993; New York State Commission on Quality of Care for the Mentally Disabled, 1992). Obwohl die Mehrheit der Täter dem Opfer bekannt ist, werden nur 10% der Täter verurteilt. 80% der Täter werden nicht einmal ihres Verbrechens angeklagt (SOBSEY, 1989). Auch dieser Tatbestand trägt dazu bei, sexuelle Übergriffe auf gehörlose (behinderte) Kinder als harmlos einzustufen und den Tätern eine weitere Rechtfertigungsmöglichkeit an die Hand zu geben.

Während es sich bei sexuellen Übergriffen immer um ein Gewaltverhältnis handelt, bei dem der Täter das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern sowie zwischen Männern und Frauen ausnutzt, ist die sexuelle Ausbeutung behinderter Kinder zusätzlich durch das Machtgefälle zwischen nicht behinderten und behinderten Menschen gekennzeichnet (vgl. VOSS/HALLSTEIN, 1993).

---

<sup>50</sup> NELDNER, 1993, o.S.

#### 2.2.4 Mögliche Risikofaktoren

Obwohl Menschen mit Behinderungen nicht in die klassische Vorstellung eines Vergewaltigungsopfers passen, weisen Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass gehörlose Kinder und Jugendliche sehr wohl, und zwar in einem weit erhöhten Ausmaß Opfer sexueller Gewalt werden (siehe Kap. 2.2.3). So muss davon ausgegangen werden, dass die Gehörlosigkeit ein Risiko für diese Kinder verkörpert (vgl. SENN, 1993). Die hohe Anzahl gehörloser und behinderter Kinder als Opfer legt sogar den Schluß nahe, dass die Täter sich ihre Opfer bewusst auswählen und eine bestimmte Gruppe von Kindern bevorzugen. Bei einer Befragung der MitarbeiterInnen in Einrichtungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung gaben 75,3% der Befragten an, dass sie in der Behinderung eines Menschen ein Risiko für sexuelle Gewalt sehen. Als besondere Risikofaktoren wurden dabei häufig die Abhängigkeit von anderen Menschen, die Wehrlosigkeit und die eingeschränkte Artikulation genannt. 13% der Befragten war sich unschlüssig, während 11,7% der Befragten die Behinderung nicht als Risikofaktor betrachteten (vgl. NOACK/SCHMID, 1996). Auch bei der Untersuchung an den Gehörlosenschulen in Nordrhein-Westfalen (siehe Kap. 4) sah die überwiegende Mehrheit der Befragten einen engen Zusammenhang zwischen der Behinderung und sexuellen Übergriffen. Die Hauptgründe wurden dabei ebenfalls hauptsächlich im kommunikativen Bereich und in der erhöhten Abhängigkeit vermutet (siehe Kap. 4.3). Diese Vermutung wird auch durch die Aussagen verurteilter Täter, sie gingen bei der Tat sehr gezielt und geplant vor und wählten, wenn möglich, ihre Opfer nach bestimmten Merkmalen aus, bestätigt (siehe Kap. 2.1.4.1).

Zwar gibt es bislang nur wenige Untersuchungen hinsichtlich der Verbindung von sexueller Ausbeutung und Gehörlosigkeit, in den Ergebnissen zeigt sich allerdings deutlich ein hohes Ausmaß sexueller Übergriffe auf gehörlose Kinder (siehe Kap. 2.2.3). Da aber allgemein die Zahl behinderter Kinder, die Opfer sexueller Gewalt werden, erhöht ist (vgl. SENN, 1993), scheint nicht die Gehörlosigkeit an sich, sondern die sich aus den strukturellen Bedingungen ergebenden Lebensumstände behinderter Menschen maßgeblich zu sein (z. B. O'DAY, 1983; FINKELHOR, 1984; ZIRPOLI, 1986; KRENTS/SCHULMAN/BRENNER, 1987). Danach erscheinen Kinder mit einer Behinderung aufgrund ihrer besonderen Macht- und Hilflosigkeit, ihrer Abhängigkeit von fremder Hilfe und der geringen Glaubwürdigkeit, die ihnen oft unterstellt wird, als „ideale Opfer“, bei denen sich die Täter sicher vor Entdeckung fühlen (vgl. O'DAY, 1983). Im Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren scheinen die fehlende Aufklärung, die Isolation vieler gehörloser Kinder als auch die in der Regel stark eingeschränkten

kommunikativen Fähigkeiten bei gehörlosen Kindern das Risiko zu erhöhen, Opfer sexueller Ausbeutung zu werden.

**These predisposing factors increase the vulnerability of a deaf or disabled child because, often, they:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Are a 'safe target' for offenders</li> <li>• Don't know it's inappropriate</li> <li>• Are more dependent</li> <li>• Are less able to disclose</li> <li>• Are 'inferior' according to societal attitudes</li> <li>• Desire to please</li> <li>• Respond well to affection</li> <li>• Respond well to attention</li> <li>• Don't have the language skills to enable them to disclose abuse</li> <li>• Are attractive to an offender because their immaturity means there is no need for the offender to enact on an adult level</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can't distinguish between types of touch</li> <li>• Tend to obey in order to survive</li> <li>• Do not believe they can control things</li> <li>• Have less choice in everyday life</li> <li>• Have poor decision making skills</li> <li>• Don't believe that their wishes are heeded</li> <li>• Are given less status than staff members</li> <li>• Are given less status than their hearing peers</li> <li>• Can be isolated or rejected</li> <li>• Are overprotected and malleable</li> <li>• Lack the assertiveness or skills to complain</li> <li>• Are confused in their account or disbelieved when they do disclose</li> </ul>
---	---

51

Im folgenden sollen nun die wichtigsten Risikofaktoren erläutert werden:

### 1. Einschränkung der kommunikativen Fähigkeiten

Wächst ein gehörloses Kind in einer hörenden Familie und sozialen Umgebung auf und hat erst sehr spät Zugang zur Gebärdensprache, so hat die Gehörlosigkeit in der Regel starke negative Auswirkungen auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten (siehe Kap. 2.2.1). In den meisten Fällen ist die Kommunikationsfähigkeit des Kindes eingeschränkt, wenn die Eltern oder die anderen Familienmitglieder die Gebärdensprache nicht lernen. Da damit in der Familie kein gemeinsames und angemessenes Kommunikationsmedium gegeben ist, fällt es dem Kind generell sehr schwer, innere Sorgen mitzuteilen oder Erfahrungen mit anderen auszutauschen (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989). Im Falle eines sexuellen Übergriffs fehlt dem Kind hinzukommend zur allgemeinen Schwierigkeit, solch ein Erlebnis in Worte zu fassen, in der Regel das Vokabular, um über das Geschehene überhaupt berichten und um Hilfe bitten zu können. Zusätzlich zur Kommunikation innerhalb der Familie ist auch die Kommunikation mit Personen außerhalb der Familie sehr schwierig und mühsam.

<sup>51</sup>Nach National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998, 14.

Meist sind gehörlose Kinder auf die Hilfe der wenigen Personen angewiesen, mit denen sie kommunizieren können. Gehört der Täter zu dieser Personengruppe, so dürfte es ihm leichtfallen, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen und das Schweigegebot, das ihn vor der Aufdeckung der Tat schützt, aufrecht zu erhalten (vgl. SOBSEY, 1989; National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998).

## 2. Besondere emotionale Bedürftigkeit

Das Fehlen eines gemeinsamen Kommunikationssystems innerhalb der hörenden Familie kann für ein gehörloses Kind zur Folge haben, dass es in der Familie isoliert ist. Besonders im Laufe der Entwicklung reichen die geringen Lautsprachkenntnisse, die geringe Leistungsfähigkeit des Absehens vom Munde und die wenigen Gesten seitens der Eltern nicht mehr für die wachsenden Anforderungen an eine tiefgreifende Kommunikation aus. Die Kommunikation bleibt oberflächlich und im Konkreten verhaftet und kann den emotionalen Bedürfnissen des Kindes nicht mehr gerecht werden. Können zudem die Eltern die Gehörlosigkeit ihres Kindes nicht akzeptieren und kämpfen auch nach langer Zeit noch mit Scham- und Schuldgefühlen, so ist das emotionale Verhältnis zwischen dem Kind und den Eltern stark belastet. Unter diesen Bedingungen kann der Täter die emotionale Bedürftigkeit des Kindes ausnutzen und es emotional an sich binden (vgl. The G.Allan Roehrer Institute, 1995).

## 3. Soziale Isolation

Wie schon angesprochenen, sind neben der möglichen Isolation innerhalb der Familie oftmals auch die Kontakte des Kindes nach außen sehr begrenzt (vgl. National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998). Zum einen sind manche Familien etwa durch Scham- und Schuldgefühle oder durch die 'Andersartigkeit' als ganze Familie sozial isoliert. Zum anderen fehlt dem gehörlosen Kind oft eine gehörlose Peergroup, da die Gehörlosenschulen zentral und damit weit vom Elternhaus entfernt liegen können. Die meisten gehörlosen Kinder haben nicht die Möglichkeit, ihre Freizeit mit anderen gehörlosen Kindern zu verbringen, und haben erst im Jugendalter Kontakt zu Veranstaltungen der Gehörlosengemeinschaft wie z. B. im Bereich Sport. Aufgrund der Kommunikationsschwierigkeiten sind gleichzeitig die Kontakte zu hörenden Gleichaltrigen sehr begrenzt (vgl. RIDGEWAY, 1993). Die Einschränkungen bezüglich der sozialen Kontakte führen zu einer Einbuße

an sozialen Erfahrungen und resultieren schließlich in einer mangelhaften sozialen Reife. Das Kind lernt nur bruchstückhaft akzeptables und inakzeptables Verhalten, z. B. in sozialer oder sexueller Hinsicht, zu unterscheiden. Es kann nur begrenzt ein inneres Wertesystem aufbauen, innerhalb dessen neue Situationen und Kontakte überprüft werden können (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989). Zusammen mit einer erhöhten emotionalen Bedürftigkeit fällt es einem Kind dadurch schwer, soziale Interaktionen und die Intention einer Person einzuschätzen, soweit Kinder dies überhaupt leisten können.

#### 4. Erhöhte Anzahl von Erwachsenen

Bei Vergleichen von sozialen Kontakten nicht behinderter und behinderter Kinder mit Erwachsenen zeigt sich, dass die Anzahl der Kontakte zu Erwachsenen bei Kindern mit einer Behinderung weit erhöht ist (z. B. O'DAY, 1983). In der Mehrheit handelt es sich dabei um Personen, die aufgrund der Gehörlosigkeit des Kindes mit ihm in Verbindung stehen, wie beispielsweise ÄrztInnen, HörgeräteakkustikerInnen, (Sprach-)TherapeutInnen oder dem Fahrdienst an den Gehörlosenschulen. Mit der Anzahl der Erwachsenen, die dem Kind in den meisten Fällen sehr vertraut sind, und die dadurch Zugriffsmöglichkeiten haben, erhöht sich auch das Risiko sexueller Ausbeutung.

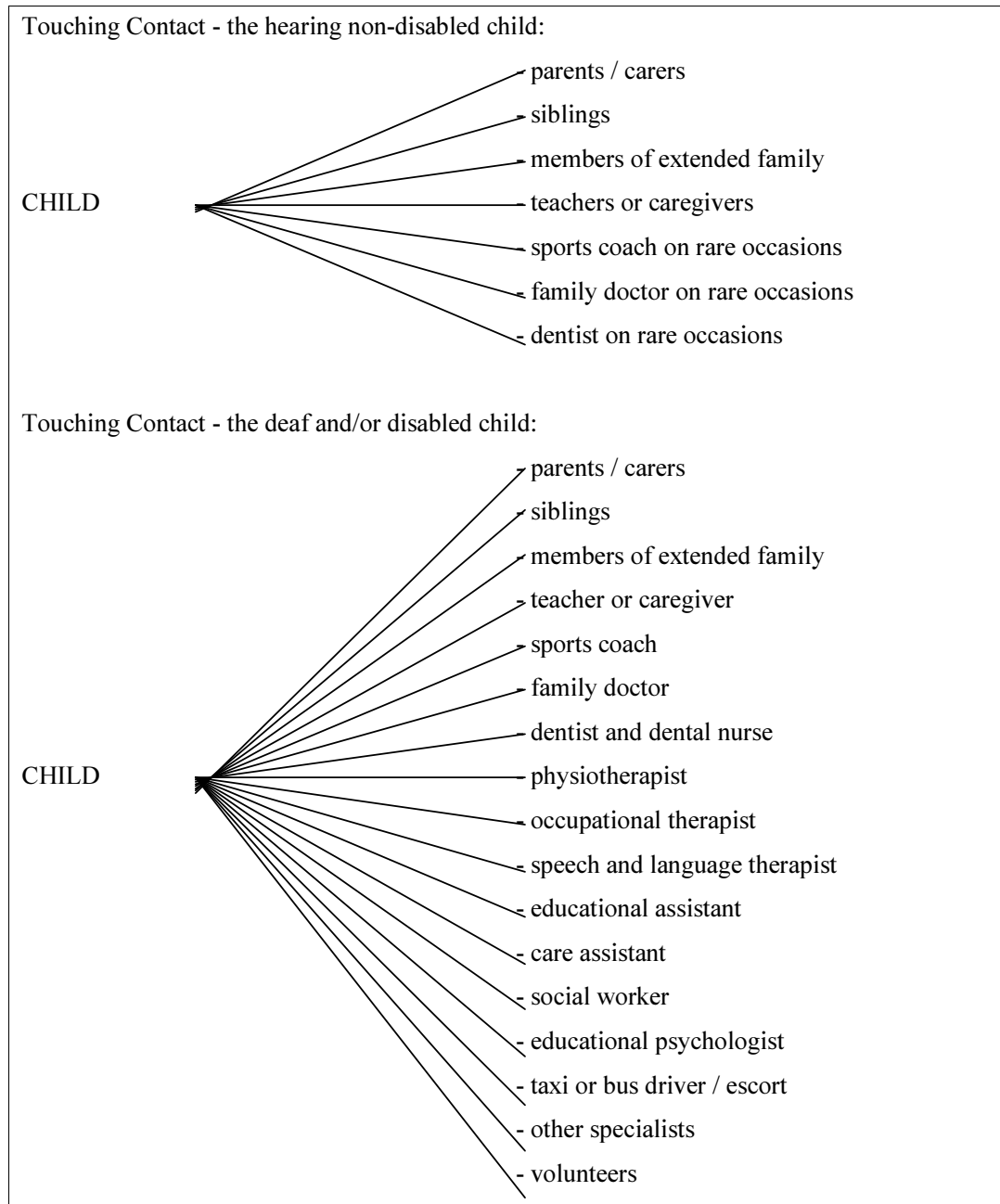
#### 5. Größere Abhängigkeit

Hinzukommend zur erhöhten Anzahl an Erwachsenen besteht bei gehörlosen Kindern auch eine größere Abhängigkeit von diesen Personen (vgl. WESTCOTT/CROSS, 1996). Diese ergibt sich zum einen aus der Abhängigkeit von der Hilfe anderer in kommunikativen Bezügen. Viele gehörlose Kinder (und auch Erwachsene) sind in der Interaktion mit Hörenden ständig auf die Hilfe einiger weniger Bezugspersonen angewiesen und haben große Angst, diese Hilfe zu verlieren, sollten sie sich gegen den Erwachsenen stellen. Zum zweiten sind gehörlose Kinder in vielen Begebenheiten Ziel von Überbehütung (siehe Kap. 2.2.1). Sie können unter diesen Umständen nur wenig Selbständigkeit entwickeln und bleiben für lange Zeit in großer Abhängigkeit zu ihren Bezugspersonen. Schließlich ist es aber auch die Erziehung zum Gehorsam, die auch heute noch von vielen Eltern und LehrerInnen praktiziert wird, die dem wachsenden Bedürfnis nach Selbständigkeit entgegenwirkt. Während hörende Kinder im Laufe ihrer Entwicklung lernen und ermutigt werden, sich mehr und mehr durchzusetzen, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen und diese vor anderen zu vertreten, werden gehör-

lose Kinder dahingehend erzogen, Erwachsenen, im Zweifelsfall auch Fremden (PraktikantInnen, Zivildienstleistende etc.), in erster Linie zu gehorchen und zu vertrauen. Ein fügsames und abhängiges Kind lässt sich eben leichter versorgen als ein rebellisches (vgl. BANGE, o.J.).

Hinzukommend zu den bereits genannten Punkten lernen gehörlose Kinder von früh an, körperliche Nähe herzustellen und Berührungen zu akzeptieren (vgl. National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998). Sie sind damit einer Vielzahl verschiedener Berührungen ausgesetzt. Beispiele hierfür sind das Berühren des/der InteraktionspartnerIn, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, oder körperliche Berührungen, wie sie bei der Lautbildung üblich sind.





Der Lernprozess, diese Berührungen als in bestimmten Situationen angemessen einzuordnen, vollzieht sich allerdings nur in sozialen Kontakten. Sind diese eingeschränkt, so kann es dazu führen, dass sich ein Kind in einer Situation unangemessen verhält. Gerade bei gehörlosen Kindern wird dieses Verhalten oftmals als „distanzlos“ interpretiert und kann einem Täter als Rechtfertigung für Übergriffe dienen. Weiterhin ist

es zugleich sehr problematisch, dass ein Teil der Berührungen immer wieder über die Intimgrenze eines Kindes hinausgehen kann. So ist es nicht ausgeschlossen, dass Berührungen im Mundbereich, wie sie teils in der Lautbildung üblich sind, von einem Teil der gehörlosen Kinder als Verletzung der Intimsphäre empfunden werden. Finden solche Verletzungen oder Überschreitungen der Intimgrenze häufiger oder ständig statt, fällt es dem Kind schwer, andere Überschreitungen der Intimgrenze als unangemessen zu erkennen.

#### 6. Gestörte Identitätsentwicklung und fehlendes Selbstbewusstsein

Auch die Identitätsentwicklung und ein starkes Selbstbewusstsein spielen nach bisherigen Erkenntnissen eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit sexueller Ausbeutung. Kinder, die ein positives Selbstbild haben und ein Gefühl der inneren Stärke und Selbstachtung entwickeln konnten, scheinen für die Täter als Opfer weniger geeignet (siehe Kap. 2.1.4.2). Es ist für gehörlose Kinder jedoch häufig schwer, ein solches Gefühl der inneren Stärke zu entwickeln, wenn sie in großer Abhängigkeit zu Erwachsenen stehen und andere soziale Kontakte sehr begrenzt sind. Zudem hinterlässt auch die Einstellung der Gesellschaft Spuren bei der Identitätsentwicklung gehörloser Kinder. Kinder, die erfahren, dass die Gehörlosigkeit von der Familie und der weiteren sozialen Umgebung nicht akzeptiert, sondern sogar mit negativen Zuschreibungen versehen wird, können kein positives Bild von sich als gehörloses Kind aufbauen (vgl. National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998). Dem Kind fehlt die Selbstachtung und ein positives Selbstwertgefühl. Es fühlt sich statt dessen schlecht, unnützlich und 'anormal' und sehnt sich nach Akzeptanz, Aufmerksamkeit und Anerkennung. Besonders in einer Umgebung, in der versucht wird, das Kind zu „normalisieren“, besteht die Gefahr, dass das Kind alles tun wird, um zu gefallen. Damit ist es leicht für die Aufmerksamkeiten und Annäherung des Täters zu gewinnen (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989).

#### 7. Mangelnde (sexuelle) Aufklärung

Einer der wesentlichen Faktoren, die eng mit einem erhöhten Risiko gehörloser Kinder in Verbindung gebracht werden, ist die mangelnde Aufklärung in den Sonderschulen (vgl. SOBSEY, 1989; SENN, 1993). Im Gegensatz zu hörenden Kindern fällt die sexuelle Aufklärung gehörloser Kinder vornehmlich in den Bereich der Schule. Einerseits

---

<sup>52</sup> Nach National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children. 1998. 15.

wird das Thema im Elternhaus in der Regel vermieden oder nur oberflächlich angesprochen, da die Kommunikation zwischen den hörenden Eltern und dem gehörlosen Kind nicht ausreicht. Andererseits gelingt die sexuelle Aufklärung über Medien wie Broschüren, Filme oder Jugendzeitschriften nur unvollständig und führt oft zu Falschinformationen, da die Texte nicht verstanden werden. Aus diesem Grund ist eine systematische sexuelle Aufklärung, zu der auch die Ausstattung mit einem entsprechenden Vokabular in Laut- **und** Gebärdensprache zählt, äußerst wichtig. Gehörlose Kinder müssen in die Lage versetzt werden, ihre Körperteile zu benennen, um im Falle eines sexuellen Übergriffs das Geschehene beschreiben zu können.

Neben der grundsätzlichen Aufklärung über den Körper und die Sexualität darf auch die Aufklärung über sexuelle Gewalt nicht fehlen. Während in Regelkindergärten und Grundschulen Unterrichtsreihen zur Prävention fast schon die Regel sind, wird es in den Gehörlosenschulen aus verschiedenen Gründen meistens versäumt, sexuelle Ausbeutung von Kindern explizit zum Unterrichtsthema zu machen. Damit erfahren gehörlose Kinder nichts oder nicht ausreichend über die Existenz sexueller Gewalt, besonders nicht über sexuelle Gewalt durch enge Familienangehörige, oder über Organisationen und Stellen, an die sie sich wenden könnten. Ein Grund für die fehlende Aufklärung liegt sicherlich im fehlenden, geeigneten Material. Das bisher publizierte Material ist zum größten Teil auf die Bedürfnisse hörender und nicht behinderter Kinder zugeschnitten. Informationsmaterial in einfacher Sprache oder Filme mit Untertiteln oder Gebärdeneinblendungen existieren im deutschsprachigen Raum bisher nicht (siehe Kap. 4.2).

#### 8. Eingeschränkte Glaubwürdigkeit

Als letzter Risikofaktor soll hier die Glaubwürdigkeit eines gehörlosen Kindes genannt werden. Viele hörende Kinder ernten Zweifel und Unglauben bei dem Versuch, über die erlittene Gewalt zu berichten, und oftmals wird dem Kind erst nach vielen gescheiterten Versuchen geglaubt (vgl. ENDERS, 1989). In Anbetracht der Tatsache, dass es einem Kind generell sehr schwerfällt, über ein sexuelles Gewalterlebnis zu berichten, hat ein gehörloses Kind noch weitaus größere Schwierigkeiten, sich Gehör zu verschaffen (vgl. National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998). Es muss eine Person finden, die nicht nur ins Vertrauen gezogen werden kann und die ihm Glauben schenkt, sondern die auch über entspre-

chende Kenntnisse, beispielsweise der Gebärdensprache, verfügt. Letztendlich birgt auch die Aussage eines gehörlosen Kindes vor Gericht - falls es überhaupt soweit kommen sollte -, dessen kommunikative Fähigkeiten eingeschränkt sind, und dem aufgrund der Behinderung die gesellschaftliche Anerkennung fehlt, große Schwierigkeiten.

Behinderte und damit auch gehörlose Menschen erscheinen aufgrund bestimmter Faktoren, die sich direkt oder indirekt aus der Behinderung ergeben, fast als prädestinierte Opfer für Gewalt jeglicher Art (vgl. BANGE, 1994). Mitverantwortlich dafür sind gesellschaftliche Bedingungen, die gehörlose Menschen auf ein Leben am Rande der Gesellschaft reduzieren und sie damit in eine machtlose Position hineindrängen.

„Es darf einen doch nicht verwundern, daß in einer Gesellschaft, in der zunehmend über das Lebensrecht eines Teils der behinderten Menschen diskutiert wird, die Achtung vor behinderten Menschen abnimmt.“<sup>53</sup>

Die Lösung des Problems besteht nicht darin, den Radius und die Selbständigkeit eines gehörlosen Kindes als Schutz nach außen hin einzuschränken. Dies mag vielleicht den Kontakt zu Fremden verringern, stellt aber keinerlei Schutz gegen Übergriffe aus dem näheren sozialen Umfeld dar, aus dem der überwiegende Teil der Täter kommt. Vielmehr wird die Abhängigkeit von den wenigen Bezugspersonen und die Hilflosigkeit des Kindes gesteigert und die Chancen für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls verringert (vgl. O'DAY, 1983). Aus diesem Grund kann nur durch die Aufklärung und Stärkung gehörloser Kinder die derzeitige Situation verbessert werden.

### **2.2.5 Signale und Folgen**

Das unmittelbare Erleben eines sexuellen Übergriffes kann für Kinder sehr unterschiedlich sein, für die meisten Kinder ist es jedoch geprägt von Gefühlen wie Angst, Ohnmacht, Scham und Schuld (siehe Kap. 2.1.4.2). Während sich gehörlose Kinder im unmittelbaren Erleben vermutlich nicht von nicht behinderten Kindern unterscheiden, besteht die Gefahr, dass sich die Folgen der sexuellen Ausbeutung mittelfristig und langfristig wesentlich ernsthafter auswirken. Dies geschieht besonders dann, wenn sich die durch den Übergriff ausgelösten Emo-

---

<sup>53</sup> vgl. BANGE, o.J., 56.

tionen mit ähnlichen Gefühlen, die im Zusammenhang mit der Behinderung entstanden sein können, verbinden und sogar potenzieren (vgl. KENNEDY, 1990; BECKER, 1995).

Sexuelle Übergriffe auf gehörlose Kinder finden noch stärker als bei hörenden Kindern hauptsächlich im nahen oder weiteren sozialen Umfeld statt, so dass der Täter eine dem Kind vertraute Person ist. Die Verletzung des Vertrauensverhältnisses führt bei vielen gehörlosen Kindern, die durch die Auswirkungen ihrer Behinderung ohnehin schon in ihrer sozialen Umgebung isoliert sein können, zu einem generellen Misstrauen gegenüber anderen und damit zur Verstärkung der Isolation. Gleichzeitig verliert das Kind durch die Ausnutzung des Abhängigkeitsverhältnisses das Vertrauen in die eigene Person und die eigene Kraft. Da gehörlose Kinder ohnedies durch die Kommunikationsschwierigkeiten wenig Einfluss und Kontrolle auf die Geschehnisse in der sozialen Umwelt haben, werden die Gefühle von Ohnmacht und Machtlosigkeit durch die sexuelle Ausbeutung noch gesteigert und haben negative Auswirkungen auf die Selbstwertschätzung des Kindes. Im Zusammenhang mit Selbsthass und dem Gefühl von Wertlosigkeit als häufige Folge sexueller Gewalt fällt es einem gehörlosen Kind, das zusätzlich fehlenden Akzeptanz der Gehörlosigkeit ausgesetzt ist, noch schwerer, ein positives Selbstbild zu entwickeln (vgl. WESTERLUND, 1990). Als Resultat aus der Vermischung dieser Gefühle und den Schuldzuweisungen an sich selbst sowie dem fehlenden Wissen um andere Kinder in vergleichbaren Gewaltsituationen stellt das Kind womöglich eine Verbindung zwischen dem Übergriff und seiner Gehörlosigkeit her („Ich werde missbraucht, weil ich gehörlos bin!“; vgl. KENNEDY, 1990; WESTERLUND, 1990). Die als ausweglos empfundene Situation, die Angst vor Zurückweisung oder Zweifel, vor Schuldzuweisungen oder gar Bestrafung resultieren zusammen mit dem Druck des Täters in vielen Fällen in einer Sprachlosigkeit, die zu den tatsächlichen kommunikativen Schwierigkeiten eines gehörlosen Kindes hinzukommen.

Wie auch bei hörenden Kindern führt sexuelle Gewalt bei gehörlosen Kindern zu Folgen im körperlichen und vor allen Dingen im seelischen Bereich<sup>54</sup> (siehe Kap. 2.1.5). Untersuchungen bei Kindern mit verschiedenen Behinderungen (z. B. SOBSEY, 1994b) zeigen, dass der Anteil der Kinder, die bei sexuellen Übergriffen auch körperliche Folgen aufweisen, bei 40,9% liegt und damit im Vergleich zu nicht behinderten Kindern erhöht ist (siehe Kap. 2.1.5). Wenngleich gehörlose Kinder bei diesen Untersuchungen nicht mit einbezogen sind

---

<sup>54</sup> Eine detaillierte Auflistung siehe im Anschluß an dieses Kapitels.

bzw. nicht gesondert aufgeführt werden, so besteht dennoch eine Verbindung zwischen dem Grad der Behinderung und der Schwere der Übergriffe (siehe Kap. 2.2.3).

Als körperliche Folgen der Übergriffe tragen diese Kinder Verletzungen, Risse oder Hämatome im Genital-, Anal- oder Brustbereich davon, werden mit Geschlechtskrankheiten infiziert oder schwanger. Während diese Symptome eindeutig auf sexuelle Gewalt hinweisen, sollte auch bei weniger offensichtlichen Anzeichen, wie etwa Verletzungen oder Wundsein im Mund-, besonders aber im Rachenraum, Schmerzen beim Gehen oder Sitzen, Samenspuuren im Gesicht oder auf der Kleidung des Kindes, sexuelle Gewalt als mögliche Ursache in Betracht gezogen werden (vgl. SULLIVAN/SCANLAN/VERNON, 1987).

Besonders bei Symptomen, die im psychischen und psychosomatischen Bereich liegen und sich in vielen Fällen auch bei gehörlosen Kindern in Form von Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar machen, ist die Zahl derer, die als „Beweis“ für sexuelle Ausbeutung gelten können, sehr gering. In der Regel gilt auch für gehörlose Kinder, dass die Wahrscheinlichkeit sexueller Gewalterfahrungen bei einer Kombination mehrere Symptome bzw. bei plötzlichem Auftreten von Verhaltensänderungen steigt (vgl. SENN, 1993; NOACK/SCHMID, 1996).

Nicht allen Kindern, besonders aber nicht gehörlosen Kinder, ist es möglich, verbal über die Geschehnisse zu berichten. Die Gründe hierfür liegen zum einen im Alter des Kindes und dem damit verbundenen fehlenden Wissen und Vokabular, den Drohungen seitens des Täters und der Angst vor Schuldzuweisungen oder Heimunterbringung. Zum anderen erschweren die kommunikativen Einschränkungen und die daraus resultierenden, zusätzlichen Beschränkungen im Vokabular, im Wissen und in der Zahl der möglichen Kommunikationspartner überdies die Situation (vgl. ELDER, 1993b; National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998). Aus diesem Grund kommt den nonverbalen Symptomen eine besondere Bedeutung zu<sup>55</sup>. Wenn auch von keinen spezifischen Symptomen bzw. von keinem spezifischen Syndrombild, das auf sexuelle Gewalt schließen lässt, gesprochen werden kann, so können einige Auffälligkeiten dennoch den MitarbeiterInnen im pädagogischen und sozialen Bereich als Hinweise auf mögliche Ursachen dienen. So sind Verhaltensauffälligkeiten im Ess- und/oder Intimbereich, z. B. in Form von Essstörungen oder Schwierigkeiten beim Toilettengang, auch bei gehörlosen Kindern mögliche Hinweise auf sexuelle Übergriffe. Desgleichen sollten bei Auffälligkeiten im Verhalten zu Erwachsenen,

das einerseits durch Distanzlosigkeit, zum anderen auch durch extreme Isolation oder Rückzug gekennzeichnet sein kann, sexuelle Übergriffe als Ursache in die Überlegungen mit einbezogen werden. Aber auch Rückschritte in der Entwicklung, plötzlich auftretende Ängste und Phobien, beispielsweise in Bezug auf Dunkelheit, bestimmte Personen oder Fahrzeuge, besonders aber sexuell auffällige Verhaltensweisen wie zwanghaftes Masturbieren oder altersunangemessenes Wissen über sexuelle Praktiken können sowohl unmittelbare als auch Spät- oder Langzeitfolgen sein (vgl. SULLIVAN/SCANLAN/VERNON, 1987; NOACK/SCHMID, 1996).

Hinzukommend zur Aufnahme sexueller Themen ins tägliche Spiel oder sexuellen Handlungen mit anderen Kindern, die nicht vorschnell als „frühreife“ oder „normale“ Spielform verdrängt werden, sondern immer als Anlaß zu weiteren, zielgerichteten Beobachtungen dienen sollten, bieten gerade Zeichnungen gute Möglichkeiten für gehörlose Kinder, nonverbale Signale zu senden und das passiv Geschehene aktiv auszuagieren und zu verarbeiten. Hinweise auf sexuelle Gewalt fließen in ein Bild ein oder tauchen als Thema in Bildern oder im Spiel mit anderen Kindern scheinbar zwanghaft immer wieder auf. Häufig werden in den Zeichnungen Gegenstände bzw. Körperteile oder Personen, von denen sich das Kind bedroht fühlt, weggelassen oder in extrem hellen Farben, zum Teil auch auf der Rückseite des Bildes dargestellt. In vielen Zeichnungen von Kindern mit sexuellen Gewalterfahrungen finden sich Personen oder Körperteile, die im Nachhinein überkritzelt oder durchgestrichen wurden. Auch die überdimensionale Darstellung bestimmter Körperteile oder Personen kann ein wertvoller Hinweis sein (vgl. STEINHAGE, 1992). So erscheint beispielsweise der Penis des Täters in den Augen des Kindes bei einer oralen Vergewaltigung u.a. aus Angst vor dem Erstickten überdimensional groß und wird dementsprechend gezeichnet. Andere Kinder zeichnen und erleben den Täter als Monster oder Ungeheuer, das nachts in das Zimmer schleicht. Zum einen ist es für das Kind extrem schwierig, die vertraute und liebevolle Person mit dem Täter in einer Person zu vereinigen, zum anderen verändert sich der Täter unter der Erregung (schnelles Atmen, heftiges und lautes Stöhnen, veränderter Gesichtsausdruck und –farbe, Zittern etc.) und erscheint dem Kind fremd und bedrohlich (vgl. STEINHAGE, 1992).

Kinderzeichnungen sind allerdings, sollten sie auch auf den ersten Blick noch so eindeutig erscheinen, immer nur im Zusammenhang mit der Aussage des Kindes über das vom ihm

---

<sup>55</sup> Eine detaillierte Auflistung siehe im Anschluß an dieses Kapitel

Dargestellte und eventuell in Verbindung mit anderen Auffälligkeiten als Hinweis auf sexuelle Übergriffe zu betrachten.

Gerade bei Kindern mit einer Behinderung, so auch bei gehörlosen, besteht die Gefahr, dass Symptome nicht erkannt oder der Behinderung zugeschrieben und andere Ursachen gar nicht erst in Betracht gezogen werden. Die Wahrnehmung, dass ein gehörloses Kind sexueller Gewalt ausgesetzt ist, hängt damit auch immer von der eigenen Bereitwilligkeit ab, die Tatsache zu akzeptieren, dass es sexuelle Gewalt gegen gehörlose Kinder überhaupt gibt (vgl. SENN, 1993)



Mögliche Folgen sexueller Gewalterfahrungen<sup>56</sup>

## 1. Körperliche Verletzungen

- Bißwunden im Genitalbereich
- Risse am After oder in der Vagina
- Hämatome in erogenen Zonen
- Striemenartige Spuren an der Innenseite der Oberschenkel
- Geschlechtskrankheiten
- AIDS

## 2. Körperliche und psychosomatische Folgen

- Schlafstörungen
- Sprachstörungen
- Konzentrationsstörungen
- Legasthenie
- Lähmungen
- Haltungsschäden
- Verspannungen
- Hauterkrankungen (z. B. Sonnenallergie)
- Eßstörungen (z. B. Eß- und Magersucht, Bulimie)
- Asthma
- Epilepsie
- Autismus
- Ohnmachtsanfälle / Kreislaufschwächen
- Migräne / Kopfschmerzen
- Schmerzzustände
- Verdauungsstörungen
- Bettnässen
- Einkoten
- Hormonstörungen (z. B. Scham- und Achselhaare schon bei kleinen Mädchen)
- Unterleibsbeschwerden
- bestimmte Pilzkrankungen
- psychosomatische Blutungen
- Menstruationsstörungen
- Ausfluß
- Schwangerschaften

## 3. Emotionale Reaktionen

- diffuse Ängste (z. B. in geschlossenen Räumen, vor Autoritätspersonen)
- Angst vor AIDS
- regressives Verhalten
- aggressives Verhalten
- Vereinsamung
- Beziehungsschwierigkeiten
- Scham- und Schuldgefühle
- geringes Selbstwertgefühl
- Ablehnung der eigenen Geschlechterrolle
- zwanghaftes Verhalten (z. B. Waschzwang, Grübelzwang)
- Phobien
- Depressionen
- Hilflosigkeit
- Zweifel an der eigenen Wahrnehmung
- überangepaßtes Verhalten
- Kontaktstörungen
- Psychosen

## 4. Auto-Agressionen

- Suizidversuche
- Arbeitssucht
- Schnippeln
- Haare ausreißen
- Zigaretten auf der Haut ausdrücken
- Nägelkauen
- Spielsucht
- Drogen-, Tabletten und Alkoholabhängigkeit

## 5. Folgen für das soziale Verhalten

---

<sup>56</sup> ENDERS, 1990, 81ff.

- übersteigertes Fremdeln
- distanzloses Verhalten
- Verschlossenheit
- Einzelgängertum
- Mißtrauen
- Delinquenz
- regressives Verhalten
- „frühreifes“ Verhalten
- Leistungsverweigerung
- extreme Leistungsmotivation
- extrem ohnmächtiges Verhalten
- extremes Machtstreben
- Streunen
- Trebegängertum
- Weglaufen aus dem Elternhaus
- extremes Klammern an Bezugspersonen
- Beziehungssucht
- „auffälliges Verhalten“ gegenüber bestimmten Männer- oder Frauentypen
- sicheres Auftreten in Gruppen bei gleichzeitig ängstlichem Verhalten in Einzelkontakten

## 6. Folgen für das Sexualverhalten

- Sexualisieren von sozialen Beziehungen
- exzessive sexuelle Neugierde
- offene Masturbation
- Bloßstellen der Genitale
- zwanghaftes Verhalten
- auffälliges Verhalten während der Menstruation
- altersunangemessenes Sexualverhalten bzw. sexuelles Spiel
- Verweigerung /Negierung sexueller Bedürfnisse
- Prostitution
- sexuell aggressives Verhalten (insbesondere bei männlichen Opfern)
- sadomasochistisches Sexualverhalten
- sogenannte „sexuelle Verwahrlosung“

**Emotionale und Verhaltensreaktionen auf sexuellen Mißbrauch<sup>57</sup>**

Gefühlsebene	Verhaltensebene
<b>Frühe Kindheit (bis 3 Jahre)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• angenehme und unangenehme Empfindungen</li> <li>• Angst</li> <li>• Verwirrung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlaf-, Essensstörungen, Tendenz zu Verhaltensextremen</li> <li>• Angst vor Fremden, Rückzug</li> <li>• altersunangemessenes, sexuelles Spielen</li> </ul>
<b>Vorschulalter (3 - 6 Jahre)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• angenehme und unangenehme Empfindungen</li> <li>• Verwirrung</li> <li>• Angst</li> <li>• Scham</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regressives Verhalten: Babysprache, Einnässen</li> <li>• Daumenlutschen, Festklammern</li> <li>• Rückzug</li> <li>• Schlafstörungen (Alpträume)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schuldgefühle</li> <li>• Wut</li> <li>• Gefühl der Schutz- und Hilflosigkeit</li> <li>• Angst, beschädigt und verdorben zu sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aggressives Verhalten</li> <li>• willfähiges Verhalten</li> <li>• häufiges und andauerndes sexuelles Spielen</li> <li>• öffentliches und andauerndes Masturbieren</li> </ul>
<b>Schulalter (6 - 9 Jahre)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ambivalente Gefühle Erwachsenen gegenüber</li> <li>• Verwirrung über die Geschlechtsrollenverteilung und Rollenverteilung innerhalb der Familie</li> <li>• Angst, Scham</li> <li>• Schuldgefühle</li> <li>• Unruhe und Unsicherheit</li> <li>• Wut</li> <li>• Angst, beschmutzt und beschädigt zu sein</li> <li>• Mißtrauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sozialer Rückzug</li> <li>• Kopfschmerzen, Bauchschmerzen</li> <li>• Schlaf- und Essensstörungen, aggressives Verhalten</li> <li>• plötzlich unerklärtes Schulversagen</li> <li>• Probleme, Grenzen einzuhalten</li> <li>• Willfährigkeit</li> <li>• Zwangshandlungen wie exzessives Baden, Waschen</li> <li>• sexuelles Ausagieren mit Gleichaltrigen und jüngeren Kindern</li> <li>• sexuell provozierendes Verhalten</li> </ul>

<sup>57</sup> BRAECKER/WIRZT-WEINRICH, 1991, 155ff.

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine adäquaten sozialen Beziehungen mit Gleichaltrigen</li> </ul>
--	---

---

<b>Schulalter (9 - 13 Jahre)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ambivalente Gefühle Erwachsenen gegenüber</li> <li>• Wut, Angst, Scham</li> <li>• Schulgefühle</li> <li>• Depressionen</li> <li>• Angst, beschädigt zu sein</li> <li>• Gefühl der Inkompetenz</li> <li>• Mißtrauen, Selbstmordgedanken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sozialer Rückzug, keine adäquaten sozialen Beziehungen mit Gleichaltrigen, Schulschwänzen</li> <li>• manipulatives Verhalten anderen gegenüber</li> <li>• sexueller Missbrauch von jüngeren Kindern</li> <li>• promisküöses Verhalten</li> </ul>

---

<b>Adoleszenz (13 - 18 Jahre)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wut, Scham</li> <li>• Schuldgefühle</li> <li>• sich betrogen fühlen, Mißtrauen</li> <li>• ambivalente Gefühle Erwachsenen gegenüber</li> <li>• Konflikte bezüglich Sexualität, Geschlechterrolle und Rollenverteilung innerhalb der Familie</li> <li>• Gefühle, beschädigt und schmutzig und verdorben zu sein</li> <li>• Selbstmordgedanken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selbstdestruktives Verhalten, Drogenkonsum</li> <li>• von zu Hause weglaufen</li> <li>• aggressives Verhalten, ausbeuten anderer</li> <li>• Übernehmen der Rolle des Opfers</li> <li>• Vermeiden von körperlicher und emotionaler Intimität</li> <li>• promisküöses Verhalten</li> <li>• Selbstmordversuche</li> </ul>

---

### 2.3 Interventionsmöglichkeiten; Juristische Aspekte

„Der zentrale Aspekt nach der Klärung von sexuellem Mißbrauch ist der Schutz des Mädchens vor weiteren sexuellen Übergriffen und die Vermeidung von Sekundärschädigungen.“<sup>58</sup>

Obwohl die Sensibilität für die Thematik ‚Sexuelle Ausbeutung von Kindern‘ gestiegen ist, sind die vorhandenen Interventionsstrukturen gerade im Hinblick auf gehörlose Kinder und Kinder mit anderen Behinderungen noch lange nicht zufriedenstellend. Es herrschen noch große Unsicherheiten im Umgang mit einem Verdacht auf sexuelle Gewalt und den entsprechenden Schritten zum Schutz des Kindes. Hier gilt es, die bereits entstandenen Hilfsangebote auf gehörlose Kinder und Jugendliche zu erweitern und Fortbildungsveranstaltungen besonders im sonderpädagogischen Bereich anzubieten.

Mögliche Interventionsschritte<sup>59</sup> sollen zusammen mit Tipps und Hinweisen nun kurz erläutert werden:

Ein Verdacht auf sexuelle Ausbeutung kann durch Äußerungen des Kindes, durch Auffälligkeiten im Verhalten oder einen Bericht durch Dritte entstehen (siehe Kap. 2.1.5 und Kap. 2.2.5) und zieht eine Phase der Beobachtung, Verdachtsklärung und Intervention nach sich, die einen sehr langen Zeitraum beanspruchen kann. Vorab bedarf es jedoch der Abklärung des eigenen Standpunktes hinsichtlich sexueller Ausbeutung. Erst nach intensiver Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung zu Sexualität und sexueller Gewalt, mit Gefühlen, Ängsten und Widersprüchen bei der Vorstellung, was sexuelle Übergriffe für ein gehörloses Kind bedeuten, ist es möglich, sexuelle Gewalt als solche zu erkennen und die entsprechenden Schritte zur Intervention einzuleiten (vgl. NOACK/SCHMID, 1996). Dennoch sollte immer bedacht werden, dass der Hintergrund des Verhaltens des Kindes auch ein anderer sein kann und das Kind vielleicht bei einem anderen, ebenfalls schwierigen Problem Hilfe bedarf.

Der Prozess der Verdachtsklärung erfordert eine sorgfältigen Planung und Vorbereitung. Das Entsetzen über die vermutete bzw. entdeckte Tat weckt oft den Drang, schnell einzugreifen und führt zu voreiligen und falschen Handlungsweisen, die die Situation des Kindes noch

---

<sup>58</sup> DÖRSCH/ALIOCHIN, 1997, 57.

<sup>59</sup> Tabelle 10.

verschlimmern können. Statt dessen ist es sinnvoll, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt eine HelferInnenkonferenz (s.u.) anzustreben und während des gesamten Prozesses die Situation des Kindes, seinen Entwicklungsstand sowie die Grenzen und Möglichkeiten des Kindes und aller involvierten HelferInnen zu berücksichtigen. Dazu gehören auch die eigenen Grenzen als HelferIn. Als weitere Voraussetzungen sollte sich der/die HelferIn zuständig für das Eingreifen fühlen, die Interventionsmöglichkeiten kennen, sich in der Lage fühlen, diese durchzuführen, und sich Unterstützung bei KollegInnen und anderer HelferInnen holen. Hinzukommend zu einem guten Vertrauensverhältnis zum Kind als Basis der weiteren Schritte muss der Nutzen des Eingreifens für das Kind höher bewertet werden als die möglichen negativen Folgen (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993; DÖRSCH/ALIOCHIN, 1997).

Da Verhaltensauffälligkeiten oder andere Signale nicht als explizite Beweise, sondern eher als Indizien betrachtet werden müssen, steht im Zentrum der Verdachtsklärung das Gespräch mit dem betroffenen Kind. Da sich aufgrund der kommunikativen Einschränkungen solche Gespräche mit gehörlosen Kindern oftmals als äußerst schwierig erweisen, dienen speziell zum Thema sexuelle Gewalt entwickelte Materialien (anatomisch korrekte Puppen, Bilderbücher, Vorlesebücher etc.), aber auch andere, kindgerechte Materialien wie Puppenecke, Baukästen oder Handpuppen, als sinnvolle Hilfsmittel. Auch Zeichnungen, die Hinweise auf sexuelle Gewalttaten geben, eignen sich gut als Medium, um mit dem Kind ins Gespräch zu kommen. Im Verlauf des Gespräches gilt es zu klären, was das Bild darstellt, welche Personen gezeichnet wurden, was diese Personen tun und wo sie sich aufhalten. Um die Informationen zusammen mit den Zeichnungen auch zu einem späteren Zeitpunkt nutzen zu können, sollten die Zeichnungen mit dem Datum, gegebenenfalls mit der Themenstellung, versehen und die Fragen und Antworten zusammen mit den Reaktionen des Kindes notiert werden (vgl. DÖRSCH/ALIOCHIN, 1997). Dieses Material sollte zusammen mit Notizen zu anderen Auffälligkeiten in einer Art Tagebuch gesammelt werden, so dass die für den Verdacht zugrunde liegenden Informationen für ein Aufgreifen zu einem späteren Zeitpunkt oder bei LehrerInnen- oder Teamwechsel nicht verloren gehen.

Da bei einer Intervention zumeist mehrere Institutionen beteiligt sind, wird in der Regel eine sogenannte HelferInnenkonferenz angestrebt, um die Schritte besser zu koordinieren und den bestmöglichen Schutz des Kindes zu erreichen. TeilnehmerInnen dieser Konferenz sind beispielsweise die verdachtsäußernde Person, eine spezifische Beratungsstelle (z. B. Zartbitter e.V., Wildwasser e.V., ggfs. eine spezielle Beratungsstelle für gehörlose Menschen), das Ju-

gendamt bzw. der Allgemeine Sozialdienst (ASD), eventuell auch andere, involvierte HelferInnen (Heimpersonal, Familienbetreuung etc.), eine Erziehungsberatungsstelle sowie ein/eine ÄrztIn, RechtsanwältIn oder die Polizei. Im Rahmen der HelferInnenkonferenz werden die unterschiedlich beteiligten HelferInnen auf den gleichen Informationsstand gebracht und die einzelnen Interventionsschritte in enger Zusammenarbeit geplant. Durch die Verteilung der Zuständigkeiten und klare Benennung der Rollen, Kompetenzen und Arbeitsweisen wird eine Entlastung der einzelnen HelferInnen erreicht und die Gelegenheit zur Verarbeitung möglicher Krisen mittels kollegialer Unterstützung und Supervision gegeben.

Wichtige Grundhaltung bei der Intervention ist die Parteilichkeit für das betroffenen Kind. Die HelferInnen müssen das Kind ernst nehmen und ihm glauben. Dies beinhaltet auch die deutliche Zuschreibung der Verantwortung der Tat an den Täter, egal wie sich das Kind verhalten haben mag. Um dem Kind nicht weitere Schädigungen zuzufügen und das bestehende Vertrauen zu erhalten, ist es notwendig, die Autonomie des Kindes zu wahren. Alle Entscheidungen, die getroffen werden, dürfen möglichst weder gegen den Willen des Kindes noch über seinen Kopf hinweg gefällt werden. Dies würde gerade für gehörlose Kinder und Jugendliche eine erneute Entmündigung bedeuten und sollte ungeachtet der schwierigen kommunikativen Bedingungen schon aus diesem Grund vermieden werden. Das Kind darf auch nicht zur Aufdeckung gedrängt werden. Da sexuelle Ausbeutung einen Missbrauch des Vertrauensverhältnisses bedeutet, fällt es dem Kind als mögliche Folge schwer, wieder Vertrauen zu einer Person zu fassen. Aus diesem Grund entscheidet immer das Kind über das Tempo der Intervention (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993).

Die Ausrichtung der Maßnahmen allein am Wohl des Kindes und die Zuschreibung der vollen Verantwortung für die Übergriffe an den Täter sind Kennzeichen der Parteilichkeit und mit anderen Ansätzen der Arbeit mit betroffenen Kindern oft nicht vereinbaren. Der familientherapeutische Ansatz beispielsweise, Grundsatz der Arbeit des Kinderschutzbundes, geht davon aus, dass die Ursache sexueller Gewalt innerhalb einer Familie ein innerfamiliärer Konflikt ist. Gemäß dieses Verständnisses sind alle Familienmitglieder an dem Konflikt beteiligt und tragen gleichberechtigt Anteil an dem Geschehen. Da jedoch der größte Teil der Taten an kleinen Kindern verübt wird (siehe Kap. 2.1.3 und Kap. 2.2.3), kann m. E. von einer Verantwortung der ganzen Familie und damit einer Teilverantwortung des Kindes keine Rede sein.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Interventionsschritte kurz dargestellt<sup>60</sup>. Dabei entspricht die Reihenfolge der Auflistung nicht in jedem Einzelfall der Reihenfolge der notwendigen Arbeitsschritte:

- Nichts übereilen!

Oberstes Gebot der Intervention ist es, nichts zu übereilen. Bei Bekanntwerden sexueller Übergriffe steckt das Kind nicht in einer akuten Krise, sondern befindet sich z.T. schon längere Zeit in der Situation und hat Strategien entwickelt, um diese Situation zu überleben. Da dies über lange Zeit die einzige Chance sein kann, die Gewalthandlungen aufzudecken, muss das weitere Vorgehen überlegt und behutsam geschehen und die einzelnen Handlungsschritte sorgfältig geplant werden. Dennoch ist das Ziel jeglicher Intervention die schnellstmögliche Beendigung der sexuellen Ausbeutung.

- Gespräche mit KollegInnen im Team führen

Bei einem Verdacht auf sexuelle Gewalt sollte im Team (z. B. im LehrerInnenkollegium) über die Vermutung und die damit verbundenen Gefühle und Unsicherheiten gesprochen werden. Oftmals können KollegInnen von ähnlichen Auffälligkeiten und Vermutungen berichten. Dabei ist es hilfreich, alle Informationen, Fakten und Beobachtungen festzuhalten, beispielsweise in Form eines Tagebuches.

- Kontakt mit dem betroffenen Kind vorsichtig intensivieren

Zwar kann die verdachtsäußernde Person (z. B. der/die LehrerIn) keine eigenen Hilfsangebote machen, sie stellt jedoch eine wichtige Bezugsperson und AnsprechpartnerIn dar, zu der oft schon ein gutes Vertrauensverhältnis als Basis für alle weiteren Maßnahmen besteht. Dies ist besonders bei gehörlosen Kindern zur Überwindung der Verständigungsschwierigkeiten von großer Bedeutung. Alle weiteren professionellen Hilfen und therapeutischen Angebote gehören in die Zuständigkeiten der jeweiligen Fachdienste, auch wenn diese für gehörlose Kinder noch spärlich sind.

- Ansprechen verschiedener Themengebiete in der Gruppe

Als zusätzliche Hilfe zum Einzelkontakt mit dem betroffenen Kind können in der gesamten Gruppe (z. B. Schulklasse etc.) Themen, wie beispielsweise „gute / schlechte Gefühle“, „gute / schlechte Berührungen“ etc. (siehe Kap.4.3) angesprochen werden. Da

---

<sup>60</sup> Eine Auflistung der einzelnen Interventionsschritte befindet sich im Anhang.



der Täter dem Kind ein Redeverbot auferlegt hat, bietet auch das vorsichtige Thematisieren der sexuellen Selbstbestimmung im Rahmen der Sexualaufklärung die Möglichkeit, ihm die Redeerlaubnis wiederzugeben. Auch an dieser Stelle sollte ein Vorgehen mit äußerster Sensibilität selbstverständlich sein.

- Hinzuziehen einer Beratungsstelle für sexuelle Gewalt

Das Hinzuziehen einer speziellen Beratungsstelle dient einerseits dazu, Fragen hinsichtlich der weiteren Vorgehensweise zu klären. Andererseits kann die Beratungsstelle für den/die HelferIn unterstützend wirken und in einem gewissen Maß Hilfe bei der Verarbeitung der ausgelösten Gefühle und Unsicherheiten anbieten.

- (eventuell) Intensivieren des Kontaktes zu den Bezugspersonen

- Aufnahme des Kontaktes zum Jugendamt

- Anstreben einer HelferInnenkonferenz

- Einholen eines medizinischen Gutachtens

Das Einschalten einer Ärztin oder eines Arztes und die Sicherung von Beweismaterial für ein späteres gerichtliches Verfahren kann besonders für gehörlose Kinder von großer Bedeutung sein, da die Glaubwürdigkeit und Aussagefähigkeit gehörloser Kinder und Kinder mit anderen Behinderungen oftmals angezweifelt wird. Allerdings hinterlassen die Übergriffe auch bei der Mehrheit der Kinder mit Behinderungen keine sichtbaren Spuren, so dass eine eindeutige Diagnose in vielen Fällen nicht getroffen werden kann. Dennoch ist eine medizinische Untersuchung in der Regel sinnvoll, denn nur so kann festgestellt werden, ob nicht vielleicht doch Verletzungen oder Infektionen vorliegen, die einer medizinischen Behandlung bedürfen. Es sollte jedoch dringend beachtet werden, dass eine medizinische, vor allen Dingen aber die gynäkologische Untersuchung unter Umständen von einem Teil der Kinder als erneuter Übergriff auf den Körper erlebt wird und deshalb beispielsweise von einer Ärztin oder einem Arzt des gleichen Geschlechts und unter Anwesenheit einer Vertrauensperson vorgenommen werden sollte (vgl. NOACK/SCHMID, 1996).

- Hinzuziehen einer Anwältin (s.u.)

- Keine Konfrontation des Täters

Die Konfrontation des Täters sollte solange vermieden werden, bis alle weiteren Interventionsschritte, vor allen Dingen die räumliche Trennung, gut vorbereitet sind und damit der Schutz des Kindes gewährleistet ist.

Eine Intervention darf nicht initiiert werden, bevor sich der Verdacht auf sexuelle Ausbeutung des Kindes bestätigt hat. Oftmals ist allerdings die eindeutige Klärung des Verdachtes nicht möglich, während gleichzeitig die Vermutung auch nicht ganz ausgeräumt werden kann. Bei manchen Kindern ist die Angst vor den Folgen zu groß, oder der Täter verstärkt den Druck und bringt das Kind somit wieder zum Schweigen. Es ist auch denkbar, dass die HelferInnen dem Kind nicht vertrauenswürdig genug erscheinen, um das Risiko der Aufdeckung eingehen zu können. Auf der Seite der (professionellen) HelferInnen hingegen ist es nicht auszuschließen, dass sie dem Kind nicht glauben, oder die vorhandenen „Beweise“ für eine Intervention nicht ausreichen. Wird das Gesprächsangebot der HelferInnen aufrecht erhalten, ergibt sich vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal die Chance für das Kind, die Gewalttaten aufzudecken. Ein Verdacht gilt erst dann als endgültig bestätigt, wenn das Kind beispielsweise gegenüber einer (neutralen) dritten Person über die erlittene Gewalt und den Täter berichtet, der Täter bei einem Übergriff ertappt wird, eindeutige Spuren (Spermaspuren), Fotos oder Videos vorhanden sind oder der Täter ein Geständnis ablegt. Dies geschieht jedoch nur in den seltensten Fällen (vgl. DÖRSCH/ALIOCHIN, 1997).

Vorrangiges Ziel jeglicher Intervention ist es, die sexuellen Übergriffe auf das Kind nachhaltig zu beenden und es vor weiteren Schädigungen zu schützen. Die Übergriffe können allerdings nur dann beendet werden, wenn eine vollständige und andauernde Trennung von Täter und Opfer vorgenommen wird. Dies ist besonders bei sexueller Ausbeutung innerhalb der Familie schwierig. Da sich die Intervention immer am Wohl des Kindes orientiert, kann sie keine Suche nach Lösungen für alle Beteiligten sein. Versuche, die Familie zu erhalten bzw. sie wieder zusammenzuführen, stellen letztendlich das Interesse des Täters über das Leben des Kindes. Hat der Täter weiterhin Kontakt zum Kind, wird er einerseits die Übergriffe fortsetzen, andererseits gleichzeitig den Druck auf das Kind erhöhen (vgl. LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995; NOACK/SCHMID, 1996). Die räumliche Trennung von Täter und Opfer bedeutet in der Realität indes jedoch oft, dass das Kind aus seiner gewohnten

Umgebung herausgenommen wird, während der Täter dort verbleiben kann. In den Augen des Kindes erscheint dies möglicherweise als zusätzliche Bestrafung.

Zu den weiteren Zielen einer Intervention gehört es, die Verarbeitung der Gewalterfahrung zu erleichtern und negative Folgen zu minimieren, andere potentielle Opfer ausfindig zu machen und zu unterstützen, den Täter im Laufe des Prozesses für die Tat zur Rechenschaft zu ziehen und im Endeffekt weitere sexuelle Gewalthandlungen des Täters zu verhindern (vgl. BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993; LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995; NOACK/SCHMID, 1996).

Die Intervention schließt häufig rechtliche Schritte mit ein, die aber zum Schutz des Kindes nicht unbedingt erforderlich sind. Da eine Strafanzeige in der Regel keinen sofortigen Schutz des Kindes bedeutet, sondern oftmals eine große Belastung ist, die eventuell über Jahre hinweg bestehen bleibt und zudem noch einen ungewissen Ausgang hat, kann sie nicht der erste Schritt der Intervention sein und darf nur dann in Erwägung gezogen werden, wenn sie tatsächlich dem Schutz und dem Interesse des Kindes dient. Ein schnelles Einschalten der Ermittlungsbehörden ist allerdings dann empfehlenswert, wenn der Täter als gewalttätig bekannt ist, Beweismaterial (Sperma, Fotos, Videos) gesichert werden muss oder andere Kinder, z. B. in einer Einrichtung, offensichtlich ebenfalls gefährdet sind. Eine Strafanzeige ist auch dann angebracht, wenn der Täter einschlägig vorbestraft ist oder eine Bewährungsstrafe läuft (vgl. DÖRSCH/ALIOCHIN, 1997).

Für die HelferInnen, die bei einer Intervention beteiligt sind, besteht keine Anzeigepflicht. Ist die Anzeige jedoch erst einmal erstattet, kann sie nicht wieder zurückgezogen werden und muss, auch gegen den Willen des Kindes oder der HelferInnen, weiter verfolgt werden.

Die häufigsten Fehler bei einer Intervention sind zum einen das verfrühte Einschalten der Polizei, zum anderen die verfrühte Konfrontation des Täters mit dem Verdacht. In beiden Fällen erfährt der Täter von den laufenden Maßnahmen ehe der Schutz des Kindes gesichert ist, und kann den Druck auf das Kind so erhöhen, dass er es wieder zum Schweigen bringt.

Die Straftaten gegen die „sexuelle Selbstbestimmung“ werden im Strafgesetzbuch (StGB) in einem gesonderten Abschnitt (Abschnitt 13) geregelt und betreffen hauptsächlich die Para-

graphen 173 bis 184. Sie gelten für Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen, unabhängig von der körperlichen und geistigen Verfassung.

Die bei sexueller Gewalt gegen gehörlose Kinder relevanten Tatbestände beziehen sich hauptsächlich auf folgende Paragraphen<sup>61</sup>:

**§ 173. Beischlaf zwischen Verwandten**

Sexuelle Ausbeutung innerhalb der Familie

**§ 174 Und 174a. Sexueller Mißbrauch von Schutzbefohlenen**

Sexuelle Übergriffe durch ErzieherInnen, LehrerInnen etc. und in Einrichtungen wie z. B. Internaten

**§ 174c. Sexueller Mißbrauch unter Ausnutzung eines Beratungs-, Behandlungs- oder Betreuungsverhältnisses**

Sexuelle Übergriffe im therapeutischen Rahmen, bei Fahrdiensten etc.

**§ 176. Sexueller Mißbrauch von Kindern**

**§ 182. Sexueller Mißbrauch von Jugendlichen**

Sexuelle Gewalt gegen Personen unter 14 bzw. unter 16 Jahren

**§ 179. Sexueller Mißbrauch widerstandsunfähiger Personen**

Sexuelle Gewalt gegen Personen mit Behinderungen

62

Die Handlungen, die im Sinne des Gesetzes als sexuell in erheblichem Maß gelten, werden im § 184c bestimmt (s.u.). Beispiele für solchen Handlungen sind<sup>63</sup>:

- Beischlaf,
- Beischlafähnliche heterosexuelle oder gleichgeschlechtliche Ersatzhandlungen,
- Entblößen oder Betasten des Geschlechtsteils eines anderen auch über den Kleidern,
- Betasten der weiblichen Brust,
- Anfassen des nackten Körpers in der Nähe des Geschlechtsteils oder der Schambehaarung,
- Auch in bekleideten Zustand vorgenommene beischlafähnliche Bewegungen bei einem Kind,
- Gegenseitiges, gleichzeitiges oder einem anderen gezeigtes Onanieren,

<sup>61</sup> Für eine genaue Auflistung der möglichen Tatbestände siehe Abb. 1 oder DÖRSCH/ALIOCHIN, 1997.

<sup>62</sup> Nach DÖRSCH / ALIOCHIN, 1997; DAS DEUTSCHE BUNDESRECHT, 1998

<sup>63</sup> Nach DÖRSCH / ALIOCHIN, 1997; DAS DEUTSCHE BUNDESRECHT, 1998

- Gewaltsamer Zungenkuß<sup>64</sup>

Die Verjährungsfristen der o. g. Straftaten liegen zwischen 3 Jahren und 20 Jahren. Die Fristen beginnen in der Regel erst mit der Beendigung der Tat. Ausnahme hierbei bilden Delikte gegen die sexuelle Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen, bei denen die Verjährungsfristen erst mit der Volljährigkeit des betroffenen Kindes beginnen, auch wenn die Tat schon weit vorher beendet wurde.

Neben dem behutsamen und gut geplanten Vorgehen ist auch die psychosoziale Betreuung des Kindes während des gesamten Interventionsprozesses eine wichtige Voraussetzung. Zwar existiert mittlerweile ein breites Angebot an sozialen Hilfsstellen für betroffene nicht behinderte Kinder, aber für gehörlose Kinder (und Kinder mit anderen Behinderungen) sind keine Stellen vorhanden. Zudem ist auch die Nutzung der vorhandenen Beratungsangebote für gehörlose Kinder mit großen Schwierigkeiten verbunden. Einerseits fehlt gehörlosen Kindern und Jugendlichen in der Regel das Wissen über die Existenz und die Möglichkeiten der Inanspruchnahme solcher Stellen. Sie haben aufgrund der Kommunikationsschwierigkeiten allein, d. h. ohne Unterstützung, auch meist keinen Zugang zu den Hilfsangeboten. Andererseits fühlen sich viele soziale Dienste für Menschen mit Behinderung nicht zuständig und verweisen auf behindertenspezifische Stellen, denen wiederum in Bezug auf sexuelle Gewalt kompetente MitarbeiterInnen fehlen, und die zudem noch zum Teil hoffnungslos überlastet sind (vgl. NOACK/SCHMID, 1996). Als Folge davon suchen viele Menschen mit einer Behinderung Beratungsstellen, die auf sexuelle Gewalt spezialisiert sind, erst gar nicht auf, oder erleben bei dem Versuch, das Angebot wahrzunehmen, große Schwierigkeiten und beurteilen die ihnen zuteil gewordene Hilfe als nur wenig ausreichend (vgl. SOBSEY, 1994b). Dabei zeigen Untersuchungen, dass mangelnde Unterstützung die Langzeitfolgen von sexuellen Gewalterfahrungen negativ beeinflusst. So werden Kinder mit sexuellen Gewalterfahrungen im späteren Leben häufig erneut Opfer sexueller Übergriffe (vgl. BRIERE, 1988; RUSSEL, 1986). Dies gilt besonders für Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. HARD, 1986). Andere Untersuchungen legen dar, dass sich eine psychotherapeutische Behandlung positiv auf das Verhalten zum Beispiel gehörloser Kinder mit sexuellen Gewalterfahrungen auswirkt (vgl. SULLIVAN et al., 1992). Zur Bewältigung und Verarbeitung der Gewalterfahrung ist gerade bei Kinder mit einer Behinderung die Trennung zwischen den Auswirkungen der Behinde-

---

<sup>64</sup> NOACK / SCHMID, 1996. 124.

zung und der sexuellen Ausbeutung („Ich wurde missbraucht, weil ich gehörlos bin!“) von großer Wichtigkeit (vgl. KENNEDY, 1990).

Unter der Voraussetzung der Fortbildung der MitarbeiterInnen behinderungsspezifischer Fachdienste oder Hinzunahme speziell ausgebildeter und gebärdensprachkompetenter Personen, ist es sicherlich möglich, die bereits bestehenden Beratungsangebote auszuweiten und damit eine Integration der Menschen mit Behinderung in die Beratungsstellen zu erreichen (vgl. NOACK/SCHMID, 1996).

### **3. Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“**

#### **3.1 Herleitung und Begründung der Untersuchungsmethodik**

Die sexuelle Ausbeutung gehörloser Kinder gehört zu den Problemgebieten, die bis heute im deutschsprachigen Raum nur wenig Interesse erfahren haben und wenig erforscht sind. Amerikanische Studien und deutsche Untersuchungen zu sexueller Gewalt gegen andere Behindertengruppen (z. B. SULLIVAN/VERNON/SCANLAN, 1987; NOACK/SCHMID, 1996) lassen allerdings annehmen, dass gehörlose Kinder einem deutlich erhöhten Risiko sexueller Ausbeutung ausgesetzt sind. Dabei sind besonders gehörlose Jungen in einem erhöhten Maß betroffen (siehe Kap. 2.2.3). Die Gründe hierfür liegen u.a. in den gesellschaftlichen Bedingungen (siehe Kap. 2.2.4) und ergeben sich durch vielschichtige Einschränkungen, beispielsweise im sprachlich-kommunikativen Bereich oder im sozio-emotionalen Verhalten. Zudem sind die Verarbeitungsmöglichkeiten der Gewalterfahrung in der Regel durch mangelnde spezielle Therapieangebote begrenzt (siehe Kap. 2.3), und es existieren keine spezifischen Präventionsprogramme, mit deren Hilfe die Problematik in den Kindergärten und Schulen für gehörlose Kinder angesprochen werden könnte. Somit bedarf es noch vieler Untersuchungen, um genaue Kenntnisse über Erfahrungen gehörloser Kinder zu erzielen und entsprechende Maßnahmen zu initiieren.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Erkundungsstudie, deren Ziel es ist, einen Einblick in die Situation an den Gehörlosenschulen zu erhalten. Aufgrund der fehlenden Forschung im deutschsprachigen Raum stellt sich die Frage, inwieweit die Problematik der sexuellen Gewalt gegen gehörlose Kinder an deutschen Gehörlosenschulen überhaupt bekannt ist. Daneben gilt es zu untersuchen, wie von Seiten des Lehrpersonals mit der Thematik umgegangen und sie im Rahmen von Präventionsmaßnahmen im Unterricht angesprochen wird. Die Ergebnisse der Studie bilden später unter anderem die Basis für die Entwicklung einer Unterrichtseinheit zur Thematik (siehe Kap. 4.3).

Entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen (siehe Kap. 2) werden folgende Hypothesen für die Studie aufgestellt:

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“

1. Gehörlose Kinder sind, wie nicht behinderte Kinder auch, von sexueller Gewalt betroffen.
2. Die LehrerInnen an den Gehörlosenschulen (hier untersucht am Beispiel Nordrhein-Westfalens) kommen mit den Symptomen und Folgen sexueller Gewalt in Berührung.
3. Die Präventionsarbeit an den Schulen für Gehörlose (hier untersucht am Beispiel Nordrhein-Westfalens) befindet sich noch in den Anfängen.
4. Spezifische Präventionsprogramme für gehörlose Kinder sind nicht vorhanden.
5. Vorhandene Präventionsprogramme müssen für die spezifischen Bedürfnisse gehörloser Kinder modifiziert werden.

Aus der Reihe der verschiedenen Untersuchungsmethoden der Sozialforschung und Psychologie erschien das qualitative Interview besonders für die vorliegende Studie geeignet. Wichtigster Grund hierfür war die Sensibilität des Untersuchungsgegenstandes, der ein persönliches Gespräch erforderlich machte. Auch der geringe Bekanntheitsgrad des Merkmalbereichs und die entsprechende Unstrukturiertheit, die eher einen explorativen Zugang nahelegten, sprachen für die Verwendung des qualitativen Interviews (vgl. WITTKOWSKI, 1994). Im Gegensatz zum narrativen Interview liegt der Vorteil einer halb strukturierten Befragung wie etwa dem problemzentrierten Interview oder dem Tiefeninterview in der leichteren Vergleichbarkeit und in der, wenn auch eingeschränkten, Möglichkeit der Verallgemeinerung der Ergebnisse (vgl. MAYRING, 1993).

Für die Interviews wurden die wesentlichen Aspekte aus der vorangegangenen Problemanalyse in einem Leitfaden<sup>65</sup> zusammengestellt, so dass bei der anschließenden Auswertung das Material leichter verglichen werden konnte. In diesem Leitfaden wurden alle wesentlichen Themenbereiche in kurze, allgemein verständliche Fragen umgesetzt. Die Abfolge der Fragen bewegte sich vom Allgemeinen zum Spezifischen, so dass sensitive Themenkreise erst in der zweiten Hälfte der Interviews angesprochen wurden. Der Leitfaden ermöglichte eine offene Gesprächsführung und diente dabei als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen. Er verhinderte ein Abschweifen von der Thematik und stellte gleichzeitig sicher, dass alle relevanten Themenbereiche angesprochen wurden (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER, 1989; LAMNEK, 1995). Mit Hilfe von Primär- und Sekundärfragen wurde dem Interview eine Grobstruktur gegeben, die jedoch noch genügend Flexibilität beließ, um beispielsweise Verständnisfragen



Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“ zu klären (vgl. LAMNEK, 1995). Das Gespräch wurde auf einer sachlichen Ebene geführt. Es wurde jedoch auch versucht, sich in die Situation einzufühlen und eine harmonische und kollegiale Atmosphäre zu schaffen. Der für die Erkundungsstudie zusammengestellte Leitfaden enthielt mehrheitlich offene Fragen, um die Antworten am wenigsten durch eigene Erwartungen vorzudeterminieren und den Befragten eine größere Flexibilität und Freiheit zu geben, nach eigenen Bedürfnissen zu antworten. Die Befragten erhielten so die Möglichkeit, Zusammenhänge zu entwickeln und subjektive Perspektiven und Deutungen offen zu legen (vgl. MAYRING, 1993). Die Wortwahl der Fragen war einfach, eindeutig und nicht suggestiv (vgl. REINECKE, 1991).

Die Interviews an den Gehörlosenschulen wurden in einem Zeitraum zwischen dem 19. August und 31. Oktober 1996 durchgeführt. Vorangegangen war ein Schreiben an alle Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen, in dem auf das Forschungsprojekt hingewiesen wurde. Anschließend wurden alle acht Schulen zu Vorgesprächen und schließlich noch einmal zu den Interviews besucht. Die Vorgespräche, die über die Intentionen und Ziele der Doktorarbeit im allgemeinen und über die Vorgehensweise der Untersuchung an den Gehörlosenschulen im besonderen informierten, fanden im Rahmen von Lehrerkonferenzen, Dienstbesprechungen oder Treffen für Interessierte im Anschluß an den Unterricht statt und trafen an allen Schulen auf großes Interesse. Die Bedeutung der Thematik der sexuellen Gewalt gegen gehörlose Kinder spiegelte sich auch in der großen und - zumindest in diesem Umfang - unerwarteten Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews wider, so dass insgesamt 23 Interviews geführt werden konnten. Bis auf zwei Schulen, in denen jeweils nur ein Interview stattfand, verteilen sich die Gespräche fast gleichmäßig auf alle Schulen, so dass keine Interessenskonzentration an einzelnen Schulen zu beobachten war.

Bei den InterviewpartnerInnen handelte es sich ausschließlich um LehrerInnen von Gehörlosenschulen in Nordrhein-Westfalen und nicht um die SchülerInnen selbst. Zum einen war es das Ziel der Studie, Informationen beispielsweise über den Einsatz von Präventionsmaterial im Unterricht zu erhalten, zum anderen bestand bei der direkten Befragung der SchülerInnen die Gefahr, Erinnerungen an eventuelle Gewalterfahrungen auszulösen, die von der Interviewerin nicht hätten aufgefangen werden können.

---

<sup>65</sup> Anhang A3.

22 der 23 InterviewpartnerInnen waren weiblich, wobei dies der Geschlechterverteilung der Vorgespräche entspricht. Die Mehrheit der befragten Personen befand sich schon länger als zwei Jahre im Schuldienst, ein großer Teil sogar länger als acht Jahre (gerechnet werden dabei die Zahl der Dienstjahre ohne das Referendariat). Zur Zeit der Befragung arbeitete der Hauptteil der Befragten als KlassenlehrerInnen. Die Altersstufen konzentrierten sich dabei auf die Grund- und Mittelstufe (Klassen 2 bis 7), während zwei LehrerInnen im Kindergartenbereich tätig waren.

Am Anfang der Gespräche standen einleitende Erklärungen über den Ablauf und die Bedingungen der Interviews. Die Befragten wurden darüber informiert, dass die Interviews (bis auf eine Ausnahme) mit einem Tonband mitgeschnitten und anschließend transkribiert würden. Aus datenrechtlichen Gründen wurden dabei alle Namen und anderen Daten kodiert. Bei dem anschließenden Gesprächseinstieg wurde versucht, ein Vertrauensverhältnis zu schaffen und Ängste abzubauen. Seitens der Befragten ergab sich die Möglichkeit, Fragen zu stellen und die persönliche Eingebundenheit zu erklären.

Das erste Themengebiet beinhaltete vor allem Fragen zu den bisherigen Erfahrungen mit der Thematik. Aufgrund der Möglichkeit, sexuelle Gewalt gegen Kinder eng bzw. weit zu definieren, war es am Anfang des Interviews zudem notwendig, die in dieser Frage zu Grunde liegenden Annahmen der InterviewpartnerInnen herauszustellen. Ebenfalls von Wichtigkeit, besonders für das Themengebiet 4, war die Klärung der Schwerpunktsetzung im Täterbereich, also die Klärung der Frage, ob es sich nach Vorstellung der Befragten eher um Fremdtäter oder um Personen aus dem sozialen oder familialen Nahbereich handelt.

Im zweiten Themengebiet wurden Fragen angesprochen, die die Handhabung der Thematik an den Schulen erleuchten sollten. Herauszustellen war, ob, in welcher Form und in welchem Umfang die Problematik der sexuellen Gewalt gegen gehörlose Kinder im Kollegium angesprochen wird und Resonanz findet.

Im Themengebiet 3 wurden die Erfahrungen der LehrerInnen an den Schule für Gehörlose konkretisiert. Es wurde die Möglichkeit gegeben, über bisherige Fälle an der Schule und über Erfahrungen und Umgang mit den Kindern zu berichten. Dabei galt es auch zu dokumentieren, ob und in welcher Form ein Zusammenhang zwischen der Behinderung/-sart und der Gewalterfahrung vermutet bzw. hergestellt wird.

Als Vorbereitung auf die Entwicklung einer Unterrichtsreihe zum Thema ‘Sexuelle Gewalt gegen gehörlose Kinder’ galt es zu erkunden, inwieweit Präventionsmaterialien bekannt sind und im Unterricht eingesetzt werden. Da die bisherigen Präventionsprogramme verschiedene Themenbereiche umfassen (Gefühle, Geheimnisse, Neinsagen) sollte herausgefunden werden, welche Bereiche im Unterricht an der Gehörlosenschule eingebracht werden könnten und eventuell bereits dort angesprochen werden. Auch war zu klären, welcher Umfang bzw. Rahmen für geeignet erscheint, da die existierenden Programme einen unterschiedlichen zeitlichen Umfang ansetzen (eine Doppelstunde - acht Unterrichtsstunden) und sich in den Rahmenbedingungen, d. h. geschlechtergetrennter Unterricht, Einbindung in verschiedene Unterrichtsfächer (z. B. Sexualerziehung, allgemeines Sicherheitstraining) etc. unterscheiden. Zur Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse gehörloser Kinder lag ein Themenschwerpunkt auch in der Klärung der besonderen Voraussetzungen, die diese Materialien in Bezug auf gehörlose Kinder erfüllen müssen. Diese Frage wurde dabei an mitgebrachten Materialien (Präventionsbücher für Kinder im Grundschulbereich) veranschaulicht.

Das Nachgespräch bot die Möglichkeit zu Nachfragen auf Seiten der Befragten sowie zu ‘loose end questions’ auf Seiten der Interviewerin, falls bestimmte Sachverhalte im Laufe des Gesprächs nicht (ausreichend) zur Sprache kamen. Waren noch weitere Absprachen (neues Treffen, Zusendung des Materials) zu tätigen, so fanden sie Raum am Ende des Interviews.

22 der 23 Interviews wurden per Audiokassette mitgeschnitten. Ein Interview mit einer hörgeschädigten Lehrerin wurde schriftlich festgehalten. Die Aufzeichnung der Interviews per Videokamera war nicht nötig, da der Schwerpunkt der Untersuchung im inhaltlichen Bereich lag. Direkt nach Beendigung der Interviews wurde jeweils ein Postskript angefertigt, bei dem die Rahmenbedingungen und eventuelle wichtige nonverbale Gesprächselemente festgehalten wurden. Alle Interviews wurden mittels eines einheitlichen Verfahrens, d. h. mittels eines Kategoriensystems<sup>66</sup> ausgewertet, ohne vorher jedoch einzeln transkribiert zu werden. Die Transkription aller 23 Interviews hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt, deren Ziel in der Entwicklung einer Unterrichtsreihe für Gehörlosenschulen liegt. Auf der Basis der Fragestellungen, Hypothesen und theoretischen Vorüberlegungen wurden Kategorien definiert und anhand von Ankerbeispielen und Kodierregeln voneinander abgegrenzt (vgl. MAYRING, 1993). Die „Fundstellen“ wurden beim 1. Durchlauf durch Notieren der Kategori-

ennummern am Rande des Textes markiert, so dass beim 2. Durchlauf das markierte Material herausgefiltert, zusammen gefasst und aufgearbeitet werden konnte. Die ausführliche Auswertung mittels Transkription, Paraphrasierung, Generalisierung und Zusammenfassung musste daher auf zwei Interviews begrenzt werden<sup>67</sup>, die exemplarisch als „Extremtypus“ und „Normaltypus“ ausgewählt wurden. Ausschlaggebend für die Auswahl war dabei nicht die Schilderung eines Verdachtes auf sexuelle Übergriffe, sondern das Wissen und die Erfahrung im Bereich der Prävention. Entscheidend für die Einstufung als „Extremtypus“ waren folgende fünf Punkte:

1. Intensive Beschäftigung mit der Thematik  
 Der/die Befragte sollte sich über Medienberichte hinaus weitergehend mit der Thematik der sexuellen Gewalt in Form von Veranstaltungen, Büchern etc. beschäftigt haben (entspricht der Variable 05 in der Ausprägung 1 des Kategoriensystems)
2. Erfahrung mit Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder im Unterricht  
 Der/die Befragte sollte das Thema Prävention sexueller Gewalt schon einmal im Unterricht behandelt haben (entspricht der Variable 24 in der Ausprägung 1)
3. Erfahrung mit mehreren bestimmten Themenbereichen im Unterricht  
 Der/die Befragte sollte mehrere der zur Prävention sexueller Gewalt zählenden Themenbereiche, d. h. ‘Gefühle’, ‘Körperwahrnehmung’, ‘Ich-Stärkung’, ‘Geheimnisse’ oder ‘Hilfholen’, schon einmal im Unterricht besprochen haben (entspricht einer Mehrfachnennung der Variable 27)
4. Großes Wissen bezüglich Präventionsmaterial  
 Der/die Befragte sollte mindestens drei Materialien (Bücher, Unterrichtsmaterial, Filme etc.) kennen, die zum Themenkreis Prävention sexueller Gewalt gezählt werden können (entspricht einer Mehrfachnennung der Variable 42)
5. Einsatz mehrerer Präventionsmaterialien im Unterricht  
 Der/die Befragte sollte mindestens zwei der unter 4. angegebenen Materialien schon einmal im Unterricht eingesetzt haben (entspricht einer Mehrfachnennung der Variable 43)

Die Hauptkriterien zur Auswahl des „Normaltypus“ unterschieden sich einerseits von den oben genannten fünf Punkten in ihrer Ausprägung. So genügte es, wenn sich der/die Befragte erst wenig mit der Thematik beschäftigt hatte (entspricht der Variable 05 in der Ausprägung

---

<sup>66</sup> Anhang A4 und A5.

2), und keine oder nur sehr wenig Erfahrung mit dem Thema Prävention sexueller Gewalt, den verschiedenen Themenbereichen oder dem Präventionsmaterial im Unterricht hatte (entspricht den Variablen 24 in der Ausprägung 2, sowie Einfachnennungen der Variablen 27, 42 und 43). Andererseits sollten die Antworten des/der Befragten im Mehrheitsbereich liegen.

Aufgrund der oben genannten Kriterien wurden zwei Interviews ausgewählt und ausführlich ausgewertet. Die beiden ausgewählten Interviews wurden in normales Schriftdeutsch übertragen. Dabei wurde der eventuell vorhandene Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil etwas geglättet, da die inhaltliche thematische Ebene im Vordergrund stand. Die beiden transkribierten Interviews wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, da sie ein systematisches, regelgeleitetes und theoriegeleitetes Vorgehen ermöglicht und zum Ziel hat, das vorhandene Material schrittweise zu analysieren und zu zergliedern (vgl. MAYRING, 1993). Durch dieses Verfahren der Zusammenfassung wurde es schließlich möglich, die anfänglich unüberschaubare Textfülle mittels Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion auf wesentliche Inhalte zusammenzufassen und somit einen überschaubarer Korpus zu schaffen (siehe Anhang).

Mittels der oben dargestellten Methoden konnte schließlich die gesamte Materialmenge bearbeitet und die Aussagen zu den wesentlichen Bereichen zusammen gefasst werden (siehe Kap. 4.3)

Obwohl für die Teilnahme an den Interviews eine Auseinandersetzung mit der Thematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder nicht Voraussetzung war, hatten sich alle InterviewpartnerInnen in der Vergangenheit schon einmal mit dem Thema beschäftigt. Etwa die Hälfte der Befragten setzte sich vorwiegend im Rahmen von Medienberichten und/oder dem Kontakt zu betroffenen Personen mit dem Thema sexuelle Gewalt auseinander. Viele nahmen auch Kontakt zu entsprechenden Organisationen auf (z. B. Wildwasser, Zartbitter e.V. etc.) und/oder besuchten Veranstaltungen zur Thematik. Nur wenige kamen aus beruflichen Gründen, z. B. im Rahmen der Ausbildung („*Ich habe an der Uni Veranstaltungen zum Thema besucht.*“) oder bei Fortbildungen, mit der Thematik in Berührung. Der Anstoß für die Auseinandersetzung war zum Teil auch im privaten Bereich zu finden („*Ich hab' eine Tochter mit elf Jahren, da wird man einfach hellhörig.*“), lag aber mehrheitlich schon einige Zeit zurück. Während sich der größte Teil der LehrerInnen vor etwa fünf bis zwölf Jahren zum ersten Mal mit dem

---

<sup>67</sup> Anhang A6.

Thema der sexuellen Gewalt gegen Kinder beschäftigte hatte, berichtete eine relativ hohe Anzahl von einer ersten Beschäftigung innerhalb der letzten fünf Jahre und nur zwei Befragte von einer Auseinandersetzung vor mehr als zwölf Jahren. Dies korrespondiert mit dem Aufkommen der Diskussion um sexuelle Gewalt gegen Kinder in der Öffentlichkeit, die zunächst Anfang der 80er Jahre vornehmlich durch Feministinnen geführt, dann im Laufe der Jahre immer weiter in die Öffentlichkeit getragen wurde. In den letzten Jahren findet u.a. aufgrund der oftmals reißerischen Vermarktung und des daraus entstehenden Abstumpfungseffektes das Thema immer weniger Aufmerksamkeit.

Die inhaltliche Gliederung des nun nachstehenden Berichtes folgt den Themenkreisen des Interviews. Die in dem Bericht angeführten Zitate aus den Interviews werden kursiv dargestellt.

## 3.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

### 3.2.1 Definition sexueller Gewalt

Die Mehrheit der befragten Personen vertrat eine sehr offene Definition von sexueller Gewalt gegen Kinder<sup>68</sup>. Für sie zählen zu sexuellen Übergriffen Verhaltensweisen, die von sexuell motivierten Handlungen mit und ohne Körperkontakt bis hin zu oralen, analen oder vaginalen Vergewaltigungen reichen.

*„Jegliche Form, wo man [...] das Kind zu irgendwas veranlasst, was es nicht will und was nicht seinem Alter entsprechend ist. Bis hin zum Betrachten von pornografischen Bildern.“*

Genannt wurden Berührungen, die gegen den Willen des Kindes vorgenommen werden („Dies Küßchen geben, in den Arm nehmen und so weiter.“) und „für den Erwachsenen mehr bedeuten“, sowie Handlungen ohne Körperkontakt, die zur sexuellen Stimulation des Erwachsenen dienen, wie Exhibitionismus oder das Zeigen und Herstellen von pornografischen Darstellungen. So formuliert ein/eine LehrerIn: *„Schon allein, wenn ein erwachsener Mann einem Kind sein Glied zeigt. Auch wenn jemand Fotos zeigt.“*

Nur eine Person bezog sich auf eine sehr enge Definition von sexueller Gewalt:

---

<sup>68</sup> Gemäß der Einteilung von BROCKHAUS/KOLSHORN (1993) in 1. weniger intensive; 2. intensive; 3. sehr intensive Formen der sexuellen Ausbeutung (siehe Kap. 2.1.4)

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema  
 „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“  
*„Bei ihr bedeutet sexueller Missbrauch, dass ich schon vermute, dass sie wirklich  
 Geschlechtsverkehr hatte. Ich denke an sowas, wenn ich so meine Vermutungen  
 [...] äußere.“*

In vielen Interviews konnte allerdings eine enge Verknüpfung zwischen sexueller Gewalt und körperlicher Gewalt beobachtet werden. Trotz der fundamentalen Unterschiede zwischen körperlichen und sexuellen Übergriffen im Planungsverlauf (Affekt vs. Planung), sowie bei den Symptomen (relativ eindeutige, körperliche Spuren vs. uneindeutige, meistens psychische Symptome) (siehe Kap. 2.1.1) wurden beide Begriffe oftmals synonym verwendet. Während auch in der Literatur dargestellt wird, dass verschiedene Mißhandlungsformen gleichzeitig oder in Verbindung miteinander stattfinden können (National Research Council, U.S., 1993), ist die Verbindung zwischen sexueller und körperlicher Gewalt eher nicht die Regel. Die Frage, warum in den Interviews diese beiden Gewaltformen häufig in Verknüpfung miteinander genannt wurden, läßt nur Vermutungen zu. Einerseits ist es möglich, dass viele Symptome häufig nicht erkannt und erst dann mit sexueller Gewalt in Verbindung gebracht werden, wenn körperliche Symptome hinzukommen. So läßt z. B. eine plötzliche Verhaltensänderung bei einem Kind viele Rückschlüsse zu, Verletzungen im Genitalbereich hingegen weisen schon deutlich auf einen sexuellen Übergriff hin. Andererseits würde die Annahme, dass eine Behinderung ein erhöhtes Risiko für sexuelle Gewalt birgt (z. B. SOBSEY, 1989), da sie dem Täter einen leichteren Zugriff auf das Kind ermöglicht, auch den Rückschluß zulassen, dass die Behinderung dem Täter 'erlaubt', massivere Handlungen vorzunehmen. Grundlegend dabei ist der Gedanke von KAVEMANN und LOHSTÖTER (1984), dass es sich bei sexueller Gewalt immer um ein Kontinuum von 'leichten', uneindeutigen Übergriffen bis zu massiven Gewaltformen wie der Vergewaltigung handelt. Gegenargument für ein erhöhtes Auftreten sexueller Gewalt mit körperlicher Gewalt bei behinderten/gehörlosen Kindern ist allerdings das vergrößerte Risiko der Entdeckung bei körperlichen Spuren.

### **3.2.2 Täter**

Auf die Frage, in welchem Lebensbereich des Kindes die Gefahr von sexuellen Übergriffen am größten sei, wurde hauptsächlich der familiäre Nahbereich (16 Nennungen), d. h. die engsten Familienmitglieder wie (soziale) Väter, Brüder, in der Familie lebende Großväter oder Onkel, sowie das familiäre Umfeld (11 Nennungen), zu dem Verwandte und Bekannte der Familie zählen, genannt.

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema  
 „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“  
*„Ich denke, dass die Gefahr für das Kind in der Familie am größten ist, weil dort für das Kind eine wirkliche Vertrauensbasis existiert, und es sich da am wenigsten in der Lage sieht, auch „NEIN“ zu sagen, weil es diese Vertrauensbasis nicht erschüttern will.“*

Aufmerksam gemacht wurde häufig auch auf Personen, die mit dem Kind aufgrund der Behinderung in Kontakt stehen, so wie der Fahrdienst an den Schulen, die Therapeuten, Ärzte, oder Internatsbetreuer.

*„Ich denke, der häusliche Bereich auf jeden Fall, und hier für unsere Kinder vielleicht auch die Busfahrer.“*

Die in den Interviews geäußerten Annahmen stimmen dabei mit den Aussagen in der Literatur überein. Dort wurde bei Untersuchungen festgestellt, dass fast alle Täter dem Kind vor dem Übergriff bekannt sind. Ein Drittel der Täter gehört zum familialen Nahbereich, ein weiteres Drittel hat regelmäßig Kontakt zum Kind und damit Überblick über den Tagesablauf und die Gewohnheiten der Familie. Ein hoher Anteil der Täter sexueller Übergriffe auf Kinder mit einer Behinderung zählt auch zum Pflegebereich des Kindes (BAURMANN, 1989; SOBSEY 1994b) (siehe Kap.2.2.3.2). Dabei wird das Risiko eines gehörlosen Kindes durch die isolierte Stellung, die es aufgrund der kommunikativen Behinderung in einer hörenden und in der Regel nicht gebärdenden Umgebung hat, durch erhöhte Abhängigkeit, emotionale Bedürftigkeit und ein Leben in weitgehender Unselbständigkeit erhöht (siehe Kap. 2.2.4).

### **3.2.3 Thematisierung der sexuellen Gewalt gegen Kinder an den Schulen**

In fast allen Interviews wurde berichtet, dass die Problematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder nur selten in der Schule angesprochen und nur bei einem konkreten Verdacht thematisiert wird. Während laut Aussage zweier Befragter das Thema in ihrer Schule überhaupt nicht angeschnitten wird, steigt derzeit das Interesse an anderen Schulen. Ausschlaggebend ist hier einerseits ein aktueller Verdacht, in einem Fall aber auch die geplante Teilnahme der Schule an einem Fortbildungskursus für Selbstbehauptung und Selbstverteidigung der Polizei in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt.

Nur zwei der befragten Personen hatten keine Kenntnis von einem Verdacht auf sexuelle Gewalt gegen eine/einen SchülerIn der Schule. Alle anderen befragten Lehrkräfte konnten in der Vergangenheit oder zum Zeitpunkt des Interviews von Vermutungen berichten, wobei ein Teil dieser Vermutungen sich durch Offenbarung der/des SchülerIn oder Verurteilung des Täters bestätigte.



An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass es nicht Sinn und Zweck dieser Arbeit ist, eine Untersuchung der Häufigkeit von sexueller Gewalt gegen gehörlose Kinder durchzuführen. So kann von den Aussagen der Befragten nicht auf eine erhöhte Anzahl sexueller Übergriffe bei der Gesamtheit der gehörlosen SchülerInnen geschlossen werden, da es sich bei den InterviewpartnerInnen hauptsächlich um LehrerInnen handelt, die in der Vergangenheit meist durch eine/einen SchülerIn mit sexuellen Übergriffen in Berührung kamen. Die Tatsache jedoch, dass 21 der 23 befragten LehrerInnen über sexuellen Gewalt gegen einen/eine oder mehrere SchülerInnen berichten konnten, läßt die Vermutung zu, dass die Zahl der betroffenen, gehörlosen Kinder auch in Deutschland extrem hoch ist (siehe Kap. 2.2.3). Bei der Mehrheit der in der vorliegenden Befragung beschriebenen Fälle sexueller Gewalt handelt es sich um Mädchen. Die meisten SchülerInnen waren bei Aufkommen des ersten Verdachtes zwischen 6 und 12 Jahren alt und entsprechen damit der in der Literatur erwähnten Altersgruppe (siehe Kap. 2.2.3).

Nur wenige befragte LehrerInnen erwähnten neben der Hörschädigung des/der SchülerIn eine zusätzliche Behinderung (Lernbehinderung, geistige Behinderung, „Emotionsstörung“). Zwar liegen in der internationalen Literatur keine konkreten Zahlen über das Verhältnis zwischen sexueller Gewalt und Menschen mit Mehrfachbehinderungen vor, es ist jedoch davon auszugehen, dass in den meisten Fällen das Hinzukommen einer zweiten Behinderung die Situation erschwert. Liegt bei einem Kind z. B. neben der Hörschädigung auch eine geistige Behinderung vor, so ist oftmals die Kommunikation aufgrund fehlender Gebärdensprachkenntnisse zusätzlich erschwert. Zudem können, wie in Kap. 2.2.5 erwähnt, Verhaltensauffälligkeiten, die Hinweise auf vorliegenden sexuellen Übergriff geben könnten, leicht auf die Behinderung zurückgeführt werden (SOBSEY, 1989).

Selbst bei einer „einfachen“ Behinderung (hier: Hörschädigung) sieht die überwiegende Mehrheit (19 der 23 Befragten) einen engen Zusammenhang zwischen der Behinderung des Kindes und der sexuellen Gewalt, da zum einen *„die Gefahr der Entdeckung noch wesentlich geringer ist als bei jedem anderen Kind“* und dies die Hemmschwelle des Täters beeinflussen könnte. Die Gründe hierfür liegen nach Ansicht der Befragten hauptsächlich im kommunikativen Bereich.

*„Vielleicht in dem Sinne, dass es es nicht weitergibt, sich nicht ausdrücken kann. Die Eltern denken ja oft, dass sie nichts erzählen.“*

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema  
 „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“  
 „*Sie kann sich weder lautsprachlich noch in Gebärden gut äußern.*“

„*Dass ein potentieller Täter es als leichteres Opfer sehen [kann], [...] allein weil die Gefahr des Weitererzählens für ihn nicht so gegeben ist.*“

Zum anderen wird betont, dass bei hörgeschädigten Kindern eine größere Abhängigkeit von der Bezugsperson besteht, da sie sich aufgrund der Behinderung lautsprachlich in ihrer Umgebung schlechter mitteilen können, und, wenn der/die GesprächspartnerIn über keine Gebärdenkenntnisse verfügt, sie auf die Hilfe ihrer Bezugsperson angewiesen sind (siehe Kap. 2.2.4).

Nur ein kleiner Teil sieht im Hinblick auf die betroffenen SchülerInnen keinen Zusammenhang zwischen der Behinderung und den sexuellen Übergriffen.

„*Nein, ich glaube nicht, dass das eine Rolle gespielt hat, weil sie eine von denen in der Klasse ist, die sich relativ gut äußern kann.*“

In der internationalen Forschung wird die Behinderung eines Menschen als mögliches Risiko für sexuelle Übergriffe gesehen und dies ebenfalls häufig auf die Sprach- bzw. Kommunikationsstörung zurückgeführt, aufgrund dessen die Betroffenen nicht in der Lage sind, sich über das Geschehene mitzuteilen (z. B. SOBSEY, 1989). Der Zusammenhang zwischen der Behinderung und der sexueller Gewalt muss dabei nicht direkt oder kausal sein, sondern kann sich auch aus dem Mitwirken der gesellschaftlichen Bedingungen (mangelnde Sozialerziehung, Abhängigkeit etc.) ergeben, die eine Behinderung nach sich ziehen kann (siehe Kap. 2.2.4).

### **3.2.4 Sexuelle Gewalt gegen gehörlose SchülerInnen**

Ausschlaggebend für einen Verdacht auf sexuelle Gewalt gegen einen/eine SchülerIn war in fast allen Fällen das Verhalten des/der SchülerIn. Es wurden in den Interviews nahezu alle Formen der Verhaltensauffälligkeiten genannt, die auch in der Literatur beschrieben werden (z. B. ENDERS, 1989; BESTEN, 1991; siehe Kap. 2.2.5). Das Verhalten der Kinder rangierte dabei von weniger konkreten Auffälligkeiten wie allgemeiner Lustlosigkeit, gedanklicher Abwesenheit und Arbeitsverweigerung über Aggressionen (sich selbst und/oder anderen gegenüber) bis zu konkretem Verhalten, wie z. B. der Weigerung, an bestimmten Tagen mit dem Schulbus zu fahren. Beobachtet wurden u.a. auch Auffälligkeiten im Toilettenverhalten sowie im Eß- und Trinkverhalten. So beschreibt eine Lehrkraft das Verhalten ihrer Schülerin

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“ mit den Worten: *„Sie ist nicht in der Lage, wirklich die Flüssigkeit [...] runterzuschlucken, sondern umspült alles so im Mund und läßt es wieder rauslaufen.“*

Ebenso häufig lenkte das sexualisierte Verhalten des/der SchülerIn auf den Verdacht sexueller Übergriffe. Während eine Schülerin sich z. B. *„...in der Klasse oft auszog und sich breitbeinig mitten in die Klasse legte“*, wurden die Gebärden eines anderen Schülers als sexualisiert und nicht seinem Alter entsprechend beschrieben.

Zum Teil berichteten die LehrerInnen, dass einige Kinder auch Zeichnungen, z. B. mit einem erigierten Penis oder der Darstellung des Geschlechtsaktes anfertigten oder den Geschlechtsakt detailliert mit Puppen oder im Rollenspiel nachahmten.

Ein Teil der SchülerInnen wies zudem auch körperliche Symptome auf, die einen Verdacht auf sexuelle Gewalt nahelegten (blutige Unterhose, Schmerzen im Genitalbereich). Wie aber schon oben dargestellt, sind sichtbare, körperliche Folgen bei sexueller Gewalt im Gegensatz zu körperlicher Gewalt nicht die Regel (HARTWIG/WEBER, 1991).

Bestand bei einem/einer SchülerIn der Verdacht auf sexuelle Übergriffe, so wurden in der Regel erst einmal Gespräche innerhalb des Kollegiums und/oder mit der Schulleitung geführt. Zum Teil kam es dann auch zu (vorsichtigen) Gesprächen mit den Eltern, oder der Verdacht wurde an Stellen außerhalb der Schule (Jugendamt, Schulpsychologischer Dienst, Polizei, Uniklinik, Wildwasser e.V., Zartbitter e.V.) weitergeleitet. Die Mehrheit der befragten LehrerInnen fühlte sich dabei bei ihrer Vorgehensweise vom Kollegium und der Schulleitung unterstützt. Auffallend häufig wurde jedoch von dem Gefühl berichtet, dem Kind nicht richtig weitergeholfen zu haben. Obwohl die Befragten oftmals ein großes Engagement zeigten, dem Kind Trost spendeten, Gespräche und Material anboten und in einigen Fällen sogar dafür sorgten, dass der/die SchülerIn therapeutische Hilfe erhielt, überwog das Gefühl: *„Ja, ich konnte ihr eben im Grunde genommen bei ihren Problemen nicht helfen!“* Übereinstimmend wurde die Tatsache, dass einerseits das Erlebte vom Kind nicht konkret und offen geäußert wurde, andererseits der/die SchülerIn nur in den seltensten Fällen aus der Gewaltsituation befreit werden konnte, als äußerst unbefriedigend empfunden. Probleme, die die Aufdeckung der Tat erschwerten (dies wurde häufig als Ziel aller Intervention gesehen!) lagen nach Meinung der befragten Personen hauptsächlich im kommunikativen Bereich. *„Was immer er mir auch mitteilen wollte, das wäre schon allein wegen der Kommunikation schwer gewesen.“*

Auch die Weigerung des/der SchülerIn, sich weiter in diese Richtung zu äußern („*Das Mädchen hat richtig massiv geblockt!*“) oder die Weigerung der Eltern, verhinderte ein weiteres Vorgehen.

*„Die Eltern wollten sich keiner psychologischen Beratung oder so was unterziehen, und ich glaube, sie wissen auch warum. Man kann [...], wenn die Eltern keinen Zugang zulassen, auch gar nichts mehr machen.“*

Schwierigkeiten barg zudem die Tatsache, dass viele Anzeichen uneindeutig und vage waren und auch auf die Behinderung bezogen werden konnten. So entstand in vielen Fällen große Unsicherheit, wie hier von einer Lehrerin formuliert, wie das Verhalten des/der SchülerIn einzuordnen sei.

*„Ich muss aber immer dazu sagen, dass ich das Ganze auch unter dem Aspekt der Behinderung sehe, und eben nicht eindeutig sagen möchte: Das ist sexueller Missbrauch. Es sind sehr viele Anzeichen da, ist ganz klar. Ich weiß aber nicht, wo sich Verhalten einfach entwickelt hat - auch aus anderen Gründen -, oder wo es eben aufgrund eines Missbrauchs stattfindet.“*

Nicht zuletzt mangelt es nach Ansicht der Befragten auch an Hilfsangeboten, die die speziellen Bedürfnisse gehörloser SchülerInnen berücksichtigen. Laut ihrer Erfahrungen wurden Beratungsstellen und Therapieangebote etc. in der Regel für Kinder, die keine Behinderung haben, geschaffen. Während einige dieser Stellen nun versuchen, ihr Angebot für Kinder mit anderen Behinderungsarten, z. B. geistiger oder körperlicher Behinderung, zu erweitern, mussten die befragten LehrerInnen erleben, dass Hilfsangebote für gehörlose Kinder in erster Linie nicht an der fehlenden Bereitschaft zur Aufnahme, sondern am Mangel an Gebärdenkenntnissen des Beratungs- bzw. therapeutischen Personals scheiterten. Andererseits zeigte sich an einem Beispiel sehr deutlich, dass entsprechende Therapieangebote eine große Hilfe sein können und vom Kind als solche auch genutzt werden, wenn ÄrztInnen und Therapeuten über Gebärdenkenntnisse verfügen und dem Kind somit eine Kommunikationsbasis bieten.

### **3.2.5 Prävention sexueller Gewalt**

Etwa die Hälfte der befragten Personen gab an, im Unterricht schon einmal hinsichtlich Prävention sexueller Gewalt gearbeitet zu haben. In den meisten Fällen wurde allerdings nicht gezielt über sexuelle Gewalt aufgeklärt oder das Thema in einem eigenen Themenkomplex mit entsprechendem Material behandelt. Nach Aussage der LehrerInnen floß eine Diskussion über sexuelle Übergriffe im Rahmen des Biologie- oder Religionsunterrichts (z. B. bei Ge-

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“ (Sprachen über sexuelle Aufklärung und/oder Partnerschaften) beiläufig ein oder wurde im Laufe von Unterrichtseinheiten zum Thema Ich-Kompetenz, Ich-Stärkung und Stärkung des Selbstbewusstseins erwähnt. Eine systematisch aufgebaute Unterrichtsreihe zum Thema Prävention sexueller Gewalt wurde noch in keinem Fall durchgeführt. Indes wurden einige der Themenbereiche, die heute schon in Kindergärten und Grundschulen mit nicht behinderten Kindern behandelt werden, z. B. ‘Geschlechterrollen, -stereotypen’ und ‘Körperwahrnehmung’, ‘unangenehme/angenehme Gefühle’ und ‘Geheimnisse’ bis hin zur konkreten Aufklärung über sexuelle Gewalt, ‘Neinsagen’ und ‘Hilfeholen’ in den Unterricht miteinbezogen. Einige dieser Themenbereiche wurden ebenfalls von einem Teil der befragten LehrerInnen für eine solche Unterrichtsreihe an ihrer Schule als besonders wichtig erachtet. In erster Linie wurden die Themenbereiche ‘Gefühle’, ‘Neinsagen’ sowie ‘Geheimnisse’ erwähnt, wobei die Gründe für diese Schwerpunktsetzung sowohl einen allgemeinen als auch behinderungsspezifischen Hintergrund haben. In Hinblick auf Geheimnisse sollten Kinder allgemein lernen, *„dass sowas dann kein Geheimnis ist, sondern etwas, was sie sagen müssen oder äußern können und dürfen und sollen.“* Es wurde auch zu bedenken gegeben, dass es oft sogar Erwachsenen schwerfalle, „Nein“ zu sagen.

*„Ich erleb’ es auch bei mir, dass ich sage ‘Ja’ und meine ‘Nein, bitte nicht!’. Ich denke, da muss man so früh wie möglich was tun.“*

In Anbetracht der Behinderung der SchülerInnen wurde auch darauf hingewiesen, dass gehörlose Kinder sich oft wenig zutrauen, dass es ihnen schwerfalle, *„Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken“*. Hinzu komme, dass gehörlose Kinder *„oft zum Gehorsam erzogen“* würden.

Aus den oben genannten Gründen wurden einige Themenbereiche - hauptsächlich die Themenbereiche ‘Gefühle’ und ‘Neinsagen’ - von einem Teil der Befragten schon im Unterricht behandelt. Dabei berichteten die LehrerInnen mehrheitlich von positiven Erfahrungen, da die SchülerInnen sehr persönliche Erlebnisse miteinbrachten und großes Interesse am Thema zeigten. (*„Die waren begeistert von der Reihe.“*) Andererseits wurden gleichwohl auch Zweifel geäußert, ob etwas von dem Inhalt auch „hängenbleibe“ bzw. in einer entsprechenden Situation umgesetzt werden könne. So beschrieb eine Lehrerin ihre Zweifel: *„Ich habe nicht den Eindruck, dass das bei den Kindern, die es stark brauchen, was bewirkt.“*

Trotz dieser Zweifel würden alle Befragten eine Unterrichtsreihe, die den spezifischen Voraussetzungen gehörloser SchülerInnen entspreche, in ihrem Unterricht einsetzen. Gewünscht

wurde dabei von der Mehrheit eine enge Zusammenarbeit mit einer Beratungsstelle, wie dies zum Teil in den USA und einigen wenigen anderen Ländern üblich ist (beschrieben bei MAYES et al., 1992). Die dort entwickelten ‘Programme’ werden an den Gehörlosenschulen (eventuell unter Mitarbeit des/der KlassenlehrerIn) von speziell ausgebildeten MitarbeiterInnen einer Beratungsstelle veranstaltet, die sowohl hinsichtlich der Thematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder bzw. ihrer Prävention ausgebildet sind als auch per American Sign Language kommunizieren können (BURKE, 1989). Unter diesen Voraussetzungen - wobei die deutschen Verhältnisse dies noch nicht bieten, da einerseits Beratungsstellen für sexuelle Gewalt nicht gebärdenkompetent, andererseits Beratungsstellen für gehörlose Menschen (noch) nicht hinsichtlich dieser Thematik spezialisiert sind - würde die Mehrheit der bei der Untersuchung befragten Personen die Unterrichtsreihe in Kooperation mit einer spezialisierten Beratungsstelle durchführen. Entscheidend dafür ist das Zusammenwirken aus Fachwissen der Beratungsstelle mit der Vertrauensposition des/der LehrerIn. Auch böte eine Kombination den Vorteil, dass zwei AnsprechpartnerInnen für die SchülerInnen gegeben wären, so dass die SchülerInnen *„die Chance haben, vielleicht auch noch eine andere Person aufzusuchen, die nicht [...] in direktem Kontakt mit den Eltern steht.“* Es wäre dabei möglich, auf professionelle Hilfe zurückzugreifen, sowie auf Vorinformationen, über die ein/eine LehrerIn bezüglich ihrer SchülerInnen verfügt.

*„Da man bei unseren Kindern besonders durch die Behinderung so viel Wissen haben muss, wie man mit ihnen umgeht, würde ich auf jeden Fall immer mitmachen wollen.“*

Gerade das enge Vertrauensverhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn wird aber auch von denjenigen als Argument angegeben, die eine solche Unterrichtsreihe allein durchführen würden. Es dient anderen wiederum als Gegenargument gegen die Anwesenheit des/der KlassenlehrerIn während der Unterrichtsreihe. Nach Meinung dieser zweiten Gruppe liegt das Thema im Fachgebiet einer entsprechenden Beratungsstelle, die zum einen über die entsprechenden Medien verfüge, deren wichtigster Pluspunkt zum anderen aber auch in ihrer Unabhängigkeit und Neutralität als außenstehende Person liege. *„Es ist eine neutrale Stelle, und die Kinder müssen uns nicht nachher in die Augen schauen.“* Dies ist gerade für die Zukunft der SchülerInnen wichtig, wenn sie *„nachher aus der Schule entlassen werden, wissen sie dann, da gibt es eine Stelle.“* Von allen Befragten wurde aber eine Austauschmöglichkeit mit einer solchen Beratungsstelle befürwortet.

Der zeitliche Umfang einer derartigen Unterrichtsreihe wäre großzügig zu gestalten, da ein Thema mit dieser Brisanz *„nicht in ein bis zwei Stunden abgehakt“* werden könne. Die Vor-

schläge der LehrerInnen hinsichtlich des Organisationsrahmens gingen von einer wöchentlichen Doppelstunde bis zu einer ganzen Projektwoche. Es wurde dennoch immer wieder betont, dass das Thema nach Abschluß der Unterrichtsreihe nicht beendet sei, sondern entweder bei Bedarf und/oder nach einiger Zeit noch einmal aufgegriffen werden sollte. Dem Organisationsrahmen entsprechend gestalte sich auch die Einbindung der Unterrichtsreihe an ein Unterrichtsfach. Eine Projektwoche bzw. -tag böte die Möglichkeit, die Thematik losgelöst von anderen Fächern oder fächerübergreifend anzusprechen. Es wäre für die meisten Befragten allerdings auch denkbar, das Thema als Teil des Sozialkunde- oder Biologieunterrichts, z. B. im Rahmen der Sexualerziehung, zu behandeln.

Die in den USA, Kanada und Großbritannien bisher eingesetzten Unterrichtsreihen bieten ebenfalls mehrere Anknüpfungspunkte. Während einige dieser ‘Programme’ auf ein allgemeines ‘safety-training’ aufbauen und einen Weg über sichere vs. gefährliche Situation, z. B. im Haus, im Straßenverkehr oder beim Spielen, bis hin zum Erkennen von gefährlichen Situationen mit Fremden und Bekannten vorschlagen (MAYES et al., 1992), basieren andere ‘Programme’ auf der sexuellen Aufklärung. Dieser Ansatzpunkt bietet sich auch in Deutschland an, zumal fast alle Befragten das Thema ‘Sexualerziehung’ schon einmal im Unterricht behandelt haben. Das dazu verwendete Material war in allen Fällen aus verschiedenen Bereichen zusammengesucht und nicht gehörlosenspezifisch. Die systematische sexuelle Aufklärung gehörloser SchülerInnen scheint indes sehr wichtig, da alle LehrerInnen über ein auffallend geringes Wissen ihrer SchülerInnen berichten konnten. So würden die SchülerInnen z. B. *„bis auf das Kondom [...] kein anderes Verhütungsmittel“* kennen. Oftmals falle auch das falsche Wissen der SchülerInnen auf (*„Also einmal schlafen, ein Baby, zweimal schlafen, zwei Babies.“*). Aufgrund der in der Regel fehlenden oder mangelhaften Gebärdenkenntnisse der hörenden Eltern bzw. der hörenden Umgebung würden gehörlose Kinder im Elternhaus oftmals nicht aufgeklärt, könnten sich aber auch ihr fehlendes Wissen nicht durch Berichte oder Aufklärungsangebote in den Medien ergänzen. (*„Sie sitzen ja mit Null Wissen da, weil das zu Hause nicht läuft.“*) Die LehrerInnen berichteten, dass nach den anfänglichen Unsicherheiten in den ersten Stunden die SchülerInnen in der Regel sehr offen über das Thema Sexualität redeten. Hierbei könnten sich auch Punkte ergeben, die dem/der LehrerIn unangenehm würden, durch entsprechendes Material aber überwunden werden könnten. In diesen Diskussionen profitierten die Mädchen und Jungen stark voneinander, so dass etwa die Hälfte der befragten LehrerInnen eine Trennung von Mädchen und Jungen nicht für angebracht hielt. Ein Teil räumte jedoch ein, dass eine Trennung während einiger Stunden vielleicht durchaus sinn-

voll wäre, da sich die SchülerInnen dann freier äußern und vielleicht eher ihre Hemmungen verlieren könnten, Fragen zu stellen. Abhängig wäre diese Trennung der Geschlechter aber in den meisten Fällen von der jeweiligen Klassensituation, und es könne sich schulorganisatorisch schwierig gestalten, die schon ohnehin oftmals kleinen Klassen nochmals aufzuteilen.

Das in der Literatur (z. B. ENDERS, 1989; PICH, 1993) empfohlene Material zum Thema Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder, bei dem es sich um Bücher, Unterrichtsmappen, Bildmaterial, Spiele oder einer CD-ROM handelt, war einem großen Teil der Befragten nicht bekannt. Das Buch „Das große und das kleine Nein“ von Gisela BRAUN und Dorothee WOLTERS war am ehesten geläufig und wurde auch am häufigsten im Unterricht eingesetzt. Auch die Bücher bzw. Arbeitsmaterialien „Ich sag’ Nein“ von Gisela Braun, „Kein Küßchen auf Kommando“ von Marion Mebes und „Gefühle sind wie Farben“ von Aiki wurden genannt und zum Teil im Unterricht verwendet.

Das Material wurde entweder im Unterricht anhand der Bilder und vereinfachter Texte besprochen und in Rollenspielen nachgestellt oder diente als Aufhänger für Diskussionen. Die Bücher wurden zum Teil aber auch einfach in das Bücherregal der Klasse gestellt und konnte von den SchülerInnen selbständig betrachtet werden.

*„Wir haben einfach nur über Bilder, Sprache [gearbeitet], und das pantomimisch nachgespielt. Und dann eigentlich nur artikuliert ‘NEIN’.“*

Die SchülerInnen zeigten nach Ansicht der LehrerInnen eine große Bereitschaft zur Mitarbeit, beschäftigten sich gerne selbständig mit dem Material und „konnten es zum Teil auch umsetzen“. Dennoch zeigten sich auch hier Zweifel, wie schon bei der Behandlung der zur Prävention gehörenden Themenbereiche, ob die Inhalte auch behalten und auf die entsprechende Situation übertragen werden könnten.

Da die Materialien meistens nicht oder zumindest nicht in allen Punkten den Voraussetzungen entsprachen, die bei gehörlosen Kindern gegeben sein sollten, mussten sie zum Einsatz mit gehörlosen SchülerInnen umgearbeitet und/oder per Gebärde erst einmal ausführlich erklärt werden. Wichtigste Voraussetzung aller Materialien im Unterricht scheint dabei die Dominanz der Bilder bzgl. des Anteils und der Aussage im Vergleich zum Text zu sein. Die Bilder sollten nach Aussage der LehrerInnen anschaulich, „absolut klar“, eindeutig und prägnant sein. Zudem wäre in den Büchern „ein gewisser Witz“ für die Kinder ein besonderer Anreiz, der jedoch ebenfalls in den Bildern zu finden sein müsste. Hinsichtlich der Sprache wurde



deutlich, dass diese in Bezug auf Vokabular, Satzbau und Umfang einfach und reduziert sein sollte. Das Material würde ferner interessanter, wenn sich die SchülerInnen mit den Personen und der Situation identifizieren könnten. Zu berücksichtigen sei ebenso, dass das Bild- und Handlungsmaterial bei jüngeren Altersstufen einen großen Teil einnehmen sollte. Gemäß dieser Voraussetzungen bieten für die Mehrheit der befragten LehrerInnen Bücher, die über entsprechendes Bildmaterial verfügen, eine gute Möglichkeit, Inhalte zu übermitteln und als Anstoß für Diskussionen zu dienen. Ebenso bilden sie häufig die Basis für Rollenspiele, in denen die Geschehnisse des Buches nachgespielt, abgeändert und erweitert werden können. Daneben wird auch der Einsatz von Videos als sehr ansprechend und motivierend für gehörlose SchülerInnen empfunden, wobei die Inhalte über die Bilder und nicht über (Laut-) Sprache vermittelt werden müssten. Eine weitere Möglichkeit böten auch Handpuppen, *„weil sie von dem eigenen Körper, der eigenen Person ein bißchen ablenken“*. Es sei jedoch zu bedenken, dass diese Handpuppen nur nach vorheriger Anleitung durch eine/einen Fachfrau/Fachmann und dann auch nur in Einzelarbeit eingesetzt werden sollten. Wie aber auch in jedem anderen Unterricht gilt für diese Unterrichtsreihe, die Motivation der SchülerInnen durch Materialvielfalt zu steigern.

### 3.2.6 Bewertung des Anschauungsmaterials

Zum Abschluß des Interviews äußerten sich die Befragten zu drei Büchern bzw. Unterrichtsmaterialien, die z.T. in der Literatur unter dem Gesichtspunkt der Prävention sexueller Gewalt an Kindern empfohlen werden (siehe Kap. 3.1). Die InterviewpartnerInnen wurden gebeten, das Material entsprechend der oben genannten Voraussetzungen hinsichtlich eines eventuellen Einsatzes im Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen zu kommentieren.

BRAUN, Gisela / WOLTERS, Dorothee: Das große und das Kleine Nein. Mülheim/Ruhr, Verlag an der Ruhr, 1991

Die LehrerInnen bezeichneten die Bilder dieses Buches, das einem Teil der Befragten im Vorhinein schon bekannt war und im Unterricht auch schon eingesetzt wurde, zum größten Teil als sehr ausdrucksstark. Besonders die Körperhaltung des Mädchens zeige große Ausdruckskraft. Bei einem Teil der LehrerInnen entstand jedoch der Eindruck, als seien die einzelnen Schritte von einem Bild zum nächsten zu groß, als fehle ab und zu ein Bild. Eingräumt wurde auch, dass die Bilder noch zu sehr ablenken würden, sie daher *„noch mehr auf*

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“ *den Punkt gebracht werden*“ müssten. Trotz ihrer großen Aussagekraft seien sie zudem teilweise ohne Text nicht ganz verständlich.

Der Text, der in diesem Buch aus zwei bis drei Sätzen pro Bild besteht, wurde von den InterviewpartnerInnen trotz des geringen Umfangs als mittelschwer bis schwer eingestuft. Es wurde hauptsächlich bemängelt, dass die einzelnen Sätze zu lang und bezüglich des Vokabulars bzw. der Wortkonstruktion zu schwierig seien (Beispiel: „Aber auch der Mann scheint nicht zu verstehen, geht auf das kleine Nein zu und macht schon einen Kußmund.“, ebenda S. 11). Große Schwierigkeiten bereitete auch der Titel (Das große und das kleine Nein), der „*viel zu abstrakt*“ und als Name für das Mädchen nicht zu verstehen sei.

Trotzdem befürworteten 19 der 23 befragten Personen den Einsatz dieses Buches im Unterricht. Besonders positiv hervorgehoben wurde der Inhalt des Buches, d. h. die drei dargestellten Szenen (1. Einen Raum für sich allein zu beanspruchen; 2. Etwas Besonderes für sich allein haben zu wollen; 3. Bei Körperkontakt den Zeitpunkt und die Person selbst zu wählen), die den Erfahrungen der SchülerInnen entsprechen und daher gute Identifikationsmöglichkeiten bieten. So könnten sich alle befragten Personen vorstellen, das Buch im Unterricht zu besprechen und/oder es in der Klassenbibliothek anzubieten.

HOLLINS, Sheila. / SINASON, Valerie: Jenny Speaks Out. London, St George's Mental Health Library, 1992

Die große Mehrheit der InterviewpartnerInnen (16 von 23 befragten Personen) beschrieb die Bilder dieses englischen Buches als sehr ausdrucksstark. Im Vergleich zum oben genannten Buch seien die Schritte zwischen den einzelnen Bildern sehr klein und dadurch gut verständlich. Betont wurde besonders die gute Darstellung der Emotionen, die eindeutig und „beeindruckend“, aber auch nicht zu direkt seien. „*Die Gefühle kann man gut erkennen, diese Wut, diese Angst. Die sind ganz eindrucksvoll.*“ Die Bilder, die eine große Prägnanz aufweisen, gäben dabei auch genau den Inhalt der Texte wieder.

Durch die Publikation des Buches in englischer Sprache wurde der Text nicht von allen befragten Personen kommentiert. Gelobt wurde aber die gute Aufteilung des Textes, das einfache Vokabular und die einfache Satzkonstruktion.

Gerade durch die ansprechende Aufmachung des Buches, die gute Verteilung von Bild auf der einen und Text auf der anderen Buchseite, durch die Authentizität der Bilder und den relativ leichten Text sprachen sich die Mehrheit der befragten LehrerInnen für einen Einsatz dieses Buches im Unterricht aus. Dieser Einsatz wurde zum Teil aber eingeschränkt, da es einige Befragte für sinnvoller hielten, das Buch nicht im Klassenverband anzubieten, sondern es in Einzelarbeit mit einem Kind (vielleicht mit dem Kind, bei dem ein Verdacht auf sexuelle Gewalterfahrungen besteht) zu behandeln. Vereinzelt wurde auch kritisch angemerkt, dass die vorkommenden Personen in dem Buch nicht mit einem Namen versehen seien, und dass die Gewalterlebnisse des Mädchens in Rückblenden erzählt würden, was eine zusätzliche Schwierigkeit für einige SchülerInnen bedeute.

*„Im Hinblick auf unsere Schüler wäre selbst das sehr schwer zu verstehen. [...] Man müsste erst noch mal [...] die ganze Familie vorstellen und jeden mit einem Namen versehen.“*

Gerade aber die Rückblenden bieten nach Meinung anderer die Chance, diese drastischen Erlebnisse mit etwas Abstand darzustellen.

SALOMO, Monika / PETERS, Astrid: Alles Klar?! Über Gefühle, Gefahren und Grenzen. Frauensicht e.V. Köln, 1994.

Dieses dritte Anschauungsmaterial war bei den BetrachterInnen wesentlich umstrittener als die beiden vorherigen. Die Bilder wurden als ausdrucksstark bis nicht ausdrucksstark bezeichnet. Positiv hervorgehoben wurde die gute Größe und der gute Aufbau sowie die Abfolge der Bilder. Hauptkritikpunkt der befragten Personen war allerdings die wenig ansprechende und dem Text auch nicht entsprechende zeichnerische Gestaltung des Buches. Die Kritik bezog sich vornehmlich (aber nicht ausschließlich) auf die zeichnerische Darstellung des Gesichtes bzw. des Gesichtsausdrucks der Hauptperson. Nach Aussage vieler LehrerInnen sei das Mädchen, d. h. die Hauptperson, auf den einzelnen Bildern schlecht oder gar nicht wiederzuerkennen und häufig viel zu fraulich gezeichnet.

*„Manchmal sieht das Mädchen sehr alt aus. Ich sehe da nicht immer so direkt das Kind darin.“*

Hinzu komme, dass zumindest an einigen Stellen die Bilder nicht klar genug und ohne Text nicht verständlich seien. Der Text jedoch, der als Hilfe zum Verständnis herangezogen werden könnte, wurde fast einstimmig als schwer bis sehr schwer beurteilt. Die Sätze seien viel zu lang und bezüglich des Satzbaus zu komplex, so dass der Text für gehörlose SchülerInnen völlig neu geschrieben werden müsste.

Trotz der geäußerten Mängel würde circa die Hälfte der InterviewpartnerInnen dieses Buch dennoch im Unterricht einsetzen. Wenn auch die zeichnerische Gestaltung sowie der Text nicht gut beurteilt wurden, so wurde doch der gute Aufbau des gesamten Buches und der Geschichte herausgestellt. Die in diesem Buch gewählte Vorgehensweise vom Allgemeinen (Schöne Dinge - nicht schöne Dinge) über die eigene Person (Dinge, die ich mag - Dinge, die ich nicht mag) bis hin zur Geschichte über das Erlebnis eines Mädchens bietet sich für eine Unterrichtsreihe zum Thema Prävention sexueller Gewalt an (siehe abschließenden Kommentar). Auch der innere Aufbau der Geschichte selbst wurde positiv und als „der Realität entsprechend“ beurteilt. Die Darstellung der anfänglich angenehmen Situation zwischen dem Mädchen und dem Freund des Vaters, die dann langsam „kippt“ und für das Mädchen unangenehm wird, bietet eine Analogie zum Kontinuum der meisten sexuellen Gewaltsituationen, die sich von zuerst unbedeutenden, erst im Rückblick einzuordnenden Handlungen zu massiven Übergriffen steigert.

### 3.2.7 Abschließende Kommentare

Wie erwähnt, wurden auch am Ende der Interviews Zweifel formuliert, ob Bücher wie die oben genannten, die sexuelle Gewalt gegen Kinder thematisieren, den SchülerInnen helfen können.

*„Die Schüler können das nicht weiter nachvollziehen und auf andere Situationen und auf die Situation zu Hause übertragen.“*

Nach Aussage der meisten LehrerInnen wäre es hingegen eher eine Hilfe, wenn die SchülerInnen ganz generell in den verschiedenen Situationen lernen würden, sich selbst zu behaupten. Eine Unterrichtsreihe zum Thema Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder wurde aus diesem Grund von den meisten Befragten für diese Aufgabe als sehr hilfreich angesehen, müsste ihrer Ansicht nach aber schon viele früher, d. h. vor der konkreten Aufklärung über (sexuelle) Gewalt ansetzen. Über Fragen wie „Wer bin ich? Was möchte ich? Was habe ich besonders gern? Was möchte ich nicht?“, die sich an verschiedenen Gebieten wie Lebensmittel, Spiele etc. festmachen, sollten sich die SchülerInnen erst einmal selbst kennen lernen, bevor dann darauf aufbauend das Thema erweitert würde.

Mit diesen Ideen stimmen die LehrerInnen den Empfehlungen in der Literatur zu, deren Ansinnen es keinesfalls ist, Kinder unvorbereitet mit einer Aufklärung über sexuelle Gewalt zu konfrontieren. Ziel ist es hingegen, von konkreten und dem Kind bekannten Situationen aus-

Kap. 3 Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“ gehend, spielerisch das Selbstbewusstsein von Mädchen und Jungen zu stärken und das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung zu vermitteln (vgl. BRAUN, 1989).

### **3.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse**

Bei der an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Untersuchung zur sexuellen Gewalt gegen gehörlose Kinder bzw. der Prävention sexueller Gewalt zeigte sich ein großes Interesse an der Thematik und damit verbunden eine große Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews. Dies war teilweise bedingt durch die aktuelle Berichterstattung in den Medien, hauptsächlich aber durch die Erfahrungen der LehrerInnen mit betroffenen SchülerInnen an ihren Schulen. So konnten 22 der 23 befragten LehrerInnen von einem Verdacht auf sexuelle Gewalt gegen eine/einen oder sogar mehrere SchülerInnen berichten, wobei sich in einigen Fällen dieser Verdacht tatsächlich bestätigte.

Die befragten LehrerInnen standen den Gewalterfahrungen der Kinder meist mit einem starken Gefühl der Betroffenheit und Hilflosigkeit gegenüber und empfanden eine große Unsicherheit bezüglich des weiteren Vorgehens. Sie erkannten in der Wehrlosigkeit und vermehrten Abhängigkeit gehörloser Kinder einen engen Zusammenhang zwischen der Behinderung und dem Risiko sexueller Übergriffe und betonten die zentrale Rolle der Gebärden als Kommunikationsmittel bei Gesprächen, Intervention und Prävention. Obwohl sie sich mehrheitlich in der Schule vom Kollegium und/oder der Schulleitung unterstützt fanden und zum Teil auch zu Stellen außerhalb der Schule (Wildwasser, Zartbitter e.V., Jugendamt) Kontakt aufnahmen, bemängelten sie die wenigen Hilfsmöglichkeiten speziell für gehörlose Kinder und Jugendliche. Diese seien jedoch notwendig, da gehörlose Menschen bezüglich ihrer Kommunikation auf die Gebärdensprache angewiesen seien und die MitarbeiterInnen (ÄrztInnen, TherapeutInnen PsychologInnen) der bisher bestehenden Einrichtungen oder Therapieangebote kaum über Kenntnisse der Deutschen Gebärdensprache verfügten.

Die Interviews zeigten, dass sich alle Befragten in der Vergangenheit mit der Thematik der sexuellen Ausbeutung von Kindern auseinandergesetzt hatten, meist jedoch nur im Rahmen von direkten Kontakten zu betroffenen Personen bzw. Medienberichten. Da eine weitergehende Auseinandersetzung noch nicht stattgefunden hatte, verfügte der überwiegende Teil der LehrerInnen nur über geringe Kenntnisse bezüglich der Prävention sexueller Gewalt und der damit verbundenen Themenbereiche und Materialien. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war

noch an keiner der acht Schulen für Gehörlose systematisch präventiv gearbeitet worden. Die LehrerInnen schilderten, dass das Thema ‘Sexuelle Gewalt’ manchmal beiläufig im Unterricht aufgegriffen würde. Vereinzelt wurden auch einige Themenbereiche (z. B. ‘Gefühle’) im Unterricht angesprochen, die zur Prävention sexueller Gewalt zu zählen sind; ebenso vereinzelt wurde entsprechendes Material im Unterricht behandelt. Der Grund für die Vermeidung des gesamten Themenkomplexes liegt zum einen im fehlenden Wissen über entsprechendes Unterrichtsmaterial, zum anderen entsprach das Material, wenn bekannt, größtenteils nicht den Voraussetzungen bezüglich Sprache und Bild, die für gehörlose SchülerInnen gegeben sein sollten. Die LehrerInnen konnten vor allem anhand des Anschauungsmaterials verdeutlichen, wie wichtig die Eindeutigkeit und Dominanz des Bildmaterials für gehörlose Kinder ist und auf welche sprachlichen Schwierigkeiten sie bezüglich des Vokabulars und der Satzkomplexität der Texte stoßen.

Aufgrund der Häufigkeit der sexuellen Gewalt gegen gehörlose Kinder betonten die befragten LehrerInnen abschließend die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung der Thematik im Unterricht an den Schulen für Gehörlose und die Notwendigkeit der Durchführung einer entsprechenden Unterrichtsreihe. Alle befragten LehrerInnen erklärten sich gerne bereit, eine Unterrichtsreihe, abgestimmt auf die speziellen Bedürfnisse gehörlose Kinder, in ihrem Unterricht einzusetzen. Das große Interesse an der Thematik einerseits, die starke Unsicherheit sowie die geringen Kenntnisse über Möglichkeiten der Prävention im Unterricht andererseits lassen einen großen Handlungsbedarf erkennen.

## **4. Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder als Unterrichtsthema in der Gehörlosenschule**

### **4.1 Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder**

Es ist der Initiative von Einzelpersonen und Vereinen zu verdanken, dass sexuelle Gewalt als erhebliche Problemlage erst für Mädchen, später dann auch für Jungen erkannt wurde. Bei dem daraus entstandenen Bestreben, nicht nur in Notsituationen helfen, sondern die Übergriffe verhindern zu wollen, wurde jedoch schnell deutlich, dass es sehr schwer ist, dem geplanten, gut vorbereiteten und absichtsvollen Handeln der Täter entgegenzuwirken (siehe Kap. 2.1.4.1).

Konkrete Bemühungen, sexuelle Übergriffe zu verhindern, gehen in Deutschland auf die Zeit des Nationalsozialismus zurück. Bei den damaligen, eher unspezifischen Warnungen vor Gewalt stand jedoch nicht der Schutz des Kindes, sondern die Verfolgung rassistischer Ziele im Vordergrund, indem sexuelle Übergriffe zwecks Defamierung als typisch jüdisches Verbrechen dargestellt wurden (vgl. LAPPE, 1993). Später, in den 50er und 60er Jahren, waren die Warnungen zwar nicht mehr rassistisch geprägt, enthielten dennoch Hinweise auf die Gefahr durch imaginäre Fremde und bestimmte Situationen. Erst im Zuge der sogenannten ‚Sexuellen Revolution‘ und der damit einhergehenden ‚fortschrittlichen Sexualerziehung‘ erweiterte sich der Blickwinkel vom bösen Fremden auf Bekannte, Nachbarn und Verwandte, hier hauptsächlich der Onkel (vgl. MAY, 1997).

Die ersten Präventionsprogramme wurden im Laufe der Enttabuisierung der Thematik, d. h. Mitte der 70er, Anfang der 80er Jahre, entwickelt. Auf der Basis der Grundannahme, dass informierte Kinder besser geschützt seien, verfolgten sie das Ziel, Kinder zu stärken und sie in die Lage zu versetzen, sexuelle Übergriffe zu erkennen und sich gegen sie zu wehren. Während sich die damaligen Programme und Projekte fast ausschließlich auf Kinder bezogen, setzte sich aufgrund der gesammelten Erfahrungen und wenigen Evaluationsstudien Anfang der 90er Jahre langsam die Erkenntnis durch, dass Prävention nicht allein auf die Kinder beschränkt bleiben darf. Zu einer effektiven Prävention gehören ebenso das umfassende Informieren der Erwachsenen und damit die „kritische Reflexion über erlernte und erworbene, kulturell geprägte sexistische und rollenstereotype Handlungs- und Denkmuster“ (MAY, 1997, 23), d. h. das Infragestellen tradiert (Erziehungs-)Haltungen und Einstellungen, die sexuelle Gewalt begünstigen (vgl. MAY, 1997; MAY/REMUS, 1998).

Rückblickend wird deutlich, dass traditionelle Formen der Prävention als gescheitert eingestuft werden müssen. Traditionelle Präventionsansätze operieren überwiegend mit Abschreckung, Einschüchterung und Warnung vor bestimmten Personen oder Situationen („Geh‘ nicht mit einem Fremden!“; „Steig‘ in kein fremdes Auto ein!“; „Geh‘ nicht in den Wald!“; „Nimm‘ von Fremden keine Bonbons!“). Sie bergen mehr Gefahren als Schutz, da sie diffuse Ängste erzeugen, vom Kind unbegründeten Gehorsam fordern, falsche Informationen hinsichtlich der Täter verbreiten und unzureichend über die Taten aufklären. Gerade das Stillschwiegen über das, was „da im Wald oder im Auto“ passieren kann, weckt möglicherweise sogar die kindliche Neugierde, es einmal auszuprobieren. Durch den Versuch, bestimmte Risikosituationen zu vermeiden, werden die Kinder zudem in ihrer Bewegungsfreiheit beschnitten. Die Folge solcher irreführender Warnungen sind Unsicherheit, Ängstlichkeit, Sprachlosigkeit und damit die Erziehung zu idealen Opfern (vgl. Zartbitter e.V., 1993).

Auch der (meist theoretische) Versuch, Männer aktiv von sexuellen Gewalttaten abzuhalten, ist fehlgeschlagen. Dabei wären vorbeugende Maßnahmen gerade bei potentiellen Tätern sinnvoll. Die Forschung zeigt zum einen, dass bis zu 50% der Täter schon als Jugendliche mit sexuellen Übergriffen beginnen (vgl. ABEL/ROULEAU, 1990), zum anderen haben viele Täter mehr als ein Opfer (siehe Kap.2.1.4.1). Präventive Ansätze könnten somit (idealerweise) die Entwicklung zum Täter als auch Wiederholungstaten verhindern. Derzeit existieren jedoch kaum Konzepte für diese Ansatzebene, was von einigen AutorInnen hauptsächlich auf das fehlende Engagement und die fehlende Bereitschaft der Männer zurückgeführt wird (z. B. LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995). Täter, denen eine Strafminderung oder sogar Bewährung in Aussicht gestellt wird, sofern sie sich einer Therapie unterziehen, werden sich nicht *freiwillig* Hilfe suchen (vgl. MAY, 1997).

Neben den Tätern spielen auch gesellschaftliche Bedingungen eine wesentliche Rolle in der Gesamtdynamik, so dass sich sexuelle Übergriffe ohne einschneidende Veränderungen hinsichtlich dieser Bedingungen nie ganz verhindern lassen werden. Ungleiche Machtverteilung zwischen Männern und Frauen, starre Rollenerwartungen sowie bestimmte Tendenzen im Erziehungsalltag fördern die Anpassung und Abhängigkeit von Kindern und begünstigen damit – direkt oder indirekt – sexuelle Übergriffe. Die Erziehung zum Gehorsam oder die Nichtachtung der körperlichen Selbstbestimmung von Kindern (z. B. Knuddeln / Küssen wider Willen) bergen beispielsweise die Gefahr, Übergriffe nicht als solche zu erkennen. Auch



die Missachtung kindlicher Gefühle („Das tut doch gar nicht weh!“), als deren Folge Kinder ihren eigenen Gefühlen nicht (mehr) trauen, oder die mangelnde Sexualaufklärung tragen als ein Faktor unter vielen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zur Verbreitung der Problematik bei (vgl. PICH, 1993).

Immer noch stehen auch in Deutschland Kinder im Mittelpunkt aller Präventionsbemühungen, obwohl sie im gesamten Spektrum der sexuellen Ausbeutung das schwächste Glied der Kette bilden. Trotz aller Bedenken, ob die präventive Arbeit, die auf Kinder abzielt, überhaupt sinnvoll ist, und ob Kindern die Verantwortung obliegen sollte, für ihren eigenen Schutz zu sorgen, kann eine präventive Arbeit, die eher allgemeine Ziele verfolgt, von großer Wichtigkeit sein. Mittels verschiedenster Programme, Materialien, Rollenspiele etc. wird versucht, die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Autonomie zu stärken. Die Kinder sollen neben der gezielten sexuellen Aufklärung und Aufklärung über die verschiedenen Aspekte sexueller Ausbeutung (Täter, Taten, Risiken, Recht auf Widerstand etc.) auch lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen, Grenzen zu setzen, zu verteidigen, sowie Grenzen anderer Menschen zu respektieren. Eine Prävention, die Kinder in ihren Rechten und Kompetenzen stärkt und ihnen ein positives Selbstbild und Lebensfreude vermittelt, kann sich nicht nur auch sexuelle Gewalt beziehen, sondern dient zur Förderung der gesamten Persönlichkeit des Kindes.

#### **4.1.1 Definition und Begriffsbestimmung**

Für die fachliche Diskussion um Prävention sexueller Gewalt hat sich bis heute keine klare Definition der Begriffe durchgesetzt. Es existieren z.T. sehr unterschiedliche Verwendungen und Differenzierungen. So unterscheiden beispielsweise MAY (1997) und MAY/REMUS (1998) Prophylaxe im Sinne von Aufklärungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Thema sexuelle Gewalt und Maßnahmen zur Lebenskompetenzförderung auf der einen Seite und Prävention im Sinne von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Erwachsene auf der anderen Seite. Da diese Differenzierung in der internationalen Diskussion jedoch nicht üblich ist, wird sie für die vorliegende Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Für die weiteren Ausführungen wird der Begriff ‚Prävention‘ im Sinne von „Vorbeugung und Verhinderung“ verwendet.

**„Der Ansatz und Inhalt von Vorbeugung und Verhinderung leitet sich immer von dem ab, was verhindert werden soll.** Vorbeugung und Verhinderung von sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen orientiert sich also daran, was bei sexuellem Mißbrauch passiert, was die Opfer erleben und wie die Täter handeln. Sie bezieht ein, was in der Tat zusammenwirkt, was sich in ihr ausdrückt und wo ihre Ursachen liegen. Daraus wird dann deutlich, wo es Möglichkeiten zur Veränderung gibt, damit sexuellem Mißbrauch vorgebeugt werden kann.“<sup>69</sup>

#### 4.1.2 Präventionsmaßnahmen im In- und Ausland

Präventive Maßnahmen bezüglich sexueller Gewalt gegen Kinder sind in den USA weit verbreitet. Hinzukommend zur Entwicklung verschiedenster Materialien wie Bücher, Videos, Spiele, Puppen etc., mit der sogar eine eigene, profitträchtige „Präventionsindustrie“ entstanden ist, wurde auch eine Vielzahl von Präventionsprogrammen entwickelt, die landesweit eingesetzt werden. Diese Programme bilden gleichzeitig auch die Basis aller nachfolgenden Programme im In- und Ausland (vgl. BERRICK/GILBERT, 1995).

Der Hauptteil der US-amerikanischen Präventionsprogramme wird in der Schulen genutzt und stellt die Kinder in den Mittelpunkt der Bemühungen. Obwohl sich die einzelnen Programme voneinander unterscheiden, bauen sie alle auf der Konzeption des „Empowerment“, d. h. der Stärkung, Befähigung und Ermächtigung der Kinder, auf. Zentrale Elemente der Prävention sind damit das Unterscheiden von guten und schlechten Berührungen, guten und schlechten Geheimnissen, das Recht auf Körpergrenzen und die Vermittlung sogenannter Präventionsfertigkeiten wie Weglaufen, Schreien und Hilfeholen. Auf der Basis der vorhandenen Evaluationsstudien (siehe unten) ist die Effektivität der Programme allerdings umstritten (vgl. BERRICK/GILBERT, 1995)

Die in Kanada existierenden Programme stimmen zwar in ihren Kernthemen mit denen in den USA überein, im Zentrum der Bemühungen steht hier jedoch nicht die spezielle Thematik der sexueller Gewalt gegen Kinder, sondern eine allgemeine Stärkung der Kinder (vgl. YAWNEY, 1995).

---

<sup>69</sup> STROHHALM, 1996, 13

In Großbritannien erschweren mehrere Faktoren eine gezielte präventive Arbeit. Im Gegensatz zu anderen Ländern fällt hier der Schutz der Kinder und damit auch die Prävention sexueller Gewalt nicht in den Bereich der Erziehung, sondern in den Bereich der Sozialarbeit. Zudem ist der Sexualekundeunterricht an britischen Schulen zum einen genehmigungspflichtig, zum anderen haben die Eltern die Möglichkeit, ihr Kind von diesem Unterricht zu befreien. Aus diesen Gründen besteht derzeit die Hauptaufgabe der britischen Schulen in der Aufdeckung sexueller Übergriffe, für die die Lehrkräfte allerdings kaum ausgebildet sind (vgl. DAVID, 1995).

Die Aufgaben der Schulen in den Niederlanden liegen im sogenannten „Sicherheitstraining“ sowie in der Sensibilisierung der Öffentlichkeit, im Umgang mit den Opfern und in der Aufklärung über Beratungsangebote. Auf der Basis US-amerikanischer Programme wurden drei niederländische Präventionsprogramme entwickelt („Recht auf Sicherheit“, „Zur Strafe ein Kuß“, „Marietje Kessels Project“), von denen die ersten beiden Programme mittels Evaluationsstudien überprüft wurden (s.u.). Ziel der Programme ist es, die Kinder dazu zu befähigen, Nein zu sagen, bestimmte Situationen zu vermeiden und über ihre Erlebnisse zu sprechen (vgl. LAMERS-WINKELMAN/KOOIHMANN, o.J.; HOEFNAGELS, 1995)

Auch in Deutschland begann mit der zunehmenden Enttabuisierung der Thematik Mitte der 80er Jahre die Diskussion um die Notwendigkeit einer adäquaten schulischen Prävention. Es gründeten sich verschiedene Gruppen (z. B. RotCappchen e.V., heute Bundesverein zur Prävention von sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen, e.V.), die es sich unter anderem zur Aufgabe machten, Präventionsprogramme für den deutschsprachigen Raum zu entwickeln. Obwohl, u.a. aufgrund der kulturellen Unterschiede, bis heute die US-amerikanischen Präventionsprogramme in Deutschland kaum durchgeführt werden, basieren die hier entwickelten Programme und Materialien zum größten Teil auf denselben Grundelementen (vgl. SCHUHRKE, 1995).

### **4.1.3 Schwerpunkte und Ziele schulischer Prävention**

Als zentrale Lebenswelt der Kinder und als wesentlicher Sozialisationsfaktor neben der Familie kommt die Schule bei der Vorbeugung sexueller Gewalt eine wichtige Rolle zu. Besonders im Vor- und Grundschulbereich, aber auch später, entwickelt sich eine intensive Bezie-

hung und ein starkes Vertrauensverhältnis zum/zur KlassenlehrerIn, und der tagtägliche Kontakt zu den Kindern ermöglicht es den Lehrkräften, eine große Sensibilität für Veränderungen, etwa im Lern-/Leistungsbereich oder in sozialen Kontakten, aufzubauen. Hinzukommend ergibt sich aus dem Alter der Kinder ein besonderer Handlungsbedarf der Schulen, insbesondere der Vor- und Grundschulen, da der Anteil der Übergriffe auf Kinder im Vor- und Grundschulalter mit großer Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist (siehe Kap.2.1.4.2).

Zu den präventiven Aufgaben der Schule gehört zu einem die allgemeine Stärkung und die Gesamtförderung des Kindes. Zum anderen beinhaltet die Aufklärung über sexuelle Gewalt Informationen zur Verbreitung sexueller Übergriffe auf Kinder, zu den Tätern, den Taten sowie dem Recht auf Widerstand.

Neben der Aufklärung und Stärkung, aber auch durch die Darstellung und das Vorleben alternativer Rollenvorbilder, bietet sich die Schule auch als Raum für Interventionsschritte an. Durch ihre Stellung als Vertrauensperson und AnsprechpartnerInnen und ihre Sensibilität für Signale haben LehrerInnen die Möglichkeit, betroffenen Kindern Hilfe zukommen zu lassen. Während damit die Eröffnung von realistischen Hilfsmöglichkeiten zu den Aufgaben der Schule gehört, sollte die Aufdeckung der Übergriffe den ExpertInnen vorbehalten sein bzw. bleiben.

**Aufgaben schulischer Prävention**<sup>70</sup>

<b>Aufgaben und Qualifikationen von LehrerInnen</b>	<b>Ausbildungselemente</b>
Wahrnehmen und Ausdrücken eigener Gefühle	Gestaltpädagogische Übungen in Theorie und Praxis, Selbstaussdruck mit kreativen Medien, LehrerInnenrolle
Für die Identität von Kindern (auch der sexuellen) sensibel sein: wahrnehmen, akzeptieren, stützen	Anthropologie des Kindes, Entwicklungs- und Sozialisierungstheorien, Sexualität von Kindern; Analyse kindlicher Vorstellungen, Denkweisen und Handlungsformen
AnsprechpartnerIn für die Fragen und Probleme der Kinder sein	LehrerInnenrolle, Beratungstechniken
Ein gutes Sozialklima in der Klasse herstellen	Konfliktlösungsstrategien, Beratungstechniken, Rollenspiel
Partnerschaftlichen Lehrstil, ganzheitliche und handlungsorientierte Lehr- / Lernformen realisieren	Analyse von Unterrichts- und Erziehungsstilen. Didaktische Konzepte: Gestaltpädagogik, offener Unterricht, Projektunterricht, Rollenspiel
Kindern Freiräume in der Schule schaffen, in denen sie Verantwortung übernehmen bzw. mitbestimmen können	SchülerInnenmitbestimmung, Projektunterricht
Geschlechtsspezifische Erlebnis- und Wahrnehmungswesen von Jungen und Mädchen beachten und in die Unterrichtsplanung einbringen	Forschungsergebnisse zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule; Analyse von Unterrichtsstrukturen
Mit Kindern über Sexualität reden können	Sexualität von Kindern, sexuelle Entwicklung; eigene sexuelle Sozialisation
Präventionselemente anlaßbezogen in den eigenen Unterricht einplanen, z. B. : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anknüpfen an eine positive Sexualerziehung</li> <li>• Benennen, Bewußtmachen und Erleben von Gefühlen</li> <li>• Benennen, Einfordern und Respektieren von körperlichen und psychischen Grenzen;</li> <li>• Anknüpfen an geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster und Erfahrungen von Übergriffen im Schulalltag; alternative „Geschlechtsrollenmuster“</li> <li>• Individuell und kulturell unterschiedliche Vorstellungen über die Intimität im Familienleben; (wie funktioniert das Zusammenleben im Familienleben – welche Störungen und Belastungen kann es geben?)</li> </ul>	<p>Analysen in- und ausländischer Präventionsmaterialien, Evaluationsstudien, didaktische Ansätze zur Sexualerziehung, Analyse von Unterrichtsmaterialien und Kinderbüchern zum Thema</p> <p>Geeignete Methoden: Rollenspiel, Phantasiereise, Gefühlstagebuch</p> <p>Gesellschaftliche Bedingungen von Kindern heute, Rechte von Erwachsenen – Rechte von Kindern; UN-Charta; Raum einnehmen (gestaltpädagogische Übungen)</p> <p>Geschlechtsrollenstereotype; didaktische Ansätze für eine emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit; Gewalt in der Schule</p> <p>Ethnologische Studien zur Erziehung von Kindern; Erziehungsnormen, Sexualnormen, Psychologische Studien zur Familiendynamik, Bedürfnisse von Kindern</p>
Mit Eltern zusammenarbeiten	Beratungstechniken und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern

Im Hinblick auf die sexuelle Gewalt und den sexuellen Missbrauch hat Schule vor allem Aufgaben der Prävention zu leisten<sup>71</sup>:

- Prävention meint konkret die Aufklärung von Kindern und Erwachsenen über die Tatsache, dass es sexuellen Missbrauch und sexuelle Gewalt gibt und dass Hilfe möglich ist.

<sup>70</sup> nach JOHNS / MARQUARDT-MAU, 1995, 273ff.

<sup>71</sup> nach WANZECK –SIELERT, 1995, 284-285.

- Prävention will LehrerInnen Mut, Stärke und Besonnenheit vermitteln, um mit der Thematik des sexuellen Missbrauchs adäquat umgehen zu können
- Prävention ist grundsätzlich darauf gerichtet, die Autonomie und Handlungskompetenz der Mädchen und Jungen zu steigern, ihre Persönlichkeit und ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Das gilt ebenso für alle Personen, die die Kinder begleiten.
- Prävention ist oft mit aufdeckender, intervenierender Arbeit verbunden, die umsichtig zu begleiten ist.
- Prävention fordert, dass ein Verdach auf sexuelle Gewalt ernstgenommen und behutsam weiter verfolgt wird.
- Prävention zeigt auf, dass LehrerInnen keine TherapeutInnen sind und sie ein betroffenes Kind nicht allein auf sich gestellt begleiten können, sondern fachliche (therapeutische) Hilfe von außen benötigen.
- Prävention verlangt ein erforderliches soziales Netzwerk, damit LehrerInnen und Beratungsstellen gut zusammenarbeiten können.
- Prävention soll bei allen Beteiligten nicht Mißtrauen, sondern Stärke, Mut und Empathiefähigkeit fördern.

Die Eignung schulischer Prävention liegt damit nicht darin, eine schnelle Aufdeckung der sexuellen Übergriffe zu erreichen, sondern mit der Vermittlung relevanten Wissens zur Aufdeckung beizutragen und für Kinder zu einem „sicheren Hafen“ zu werden, in dem sie positive zwischenmenschliche Beziehungen erfahren können. Dabei gilt es allerdings, die Grenzen der Arbeit im Auge zu behalten, denn die Aufnahme der Thematik in den Unterricht ersetzt weder ein angemessenes Therapie- und Beratungsangebot, noch gewährt es dem betroffenen Kind eine wirkliche Zufluchtsmöglichkeit.

#### **4.1.4 Rahmenbedingungen schulischer Prävention**

Das präventive Arbeiten mit Kindern sollte als eine Art Baukastensystem verstanden werden, bei dem mehrere, in ihrer Bedeutung gleichwertige Themen angeboten und im pädagogischen Prozess (idealerweise) miteinander verzahnt werden (vgl. MAY, 1997). Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, alle Themen losgelöst von der Problematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder zu realisieren und sie in vielen verschiedenen Kontexten einzusetzen. Einzige Ausnahme bildet der Baustein „Informationen über sexuelle Gewalt“. Der Aufbau der Prävention als

Baukastensystem (siehe Kap. 4.2 und 4.3) ermöglicht eine große Variabilität und schließt Wiederholungsmöglichkeiten mit ein. „So vergrößert sich die Chance, dass die einzelnen Bausteine im Sinne eines Spiralcurriculums immer wieder Eingang in den pädagogischen Prozess finden und nicht auf isolierte ‚Programme‘ beschränkt bleiben.“ (MAY, 1997, 69).

Schwierigkeiten bereitet jedoch die Verankerung der präventiven Arbeit im schulischen Rahmen. Einerseits bietet sich die Möglichkeit, die Problematik in das Curriculum mit aufzunehmen, um so eine Absicherung auf administrativer Ebene zu erreichen. Dies hätte den Vorteil, dass die finanzielle Absicherung gewährleistet und somit das Fundament für Fortbildungen, Elternveranstaltungen, Gesamtkonferenzen etc. geschaffen wäre. Eine auf Basis des Curriculums fachliche Einbindung der Thematik ließe allerdings die Vorteile der fächerübergreifenden Arbeit verlorengehen. Zudem erscheint eine berufliche Verpflichtung der Lehrkräfte, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, auf der einen Seite aufgrund der Brisanz und eventueller eigener Betroffenheit schwierig, auf der anderen Seite aber in Anbetracht des Ausmaßes und der Folgen sexueller Übergriffe notwendig und sinnvoll. Andererseits wäre mit einer individuellen Fortbildung einzelner KollegInnen mit dem Ziel, nach ausreichender Qualifizierung die präventive Arbeit in der Schule umzusetzen, die Freiwilligkeit gesichert. Allerdings bleibt es dann allein dem Zufall überlassen, ob sich an einer Schule eine engagierte Lehrkraft für die Fortbildung bereit erklärt oder nicht, so dass auch hier nicht von einer flächendeckenden Prävention gesprochen werden kann.

Um die Prinzipien der präventiven Arbeit glaubwürdig vermitteln zu können, sollten diese zur generellen Erziehungs- und Werterhaltung und damit zu einem Teil des täglichen Unterrichtsgeschehens werden. Dazu gehört sowohl das Überdenken der eigenen (Macht-) Rolle als LehrerIn, d. h. das Betrachten des Selbstbestimmungsrechts der SchülerInnen, als auch die Arbeit an den Geschlechterrollen der Gesellschaft – immerhin sind zwischen 86 % und 98 % der Täter männlichen Geschlechts (siehe Kap. 2.1.3). Dies zeigt auch, dass Prävention eigentlich nicht im Rahmen einer Unterrichtseinheit abgehandelt werden kann und zudem die Kooperation mit dem Elternhaus die Chancen für einen bestmöglichen Schutz der Kinder erhöht. Kinder brauchen Erwachsene als Vertrauenspersonen, die sie im Zweifelsfall vor anderen Erwachsenen schützen können, denn die „Lösung des (Gesellschafts-)Problems sexueller Gewalt gegen Kinder darf nicht den Kindern selbst auferlegt werden ...“ (KNAPPE, 1995, 241). Zum anderen müssen die Eltern als wichtigste Sozialisationspartner in die allgemeine Stärkung der Kinder miteinbezogen werden, da die Erziehung zu einem positiven Selbstbild, eine

angemessene Sexualaufklärung und das Hinterfragen von Gesellschaftsrollen zu den wesentlichen Elementen der Präventionsarbeit zählen.

Zu den weiteren Voraussetzungen gehören<sup>72</sup>:

- Auseinandersetzung mit den eigenen Blockaden und Unsicherheiten
- Beschäftigung mit den verschiedenen Präventionsansätzen
- Genaue Betrachtung des vorhandenen Materials im Hinblick auf die Brauchbarkeit für meine SchülerInnen
- geschlechtsspezifisches Arbeiten
- Vermeidung unangemessener Vereinfachungen
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Relevanz der Thematik für meine SchülerInnen
- Mitbedenken möglicher Nebeneffekte für betroffene Kinder
- Phantasie bei der Entwicklung eigener Präventionswege

Neben der Chance der Prävention als Unterrichtsprinzip bietet die präventive Arbeit im Rahmen eines Projektes den Vorteil, fächerübergreifend tätig zu werden, die Themenschwerpunkte fachspezifisch auszuarbeiten und sie mittels verschiedener Zugangsmöglichkeiten, z. B. zeichnen, erzählen und diskutieren bis hin zum handlungsorientierten Unterricht, erschließen zu können (vgl. MAY/REMUS, 1998).

Schulische Prävention sexueller Gewalt wird allerdings überwiegend als Unterrichtseinheit innerhalb eines Schulfaches gesehen. Folgende Fächer bieten sich dabei mit den entsprechenden Schwerpunkten an<sup>73</sup>:

- Lebenskunde / Ethik / Religion:
- Entstehung von Geschlechterverhältnissen
- Entstehung von sexueller Gewalt
- Deutsch:
- altersangemessene Literatur (siehe Anhang)
- Analyse von Märchen auf symbolische Aspekte intrafamilialer sexueller Übergriffe
- Sozialkunde / Gemeinschaftskunde:
- Sozialisation in der Familie

---

<sup>72</sup> nach JOHNS/MARQUARDT-MAU, 1995.

<sup>73</sup> nach MAY, 1997.



- Gewalt in der Familie
- Musik:
- Besprechen von Liedtexten (z. B. TicTacToe)

In Deutschland wird schulische Prävention vorrangig als Teil der Sexualkunde begriffen. Hinzukommend zum Kennen lernen und Benennen von Körperteilen und ihren Funktionen kann vor allen Dingen in höheren Klassen eine Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenverhalten stattfinden und verantwortliches Sexualverhalten thematisiert werden (vgl. MAY, 1997). Die Anbindung der Thematik an dieses Unterrichtsfach lässt jedoch auch Rückschlüsse auf das zugrundeliegende Verständnis von sexueller Gewalt zu. Da es sich bei sexuellen Übergriffen nicht um eine Form von Sexualität handelt, sondern um eine sexualisierte Form von Macht und Gewalt (siehe Kap. 2.1.2), ist eine Thematisierung im Bereich der Sozialkunde m. E. eher sinnvoll. Mit dieser Anbindung kann zum einen die Rolle der Gewalt und Machtausübung in diesem Zusammenhang verdeutlicht werden, zum anderen wird eine negative Verknüpfung von Sexualität mit Gewalt verhindert.

Trotz aller Vorzüge, die die Schule für die präventive Arbeit bietet, erweist sich die Umsetzung in die Praxis als problematisch. Aufgrund der zunehmenden Verschlechterung der Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der anwachsenden Klassenstärke, Lehrplanfülle, LehrerInnenmangel, können die LehrerInnen den Erwartungen kaum gerecht werden. Es fehlt an Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, so dass die Auseinandersetzung mit der Thematik dem persönlichen Engagement überlassen bleibt. Außerdem mangelt es an Lehrplanvorgaben und adäquaten Konzepten. Auch die mangelnde Kooperation innerhalb der Schulen und mit anderen Berufsgruppen erschwert die Situation. Die Folgen sind Unsicherheiten und Angst vor Unter- bzw. Überreaktionen seitens der LehrerInnen und letztendlich mangelnde Hilfe für (betroffene) Kinder.

So stellt sich dann auch die Frage, welche präventiven Aufgaben die Schule überhaupt übernehmen kann. Trotz aller Bemühungen können Präventionsprogramme die sexuelle Ausbeutung von Kindern nie ganz verhindern. Die Gründe hierfür liegen sowohl in der Missbrauchsdynamik, d. h. in den Strategien der Täter, die komplex und schwer zu durchschauen sind, als auch in der Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen (s.o.). Dennoch kann das Unterlassen jeglicher schulischer Prävention keine Lösung sein. Es lassen sich „... in vielfacher Hinsicht Hoffnungen mit der präventiven Arbeit verknüpfen, wenn es gelingt, sie – über ein

Stadium als Modethema hinaus – kontinuierlich und langfristig zu verfolgen und sorgfältig deren Möglichkeiten und Grenzen im Auge zu behalten“ (MARQUARDT-MAU, 1995. 23).

#### 4.1.5 Aufbau und Ziele ausgewählter Programme

Als mit Beginn der 70er Jahre in den USA immer mehr bekannt wurde, dass viele Mädchen und Jungen sexuelle Gewalterfahrungen machen, entstand der Wunsch, diese Übergriffe zu verhindern. Es wurden Präventionsprogramme für den Vor- und Grundschulbereich entwickelt, da davon ausgegangen wurde, dass Kinder, die um die Gefahr wissen, besser geschützt sind. Auf Basis dieser Überlegungen entstanden im Laufe der letzten Jahre international viele verschiedenen Präventionsprojekte, -konzepte und -materialien. Ein Teil dieser Konzepte basiert auch heute noch auf dem US-amerikanischen **Child Assault Prevention Project**, kurz CAPP, das als eines der ersten, umfassenden Programme zur Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder entwickelt wurde und abzielt auf die Enttabuisierung des Themas durch Aufklärung und Informationen, auf die Stärkung der Kinder zur Reduktion der Isolation und auf die Ermutigung der Kinder zum Zurückweisen der Übergriffe. Die Konzepte arbeiten zumeist mit Theaterstücken (z. B. CAPP, ‚Voor Straf een Zoen‘ (Zur Strafe ein Kuß)), und beteiligen die Mädchen und Jungen durch Rollenspiele, Übungen und Gespräche aktiv an den verschiedenen Themenschwerpunkten.

Um eine ganz andere Form der präventiven Arbeit handelt es sich bei Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen (z. B. „Schulische Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen“ („Petze“) oder „Schulinterne LehrerInnenfortbildung des Landes Nordrhein-Westfalen“ (SchILF)). Deren Ziele liegen in der Sensibilisierung der Lehrkräfte und in ihrer Befähigung, fächerübergreifend wirken zu können, bzw. in der Ausbildung zu ModeratorInnen für schulinterne Fortbildungen.

Neben diesen Konzepten und Projekten zur schulischen Prävention sind auch verschiedene Arbeitsmaterialien zur Thematik „Prävention sexueller Gewalt“ auf dem deutschsprachigen Markt zu finden. Sie beziehen sich hauptsächlich auf den Vor- und Grundschulbereich und beinhalten in der Regel Informationen und Fakten zur Thematik ‚Sexuelle Gewalt‘, einen Praxisteil mit Anregungen zu verschiedenen Themenschwerpunkten sowie Literaturempfehlungen. Die Materialien sollen „zu Selbstbewußtsein, Autonomie und Abgrenzung [ermutigen]. Sie bieten den Erwachsenen Ideen, wie sie den Mädchen und Jungen Raum geben kön-

nen, um all dies auszuprobieren, und Möglichkeiten, wie sie die Stärken der Mädchen und Jungen anerkennen und fördern können.“ (BRAUN, 1989, 4).

Zentrale Themenbereiche fast aller Materialien sind dabei:

- Körpererfahrung und -wahrnehmung
- Angenehme und unangenehme Gefühle
- Umgang mit Geheimnissen
- Berührungen
- Neinsagen
- Hilfeholen

Die Themenbereiche werden mittels verschiedenster Herangehensweisen wie beispielsweise kreativen Methoden (Ausschneiden, Malen, Modellieren), textlicher Erarbeitung (Bilderbücher, Gedichte, Abzählverse) oder Spiele den Kindern alltagsnah, spielerisch und ermutigend nähergebracht.

#### **4.1.6 Ergebnisse der bisherigen Präventionsforschung**

Trotz vieler Verbesserungen geht die Diskussion um die Effektivität von präventiven Bemühungen ungemindert weiter. Beanstandet werden auf der einen Seite konkrete Problempunkte wie die fehlende kulturelle Sensibilität der Programme und Materialien, d. h. die ausschließliche Orientierung des Materials an der Mehrheit der Bevölkerung und das Ignorieren von Randgruppen (z. B. Kinder mit einer Hörschädigung oder anderen Behinderung; vgl. MARQUARDT-MAU, 1995). Bezweifelt wird auch die Angemessenheit des Inhalts am Entwicklungsstand der Kinder. Die meisten Materialien stellen (zu) hohe Anforderungen an die kognitive oder auch emotionale Entwicklung der Kinder, die beispielsweise mit Begriffen wie „Intuition“ umgehen oder die Intention von Berührungen unterscheiden müssen (vgl. SCHUHRKE, 1995). Auch die Auslassung wichtiger Themenbereiche (sexuelle Übergriffe in der Familie, körperlose Formen von Übergriffen etc.) wird beanstandet (vgl. KIPER, 1993).

Auf der anderen Seite stellt sich die generelle Frage, ob die präventive Arbeit mit Kindern überhaupt sinnvoll ist (s.o.). So ist es überaus fraglich, ob die vermittelten Regeln und Handlungsstrategien bei den sehr unterschiedlichen Formen der Übergriffe wirksam sein können, und ob das erlernte Wissen auch in Handlungen umgesetzt werden kann. Da ohne ausrei-

chende Überprüfung dieser und anderer Fragen das Risiko besteht, dass die derzeitigen Präventionsbemühungen evtl. inadäquat sind, sich damit professionelle HelferInnen (und schließlich auch die Kinder) in falscher Sicherheit wiegen, bedarf es dringend einer Evaluation der existierenden Materialien (vgl. Zartbitter e.V., 1993).

Eine Überprüfung der Effektivität ist auf zwei Ebenen möglich, d. h. in Hinblick auf erworbenes Wissen (Wissenserwerb) und in Hinblick auf praktische Konsequenzen zum Schutz des Kindes. Da Verhaltensveränderungen jedoch einen längeren Zeitraum benötigen, stellen die praktischen Handlungskonsequenzen zwar das stärkere Kriterium dar, sind jedoch schwerer zu erfassen (vgl. BERRICK/GILBERT, 1995). Eine Überprüfung wäre nur dann möglich, wenn die Kinder vor und nach der Durchführung des Programms einer bedrohlichen Situation ausgesetzt würden. Da dies jedoch ethisch nicht vertretbar ist und simulierte Situationen hingegen völlig unzureichend und der Dynamik nicht angemessen sind, richten sich Evaluationsstudien an den Wissenserwerb der Kinder. Aufgrund der z. T. sehr unterschiedlichen Intention und Zielsetzung der verschiedenen Programme ist allerdings nur ein vorsichtiger Vergleich der Ergebnisse möglich.

Die Mehrheit der Studien verzeichnet einen Wissenszuwachs der Lerngruppe (z. B. FINKELHOR/STRAPKO, 1994; ECK/LOHAUS, 1993), wobei dieser Wissenszuwachs bei Kindern der ersten Grundschuljahre geringer ausfällt (vgl. FINKELHOR, 1993). Andere Studien wiederum verweisen darauf, dass die vermittelten Inhalte schon nach zwei Monaten langsam in Vergessenheit geraten und Kinder wieder auf ihre alten Handlungsmuster zurückgreifen und betonen damit die Notwendigkeit regelmäßiger Wiederholungen, z. B. in Form eines Spiralcurriculums (vgl. CONTE, 1985; FINKELHOR/STRAPKO, 1994). Eine ausnehmend hohe Effektivität zeigen die Programme für Randgruppen und statusbenachteiligte Kinder (vgl. FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995). Auch andere Studien betonen die besondere Bedeutung der Programme beispielsweise für Kinder mit einer Behinderung (z. B. van der MEIJDEN/HOEFNAGELS, 1993). Kinder mit Lernschwierigkeiten lernen dabei das Konzept nicht mühsamer als andere Kinder und eignen sich Verhaltensstrategien (Erkennen bestimmter Situationen, Weglaufen, Hilfe holen) deutlich häufiger an. Programme, in denen die Kinder aktiv miteinbezogen werden (z. B. in Form von Rollenspielen), und Programme, die die Kinder dazu veranlassen, mit den Eltern über den Inhalt zu sprechen, werden als sehr erfolgreich beurteilt (vgl. FINKELHOR/STRAPKO, 1994). Generell werden die durchgeführten Programme sowohl von den Kindern als auch von deren Eltern sehr positiv bewertet, wobei

Mädchen die vermittelten Inhalte als hilfreicher empfinden als Jungen (vgl. FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995).

Entgegen der z. T., weit verbreiteten Befürchtung, das Reden über sexuelle Übergriffe flöße Kindern Angst ein, wird nur in seltenen Fällen ein erhöhtes Angstniveau verzeichnet (vgl. FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995).

Unabhängig von der praktischen Handlungskonsequenz weisen Präventionsprogramme nach, dass sich die Einstellung der Kinder zu ihrem Körper und zur Sexualität durchweg positiv entwickelte (vgl. FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995). Dabei scheint es völlig irrelevant, von welcher Person bzw. Personengruppe (Lehrkraft vs. externe TrainerInnen) das Programm durchgeführt wird (vgl. FINKELHOR/STRAPKO, 1994).

Neben diesen positiven Aspekten erzielen einige Bemühungen jedoch auch negative Ergebnisse.

- Jungen und ältere Kinder fühlen sich generell von den Inhalten weniger angesprochen, so dass hier eine Modifizierung notwendig wäre.
- Die Vermittlung ungeeigneter Widerstandsformen ist folgenschwer (z. B. Zurückschlagen), da aufgrund derer Kinder dreimal häufiger verletzt werden (vgl. FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995).
- Gemäß einer Studie (TOAL, 1985) profitieren gerade betroffene Kinder, die die sexuellen Übergriffe bereits aufdeckten, so gut wie gar nicht von den Programmen und sind noch weniger in der Lage, Hilfe zu holen und sich zu wehren. Dem widerspricht zweifellos die Erfahrung anderer Organisationen, z. B. STROHHALM e.V.. Die MitarbeiterInnen des mobilen Teams konnten in den Schulen die Beobachtung machen, dass auch betroffene Kinder durchaus von den Inhalten einen Nutzen haben. Auch wenn sie sich (scheinbar) an den Übungen, Aufgaben und Gesprächen nicht beteiligten, so machten sie doch zumindest die Erfahrung, dass auch andere Kinder Ähnliches erlebt haben und sie mit ihrer Erfahrung nicht allein sind (vgl. STROHHALM e.V., 1996).

Als wohl wichtigstes Ergebnis der präventiven Arbeit führen FINKELHOR et al. (1994) an, dass Kinder über ihre erlittene sexuelle Gewalt reden können und in der KursleiterIn eine Person haben, an die sie sich wenden können.

## **4.2 Präventives Arbeiten mit gehörlosen Mädchen und Jungen**

Präventive Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt, die sich speziell auf gehörlose Kinder beziehen, stehen in Deutschland, aber auch international gesehen, noch weit am Anfang. So stellt eine Studie in Großbritannien fest, dass gerade einmal 7% aller landesweiten Gehörlosenschulen Präventionsprogramme durchführten und auch nur 7% der befragten Schulen eine solche Arbeit für die Zukunft in Betracht ziehen (vgl. KENNEDY, 1989a). Statistische Untersuchungen hinsichtlich der präventiven Arbeit mit gehörlosen Kindern in Deutschland liegen bislang nicht vor. Anhand der im Rahmen dieser vorliegenden Arbeit durchgeführten Erkundungsstudie an den Gehörlosenschulen Nordrhein-Westfalens (siehe Kap. 3) lässt sich jedoch annehmen, dass eine systematisch aufgebaute präventive Erziehung in dieser Richtung, trotz des von seiten der Lehrkräfte empfundenen, großen Handlungsbedarfs, bislang nicht stattgefunden hat (siehe kap. 3.2.5).

Während bis heute nur wenige spezielle Programme existieren, die für die Arbeit mit gehörlosen Kinder geeignet sind, ist die Übertragung der bereits bestehenden Programme schwierig, da die meisten Arbeitsmodelle zu den Bereichen Prävention, Aufdeckung und Therapie hauptsächlich auf verbalen Fähigkeiten basieren (vgl. KENNEDY, 1989b). Auch die „einfache“ Übersetzung der Inhalte in die Gebärdensprache erscheint nicht sinnvoll, da damit weder den kulturellen Unterschieden noch der Heterogenität der Gruppe der gehörlosen Kinder in Form von Sprachsystemen, Entwicklungsstand etc. Rechnung getragen wird. An den Gehörlosenschulen sind, u.a. aufgrund der fehlenden Anerkennung und der daraus resultierenden fehlenden systematischen Vermittlung der Gebärdensprache, hierzulande eine Vielzahl verschiedener Kommunikationssysteme vorhanden und eine ebenso große Variation an kommunikativen Fähigkeiten. Aus diesen Gründen bedarf es spezieller Konzepte und Materialien für gehörlose Kinder, die die besonderen Bedürfnisse und derzeitigen Gegebenheiten mit berücksichtigen.

### **4.2.1 Programme, Projekte und Materialien für gehörlose bzw. behinderte Kinder**

Da die präventive Arbeit mit Kindern mit einer Behinderung noch in den Kinderschuhen steckt, wurden bis zum derzeitigen Zeitpunkt nur wenige Materialien entwickelt und Projekte durchgeführt, die sich konkret auf Kinder mit Behinderungen beziehen. Dabei werden, von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen, hauptsächlich Kinder und Erwachsene mit geistiger

Behinderung angesprochen. Dies gilt auch für das bislang einzige, in Deutschland dokumentierte Projekt („Prävention Sexuellen Mißbrauchs an Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung“; NELDNER, 1994; NELDNER/REITZER, 1994). Aufgrund des erheblichen Entwicklungsrückstandes des deutschsprachigen Raums bezüglich „gehörloser Inhalte“ gegenüber vergleichsweise den USA, ist noch keine Präventionsarbeit mit gehörlosen Mädchen und Jungen bekannt.

Bei einem Großteil der behindertenspezifischen Programme in den USA, Kanada und Großbritannien handelt es sich um Adaptionen schon bestehender Materialien wie dem „**Kidscape Good Sense Defense Programme**“, das für Kinder mit einer Lern- oder geistigen Behinderung verändert wurde. Im Rahmen der Adaption für die Sonderschule wurden vermehrt Rollenspiele, zusätzliche Geschichten und Nachbereitungsstunden eingebracht, um das Dargestellte praktisch zu verdeutlichen (vgl. GAWLINSKI, 1989). Desgleichen wendet sich das in Kanada entstandene Buch „**The Right to Control What Happens to Your Body**“ (The G.Allan Roehrer Institute, 1995) erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung. Es informiert ausführlich und in einfacher Sprache über sexuelle Gewalt allgemein und gegen Menschen mit einer Behinderung.

Neben den Programmen für Menschen mit einer geistigen Behinderung entstanden im Ausland auch Materialien, die konkret hörgeschädigte Kinder und Jugendliche ansprechen und ebenfalls aus bereits vorhandenen Programmen entwickelt wurden. So wurde beispielsweise das in den USA weit verbreitete CAPP zum „**Abuse Prevention Program for Deaf & Hard of Hearing Children**“ (MOUNTY/FETTERMAN, 1989) modifiziert und seit 1986 für gehörlose Kinder immer wieder verändert. Zu den wesentlichen Faktoren bei der Modifizierung zählen die Durchführung des Programms durch gehörlose, schwerhörige und hörende MitarbeiterInnenteams, sowie die stärkere Einbeziehung der visuellen Ebene. Zudem fanden bei der Entwicklung des Konzeptes die sich von hörenden Kindern unterscheidenden Lebensbedingungen und Lernstrategien gehörloser Kinder Berücksichtigung und wurde den kommunikativen Einschränkungen Rechnung getragen, indem zentrale Begriffe und Konzepte in Vorbereitungsstunden vorab erarbeitet werden (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989).

Ebenfalls in den USA wurde das „The Children’s Self-Help-Project“ 1982 zu einem zweistündigen Präventionsprogramm für gehörlose Kinder modifiziert. Ziel des Projektes „**A Two-Lessons Program for the Prevention of Sexual Abuse**“ (BURKE, 1989) ist es, den

Kindern zu vermitteln, das sie Nein sagen dürfen, Übergriffe weitererzählen müssen und keine Schuld daran tragen. Die Kinder lernen, angenehme und unangenehme Berührungen und Gefühle zu unterscheiden, sie lernen, Körperteile und sexuelle Handlungen zu benennen, und werden auch über die Möglichkeit von Übergriffen durch Bekannte und Verwandte aufgeklärt. Das Projekt wird an zwei Tagen durchgeführt und setzt sich aus zwei jeweils einstündigen Veranstaltungen zusammen. Das Ausgangsmaterial wurde für gehörlose Kinder so verändert, dass die Inhalte weniger auf einer Gesprächsbasis vermittelt werden, sondern vielmehr visuelle Darstellungsmöglichkeiten, wie beispielsweise Rollenspiele, zum Einsatz kommen (vgl. BURKE, 1989). Allerdings zeigen verschiedene Studien, dass die vermittelten Inhalte schnell wieder in Vergessenheit geraten (vgl. CONTE, 1985; FINKELHOR/STRAPKO, 1994), und vor allem eine zweistündige Veranstaltung m. E. der Komplexität einer Thematik wie sexuelle Gewalt in keinsten Weise gerecht werden kann.

Das „**Deaf Kid's Self Defense & Safety Project**“, ein 1990 von der *Los Angeles Commission on Assaults Against Women (LACAAW)* entwickeltes Programm für gehörlose Kinder, basiert wie fast alle US-amerikanischen Konzepte auf der Philosophie des Empowerment. Zielgruppe des Konzeptes sind SchülerInnen verschiedener Altersstufen (3., 6. und 9. Klasse). Das Programm wird von speziell ausgebildeten, gehörlosen MitarbeiterInnen durchgeführt, und bietet damit den Vorteil, dass sich der kommunikative Zugang zu den Kindern wesentlich erleichtert und gleichzeitig eine fundierte Basis bezüglich der Informationen zu sexueller Gewalt durch ein 36-stündiges Intensivtraining und darauf folgende Arbeitsstunden mit Supervision gegeben ist (vgl. REYNA, o.J.).

Während sich die meisten Programme auf SchülerInnen der Vor-, Grund- und Mittelstufe beziehen, handelt es sich bei dem von Bonnie O'DAY 1983 erstellten Programm „**Preventing Sexual Abuse of Persons with Disabilities**“ um ein ausführliches Unterrichtskonzept für hörgeschädigte SchülerInnen und Schüler der oberen Klassen. In jeweils einer oder mehreren Unterrichtsstunden werden verschiedene Themengebiete der Thematik „Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche“ angesprochen und mittels verschiedener Methoden erarbeitet. Ziel des Unterrichtskonzeptes ist es, grundlegende Informationen über Vertrauenspersonen, Aufdeckung, Beratungsstellen, die medizinische Untersuchung und juristische Belange zu geben und ferner Präventions-, Selbstverteidigungstechniken und Selbstbehauptungsmöglichkeiten mittels Gebärden, Körper und Stimme zu vermitteln (vgl. O'DAY, 1983). Obwohl das Konzept in erster Linie für hörgeschädigte Jugendliche erstellt wurde, enthält es zum einen



Modifizierungshinweise für die unteren Schulklassen, zum anderen auch Zuschnittsmöglichkeiten für andere Behinderungsgruppen wie sehbehinderte oder geistig behinderte Kinder und Jugendliche (vgl. O'DAY, 1983).

Das einzige, für Deutschland dokumentierte Projekt „**Prävention Sexuellen Mißbrauchs an Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung**“ (NELDNER, 1994; NELDNER/REITZER, 1994) wurde ab 1991 in der Teilanstalt Bethel der von Bodelschwingschen Anstalten, einer Einrichtung für Menschen mit einer geistigen Behinderung, durchgeführt und lief über zwei Jahre. Zu den Inhalten des Projektes gehörten Informations- und Fortbildungsveranstaltungen für die MitarbeiterInnen, Grundlageninformationen über sexuelle Gewalt und Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für die Mädchen und Frauen mit Behinderung. Ziel des Projektes war es, eine Kontakt- und Informationsstelle für Mädchen und Frauen mit Behinderung aufzubauen, Interventionsarbeit zu leisten und die Vernetzung mit existierenden sozialen Diensten zu erreichen (vgl. NELDNER, 1994; NELDNER/REITZER, 1994).

#### **4.2.2 Erfahrungen und Evaluation**

Der bisher geringe Einsatz von Präventionsmaterialien an Gehörlosenschulen oder an anderen Sonderschulen lässt eine systematische Überprüfung der Effektivität der Konzepte und Materialien nicht zu, da sich bislang nur eine Studie mit der Evaluation verschiedener Präventionsprogramme für den Einsatz bei Kindern mit Behinderung beschäftigte (vgl. The G. Allan Roehrer Institute, 1989). Zu den überraschenden Ergebnissen zählt zum einen die Tatsache, dass die speziell für Kinder mit Behinderung konzipierten Programme schlechter abschnitten als andere Programme. Zum anderen waren alle Konzepte bis auf eine Ausnahme für Kinder mit schweren Behinderungen nicht geeignet. Ein Teil der untersuchten Programme war schlecht aufgebaut, in den Aussagen verwirrend und in Teilen sogar angsteinflößend. Die Hintergründe in Bezug auf das Bild behinderter Menschen und bezüglich der Fakten über sexuelle Gewalt wurden in vielen Programmen nicht realistisch dargestellt. So lag beispielsweise in einigen Programmen der Schwerpunkt des Täterkonzeptes auf Fremdtäter, die in der Realität jedoch nur einen äußerst geringen Teil aller Täter ausmachen (vgl. RYERSON, 1984; HARD, 1986; AIELLO, 1986; siehe Kap. 2.2.3.2). Andere Programme wiederum verstärkten in ihren Darstellungen Rollenstereotype oder Stereotype hinsichtlich Menschen mit Behinderung, waren in ihrem Ton bevormundend und sprachlich nicht genau. Nur bei wenigen Konzepten wurde in den Untersuchungen gutes und ausreichendes Hintergrundmaterial oder eine

gut ausbalancierte Darstellung negativer und positiver Aspekte menschlicher Beziehungen gefunden.

„Finally, many members of the evaluation team found that the generic programs are generally more engaging, thorough, active and appealing than others, although these programs leave unresolved many issues concerning accessibility of the program content to individuals who have mental handicaps.“<sup>74</sup>

Dennoch können aufgrund der besonders in den USA gemachten Erfahrungen Aussagen zu zentralen Punkten aufgestellt werden. So hat sich in mehreren Projekten gezeigt, dass sich bei der Durchführung der präventiven Arbeit mit den Kindern ein rein gehörloses oder gemischtes Team bewährt. Zwar wurde in Evaluationsstudien festgestellt, dass die durchführende Person keine Auswirkungen auf die Effektivität des Programmes hat (vgl. FINKELHOR/STRAPKO, 1994), aufgrund der besonderen kommunikativen Situation kann dies jedoch für gehörlose Kinder nicht gelten. Hinzukommend zu der Erleichterung in der Kommunikation übernehmen gehörlose MitarbeiterInnen Vorbildfunktion und bieten den Kindern Identifikationsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven, die ansonsten eher selten sind (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989).

Wie auch bei hörenden Kindern erleichtert eine große Materialvielfalt die Erarbeitung der verschiedenen Themen. Hierbei leisten besonders visuelle Medien, wie Videokassetten, gute Arbeit und erzielen eine noch größere Effektivität, indem sie die Lebensbedingungen gehörloser Kinder widerspiegeln und Identifikationsmöglichkeiten bieten. Ferner erleichtern sie durch die Verwendung entsprechender Kommunikationssysteme wie Gebärdensprache oder Lautsprachbegleitende Gebärden den Zugang zum Thema. Leider sind solche Videos im deutschsprachigen Raum noch nicht zu bekommen. Zudem zeigte sich, dass die in vielen Programmen zentrale Begriffe, wie ‚Rechte‘, ‚Sicherheit‘, ‚Fremde‘ etc., einem großen Teil der gehörlosen Kinder Schwierigkeiten bereiten und aufgrund dessen einer vorherigen, gezielten Erarbeitung bedürfen (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989).

Ein weiterer problematischer Aspekt liegt in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Obwohl im Rahmen der meisten Programme auch Elternabende stattfanden, gehört die Elternarbeit, trotz der immensen Bedeutung, die sie im Rahmen der Prävention einnehmen kann, zu den bis heute stark vernachlässigten Aspekten. In den meisten Fällen werden die Eltern nur insofern

---

<sup>74</sup> vgl. The Roeher Institute, 1989, 47.

miteinbezogen, dass sie über die Veranstaltung der Kinder informiert werden. Dabei sind die Eltern sowohl wichtig und notwendig als auch eine große Unterstützung bei der Umsetzung der Inhalte (siehe Kap. 4.1.4). Wichtigste Voraussetzung für das Einbeziehen der Eltern ist die Aufklärung über die Problematik. Obwohl der Großteil der Eltern hinsichtlich des Ausmaßes, der Opfer und der Täter realistische Vorstellungen hat, zeigen sich Wissenslücken besonders in Bezug auf Präventionsmaßnahmen und –inhalte sowie Anlauf- und Beratungsstellen (vgl. KNAPPE/SELG, 1993). Befragungen der Eltern zeigen auch, dass die präventiven Möglichkeiten für Kinder eher pessimistisch eingeschätzt werden und viele Eltern Befürchtungen haben, die Programme könnten die Kinder verschrecken, sie ängstlich und mißtrauisch vor Kontakten machen (vgl. KNAPPE, 1995). Dem widersprechen die Ergebnisse verschiedenen Evaluationsstudien, die nachweisen konnten, dass das Angstniveau der Kinder nach den Programmen nur in seltenen Fällen steigt (z. B. FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995). Elternworkshops geben die Gelegenheit, diese Ängste mit den Eltern zu besprechen und sie über die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der schulischen Prävention aufzuklären. Die Veranstaltungen können dazu genutzt werden, das notwendige Wissen über sexuelle Gewalt zu vermitteln, bieten aber auch die Chance, Gefühle und Ängste der Eltern hinsichtlich sexueller Übergriffe aufzugreifen und ihnen möglichst viele konkrete präventive Anregungen aufzuzeigen. Nur mit dem nötigen Wissen und dem Befassen mit der Thematik ist es den Eltern möglich, ihr Kind angemessen zu informieren und bei Übergriffen Hinweise schneller wahrzunehmen und zu reagieren. Während sich für die Elternworkshops ein gemischtes Team aus gehörlosen und hörenden MitarbeiterInnen anbietet, muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass viele Elternworkshops schlecht besucht sind, da die Elternhäuser oftmals weit von den in der Regel zentral gelegenen Gehörlosenschulen entfernt liegen.

Schließlich bereitet auch die Schaffung eines sozialen Netzwerkes, einer der wesentlichen Voraussetzungen präventiver Arbeit, für gehörlose Kinder große Probleme. Den existierenden Beratungs- und Therapieangeboten mangelt es an dem nötigen Hintergrundwissen über die Auswirkungen einer Hörschädigung sowie an den entsprechenden kommunikativen Fertigkeiten. Die speziellen Beratungsstellen für gehörlose Menschen sind jedoch wiederum mit der Thematik der sexuellen Ausbeutung überfordert (vgl. MOUNTY/FETTERMAN, 1989).

### **4.2.3 Thematische Schwerpunkte der Präventionsarbeit mit gehörlosen Schülern und Schülerinnen**

Erfahrungen in der präventiven Arbeit mit nicht behinderten Mädchen und Jungen haben gezeigt, dass sowohl missbrauchsspezifische als auch allgemeine Bereiche Teil einer sinnvollen Prävention sind. Hinzukommend zur Aufklärung über sexuelle Gewalt ist es wichtig, Kinder zu stärken, sie zu ermutigen, ihren Gefühlen zu trauen und sie zu befähigen, über Gewalterfahrungen zu berichten (vgl. GIESELMANN/RODENBECK, 1994). Die sich daraus und aus den gehörlose Kinder betreffenden Risikofaktoren (siehe Kap. 2.2.4) ergebenden zentralen Themenbereiche, wie Körperrechte, Gefühle, Berührungen, Geheimnisse, Neinsagen und Hilfe holen, bieten sich auch oder gerade deshalb für die präventive Arbeit mit gehörlosen Kindern an und werden ihrerseits von den Lehrerinnen und Lehrern der Gehörlosenschulen als ausnehmend wichtig erachtet. Sie weisen darauf hin, dass die Themen aufgrund der Sozialisations- und Lebensbedingungen gehörloser Mädchen und Jungen besondere Bedeutung erhalten (siehe Kap. 3.2.5).

Damit geht auch die Präventionsarbeit mit gehörlosen Mädchen und Jungen weit über die reine Aufklärung über den Tatbestand hinaus und beinhaltet in erster Linie Ziele zur allgemeinen Förderung. Teil der Arbeit ist es, die bewusste Wahrnehmung und Abgrenzung angenehmer, verwirrender und unangenehmer Berührungen und Gefühle zu fördern und damit verbunden ein standardisiertes Vokabular aufzubauen, um sich anderen Personen mitteilen zu können und gegebenenfalls außerhalb der Schule Zugang zu Beratungsstellen o.ä. zu haben (vgl. AVERWALD, 1994; ANDERSON, 1987). Als wesentlicher Punkt der präventiven Bemühungen gilt im übrigen die Vermittlung eines positiven Körperbildes und einer positiven Sexualität, um negative Konnotationen zu vermeiden und dem Ziel gerecht zu werden, gehörlose Kinder beim Aufbau eines positiven Selbstbildes zu unterstützen.

Nicht nur bei der Entwicklung der präventiven Maßnahmen, auch bei der präventiven Arbeit mit den Kindern selbst sind deren besondere Bedürfnisse zu berücksichtigen. Die Einschränkungen der kommunikativen Fertigkeiten führen zusammen mit dem Mangel an sozialen Erfahrungen dazu, dass die vermittelten Informationen von einem Teil der Kinder nicht sofort verstanden werden können und auch die Tendenz zu einer konkreten Denkweise Auswirkungen auf die Präsentation der Inhalte haben muss. So ist zu beachten, dass die Arbeit mit gehörlosen Mädchen und Jungen eventuell mehr Zeit benötigt als ursprünglich vorgesehen, und ihnen ein großer Raum für Fragen offen stehen muss, die im Elternhaus oftmals nicht gestellt

werden können. Im Vergleich zu präventiven Maßnahmen oder Programmen, die sich an nicht behinderte Kinder wenden, erfordert die Arbeit mit gehörlosen Kindern eine Schwerpunktverlagerung der Präsentation von Diskussion und Geschichten auf konkrete Materialien wie Puppen, Bilderszenen oder Rollenspiele (vgl. ANDERSON, 1987). Die Präventionsarbeit mit gehörlosen Kindern bedeutet damit nicht nur Orientierung an den Auswirkungen der Hörschädigung, sondern sie muss auch die Welt der Gehörlosen im Unterschied zur hörenden Welt und die Besonderheiten ihrer Kultur beinhalten.

### **4.3. Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt: Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen**

Das hohe Ausmaß sexueller Gewalt gegen gehörlose Kinder, das sich bei verschiedenen Untersuchungen zeigte und mit den Erfahrungen der Lehrkräfte an deutschen Gehörlosenschulen übereinstimmt, macht deutlich, dass auch in Deutschland ein großer Handlungsbedarf auf diesem Gebiet besteht. Obwohl Studien (vgl. van der MEIJDEN/HOEFNAGELS, 1993; FINKELHOR/DZIUBA-LEATHERMAN, 1995) die ausnehmend hohe Effektivität der Präventionsprogramme vor allen Dingen für Randgruppen, wie beispielsweise für Kinder mit einer Behinderung, bestätigt haben, und sie die besondere Bedeutung der Programme gerade für diese Kinder betonen, fehlt für den deutschsprachigen Raum bisher jegliches spezifische Material.

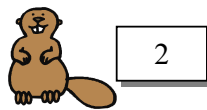
Auf dieser Basis und unter Berücksichtigung der vorangegangenen Analyse, der Ergebnisse und Erfahrungen der bisherigen Präventionsarbeit sowie unter Einbezug der Aussagen der befragten Lehrkräfte wurde eine Unterrichtseinheit entwickelt, die die behinderungsspezifischen Bedürfnisse gehörloser Mädchen und Jungen einbezieht. Die mit der Hörschädigung einhergehenden sprachlich-kommunikativen und psycho-sozialen Folgeerscheinungen machen ein breit angelegtes Konzept erforderlich, welches weit über rein sachliche Informationen zu sexueller Gewalt hinausgeht und alle wesentlichen Bereiche der Prävention, wie beispielsweise Körperrechte, Gefühle und Neinsagen, beinhaltet. Ziel des Konzeptes ist die allgemeine Persönlichkeitsförderung der Kinder, ihre Stärkung und Ermutigung und insbesondere die Förderung eines positiven Selbstbildes als gehörloses Mädchen bzw. gehörloser Junge. Das Material berücksichtigt die behinderungsspezifischen Bedürfnisse gehörloser Mädchen und Jungen, indem es schwerpunktmäßig konkrete Materialien und die aktive Beteiligung der Kinder anspricht, und ist in einer Art und Weise aufgebaut und in ein breites Informationsspektrum eingebettet, das den Lehrkräften ein flexibles und selbständiges Weiterarbeiten ermöglicht.

Die Unterrichtsreihe gliedert sich in acht Bausteine (s.u.), die wiederum in verschiedene Themenkomplexe unterteilt sind. Die in ihrer Bedeutung gleichwertigen Bausteine können im pädagogischen Prozess sowohl miteinander verzahnt als auch im Sinne eines Spiralcurriculums immer wieder in der Unterricht aufgenommen werden. Die hohe Variabilität eines Bau-

kastensystems ermöglicht es damit, alle Themenkomplexe, mit Ausnahme des Bausteines „Informationen über sexuelle Gewalt“ in verschiedenen Kontexten einzusetzen.

Alle Bausteine sind nach dem selben Prinzip aufgebaut und mit bestimmten Symbolen versehen (siehe S. 150), um eine Orientierung zu erleichtern. So findet sich zu Anfang eines jeweiligen Themenbereiches ein Raster (*Auf einen Blick*), in dem die Aktionsform mit einem Symbol verdeutlicht wird (s.u.) und Informationen zu Intention, Zielgruppe, benötigtem Material etc. kurz zusammengefasst werden. Diese Informationen sind als Richtwert zu verstehen und sollten von den Lehrkräften für die eigene Lerngruppe überprüft werden.

Unterhalb der Raster werden die Unterrichtsstunden vorgestellt und erklärt. Ist einem Spielvorschlag ein bestimmtes Arbeitsblatt zugeordnet, so befindet sich dieses im Anhang des jeweiligen Bausteins, und es erfolgt der Querverweis auf das zur Aufgabe gehörende Arbeitsblatt auf der Randspalte wie folgt:



**4.3.1 Wer bin ich? Selbstkonzepte**  
Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten; Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstbildes.

**4.3.2 Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype**  
Kennen lernen und bewusstes Wahrnehmen von Geschlechtsstereotypen und Rollenerwartungen; Ausprobieren neuer Verhaltensweisen.

**4.3.3 Mein Körper**  
Beschäftigung mit dem eigenen Körper und Benennen der Körperteile, besonders der Sexualorgane; Vermittlung eines positiven Körpergefühls.

**4.3.4 Berührungen**  
Sensibilisierung für verschiedene Berührungsqualitäten; Förderung der bewussten Abgrenzung von gewollten und ungewollten Berührungen.

**4.3.5 Gefühle**  
Kennen und unterscheiden lernen einer möglichst großen Gefühlspalette; Lernen, den eigenen Gefühlen zu vertrauen und sie auf verschiedene Weisen auszudrücken.

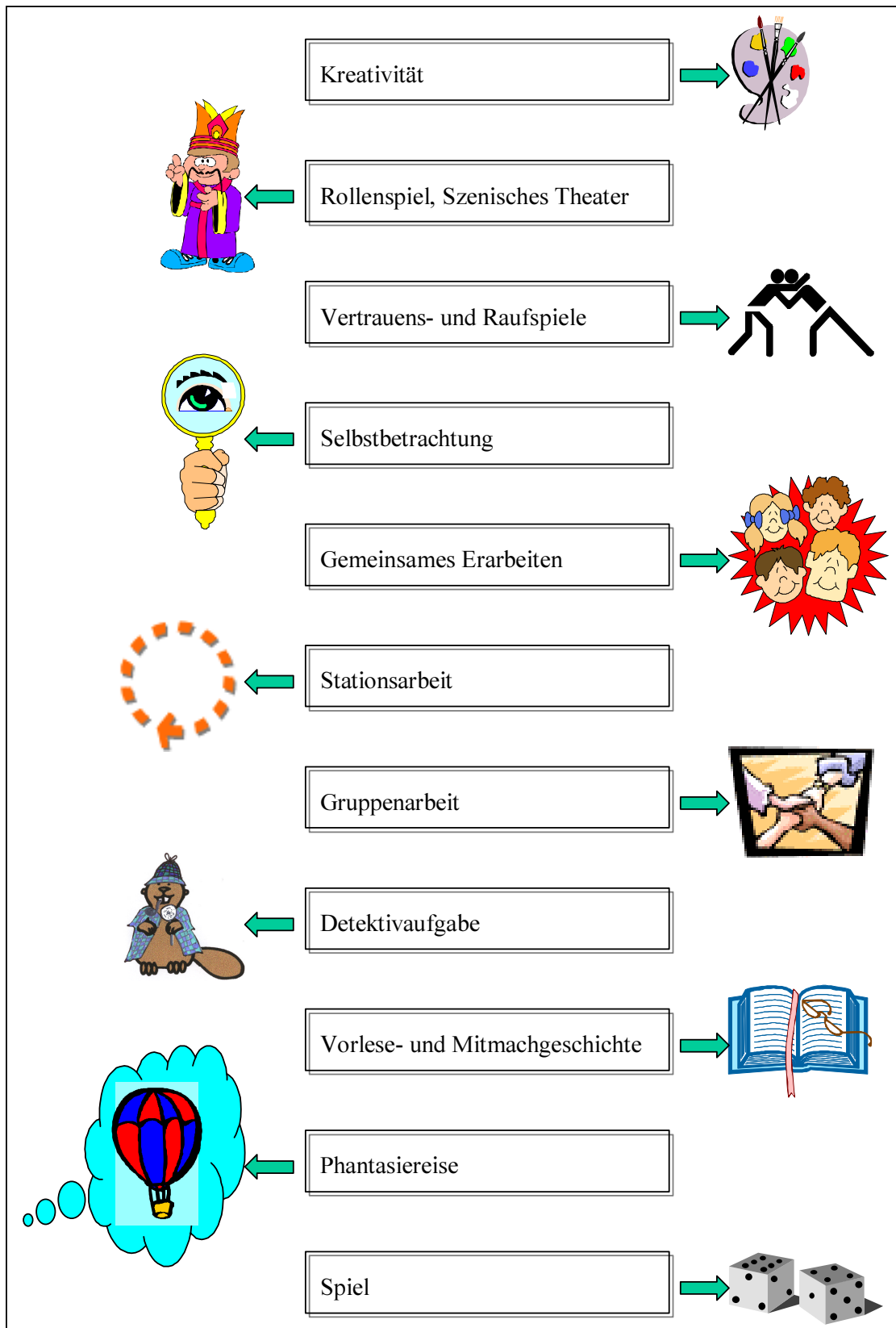
**4.3.6 Geheimnisse**  
Unterscheiden zwischen schönen Geheimnissen und solchen, die Ängste auslösen, verwirren und Sorgen bereiten; Lernen, belastende Geheimnisse weiterzuerzählen.

**4.3.7 Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder**  
Erfassen der wesentlichen Informationen zu Tätern und Opfern sexueller Gewalt, Handlungen und Methoden der Täter, Recht auf körperliche Selbstbestimmung und zu Personen, Stellen und Organisationen, die Hilfe bieten können.

**4.3.8 Neinsagen und Hilfe holen**  
Kennen lernen und Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, die eigenen Grenzen gegenüber anderen Personen zu behaupten; Lernen, sich in schwierigen und bedrückenden Situationen Hilfe und Unterstützung zu holen.



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen



### 4.3.1 Wer bin ich? Selbstkonzepte

Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten; Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstbildes.

Die sexuelle Ausbeutung von Kindern mit oder ohne Behinderung ist keine spontane Einzel-tat, sondern wird begünstigt durch die machtlose Position von Kindern. Täter wählen eher unsichere, ängstliche und emotional bedürftige Kinder als Opfer aus, wie die Täterforschung zeigt (siehe Kap. 2.1.4.1). Ausgehend von diesen Überlegungen muss, hinzukommend zur reinen Aufklärung über sexuelle Gewalt, die Förderung einer selbstbewussten und selbstbestimmten Persönlichkeit im Vordergrund der präventiven Erziehung stehen (vgl. MAY, 1997). Kinder sollen mittels verschiedener Aktivitäten wie Rollenspiele und Diskussionen und im Umgang mit kreativen Materialien lernen, ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten, Unsicherheiten und Schwächen zu spüren und zu akzeptieren. Darauf aufbauend zielt der Bereich der Persönlichkeitsförderung darauf ab, den Kindern Lebenskompetenzen, z. B. im Bereich des Umgangs mit Konflikten, sowie Lösungsstrategien zu vermitteln, um so einen partnerschaftlichen Umgang und die Fähigkeit zur Empathie herzustellen und zu unterstützen. Ziel ist die Förderung der Akzeptanz der eigenen Person und die Stärkung des Respektes gegenüber anderen in Bezug auf den sozialen Status, die ethnische und kulturelle Herkunft oder auch andere Behinderungen (vgl. MAY, 1997).

Eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Förderung des Kindes ist die Orientierung an einem positiven Selbstbild. Präventive Bemühungen, deren Intention es ist, Kinder zu stärken, dürfen nicht an der „defizitären“ Person des Kindes ausgerichtet sein, sondern müssen die persönlichen und sozialen Stärken und Ressourcen des Kindes herausstellen und fördern. Konzeptionen, die überwiegend verhütungsorientiert und an „Gefahren“ orientiert sind und damit die Schwächen des Kindes in den Vordergrund stellen, produzieren in erster Linie Ängste, statt die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu unterstützen (vgl. HOPF, 1995).

Die Nutzung und Förderung der persönlichen und sozialen Stärken erhält gerade für gehörlose Kinder eine besondere Bedeutung. Die einerseits oftmals negative Einstellung der Gesellschaft in Bezug auf die Gehörlosigkeit kann dazu führen, dass negative Zuschreibungen in das Selbstbild des Kindes übernommen werden. Andererseits sind die Möglichkeiten für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes für viele gehörlose Kinder eingeschränkt, da sich Einstellungen zur eigenen Person nicht im „stillen Kämmerlein“ ergeben, sondern sich vor allen

Dingen in der Interaktion mit der sozialen Umgebung vollziehen. Die kommunikative, soziale und räumliche Isolation vieler gehörloser Kinder hat jedoch zur Folge, dass der Informationsgewinn gering bleibt und somit nur ein eingeschränktes Selbstbild entstehen kann (siehe Kap. 2.2.2 und 2.2.4)

Die kommunikativen Schwierigkeiten mit dem sozialen Umfeld wirken sich aber auch auf die Selbstbestimmung des Kindes aus. Viele gehörlose Kinder werden zum einen in Entscheidungen nicht miteinbezogen und erleben sich oftmals als rein reaktiv, zum anderen werden sie für die kommunikativen „breakdowns“ in der Familie verantwortlich gemacht (vgl. RIDGEWAY, 1993; MOUNTY/FETTERMAN, 1989). Da zudem meistens gehörlose Vorbilder fehlen, können viele gehörlose Kinder nur eine niedrige Selbstwertschätzung entwickeln.

Prävention sexueller Gewalt bedeutet folglich auch die Förderung der Autonomie, eines positiven Selbstwertgefühls und der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit des Kindes. Aktivitäten, die die Selbstwahrnehmung der Kinder fördern und sie in ihren Stärken und ihrer Selbstbestimmtheit unterstützen, sollten daher immer wieder, unabhängig von der thematischen Arbeit zu sexueller Gewalt, aufgegriffen und in den Unterricht der Gehörlosenschule miteinbezogen werden.

#### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Das Erstellen eines **Ich-Buch** (siehe **A**) umfaßt die Erarbeitung persönlicher Eigenschaften wie Körpergröße, Gewicht, Augenfarbe, persönlicher Vorlieben und Hobbies sowie Angaben über die persönliche Umgebung, d. h. Familie und Freundeskreis. Die Kinder werden an ein Nachdenken über die eigene Person herangeführt, die Selbstwahrnehmung wird geschult und das Ich-Bewusstsein gefördert. Mittels einer kreativen Auseinandersetzung mit den persönlichen Eigenschaften und Vorlieben sollen die SchülerInnen erkennen, dass einerseits alle Menschen nach dem gleichen, grundlegenden Plan gebaut sind. Andererseits ermöglicht der Vergleich der Ich-Bücher es ihnen aber auch, zu entdecken, dass Menschen sich unterscheiden und einzelne Individuen sind, und fördert damit die Empathiefähigkeit und Toleranz.

Gerade für gehörlose Kinder und Jugendliche ist die Wahrnehmung der eigenen Person und des Bezugskreises von großer Bedeutung. Kommunikative Einschränkungen, mögliche Isolation in der sozialen Umgebung und in der Familie, sowie die Schwierigkeiten bei der Ausbil-

dung einer gehörlosen Identität können zu einem fehlenden Zugehörigkeitsgefühl oder zu einem vermehrten Abhängigkeitsverhalten führen und somit das Risiko auf körperliche, emotionale und sexuelle Ausbeutung vergrößern. Zu den unmittelbaren Zielen der zusammengestellten Aktivitäten gehört es daher, den eigenen Körper besser wahrzunehmen und zu beobachten, um ihn als einzigartig, wichtig, liebens- und schützenswert zu empfinden, und damit das Recht auf körperliche Selbstbestimmung wahrzunehmen.

Ziel der Unterrichtsvorschläge zum Themenbereich „**Ich bin ...**“ (siehe **B**) ist es, äußere und innere Merkmale der eigenen Person zu erkennen und zu benennen, sie mit Fremdeinschätzungen zu vergleichen und Merkmale durch Affirmationen zu verändern. Oftmals stehen gehörlosen Kindern nur beschränkte Möglichkeiten der Überprüfung von Selbst- und Fremdeinschätzung zur Verfügung (siehe Kap. 2.2.2). Gerade diese Überprüfung ist jedoch notwendig, um ein möglichst vielschichtiges und realistisches Selbstbild zu entwickeln und die eigene Unabhängigkeit zu erweitern. Sie stellt zugleich auch eine wichtige Basis für ein möglichst starkes Selbstwertgefühl dar, da soziale Kontakte häufiger gelingen, wenn Selbst- und Fremdeinschätzung im Wesentlichen übereinstimmen.

Der Themenkreis „**Ich kann ...**“ (siehe **C**) zielt darauf ab, verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise Hören, Sehen, Fahrrad fahren etc. kennen zu lernen und sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden. Der Maulwurf und die Schlange, als Symbol für Blindheit bzw. Gehörlosigkeit, sollen zu einer Diskussion über die Bedeutung dieser Fähigkeiten anregen. Alle Fähigkeiten und Fertigkeiten werden auf eine Stufe gestellt, um einer defizitären Sichtweise keinen Vorschub zu leisten und den Kindern zu einem positiven, aber dennoch realistischen Selbstbild zu verhelfen.

Anhand der Aktivitäten zum Themenbereich „**Wir sind alle verschieden**“ (siehe **D**) soll die Akzeptanz und der Respekt gegenüber anderen Menschen gestärkt werden. Gleichzeitig fördert das Nachdenken über persönliche Vorlieben das Selbstbewusstsein und die Festigung der eigenen Position. Schließlich zielt die Thematik auch darauf ab, das Zugehörigkeitsgefühl zur Familie zu stärken. Besonders für gehörlose Kinder ist das Kennen lernen von vererbten Merkmalen von großer Bedeutung, um Gemeinsamkeiten mit anderen Familienmitgliedern zu entdecken, da in vielen Fällen die Gehörlosigkeit des Kindes als unterscheidender Faktor zum Rest der Familie im Mittelpunkt steht.

Um gehörlose Kinder zu einer aktiven und kreativen Lebensgestaltung motivieren zu können, wie dies auch von der Weltgesundheitsorganisation WHO im Rahmen der Persönlichkeitsförderung von Kindern gefordert wird (vgl. WHO, 1994), müssen Kinder und Jugendliche Gelegenheiten erhalten, lebensnotwendige Bedürfnisse zu erkennen, zwischen Bedürfnissen und Wünschen zu unterscheiden und Lebensvorstellungen und Träume zu formulieren (Themenbereich **„Ich brauche .../Ich wünsche ...“**; siehe E). Gehörlose Kinder und Jugendliche, denen in der Regel (gehörlose) Rollenvorbilder als Orientierungshilfe für die Lebensplanung fehlen, werden so ermutigt, ihre Wünsche und Träume ernst zu nehmen, sie mit denen anderer SchülerInnen zu vergleichen und zu diskutieren, ohne die Realisationsmöglichkeiten gleich in den Vordergrund zu stellen. Durch die Betrachtung lebensnotwendiger Bedürfnisse und den Anspruch auf deren Befriedigung wird ihnen gleichzeitig das Recht auf die Unverletzlichkeit der eigenen Person vermittelt, und so ein Bewusstsein für Grenzüberschreitungen und Übergriffe geschaffen.

Der Themenbereich **„Ich bin gehörlos“** (siehe F) bietet anschliessend Raum, die konkreten Erfahrungen und Probleme gehörloser SchülerInnen im täglichen Leben anzusprechen. Vielen gehörlosen Kindern und Jugendlichen fällt es schwer, selbstbewusst und positiv mit ihrer Schädigung umzugehen. Negative Erfahrungen mit der hörenden Umwelt und negative Zuschreibungen können dazu führen, dass diese in das Selbstbild übernommen werden und u.a. wiederum Auswirkungen auf die Kommunikation haben. Dies bedeutet gleichzeitig die Akzeptanz der Lebensrealität gehörloser Erwachsener, d. h. die Anerkennung einerseits des Stellenwertes, den die Gehörlosengemeinschaft und –kultur einnimmt, andererseits der Schwierigkeiten und Einschränkungen, die oftmals im Kontakt mit Hörenden auftreten (vgl. POPPENDIEKER, 1992). Die Aufgabe der Gehörlosenschule sollte es daher auch sein, gehörlose Kinder und Jugendliche auf ein Leben in diesen zwei Welten vorzubereiten.

Im Rahmen verschiedener Unterrichtsstunden zum Thema Gehörlosigkeit sollen positive wie negative Erfahrungen der SchülerInnen aufgegriffen und besprochen werden. JedeR SchülerIn erhält für sich die Chance, solche Erfahrungen realistisch einschätzen zu lernen und individuelle Interaktions- bzw. Bewältigungsstrategien zu entwickeln, um so das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.

Ziel des ersten Unterrichtsabschnittes („Telekommunikationsmittel“) ist das Kennen lernen der verschiedenen Geräte zur Telekommunikation sowohl mit hörenden als auch gehörlosen

KommunikationspartnerInnen. Die SchülerInnen lernen, eigenständig und ohne Vermittlung durch eineN HörendeN Kontakte wahrzunehmen, so dass die Autonomie gefördert und das Risiko auf überhöhte Abhängigkeit vermindert wird.

Auch die Rollenspiele zur direkten Kontaktaufnahme mit hörenden Menschen zielen darauf ab, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, Stolz auf die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und den Kreis der sozialen Kontakte zu erweitern. Gehörlose Kinder und Jugendliche brauchen vielfältige Situationen, in denen soziale Kompetenz geübt und ein Gespür für die Stimmung und Gefühle des Gegenübers entwickelt werden kann, um so eine größere Sicherheit im Umgang mit Hörenden zu erlangen und Mißverständnissen vorzubeugen.

Im dritten Unterrichtsabschnitt geht es schließlich darum, gehörlose Kinder auf Gefahrensituationen vorzubereiten und ihnen Strategien an die Hand zu geben, in Notsituationen zu handeln. Nicht immer ist eine hörende Bezugsperson oder NachbarIn in der Nähe, der/die mittels eines Notrufes Hilfe holen kann.

Als letzter Themenbereich (siehe **G**) sollen **Mutproben, Vertrauens** und **Rauf-/ Kampfspiele** (gehörlosen) Kindern und Jugendlichen dabei helfen, Selbstvertrauen aufzubauen und Vertrauen in die eigene Kraft und Fähigkeiten zu bekommen. Indem die SchülerInnen üben, um Hilfe zu bitten und anderen Hilfe anzubieten, lernen sie auch, in dem wechselseitigen Prozess Verantwortung für einen anderen Menschen zu übernehmen. Zudem können Berührungssängste zum eigenen bzw. zum anderen Geschlecht abgebaut werden. Die SchülerInnen lernen, sich stark zu fühlen, stolz auf ihre Fähigkeiten zu sein und anderen Menschen selbstbewusst entgegen zu treten.

### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- A. Das bin ich! Anlegen eines Ich-Buches
- B. Ich bin ...; So sehe ich mich/So sehen mich andere
- C. Ich kann ...
- D. Wir sind alle verschieden
- E. Ich brauche .../Ich wünsche ...
- F. Ich bin gehörlos
- G. Ich bin stark und selbstbewusst

#### Literaturvorschläge

- HOPPE, Siegrid und Hartmut (1998) Klotzen Mädchen. Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- JENNINGS, Terry (1991) Ich und meine Sinne. Versuchen und Verstehen. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- MATTHES, Claudia (1996) Identität und Sprache. Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil 1). Das Zeichen 37. 358-365.
- MATTHES, Claudia (1996) Identität und Sprache. Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil 2). Das Zeichen 38. 536-543.
- POPPENDIEKER, Renate (1992) Ich bin gehörlos. Vorschläge zum Thema Gehörlosigkeit im Unterricht. Hamburg: Signum.
- SPIER, Peter (1981) Menschen. Stuttgart, Wien: Thienemann.

**A. Das bin ich! Anlegen eines Ich-Buches***Auf einen Blick*

Thema	Das bin ich! Anlegen eines Ich-Buches
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammeln wichtiger Informationen zur eigenen Person und zur Familie</li> <li>• Erkennen verschiedener Familienkonstellationen</li> <li>• Schulung der Selbstwahrnehmung</li> <li>• Förderung des Ich-Bewusstseins</li> <li>• Erkennen der Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen Menschen</li> <li>• Steigerung der Empathiefähigkeit und Toleranz</li> <li>• Förderung der Kommunikation mit der Familie</li> </ul>
Zielgruppe	1. bis 4. Schuljahr
Zeitbedarf	mehrere Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblätter</li> <li>• Fotos der Kinder</li> <li>• Stifte, Kleber, Pinsel, Farben, Zeitschriften</li> <li>• Evtl. Kamera/Polaroidkamera</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch; Sachkunde; Religion
Arbeitsform	Einzelarbeit, PartnerInnenarbeit, Gruppenarbeit

Für das Anlegen des Ich-Buches werden mehrere Unterrichtsstunden benötigt. Die einzelnen Arbeitsblätter sind als Angebot zu betrachten, aus denen entsprechend der Fertigkeiten und Interessen der jeweiligen Klasse ausgewählt werden kann. Die Arbeitsblätter wurden so gestaltet, dass die SchülerInnen sie weitgehend selbstständig bearbeiten können. Dennoch kann es nötig werden, den einen oder anderen Begriff vorher zu erarbei-



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
ten. Je nach Interesse können die Bilder ausgemalt, beschriftet oder Fotos  
eingeklebt werden.

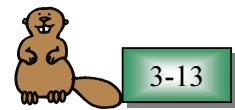
Die Selbstwertgefühl-Skala wird für jedeN SchülerIn zweimal kopiert  
und am Anfang und Ende des Ich-Buches auf die Innenseite des Deckels  
geklebt. Die SchülerInnen sollen zu Beginn und zum Abschluss des Ich-  
Buches die Skala farbig ausmalen und ihr Selbstwertgefühls in die Skala  
eintragen.



Das Deckblatt der Ich-Bücher soll von den SchülerInnen frei gestaltet  
werden, z. B. im Rahmen des Kunstunterrichtes. Möglichst sollte auch  
ein aktuelles Foto in den Fotorahmen geklebt werden. Anschliessend  
kleben die SchülerInnen das Deckblatt beispielsweise auf einen DIN A4  
Hefter aus Pappe o.ä., in den im Laufe der Unterrichtseinheit alle Ar-  
beitsblätter eingheftet werden können.



Die restlichen Arbeitsblätter können von den SchülerInnen weitgehend  
selbstständig oder in PartnerInnenarbeit gelöst werden.



## B. Ich bin ... ; So sehe ich mich/So sehen mich andere



<b>Thema</b>	<b>Ich bin ... . So sehe ich mich/So sehen mich andere</b>
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen und Benennen äußerer und innerer Merkmale</li> <li>• Erfragen von Fremdeinschätzungen durch MitschülerInnen</li> <li>• Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung</li> <li>• Verändern von Merkmalen durch Affirmationen</li> </ul>
Zielgruppe	3. bis 5. Schuljahr
Zeitbedarf	3 bis 4 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblätter</li> <li>• Liste mit Eigenschaftswörtern an der Tafel</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch; Sachkunde
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten, Einzelarbeit, PartnerInnenarbeit
Variation	Erweiterte Liste mit Eigenschaftswörtern

*Auf einen Blick*

### 1. Ich bin ... . (nach POPPENDIEKER, 1992)

Die SchülerInnen sollen aus einer vorgegebenen Liste (s.u.) zehn Eigenschaften auswählen, um die eigene Person zu beschreiben, und sie auf dem Arbeitsblatt eintragen. Die Liste kann je nach Stand der Klasse verkürzt oder erweitert werden, wobei die einzelnen Begriffe gegebenenfalls vorher erarbeitet werden müssen. Die Auflistung der Eigenschaftswörter als Gegenteilspaare – nicht allen Eigenschaften kann allerdings ein Ge-



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
genteil zugeordnet werden – dient den SchülerInnen als Orientierungshilfe, birgt aber auch die Gefahr, dass aus jedem Paar ein Begriff ausgewählt wird.

## 2. Du bist ... (nach POPPENDIEKER, 1992)

Das Arbeitsblatt wird in PartnerInnenarbeit ausgefüllt, d. h. es werden nun die Merkmale des/der PartnerIn aufgeschrieben. Auch die Eltern erhalten die Anweisung, ihre Kinder mittels einer identischen Liste von Eigenschaftswörtern einzuschätzen. Anschliessend werden Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander verglichen.



## 3. Spiegelsprüche

Die inzwischen bekannte Methode der „Spiegelsprüche“ zielt darauf ab, möglichst negative Gefühle oder Einstellungen zur eigenen Person abzubauen. Es handelt sich bei „Spiegelsprüchen“ um kleine Zettel, auf denen positive Botschaften an sich selbst geschrieben sind, die dann zu Hause an den Spiegel geheftet werden.



Die SchülerInnen überlegen zwei bis vier Eigenschaften, die sie an sich verändern möchten. Diese werden nun zusammen mit der LehrerIn positiv formuliert und jeweils auf einen kleinen Zettel geschrieben. Die SchülerInnen heften diese Zettel zu Hause an den Badezimmer- oder Kinderzimmerspiegel und lassen ihn dort eine bis zwei Wochen hängen. Bei jedem Blick in den Spiegel sieht das Kind nun sich und sein neues Motto.

Liste mit Eigenschaftswörtern:

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| • gross                  | klein           |
| • jung                   | alt             |
| • dick                   | dünn            |
| • schön/hübsch           | häßlich         |
| • gehörlos (schwerhörig) | hörend          |
| • blind (sehbehindert)   | sehend          |
| • fröhlich               | traurig         |
| • schnell                | langsam         |
| • ordentlich             | unordentlich    |
| • ängstlich              | mutig           |
| • fies/gemein            | nett/freundlich |
| • zärtlich               | brutal          |
| • stark                  | schwach         |
| • laut                   | leise           |
| • schwierig              | einfach         |
| • schüchtern             |                 |
| • einsam                 |                 |
| • cool                   |                 |
| • liebenswert            |                 |
| • tierlieb               |                 |
| • offen                  |                 |
| • hilfsbereit            |                 |
| • intelligent/schlau     |                 |
| • o.k./gut               |                 |

## C. Ich kann ... .

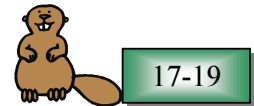


Thema	Ich kann ... .
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen und Bewusstmachen verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten</li> <li>• Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten</li> <li>• Vergleich mit anderen Lebewesen</li> <li>• Bewußtmachen der eigenen Stärken und Schwächen</li> </ul>
Zielgruppe	3. bis 5. Schuljahr
Zeitbedarf	Etwa 2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblätter</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gemeinsame Erarbeiten, Einzelarbeit
Variation	/

*Auf einen Blick*

## 1. Maulwurf, Schlange und Selbstbild

Alle drei Arbeitsblätter sind gleich aufgebaut und unterscheiden sich nur in der zentralen Figur. Die SchülerInnen diskutieren anhand der ersten beiden Arbeitsblätter (Maulwurf und Schlange) über die Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Figur (Was kann der Maulwurf, was kann er nicht?). Die verschiedenen Fertigkeiten können abgehakt bzw. durchgestrichen werden, es können jedoch auch weitere Unterscheidungen vorgenommen werden (Der Maulwurf kann sehr gut ..., er kann nicht so gut ...). Das dritte Arbeitsblatt gibt den Bezug zur eigenen Person. Die SchülerInnen kleben ein Foto von sich in die Mitte des Fähigkeitenkreises oder malen



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
ein Selbstportrait. Anschliessend kreuzen sie entsprechend der ersten  
beiden Arbeitsblätter ihre eigenen Fähigkeiten an.

## 2. Meine Stärken, meine Schwächen

Die Kopiervorlage wird für jedeN SchülerIn kopiert. Die SchülerInnen sollen in die einzelnen Körperteile ihre Stärken, d. h. Fähigkeiten, auf die sie stolz sind, schreiben. Danach werden die Körperteile ausgemalt, ausgeschnitten und so zusammengeklebt, dass sie einen Körper ergeben.

Parallel zu den eigenen Stärken überlegen die SchülerInnen Schwächen, d. h. Eigenschaften, die sie an sich nicht mögen. JedeR SchülerIn erhält eine Kopie des Arbeitsblattes und schreibt drei dieser Schwächen in die Bausteine der Schubkarre. Die Bausteine symbolisieren einen Ballast, der nun mit Hilfe der Schubkarre „entsorgt“ wird.



20-21

**D. Wir sind alle verschieden**

<b>Thema</b>	<b>Wir sind alle verschieden</b>
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielfalt als wesentlichen Bestandteil unseres Lebens schätzen lernen</li> <li>• Zeigen, dass alle Menschen unterschiedlich und wir alle Individuen sind</li> <li>• Förderung der Akzeptanz und des Respektes gegenüber anderen</li> <li>• Förderung der kindlichen Autonomie</li> <li>• Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zur Familie</li> </ul>
Zielgruppe	2. bis 4. Schuljahr
Zeitbedarf	1 bis 2 Unterrichtsstunden
Materialien	Arbeitsblätter
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

*Auf einen Blick***1. 1 – 2 oder 3**

Dieses aus dem Fernsehen bekannte Spiel soll Kinder und Jugendliche dazu ermutigen, über Dinge nachzudenken, die sie selbst bevorzugen, und gibt ihnen die Möglichkeit, auszuprobieren, wie es ist, allein für eine Sache einzustehen. Die einzelnen Kategorien, denen die SchülerInnen sich zuordnen sollen, werden von der/dem LehrerIn vorgegeben. Es empfiehlt sich, mit einfachen Unterscheidungen wie beispielsweise körperlichen Merkmalen (schwarze, blonde oder rote Haare) zu beginnen, um

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
einen langsamen Einstieg ins Spiel zu ermöglichen<sup>75</sup>. Die einzelnen  
Kategorien sollten im Vorhinein überlegt und zügig genannt werden,  
damit die SchülerInnen spontan reagieren können.

Beispiele für Kategorien:

- Augenfarben
- Bevorzugung bestimmter Lebensmittel
- Bevorzugung bestimmter Tätigkeiten

## 2. Die Augenfarbe (nach JENNINGS, 1991)

Aufbauend auf das Ich-Buch sollen die SchülerInnen nun die Augenfarbe der KlassenkameradInnen miteinander vergleichen und Aussagen über die Häufigkeit treffen. Dazu füllen sie die auf dem Arbeitsblatt aufgeführte Tabelle aus. Als Vorübung zu der doch sehr abstrakten Tabelle empfiehlt es sich, die Verteilung der Augenfarben durch das vorangehende Spiel 1 – 2 oder 3 (s.o.) zu verdeutlichen.



---

<sup>75</sup> Beispiel: „Alle SchülerInnen mit schwarzen Haaren stellen sich ans Fenster, alle mit roten Haaren an die Tür und alle SchülerInnen mit blonden Haaren gehen zum Regal!“



**E. Ich brauche .../Ich wünsche ...***Auf einen Blick*

Thema	Ich brauche .../Ich wünsche ...
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung lebensnotwendiger Bedürfnisse</li> <li>• Unterscheidung zwischen Bedürfnissen und Wünschen</li> <li>• Förderung des Ich-Bewußtseins</li> <li>• Erkunden unterschiedlicher Lebensvorstellungen und –weisen</li> <li>• Anerkennung des Rechts auf Unverletzlichkeit der eigenen Person</li> </ul>
Zielgruppe	3./4. bis 7. Schuljahr
Zeitbedarf	2 bis 3 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malutensilien, Papier, Schere, Kleber</li> <li>• Arbeitsblatt</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Evtl. Kunstraum
Unterrichtsfach	Kunst
Arbeitsform	Einzelarbeit
Variation	Bild über eine andere Person herstellen und mit dieser diskutieren

**1. Ich brauche ..., ich wünsche ... .**

Die SchülerInnen malen auf einem Blatt Papier mit roter Farbe Dinge, die für sie lebensnotwendig sind (z. B. Lebensmittel, FreundInnen, Familie, eine Unterkunft etc.), mit grüner Farbe Dinge, die sie sich wünschen (beispielsweise Skates, einen Fernseher, ein neues Fahrrad usw.). Anschliessend werden die einzelnen Sachen ausgeschnitten.

Auf einem zweiten Blatt, möglichst größer als DIN A4, sollen die SchülerInnen in die Mitte ein Selbstportrait malen. Die ausgeschnittenen Sa-

chen werden nun mit Hafties auf dem Blatt so positioniert, dass ihre Entfernung zur Mitte des Bildes (Selbstportrait) der Bedeutung dieser Sache für die eigene Person entspricht. Die entstandenen Collagen können miteinander verglichen; diskutiert und evtl. verändert werden. Sollen die Collagen in die Mappe eingeklebt werden, so empfiehlt es sich, die Sachen vorher endgültig festzukleben.

## 2. Das Traumschloß

Das Traumschloß enthält sechs leere Zimmer von unterschiedlicher Größe, die Platz für Träume und Wünsche der SchülerInnen bieten. Die Kinder und Jugendlichen sollen mittels Zeichnungen, Worten, Fotos oder ausgeschnittenen Bildern aus Zeitschriften ihre persönlichen Wünsche und Träume darstellen. Bleiben einzelne Zimmer leer, so können sie, wie auch der Rest des Schlosses, ausgemalt werden.



## F. Ich bin gehörlos

### 1. Telekommunikationsmittel



*Auf einen Blick*

Thema	Telekommunikationsmittel
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen verschiedener Geräte der Telekommunikation</li> <li>• Gebrauch der verschiedenen Geräte in unterschiedlichen Situationen</li> <li>• Förderung der Autonomie</li> <li>• Vermeidung überhöhter Abhängigkeit</li> <li>• Erweiterung des Bezugs- und Kontaktkreises</li> <li>• Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und höher
Zeitbedarf	Mind. 4 bis 5 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stifte, Papier</li> <li>• Telefon, Schreibtelefon, Fax, Computer mit Internetanschluss, Handy mit SMS</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch, Sachkunde
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten
Variation	/

1.1 Telefonieren mit einem normalen Telefon (nach POPPENDIEKER, 1992)

Die SchülerInnen lernen den Umgang mit einem normalen Telefon mit bestimmten, vorher festgelegten Personen. Dies geschieht mittels der sogenannten Klopfmethode, bei der sich z. B. Eltern und SchülerInnen auf bestimmte Klopfzeichen einigen (z. B. 1x Klopfen für Ja, 2x Klopfen

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
für Nein, mehrmaliges Klopfen für Bitte Wiederholen). Dabei gilt es jedoch folgende Punkte zu beachten:

- Für diese Telefonate eignen sich nur Telefone, bei denen optisch angezeigt wird, wenn eine Verbindung zustande kommt.
- Die SchülerInnen müssen den geplanten Ablauf des Telefonats vorher genau notieren.
- Die SchülerInnen müssen das Formulieren einfacher Ja- und Neinfragen üben
- Die SchülerInnen müssen eine möglichst deutliche Aussprache trainieren.

## 1.2 Andere Möglichkeiten der Telekommunikation (Schreibtelefon, Fax, E-Mail und SMS)

Da das Telefonieren mit einem normalen Telefon nur eine sehr eingeschränkte Kommunikation mit einem sehr beschränkten Personenkreis zulässt, werden gerade in letzter Zeit andere Möglichkeiten der Telekommunikation für gehörlose Menschen immer interessanter. Die SchülerInnen sollen in den folgenden Unterrichtsstunden jede Methode kennen lernen und ausprobieren. Gemeinsam wird diskutiert, welches Gerät sich für welche Situation eignet und welches die Vor- bzw. Nachteile der einzelnen Geräte sind<sup>76</sup>. Auch das Schreibtelefon sollte als eine speziell für gehörlose Menschen entwickelte Telekommunikationsform vorgestellt werden, tritt aber aufgrund der eingeschränkten Einsatzmöglichkeiten und der technischen Neuentwicklungen immer weiter in den Hintergrund.

---

<sup>76</sup> So können beispielsweise per SMS nur sehr kurze Nachrichten übermittelt werden (max. 140 Zeichen), die Übermittlung auf andere Geräte wie Fax oder E-Mail ist nicht komplikationslos, es handelt sich jedoch um eine sehr schnelle und preiswerte Variante.

## 2. Kontakte mit bekannten und fremden Hörenden



<b>Thema</b>	<b>Kontakte mit bekannten und fremden Hörenden</b>
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Autonomie</li> <li>• Vermeidung von überhöhter Abhängigkeit</li> <li>• Erweiterung des Bezugs- und Kontaktkreises</li> <li>• Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben</li> <li>• Zur Verfügung stellen eines vielfältigen Repertoires an Ausdrucksmitteln</li> <li>• Anbieten sozialer Kontakte</li> <li>• Einüben sozial kompetenten Kommunikationsverhaltens</li> <li>• Verstärkung der Sicherheit im Kontakt mit hörenden Menschen</li> <li>• Thematisierung von Unsicherheiten und Ängsten auf beiden Seiten</li> <li>• Entwicklung individueller und genereller Interaktions- und Bewältigungsstrategien</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und höher
Zeitbedarf	Mind. 4 bis 5 Unterrichtsstunden
Materialien	Arbeitsblatt
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten, Rollenspiel
Variation	/

*Auf einen Blick*

Anhand verschiedener Situationen sollen die SchülerInnen in den folgenden Unterrichtsstunden vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten ausprobieren

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
und Interaktionsstrategien für alltagsrelevante Situationen einüben. Das Verhalten wird zunächst im Rollenspiel erprobt und anschließend, wenn möglich, im Alltag umgesetzt. Eine große Hilfe ist es dabei, die Rollenspiele per Video aufzuzeichnen.

Für die Durchführung der Rollenspiele eignet sich die folgende Vorgehensweise (nach AßHAUER/BUROW/HANEWINKEL, 1999)

#### 1. Beschreibung der Situation

Die Situation bzw. der Auftrag wird detailliert beschrieben und miteinander diskutiert.

#### 2. Spontanes Spielen der Situation

Falls es sich anbietet oder von den SchülerInnen gewünscht wird, kann die Situation spontan gespielt werden. Anschliessend geben die ZuschauerInnen Rückmeldung über die Spielvorschläge.

#### 3. Analyse der Situation

Die SchülerInnen überlegen gemeinsam, welche Faktoren bei der konkreten Situation zu beachten sind und machen verschiedene Lösungsvorschläge. Die einzelnen Punkte und Verhaltensvorschläge werden in kurzen Stichworten an der Tafel festgehalten.

#### 4. Spielen der Situation

Gemeinsam wird ein mögliches Vorgehen und eine bestimmte Lösungsvariante ausgewählt und die ProtagonistInnen festgelegt. Die BeobachterInnen erhalten bestimmte Beobachtungsaufgaben, die sich auf verschiedene Aspekte der Situation beziehen, z. B. die Körpersprache oder Deutlichkeit des Verhaltens.

#### 5. Rückmeldung

Nach der Durchführung des Rollenspiels werden die Beobachtungen gesammelt und diskutiert. Dabei äußern sich die ProtagonistInnen zuerst. Beachtet werden sollte, dass die einzelnen Rückmeldungen in der Ich-Form gehalten werden, nicht verletzend sein dürfen, Positives immer zuerst genannt werden soll, Pauschalurteile vermieden und Kritik immer konstruktiv geäußert werden sollte.

#### 6. Wiederholung

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

Alle SchülerInnen erhalten nun die Chance, die Situation noch einmal durchzuspielen und/oder eine andere Vorgehensweise auszuwählen, um so individuelle Lösungsstrategien ausprobieren zu können.

#### 7. Rückmeldung

Wie auch nach dem ersten Durchgang wird nach jedem weiteren Durchgang das Verhalten der ProtagonistInnen bzw. die Lösungsstrategie diskutiert. Dabei kann eine Rangfolge der Strategien entstehen, die sich für diese entsprechende Situation gut eignen.

#### 8. evtl. Übertragung auf den Alltag

Bei verschiedenen Situationen bietet es sich an, die eingeübten Strategien in Form von Einzel- oder PartnerInnenaufträgen im Alltag auszuprobieren.

### 2.1 Kommunikation mit bekannten Hörenden: Auftrag an den Hausmeister

Die SchülerInnen erhalten einen Auftrag, sie sollen z. B. den Hausmeister um einen Gefallen bitten. Nach genauer Schilderung der Situation überlegen die SchülerInnen gemeinsam, welche Vorgehensweise sich anbietet und welche Faktoren beachtet werden müssen. Folgende Punkte können dabei zur Sprache kommen:

- Wie mache ich auf mich aufmerksam, z. B. wenn der Hausmeister beschäftigt ist (langes Warten, unverrichteter Dinge umkehren, den Hausmeister unterbrechen)?
- Was kann ich sagen (Formulierungsvorschläge)?
- Welche Wörter bzw. Gebärden sind dabei wichtig?
- Was mache ich, wenn der Hausmeister mich nicht versteht oder ich ihn nicht verstehe?
- Wie verhalte ich mich höflich?

In Absprache mit dem Hausmeister können die im Rollenspiel erprobten Strategien im Anschluß daran ausprobiert werden.

## 2.2 Kommunikation mit fremden, hörenden Kindern: Der Umzug in eine neue Nachbarschaft

Lisa ist umgezogen und wohnt nun in einer neuen Strasse. Am Nachmittag sitzt sie am Fenster und sieht auf der Strasse die Nachbarskinder miteinander Fußball spielen. Lisa möchte auch gern mitspielen, zumal sie allein zu Hause ist und sich langweilt. Doch sie hat Angst und weiß nicht, wie sie sich den anderen Kindern gegenüber verhalten soll.

Das Rollenspiel kann zunächst spontan durchgespielt oder die Situation mit der Klasse durchgesprochen werden. Daraufhin werden bestimmte Probleme und Verhaltensweise besprochen:

- Wie kann Lisa auf sich aufmerksam machen (am Fenster sitzen und traurig schauen, am Straßenrand warten, auf die Kinder zugehen)?
- Wie kann sie den anderen Kindern deutlich machen, dass sie gehörlos ist (einen vorbereiteten Zettel zeigen, auf die Ohren deuten und den Kopf schütteln, vorgeben, sie könnte hören)?
- Wie werden die anderen Kinder auf sie reagieren (auslachen, ignorieren, vom Spielfeld verjagen, versuchen, mit ihr in Kontakt zu kommen)?
- Wie sollte ihr Körperverhalten und ihre Mimik aussehen (ängstlich und verschüchtert, cool, freundlich und locker, überheblich)?

Andere Alltagssituationen mit hörenden Kindern können ebenfalls besprochen und durchgespielt werden, so z. B. der Kontakt mit einer hörenden Partnerklasse. Abschluß des Projektes sollte hierbei der Besuch der Partnerklasse sein.

## 2.3 Kommunikation mit unbekanntem, hörenden Erwachsenen: Einkaufen im Supermarkt

Obwohl der Supermarkt durch das Selbstbedienungsprinzip in der Regel gehörlosen Menschen keine Schwierigkeiten bereitet, ergeben sich immer wieder Kommunikationssituationen, vor denen gehörlose Kinder und Jugendliche zurückschrecken, wie beispielsweise das Bestellen an der



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
Fleisch-, Wurst- oder Käsetheke, Fragen nach einem bestimmten Artikel,  
Fragen nach dem Preis etc. Anhand folgender Fragen sollen nun Vorge-  
hensweisen mit den SchülerInnen erarbeitet werden.

- Wie mache ich auf mich aufmerksam (langes Warten, ungeduldiges Verhalten, Körperberührung)?
- Was sind meine Kommunikationsmöglichkeiten (Zeigen, Aufschreiben, Lautsprache)?
- Wie formuliere ich höflich?
- Wie mache ich deutlich, dass ich gehörlos bin (auf die Ohren deuten und den Kopf schütteln, einen vorbereiteten Zettel zeigen, das Wort ‚taub‘ deutlich aussprechen)?
- Was zeigt meine Körperhaltung und Mimik (ängstlicher Gesichtsausdruck, hängender Kopf, offene Körperhaltung)?

In Paaren oder als Einzelpersonen können die SchülerInnen die erarbeiteten Interaktionsstrategien mittels kleiner Aufträge erproben, indem sie z. B. für ein gemeinsames Klassenfrühstück einkaufen gehen.

### 3. Der Notruf

Thema	Der Notruf
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Autonomie</li> <li>• Vermeidung von überhöhter Abhängigkeit</li> <li>• Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben</li> <li>• Zur Verfügung stellen eines vielfältigen Repertoires an Ausdrucksmitteln</li> <li>• Verstärkung der Sicherheit im Kontakt mit hörenden Menschen</li> <li>• Thematisierung von Unsicherheiten und Äng-</li> </ul>



*Auf einen Blick*

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

	<p>sten auf beiden Seiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung individueller und genereller Interaktions- und Bewältigungsstrategien</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und höher
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt</li> <li>• Evtl. Videokamera</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten, Rollenspiel
Variation	/

In der Klasse werden zunächst Situationen gesammelt, in denen ein Notruf notwendig werden kann, z. B. ein Feuer, ein Unfall oder ein Überfall. Leider ist das Konzept des Notrufes für gehörlose Menschen in Deutschland noch nicht ausreichend durchdacht. Manche Feuerwehr- oder Polizeistationen haben ein Notruffax, andere wiederum ein Schreibtelefon. Die Nummern der einzelnen Zentralen sind z.T. auch nicht überregional, wie dies bei der 110 oder 112 der Fall ist, sondern müssen für die entsprechende Stadt erfragt werden. Aus diesem Grund bedarf es einer detaillierten Besprechung der empfohlenen Vorgehensweise in Notfällen. Gemeinsam wird überlegt, welche Informationen für den Notruf wichtig sind, um so eine schnelle und optimale Hilfe zu erhalten. Anhand des Vordruckes (siehe Kopiervorlage) werden die einzelnen Punkte miteinander besprochen und anschliessend das Ausfüllen des Notruffaxes bzw. das Formulieren eines Notrufes per Schreibtelefon geübt. Die Notrufnummern der einzelnen Regionen werden auch für den weiteren Unterricht gut sichtbar in die Klasse gehängt. JedeR SchülerIn erhält zudem eine Kopie des Notrufvordruckes, die zu Hause neben das Fax gelegt wird, und wird gebeten, die Nummer für den Notfall einzuprogrammieren. Als Abschluß des Unterrichtes bietet sich ein Besuch der



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
Polizei und/oder der Feuerwehr an, um so die Arbeit vor Ort kennenzulernen.

## G. Ich bin stark und selbstbewusst



<b>Thema</b>	<b>Vertrauensspiele, Mutproben und Raufspiele</b>
Themenbereich	Wer bin ich? Selbstkonzepte
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung, Förderung und Stärkung des Selbstvertrauens</li> <li>• Erkennen und Einschätzen der eigenen Kraft</li> <li>• Entwicklung des Vertrauens in andere</li> <li>• Entwicklung des Gespürs für Situationen und Menschen</li> <li>• Aufbau eines starken Selbstbewusstseins und positiven Selbstbildes</li> <li>• Übernahme von Verantwortung für andere in vorgegebenen Situationen</li> <li>• Abbau von Berührungsängsten</li> </ul>
Zielgruppe	Alle Altersstufen
Zeitbedarf	Mehrere Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matten und Weichböden</li> <li>• Geeignete Kleidung</li> <li>• Evtl. Halstuch oder Schal</li> <li>• Turngeräte als Hindernisse</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Turnhalle, Gymnastikraum
Unterrichtsfach	Sport
Arbeitsform	PartnerInnen- und Gruppenspiele
Variation	s.u.

*Auf einen Blick*

Bei den Vertrauensspielen (1 und 2), den Mutproben (3 bis 5) und den Raufspielen (6 bis 8) gilt es folgende Punkte zu beachten:

- Manche Kinder stoßen bei den Spielen schnell an ihre Grenzen, so dass die Spiele sehr behutsam eingeführt und geleitet werden müssen. Ein Kind, welches eine bestimmte Übung nicht mitmachen möchte, sollte die Möglichkeit haben, sich aus dem Spiel zurückzuziehen, ohne dabei von den anderen als Feigling betrachtet zu werden.
- Für die Raufspiele wird ein Raum mit entsprechenden Matten, z. B. eine Turnhalle oder ein Gymnastikraum, benötigt, um das Verletzungsrisiko möglichst gering zu halten. Falls die Matten verrutschen, sollten sie in einer Ecke aufgebaut und mit einem Weichboden zur Wand hin geschützt werden.
- Als Kleidung empfiehlt sich eine lange Turnhose und ein möglichst reißfestes Sweatshirt, sowie Strümpfe, falls die Oberfläche der Matten zu rauh ist.
- Schmuck sollte generell abgelegt werden, und es sollte darauf geachtet werden, dass die SchülerInnen, wenn möglich, kurze und stumpfe Fingernägel haben.
- Um die Raufspiele sicher zu gestalten, müssen Regeln aufgestellt und von allen eingehalten werden. Die Regeln können gemeinsam erarbeitet, mit einer Zeichnung versehen und auf einem Plakat gut sichtbar an die Wand geheftet werden. Beispiel:
  - Schlagen und Boxen verboten
  - Würgen verboten
  - Treten verboten
  - Am Kopf reißen verboten
  - Kneifen und beißen verboten
  - Hand umknicken verboten
  - Beim Stopp-Zeichen sofort aufhören
- Die SchülerInnen vereinbaren ein Klopfzeichen als Stopp, das unter allen Umständen akzeptiert werden muss. Gut bewährt

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

hat sich das Stopp-Zeichen aus dem Bereich Judo, bei dem als Signal mit der flachen Hand auf dem Körper des/der GegnerIn „abgeschlagen“ wird. Das Abschlagen auf der Matte ist für gehörlose SchülerInnen nicht geeignet!

- Vielen gehörlosen Kindern und Jugendlichen fällt es schwer, die Augen zu verschließen oder sie verbinden zu lassen. Obwohl viele Vertrauensspiele so konzipiert sind, dass sie mit geschlossenen Augen gespielt werden, sollten gehörlose SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, für sich selbst zu entscheiden.

## 1. Maulwurfgewimmel

Die SchülerInnen kommen paarweise zusammen. Jedes Paar stellt sich hintereinander auf, so dass lediglich durch Berührungen an der Schulter oder am Rücken durch den Raum dirigiert werden kann, z. B.

- Tippen an die rechte Schulter = nach rechts gehen
- Tippen an die linke Schulter = nach links gehen
- 1x Tippen am Rücken = langsam vorwärts
- Druck auf Schultern = Stopp
- Streichen über den Rücken = langsam rückwärts

Alle SchülerInnen bewegen sich gleichzeitig durch den Raum.

Varianten:

- Sherlock Maulwurf: Ein Kind wird als „gesuchteR VerbrecherIn“ durch den Raum geschickt und von den Paaren verfolgt und eingekreist.
- Maulwurf-Wettspiel: Die Paare müssen nacheinander einen Hindernisparcours bewältigen und an den Start zurückkehren. Die einzelnen Geräte müssen dabei gut abgesichert sein. Für den Hindernisparcours eignen sich Kastenteile, Treppen aus kleinen und großen Kästen zum Überklettern, umgedrehte Langbänke, kleine Kästen in kurzen Abständen hintereinander aufgestellt oder ein kleiner Schwebebalken zum Balancieren, eine umgedrehte Langbank auf einem Kastenober-

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
teil als Wippe und Böcke, Pferde, Kastenteile, Reifen etc. zum  
Durchkriechen ( nach HOPPE, 1998).

- Blinder Maulwurf: Die SchülerInnen, die es möchten, verschließen bei den Spielen die Augen oder lassen sie sich verbinden.

## 2. Kreiselmumie

Die SchülerInnen bilden einen relativ engen Kreis. Ein Kind stellt sich in die Mitte, die Füße fest zusammen, die Arme vor der Brust verschränkt. Es spannt den Körper an (stocksteif!) und lässt sich nach hinten fallen, wobei es von den MitschülerInnen weich und sicher aufgefangen wird. Das Kind lässt sich zu einer anderen Stelle hin fallen, wird wieder aufgerichtet und zu gegenüberliegenden Seite fallengelassen. Es muss jedoch immer wieder darauf geachtet werden, dass die Körperspannung keinesfalls nachlässt und die Füße fest in der Mitte „verankert“ bleiben.

Varianten:

- Die „Mumie“ wird kreuz und quer hin und her gereicht („Kreisel“).
- Wenn das Kind es möchte, können die Augen wieder verschlossen oder verbunden werden.

## 3. Sandwich

Eine ganz andere Art von Vertrauensspiel ist das „Sandwich-Spiel“. Zwei Weichböden bilden dabei die obere und untere Weißbrotscheibe, während die SchülerInnen den Belag darstellen. Eine Weichbodenmatte wird auf den Boden gelegt, auf die sich mehrere SchülerInnen bäuchlings legen. Kopf und Arme schauen aus dem „Sandwich“ heraus, die Fußspitzen werden seitlich nach außen gedreht. Schließlich wird die zweite Weichbodenmatte auf die SchülerInnen gelegt. Nun gibt es verschiedene Spielmöglichkeiten. Die SchülerInnen, die nicht im „Sandwich“ liegen,

- laufen alle der Reihe nach oder paarweise über das „Sandwich“
- machen Purzelbäume, Schlußsprünge o.ä. auf dem „Sandwich“
- trampeln alle auf dem „Sandwich“ herum

- machen einzeln oder paarweise Bauchklatscher

Durch deutliches Winken mit den Armen können die SchülerInnen im „Sandwich“ das Spiel umgehend beenden und die Weichböden entfernen lassen.

#### 4. Geiersturzflug

Diese Übung könnte einigen SchülerInnen aus dem Fernsehen bekannt sein und sorgt überall für Begeisterung. Ein Kind steht auf einem Langkasten, den Körper angespannt und die Hände wie bei einer Bedrohung mit einer Waffe nach oben gestreckt. Die anderen SchülerInnen formen an einer Kopfseite des Langkastens eine Gasse. Dabei bilden sie mit ihren Armen ein Gitternetz, indem sie mit überkreuzten Armen fest je eine Hand des/der gegenüberstehenden MitschülerIn fassen. Der Griff ist dann recht stabil, wenn sich die SchülerInnen nicht an den Händen, sondern an den Handgelenken oder Oberarmen anfassen. Zudem sollten aus Sicherheitsgründen Turnmatten untergelegt werden. Nun lässt sich die Person oben auf dem Langkasten in das Gitternetz aus Armen fallen. Der Kopf sollte leicht zur Seite gedreht werden, um nicht auf Nase oder Gesicht zu fallen.

Varianten:

- Geiersturzflug rückwärts: Das Kind lässt sich rückwärts in das Gitternetz fallen. Der Körper muss bei dieser Form stark angespannt werden (stocksteif!), das Kinn liegt auf der Brust und die Arme sind am besten vor der Brust verschränkt.
- Geier-Blindflug: Wenn der „Geier“ es möchte, können wieder die Augen verschlossen oder verbunden werden.

#### 5. Mattenklatschen

Drei bis sechs SchülerInnen stellen sich bäuchlings vor einen quer aufgerichteten Weichboden, fassen mit ausgestreckten Armen an die obere Kante und halten sich dort fest. Dann lassen sie sich mit der Matte vorwärts fallen, wobei der Körper festen Kontakt mit der Matte halten sollte.

Da die Matten eine glatte und eine rauhe Seite haben, empfiehlt es sich, sich mit dem Körper auf die glatte Seite zu legen, um Abschürfungen zu vermeiden. Sollten die SchülerInnen zu klein sein, um an die obere Kante zu fassen, reicht es, wenn sie die Arme nach oben strecken. Gleichzeitig halten zwei SchülerInnen, die an den Kopfseiten der Matte stehen, den Weichboden so lange aufrecht, bis die SchülerInnen zum Umfallen bereit sind.

Varianten:

- Mattenklatschen durch die Halle: Erfolgt das Umfallen schwungvoll, so gleitet die Matte auf dem Boden noch ein Stück nach vorn. Bei einem glatten Hallenboden können die SchülerInnen versuchen, um die Wette quer durch die Halle zu „klatschen“.
- Mattenklatschen rückwärts: Wie bei den kleineren SchülerInnen wird hier der Weichboden von zwei SchülerInnen gehalten. Eine oder mehrere Kinder lehnen sich rückwärts an die Matte und fallen damit um.

## 6. Zweikampfübungen

Zweikampfübungen sind gute Vorübungen, bevor es richtig ans Raufen geht. Bestimmte Techniken gibt es nicht, doch vor Beginn der Übungen sollte noch einmal an die Regeln und an das vereinbarte Stopp-Zeichen erinnert werden. Um Verletzungen zu vermeiden, finden alle Raufspiele auf Matten statt, eventuell anfangs auf einer Weichbodenmatte. Es empfiehlt sich auch, zunächst mit Übungen im Kniestand zu beginnen und anfangs immer nur ein Paar gleichzeitig raufen zu lassen.

Varianten:

- Kampf um das Berühren der Füße, der Oberschenkel bzw. der Schultern: Zwei PartnerInnen steht sich gegenüber, die Hände gegenseitig auf die Schultern gelegt. Jede versucht nun mit den Zehen, die Füße des Gegenübers zu berühren, der ihnen natürlich versucht auszuweichen. Sollen die beiden PartnerInnen bei einem neuen Spiel die Oberschenkel bzw. die Schulter berühren, geht es nun darum, die ent-



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
sprechende Stelle mit der Hand zu berühren. Dabei wird versucht, die  
Berührung durch die Hand nicht durch Abwehrtechniken, sondern  
durch geschicktes Ausweichen zu verhindern.

- Froschkampf: Die KämpferInnen sitzen in Hockstellung gegenüber. Während sie in dieser Stellung bleiben, versuchen sie durch Rempeln oder Schubsen den/die andere KämpferIn aus dem Gleichgewicht zu bringen.
- Kampf der Störche: Wie ein Storch stehen sich die beiden KämpferInnen nun auf einem Bein gegenüber. Während sie nur auf einem Bein hüpfen dürfen, versuchen sie mit angelegten Armen durch Rempeln und Schubsen ihr Gegenüber aus dem Gleichgewicht zu bringen.

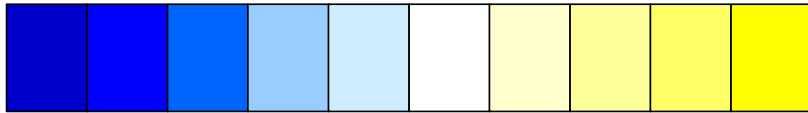
## 7. Schildkröten und JägerIn

Alle SchülerInnen bewegen sich gleichzeitig auf einem großen Mattenboden und stellen eine Schildkröte dar, indem sie sich nur auf Knien und Händen fortbewegen. Ein Kind wird zum/zur „JägerIn“ ernannt und versucht, die Schildkröten auf den Rücken zu drehen. Gelingt es ihr bei einer Schildkröte, wird diese automatisch auch zum/zur „JägerIn“.

## 8. Sumo-Ringen

Auf einer großen Mattenfläche wird mit Hilfe einer Zauberschnur ein Kreis gelegt, um den sich die KämpferInnen setzen. Zwei Sumo-RingerInnen werden für den nächsten Kampf ausgewählt und stellen sich in dem Kreis gegenüber auf. Im Kampf versuchen sie nun, sich gegenseitig aus dem Kreis zu schieben oder zu ziehen. Gewonnen hat, wem es gelingt, den/die GegnerIn aus dem Kreis zu befördern oder ihn/sie dazu zu bringen, mit einem anderen Körperteil als den Füßen die Matte zu berühren. Der/die EndsiegerIn kann auch ermittelt werden, indem, wie bei einem richtigen Sumo-Turnier, der/die SiegerIn bis zur Endrunde eine Runde weiterkommt.

Ich bin ...



Ich heiße Biba.



2



Ich heiße \_\_\_\_\_.



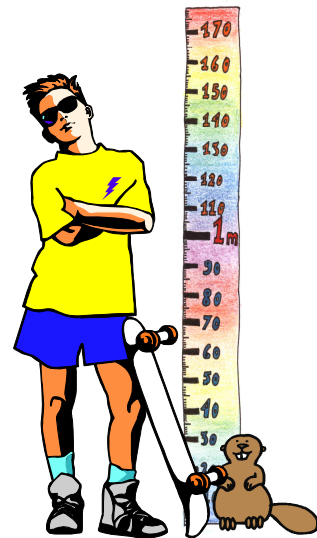
ein Mädchen

Ich bin \_\_\_\_\_ .

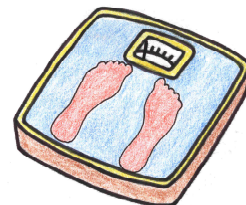


ein Junge

Ich bin \_\_\_\_\_ cm gross.

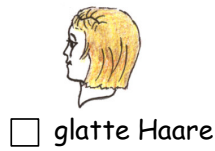
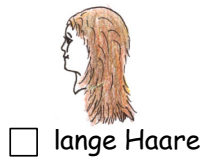


Ich wiege \_\_\_\_\_ kg.



# Meine Haare

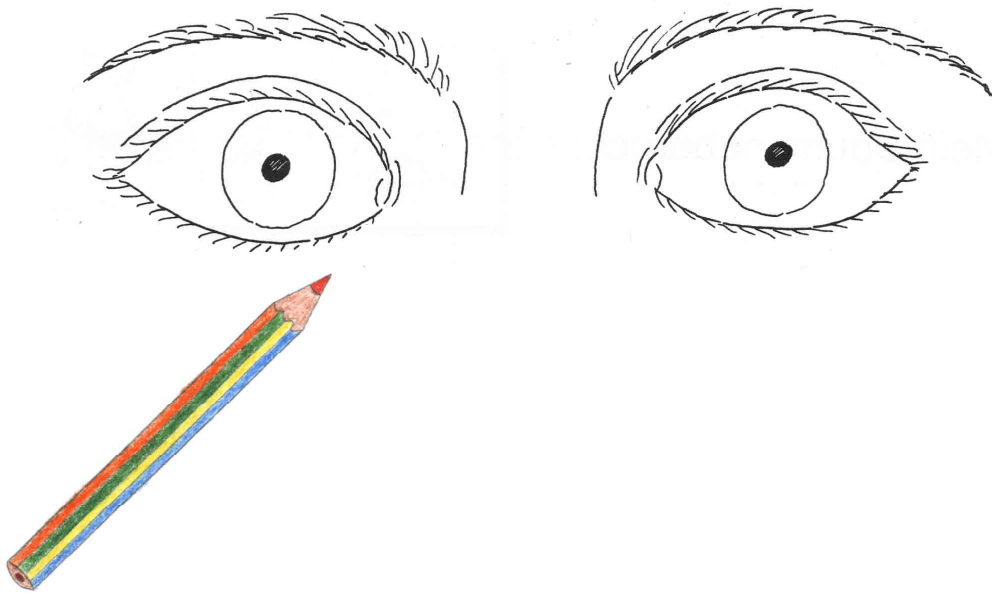
4



Ich habe

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ Haare.

# Meine Augen



Ich habe \_\_\_\_\_ Augen.

Ich habe braune Augen.



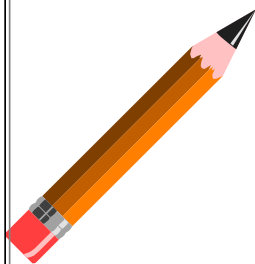
# Meine Hand

6

Male deine Hand



und mache Fingerabdrücke!



Vergleiche mit deinem Fingerabdruck!



Wirbel



Schleife



Bogen



zusammen-  
gesetzte Form

# Mein Geburtstag



1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

<b>Januar</b>
<b>Februar</b>
<b>März</b>
<b>April</b>
<b>Mai</b>
<b>Juni</b>
<b>Juli</b>
<b>August</b>
<b>September</b>
<b>Oktober</b>
<b>November</b>
<b>Dezember</b>

Mein Geburtstag ist am \_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ .



# Meine Familie

8

Male deine Familie  !

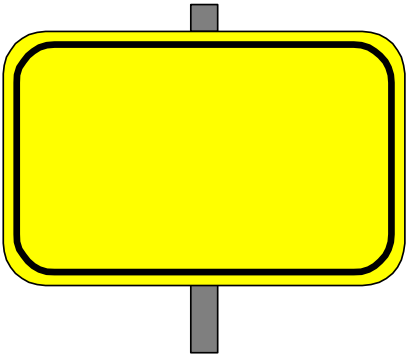
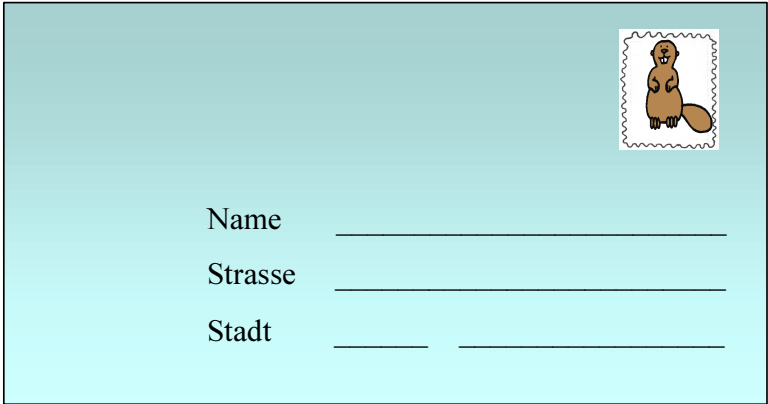


# Meine Adresse

Meine Strasse heisst:

A blue rectangular sign with rounded corners and a white border, mounted on a grey post. The sign is currently blank.

Meine Stadt heisst:

A yellow rectangular sign with rounded corners and a black border, mounted on a grey post. The sign is currently blank.A light blue envelope template. In the top right corner, there is a postage stamp featuring a cartoon beaver. Below the stamp, there are three horizontal lines for writing the address, each preceded by a label: "Name", "Strasse", and "Stadt".

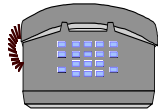
Name \_\_\_\_\_

Strasse \_\_\_\_\_

Stadt \_\_\_\_\_

# Meine Telefonnummer

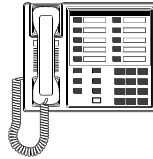
Ich habe:



ein Telefon



ein Schreibtelefon



ein Fax

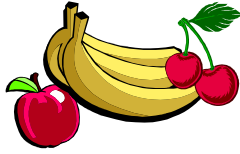


SMS

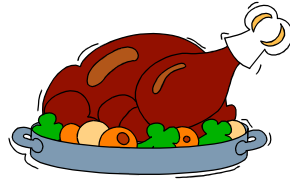
Meine Telefonnummer ist:

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

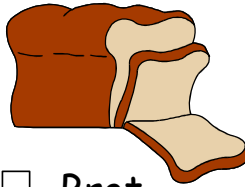
# Ich esse gerne ...



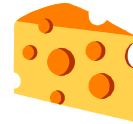
Obst



Hähnchen



Brot



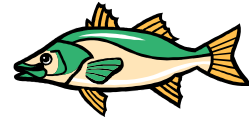
Käse



Karotten



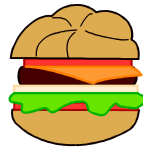
Eis



Fisch



Kuchen



Hamburger



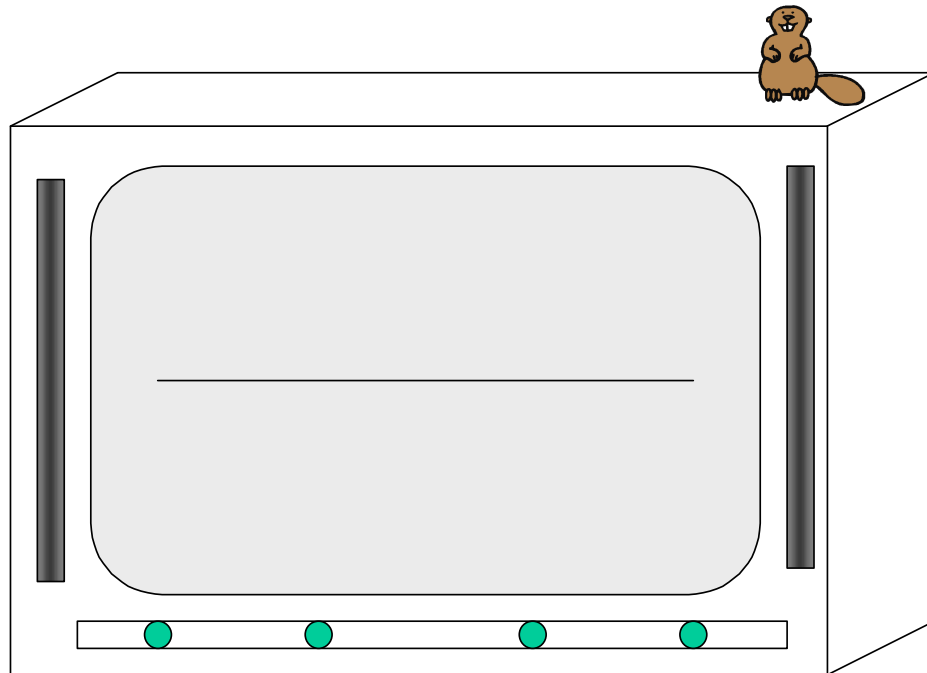
\_\_\_\_\_

Ich esse gerne \_\_\_\_\_.

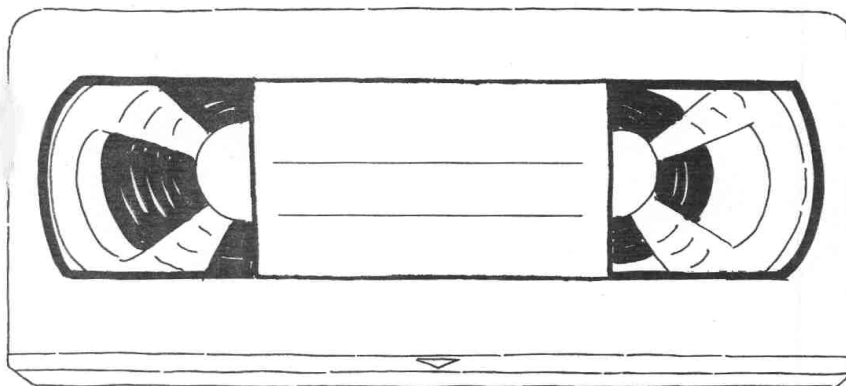
# Meine Lieblingsachen

12

Mein Lieblingsfilm:

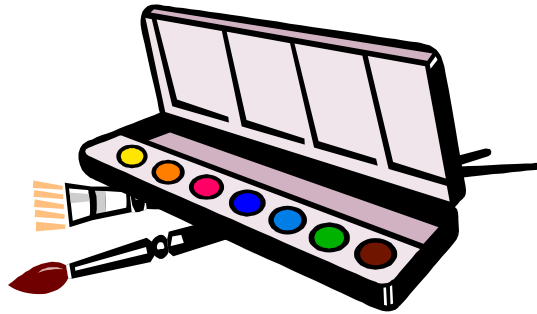


Mein Lieblingsvideo:



# Meine Lieblingsachen

Meine Lieblingsfarbe: \_\_\_\_\_



Mein Lieblingstier: \_\_\_\_\_



Fisch

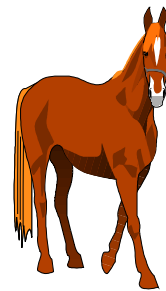
Katze



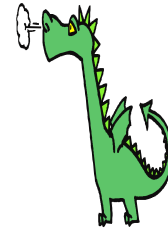
Hund



Maus

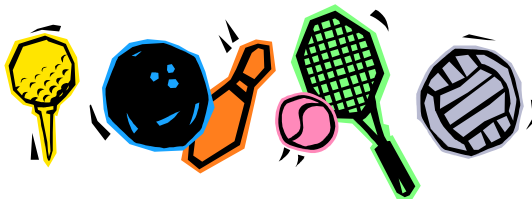


Pferd



Drache

Mein Lieblingssport: \_\_\_\_\_



Ich bin

---

---

---

---

---



Du bist

---

---

---

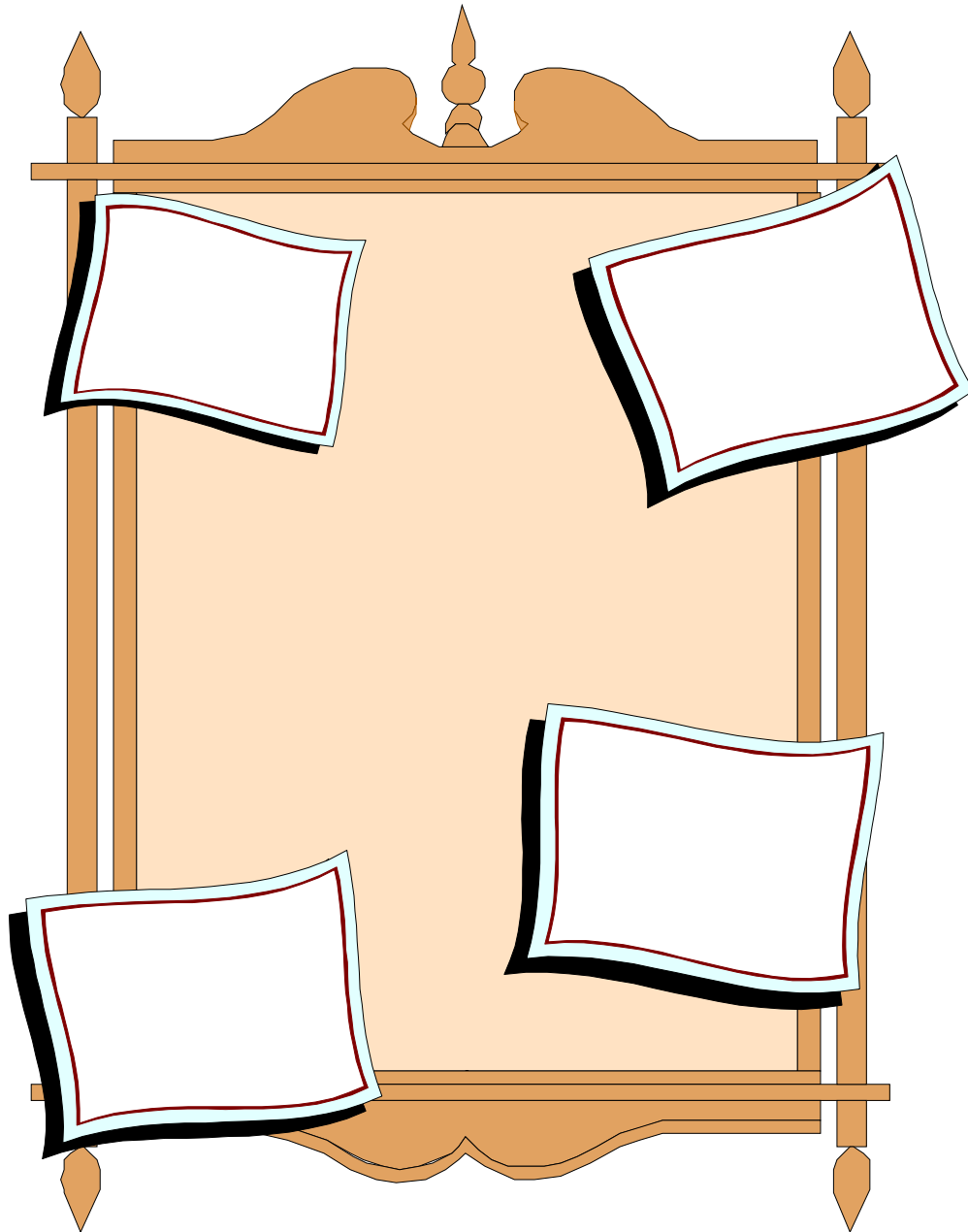
---

---

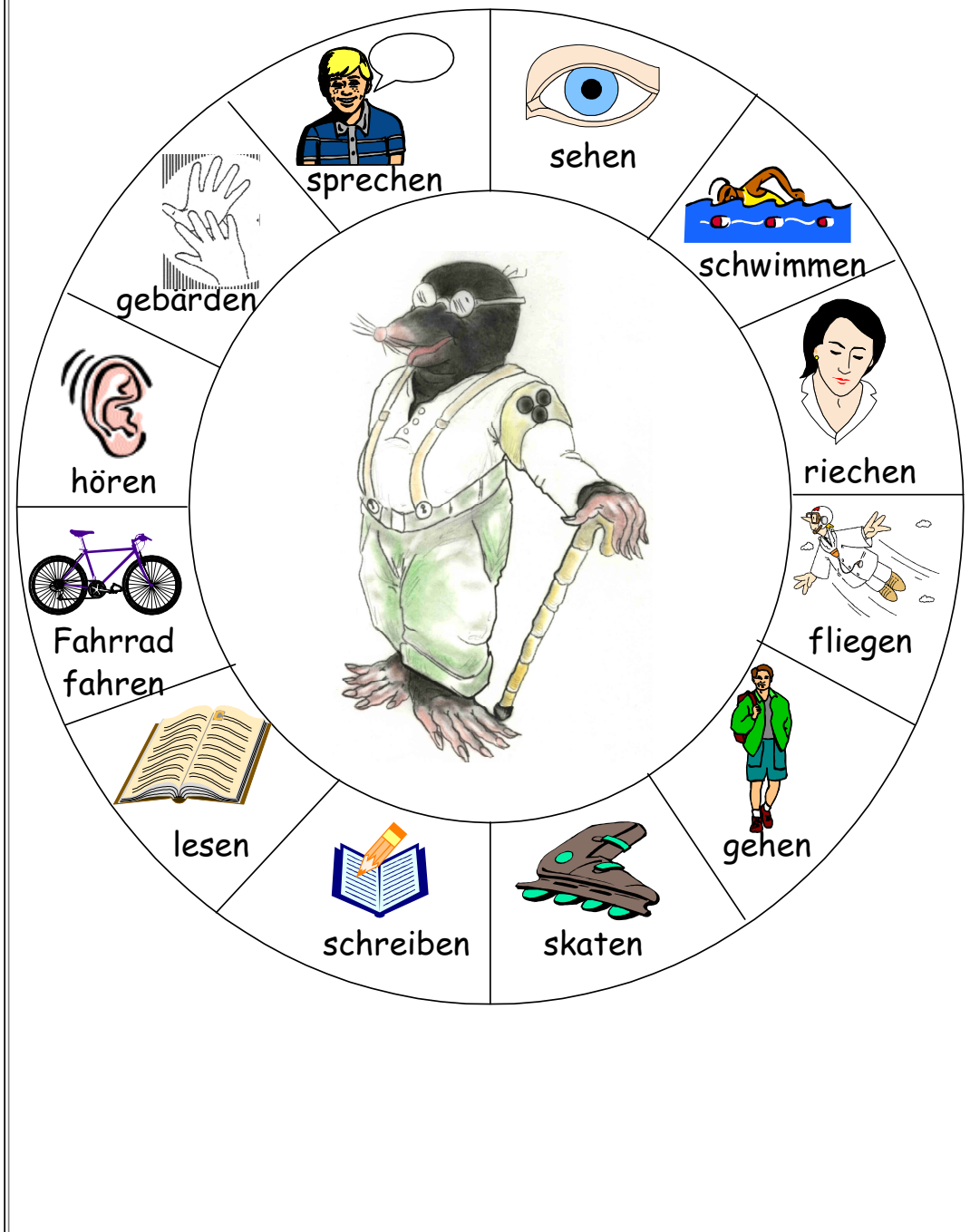




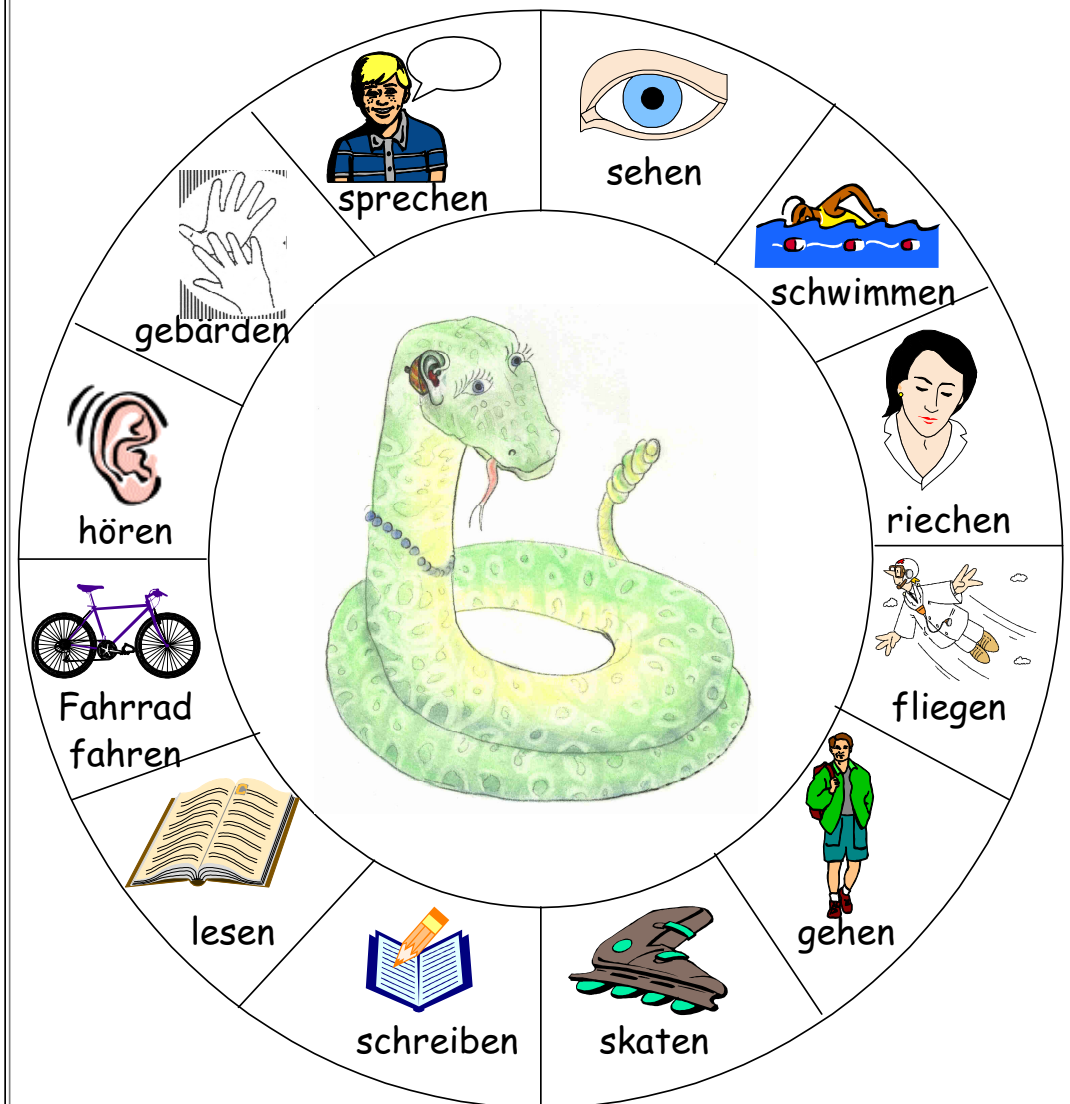
# Meine Spiegelsprüche



## Ich kann ...



## Ich kann ...



# Ich kann ...

sprechen

sehen

schwimmen

riechen

fliegen

gehen

skaten

schreiben

lesen

Fahrrad fahren

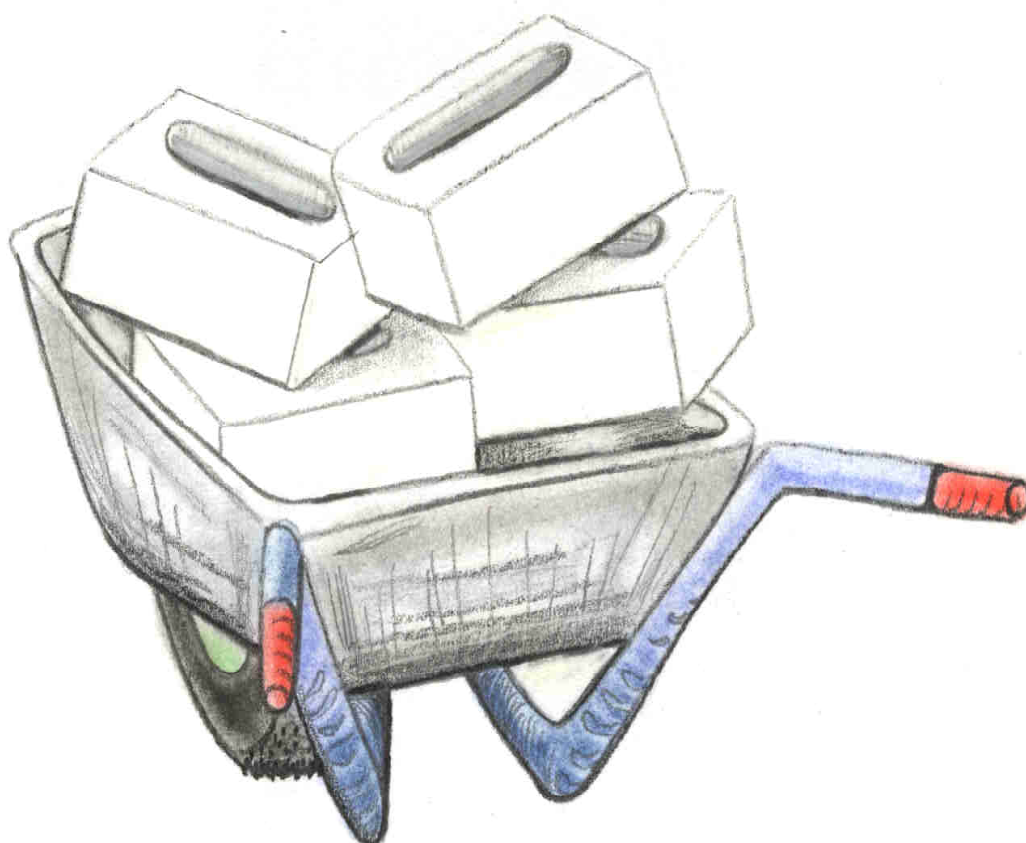
hören

gebärden

Ich bin stolz auf ...

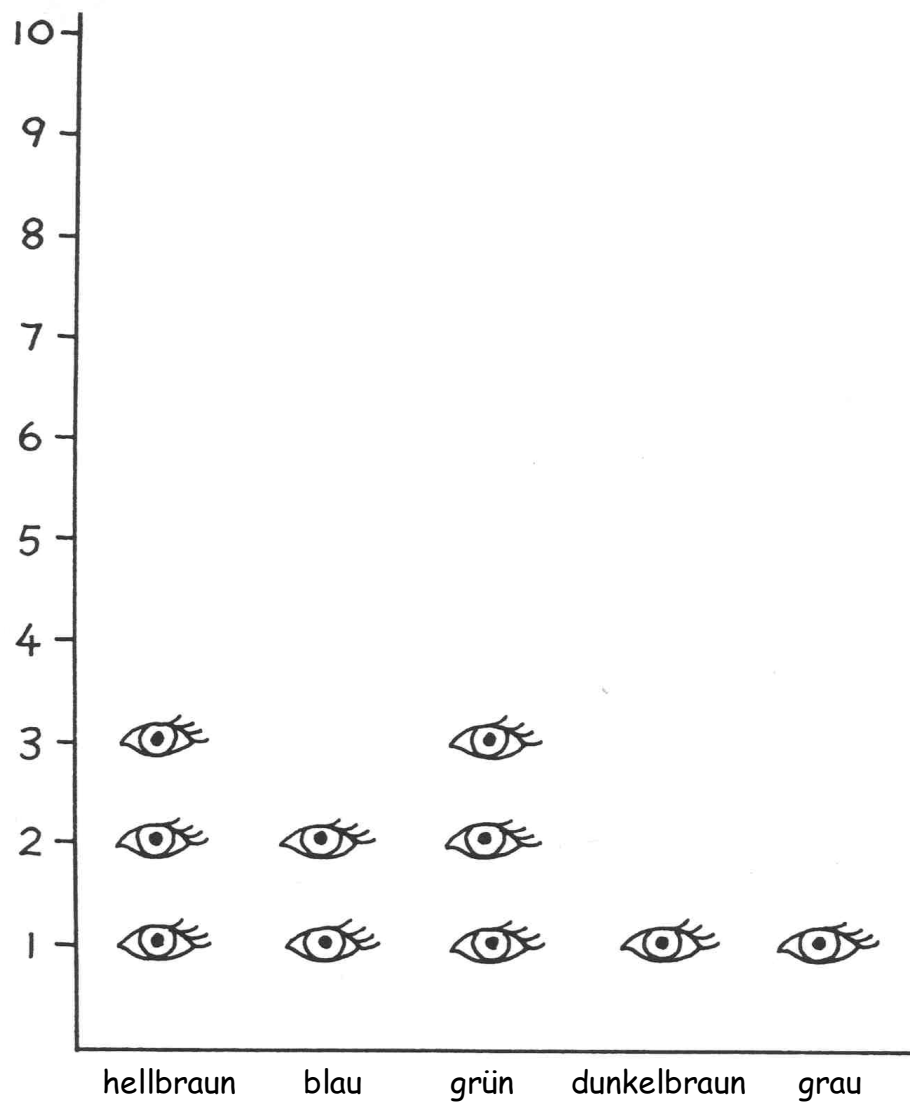


Ich bin nicht stolz auf ...



# Augenfarbe in der Klasse

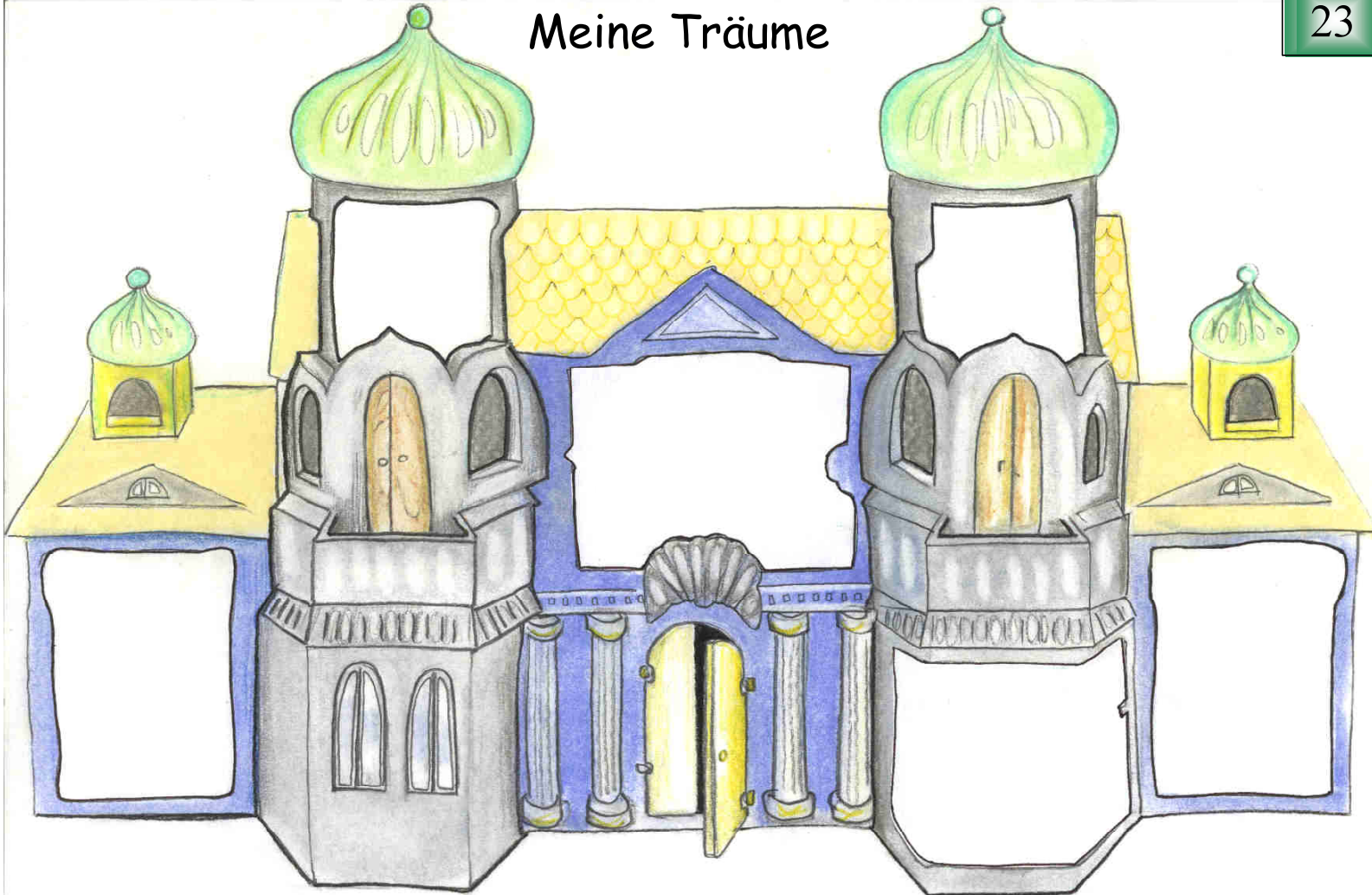
Wie viele Kinder





# Meine Träume

23

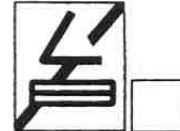






# NOTRUF- FAX 112 der Stadt Frankfurt am Main

Ich bin behindert    Ich bin gehörlos    Ich kann nicht sprechen



*Wer faxt?*

Name: \_\_\_\_\_

Eigene Faxnummer : \_\_\_\_\_

*Wohin soll Hilfe kommen?*

Straße: \_\_\_\_\_ Hausnummer: \_\_\_\_\_ Etage: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_

*Wer soll helfen?*

*Was ist passiert?*



Feuerwehr



Feuer



Notlage



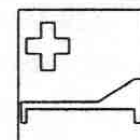
Unfall



Rettungsdienst



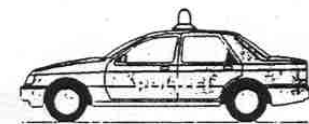
Verletzung



Erkrankung



Notarzt



Polizei



Einbruch



Überfall



Schlägerei



Das Notruf-Fax ist eingegangen und  
ist auf dem Weg.

(Unterschrift des aufnehmenden Disponenten)

**4.3.2 Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype**

Kennen lernen und bewusstes Wahrnehmen von Geschlechtsstereotypen und Rollenerwartungen; Ausprobieren neuer Verhaltensweisen.

Opfer sexueller Gewalt sind auch nach heutigem Stand überwiegend Mädchen, Täter hauptsächlich Männer. Angesichts dieses Sachverhaltes ist der geschlechtsspezifische Zusammenhang überaus deutlich und muss aus diesem Grund bei präventiven Maßnahmen berücksichtigt werden. Dies gilt auch für gehörlose Mädchen und Jungen, obwohl gehörlose Jungen in einem überdurchschnittlich hohen Ausmaß betroffen sind (siehe Kap. 2.2.3). Trotz der Veränderungen bei der Erziehung von Mädchen und Jungen werden auch heute noch unterschiedliche Erwartungen an sie gerichtet. Die Analyse der männlichen und weiblichen Sozialisationsbedingungen kann Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen Entstehung, Anwendung und Manifestierung sexueller Gewalt bringen und durch Veränderungen dieser Bedingungen zur Reduzierung sexueller Ausbeutung beitragen (vgl. MAY, 1997).

Die geschlechtsspezifische Sozialisation, mittels derer Mädchen und Jungen an weibliche bzw. männliche Rollenmuster hingeführt werden, beginnt mit der frühen Kindheit und setzt sich in Kindergarten und Schule fort. Mädchen werden dazu angehalten, brav, gehorsam und passiv zu sein, weniger Impulse zu äußern, Zurückhaltung zu üben und sich eher subtil als fordernd durchzusetzen. Durch die Sozialisation werden sie im emotionalen und unterordnenden Verhalten bestärkt und lernen nicht, eigene Bedürfnisse und Interessen einzufordern und durchzusetzen (vgl. BRAECKER/WIRZT-WEINRICH, 1994; MAY, 1997; PICH, 1993).

Jungen fallen im pädagogischen Alltag eher als Täter denn als Opfer auf. Jungen sind oftmals laut und überheblich, sie machen sich gegenseitig runter und zeigen sich voller Verachtung für Mädchen. Ihre Kontaktaufnahme mit Mädchen ist im Schulalltag häufig gekennzeichnet von Hänkeln, Verspotten und körperlichen Übergriffen wie In-den-Po-Kneifen, Röcke-Heben und Hose-Herunterziehen. Dieses Verhalten kann einerseits als Abwehrverhalten und den Versuch, männlichen Rollenerwartungen zu entsprechen, betrachtet werden, andererseits wird dieses Verhalten auf Seiten der Erziehenden oft genug verharmlost und selten negativ sanktioniert. Durch den eher milden Tadel und die erzielte Anerkennung in der Peergroup lernen Jungen, (sexualisierte) Gewalt als eine Möglichkeit der Selbstdarstellung und Durchsetzung männlicher Interessen gegenüber Mädchen und Frauen, aber auch gegenüber Jungen und

schwächeren Männern zur Demonstration und zum Erhalt der Vormachtstellung zu betrachten (vgl. NEUTZLING/FRITSCHKE, 1992).

Präventive Erziehung bedeutet, Freiräume zu schaffen, in denen ungestört Bedürfnisse und Grenzen erfahren werden können, in denen neue Verhaltens- und Reaktionsmuster ausprobiert und andere Lebenskonzepte und –vorstellungen als die traditionell vorgelebten entwickelt werden können. Sie beinhaltet daher das bewusste Entgegenwirken einer geschlechtsspezifischen Sozialisation, die Stärkung von Mädchen sowie die Verdeutlichung der Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen. Im Rahmen dessen gilt es als Voraussetzung für Lehrkräfte, auch die eigenen Wertvorstellungen und Rollenerwartungen zu reflektieren und zu hinterfragen.

#### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Mit dem **Detektivspiel** (siehe A) werden die Schülerinnen und Schüler an Stereotypen im allgemeinen herangeführt. Sie lernen, dass alle Menschen bestimmte, von der Gesellschaft geprägte Vorstellungen haben, nach denen sie Menschen beurteilen und sich ein Bild von ihnen machen. Das Spiel zeigt, dass Vorstellungen, Rollenerwartungen und Stereotypen einschränkend wirken können und die Vielfalt der Realität nicht widerspiegeln. Besonders gehörlosen Kindern und Jugendlichen fehlen - vor allem aufgrund der sozialen und kommunikativen Schwierigkeiten - Möglichkeiten, übernommene Vorstellungen für sich zu überprüfen. Diesen Raum gilt es daher u.a. im Unterricht der Gehörlosenschule zu schaffen, so dass die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, eigene Wertvorstellungen und Rollenerwartungen zu beleuchten.

Im zweiten Themenbereich, der sich in zwei Abschnitte gliedert, geht es um **Nonverbale Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer** (siehe B). Anhand der Bilderkarten diskutieren die SchülerInnen über Verhaltensweisen, die sie als typisch weiblich bzw. typisch männlich einordnen („Typisch Mädchen, typisch Junge?“). Die demonstrative Ablehnung der traditionellen Rolle, d. h. die deutliche Abweichung in den Verhaltensweisen, wird in der Regel stark negativ sanktioniert und ist aufgrund dessen mit starken Ängsten verbunden. Mädchen laufen Gefahr, als „Hure“ beschimpft zu werden, Jungen geraten in den Verdacht, kein „richtiger Junge“, also schwul zu sein. Aufgrund dieser Erfahrungen, die auch das eigene Selbstbild prägen, funktioniert die „freiwillige“ Selbstkontrolle und

damit das Festhalten an traditionellen Rollen, nahezu perfekt (vgl. SCHAFFRIN/WOLTERS, 1993).

Gehörlose Kinder und Jugendliche orientieren sich oftmals sehr stark an vorgegebenen Rollen, um nicht noch weiter von der gesellschaftlichen Norm abzuweichen, und zeigen die Tendenz, in Schwarz-Weiss-Strukturen zu denken. Besonders für diese SchülerInnen ist es daher wichtig, stereotype Verhaltensweise zu erkennen und Raum zu schaffen, um neue Verhaltensweisen auszuprobieren. So ist es auch das vorrangige Ziel des zweiten Unterrichtsabschnittes („Weibliche und männliche Körperhaltungen“), die Einschränkungen, die durch Rollenstereotype entstehen, bewusst zu machen. Anhand der praktischen Übungen erfahren die SchülerInnen am eigenen Körper den Zusammenhang zwischen Körperhaltung und der eigenen Befindlichkeit bis hin zum Selbstwertgefühl, und können die unterschiedlichen Bewertungen des körperlichen Verhaltens von Mädchen und Jungen reflektieren.

Ziel des Themenbereiches **„Nur für Mädchen, nur für Jungen?“** (siehe C) ist wiederum die Verdeutlichung der Einschränkungen, die sich aus Rollenstereotypen ergeben können, sowie die Erweiterung der Vorstellungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Die geschlechtsspezifische Sozialisation beginnt mit der frühen Kindheit und zeigt sich u.a. auch beim Spielzeug. Schnell lernen Mädchen und Jungen, wie sie sich geschlechtstypisch verhalten müssen, um in ihrer Umgebung Anerkennung zu erhalten. So können sich die SchülerInnen im ersten Unterrichtsabschnitt anhand der mitgebrachten Spielzeuge ihrer eigenen Rollenzuweisungen und –erwartungen bewusst werden und erhalten Raum für neue Erfahrungen. Im zweiten Unterrichtsabschnitt („Frauen- und Männertätigkeiten“) betrachten und analysieren die SchülerInnen Tätigkeiten und Arbeitsteilung allgemein und in ihrer eigenen familialen Umgebung. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gehört mit zu den wesentlichen Faktoren zur Aufrechterhaltung der Grenze zwischen der weiblichen und männlichen Lebenswelt und damit im weiteren Sinne zur Aufrechterhaltung der Macht- und Abhängigkeitsstrukturen von Männer und Frauen (vgl. LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995). Mädchen bzw. Frauen werden beispielsweise an Berufe verwiesen, die im Vergleich zur Leistung schlecht bezahlt werden, die geringes soziales Ansehen genießen und zudem noch kaum Karrieremöglichkeiten bieten. Dadurch werden Mädchen nach und nach in eine Rolle verwiesen, die Abhängigkeit, Machtlosigkeit und Unterordnung fördert. Gerade für gehörlose Kinder und Jugendliche gilt es, den Sinn und die Wertigkeit geschlechtsspezifischer Tätigkeiten und Arbeitsteilungen zu reflektieren und zu hinterfragen, um so die Gleichwertigkeit der Arbeiten zu verdeutlichen

und die Zukunftsmöglichkeiten der SchülerInnen zu erweitern. Den meisten gehörlosen Kindern und Jugendlichen fehlen die nötigen Informationen über Möglichkeiten der Berufswahl und über ein entsprechend starkes Selbstbewusstsein, den Berufswunsch vor anderen zu vertreten und sich entsprechend durchzusetzen. Ihnen mangelt es an Vorbildern und Freiräumen, um sich anders als gemäß der traditionell zgedachten Rolle orientieren und eigene Ideen und Bedürfnisse entwickeln und umsetzen zu können. Ziel der gemeinsamen Diskussion über „Frauen und Männertätigkeiten bzw. –berufe“ ist es somit, die unterschiedlichen Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen zu erkennen, die Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen zu verdeutlichen und Mädchen zu stärken.

Der letzte Themenbereich **„Lebenskonzepte: Wie leben Frauen, wie leben Männer?“** (siehe **D**) zielt darauf ab, Lebensbedingungen und Lebenskonzepte von Frauen und Männern zu vergleichen. Die präventive Erziehung bietet damit Raum, um verschiedene Lebenskonzepte aufzuzeigen. Untersuchungen zeigen, dass gerade in Familien mit Kindern mit einer Behinderung die traditionelle Arbeitsteilung vorherrscht. Während die Mütter zu Hause bleiben und sich in sehr engem Kontakt zu dem Kind befinden, ziehen sich die Väter oftmals in die Erwerbstätigkeit zurück (siehe Kap. 2.2.2). Zugleich bietet der Unterricht für gehörlose Kinder, die in der Regel aufgrund der eingeschränkten Kommunikation innerhalb der Familie kaum Information über andere Familienmitglieder erhalten, die Möglichkeit, etwas über die Familiengeschichte zu erfahren und sich bewusst für einen ähnlichen oder einen anderen Lebensweg zu entscheiden. Die SchülerInnen diskutieren die Übereinstimmungen bzw. Abweichungen der Lebensbedingungen von ihren eigenen Wertvorstellungen und ihren Vorstellungen bezüglich ihrer Zukunft. Zudem forschen sie nach Gemeinsamkeiten, Verbindendem und Unterscheidendem zum Leben anderer Familienmitglieder.

### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- A. Detektivspiel: Stereotypen erkennen
- B. Typisch Mädchen, typisch Junge? Nonverbale Verhaltensweisen
- C. Nur für Mädchen, nur für Jungen? Geschlechtsspezifisches Spielzeug, Tätigkeiten und Berufe
- D. Lebenskonzepte: Wie leben Frauen, wie leben Männer?

### Literaturvorschläge

- LERCHER, Lisa/DERLER, Barbara/HÖBEL, Ulrike (1995) Mißbrauch verhindern: Wien: Wiener Frauenverlag.
- NEUTZLING, Rainer/FRITSCHKE, Burkhard (1992) Ey Mann, bei mir ist es genauso. Köln: Volksblatt-Verlag.
- PICH, Heike (1993) Hau' ab du blöder Affe! Oldenburg: Wildwasser Oldenburg e.V.
- SCHAFFRIN, Irmgard/WOLTERS, Dorothee (1993) Auf den Spuren starker Mädchen. Köln: Volksblatt-Verlag.

**A. Detektivspiel**

<b>Thema</b>	<b>Detektivspiel. Stereotypen erkennen</b>
Themenbereich	Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen von Stereotypen</li> <li>• Erkennen, dass Stereotypen einschränken können und die Realität vielschichtiger ist</li> <li>• Abbau von Schwarz-Weiss-Denken</li> <li>• Reflexion übernommener Wertvorstellungen und Erwartungen</li> </ul>
Zielgruppe	3. bis 5. Schuljahr
Zeitbedarf	Zwei Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kleidungsstücke</li> <li>• Fotos</li> <li>• Papier</li> <li>• Stifte</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gruppenarbeit

*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen werden in vier Gruppen aufgeteilt. Sie erhalten Papier (gross) und Stifte und eine Tasche mit Kleidungsstücken von einer ihnen nicht bekannten Person. Die SchülerInnen betrachten die Kleidungsstücke und diskutieren über das Bild, das sie sich von dieser Person machen. Anschliessend versuchen sie, ihre Vorstellungen über Aussehen, Körpermaße, Geschlecht, Typ (z. B. sportlich, elegant etc.) in Form einer Zeichnung auf das Papier zu bringen.

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 Im Anschluß an die Gruppenarbeit kommen die SchülerInnen wieder  
 zusammen. Die Lehrkraft zeigt Portraitaufnahmen der vier Personen,  
 denen die SchülerInnen nun die Kleidungsstücke zuordnen müssen.

## B. Nonverbales Verhalten

1. Typisch Mädchen, typisch Junge? (nach  
 REICHLING/WOLTERS, 1994; LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995)



Thema	Typisch Mädchen, typisch Junge?
Themenbereich	Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehung zu Selbstbewusstsein und Autonomie</li> <li>• Erkennen geschlechtsspezifischer Zuschreibungen</li> <li>• Ausprobieren neuer Verhaltensweisen</li> <li>• Stärkung der Mädchen</li> <li>• Sensibilisierung der Jungen</li> <li>• Erweiterung des Wortschatzes</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	1-2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilderkarten</li> <li>• Hafties</li> <li>• Wandzeitung Mädchen und Junge</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	2 getrennte Unterrichtsräume
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gruppenarbeit
Variation	Erweiterung der Bilderkarten
Besonderheiten	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

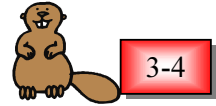
*Auf einen Blick*



Die Schüler und Schülerinnen werden nach Geschlecht räumlich getrennt. Jede Gruppe erhält einen identischen Packen von Bilderkarten, auf denen Verhaltensweisen bildlich dargestellt und mit entsprechenden Begriffen versehen sind. Die SchülerInnen ordnen die Bilderkarten nun nach typisch weiblichen oder typisch männlichen Verhaltensweisen und heften sie an die entsprechende Stelle der Wandzeitung. Zum Anfertigen der Wandzeitung werden die beiden Arbeitsblätter „Mädchen“ und „Junge“ aneinander geheftet und können bei späteren Aktivitäten noch einmal benutzt werden (z. B. C: Nur für Mädchen, nur für Jungen?). Schließlich werden die typisch weiblichen und typisch männlichen Verhaltensweisen noch einmal vorgelesen bzw. vorgebärdet. In der sich daran anschließenden Diskussion sollten folgende Fragen zur Sprache kommen:

- Wo verhalte ich mich typisch?
- Wo verhalte ich mich untypisch?
- Wie reagiert meine Umwelt darauf?
- Wo will ich stärker untypisch sein?
- Wie erreiche ich das?

Die SchülerInnen erhalten auch den Raum, untypische Verhaltensweisen auszuprobieren.



## 2. Weibliche und männliche Körperhaltungen

Thema	Weibliche und männliche Körperhaltungen
Themenbereich	Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen der körperlichen Einschränkungen, die sich aus den Erwartungen bzgl. des nonverbalen Verhaltens ergeben</li> <li>• Erkennen des Zusammenhangs zwischen Körperhaltung und Aussage für andere</li> <li>• Bewußtmachen unterschiedlicher Bewertungen</li> </ul>



*Auf einen Blick*

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

	des körperlichen Verhaltens von Mädchen und Jungen
Zielgruppe	4./5. Schuljahr
Zeitbedarf	Zwei Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Mode-) Zeitschriften</li> <li>• Tapete</li> <li>• Klebestift</li> <li>• großer Spiegel</li> <li>• evtl. Stoppuhr</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Die SchülerInnen schneiden aus Zeitschriften Bilder bzw. Fotos aus, auf denen Frauen und Männer in sitzender oder stehender Position dargestellt werden. Dazu eignen sich am besten Modezeitschriften oder Zeitschriften von Sportartikelherstellern. Die Bilder werden nach Geschlechtern getrennt auf die Tapete geklebt, an der Wand befestigt und bezüglich geschlechtstypischer Haltungen miteinander verglichen. Anschließend versuchen die SchülerInnen, die dargestellten Positionen nachzuspielen und auf Standfestigkeit und Bequemlichkeit – z. B. mit der Stoppuhr - zu prüfen. Die SchülerInnen diskutieren folgende Fragen:

- Habe ich einen festen Stand?
- Wie fühle ich mich?
- Was drücke ich aus?
- Wie lange kann ich in dieser Position stehen/sitzen?
- Welche Position ist bequemer?

## C. Nur für Mädchen, nur für Jungen?

### 1. Mädchen- und Jungenspielzeug (nach PICH, 1993)



*Auf einen Blick*

Thema	Mädchen- und Jungenspielzeug
Themenbereich	Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewußtmachen der eigenen Rollenvorstellungen</li> <li>• Erkennen der Einschränkungen durch Rollenerwartungen</li> <li>• Raum für neue Erfahrungen</li> <li>• Erweiterung des Handlungsspielraums</li> <li>• Erkennen der Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen</li> </ul>
Zielgruppe	1. bis 3. Schuljahr
Zeitbedarf	Zwei Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielzeug</li> <li>• Folkmanis Handspielpuppen Mädchen und Junge (oder andere)</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Freier, großer Raum
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Die SchülerInnen bringen an diesem Tag Spielzeug mit und legen es in die Mitte des Raumes. Die Handpuppen (Mädchen und Junge) werden in gegenüberliegende Ecken gesetzt. Die SchülerInnen ordnen nun nacheinander das Spielzeug der Mädchen- bzw. Jungenpuppe zu. Sind alle Spielzeuge zugeordnet, werden sie noch einmal gezeigt und benannt. Gemeinsam überlegen und diskutieren die SchülerInnen nun, warum welches Spielzeug welcher Ecke zugeordnet wurde. Sie berichten über ihre eigenen Erfahrungen mit Spielzeug und über ihre Wünsche, mit welchem Spielzeug sie gerne spielen würden. Den SchülerInnen wird bewusst,

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 dass es typisch weibliches und typisch männliches Spielzeug gibt, dass  
 ihnen jedoch viele Erfahrungen vorenthalten bleiben, wenn sie sich an  
 diese Einschränkungen halten.

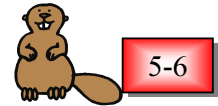
## 2. Frauen- und Männertätigkeiten



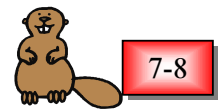
<b>Thema</b>	<b>Frauen- und Männertätigkeiten</b>
Themenbereich	Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen der unterschiedlichen Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen</li> <li>• Bewußtmachen der Einschränkungen durch diese Rollenerwartungen</li> <li>• Bewußtmachen der häuslichen Arbeitsteilung</li> <li>• Erkennen der Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen bzw. Frau und Mann</li> <li>• Bewußtmachen der eigenen Wertvorstellungen</li> <li>• Stärkung der Mädchen</li> <li>• Förderung der Kommunikation innerhalb der Familie</li> </ul>
Zielgruppe	2. bis 5. Schuljahr
Zeitbedarf	Zwei Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wandzeitung/Tapete</li> <li>• Tätigkeitskarten</li> <li>• Berufskarten</li> <li>• Hafties</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gruppenarbeit
<b>Besonderheiten</b>	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

*Auf einen Blick*

Die Schüler und Schülerinnen werden nach Geschlecht räumlich getrennt. Jede Gruppe erhält zwei identische Packen von Karten. Auf den einen Karten sind Tätigkeiten bildlich dargestellt und mit entsprechenden Begriffen versehen. Der zweite Packen enthält Schriftkarten mit verschiedenen Berufen. Die Bilderkarten werden nun der Spalte typisch weiblich bzw. typisch männlich zugeordnet und an die entsprechende Stelle der Wandzeitung geheftet. Anschließend werden die typisch weiblichen und typisch männlichen Tätigkeiten noch einmal vorgelesen bzw. vorgebärdet und diskutiert. Die SchülerInnen sollen ihre Zuordnung begründen und überprüfen, ob die Tätigkeiten wirklich nur von diesem Geschlecht ausgeführt werden können. Durch die Betrachtung und den Vergleich der Arbeitsteilung in ihrer familialen Umgebung werden ihnen zudem die unterschiedlichen Rollenerwartungen an Frauen und Männer sowie ihre eigenen Wertvorstellungen bewusst.



Auch die Berufskarten werden nach weiblich und männlich geordnet und an die Wandzeitung geheftet. Die SchülerInnen sollen nun jedoch die auf den Schriftkarten enthaltenen Berufe mit ihrer familialen und sozialen Umgebung vergleichen. Dabei können sie ihre eigenen Rollenerwartungen reflektieren und an der Realität überprüfen.



## D. Lebenskonzepte: Wie leben Frauen, wie leben Männer?

(nach LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995)



<b>Thema</b>	<b>Lebenskonzepte: Wie leben Frauen, wie leben Männer?</b>
Themenbereich	Ich bin ein Mädchen / Junge; Geschlechterrollen und -stereotype
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen verschiedener Lebenswege und -konzepte</li> <li>• Forschen nach Gemeinsamkeiten und Unterscheidendem</li> <li>• Reflexion eigener Wertvorstellungen</li> <li>• Betrachtung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Zukunftsvorstellungen</li> <li>• Förderung der Kommunikation mit der Familie</li> </ul>
Zielgruppe	5. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	Mehrere Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wandzeitung</li> <li>• Stifte</li> <li>• Fotos</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gruppenarbeit
<b>Besonderheiten</b>	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen werden in den Stunden nach Geschlecht räumlich getrennt. Jede Gruppe erhält als JournalistIn die Aufgabe, einen Bericht über eine nahestehende Person anzufertigen. Anlaß ist ein Jubiläum oder ein „runder“ Geburtstag, bei dem das Lebenswerk dieser Person geehrt werden soll. Die SchülerInnen fragen ihre Familienangehörigen, z. B. Opa oder Oma, wer sich für diesen Anlaß zur Verfügung stellen würde,



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
und wählen anschließend eine Person aus. Mit Hilfe von Bildern, Fotos  
und wenigen Worten sollten die wichtigsten Stationen der Person darge-  
stellt werden, beispielsweise Familie und Geschwister, Ausbildung und  
Beruf, Heirat, eigene Kinder etc.. Die SchülerInnen vergleichen die erar-  
beiteten Informationen mit ihren eigenen Lebens- und Zukunftsvorstel-  
lungen. Nach Fertigstellung der Wandzeitung wird der gesamten Gruppe  
das Leben der Person vorgestellt.



## Typisch Mädchen





Typisch Junge



aggressiv



ängstlich



beleidigt



cool



ekelig



gelangweilt



zärtlich



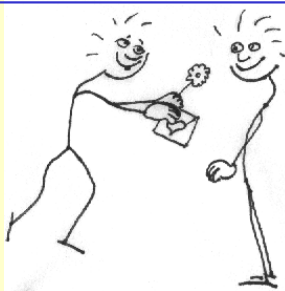
mutig



naiv



neugierig



romantisch



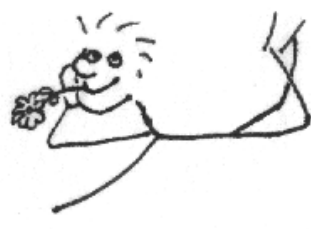
stark



stolz



verlegen



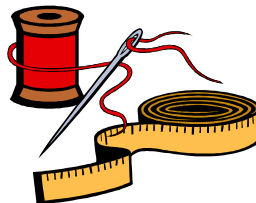
verträumt



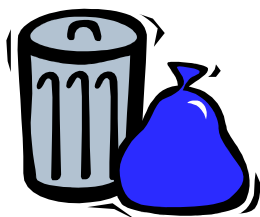
zickig



sägen



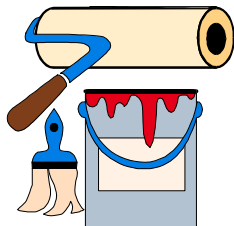
nähen



Müll wegbringen



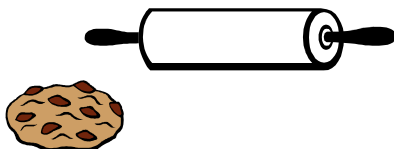
Dich wecken



anstreichen



staubsaugen



backen



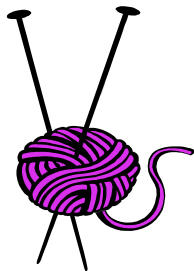
Baby füttern



einkaufen



Rasen mähen



stricken



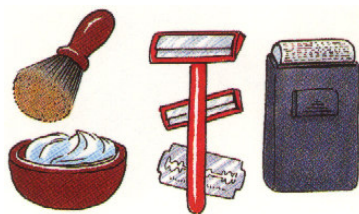
Pfeife rauchen



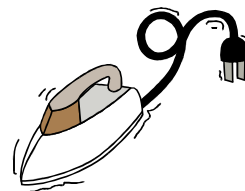
sich schminken



Kaffee kochen



sich rasieren



bügeln

Hausmeister /  
Hausmeisterin

Akustiker /  
Akustikerin

Lehrer /  
Lehrerin

Frisör /  
Frisörin

Arzt /  
Ärztin

Direktor /  
Direktorin

Polizist /  
Polizistin

Feuerwehrmann /  
Feuerwehrfrau

Krankenschwester /  
Krankenpfleger

Pilot /  
Pilotin

Soldat /  
Soldatin

Kapitän /  
Kapitänin

Busfahrer /  
Busfahrerin

Sekretär /  
Sekretärin

Putzfrau /  
Putzmann

Verkäufer /  
Verkäuferin

### 4.3.3 Mein Körper

Beschäftigung mit dem eigenen Körper und Benennen der Körperteile, besonders der Sexualorgane; Vermittlung eines positiven Körpergefühls.

Überschreitungen der Körpergrenzen und Verletzungen des körperlichen Selbstbestimmungsrechtes sind zwei der zentralen Kennzeichen sexueller Gewalt. Begünstigt durch das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern, die Erziehung zu Gehorsam und Anpassung besonders bei Kindern mit Behinderung, aber auch durch tagtägliche „kleine“ Grenzüberschreitungen, fällt es vielen Kindern schwer, eigene Grenzen zu setzen und ein Gefühl für sie zu bekommen. Um eine Chance zu haben, Übergriffe zu erkennen und sich zur Wehr zu setzen, müssen Kinder erst einmal den eigenen Körper kennen lernen und ihn als schön, wertvoll und damit als schützenswert erfahren. Der Baustein „Mein Körper“ bietet den Kindern die Möglichkeit, sich mit dem eigenen Körper zu beschäftigen, Körperteile zu benennen und über körperliche Vorgänge und Handlungen berichten zu können.

Mittels verschiedener Aktivitäten wird versucht, die Kinder auf den eigenen Körper aufmerksam zu machen und ihnen ein positives Körpergefühl zu vermitteln. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschäftigung mit den Sexualorganen. Für viele Kinder bedeutet Sexualität etwas Verwirrendes und Geheimnisvolles, wenn sie in einer Umgebung aufwachsen, in der Sexualität weitgehend tabuisiert wird. Drohen ihnen dann sexuelle Übergriffe, sind sie nicht in der Lage, sie als solche zu erkennen, und können in dieser Atmosphäre über das Geschehene oder die sich anbahnende Gewalt nicht berichten (vgl. PICH, 1993).

Diese Situation wird für gehörlose Kinder und Jugendliche zusätzlich kompliziert. Oftmals wachsen sie in einer Umgebung auf, in der ein gemeinsames Kommunikationssystem fehlt und als Folge dessen die Kommunikation für Bereiche wie Sexualität oder sexuelle Gewalt nicht ausreicht (siehe Kap. 2.2.4). Ziel der präventiven Bemühungen an den Gehörlosenschulen muss es daher insbesondere sein, die SchülerInnen mit einem adäquaten Vokabular auszustatten, um gerade in diesem tabuisierten Bereich die Kommunikation zu erleichtern. Wie auch bei hörenden Kindern zielt die Prävention sexueller Ausbeutung bei gehörlosen Kindern desweiteren darauf ab, ihnen die Möglichkeit zu geben, den eigenen Körper besser kennen zu lernen, das Wissen um körperliche Vorgänge und entwicklungsbedingte Veränderungen zu erweitern und damit Sicherheit im Umgang mit dem eigenen Körper – gleichzeitig Voraussetzung für die körperliche Selbstbestimmung – zu erlangen.



### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Der erste Themenabschnitt „**Kopf, Arm, Bein? Die Teile meines Körpers**“ (siehe **A**) zielt darauf ab, die SchülerInnen an den menschlichen Körper heranzuführen. Anhand des **Dschungel-Suchbildes** lernen die Kinder, die einzelnen Körperteile voneinander zu unterscheiden und den richtigen Stellen am Körper zuzuordnen. Beim abschließenden Vergleich der zusammengestellten Körper erkennen sie, dass der menschliche Körper immer nach demselben Plan gebaut ist und ihm bestimmte Körperteile zuzuweisen sind.

Während es beim Dschungel-Suchbild hauptsächlich um die Differenzierung der Körperteile geht, lernen die SchülerInnen in der anschließenden Gruppenarbeit „**Wie heißen die Teile meines Körpers?**“, die einzelnen Körperteile richtig zu benennen. Gerade gehörlosen Kindern fehlt es oft an entsprechenden Begriffen, so dass das Erlernen der Bezeichnungen für sie von besonderer Wichtigkeit ist, um sich über körperliche Vorgänge und eventuelle Verletzungen mitteilen zu können.

Die verschiedenen Übungen der Stationsarbeit „**Ich fühle meinen Körper!**“ (siehe **B**) dienen zum einen der Unterstützung der Körperwahrnehmung, zum anderen der Förderung der sensorischen Integration. Veränderungen der SchülerInnenschaft an den Gehörlosenschulen in den vergangenen Jahren führten u.a. dazu, dass immer mehr SchülerInnen mit zusätzlichen Schädigungen und Störungen, wie z. B. Lernstörungen, in die Schulen aufgenommen werden (siehe Kap. 2.2.1). Diese zusätzlichen Schwierigkeiten können ihre Ursache in Wahrnehmungsstörungen haben, so dass Übungen zur Förderung der sensorischen Integration nicht nur in Hinblick auf die Prävention sexueller Gewalt, sondern auch bezüglich einer Verbesserung des zielgerichteten Handelns und damit des Lern-Leistungsverhaltens sinnvoll erscheinen. Mit dem Ziel der Verbesserung des Körperschemas erweisen sich die Übungen, wie beispielsweise zur taktil-kinästhetischen, propriozeptiven oder visuellen Wahrnehmung, aber auch bezüglich der präventiven Arbeit mit Kindern als sinnvoll. In mehreren, sich z. T. nur wenig voneinander unterscheidenden Aufgaben, lernen die SchülerInnen, verschiedene Reize und Reizqualitäten wahrzunehmen und zu differenzieren und sich auf die Empfindungen des eigenen Körpers zu konzentrieren. Sie entwickeln dabei eine genauere Vorstellung vom eigenen Körper, erweitern das Wissen über die eigene Person und machen damit erste Schritte auf dem Weg zur körperlichen Selbstbestimmung. Erfahrungen mit der Präventionsarbeit z. B. in den USA haben gezeigt, dass Kinder, die gelernt haben, auf die Sprache des Körpers zu ach-

ten und seine Bedürfnisse zu spüren und wichtig zu nehmen, bessere Chancen haben, sexuelle Übergriffe zu erkennen und zu benennen (siehe Kap. 4.1).

Da gehörlose Kinder und Jugendliche einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, Opfer sexueller Ausbeutung zu werden, kommt dem dritten Themenkomplexes **„Intim! Meine Sexualorgane“** (siehe C) eine besondere Bedeutung zu. Zum einen ist die Zahl erwachsener Menschen, die mit einem gehörlosen Kind z. T. sogar in engem körperlichen Kontakt stehen, erheblich grösser als bei hörenden, nicht behinderten Kindern. Zum anderen führt die Tabuisierung aller Bereiche, die mit Sexualität in Verbindung stehen, zusammen mit Kommunikationsschwierigkeiten mit der hörenden, aber auch mit der gehörlosen Welt, sowie sozialen Barrieren bei gehörlosen Kindern und Jugendlichen in vielen Fällen dazu, dass sie von Informationsquellen abgeschnitten sind (vgl. O'DAY, 1983). So fehlt ihnen das nötige Wissen, um sexuelle Übergriffe auch als solche erkennen zu können. Zudem haben gehörlose Kinder oftmals verschwommene, wenn nicht gar völlig falsche Vorstellungen von sexuellen Vorgängen bzw. Bezeichnungen. Ihnen wird damit die Möglichkeit genommen, sich über Sexualität auseinanderzusetzen, um so mehr Informationen zu erhalten, von ihren Erfahrungen zu berichten und Hilfe zu erhalten.

Die Unterrichtsreihe zum Thema Prävention sexueller Gewalt dient u.a. dem Ziel, dass gehörlose Kinder und Jugendliche sich ein adäquates, d. h. auch dem Alter entsprechendes, und funktionales Vokabular aneignen können – funktional in dem Sinne, dass auch gehörlose Kinder um die Unterschiede der verschiedenen Sprachebenen wie z. B. medizinischer/technischer Begriffe (Vagina, Penis, Geschlechtsverkehr) und salopper Bezeichnungen (Möse, Pimmel, ficken), wissen müssen, um Missverständnisse, Kränkungen und peinliche Situationen zu vermeiden. Die Unterrichtsreihe kann jedoch keine ausführliche Behandlung der Thematik ‚Sexualität‘ im Unterricht ersetzen. Es empfiehlt sich hingegen, die sexuelle Aufklärung der Kinder vornan zu stellen, da eine negative Verknüpfung von Sexualität und sexuellen Übergriffen vermieden werden sollte. Wesentlicher Grund für diese Trennung ist die Tatsache, dass es sich bei sexueller Gewalt nicht um eine „Spielart“ der Sexualität handelt, sondern um eine Art von Machtausübung und Dominanzdemonstration. Zudem sollte es das Ziel jeglicher sexueller Aufklärung sein, Sexualität und sexuelle Gefühle mit einem positiven Körpergefühl und positiven Handlungen zu verknüpfen.

### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- A. Kopf, Arm, Bein? Die Teile meines Körpers
- B. Ich fühle meinen Körper!
- C. Intim! Meine Sexualorgane

#### Literaturvorschläge

- BRAND, Ingelid/BREITENBACH, Erwin/MAISEL, Vera (1997) Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg: edition bentheim.
- JENNINGS, Terry (1991) Ich und meine Sinne. Versuchen und Verstehen. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- SANDERS, Pete/SWINDEN, Liz (1992) Lieben, Lernen, Lachen. Sexualerziehung für 6 – 12-Jährige. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

# A. Kopf, Arm, Bein? Die Teile meines Körpers

## 1. Dschungel-Suchbild

Thema	Dschungel-Suchbild; Körperteile
Themenbereich	Mein Körper
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heranführen an den menschlichen Körper</li> <li>• Orientierung am Körper</li> <li>• Identifizierung verschiedener Körperteile</li> <li>• Kennen lernen der verschiedenen Körperteile</li> <li>• Förderung der optischen Wahrnehmung</li> </ul>
Zielgruppe	2./ 3. Schuljahr
Zeitbedarf	Eine Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt</li> <li>• Pauspapier</li> <li>• Schere</li> <li>• Klebstifte</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde, Kunst
Arbeitsform	Kreativität



*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen erhalten entsprechend ihres Geschlechtes je ein Dschungel-Suchbild. Sie versuchen, in dem Dschungel aus Kletterpflanzen und anderen Gewächsen verschiedene Körperteile ausfindig zu machen und zusammen zu tragen. Dazu können sie entweder die Körperteile aus dem Dschungel-Suchbild ausschneiden und auf einem Blatt Papier aufkleben, oder die Körperteile durchpausen und anschliessend ausschneiden und aufkleben. Beim abschließenden Vergleich können die SchülerInnen herausfinden, ob der aufgeklebte Körper vollständig ist.





## 2. Wie heissen die Teile meines Körpers?

Thema	Wie heissen die Teile meines Körpers?
Themenbereich	Mein Körper
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifizieren und Differenzieren der verschiedenen Körperteile</li> <li>• Benennen der Körperteile</li> </ul>
Zielgruppe	2./ 3. Schuljahr
Zeitbedarf	Eine Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Großes Plakat/Tapete</li> <li>• Stifte</li> <li>• Tafel</li> <li>• Kreide</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gruppenarbeit

*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen werden in Gruppen zu je drei bis vier Kindern aufgeteilt. Sie erhalten pro Gruppe ein großes Plakat bzw. ein Stück Tapete. Ein Kind aus jeder Gruppe legt sich auf die Tapete, während die anderen SchülerInnen den Körperumriss nachzeichnen. Anschließend erhalten die Gruppen die Aufgabe, die einzelnen Körperteile zu beschriften. Da bei vielen gehörlosen SchülerInnen lautsprachliche Begriffe entweder nur im passiven Wortschatz oder im Ansatz (d. h. erste Silbe oder ungenaues Mundbild) vorhanden sind, stehen alle notwendigen Bezeichnungen an der Tafel und dienen als Erinnerungsstütze, Orientierungs- und Recht-schreibhilfe.

**B. Ich fühle meinen Körper!**

Thema	Ich fühle meinen Körper!
Themenbereich	Mein Körper
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefen/Wiederholen der Körperteile</li> <li>• Besseres Kennen lernen des eigenen Körpers</li> <li>• Bewußtmachen der Funktion einiger Sinnesorgane</li> <li>• Stärkung der Orientierung im eigenen Körper</li> <li>• Erfahren der Bewegungsmöglichkeiten einzelner Körperteile</li> <li>• Aktives und passives Wahrnehmen verschiedener Reize</li> <li>• Förderung der Diskriminationsfähigkeit verschiedener Reize</li> <li>• Erhöhung der Merkfähigkeit taktil-kinästhetischer Reize</li> </ul>
Zielgruppe	2. bis 4. Schuljahr (und älter)
Zeitbedarf	1-2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilderkarten und Schriftkarten</li> <li>• Verschiedene Bürsten</li> <li>• Arbeitsblätter</li> <li>• Maßband</li> <li>• Becher mit verschiedenen Inhalten</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Großer Raum mit mehreren Tischgruppen
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Stationsarbeit

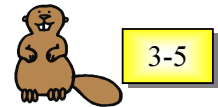
*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen teilen sich in 2er Gruppen auf. Vor Beginn der Stationsarbeit erläutert die Lehrkraft die Aufgabe an jeder einzelnen Station

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
und das bereit liegende Material. Die Stationen beinhalten verschiedene Schwierigkeitsgrade und können je nach Klasse zusammengestellt werden. Die SchülerInnen durchlaufen die Stationen paarweise, wobei bei den Stationen 1-5 (nach BRAND/BREITENNACH/MAISEL, 1997) ein Kind aktiv (A) und ein Kind passiv (B) bleibt.

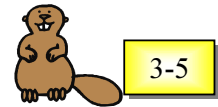
#### Station 1: Berühren verschiedener Körperstellen (Tastlokalisierung)

A zieht eine Bildkarte auf dem ein Körperteil dargestellt ist und berührt B an der entsprechenden Körperstelle. B hat die Augen (wenn möglich; siehe Kap. 4.3.1) geschlossen und konzentriert sich auf die Berührung. Nach der Stimulation zeigt B die berührte Stelle.



#### Station 2: Merken der Reihenfolge (Erhöhung der Merkfähigkeit für taktil-kinästhetische Reize)

A zieht drei Bildkarten, auf denen Körperteile abgebildet sind, und berührt nacheinander die entsprechenden Körperstellen. B wiederholt nach der Stimulation die Stellen in der richtigen Reihenfolge.

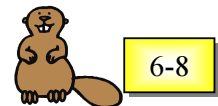


#### Station 3: Verschiedene Bürsten spüren (Auswählen nach Merkmalen)

Verschieden harte Bürsten liegen auf dem Tisch bereit und werden von den Kindern auf Handrücken und Armen ausprobiert. Dabei werden die unterschiedlichen Empfindungsqualitäten miteinander verglichen. Anschliessend erspürt B „blind“, mit welcher Bürste er/sie berührt wurde.

#### Station 4: Qualitäten erkennen (Vergleichen und Unterscheiden)

A zieht eine Bildkarte, auf der ein Körperteil mit einem Elefant (starke Berührung) oder einer Maus (leichte Berührung) abgebildet sind. B benennt nach der Stimulation die Körperstelle und Qualität der Berührung.



#### Station 5: Wachsfiguren darstellen (Bewegungsmöglichkeiten einzelner Körperteile erfahren)

a) A bewegt einzelne Körperteile von B nach seiner eigenen Fantasievorstellung in bestimmte Positionen, die beibehalten werden sollen.



- b) A zieht eine Bildkarte und versucht an B die auf der Bildkarte abgebildete Figur nachzustellen.

Station 6: „Malen nach Rätseln“ (Körperteile wiederholen)

Die SchülerInnen versuchen, die am Seitenrand des Arbeitsblattes abgebildeten Aufgaben zu lösen und das entsprechende Körperteil analog der Farbpunkte auszumalen.



Station 7: Körperteile messen (den eigenen Körper genau kennen lernen)

Die Kinder erhalten die Arbeitsanweisung, die auf dem Arbeitsblatt vorgegebenen Körperteile zu messen und die Maße auf dem Arbeitsblatt einzutragen.



Station 8 und 9: Becherinhalt riechen bzw. schmecken

Auf den beiden Tischen stehen vorbereitet Becher, die verschiedene Substanzen enthalten, z. B. Salz, Zucker, Zitrone, Pudding, Nutella, Shampoo, Mandarine, Knoblauch, Blumen etc. Die SchülerInnen versuchen, den Inhalt „blind“ zu riechen bzw. zu schmecken und suchen das entsprechende Wort bei den von der Lehrkraft vorbereiteten Karten heraus.

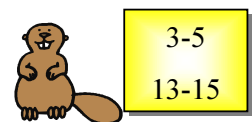
Station 10: Lochmuster fühlen (Förderung der taktilen Wahrnehmung)

Die SchülerInnen erhalten Karten, auf denen verschiedene Formen als Lochmuster dargestellt sind. Dazu werden vorher von der Lehrkraft die Formen als Punkte auf Karten übertragen, und die Punkte anschließend mit einer Bleistiftspitze durchbohrt oder mit einer Nähmaschine (ohne Faden) perforiert. Die SchülerInnen versuchen, die „blind“ ertastete Form zu erraten und dem entsprechenden Wort zuzuordnen. Als Erhöhung des Schwierigkeitsgrades können auch Buchstaben oder ganze Wörter als Lochmuster dargestellt und ertastet werden.



Station 11: Memorie (Wiederholung der Körperteile)

Die Bild- und Schriftkarten werden gemischt und wie bei einem Memoriespiel mit der Bildseite nach unten auf den Tisch gelegt. Die SchülerInnen sammeln nun Paare, die aus einer Bildkarte und der zugehörigen Schriftkarte bestehen.





## C.Intim! Meine Sexualorgane



<b>Thema</b>	<b>Intim! Meine Sexualorgane</b>
Themenbereich	Mein Körper
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperteile und Genitalien benennen</li> <li>• In Laut- und Gebärdensprache adäquates und funktionales Vokabular für Sexualorgane erwerben</li> <li>• Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wiederholen</li> <li>• Hemmungen und Tabus zum Thema Sexualität abbauen</li> <li>• Über Sexualität und sexuelle Übergriffe sich austauschen können</li> </ul>
Zielgruppe	4. bis 6. Schuljahr (und älter)
Zeitbedarf	Zwei bis drei Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebärdenfotos</li> <li>• Gebärdenlexika</li> <li>• lautsprachl. Lexika</li> <li>• Biologiebücher</li> <li>• Tapete</li> <li>• Stifte</li> <li>• Zeitschriften (Bravo etc.)</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	großer Raum, besser zwei Räume
Unterrichtsfach	Sachkunde, Biologie
Arbeitsform	Gruppenarbeit
<b>Besonderheiten</b>	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen werden in geschlechtshomogene Gruppen aufgeteilt und räumlich getrennt. Sie erhalten die Aufgabe, auf einem großen Stück

Tapete je einen männlichen und weiblichen Körper mit Geschlechtsorganen bildlich darzustellen und die Genitalien zu beschriften. Dabei dürfen sie Biologiebücher, Gebärdenlexika, lautsprachliche Lexika, Zeitschriften u.ä. als Hilfsmittel verwenden. Ziel der Aufgabe ist es, möglichst viele verschiedene Begriffe in Laut- und Gebärdensprache zu sammeln.

Nach Fertigstellung der Plakate kommen die Gruppen zusammen und tragen ihre Ergebnisse vor. Die SchülerInnen vergleichen die gefundenen Begriffe und Gebärden und prüfen sie gemeinsam mit der Lehrkraft auf ihre Richtigkeit und Genauigkeit. Sie diskutieren zudem, welche Bezeichnungen umgangssprachlich verwendet werden und welche dem medizinisch-technischen Bereich zuzuordnen sind.

Im letzten Abschnitt der Unterrichtsstunde diskutieren die SchülerInnen über die Gebärdenfotos. Dazu werden die Karten auseinander geschnitten und am besten laminiert. Als Überschrift oder Titel hat sich die Gebärde „intim“ als verständliches DGS-Äquivalent für den lautsprachlichen Titel „Meine Sexualorgane“ als sinnvoll erwiesen. Die SchülerInnen ordnen die Fotos den entsprechenden Organen zu und vergleichen sie mit ihren gesammelten Gebärden. Die Fotos sollten im Anschluss an die Unterrichtsreihe im Klassenraum verbleiben und als eine Art Nachschlagewerk zu sexuellen Gebärden dienen .

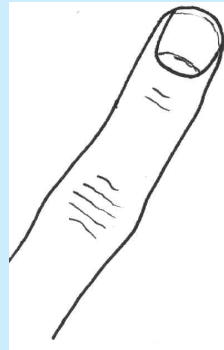
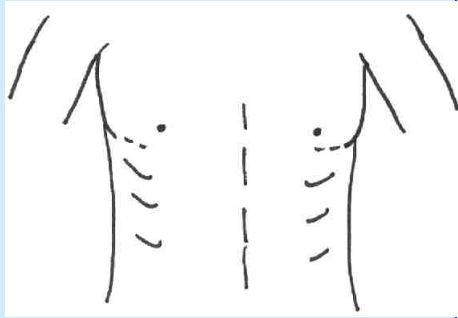
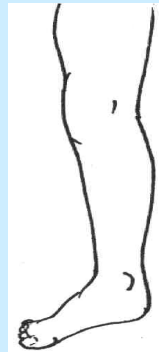
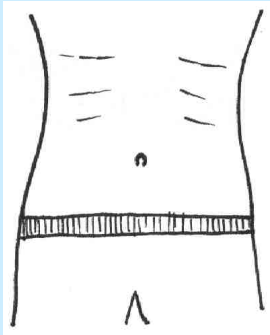
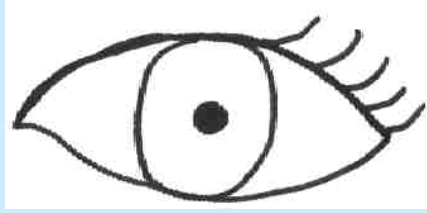


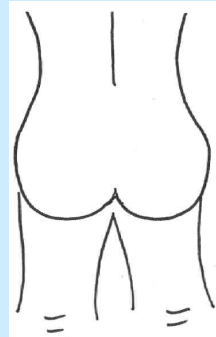
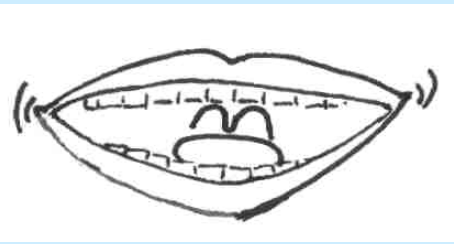
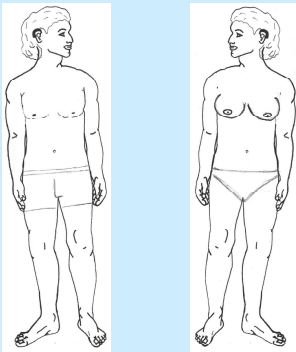
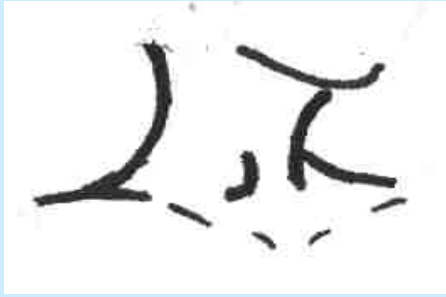


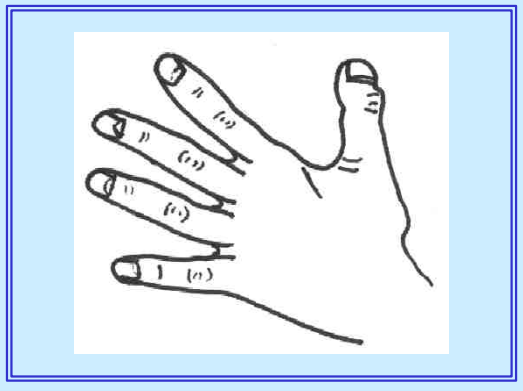
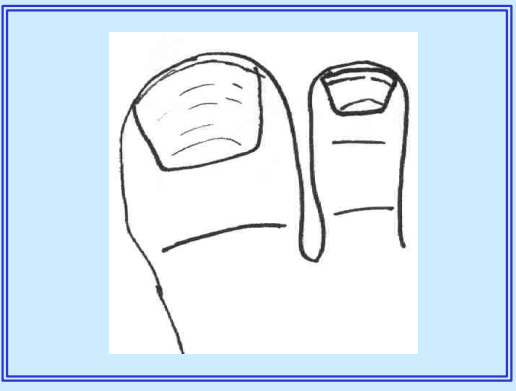
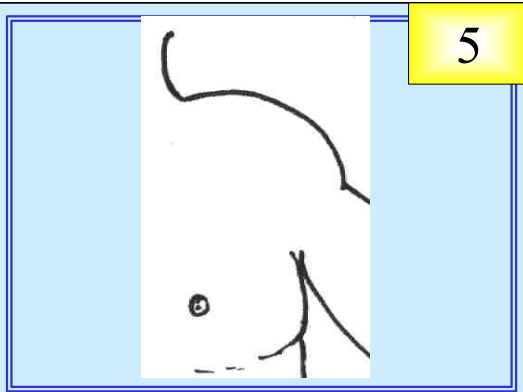
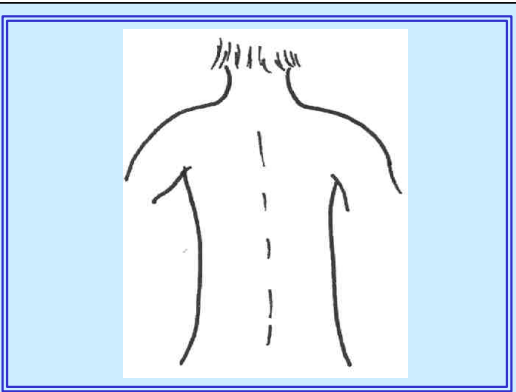
1



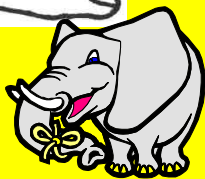
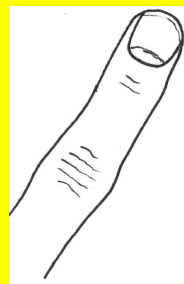
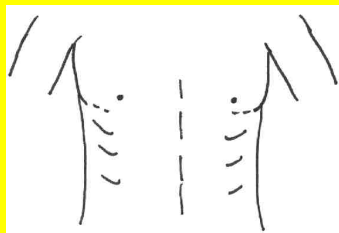
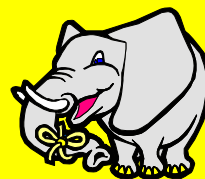
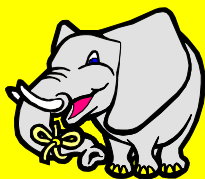
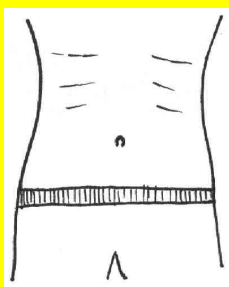
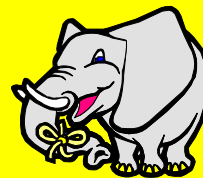
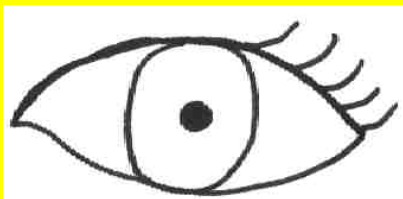
2

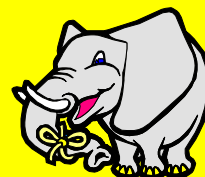
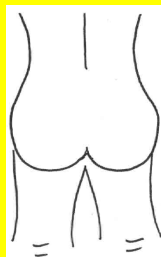
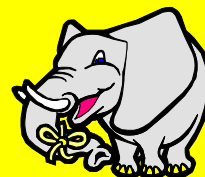
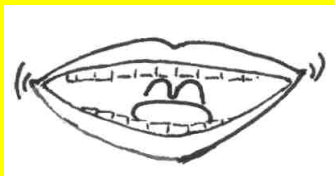
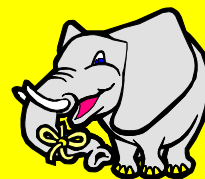
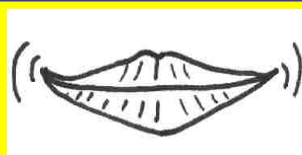
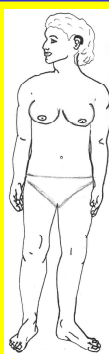
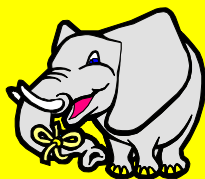
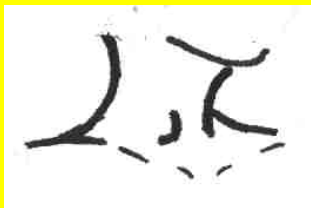




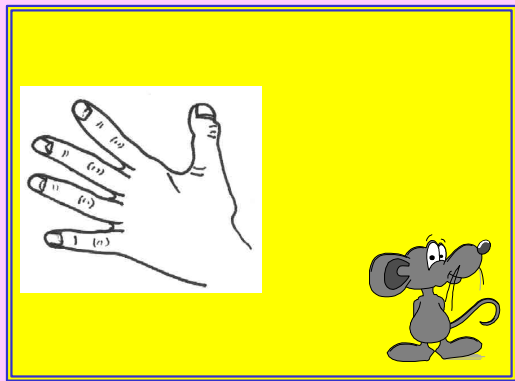
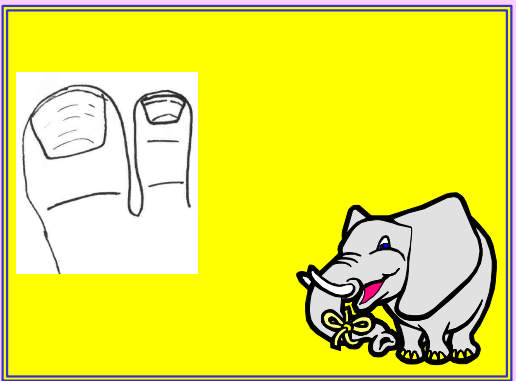
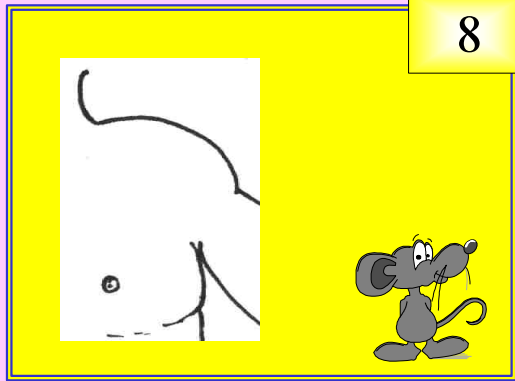
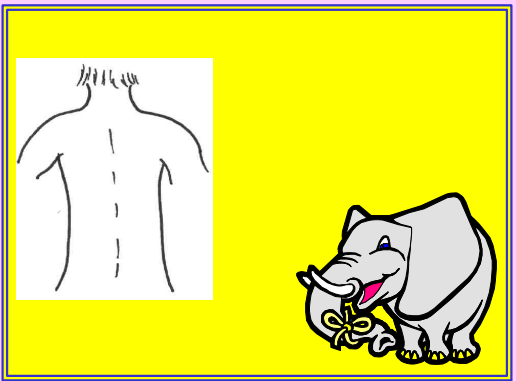


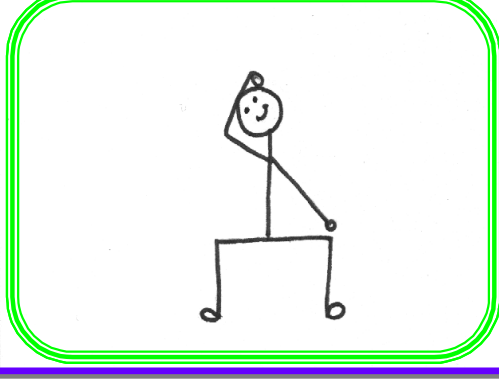
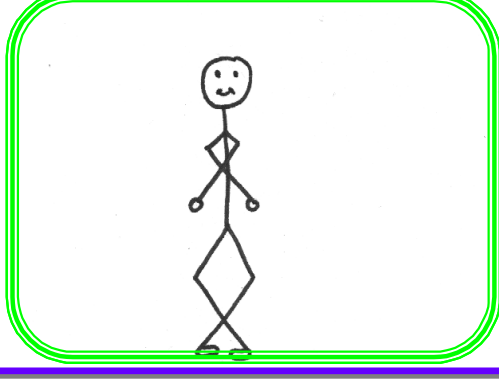
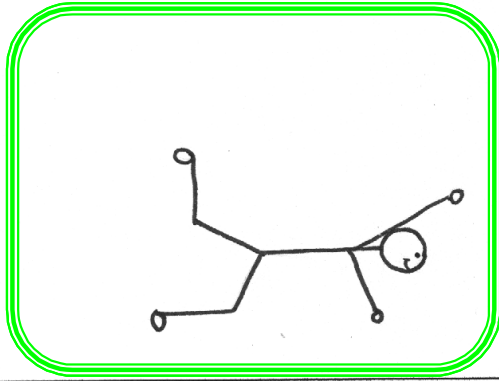
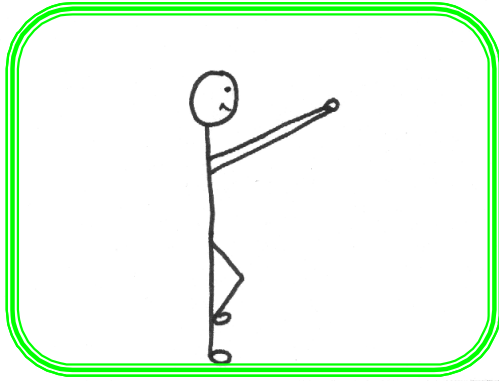
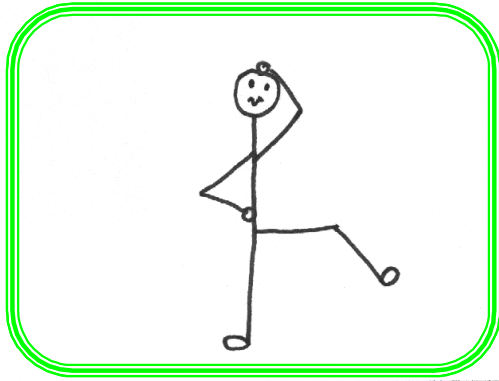
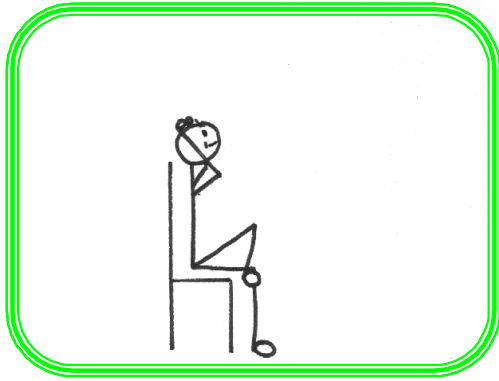
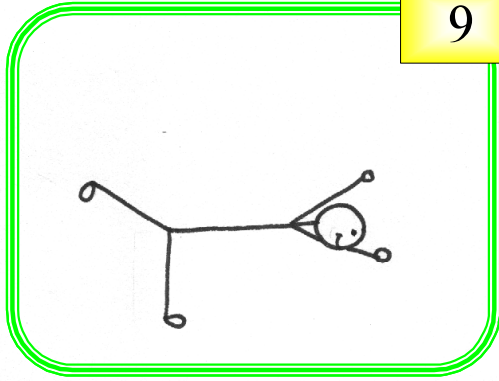
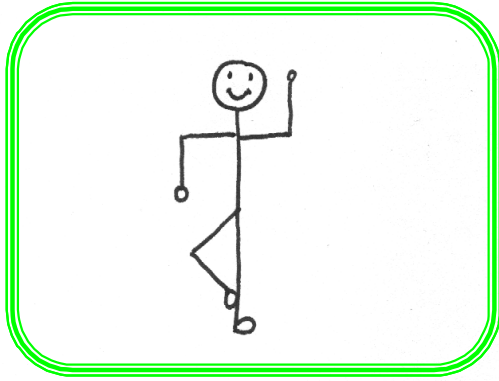






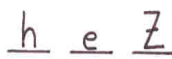
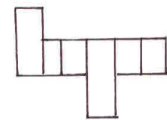
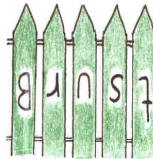
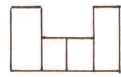
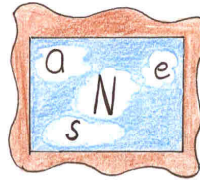
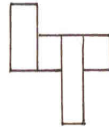
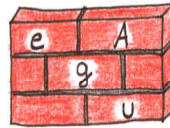
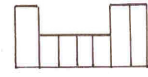
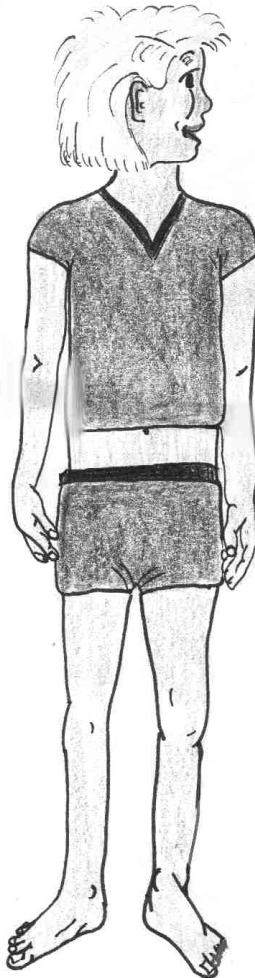
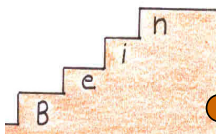
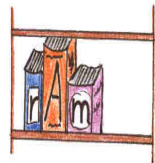
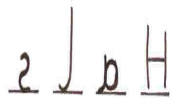
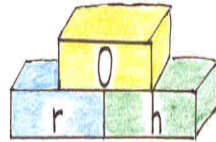
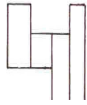




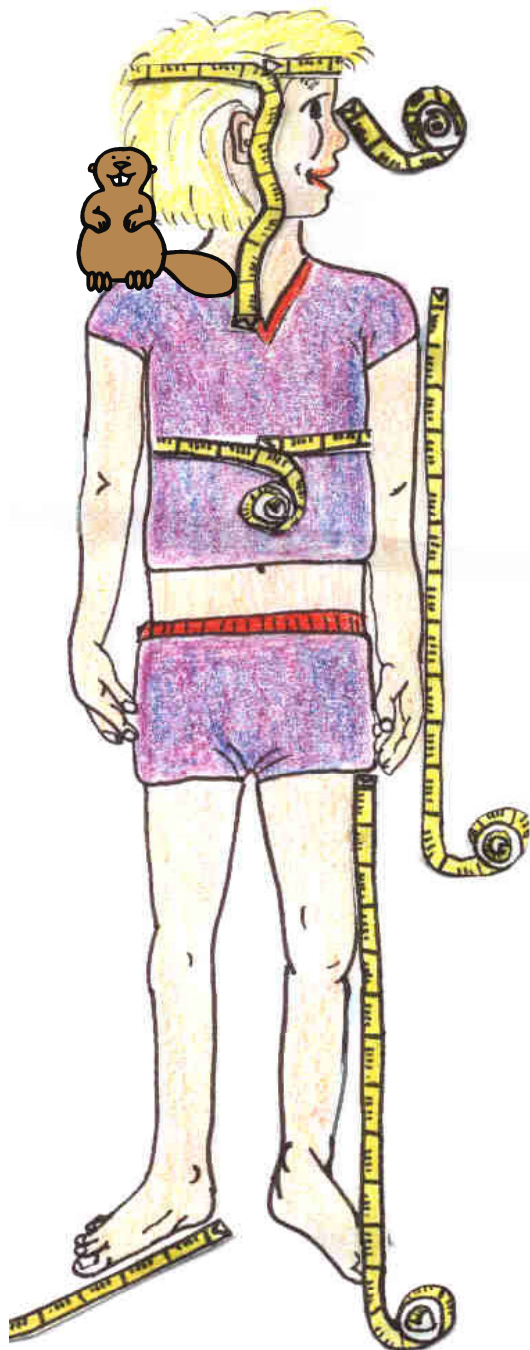



# Körperteile

10



# Ich messe meinen Körper



der Kopf \_\_\_\_\_ cm

die Nase \_\_\_\_\_ cm

der Arm \_\_\_\_\_ cm

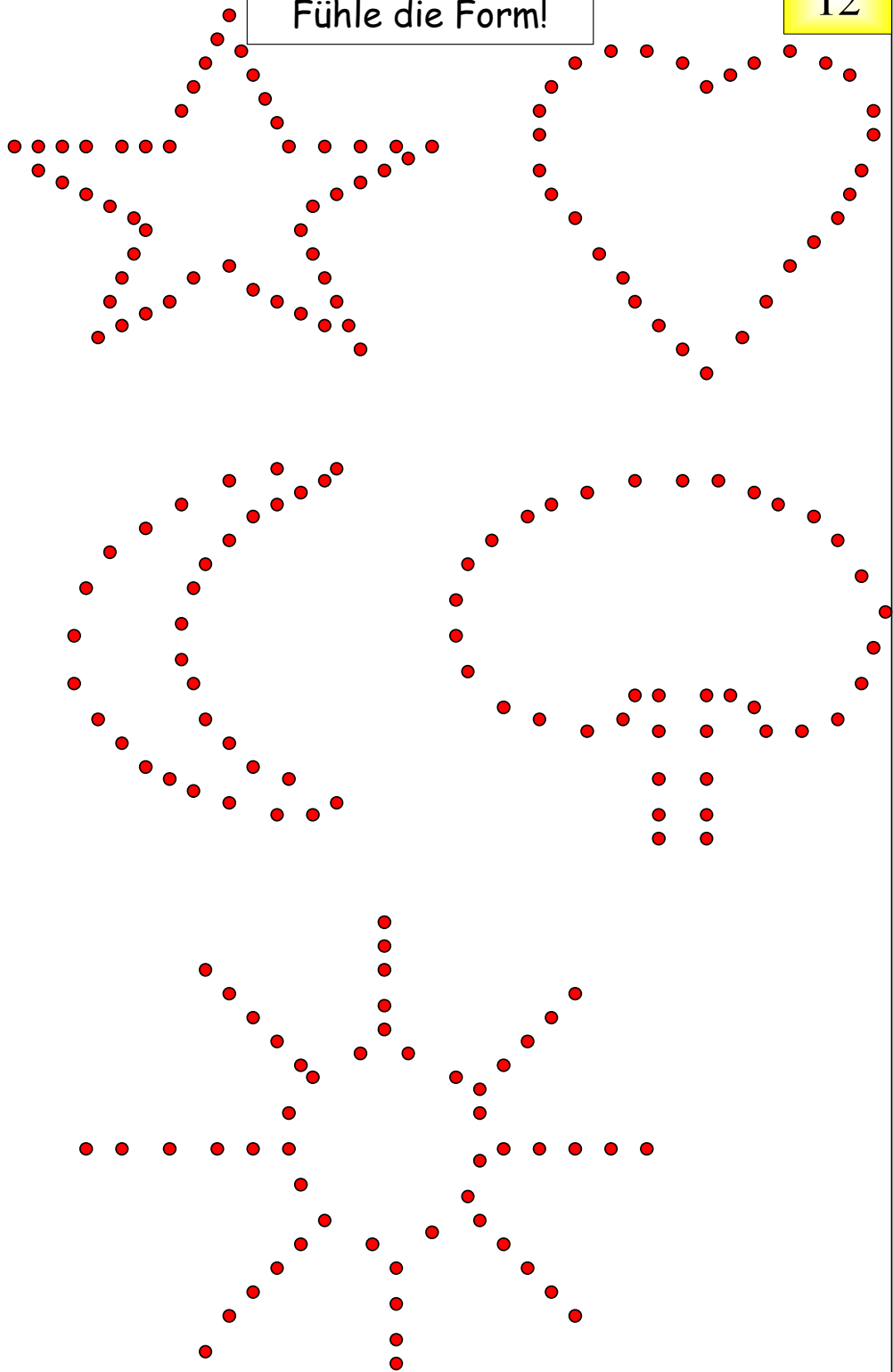
die Brust \_\_\_\_\_ cm

das Bein \_\_\_\_\_ cm

der Fuss \_\_\_\_\_ cm

Fühle die Form!

12



der  
Arm

das  
Auge

der  
Bauch

das  
Bein

die  
Brust

der  
Finger

der  
Fuss

das  
Gesicht



der  
Hals

der  
Kopf

der  
Körper

die  
Lippe

der  
Mund

die  
Nase

das  
Ohr

der  
Po

der  
Rücken

die  
Schulter

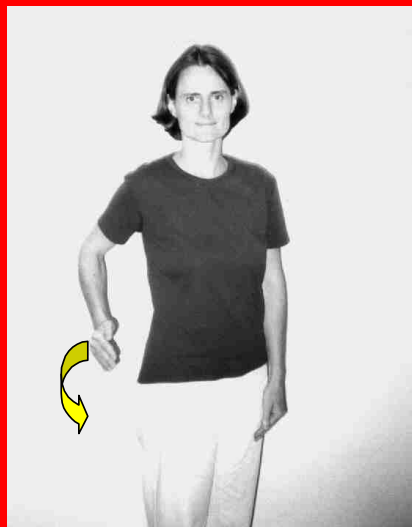
die  
Zehe

die  
Hand





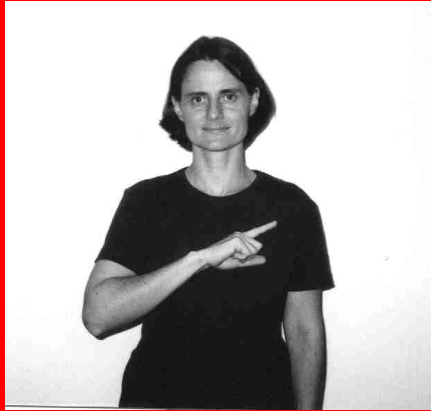
Sexualorgane  
(DGS intim)



Po, Popo



Brustkorb



Selbstbefriedigung (Mann)



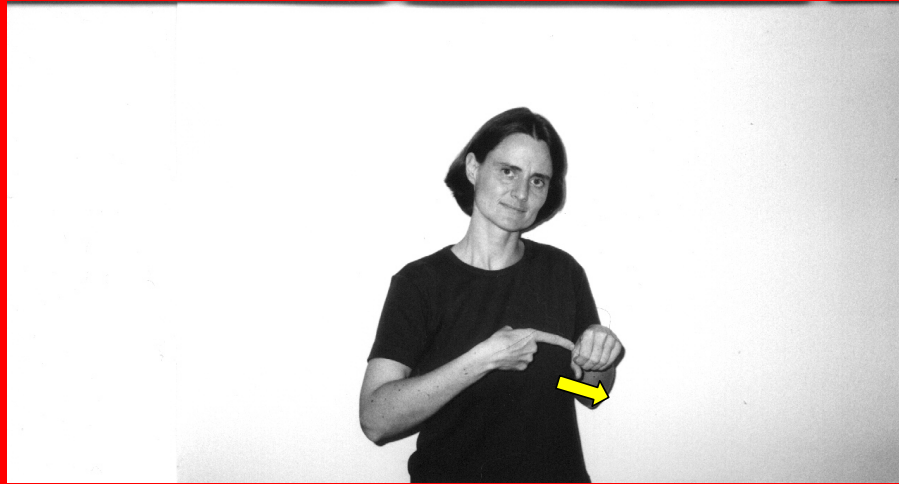
Selbstbefriedigung (Frau)



Sex, Sexualität



ficken



Penetration



Vaginalbereich



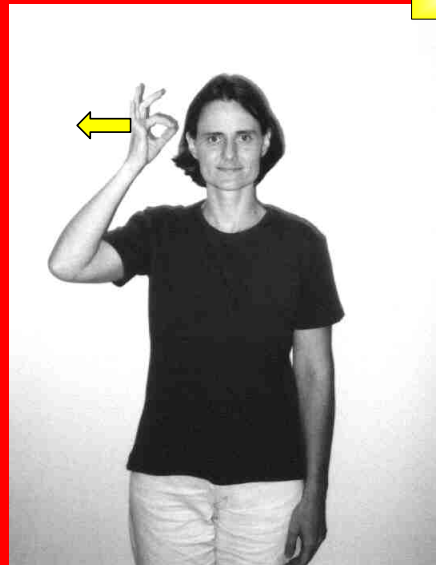
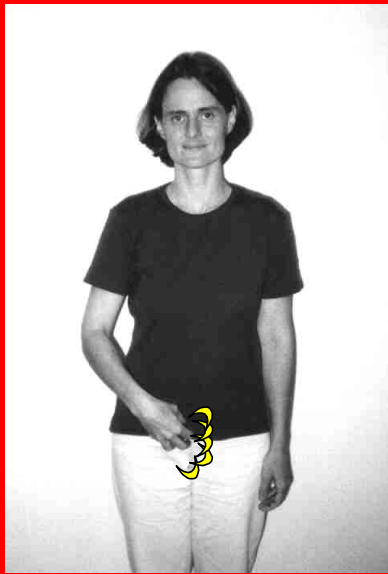
Venushügel



Brust



Brustwarze



Schamhaar



Scheide, Pflaume



Klitoris



Penis



Schwanz



Eichel



Hoden



steifer Penis



Samenerguß



Orgasmus (Frau)

#### 4.3.4 Berührungen

Sensibilisierung für verschiedene Berührungsqualitäten; Förderung der bewussten Abgrenzung von gewollten und ungewollten Berührungen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Berührungen‘ zählt zu den wesentlichen Punkten der Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder und ist Inhalt der meisten Programme und Materialien. Liebevoller, zärtlicher und angenehmer Berührungen, die lebensnotwendig sind, werden im Rahmen des Unterrichts dabei ebenso besprochen wie verwirrende und verletzende Berührungen, um nicht den „missbrauchenden“ Aspekt in den Vordergrund des Unterrichts zu stellen. Besonders durch Betrachtung und Nachspielen alltäglicher Situationen, aber auch durch sensorische Erfahrungen am eigenen Körper, erkennen die Kinder, dass es verschiedene Berührungsqualitäten gibt. Zugleich lernen sie, ihre Empfindungen nicht von der Intention der handelnden Person abhängig zu machen, sondern allein ihr Gefühl als maßgeblich zu begreifen, ob eine Berührung zugelassen oder abgewiesen wird. Damit steht das Thema eng im Zusammenhang mit den Themenbereichen ‚Gefühle‘, ‚Mein Körper‘ und ‚Körperliches Selbstbestimmungsrecht‘ (siehe Kap. 4.3.3; 4.3.5 und 4.3.7).

Leider hat die Praxis gezeigt, dass es vielen Kindern schwerfällt, Berührungen voneinander zu unterscheiden und ihren Gefühlen entsprechend zu handeln. Gründe hierfür liegen u.a. in der Tatsache, dass Kindern oftmals das Recht auf körperliche Selbstbestimmung nicht zugestanden wird. Durch Bemerkungen seitens der Erwachsenen wie „Das tut doch gar nicht weh!“, „Stell‘ dich nicht so an!“ oder „Das ist doch gar nicht so schlimm!“ werden die Wünsche, Bedürfnisse und Empfindungen der Kinder negiert, ihre Wahrnehmung in Frage gestellt und dem Lernprozess entgegen gewirkt. Diese Beispiele zeigen aber auch, dass eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Thema für eine wirkungsvolle Prävention nicht ausreichen kann, sondern in den alltäglichen Umgang mit Kindern übernommen werden muss.

Hinsichtlich des großen Risikos, Opfer sexueller Gewalt zu werden, ist dieser Themenbereich auch für gehörlose Kinder von besonderer Relevanz. Untersuchungen in Großbritannien (vgl. National Deaf Children’s Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998) verweisen auf die erhöhte Zahl von Körperkontakten zwischen gehörlosen Kindern und Erwachsenen. Dazu zählen beispielsweise Besuche bei TherapeutInnen, LogopädInnen, ÄrztInnen, HörgeräteakustikerInnen und viele andere Personengruppen ( siehe Kap. 2.2.4). Als Folge dieser erhöhten Anzahl von Berührungen ist es für gehörlose Kinder besonders schwer,



Berührungen einzuschätzen, Körpergrenzen aufzubauen, sie wahrzunehmen und durchzusetzen. Auch die aus vielen Gründen sich ergebende Förderung angepassten Verhaltens zu Lasten der Selbstbestimmung der Kinder, welche vor allen Dingen Kinder mit einer Behinderung von frühester Kindheit an betrifft, trägt zu den o.g. Folgen bei (vgl. GRAHL-KONSTANTINOVIC, 1994).

Nicht zuletzt gilt das sogenannte distanzlose Verhalten, dass in unterschiedlicher Ausprägung auch bei vielen gehörlosen Kindern zu beobachten ist, als zusätzliches Risiko für sexuelle Ausbeutung. Diese Verhaltensweisen erschweren einerseits die Förderung einer bewussten Abgrenzung von gewollten und ungewollten Berührungen. Andererseits bergen sie auch die Gefahr, dass sie als Provokation interpretiert werden können und dem Kind fälschlicherweise eine Mitschuld am Übergriff gegeben wird.

Aus diesen Gründen besteht gerade für gehörlose Kinder und Jugendliche die Notwendigkeit, zu lernen, Berührungen voneinander zu unterscheiden, die dadurch ausgelösten Empfindungen wahrzunehmen und derer entsprechend zu handeln. Ziel der Auseinandersetzung mit der Thematik ist es also, SchülerInnen für verschiedene Berührungsqualitäten zu sensibilisieren und mit ihnen zusammen ein entsprechendes Vokabular zu erarbeiten, so dass sie auch als hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in der Lage sind, ihre Empfindungen mitzuteilen.

#### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Die Vertiefung der Thematik ‚Berührungen‘ stellt für die meisten Kinder eine sehr komplexe Aufgabe dar, die abhängig ist von vielen verschiedenen Faktoren, wie z. B. den eigenen Empfindungen, verschiedenen Situationen, der Beziehung zur handelnden Person etc. Aus diesem Grund sollten die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, diese Faktoren nacheinander kennen zu lernen. Entsprechend dieser Überlegung wurden die unten aufgeführten Aktivitäten aufgebaut.

Ziel des ersten Themenbereiches **„Angenehme - verwirrende – unangenehme Berührungen“** (siehe A) ist die Sensibilisierung für verschiedene Berührungsqualitäten. Die Kinder erleben Berührungen durch verschiedene Materialien und werden aufgefordert, ihre Gefühle

entsprechend dreier Kategorien (SCHÖN – WEIß NICHT – NICHT SCHÖN<sup>77</sup>) einzuordnen. Gleichzeitig erfahren sie, dass gleiche Berührungen von jedem Menschen unterschiedlich empfunden werden können. Anhand körperzentrierter Übungen und des Interaktionsspiels „Die Burg“ lernen die SchülerInnen zudem, ihre eigenen Grenzen zu setzen, andere Grenzen zu respektieren und individuelle Unterschiede zu erkennen und einzuschätzen.

Rollenspiele, d. h. das Nachspielen alltäglicher Situationen, stehen im Vordergrund des zweiten Themenkomplexes „**Alltagssituationen**“ (siehe **B**). Mittels vorgegebener Situationen diskutieren die SchülerInnen über Gefühle und über eigene Erfahrungen. Ziel ist es in erster Linie, die Berührungen in den verschiedenen Situationen als angenehm (schön), verwirrend (weiß nicht) oder als unangenehm (nicht schön) zu erkennen und zu äußern. Die Entwicklung von Lösungsstrategien steht an dieser Stelle noch nicht im Vordergrund.

Ein wesentlicher Bestandteil der Auseinandersetzung mit der Thematik ist die Abhängigkeit des Körperkontaktes von der handelnden Person. Da in diesem Punkt gerade an gehörlose Kinder viele Forderungen gestellt werden, zielt der dritte Themenbereich „**Wer darf mich berühren?**“ (siehe **C**) darauf ab, Kindern bewusst zu machen, dass sie ein Recht darauf haben, die Art des Körperkontaktes bei jeder Person selbst zu bestimmen. In verschiedenen Aktivitäten lernen die SchülerInnen Berührungen von Körperzonen und Personen abhängig zu machen. Beim abschließenden Berührungszirkel ordnen die SchülerInnen Personen aus dem allgemeinen und aus ihrem persönlichen Umfeld verschiedenen Körperkontakt- bzw. Umgangsformen zu. Diese Zuordnung gibt ihnen gleichzeitig auch die Möglichkeit, über ihre eigenen Erfahrungen zu sprechen<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Die lautsprachlichen Formulierungen „angenehme, verwirrende und unangenehme Berührungen“ entsprechen weder dem kindlichen Vokabular, noch sind sie in dieser Form in der Deutschen Gebärdensprache gebräuchlich. Aus diesem Grund wurden sie in die für gehörlose Kinder leichter verständliche Formulierung „schöne Berührung, weiß nicht, nicht schöne Berührung“ umgeändert.

<sup>78</sup> Da die Positionierung der einzelnen Personen nicht vorgegeben ist, sondern von jedem Kind aufgrund der eigenen Erfahrungen selbst getroffen wird, besteht für die Lehrkraft die Möglichkeit, Hinweise auf mögliche sexuelle Übergriffe zu erhalten.

### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- A. Angenehme – verwirrende – unangenehme Berührungen
- B. Alltagssituationen
- C. Wer darf mich berühren?

#### Literaturvorschläge

- BRAUN, Gisela (1989) Ich sag' Nein!. Arbeitsmaterialien gegen sexuellen Mißbrauch von Kindern. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- LERCHER, Lisa/DERLER, Barbara/HÖBEL, Ulrike (1995) Missbrauch verhindern. Handbuch zu präventivem Handeln in der Schule. Wien: Wiener Frauenverlag.
- MAY, Angela/REMUS, Norbert (1998) Sexuellen Missbrauch verhindern. Neue Ideen – Methoden – Medien. Berlin: Verlag die Jonglerie.
- O'DAY, Bonnie/SPECKTOR, Peggy/SAYLES, Connie et al. (1983) Preventing Sexual Abuse of Persons with Disabilities - A Curriculum for Hearing Impaired, Physical Disabled, Blind and Mentally Retarded Students. Santa Cruz: Network Publications.

## A. Angenehme – verwirrende – unangenehme Berührungen

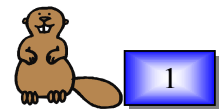


<b>Thema</b>	<b>Angenehme – verwirrende – unangenehme Berührungen</b>
Themenbereich	Berührungen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für verschiedenen Wahrnehmungsqualitäten</li> <li>• Einführung der Begriffe SCHÖN – WEIß NICHT – NICHT SCHÖN</li> <li>• Einüben verbaler und nonverbaler Mitteilungsmöglichkeiten</li> <li>• Verdeutlichen individueller Grenzen</li> <li>• Setzen und Respektieren individueller Grenzen</li> <li>• Einschätzen Empfindungen anderer</li> </ul>
Zielgruppe	1. bis 3. Schuljahr
Zeitbedarf	1 bis 2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt</li> <li>• Verschiedene Materialien (s.u.)</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Einzelarbeit Spiel

*Auf einen Blick*

### 1. Ich berühre (nicht) gern

Die SchülerInnen erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem verschiedenen Gegenstände aus unterschiedlichen Materialien dargestellt sind. Ihre Aufgabe ist es nun, die entsprechenden Gegenstände zusammen zu tragen und zu berühren. Dabei überlegt jedes Kind für sich, wie es die Berührung empfindet und trägt das entsprechende Symbol auf dem Arbeitsblatt ein. Zum Abschluß werden die Arbeitsblätter miteinander verglichen.



## 2. Detektivaufgabe

Die SchülerInnen erhalten als Detektive die Aufgabe, zu Hause nach Materialien zu „fahnden“, die den drei Kategorien (s.o.) zugeordnet werden können. Die Materialien werden mit in den Unterricht gebracht und miteinander verglichen.



## 3. Körperzentrierte Übungen

Bei diesen Übungen werden die SchülerInnen mit unterschiedlichen Materialien berührt, z. B. mit Wolle, Samt, einem Pinsel, einer Bürste, einer Feder, Watte etc. Die SchülerInnen werden aufgefordert, sich über die Berührung mitzuteilen (schön – weiß nicht – nicht schön) und unangenehme Berührungen abzulehnen.

## 4. „Die Burg“ (nach BRAUN, 1992).

Die SchülerInnen bilden einen Kreis und stellen damit eine Burg/Burgmauer dar. Ein Kind versucht als „Ritter“, in die Burg eingelassen zu werden, indem es die Burgmauer auf unterschiedliche Arten berührt. Empfindet das berührte Kind die Berührung als angenehm, so lässt es den Ritter ein. Ist die Berührung unangenehm, so muss es der Ritter an einer anderen Stelle versuchen.

**B. Alltagssituationen** (nach O'DAY, 1985)*Auf einen Blick*

Thema	Alltagssituationen
Themenbereich	Berührungen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für verschiedene Berührungen</li> <li>• Erkennen, dass Berührungen je nach Situation unterschiedlich empfunden werden können</li> <li>• Üben von Alltagssituationen</li> <li>• Einschätzen von Berührungen und Empfindungen</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 bis 3 Unterrichtsstunden
Materialien	/
Räumliche Voraussetzungen	Möglichst unmöblerter Raum
Unterrichtsfach	Sachkunde, Sexualkunde
Arbeitsform	Rollenspiel

Die SchülerInnen spielen verschiedene Alltagssituationen nach (s.u.). Dabei empfiehlt es sich, die jeweiligen DarstellerInnen getrennt voneinander zu instruieren, um eine möglichst authentische Reaktion hervorzurufen. Nach Abschluß der jeweiligen Situation äußern sich zunächst die „DarstellerInnen“, dann auch die „ZuschauerInnen“ über die Art der Berührung, die Angemessenheit und Empfindungen und suchen ähnliche Beispiele. Fragen wie „Wie habe ich die Berührung empfunden?“ oder „Wie möchte ich in dieser Situation lieber berührt werden?“ sollen zu einer gemeinsamen Diskussion anregen und den SchülerInnen den Zusammenhang zwischen Berührungen, Empfindungen und verschiedenen Situationen verdeutlichen.

Als Rollenspiele bieten sich an:

1. Birgit hat Petra, ihre beste Freundin, durch die Ferien lange nicht gesehen und begrüßt sie jetzt mit einer Umarmung.
2. Peter wird seiner neuen Klasse vorgestellt und von allen per Handschlag begrüßt.
3. Inge macht sich für eine Party fertig. Ihre Mutter kämmt ihr die Haare.
4. Andreas steht mit seinen Freunden auf dem Schulhof und ist mit ihnen in einem Gespräch vertieft. Andre kommt hinzu und versucht auf sich aufmerksam zu machen, indem er rempelt, an der Jacke zieht und auf die Schulter klopft.
5. Ingo und Felix machen in der Pause Armdrücken. Doch was anfangs noch Spaß war, wird immer ernster. Ingo wird sehr ehrgeizig und versucht mit aller Kraft zu gewinnen, obwohl Felix schon der Arm schmerzt.
6. Britta fährt mit Inline-Skatern am Rhein entlang. Plötzlich kommt eine Person von hinten und umarmt sie.
7. Alex steht in der Warteschlange vor dem Kino und wartet auf den Einlaß. Plötzlich fangen die Jugendlichen hinten an, nach vorn zu drängen und zu schubsen.
8. Anja hat mit ihrem Fußballteam den Schulcup gewonnen. Uschi kommt auf das Spielfeld gerannt und möchte sie aus Freude umarmen, obwohl Anja sie nicht leiden kann.
9. Beate geht den Gang entlang zu ihrer Klasse. Plötzlich kommt Uwe von hinten und zieht an ihrem BH.

## C. Wer darf mich berühren?

### 1. Körperzonen (nach LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995)

Thema	Körperzonen
Themenbereich	Berührungen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für den eigenen Körper</li> <li>• Wiederholung der Körperteile</li> <li>• Bewusstmachen verschiedener Körperzonen</li> <li>• Austausch über die Intimität bei Berührungen</li> <li>• Unterscheidung von erlaubten und verbotenen Berührungen</li> <li>• Entwicklung von Ich-Stärke</li> <li>• Bewusstwerden der eigenen Sexualität</li> </ul>
Zielgruppe	2. bis 4. Schuljahr
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt</li> <li>• Rote und grüne Stifte</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde, Sexualkunde
Arbeitsform	Einzelarbeit (Gemeinsames Erarbeiten)
Variation	Arbeit mit Pappfiguren (für Jüngere/Lernschwächere)



*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem ein nacktes Mädchen bzw. ein nackter Junge dargestellt sind. Mit Hilfe verschiedener Farben (rot = Berührung verboten, gelb = Berührung manchmal erlaubt, grün = Berührung erlaubt) markieren sie jedeR für sich die Zonen, an denen sie gerne, nicht gerne bzw. überhaupt nicht berührt werden möchten. In der anschließenden Diskussion über Körpergrenzen und Intimität sollten die





Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
individuelle Unterschiede verdeutlicht, aber nicht in Frage gestellt werden.

Variation:

Die beiden Figuren werden vergrößert, auf Pappe geklebt und ausgeschnitten (Rückseite nicht vergessen nachzuzeichnen!). Nun wird eine Hand auf Pappe gezeichnet, ebenfalls ausgeschnitten und mit einem Stab zum Anfassen versehen. Während die Lehrkraft die Pappfiguren mit der Papphand berührt, überlegen die Kinder, ob sie an dieser Stelle berührt werden möchten.

Weitere Variation:

Die Papphand hat zwei Farbseiten, eine rote und eine grüne. Die rote Seite steht dabei für „Berührung verboten“, die grüne für „Berührung erlaubt“. Die Kinder überlegen, welche Seite sie bei welchem Körperteil zeigen möchten.

## 2. Das darf/Das darf nicht (nach MAY/REMUS, 1998; LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995)

Thema	Das darf/Das darf nicht
Themenbereich	Berührungen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für den Zusammenhang zwischen Berührungen und Personen</li> <li>• Bewusstmachen von Körpergrenzen in Bezug auf Personen aus dem sozialen Umfeld</li> <li>• Erkennen, dass jede Person für sich entscheidet, wer sie berühren darf</li> <li>• Auseinandersetzen mit Grenzen und Grenzverletzungen</li> <li>• Unterscheiden zwischen Intimität und Öffentlichkeit</li> <li>• Entwicklung von Ich-Stärke und Selbstbestim-</li> </ul>



*Auf einen Blick*

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

	<p>mung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Selbstbehauptung</li> <li>• Kennen lernen von Täterkreisen</li> </ul>
Zielgruppe	2. bis 4. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt</li> <li>• evtl. großes Plakat</li> </ul>
Räumliche Vor- aussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde, Sexualkunde
Arbeitsform	<p>Einzelarbeit</p> <p>Gemeinsames Erarbeiten</p>
Variation	Gemeinsames Erarbeiten anhand des großes Plakats (insbesondere für Jüngere/Schwächere)

Die SchülerInnen überlegen anhand der Alltagssituationen, welche Person diese Berührung ausführen darf. Dazu werden zuerst die verschiedenen Situationen gemeinsam besprochen und daraufhin von jedem Kind mit dem entsprechenden Symbol für angenehme, verwirrende oder unangenehme Berührungen versehen. Anschließend überlegt jedes Kind für sich, welche Person diese Berührung ausführen darf. Das Arbeitsblatt kann ggf. um weitere Personen und/oder Situationen ausgebaut werden.



Diskussionsimpulse:

- Wer darf das bei mir machen?
- Wer macht das bei mir?
- Bei wem finde ich es schön?
- Bei wem ist es mir unangenehm?
- Bei wem möchte ich mich am liebsten dagegen wehren?

Variation:

Das Arbeitsblatt wird zu einem Plakat vergrößert oder auf eine große Pappe übertragen. Die verschiedenen Aktivitäten werden mit Symbolen

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
oder Abbildungen/Zeichnungen versehen, die Personenspalten können  
um Personen aus dem Umfeld der SchülerInnen erweitert werden. Nach  
und nach werden die einzelnen Aktivitäten mit den Kindern besprochen,  
mit dem entsprechenden Symbol für angenehme, verwirrende und unan-  
genehme Berührungen versehen und auf die oben aufgeführten Personen  
bezogen.

### 3. Berührungszirkel

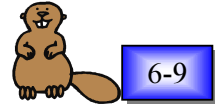
Thema	Berührungszirkel
Themenbereich	Berührungen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen, dass es verschiedene Berührungsarten gibt</li> <li>• Erkennen, dass es einer Beziehung angemessene Berührungen gibt</li> <li>• Bewusstmachen der verschiedenen Beziehungen zu Personen aus dem sozialen Umfeld</li> <li>• Unterscheiden lernen zwischen Intimität und Öffentlichkeit</li> <li>• Erkennen, dass die Art der Beziehung und damit die Berührungsqualität selbst gewählt werden kann</li> <li>• Bewusstwerden von Grenzen und Grenzverletzungen</li> <li>• Lernen körperlicher Selbstbestimmung</li> </ul>
Zielgruppe	2. bis 5. Schuljahr
Zeitbedarf	2 bis 4 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kopiervorlagen</li> <li>• Personenkarten</li> <li>• Fotos</li> <li>• Stifte</li> </ul>



*Auf einen Blick*

Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde, Sexualkunde
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Als Vorbereitung wird die Kopiervorlage des Berührungszirkels auf Plakatgröße kopiert (z. B. DIN A 1). Die Personenkarten werden laminiert und anschliessend in einzelne Personenkarten zerschnitten.



Die SchülerInnen erarbeiten mit Hilfe der Lehrkraft die Bedeutung der einzelnen Farbringe und sammeln Beispiele für Berührungen der einzelnen Kategorien. In einer ersten Runde ordnen die SchülerInnen nach gemeinsamen Überlegungen Personen aus der Schulumgebung, beispielsweise LehrerInnen, ÄrztInnen, BusfahrerInnen etc. zu. Dazu werden zuerst die Personenkarten von den SchülerInnen gestaltet, indem sie Fotos aufkleben, Bilder aus Zeitschriften ausschneiden oder die Personenkarten eigenständig bemalen. Danach werden die Karten in die entsprechenden Kategorien plaziert. Gemeinsam überlegen sie, welche Berührungen angemessen sind, berichten über ihre Erfahrungen und sammeln Beispiele für eventuelle Grenzverletzungen. In einer zweiten Runde werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, Personen aus der persönlichen Umgebung individuell zu plazieren. Dazu können sie Fotos aufkleben, die Person malen oder einfach nur den Namen der Person schreiben.

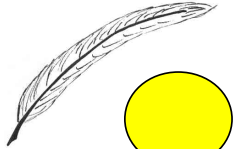
Unorthodoxe oder ungewöhnliche Plazierungen können ein Hinweis auf sexuelle Übergriffe oder Grenzverletzungen sein. Sie sollten, um Verunsicherungen auf Seiten des Kindes zu vermeiden, nicht in Frage gestellt werden, sondern Anlaß geben zu erhöhter Beobachtung und Aufmerksamkeit oder vorsichtigem Nachfragen.

# Die Berührung ist ...


schön 😊 weiss nicht 😐 nicht schön 😞



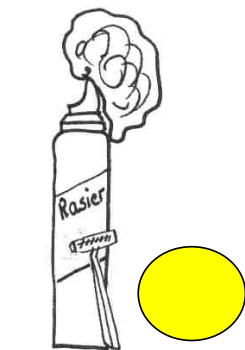
Kleister



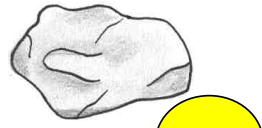
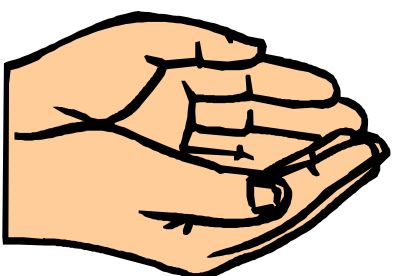
Feder



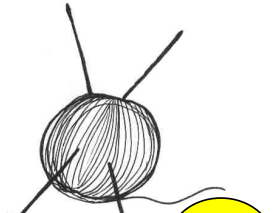
Kastanie



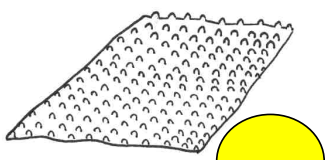
Rasierschaum



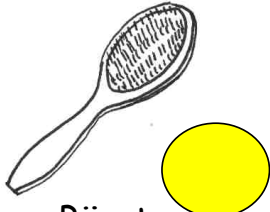
Stein



Wolle



Noppenfolie



Bürste



Kastanienschale















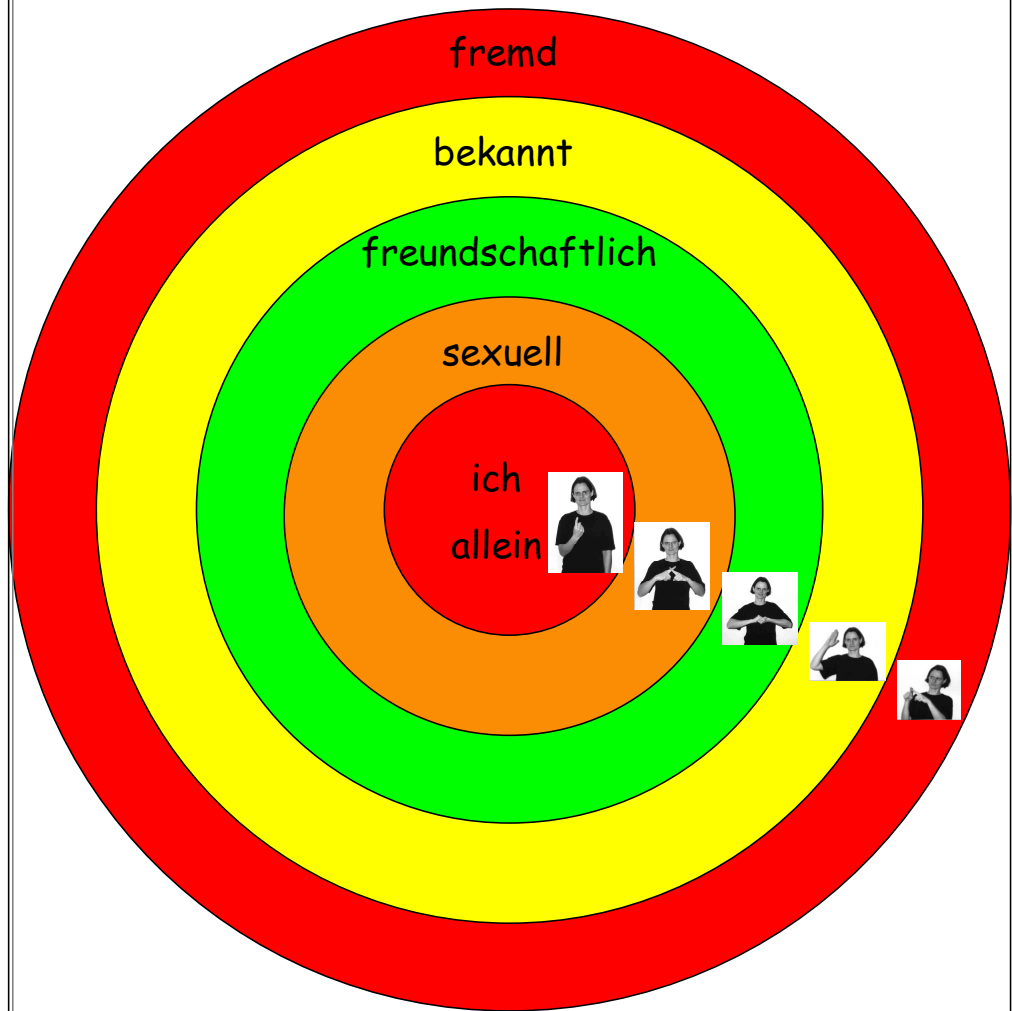
## Das darf / Das darf nicht

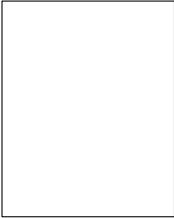

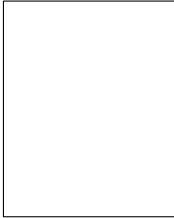

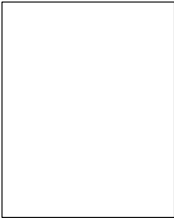

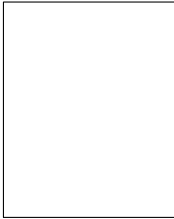

Die Berührung ist ...		Mutter	Vater	Bruder/ Schwester	Opa/ Oma	Lehrer Lehrer
	Mir die Hand geben					
	Mir in den Mund schauen					
	Mich umarmen					
	Mich verhauen					
	Mich im Auto mitnehmen					
	Meine Ohren untersuchen					
	Mir eine Ohrfeige geben					
	Mich auf den Mund küssen					

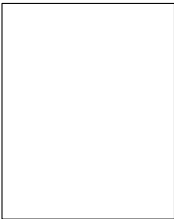

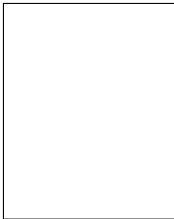

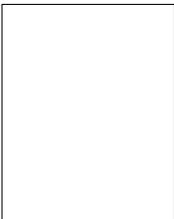

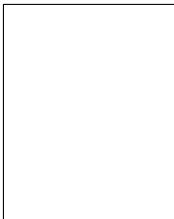



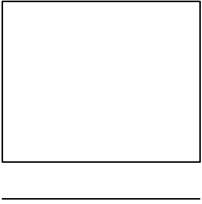
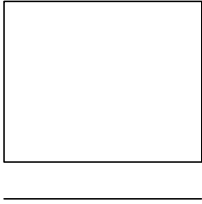
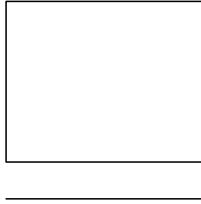
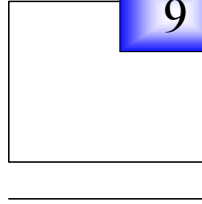
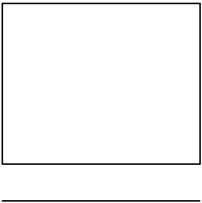
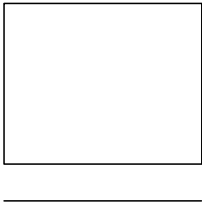

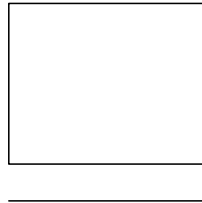
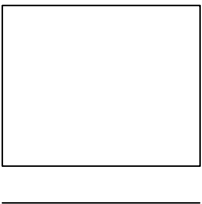
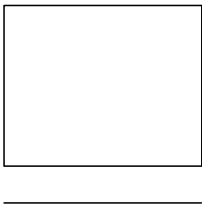
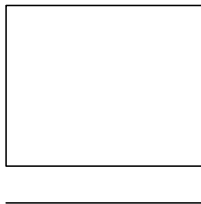
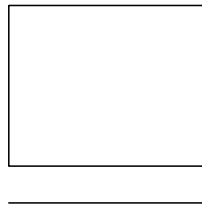
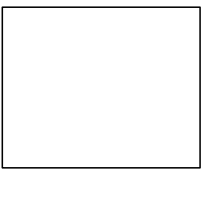
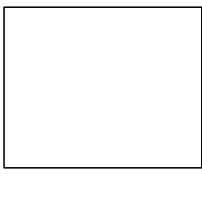
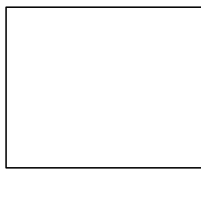
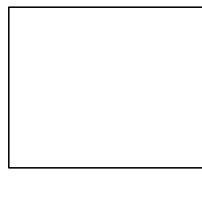
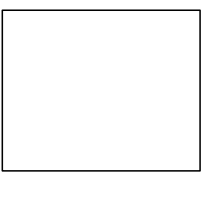
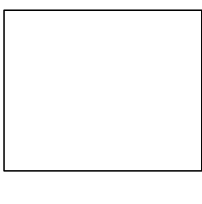
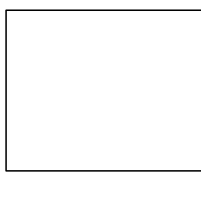
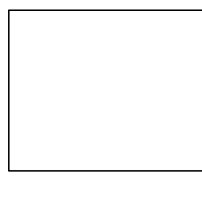
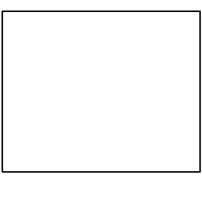
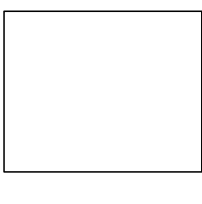
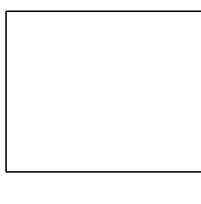
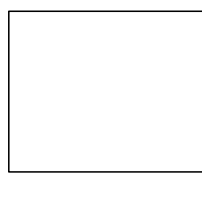
# Das darf / Das darf nicht

Die Berührung ist ...		Mutter	Vater	Bruder/ Schwester	Opa/ Oma	Lehrer Lehrer
						
						
						
						
						
						
						
						



			
<u>Busfahrer/Busfahrerin</u>	<u>Hausmeister/Hausmeisterin</u>	<u>Lehrer/Lehrerin</u>	<u>Arzt/Ärztin</u>
			
<u>Akustiker/Akustikerin</u>	<u>Praktikant/Praktikantin</u>	<u>Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin</u>	<u>Nachbar/Nachbarin</u>

			
<u>Verkäufer/Verkäuferin</u>	<u>Trainer/Trainerin</u>	<u>Freund/Freundin</u>	_____
			
_____	_____	_____	_____

#### 4.3.5 Gefühle

Kennen und unterscheiden lernen einer möglichst großen Gefühlspalette; Lernen, den eigenen Gefühlen zu vertrauen und sie auf verschiedene Weisen auszudrücken.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen zählt zu den wesentlichen Aspekten der Prävention sexueller Gewalt. Kinder, die gelernt haben, ihrer Wahrnehmung zu vertrauen, auf ihre eigenen Gefühle zu hören und sie ernst zu nehmen, sind eher in der Lage, den Suggestionen und Handlungen des Täters zu widerstehen. Sie haben die zentrale Botschaft der Präventionsarbeit verinnerlicht: „Meine Gefühle sind wichtig und richtig. Ich kann mich auf sie verlassen!“ (vgl. BRAUN, 1989, BANGE; 1993; LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995; PICH, 1993).

Als Voraussetzung dafür, die eigenen Gefühle richtig einschätzen und entsprechend handeln zu können, gilt es zunächst, eine möglichst große Gefühlspalette kennenzulernen und Gefühle voneinander unterscheiden zu können. Ferner lernen die Kinder, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden, verwirrende und unangenehme Gefühle zuzulassen, sowie Gefühle verschiedene Weisen auszudrücken.

Gefühle und Berührungen sind im alltäglichen Erleben der Kinder und Jugendlichen oftmals miteinander verbunden und sollten gerade im Hinblick auf die Präventionsarbeit in einen engen Zusammenhang gestellt werden. Wie auch der Themenkreis 'Berührungen' bietet das Befassen mit den eigenen Gefühlen dem Kind den Raum, Gefühle auch als Signal zu erfahren, das ihnen verdeutlichen kann, dass etwas nicht stimmt. Damit werden sie über die häufigste Form sexueller Ausbeutung aufgeklärt, in der der Täter die Übergriffe in alltägliche Handlungen wie Kitzeln, Schmusen, Körperpflege etc. einbindet (siehe Kap. 2.1.4.1).

Bei der Behandlung der Thematik sollte allerdings berücksichtigt werden, dass viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen Defizite in der Differenzierung der Emotionalität aufweisen, so dass es gerade für sie notwendig wird, Gefühle durch Sprache oder Aktivitäten ins Bewusstsein zu holen (vgl. GIESELMANN/RODENBECK, 1994). Bei gehörlosen SchülerInnen sind es vor allen Dingen die Einschränkungen der kommunikativen Fähigkeiten, die es vielen von ihnen erschweren, Gefühle in ihrer großen Variationsbreite bewusst zu werden, was häufig in der Tendenz zu „Schwarz-Weiss-Denken“ deutlich wird. Der auf Gegensätze reduzierten Differenzierung fehlt die Nuancierung der Gefühle, in manchen Fällen bei der Wahrnehmung, in jedem Fall aber im Ausdruck. Als Folge sind gehörlose Kinder somit in vielen Si-

tuationen auch auf eine wache Interpretation der Gefühle ihres Gegenübers angewiesen, was einerseits oft zu Mißverständnissen führt. Andererseits kann dahingegen die hohe Intuitionsgabe, über die Kinder, die Abläufe und Ursachen nicht ohne weiteres auf der sprachlichen Ebene klären können, notgedrungen verfügen, für die Präventionsarbeit genutzt werden, wenn sie ins Bewusstsein der Kinder geholt wird.

Die Einschränkung der Gelegenheiten, die Vielfältigkeit der Gefühle zu erfahren und das Wissen über die eigene Person zu erweitern, ergibt sich jedoch oftmals als Folge der familialen und sozialen Isolation, unter der viele gehörlose Kinder leiden. Aufgrund der daraus entstehenden, besonderen emotionalen Bedürftigkeit orientieren sich die Kinder und Jugendlichen hauptsächlich an anderen und verleugnen damit ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse. Dies wiederum macht sie zu „leichten“ Opfern sexueller Ausbeutung (siehe Kap. 2.2.4).

Für das erhöhte Risiko sexueller Gewalt für gehörlose Mädchen und Jungen dürfte indes auch der Umstand mit verantwortlich sein, dass das alltägliche Erleben vieler gehörloser SchülerInnen von negativen Gefühlen bezüglich der eigenen Person geprägt ist. Das weitestgehende Fehlen gehörloser Vorbilder, negative Zuschreibungen aus der Umgebung sowie negative persönliche Erfahrungen und Gedanken („Das kann ich nicht!“, „Das habe ich wieder nicht verstanden!“ oder „Ich weiß nicht, was gerade passiert!“) haben in vielen Fällen ein negatives Selbstbild und geringes Selbstwertgefühl zur Folge. Zusammen mit dem täglichen Erleben von Angst (Angst vor unbekanntem Situationen, vor Mißverständnissen, vor der Kommunikation mit Hörenden im allgemeinen) führt dies zu Verwirrungen und Unsicherheiten, die gehörlose Kinder und Jugendliche anfällig werden lässt für die Versprechungen und (emotionalen) Zuwendungen des Täters (siehe Kap. 2.2.4).

Um das Hauptziel jeglicher Präventionsarbeit, das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung und damit gleichzeitig in die Widerstandsfähigkeit gegen Übergriffe und Grenzüberschreitungen zu stärken, glaubhaft vermitteln zu können, bedarf es allerdings auf Seiten der Lehrkraft einer Selbstreflexion, die der präventiven Erziehung in der Schule vorangeht. Geklärt werden sollte die Frage, ob die Gefühle und Gefühlsäußerungen der SchülerInnen auch wirklich ernst genommen werden. Kommentare, wie beispielsweise „Du hast doch gar keinen Grund, traurig zu sein!“ oder „Du brauchst doch gar keine Angst zu haben!“, verunsichern die Wahrnehmung der SchülerInnen und gefährden das Vertrauen in ihre eigenen Gefühle (vgl. SIMONE, 1993; PICH, 1993).

### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Der Themenkomplex „**Freude, Trauer, Angst und Wut**“ (siehe **A**) zielt darauf ab, Kinder an die Thematik der Gefühle heranzuführen. Freude empfinden, traurig sein, Angst spüren und Wut im Bauch haben sind Gefühle, die für das SchülerInnenverhalten und -empfinden wesentlich sind und ihnen somit den Zugang zur Thematik erleichtern. In ersten Aktivitäten lernen die Kinder, sich ihrer Grundstimmungen bewusst zu werden, sie zu benennen und sie nach außen hin zu zeigen. Da es gehörlosen SchülerInnen oft schwerfällt, einzelne Emotionen voneinander zu unterscheiden, setzen die Aktivitäten bei gegensätzlichen und damit gut zu differenzierenden Gefühlen an („Gefühlsgedicht“). Die Gegensatzpaare erleichtern es ihnen, einen ersten „Gefühls-Wortschatz“ aufzubauen. In weiteren Aktivitäten werden den Kindern verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle und Stimmungen nähergebracht. Die Kinder erhalten die Möglichkeit, eine überschaubare Zahl ihnen schon bekannter Gefühle zu wiederholen, darzustellen und bei anderen zu erkennen.

Ziel des zweiten Themenkomplexes „**Meine Gefühle**“ (siehe **B**) ist es, nach dem Kennen lernen einiger Grundstimmungen, die eigenen Gefühle ins Bewusstsein zu holen. Die SchülerInnen lernen, die eigenen Gefühle bewusst zuzulassen und sie nach außen hin zu verdeutlichen, und gehen so einen ersten Schritt auf dem Weg, ihren Gefühlen zu vertrauen und sie auch als Signal für Gefahrensituationen zu betrachten. Die SchülerInnen erhalten verschiedene „Werkzeuge“ („Die Gefühlsuhr“, „Gefühlsbarometer“) an die Hand, sich ihrer momentanen Gefühle in unterschiedlicher Differenzierung bewusst zu werden und sie zu zeigen. Dabei lernen sie auch, Gefühle, die sie nicht auf direkte Art und Weise mitteilen möchten, indirekt weiterzugeben. Mittels eines vorgegebenen Rhythmus, wie beispielsweise zu Unterrichtsbeginn, vor und nach der Pause sowie zu Unterrichtsschluß, werden die SchülerInnen daran herangeführt, sich ihrer Emotionen bewusst zu werden, unangenehme Gefühle zuzulassen und diese nicht zu verleugnen.

Im Mittelpunkt des dritten Themenkomplexes „**Kreativität**“ (siehe **C**) liegt der kreative Ausdruck von Gefühlen und Emotionen. Gerade gehörlosen Schülern und SchülerInnen fällt es oftmals schwer, Gefühle mittels Sprache auszudrücken oder sich ihnen mittels Sprache anzunähern. Materialien wie Gips oder Knetgummi/Modelliermasse stimulieren einerseits die kinästhetische Wahrnehmung, bieten, wie auch die ‘Gefühlskleider’, aber andererseits ebenso die Möglichkeit, Gefühle nonverbal zu offenbaren. Die Fotostory als Angebot für ältere Schüle-

rInnen spricht die Begeisterung vieler gehörloser Kinder und Jugendlicher an, Geschichten oder Themen nonverbal, d. h. schauspielerisch oder pantomimisch darzustellen. Durch die eigenständige Auswahl und Darstellung einer Thematik werden sie angeregt, sich mit jugendspezifischen Alltagsproblemen auseinanderzusetzen, den Umgang mit Gefühlen für sich und andere zu lernen und gemeinsam Handlungsstrategien zu entwerfen.

Der Sprachaufbau zählt mit zu den wesentlichen Aufgaben der Erziehung und Bildung gehörloser Kinder. Auch im Rahmen der Prävention sexueller Gewalt ist es wichtig, die SchülerInnen mit einem funktionalen Vokabular in der Laut- und Gebärdensprache auszustatten, so dass sie in der Lage sind, auch verbal ihre Gefühle zu äußern. Dies ist die Intention des vierten Themenbereiches „**Das Gefühlslexikon**“ (siehe **D**). Ziel der Arbeit mit dem Lexikon ist es, gehörlose Kinder und Jugendlichen mit einer großen Palette an unterschiedlichen Emotionen bekannt zu machen und diese unterscheiden zu helfen. Durch die eigene Auswahl und Darstellung der sowohl lautsprachlichen als auch gebärdensprachlichen Begriffe mittels Fotos und Schrift bietet das Gefühlslexikon den Vorteil, es an den Stand der Klasse anpassen und jederzeit erweitern zu können, und die Möglichkeit, durch den Verbleib in der Klasse jederzeit darauf zurückgreifen zu können.

„**Ich habe Angst!**“ als ein Beispiel für unangenehme Gefühle steht im Mittelpunkt des letzten Themenkomplexes (siehe **E**). Gehörlose Kinder treffen immer wieder, z.T. auch häufiger als hörende Kinder, auf Situationen, die ihnen Angst bereiten, sei es durch kommunikative Schwierigkeiten, sei es durch mangelndes Miteinbeziehen des Kindes ins Alltagsgeschehen und in alltägliche Entscheidungen. Ziel der angebotenen Aktivitäten ist es, Kindern in einem geschützten Raum die Möglichkeit zu geben, Angst wahrzunehmen, zuzulassen und ernstzunehmen, Angst vor anderen zuzugeben und Respekt vor den Gefühlen anderer Menschen zu zeigen. Anhand der Rollenspiele erleben die SchülerInnen Stärke durch gemeinsames Handeln, sie überlegen sich Lösungsstrategien und vermeiden es dadurch, in Hilflosigkeit und Starre zu verfallen. Auch die Vorstellungsübung soll ihnen dabei helfen, in Angstsituationen handlungsfähig zu bleiben und Angst letztendlich als Signal und Herausforderung zu betrachten, der es gilt, sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten entgegenzustellen.



### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- A. Freude, Trauer, Angst und Wut
- B. Meine Gefühle
- C. Kreativität
- D. Das Gefühlslexikon
- E. Ich habe Angst!

### Literaturvorschläge

- ALIKI (1987) Gefühle sind wie Farben. Weinheim, Basel: Beltz.
- BRAUN, Gisela (1989) Ich sag' Nein!. Arbeitsmaterialien gegen sexuellen Mißbrauch von Kindern. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BÜCKEN, Hajo (o.J.) Mimwürfel. Arbeitsstelle Neues Spielen.
- ENDERS, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1999) Gefühle Quartett. Pädagogisch-therapeutisches Spielmaterial. Ruhnmark: Donna Vita.
- ENDERS, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1994) Schön blöd. Ein Bilderbuch über schöne und blöde Gefühle. Köln: Volksblatt Verlag.
- Feelings and Faces Games (1994). Lakeshore Learning Materials.
- KREUL, Holde (1996) Ich und meine Gefühle. Bindlach: Loewe.
- LÖFFEL, Heike/MANSKE, Christa (1996) Ein Dino zeigt Gefühle. Bilderbuch mit didaktischem Begleitmaterial für die pädagogische Praxis. Ruhnmark: Donna Vita.
- MAY, Angela/REMUS, Norbert (1998) Sexuellen Mißbrauch verhindern. Neue Ideen – Methoden – Medien. Berlin: Verlag die Jonglerie.
- REICHLING, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1994) Hallo, wie geht es dir? Gefühle ausdrücken lernen. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

## A. Freude, Trauer, Angst und Wut

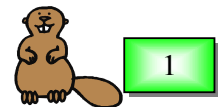


### 1. Gefühlsgedicht (nach BRAUN, 1989, 19/23)

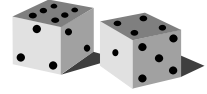
Thema	Gefühlsgedicht
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen verschiedener, gegensätzlicher Gefühle</li> <li>• Darstellen verschiedener Gefühle unter Hilfe</li> <li>• Bewusstwerden erster Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle</li> <li>• Förderung bei Schwierigkeiten von Gefühlsäußerungen</li> <li>• Erarbeitung eines ersten Wortschatzes zum Thema 'Gefühle'</li> </ul>
Zielgruppe	1.-3. Schuljahr
Zeitbedarf	erste Erarbeitung: 1 Unterrichtsstunde; danach ca. 10 min
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühlsgedicht</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch, Musik/Rhythmische Erziehung
Arbeitsform	Mitmachgeschichte
Variation	Gefühlslied

*Auf einen Blick*

Die Lehrkraft gebärdet den Text langsam und rhythmisch vor und animiert die SchülerInnen, mitzugebärdet. Der Originaltext (BRAUN, 1989, 23) wurde entsprechend der Bedürfnisse gehörloser Kinder vereinfacht. Im Vordergrund steht die Gegensätzlichkeit der Gefühle, so dass sich der Text an einigen Stellen nicht mehr reimt.

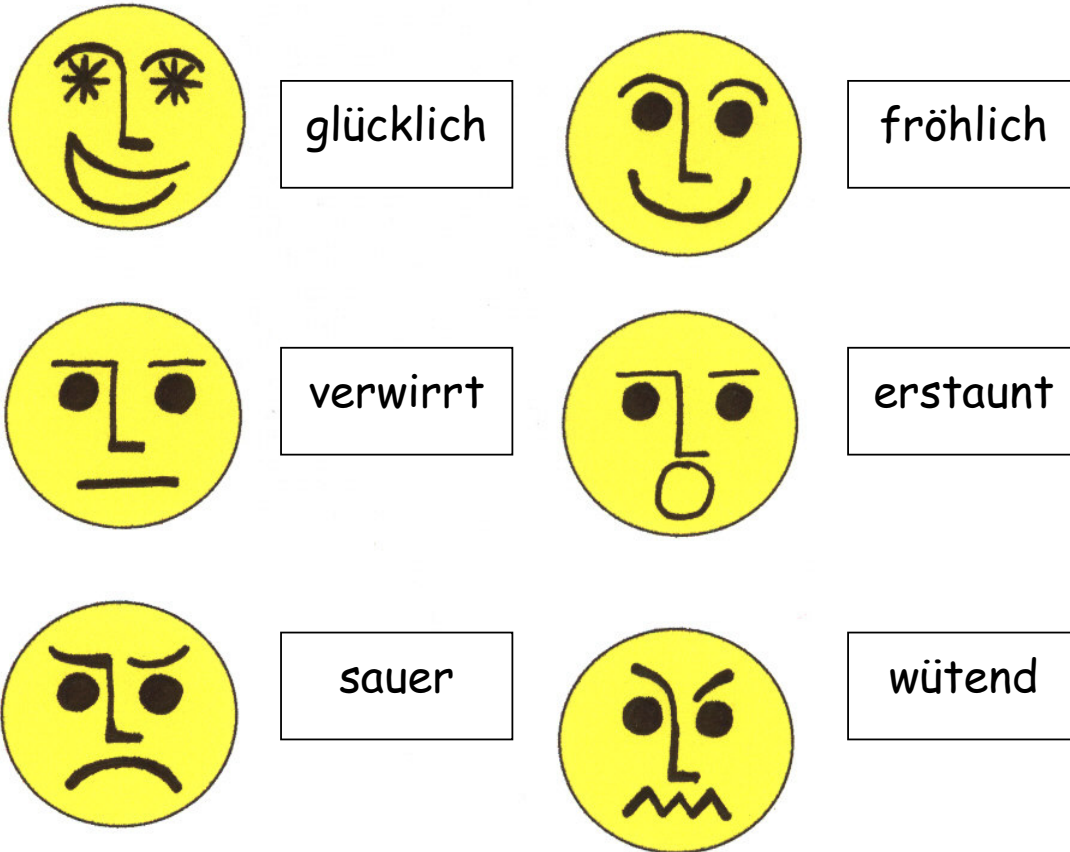


## 2. Mimwürfel (nach BÜCKEN, o.J.)



Thema	Mimwürfel
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen einiger Grundstimmungen</li> <li>• Unterscheiden verschiedener Gefühle</li> <li>• Erkennen bekannter Gefühle bei anderen</li> <li>• Darstellen bekannter Gefühle</li> <li>• Intensivierung der Gefühlswahrnehmung</li> </ul>
Zielgruppe	1.-3. Schuljahr
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mimwürfel</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	freier Raum mit Stühlen
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Spiel
Variation	a) Chaos-Spiel b) Joker-Spiel c) Sherlock Holmes

Die SchülerInnen sitzen in einem Kreis auf dem Boden und schauen sich erst einmal die Mimwürfel an. Dabei werden die einzelnen Gesichter mit den entsprechenden Gefühlen benannt.



Anschließend würfelt jedes Kind, benennt das Gefühl und erzählt dazu eine Geschichte bzw. Situation aus dem eigenen Leben.

Variationen (nach BÜCKEN, o.J.):

a) Chaos-Spiel

Jedes Kind erhält einen Mimwürfel und würfelt an seinem eigenen Platz. Auf ein Kommando rennen alle Kinder in die Mitte und versuchen dort, „ihr“ Gefühl möglichst deutlich darzustellen. Gleichzeitig suchen sie nach anderen SchülerInnen, die dasselbe Gefühle spielen.

b) Joker-Spiel

Ein Kind verlässt den Raum und wartet vor der Tür. Die verbliebenen SchülerInnen gehen, bis auf ein Kind, nacheinander in die Kreismitte, würfeln dort, kehren an ihren Platz zurück und versuchen dort möglichst deutlich, das Gefühl mittel Mimik und Körperhaltung darzustellen. Das Kind, das nicht gewürfelt hat, erhält den Joker, d. h. es darf sich ein Gefühl aussuchen. Das Kind, das vor der Tür wartet, wird nun hereingeru-

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
fen und versucht, zu jedem Würfel das entsprechende Kind und auch den  
Joker ausfindig zu machen.

c) Sherlock Holmes

Bei dieser Variante begibt sich ein Kind in die Mitte und würfelt dort  
verdeckt. Stellt nun das Kind das Gefühl dar, versuchen die anderen  
SchülerInnen das richtige Gefühl zu erraten, indem sie die entsprechende  
Seite ihres Mimwürfel nach oben legen.



3. Hallo, wie geht es dir? (nach REICHLING/WOLTERS, 1994)

Thema	Hallo, wie geht es dir?
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeitung von Grundgefühlen</li> <li>• Erweiterung der Gefühlspalette</li> <li>• Intensivierung der Gefühlswahrnehmung</li> <li>• Erkennen gegensätzlicher Gefühle</li> <li>• Unterscheiden verschiedener Gefühle</li> <li>• Erarbeitung eines Wortschatzes</li> <li>• Einstieg in die Einordnung in angenehme bzw. unangenehme Gefühle</li> </ul>
Zielgruppe	1.-3. Schuljahr
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielkarten</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Raum mit Gruppentischen
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Spiel
Variation	<p>a) Gefühlsquartett (nach ENDERS/WOLTERS; 1999)</p> <p>b) Faces and Feelings (nach Feelings and Faces Games, 1994)</p>

*Auf einen Blick*

Die Bilderkarten der Spielesammlung „Hallo, wie geht es dir?“ von REICHLING und WOLTERS, (1994) bergen viele Spiel- und Förderungsmöglichkeiten. Die Bildkärtchen werden z. B. als Memoriespiel auf dem Tisch verteilt. Die SchülerInnen erhalten nun die Aufgabe, Gefühlspaare, bestehend aus einer Bild- und einer Begriffskarte, zu finden.

Variationen (nach REICHLING/WOLTERS, 1994)

a) Gefühlspantomime

Bei dem Pantomimespiel liegen die Bilderkarten verdeckt auf einem Stapel. Ein Kind zieht eine Karte und spielt das Gefühl vor, während die anderen Kinder versuchen, das Gefühl zu erraten und zu benennen.

b) Gegensatzpaare finden

Die Bilderkarten werden, im Gegensatz zum Memoriespiel, mit der Bildseite nach oben auf dem Tisch verteilt. Die SchülerInnen versuchen, Gegensatzpaare zu finden. Da diese Aufgabe einigen SchülerInnen Schwierigkeiten bereiten kann, empfiehlt es sich, anfangs nur sehr wenige und deutliche Gegensatzpaare zum Spielen bereitzustellen. Ist das Prinzip von den SchülerInnen verstanden, können dem Spiel weitere Karten hinzugefügt werden. Wenn alle Gegensatzpaare gefunden sind, werden sie so auf dem Tisch untereinander angeordnet, dass in der linken Spalte die angenehmen (SCHÖN), in der rechten Spalte die unangenehmen (NICHT SCHÖN) Gefühle zu finden sind. Abschließend diskutieren die SchülerInnen, ob alle Gefühle dieser Einteilung zuzuordnen sind. Gefühle, die keiner der beiden Spalten genau entsprechen, werden an die Seite gelegt und als verwirrend (WEISS NICHT) bezeichnet.

c) Wortschatzarbeit

Die Blankokärtchen (REICHLING/WOLTERS, 1994, 27) werden mehrfach kopiert, auf Pappe geklebt und ausgeschnitten. Entsprechend der 36 Bildkärtchen werden die Blankokärtchen beschriftet. Die SchülerInnen haben nun verschiedene Möglichkeiten, die Begriffe zu lernen. Sie kön-

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 nen einerseits Memoriepaare, bestehend aus Blankokärtchen und Begriffskärtchen bzw. Blankokärtchen und Bildkärtchen, bilden, oder andererseits Gegensatzpaare zusammenstellen.

#### 4. Gefühlscollage



*Auf einen Blick*

Thema	Gefühlscollage
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivierung der Gefühlswahrnehmung</li> <li>• Kennen lernen grundlegender Gefühle</li> <li>• Bewusstwerden verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle</li> </ul>
Zielgruppe	3.-5. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitschriften</li> <li>• Plakate</li> <li>• Stifte</li> <li>• Klebstoff</li> <li>• Schere</li> <li>• Fotos</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch, Kunst
Arbeitsform	Kreativität

Die SchülerInnen teilen sich in kleine Gruppen auf und erhalten je ein Thema, z. B.

- Ich bin traurig
- Ich bin glücklich/fröhlich
- Ich bin wütend

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

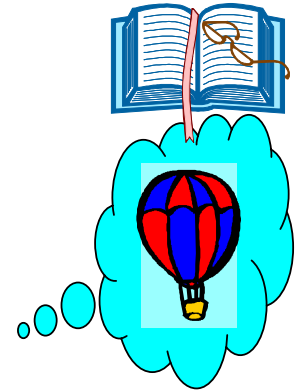
Anhand des mitgebrachten Materials stellen sie eine Collage zu ihrem Thema zusammen. Dabei achten sie auf die entsprechende Farbgestaltung des Plakats und schneiden Gesichter bzw. Personen aus, die das entsprechende Gefühl ausdrücken. Die SchülerInnen suchen in den Zeitschriften auch nach Bildern, Landschaften und Begriffen, die zu dem Gefühl passen, und können mit eigenen Fotos oder Bildern ihre Collage individuell gestalten.



## B. Meine Gefühle

### 1. Die Phantasiereise (nach PICH, 1993)

Thema	Die Phantasiereise
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen und Unterscheiden verschiedener Gefühle</li> <li>• Ausdrücken verschiedener Gefühle mit Hilfe</li> <li>• Unterscheiden und Verbalisieren angenehmer, verwirrender und unangenehmer Gefühle</li> </ul>
Zielgruppe	1.-4. Schuljahr
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	Mitmachgeschichte
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Phantasiereise/Mitmachgeschichte
Variation	Mitmachgeschichte „Der Seelenvogel“ (SUNIT, 1991, In: MAY/REMUS, 1998, 124 ff.)



*Auf einen Blick*

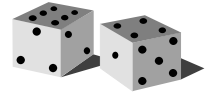
Da gehörlose Kinder nicht bei geschlossenen Augen einer Geschichte zuhören und auf diese Art eine Phantasiereise erleben können, wird die Geschichte mit ihnen zusammen erlebt, gespielt und gebärdet. Die SchülerInnen stellen sich dafür in einer Reihe hinter der Lehrkraft auf, jedoch so, dass sie die Bewegungen und Gebärden der Lehrkraft genau beobachten können. Die Lehrkraft bewegt sich nun im Klassenraum und spielt dabei die Geschichte mittels Pantomime und/oder Gebärden vor. Die SchülerInnen ahmen die Bewegungen, Körperhaltung und Mimik nach und spielen so die Geschichte mit. Die Geschichte kann mehrfach wiederholt werden, wobei auch einzelne SchülerInnen die Rolle der Lehrkraft übernehmen können.

In der sich daran anschließenden Diskussionsrunde werden die in der Geschichte genannten Gefühle gesammelt. Die SchülerInnen versuchen,



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 die Gefühle in angenehm (SCHÖN), verwirrend (WEISS NICHT) und  
 unangenehm (NICHT SCHÖN) zu unterteilen und beispielsweise in ein  
 Tafelbild einzutragen.

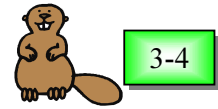
## 2. Gefühls-Activity



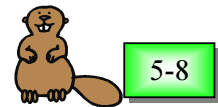
Thema	Gefühls-Activity
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erweiterung, Festigung des Wortschatzes</li> <li>• Förderung des Erkennens verschiedener Gefühle</li> <li>• Förderung der Ausdrucksmöglichkeiten von Gefühlen</li> <li>• Erkennen der Variationsbreite der Ausdrucksmöglichkeiten</li> <li>• Erweiterung, Festigung der Kenntnis von gegensätzlichen Gefühlen</li> <li>• Festigung des Wortschatzes</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und höher
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielbrett</li> <li>• Spielkarten</li> <li>• Spielfiguren</li> <li>• Papier</li> <li>• Stifte</li> <li>• Sanduhr</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Spiel
Variation	Kreiselspiel „Gefühle“

*Auf einen Blick*

Die Kopiervorlagen werden zu einem „Spielbrett“ zusammengefügt und auf eine Pappe geklebt. Es empfiehlt sich, das „Spielbrett“ sowie die Spielkarten mit einer Folie zu überziehen bzw. zu laminieren.



Die SchülerInnen teilen sich in zwei Gruppen auf und erhalten pro Gruppe eine Spielfigur. Sie bewegen die Spielfigur durch Würfeln und lösen dabei die Aufgaben der Spielfelder. Dazu zieht eine Person der Gruppe verdeckt eine Karte und stellt, dem Buchstaben entsprechend, der eigenen Gruppe das darauf angegebene Gefühle vor. Befindet sich also die Spielfigur auf einem Spielfeld mit dem Buchstaben A, so muss das Gefühl gezeichnet werden. Lautet der Spielfeldbuchstabe B, so stellt der/die SchülerIn das Gefühle pantomimisch dar. Stoppt die Spielfigur auf einem Feld mit dem Buchstaben C, so muss der/die SchülerIn das Gegenteil des Gefühls als Gebärde vorgeben. Errät die Gruppe das Gefühl, so darf sie bei der nächsten Runde weiterwürfeln. Wird die Aufgabe nicht gelöst, verbleibt die Spielfigur auf dem Spielfeld. Die gegnerische Gruppe achtet darauf, dass im Zeitlimit geblieben wird.

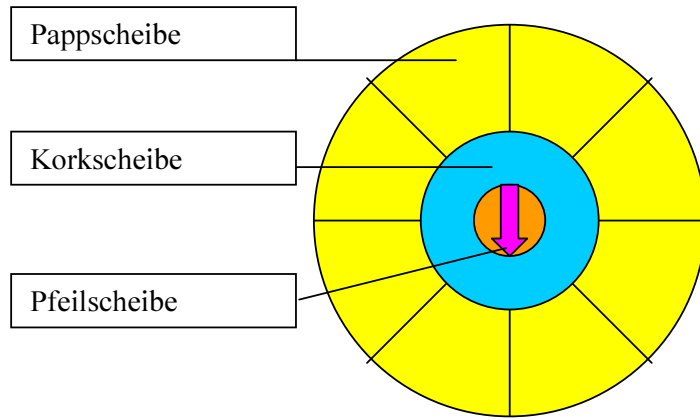


Variation: Kreisspiel „Gefühle“ (nach MAY/REMUS, 1998, 139 ff.)

Anstatt des Spielbretts wird ein großer Kreisel gebaut. Dazu wird ein großer Kreis aus Pappe ausgeschnitten und, ähnlich eines Kuchens, in Spielfelder eingeteilt und mit verschiedenen Gefühlen beschriftet, z. B. traurig, glücklich, ängstlich, wütend, neugierig, erstaunt, verwirrt etc. Über die Pappscheibe wird eine kleine Korkscheibe gelegt, darüber wiederum eine noch kleinere Pappscheibe mit einem aufgemalten Pfeil. Wird nun in die Mitte der drei Scheiben ein Loch geschnitten und von unten ein Nagel durchgeschoben, der auf seine Spitze ein Plastikhütchen „aufgesetzt“ bekommt, so lässt sich die Pfeilscheibe drehen. Zudem wird ein großer Würfel mit Symbolen beklebt, um die Methode der Darstellung festzulegen. Die SchülerInnen drehen nun den Pfeil, würfeln einmal und stellen das geforderte Gefühl dar. Vorteil dieser Spielmethode ist es, dass es keine VerliererInnen und GewinnerInnen gibt.



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen



## 3. Gefühlsecken



*Auf einen Blick*

<b>Thema</b>	<b>Gefühlsecken</b>
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen und Unterscheiden verschiedener Gefühle</li> <li>• Förderung der eigenen Gefühlswahrnehmung</li> <li>• Ernstnehmen der eigenen Gefühle</li> <li>• Ausdrücken der eigenen Gefühle</li> </ul>
Zielgruppe	1.-4. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kissen</li> <li>• Farbtücher</li> <li>• Plakate</li> <li>• Zeitschriften</li> <li>• Bilder</li> <li>• Fotos</li> <li>• Bücher</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Im Klassenraum werden Gefühlsecken eingerichtet, z. B. ich bin traurig, ich bin fröhlich, ich bin ängstlich, ich bin wütend. Die SchülerInnen gestalten die Ecken gemeinsam mittels Farbtücher, Fotos, Ausschnitte aus Zeitschriften, Matratzen und Kissen, so dass ein gemütlicher Rückzugsraum entsteht. Die SchülerInnen erhalten so eine Möglichkeit, ohne Worte bzw. Gebärden ihr momentanes Empfinden mitzuteilen.

## 4. Die Gefühlsuhr (nach REICHLING/WOLTERS, 1994)



Thema	Die Gefühlsuhr
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Wahrnehmung eigener Gefühle</li> <li>• Lernen, eigene Gefühle voneinander zu unterscheiden</li> <li>• Förderung, eigene Gefühle ernstzunehmen</li> <li>• Lernen, mit den eigenen Gefühle umzugehen und sie zuzulassen</li> <li>• Gefühle indirekt mitteilen</li> </ul>
Zielgruppe	3.-5. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kopiervorlagen</li> <li>• Pappe</li> <li>• Klebstoff</li> <li>• Schere</li> <li>• Stifte</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Kunst
Arbeitsform	Kreativität
Variation	Gefühlsuhr mit weniger Gefühlen (für Jüngere) Verschiedene Gefühlsbarometer (für Jüngere) Gut-Drauf-Daumen (für Jüngere)

*Auf einen Blick*

Jedes Kind bastelt für sich eine Gefühlsuhr mit 12 Gefühlen. Dabei werden die Kopiervorlagen „Zifferblatt“ und „Zeiger“ auf Pappe geklebt und ausgeschnitten. Die SchülerInnen gestalten das Zifferblatt entweder selbst, oder kleben Smileys auf das Zifferblatt und versehen sie dann mit den entsprechenden Begriffen. Zum Abschluß werden die Zeiger mittels



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
einer Paketnadel auf der Uhr befestigt. Die SchülerInnen können so ihre  
Gefühle indirekt mitteilen, ohne darüber offen sprechen zu müssen.

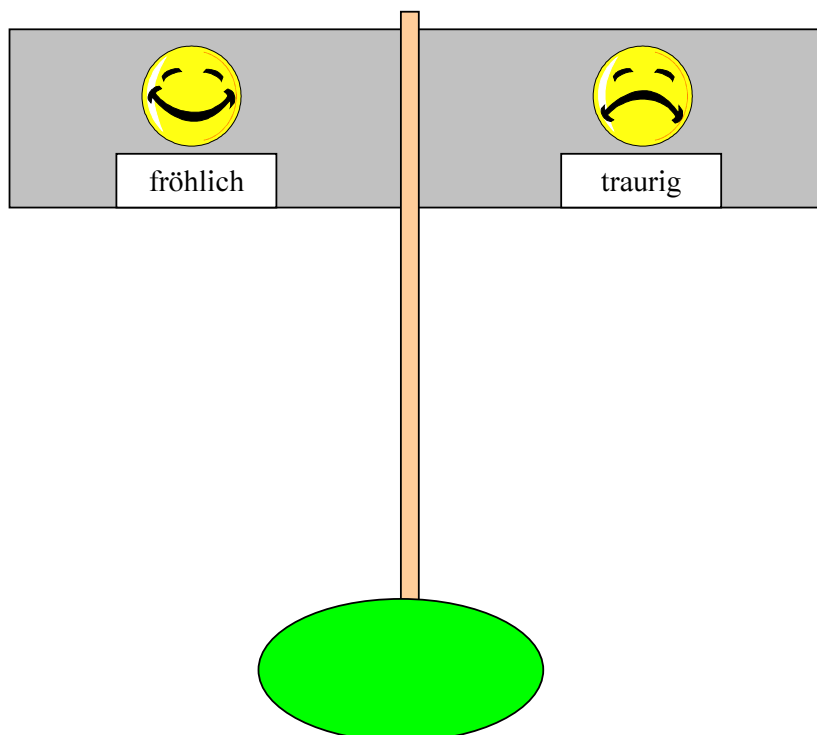
Variationen:

a) Gefühlsbarometer (nach SANDERS/SWINDEN, 1992)

Die SchülerInnen basteln jedeR für sich ein Gefühlsbarometer. Dazu wird an einem Pappstreifen ein Schaschlikspieß befestigt, der in einen Block Knetgummi gesteckt wird. Der Pappstreifen wird ja nach Alter und Stand der Klasse unterschiedlich gestaltet:

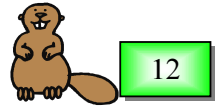
- Der Pappstreifen zeigt ein lachendes und ein weinendes Smiley mit den Worten fröhlich und traurig.
- Der Pappstreifen zeigt mehrere Smileys. Die beiden äußeren Smileys stehen für die Gefühle traurig bzw. fröhlich, die restlichen Smileys zeigen Abstufungen. Die SchülerInnen lernen dabei, Gefühlsabstufungen zu erkennen.
- Die Pappstreifen zeigen, ähnlich der Gefühlsuhr, verschiedene Gefühle.

Die Gefühlsbarometer werden auf die Pulte gestellt. Mittels Wäscheklammern demonstrieren die SchülerInnen nun ihre momentanen Stimmungen.



## Der Gut-Drauf-Daumen

Jedes Kind bastelt für sich einen Daumen, indem die Kopiervorlage auf Pappe geklebt, ausgeschnitten und mit dem Namen des Kindes versehen wird. Auf die Rückseite des Daumens wird ein Magnet geklebt. Neben der Eingangstür zum Klassenraum befindet sich eine Magnettafel, die in einzelne Tagesabschnitte eingeteilt werden kann, z. B. 1.-2. Stunde, 3.-4. Stunde, 5.-6. Stunde. Beim Eintritt in den Klassenraum wird nun jedes Kind aufgefordert, „seinen“ Daumen entsprechend der momentanen Stimmung zu positionieren.



Ich fühle mich gut!



Na ja!



Ich fühle mich schlecht!





## 5. Typische Mädchengefühle, typische Jungengefühle?



<b>Thema</b>	<b>Typische Mädchengefühle, typische Jungengefühle?</b>
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehung zu Selbstbewusstsein und Autonomie</li> <li>• Erkennen geschlechtsspezifischer Zuschreibungen</li> <li>• Ausprobieren ungewohnter Ausdrucksweisen für Gefühle</li> <li>• Stärkung der Mädchen</li> <li>• Sensibilisierung der Jungen</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	1-2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stifte</li> <li>• Wandzeitung Mädchen und Junge</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Sachkunde
Arbeitsform	Gruppenarbeit
<b>Besonderheiten</b>	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

*Auf einen Blick*

Die Schüler und Schülerinnen werden nach Geschlecht räumlich getrennt. Jede Gruppe überlegt für sich, welche Gefühle sie für typisch weiblich, welche für typisch männlich hält. Die Gefühle werden an der entsprechenden Stelle der Wandzeitung angeschrieben. Als Hilfe können auch die Bilderkarten des Spiels „Hallo, wie geht es Dir?“ (REICHLING/WOLTERS, 1994) benutzt werden, auf denen verschiedene Gefühle bildlich dargestellt und mit entsprechenden Begriffen versehen sind. Die SchülerInnen ordnen die Bilderkarten nach typisch weiblichen oder typisch männlichen Gefühlen und heften sie an die entsprechende



13-14

Stelle der Wandzeitung. Zum Anfertigen der Wandzeitung werden die beiden Arbeitsblätter „Mädchen“ und „Junge“ aneinander geheftet. Schließlich werden die typisch weiblichen und typisch männlichen Gefühle noch einmal vorgelesen bzw. vorgebärdet. In der sich daran anschließenden Diskussion sollten folgende Fragen zur Sprache kommen:

- Warum zeigen Mädchen und Jungen „untypische“ Gefühle nicht?
- Wo verhalte ich mich typisch?
- Wo verhalte ich mich untypisch?
- Wie reagiert meine Umwelt darauf?
- Wo will ich stärker untypisch sein?
- Wie erreiche ich das?

Die SchülerInnen erhalten den Raum, untypische Gefühle und Ausdrucksweisen auszuprobieren. Sie sammeln Situationen, in denen sie ihre Gefühle nicht zeigen konnten. Diese Situationen werden bei Bedarf nachgestellt und nach Handlungsstrategien gesucht.

## C. Kreativität

### 1. Gipsmasken (nach MAY/REMUS, 1998,153)



*Auf einen Blick*

<b>Thema</b>	<b>Gipsmasken</b>
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellen verschiedener Gefühle</li> <li>• Bewusstwerden verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle mittels Körperhaltung und Mimik</li> <li>• Bewusstmachen von Nähe und Distanz</li> <li>• Bewusstwerden eigener Grenzen und Grenzen anderer</li> <li>• Förderung der Sensibilität im Umgang mit anderen</li> </ul>
Zielgruppe	3.-5. Schuljahr
Zeitbedarf	Projekttag
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gipsrollen</li> <li>• Wasser</li> <li>• Creme</li> <li>• Farben</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Kunstraum
Unterrichtsfach	Kunst
Arbeitsform	Kreativität
Variation	a) Gefühlsgipsmasken b) Gefühlsgesichter

Die SchülerInnen stellen in PartnerInnenarbeit Gipsmasken her. Zum Schutz sollten die Haare zurückgebunden und das Gesicht, besonders an Haaransatz und Augenbrauen, gut eingecremt werden. Die Gipsrollen werden in kleinere Schnipsel (nicht zu klein!) geschnitten, kurz durchs

Wasser gezogen und in mehreren Lagen (3-4) auf das Gesicht gelegt. Mund und Nasenlöcher bleiben frei! Ist die Gesichtsmaske getrocknet, kann sie vorsichtig vom Gesicht abgehoben werden. In dem gemeinsamen Gespräch berichten die SchülerInnen von ihren Gefühlen bei der Herstellung der Gipsmasken. Im Anschluß werden die SchülerInnen aufgefordert, ihre Gipsmasken aufzusetzen und verschiedene Gefühle darzustellen. Da die Gipsmasken die Mimik neutralisieren, sind die SchülerInnen nun hauptsächlich auf Körperhaltung und –bewegung angewiesen.

Variationen:

a) Herstellen von Gefühlsgipsmasken

Die SchülerInnen stellen nach dem oben beschriebenen Verfahren Gipsmasken her. Sie erhalten jedoch die Aufgabe, bei der Herstellung mittels ihrer Mimik ein Gefühl auszudrücken, das später in der Gipsmaske deutlich wird. Nach Fertigstellung der Gipsmasken können diese auch nachträglich modelliert und farblich gestaltet werden.

b) Gefühlsgesichter (nach BRAUN, 1989, 25)

Die SchülerInnen modellieren mit Knetgummi, Ton oder anderem Material Gefühlsgesichter. Dabei können Fotos, Abbildungen aus Zeitschriften oder Smileys als Vorlage dienen.

## 2. Fotostory (nach MAY/REMUS, 1998)



*Auf einen Blick*

Thema	Fotostory
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstmachen der eigenen Gefühle</li> <li>• Umgehen lernen mit Gefühlen</li> <li>• Üben verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle</li> <li>• Auseinandersetzung mit jugendtypischen Alltagsproblemen</li> <li>• Entwicklung von Handlungsstrategien</li> </ul>
Zielgruppe	7. Klasse und höher
Zeitbedarf	Projekttag
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kamera</li> <li>• Plakate</li> <li>• Stifte</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Kunst, Religion/Ethik
Arbeitsform	Kreativität

Die Jugendlichen überlegen sich ein Thema aus ihrem Alltag, das sie in der Fotostory spielen möchten, oder erhalten von der Lehrkraft eine Rahmengeschichte (z. B. aus Jugendzeitschriften). Sie planen gemeinsam die Szenen, die für das Verständnis der Geschichte wesentlich sind und die Art und Weise der Darstellung. Zentrale Aufgabe ist es, Gefühle zur Sprache zu bringen und sie möglichst deutlich aufzuzeigen. Die einzelnen Szenen werden fotografiert, auf das Plakat geklebt und evtl. mit einem kleinen Text oder Sprechblasen versehen.

## 3. Gefühlskleider (nach BRAUN, 1989, 26)



*Auf einen Blick*

<b>Thema</b>	<b>Gefühlskleider</b>
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivierung der Gefühlswahrnehmung</li> <li>• Kennen lernen verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle</li> <li>• Erkennen der Gefühle anderer</li> <li>• Bewusstmachen und Zulassen unangenehmer Gefühle</li> </ul>
Zielgruppe	2.-4. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kleidung</li> <li>• verschiedenfarbige Tücher</li> <li>• Schminke</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Raum mit großem Spiegel
Unterrichtsfach	Kunst, Sachkunde
Arbeitsform	Kreativität

Die SchülerInnen wählen jeder für sich ein Gefühl aus, das sie spielen möchten. Sie dürfen nun in einer großen Kleiderkiste, die viele, möglichst verschiedenfarbige Kleidungsstücke, Accessoires und Schminke enthält, nach Lust und Laune wühlen und Kleidungsstücke herausuchen, die ihrer Meinung nach zu dem Gefühl passen. In einer Erzählrunde berichten sie später darüber, warum von ihnen gerade dieses Kleidungsstück oder Accessoire ausgewählt wurde und wie sie sich in der Verkleidung fühlen.

## D. Das Gefühlslexikon

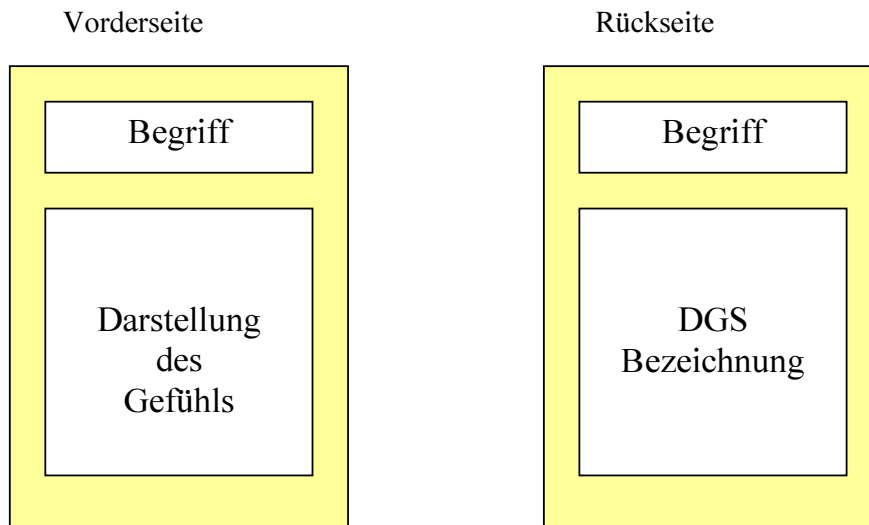


*Auf einen Blick*

Thema	Das Gefühlslexikon
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholung bekannter Gefühle</li> <li>• Kennen lernen einer großen Gefühlspalette</li> <li>• Erweiterung des Wortschatzes in Lautsprache und Deutscher Gebärdensprache</li> <li>• Differenzierung verschiedener Gefühle</li> </ul>
Zielgruppe	1.-5. Schuljahr (erweiterbar!)
Zeitbedarf	Mehrere, voneinander unabhängige Einzelstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karteikarten</li> <li>• Karteikasten</li> <li>• Kamera</li> <li>• Fotos</li> <li>• Stifte</li> <li>• DGS-Lexika</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten
Variation	Zuordnungsspiel

Das Gefühlslexikon bietet den Vorteil, je nach Stand der Klasse immer wieder erweitert und auch als Übungs- und Arbeitsmaterial eingesetzt werden zu können. Die SchülerInnen sammeln zunächst alle Gefühle, die ihnen bereits bekannt sind, und schreiben diese an die Tafel. Zur Herstellung der einzelnen Karteikarten werden die Gefühle von einzelnen SchülerInnen zunächst vorgespielt und fotografiert. Diese Fotos werden auf die Vorderseite der Karteikarten geklebt und mit den entsprechenden Begriffen versehen. In einer zweiten Phase fotografieren die SchülerInnen

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 nen die Bezeichnung der Gefühle in der Deutschen Gebärdensprache und kleben diese Fotos auf die Rückseite der jeweiligen Karteikarte. Die Karteikarten werden im Karteikasten alphabetisch geordnet und verbleiben im Klassenraum. Damit kann zum einen jederzeit auf das Gebärdenslexikon zurückgegriffen werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt das Thema „Gefühle“ wieder aufzugreifen und das Lexikon zu erweitern.



#### Variation:

Die einzelnen Gefühlsbegriffe werden nicht auf einer Karteikarte mit einer Vorder- und Rückseite, sondern auf zwei verschiedenen Karten festgehalten. Die SchülerInnen haben nun die Möglichkeit, einer Karte, auf der das Gefühl dargestellt ist, das entsprechende Pendant mit der DGS-Bezeichnung zuzuordnen.



## E. Ich habe Angst!

### 1. Angstbilder (nach BRAUN, 1989)



*Auf einen Blick*

Thema	Angstbilder
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ernstnehmen und Zulassen unangenehmer Gefühle</li> <li>• Thematisieren verschiedener Ängste</li> <li>• Begreifen von Gefühlen als Signal</li> <li>• Respekt zeigen vor den Gefühlen anderer</li> <li>• Entwicklung von Handlungsstrategien</li> <li>• Erleben gemeinsamer Stärke</li> </ul>
Zielgruppe	2.-5. Schuljahr
Zeitbedarf	2 bis 3 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papier</li> <li>• Stifte</li> <li>• Wassermalfarben</li> <li>• Pinsel</li> <li>• Zeitschriften</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Kunst, Deutsch
Arbeitsform	Kreativität
Variation	Angstcollagen in Gruppenarbeit

Jedes Kind erhält die Aufgabe, auf einem Blatt Papier alles darzustellen, was ihnen Angst macht. Die Art und Weise der Gestaltung bleibt ihnen überlassen: Sie können schreiben, zeichnen, Bilder aus Zeitschriften ausschneiden oder Gegenstände sammeln und aufkleben. In einer gemeinsamen Runde werden alle Bilder vorgestellt und besprochen. Zum Ab-

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 schluß gestalten die SchülerInnen ein zweites Bild zu dem Thema: „Alles, was mir Mut macht!“

## 2. Ich habe Angst, wenn ... (nach BRAUN, 1989)



*Auf einen Blick*

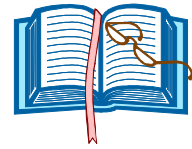
Thema	Ich habe Angst, wenn ...
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zulassen unangenehmer Gefühle</li> <li>• Ausdrücken und Zugeben unangenehmer Gefühle</li> <li>• Lernen, Angst ernstzunehmen und mit Angst ernstgenommen zu werden</li> <li>• Respekt zeigen vor den Gefühlen anderer</li> <li>• Entwerfen von Handlungsstrategien</li> <li>• Erleben von Gemeinsamkeiten</li> </ul>
Zielgruppe	3.-6. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	/
Räumliche Voraussetzungen	Möglichst freier Raum
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Rollenspiel
Variation	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

Die SchülerInnen berichten von Situationen, in denen sie Angst hatten, und stellen diese im Rollenspiel dar. Gemeinsam überlegen sie Handlungsentwürfe und Lösungsstrategien, die ihnen in solchen Situationen helfen könnten.

## Variation:

Je nach Alter der SchülerInnen kann es vorteilhaft sein, die Klasse in geschlechtshomogene Gruppen aufzuteilen. Insbesondere Jungen fällt es oftmals schwer, Ängste (vor Mädchen) zuzugeben, und die Rolle, die sie nach außen hin vertreten, aufzugeben. Geschlechtshomogene Gruppen bieten den nötigen Schutz, über unangenehme Gefühle und Ängste zu diskutieren, Ähnlichkeiten mit anderen SchülerInnen zu erleben und gemeinsam Handlungsstrategien zu entwickeln.

## 3. Igors Angstgeschichte (nach ABHAUER et al., 1989)



Thema	Igors Angstgeschichte
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen, Angst zuzugeben</li> <li>• Bewusstwerden eigener Ängste</li> <li>• Lernen, sich über Ängste auszutauschen</li> <li>• Handlungsmöglichkeiten suchen</li> </ul>
Zielgruppe	2.-4. Schuljahr
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorlesegeschichte</li> <li>• Buchstabenkarten ANGST</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch
Arbeitsform	Mitmachgeschichte
Variation	Bücher, Geschichten zum Thema ‚Angst‘ (siehe Literaturempfehlungen)

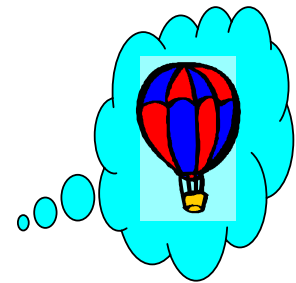
*Auf einen Blick*

Vor Stundenbeginn werden die Buchstaben A, N, G, S und T einzeln auf große Zettel geschrieben und verdeckt in den Stuhlkreis gelegt. Die Vorlesegeschichte kann nun von der Lehrkraft vorgebärdet oder als Mitmachgeschichte von den SchülerInnen mitgespielt werden. Je nach Stand der Klasse muss dazu die Wortwahl vereinfacht werden.



In einer nachfolgenden, gemeinsamen Runde berichten die SchülerInnen von ähnlichen Erlebnissen. Sie suchen in Zusammenarbeit nach Möglichkeiten, die ihnen in dieser Situation geholfen hätten.

#### 4. Angst – das große Tier (nach MÜLLER, 1983)



*Auf einen Blick*

<b>Thema</b>	<b>Angst – das große Tier</b>
Themenbereich	Gefühle
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivierung der Wahrnehmung der eigenen Ängste und Ängste anderer</li> <li>• Lernen, Angst zuzulassen</li> <li>• Lernen, Angst vor andere zu zeigen</li> <li>• Erarbeitung einer Angstbewältigungsstrategie</li> <li>• Lernen, Angst als Schutzmechanismus und Herausforderung zu betrachten</li> </ul>
Zielgruppe	3.-5. Schuljahr
Zeitbedarf	30 min
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellungsübung</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch, Religion/Ethik
Arbeitsform	Phantasiereise

Die SchülerInnen stellen sich in einem Kreis auf. Sie werden dazu aufgefordert, die Vorstellungübung, die von der Lehrkraft langsam vorgespielt und vorgebärdet wird, mitzumachen. Um es den SchülerInnen zu erleichtern, sich die Übung gut einzuprägen, wird die Übung mehrfach wiederholt.



# Das Gefühlsgedicht

( nach BRAUN, 1992, 23)

Angst und Mut

Glück und Wut

Ernst und Spass

Lachen und Weinen

Freude und Trauer

Süss und sauer

Hauen und küssen

Dürfen und müssen

Stark und schwach

Müde und wach

Meine Gefühle

Kenne ich!

## Phantasiereise

( nach PISCH, o.J., 25)

Wir machen nun eine kleine Reise. Und weil wir für unsere Reise früh morgens aufstehen mußten, sind wir noch ganz müde. Wir müssen immer wieder gähnen und gehen nur langsam, weil wir noch gar nicht richtig munter sind. Da sehen wir am Wegesrand eine kleine Katze, die sich in der Sonne reckt und wohlighäkelt. Und weil sie dabei so zufrieden aussieht, bleiben wir noch stehen, recken und strecken uns wie die kleine Katze, machen uns ganz lang und gähnen noch einmal herzlich.

Nach dem ausgiebigen Recken fühlen wir uns so richtig fit und haben große Lust, mit der Katze zu spielen. Doch als wir uns hinunter beugen, um sie zu streicheln, huscht sie weg. Enttäuscht schauen wir ihr hinterher. Traurig gehen wir weiter, finden es schade, daß wir nicht mit ihr spielen konnten.

Doch dann fällt uns auf, wie schön warm es ist. Wir bleiben stehen, die Sonne scheint uns ins Gesicht und wir schauen uns erstmal um. Dort hinten steht ein Apfelbaum. Wir gehen hin und pflücken uns einen Apfel. Hmm, der schmeckt lecker! Jetzt sind wir erfrischt und gehen fröhlich weiter.

Plötzlich kommen wir in einen Wald. Große, dunkle Bäume stehen dicht an dicht und wir können nur langsam gehen, weil das Gebüsch immer dichter wird. Wir sind ganz allein. Es ist ein bißchen unheimlich hier und wir fürchten uns etwas. Und da wir immer mehr Angst bekommen, fangen wir an zu suchen, ob vielleicht noch jemand im Wald ist. Wir schauen erst ganz vorsichtig hinter einem dicken Baum her und rufen ganz leise "Hallo?!", denn wir sind doch ziemlich ängstlich. Doch beim nächsten Mal sind wir schon mutiger. Wir suchen weiter, sehen ganz weit entfernt kleine Gestalten. Wir winken und rufen etwas lauter "Hallo?!", und winken dann noch einmal ganz heftig mit beiden Armen. Jetzt haben sie uns gesehen! Schon kommt eine Freundin / ein Freund gerannt und da hinten ist ja noch jemand! Erleichtert fallen wir uns in die Arme, sind froh, nicht mehr alleine in diesem gruseligen Wald zu sein. Glücklicherweise gehen wir weiter, zu zweit oder zu dritt, und freuen uns, als der Wald endlich aufhört und wir auf eine große Wiese kommen. Dort sitzen auch schon die anderen. Wir setzen uns dazu und erzählen von unserem großen Abenteuer.





A / D: schmusig  
B / E: ablehnend  
C / F: traurig

A / D: verletzt  
B / E: empört  
C / F: gesund

A / D: verliebt  
B / E: zornig  
C / F: zärtlich

A / D: erschrocken  
B / E: erstaunt  
C / F: stolz

A / D: gemein  
B / E: eigensinnig  
C / F: enttäuscht

A / D: ängstlich  
B / E: hungrig  
C / F: einsam

A / D: erschöpft  
B / E: müde  
C / F: wütend

A / D: neugierig  
B / E: unsicher  
C / F: sauer

A / D: eigensinnig  
B / E: fröhlich  
C / F: cool

A / D: erstaunt  
B / E: mutig  
C / F: stark

A / D: zornig  
B / E: satt  
C / F: gesund

A / D: empört  
B / E: fit  
C / F: brutal

A / D: ablehnend  
B / E: wach  
C / F: peinlich

A / D: sauer  
B / E: gelangweilt  
C / F: glücklich

A / D: wütend  
B / E: sicher  
C / F: gemeinsam

A / D: einsam  
B / E: schwach  
C / F: freundlich



A / D: enttäuscht

B / E: schmusig

C / F: zufrieden

A / D: stolz

B / E: verletzt

C / F: schüchtern

A / D: zärtlich

B / E: verliebt

C / F: schwach

A / D: krank

B / E: erschrocken

C / F: sicher

A / D: fröhlich

B / E: gemein

C / F: gelangweilt

A / D: mutig

B / E: glücklich

C / F: wach

A / D: satt

B / E: zufrieden

C / F: fit

A / D: fit

B / E: freundlich

C / F: schüchtern

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

B / E:

C / F:

A / D:

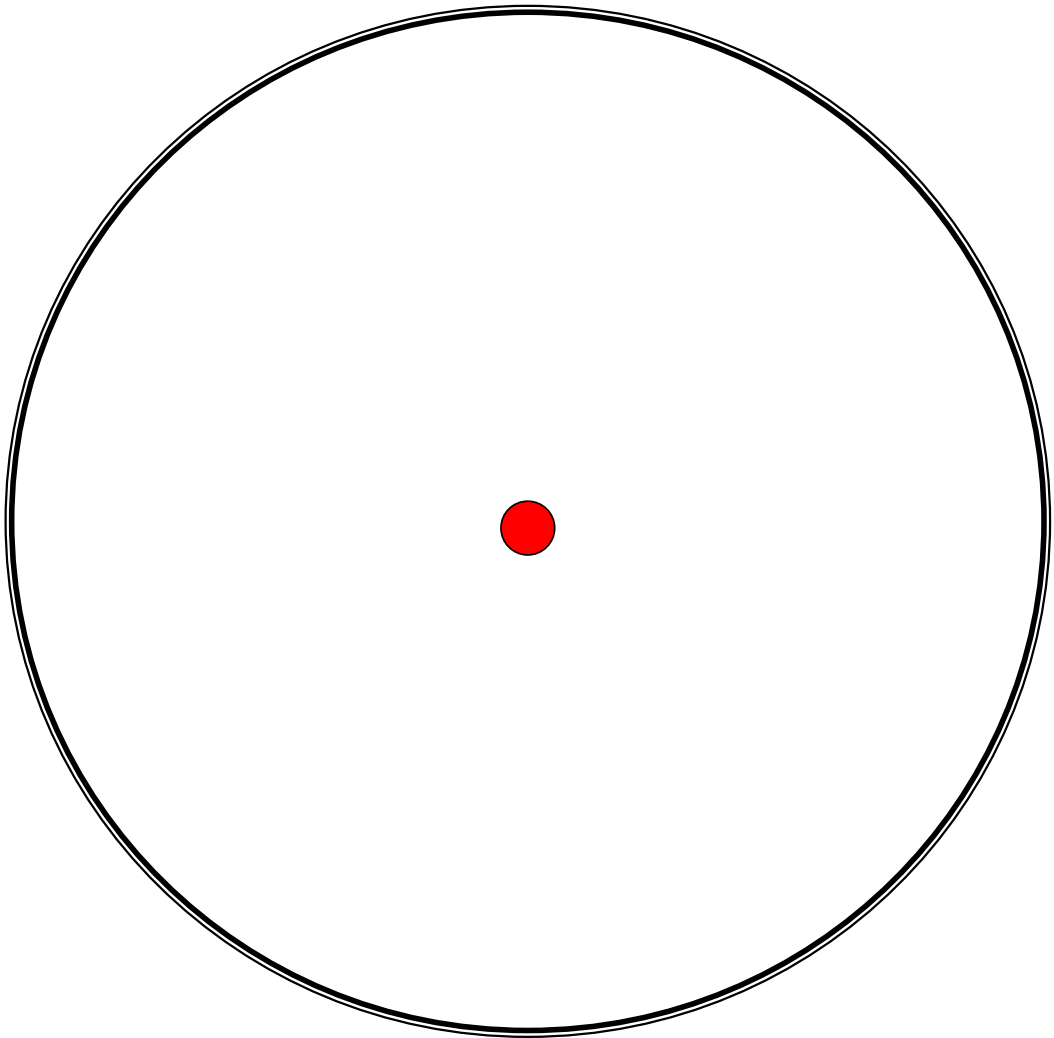
B / E:

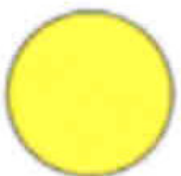
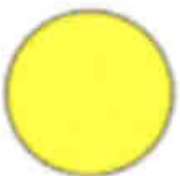
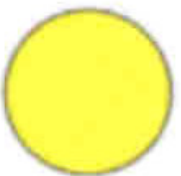
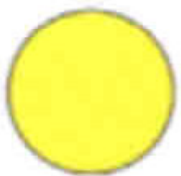
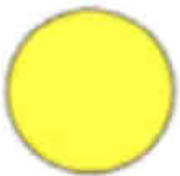
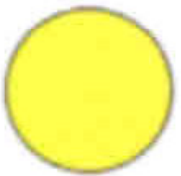
C / F:



Ich bin ...

Meine Gefühlsuhr





Ich bin ...







## Typisch Mädchen



Typisch Junge

## Igors Angstgeschichte

(nach ABHAUER et al., 1999, 89)

15

Gestern, Kinder, da war was los!

Ich lief in den Keller, um Apfelsaft zu holen. Bumm - die Tür fiel hinter mir ins Schloss. Die Treppe wackelte. Ich schaute mich um. Niemand war zu sehen. "Läufst du zurück oder holst du die Flasche?" dachte ich.

Ich sagte mir: "Sei mutig, Igor, hab' keine Angst!" Aber, mein Mut reichte wohl nicht aus. Denn als ich in der dunklen Ecke auch noch gestreichelt wurde, bekam ich einen furchtbaren Schrecken. Schnell rannte ich nach oben. "Komm mit, Isabella, du mußt mir helfen, ich habe ANGST" (Buchstaben auslegen), sagte ich meiner Freundin.

Da gingen wir gemeinsam hinunter.

Die Treppe wackelte: "Och, die alte Treppe!"

Etwas streichelte uns: "Och, nur die Spinnweben!"

Aber, es hätte ja schließlich auch anders kommen können, oder?

## Angst - das große Tier

( nach MÜLLER, 1983)

Du stellst dir ein Tier vor -  
Irgendein schreckliches, abscheuliches Tier -  
Du lässt es wachsen -

Es wird immer größer und größer -  
Es wird ganz riesig groß -  
Größer kann es nicht mehr werden -

Nun lässt du es wieder kleiner werden -  
Ganz klein, noch kleiner, winzig klein -  
Kleiner kann es nicht mehr werden -

Du nimmst es auf deine Hand und beschaust es dir -  
Du schaust es ganz genau an -

Jetzt lässt du es wieder wachsen, ein bisschen nur -  
In eine Größe, mit der du umgehen kannst -  
Vielleicht kannst du jetzt mit ihm spielen -

Du stellst dir ein Tier vor -  
Irgendein schreckliches, abscheuliches Tier -  
Du lässt es wachsen -

Du fühlst dich gut -  
Du bist ruhig, gelöst, entspannt -  
Dein Atem geht ganz ruhig und gleichmäßig -  
Du bist ganz ruhig und entspannt -

**4.3.6 Geheimnisse**

Unterscheiden zwischen schönen Geheimnissen und solchen, die Ängste auslösen, verwirren und Sorgen bereiten; Lernen, belastende Geheimnisse weiterzuerzählen.

Bei der Diskussion zum Thema sexuelle Gewalt gegen Kinder stellt sich häufig die Frage, warum die Tat so lange unentdeckt bleiben kann, warum Kinder das Leid so lange ertragen und die meisten missbrauchten Kinder über lange Zeit, wenn nicht gar für immer, schweigen. Viele Täter bedrohen ihre Opfer jedoch massiv und versuchen sich damit vor Aufdeckung der Tat zu schützen. Sie drohen mit körperlicher Gewalt und/oder setzen das Kind psychisch unter Druck (siehe Kap. 2.1.4.1). Und so ertragen die Opfer lieber die Angst und den Leidensdruck, als dem Wunsch nachzugeben, sich jemandem anzuvertrauen und über das schreckliche Erlebnis zu berichten, und übernehmen gleichzeitig die Last der Verantwortung, um zum Beispiel ein Zerbrechen der Familie zu verhindern, (vgl. WITTLER/SCHAAF-MARX, 1994).

In vielen Fällen ist es allerdings für den Täter nicht einmal notwendig, massive Drohungen auszusprechen. Viele Täter verpflichten ihr Opfer zum Stillschweigen, indem sie die Missbrauchshandlungen dem Kind, besonders aber kleinen Kindern gegenüber, als „unser kleines Geheimnis“ deklarieren. Indem sie sich das dem Kind vertraute Konzept ‚Geheimnis‘ zunutze machen, versuchen sie, die Tat zu kaschieren, und nehmen dem Kind jede Möglichkeit, das Geschehene zu offenbaren (vgl. LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995; PICH, 1993; National Deaf Children’s Society/Keep Deaf Children Safe Project, o.J.). Die Täter nutzen dabei aus, dass Geheimnisse für Kinder etwas Aufregendes und Spannendes bedeuten. Kinder verknüpfen Geheimnisse in der Regel mit außergewöhnlichen Dingen und mit Abenteuer, so dass Geheimnisse für sie erst einmal positiv besetzt sind. Teilen Kinder ein Geheimnis obendrein mit einem Erwachsenen, so hebt sie dies auf die Stufe der Vertraulichkeit und gibt ihnen eine Anerkennung, die für sie in höchstem Maße erstrebenswert ist. Dem Täter gelingt es, dieses für seine Zwecke auszunutzen, die Loyalität des Kindes zu missbrauchen und das Kind zum Stillschweigen zu bringen. Die oftmals hinter diesen Geheimnissen verborgenen Drohungen werden von den Kindern sehr deutlich wahrgenommen und sorgen ihrerseits dafür, die Tat geheimzuhalten (vgl. PICH, 1993; WITTLER/SCHAAF-MARX, 1994).

Auch Kindern mit Behinderungen und/oder Entwicklungsauffälligkeiten ist das Konzept ‚Geheimnis‘ in der Regel bekannt. Gerade Kinder mit einer Behinderung laufen Gefahr, für die Zwecke der Täter ausgenutzt zu werden, da sie das unausgesprochene Einverständnis, über

das Geheimnis nicht zu berichten, besonders ernst nehmen. Die bei vielen gehörlosen Kindern, oder Kindern mit anderen Behinderungsformen, zu beobachtenden Einschränkungen der sozialen und kommunikativen Kontakte mit der möglichen Folge einer erhöhten emotionalen Bedürftigkeit führen dazu, dass gerade diese Kinder bereit sind, so manche Lasten auf sich zu nehmen, um Anerkennung, die ihnen in anderen Lebensbereichen fehlt, zu erhalten (siehe Kap. 2.2.4). Und hat ein Kind erst einmal die vermeintliche Vertrauensposition erreicht, wird es alles versuchen, das Vertrauen des Täters nicht zu enttäuschen und somit die Anerkennung und Privilegien nicht wieder zu verlieren.

Gemäß dieser Vorgaben ergeben sich folgende Zielsetzungen für die präventive Erziehung. Gehörlose Kinder müssen, wie auch hörende Kinder, lernen, ein Geheimnis zu erkennen und es mit ihren Gefühlen in Verbindung zu bringen. Sie müssen erfahren, dass es schöne Geheimnisse gibt, die ihnen Freude bereiten, spannend und aufregend sind, die bei ihnen angenehme Gefühle auslösen und aus diesem Grund geheim gehalten werden dürfen. Sie müssen aber auch erkennen, dass manche Geheimnisse Ängste auslösen, verletzen oder verwirren, wütend machen und Kummer und Sorgen bereiten (vgl. PICH, 1993; BRAUN, 1989). Da Kinder oftmals dazu neigen, Erwachsene schonen zu wollen, und sie beim Weitererzählen das Gefühl haben, etwas Verbotenes zu tun, brauchen sie viel Kraft, Mut und die ausdrückliche Erlaubnis, diese Verbot zu überschreiten und solch belastende Geheimnisse weitererzählen zu dürfen. Dazu zählt auch die gemeinsame Überlegung, an welche Person sich die Kinder in Notsituationen wenden könnte, ebenso wie die Vorbereitung auf die Tatsache, dass sie immer wieder auf Personen stoßen werden, die ihnen (anfänglich) keinen Glauben schenken werden. Für diese Situationen benötigen sie im Vorfeld die ausdrückliche Aufforderung, es immer wieder zu versuchen. (vgl. WITTLER/SCHAAF-MARX, 1994). Dennoch werden einige Kinder, gehörlos oder hörend, Situationen ausgeliefert sein, über die sie nicht sofort berichten können. Um den Druck, dem sie seitens des Täters ausgesetzt sind, nicht noch zu erhöhen, sollte Kindern vermittelt werden, dass sie es sind, die das Tempo und den Rahmen der weiteren Vorgehensweise bestimmen.

#### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Der erste Themenbereich mit dem Titel „**Das Geheimnis!**“ (siehe A) dient als Einstieg in die Thematik. Zusammen mit Milli erleben die Kinder in der Geschichte, wie schön es ist, ein Geheimnis zu haben. Sie versuchen, sich in Milli hineinzusetzen und spüren am eigenen

Körper, wie spannend, aufregend und abenteuerlich ein schönes Geheimnis sein kann. Zusammen mit Rudi versuchen die Kinder, Millis Geheimnis zu erraten. Ziel des Themenbereiches ist es somit auch, einen Zusammenhang zwischen dem Geheimnis und den erlebten Emotionen herzustellen.

Der für viele gehörlose Kinder unbekannt oder nur unzureichend bekannte Begriff ‚geheim‘ bzw. ‚Geheimnis‘ wird mittels der Geschichte in Schriftbild und Gebärde eingeführt und mit einer konkreten Bedeutung verknüpft. Die Geschichte weckt die kindliche Neugierde auf den neuen Unterrichtsabschnitt und knüpft an die positive Besetzung an, die Geheimnisse für Kinder in der Regel haben.

Ziel des zweiten Themenbereiches „**Schöne und belastende Geheimnisse**“ (siehe **B**) ist es, den SchülerInnen die Unterscheidung zwischen schönen und belastenden Geheimnissen nahezubringen. Aufbauend auf den ersten Themenbereich lernen die SchülerInnen, ein Geheimnis anhand ihrer Gefühle einzuordnen. Die Symbolkarten zeigen eindeutige Situationen, wie z. B. eine Geburtstagsüberraschung oder einen Autodiebstahl, und erleichtern damit die doch gerade für gehörlose SchülerInnen sehr abstrakte Unterscheidung. Die Situationen werden als Gesprächseinstieg genutzt, in denen die SchülerInnen ohne Lenkung der Lehrkraft frei ihre Phantasie spielen lassen, sie in Diskussion treten und damit ihre kommunikativen Fähigkeiten erweitern. Zugleich sollen die Symbolkarten anregen, gemeinsam Handlungsstrategien zu entwerfen, und von eigenen, evtl. belastenden Situationen zu berichten.

Da sich der Begriff ‚Geheimnis‘ auf einer abstrakten Ebene befindet und für viele Kinder mit Entwicklungsdefiziten und anderen Behinderungen schlecht greifbar ist, empfiehlt es sich besonders für diese Kinder, ihnen in der zweiten Sequenz Geheimnisse durch Rollenspiele näherzubringen (vgl. WITTLER/SCHAAF-MARX, 1994). Durch das szenische Nachspielen verschiedener Alltagssituationen aus der konkreten Lebenswelt der SchülerInnen erhalten sie Zugang zu ihren Gefühlen und die Möglichkeit, sich in eine Geheimnissituation hineinzuversetzen. Mittels Rollenspielen kann es vielen gehörlosen Kindern erleichtert werden, nachzuempfinden, was schöne und belastende Geheimnisse ausmacht, eigene Erlebnisse in den Unterricht miteinzubeziehen und durch das gemeinschaftliche Entwerfen von Lösungsstrategien gemeinsame Stärke zu erleben.

Der Schwerpunkt des dritten Themenbereiches „**Geheim! – Was kann ich tun?**“ (siehe C) liegt in der gemeinsamen Entwicklung von Handlungsstrategien. Anhand verschiedener Situationsbeispiele lernen die SchülerInnen, ihre Einschätzung der Geheimnisse als schön, verwirrend oder belastend zu verbessern und ihren Gefühlen entsprechend zu handeln. Obwohl der Begriff ‚Petzen‘ im Zusammenhang mit Geheimnissen für gehörlose SchülerInnen nicht die zentrale Bedeutung zu haben scheint, wie dies für hörende Kinder der Fall ist, benötigen gerade auch gehörlose Schüler und SchülerInnen immer wieder die ausdrückliche Erlaubnis, verwirrende und belastende Geheimnisse weiterzuerzählen. Die auch heute noch oftmals bei Kindern mit Behinderungen praktizierte Erziehung zum Gehorsam führt zusammen mit Kommunikationsschwierigkeiten im Alltag zu der Tendenz vieler hörgeschädigter Kinder, sich ohne Hinterfragen der Motivation an Anweisungen von Älteren oder Erwachsenen zu halten. Viele Täter machen sich diese Tendenz bei sexuellen Übergriffen zunutze, so dass es ihnen ohne große Mühe gelingt, das Schweigegebot des Kindes aufrecht zu erhalten. Ziel des letzten Themenbereiches ist es daher, Handlungsstrategien, fest umrissene Vorgehensweisen zu entwickeln, Vertrauenspersonen ins Bewusstsein zu holen, und, wie im Beispiel des „Goldenen Ei“, den Mädchen und Jungen ganz konkret Möglichkeiten zu geben, belastende Erlebnisse und Geheimnisse mitzuteilen.

### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- H. Das Geheimnis – Eine Einführungsgeschichte
- I. Schöne und belastende Geheimnisse
- J. Geheim! – Was kann ich tun?

### Literaturvorschläge

- BRAUN, Gisela (1989) Ich sag’ Nein!. Arbeitsmaterialien gegen sexuellen Mißbrauch von Kindern. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- GLITZ, Angelika/SWOBODA, Annette (1998) Millis ungeheures Geheimnis. Stuttgart, Wien, Bern: Thienemann Verlag.
- National Deaf Children’s Society/Keep Deaf Children Safe Project (Hrsg.) (o.J.) Secrets. London: Eigenverlag.
- WITTLER, Christine/SCHAAF-MARX, Christoph (1994) „Geheimnisse“. Lernen Konkret 2. 20-21.



## A. Das Geheimnis



Thema	Das Geheimnis
Themenbereich	Geheimnisse
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen, was ein Geheimnis ausmacht</li> <li>• Einführung der Begriffe ‚geheim‘ und ‚Geheimnis‘</li> <li>• Zusammenhang herstellen zwischen Gefühlen und Geheimnissen</li> <li>• Förderung der Einschätzung von Situationen</li> <li>• Ermutigung zum Erzählen eigener Erlebnisse</li> </ul>
Zielgruppe	2. – 4. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GLITZ/SWOBODA, 1998</li> <li>• Kartonstreifen mit dem Begriff ‚geheim‘</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	evtl. Raum mit Teppich oder Sitzkissen
Unterrichtsfach	Deutsch, Sachkunde, Religion/Ethik
Arbeitsform	Vorlesegeschichte

*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen betrachten, lesen und gebärden gemeinsam mit der Lehrkraft die Geschichte von Millis Geheimnis. Beim zweiten Bild angekommen, auf dem Milli ihrem Freund Rudi zum ersten Mal von ihrem Geheimnis erzählt, wird der Kartonstreifen mit dem Begriff ‚geheim‘ oder ‚Geheimnis‘ (vorher vorbereitet) in die Mitte des Sitzkreises gelegt und mit der entsprechenden Gebärde verbunden. Im Verlauf der Geschichte werden die SchülerInnen immer wieder aufgefordert zu raten, um welches Geheimnis es sich wohl handelt. Im Anschluß an die Vorlesegeschichte berichten die Kinder von eigenen Erlebnisse und Geheimnissen.



## B. Schöne und belastende Geheimnisse

### 1. Gesprächssituationen: Schöne und belastende Geheimnisse



*Auf einen Blick*

<b>Thema</b>	<b>Gesprächssituationen: Schöne und belastende Geheimnisse</b>
Themenbereich	Geheimnisse
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nahebringen der Unterscheidung zwischen schönen und belastenden Geheimnissen</li> <li>• Förderung der Einschätzung eines Geheimnisses als schön oder belastend</li> <li>• Ermunterung, von eigenen Situationen und Erlebnissen zu erzählen</li> <li>• Ermutigung, über belastende Geheimnisse zu sprechen</li> <li>• Entwerfen von Handlungsstrategien</li> <li>• Förderung der kommunikativen Fähigkeiten</li> </ul>
Zielgruppe	2. – 4. Schuljahr
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Symbolkarten</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	evtl. Raum mit Teppich oder Sitzkissen
Unterrichtsfach	Deutsch, Sachkunde, Religion/Ethik
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Das für die Unterrichtsstunde benötigte Material sollte vor Beginn auf DIN A 4 kopiert und laminiert werden.

Die SchülerInnen sitzen in einem Sitzkreis auf dem Boden, die Symbolkarten liegen verdeckt neben der Lehrkraft. Die Lehrkraft zeigt die erste Symbolkarte und überlegt gemeinsam mit den SchülerInnen, welches Geheimnis hier abgebildet sein könnte. Die SchülerInnen entwerfen zusammen eine Situation, z. B.:



10-12



Tina möchte ihrer Mutter, die nächste Woche Geburtstag hat, ein Geschenk kaufen. Ihr Geld reicht jedoch nicht aus. Deshalb nimmt sie heimlich aus Papis Geldbörse 5 DM.

Die SchülerInnen äußern ihre Gefühle zur Situation und versuchen, das Geheimnis in Verbindung mit diesen Gefühlen als schön oder belastend einzuordnen. Sie entwerfen Handlungsstrategien und sammeln Ideen, welcher Person sie von solch einem Geheimnis berichten könnten. Abschließend erhalten sie von der Lehrkraft die ausdrückliche Erlaubnis, zukünftig belastende Geheimnisse weitererzählen zu dürfen.

## 2. Ich habe ein Geheimnis!

Thema	Ich habe ein Geheimnis!
Themenbereich	Geheimnisse
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nahebringen des abstrakten Begriffs ‚Geheimnis‘ durch Alltagssituationen</li> <li>• Nahebringen der Unterscheidung zwischen schönen und belastenden Geheimnissen</li> <li>• Förderung der Einschätzung eines Geheimnisses als schön oder belastend</li> <li>• Bewusstes Wahrnehmen der eigenen Gefühle</li> <li>• Zusammenhang herstellen zwischen Gefühlen und Art des Geheimnisses</li> <li>• Entwicklung von Handlungsstrategien</li> <li>• Vermittlung des Rechts auf Hilfe</li> <li>• Erleben gemeinsamer Stärke</li> </ul>



*Auf einen Blick*

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermutigung, über (belastende) Geheimnisse zu berichten</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verschiedene Rollenspielsituationen</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Möglichst großer, freier Raum
Unterrichtsfach	Deutsch, Sachkunde, Religion/Ethik
Arbeitsform	Rollenspiel
Variation	Aufgreifen verschiedener Situationen aus dem Alltag der SchülerInnen

Die SchülerInnen stellen verschiedene Situationen nach. Je nach Alter der SchülerInnen sollten die Spielsituationen verändert werden. Im Anschluß diskutieren sie gemeinsam folgende Fragen:

1. Wie hat sich das Kind, dem das Geheimnis anvertraut wurde, nach Ansicht der ZuschauerInnen gefühlt?
2. Wie hat sich das Kind tatsächlich gefühlt?
3. Was haben die ZuschauerInnen beobachtet?
4. Wie schätzen die ZuschauerInnen die Situation ein?
5. Ist dies ein schönes oder ein belastendes Geheimnis?
6. Welcher (vertrauten) Person könnte dieses Geheimnis erzählt werden?

Wenn möglich, sollen die SchülerInnen von eigenen, vielleicht ähnlichen Erlebnisse berichten, sie nachspielen und sie als schön oder belastend einordnen.



## C. Geheim! – Was kann ich tun?

### 1. Secrets (nach National Deaf Children's Society/Keep Deaf Children Safe Project, o.J.)



*Auf einen Blick*

Thema	Secrets
Themenbereich	Geheimnisse
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen, was ein Geheimnis ausmacht</li> <li>• Zusammenhang herstellen zwischen Geheimnissen und Gefühlen</li> <li>• Förderung der Einschätzung eines Geheimnisses als schön, verwirrend oder belastend</li> <li>• Entwerfen von Handlungsstrategien</li> <li>• Zusammenstellen einer Liste mit Vertrauenspersonen</li> </ul>
Zielgruppe	2. – 5. Schuljahr
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kopiervorlagen</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	evtl. Raum mit Teppich oder Sitzkissen
Unterrichtsfach	Deutsch, Sachkunde, Religion/Ethik
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Als Vorbereitung für diese Unterrichtseinheit empfiehlt es sich, die Kopiervorlagen für den mehrmaligen Gebrauch zu laminieren.

Die Lehrkraft geht mit den SchülerInnen Bild für Bild durch und bespricht mit ihnen Fragen wie beispielsweise „Was passiert?“ oder „Wer ist das?“. Dabei erhalten die SchülerInnen ausreichend Zeit, um eine eigene Antwort zu formulieren. Die Lehrkraft achtet darauf, den SchülerInnen keine Hinweise zu geben, sie selbst frei entscheiden zu lassen, und ihnen bei ihren Vermutungen zu folgen. Auch die Mimik sollte neutral gehalten werden, um bei möglicherweise schockierenden oder erstaunen-



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
den Antworten das Kind nicht zu beeinflussen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Die SchülerInnen sollen entscheiden, ob es sich um ein schönes (SCHÖN<sup>79</sup>), verwirrendes (WEISS NICHT) oder belastendes (NICHT SCHÖN) Geheimnis handelt. Sie erhalten die Möglichkeit, auf die entsprechenden Abbildungen zu zeigen oder, eventuell mit Hilfe der Lehrkraft, die richtigen Gebärden zu benutzen. Als zusätzliche Hilfsmittel für Gefühle oder Vertrauenspersonen können auch die beiden anderen Bilderkarten oder die Gefühlsgesichter aus dem Baustein „Gefühle“ (siehe Kap. 4.3.5) in Anspruch genommen werden.



16-17

Für jedes Bild könnten folgenden Fragen diskutiert werden:

1. Was ist passiert?
2. Wie fühlen sich die Menschen?  
(Bilderkarte Gefühle)
3. Ist das ein Geheimnis?
4. Ist das Geheimnis schön (SCHÖN), verwirrend (WEISS NICHT) oder belastend (NICHT SCHÖN)?
5. Was soll das Kind machen? Das kann das Kind machen?
6. Soll das Kind es jemandem erzählen? J/N?
7. Warum ist es besser, es zu erzählen?
8. Was wird passieren, wenn das Kind es erzählt?
9. Ist dir das auch schon einmal passiert? J/N?
10. Wenn dir das passiert, wem könntest du es erzählen?  
(Bilderkarte Vertrauenspersonen)
11. Wenn dir das passiert, wie würdest zu dich fühlen?  
(Bilderkarte Gefühle)
12. Wenn dir etwas Sorgen macht, wem kannst du es erzählen?  
(Bilderkarte Vertrauenspersonen)
13. Zusammenfassung, Ausblick

---

<sup>79</sup> Die lautsprachlichen Formulierungen „angenehme, verwirrende und unangenehme Geheimnisse“ entsprechen weder dem kindlichen Vokabular, noch sind sie in dieser Form in der Deutschen Gebärdensprache gebräuchlich. Aus diesem Grund wurde die für gehörlose Kinder leichter verständliche Formulierung „schönes Geheimnis, weiß nicht, nicht schönes Geheimnis“ gewählt.

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 Als Abschluß kann für jedes Kind individuell oder für die Klasse eine  
 Liste mit Vertrauenspersonen zusammengestellt werden.

## 1. Geheimnis-Laufspiel



*Auf einen Blick*

Thema	Geheimnis-Laufspiel
Themenbereich	Geheimnisse
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstes Wahrnehmen der eigenen Gefühle</li> <li>• Herstellen eines Zusammenhangs zwischen Geheimnissen und Gefühlen</li> <li>• Förderung der Einschätzung eines Geheimnisses als schön, verwirrend oder belastend</li> <li>• Herstellen einer Verbindung zwischen der Einschätzung eines Geheimnisses und der Handlungskonsequenz</li> <li>• Bewusstwerden der persönlichen Vertrauenspersonen</li> </ul>
Zielgruppe	2. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kopiervorlagen</li> <li>• Turnmatten</li> <li>• Kreide oder Malerkrepp</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Turnhalle, Gymnastikraum
Unterrichtsfach	Sport
Arbeitsform	Spiel
Variation	Rollbretter, Hindernisse

#### Vorbereitung:

Als Vorbereitung für das Geheimnis-Laufspiel wird in der Turnhalle ein Parcours aufgebaut. Dazu werden benötigt:

- 3 Kopiervorlagen, auf DIN A3 kopiert und in einigen Metern Abstand an die Wand geheftet
- 3 Turnmatten, jeweils vor eine Kopiervorlage gelegt und mit Kreide/Malerkrepp mit den Nummern 1, 2 und 3 beschriftet
- 3 Smileys, auf DIN A 4 oder größer kopiert und in etwa 5-10 Meter Abstand vor die Turnmatten gelegt
- 1 Stoplinie aus Kreide oder Malerkrepp, beschriftet mit dem Wort STOP, in etwa 5-10 Meter Abstand vor den Smileys gezeichnet
- 1 Startlinie aus Kreide oder Malerkrepp, beschriftet mit dem Wort START, in etwa 5-10 Meter Abstand vor der Stoplinie
- 1 Arbeitsblatt mit verschiedenen Situationen zum Thema ‚Geheimnis‘ oder die Symbolkarten



18-20



21



10-12

#### Ablauf:

Die SchülerInnen stellen sich nebeneinander an der Startlinie auf. Die Lehrkraft positioniert sich seitlich des Parcours, so dass sie für alle SchülerInnen gut sichtbar steht. Die Lehrkraft beschreibt nun eine erste Geheimnissituation bzw. zeigt die erste Symbolkarte. Auf ein Signal hin rennen die SchülerInnen bis zur Stoplinie und verharren dort einen Moment. Sie werden aufgefordert, sich zu überlegen, welches Gefühl dieses Geheimnis bei ihnen auslöst. Dementsprechend wählen sie bei dem 2. Signal ihren weiteren Weg, gekennzeichnet durch das passende Smiley, und erreichen schließlich die Turnmatte. Auf der Turnmatte angekommen erklärt jedes Kind, warum es diesen Weg wählte und nennt eine Vertrauensperson, der es von diesem Geheimnis berichten könnte (nur Matten 2 und 3). Anschließend begeben sich die SchülerInnen für die nächste Situation wieder zurück zur Startlinie.

#### Variationen:

Um den Parcours etwas beschwerlicher zu gestalten, können z. B. Rollbretter eingesetzt oder Hindernisse in der Parcours eingebaut werden.



## 3. „Das goldene Ei“ (nach WITTLER/SCHAAF-MARX, 1994)

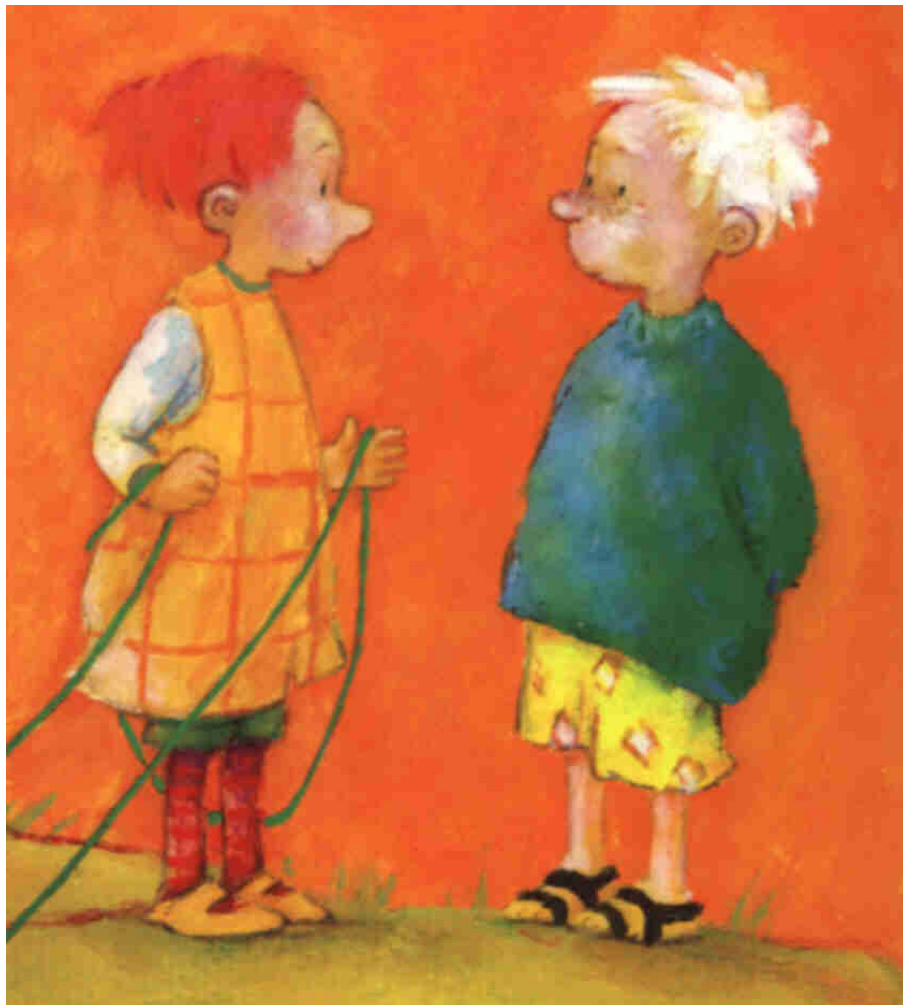


<b>Thema</b>	<b>Das goldene Ei</b>
Themenbereich	Geheimnisse
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstwerden eigener Belastungen und belastender Geheimnisse</li> <li>• Befreiung von innerem Druck und Sorgen</li> <li>• Möglichkeit, sich über das Schweigegebot hinwegzusetzen</li> </ul>
Zielgruppe	3. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	1 Unterrichtsstunde
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Goldener Ei aus Pappmaché</li> <li>• Vorlesegeschichte</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch, Religion/Ethik
Arbeitsform	Vorlese- oder Mitmachgeschichte
Variation	Kummerkasten

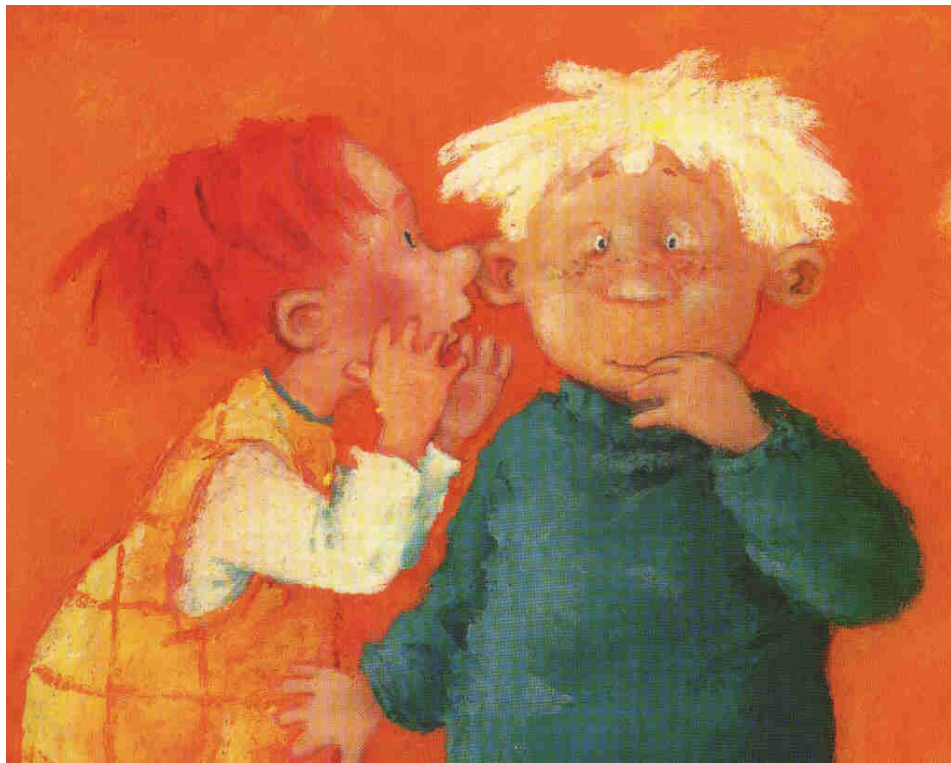
*Auf einen Blick*

Zur Einführung des goldenen Eis spielen die SchülerInnen gemeinsam mit der Lehrkraft die Mitmachgeschichte „Das goldene Ei“. Anschließend wird den SchülerInnen das Ei für die Klasse präsentiert und ihnen noch einmal die Funktion verdeutlicht. Das Ei wird von nun an einem sicheren, aber für die SchülerInnen gut zugänglichen Ort plziert, von der Lehrkraft regelmäßig geleert und anschließend wieder gut sichtbar versiegelt. Damit ist sichergestellt, dass die im Ei befindlichen Nachrichten nicht an andere Personen geraten können und das Vertrauen gewahrt bleibt.





Milli spielt mit Rudi.



„Ich habe ein Geheimnis“, sagt Milli.



Rudi überlegt.

Was ist das Geheimnis?



Eine Riesenschlange ...



... oder ein Piratenschatz?



Eine Krake  
mit acht Armen ...



... oder ein Ufo?





Mit großen Ohren ...



... und einer langen Nase?

Rudi hat keine Idee.



Milli sagt: "Komm mit,  
ich zeige dir mein Geheimnis!"



„Ein Stein?  
Ein blödes Geheimnis!“  
Rudi ist enttäuscht  
und geht nach Hause.

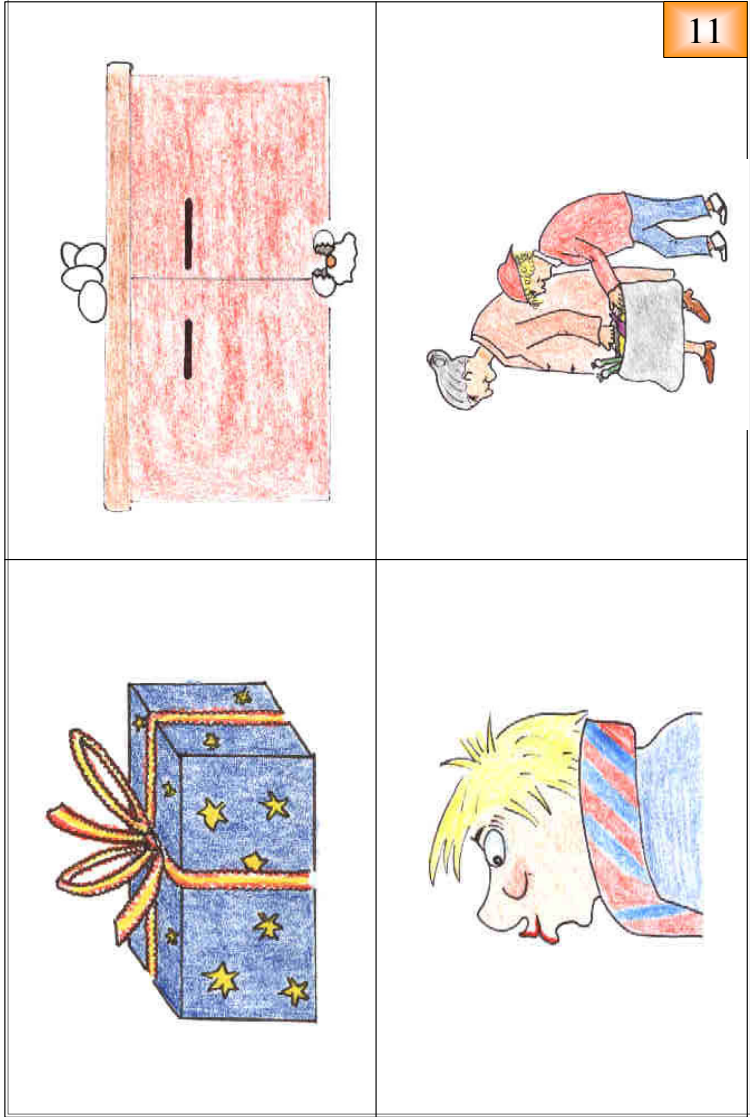
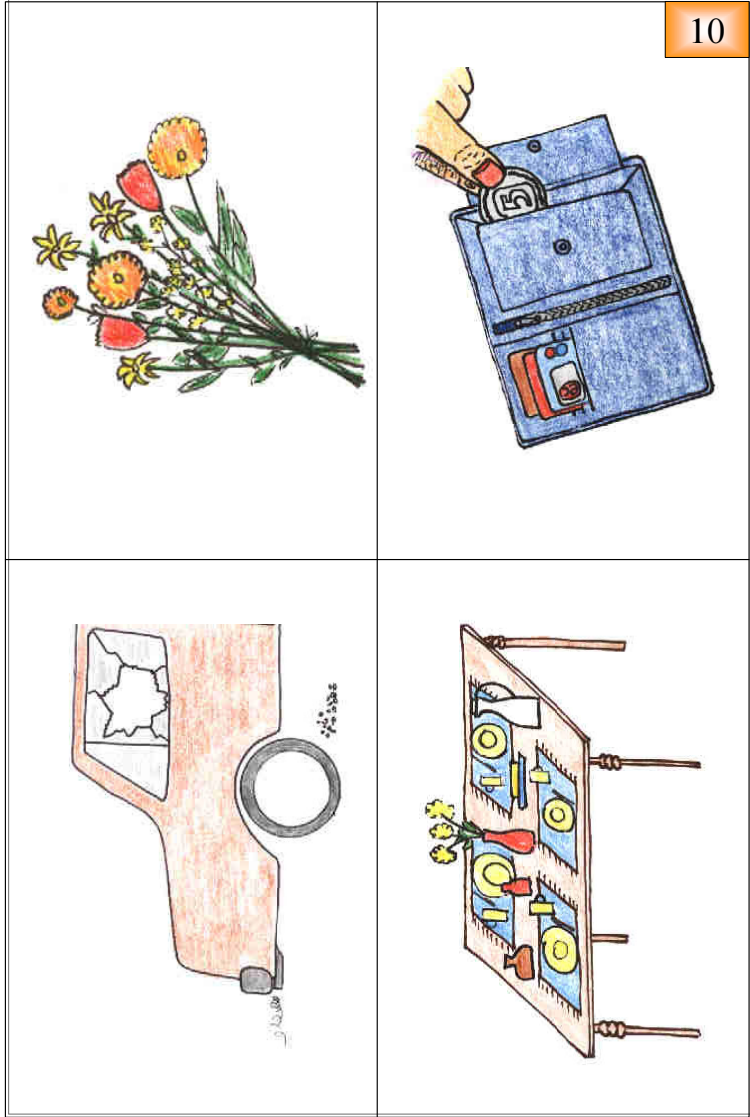


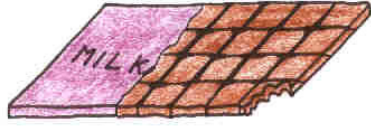
„Warte!

**Mein Geheimnis ist hinter dem Stein!“**



Mein Geheimnis ist Lolly, das Ungeheuer!





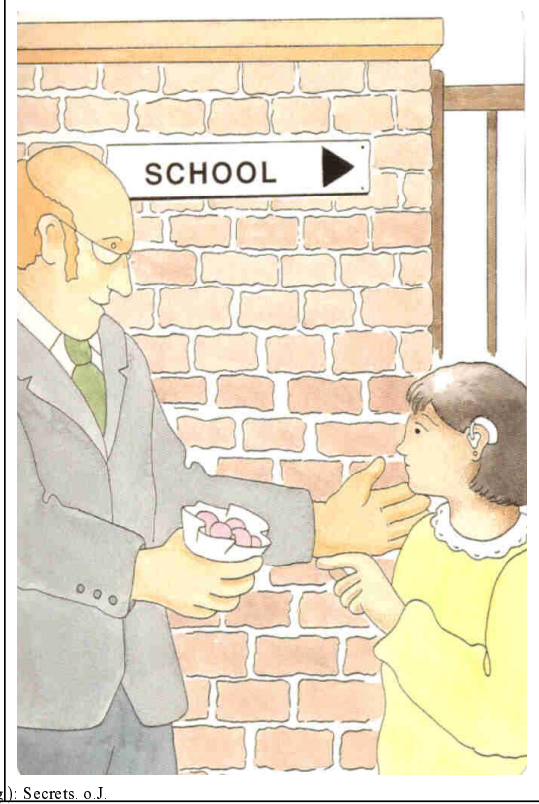
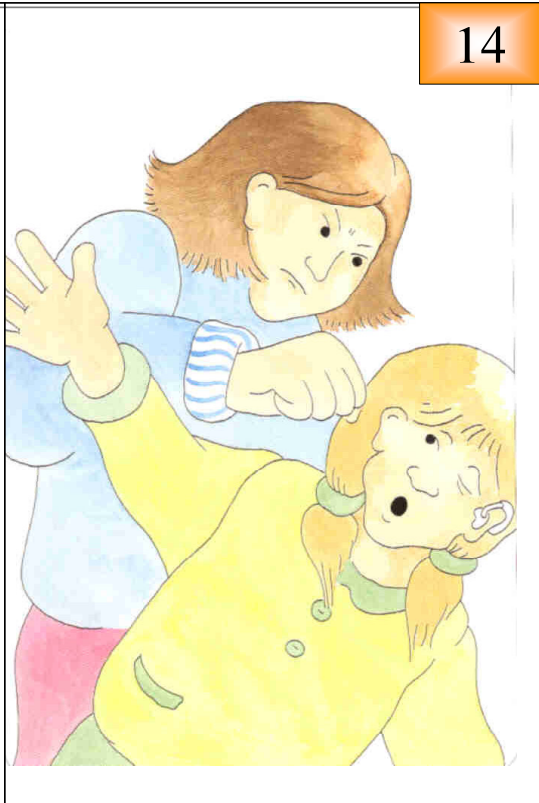
## Geheimnisse

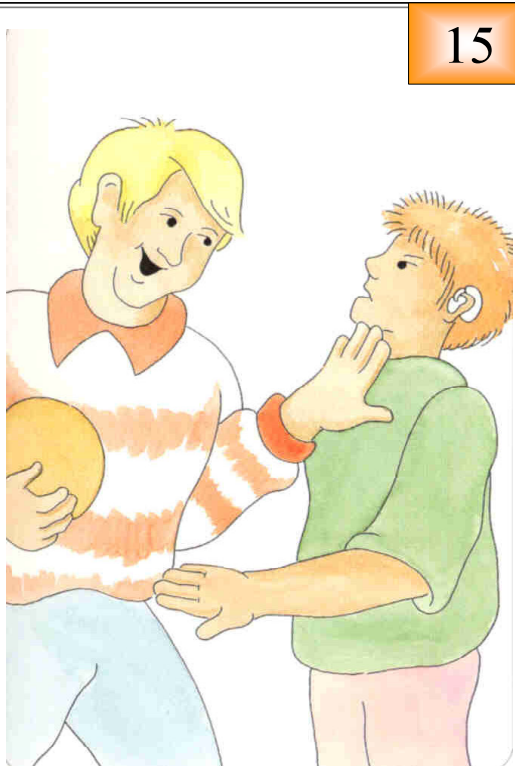
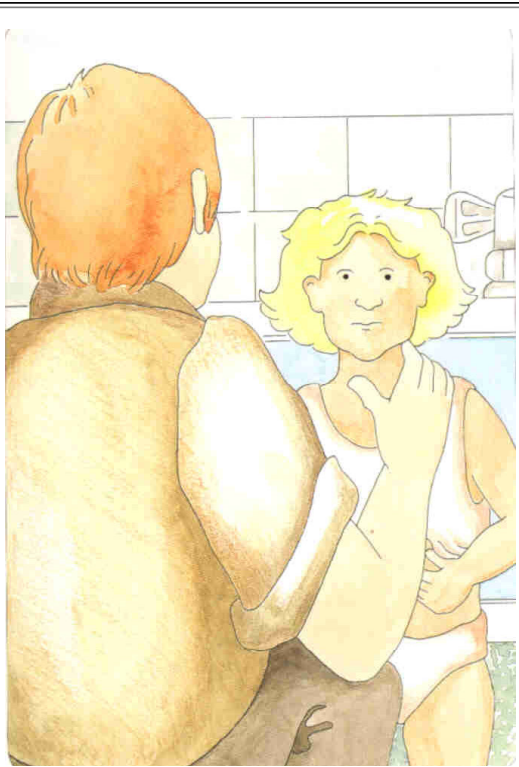
(nach BRAUN, 1989)

Vorschläge für Situationen zum Rollenspiel:

1. Du malst ein Bild für deinen Vater. Es soll ein Weihnachtsgeschenk werden und du erzählst niemandem davon.
2. Andre nimmt dir dein Lieblingsauto weg. Andre sagt, du darfst niemandem etwas davon sagen, sonst kriegst du Schläge. Du bist sehr traurig und hast große Angst.
3. Dein Freund vergißt beim Spielen, aufs Klo zu gehen und macht sich in die Hose. Er schämt sich sehr und bittet dich, den anderen Kindern nichts zu erzählen.
4. Ihr sitzt zusammen und überlegt, was ihr eurer Lehrerin zum Geburtstag schenken könnt. Du machst einen Vorschlag und sagst, daß niemand der Lehrerin vorher etwas sagen darf.
5. Beim Spülen fällt dir aus Versehen eine Tasse herunter und geht kaputt. Tina hat es gesehen und sagt: "Nur wenn du mir jeden Tag deinen Kakao schenkst, sag ich nichts weiter!"
6. Der Vater deiner besten Freundin will dich immer küssen und drücken. Du magst das nicht, aber er sagt, du darfst niemandem davon erzählen, es sei ein Geheimnis. Du hast große Angst, daß er nicht aufhört.
7. Du willst Papa und Mama eine Freude machen. Du stehst am Sonntag ganz früh auf, deckst den Tisch, stellst Blumen hin und holst auch Brötchen. Du freust dich schon auf das Gesicht, das deine Eltern machen werden, wenn sie aufstehen.







National Deaf Children's Society / Keep Deaf Children Safe Project (Hq); Secrets. o.J.

Ich bin ...



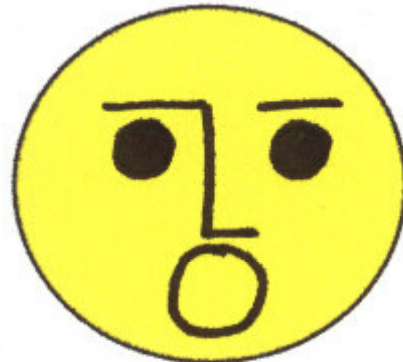
glücklich



fröhlich



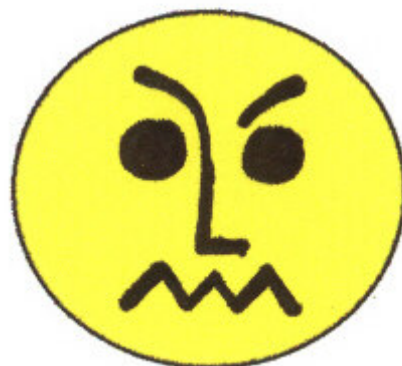
verwirrt



erstaunt



sauer



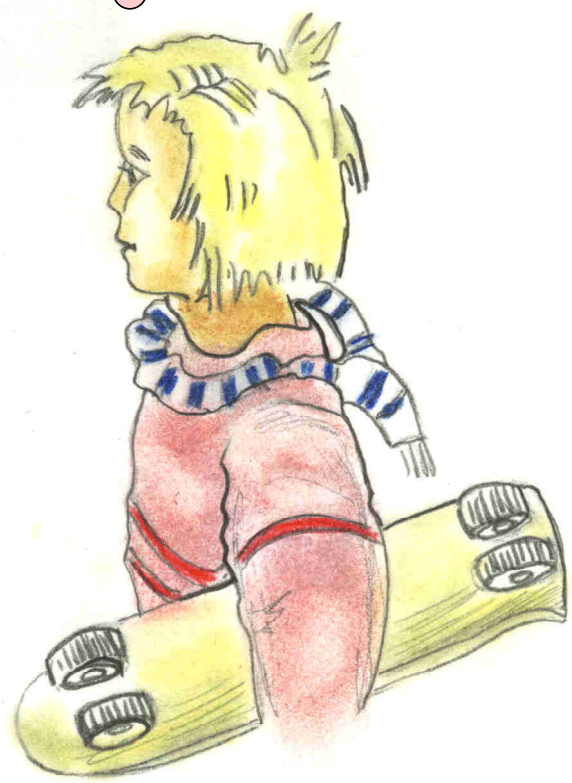
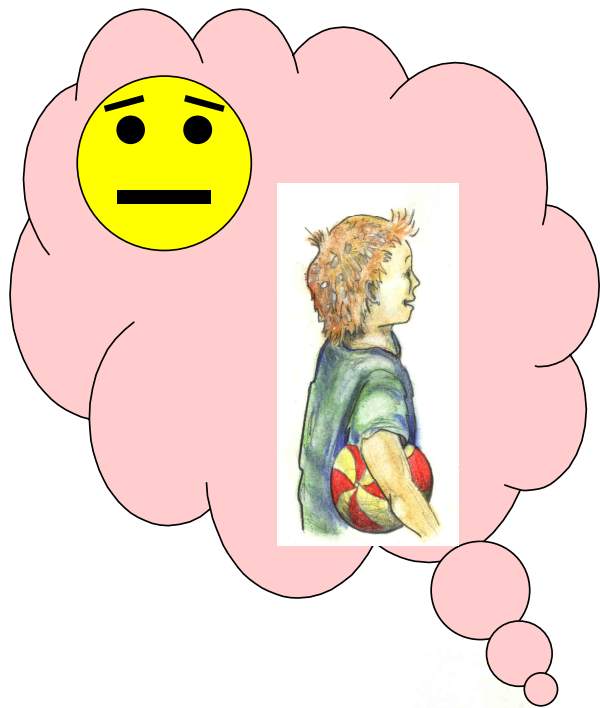
wütend

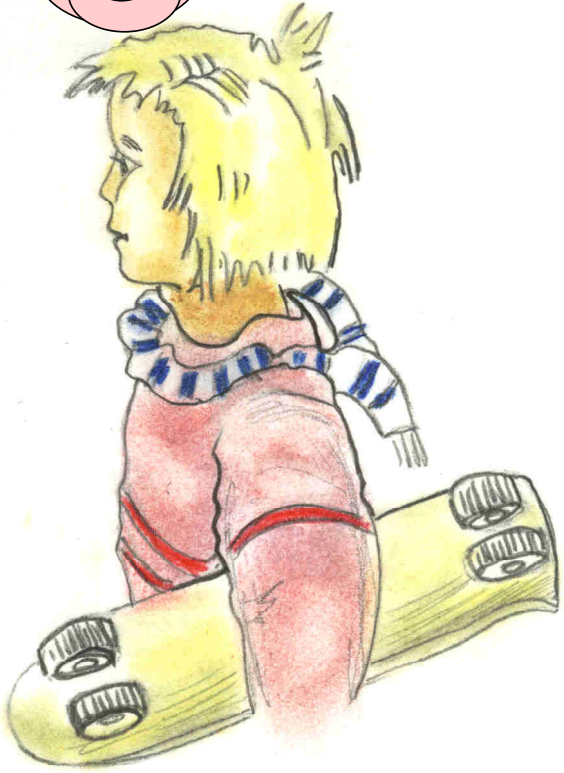


# Wer kann helfen?











## Das goldene Ei

Hallo, ich heiße Lina. Ich bin 10 Jahre alt und ich muß jetzt zur Schule gehen.

Aber ich habe ganz schlimme Bauchschmerzen. Wit ihr warum? Nein?

O.k., ich erzähle es dir, aber es ist ein Geheimnis!

Gestern ging ich zur Schule. Am Schultor stand Max. Der ist groß, schon 15 Jahre alt, stark, und er geht schon in die 7. Klasse. Max hat mich an der Jacke festgehalten, so daß ich nicht weiter laufen konnte. Er hat gesagt, ich muß ihm 5 Mark geben, sonst schlägt er mich. Er hat mir auch an den Haaren gezogen. Da habe ich ihm das Geld gegeben. Er hat gesagt, ich darf niemandem etwas erzählen!

Jetzt habe ich große Angst und Bauchschmerzen. Ich habe Angst, daß Max heute wieder da steht. Ich weiß nicht, was ich machen soll! Mama darf ich nichts erzählen, das hat Max ja verboten. Wit ihr, was ich machen kann?

Moment, ich habe eine Idee. Letzte Woche hat meine Lehrerin ein Ei mitgebracht. Das Ei ist groß und hat eine goldene Farbe. Es hat oben einen Schlitz, da können wir Zettel hineinstecken. Das ist ein Ei für Geheimnisse, die mir Angst machen. Wenn ich Angst oder Bauchschmerzen habe, kann ich das aufschreiben oder aufmalen und in das Ei stecken. Und die Lehrerin liest dann die Zettel.

Das mache ich heute. Vielleicht kann mir meine Lehrerin helfen. Dann sind meine Bauchschmerzen sicher weg.

Habt ihr auch ein goldenes Ei?

**4.3.7 Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder**

Erfassen der wesentlichen Informationen zu Tätern und Opfern sexueller Gewalt, Handlungen und Methoden der Täter, Recht auf körperliche Selbstbestimmung und zu Personen, Stellen und Organisationen, die Hilfe bieten können.

Ein sehr kontrovers diskutierter Bestandteil der Präventionsarbeit ist die Frage, ob und in welcher Form Kinder über sexuelle Missbrauchshandlungen informiert werden sollten. Viele Eltern, Lehrkräfte oder ErzieherInnen haben große Bedenken, das Thema sexuelle Gewalt vor allen Dingen mit kleineren Kindern offen anzusprechen. Bedingt durch eigene Unsicherheiten und Unwohlsein bezüglich der Thematik äußern sie die Befürchtung, dass die Kinder, als Folge der unterrichtlichen Auseinandersetzung, Mißtrauen gegenüber Männern im allgemeinen und Vätern im besonderen entwickeln könnten (vgl. PICH, 1993). Dies liegt jedoch nicht im Sinne der Präventionsarbeit. Vergleichbar mit einem Sicherheitstraining für Kinder im Straßenverkehr, das darauf abzielt, Kinder auf die dortigen Gefahren aufmerksam zu machen und Ängste abzubauen, benötigen Kinder Informationen über die Existenz sexueller Gewalt. Aufgrund der hohen Anzahl von Fällen wird immer deutlicher, dass traditionelle Präventivregeln („Geh‘ nie mit einem Fremden!“) als Schutz vor sexuellen Übergriffen nicht ausreichen. Da im Gegensatz zu Unwissenheit nur das nötige Wissen über sexuelle Gewalt den Kindern Stärke und einen gewissen Schutz bietet, erscheint eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Thematik nicht nur vertretbar, sondern in höchstem Maße sinnvoll und notwendig.

Dies gilt insbesondere für gehörlose Kinder und Kinder mit anderen Schädigungen, da gerade für diese Gruppe von SchülerInnen das Thema sexuelle Gewalt mit Mythen, falschen Vorstellungen und Mißverständnissen belegt ist. Einschränkungen und Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich haben zur Folge, dass gehörlose Mädchen und Jungen gar keine oder nur bruchstückhaft Informationen erhalten, die häufig zu falschen Vorstellungen führen. Dies trifft besonders auf Tabuthemen wie Sexualität, sexuelle Gewalt und ähnliche Bereiche zu. So sind viele hörgeschädigte Jugendliche nur in einem Mindestmaß informiert, und zusammen mit vielen anderen Menschen, in dem festen Glauben, dass Opfer sexueller Übergriffe entweder attraktiv und weiblich sind, und/oder den Übergriff durch Verhalten, Aussehen, Kleidung o.ä. selbst provoziert haben (vgl. O'DAY, 1983). Da Darstellungen in den öffentlichen Medien diese Auffassungen bezüglich geschlechtsstereotyper Verhaltensweisen und sexuellem Umgang oftmals noch unterstützen, fällt es gehörlosen Kindern und Jugendlichen schwer, sachliche Informationen zu erhalten. Kompliziert wird diese Situation durch die Tatsache, dass

Unterrichtsmaterial, das diese Mythen aufgreift, sie widerlegt und entsprechende Informationen bietet, schwer zu finden ist und zu 90% bei gehörlosen SchülerInnen nicht eingesetzt werden kann (vgl. O'DAY, 1983). Das sich daraus ergebende Wissensdefizit erklärt zumindest einen Teil des erhöhten Risikos gehörloser Mädchen und Jungen, Opfer sexueller Gewalttaten zu werden. Ein Großteil dieser Kinder und Jugendlichen weiß nicht um die Existenz sexueller Gewalt, kennt weder Täter noch Opfer und wurde nie auf Stellen und Organisationen hingewiesen, die Hilfe bieten können. Sie werden damit in Unwissenheit darüber gehalten, dass sie ein Recht auf körperliche Selbstbestimmung haben und sexuelle Übergriffe gesetzwidrig und strafbar sind (vgl. O'DAY, 1983; National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children, 1998).

Anhand dieser Vorüberlegungen ergeben sich für den Themenbereich ‚Informationen über sexuelle Gewalt‘ folgende zentrale Punkte, die in der unterrichtlichen Aufarbeitung angesprochen werden sollten (vgl. O'DAY, 1983; LaBARRE/HINKLEY/NELSON, 1986; LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995; MAY/REMUS, 1998):

- Was ist sexuelle Gewalt?
- Wer sind die Opfer?
- Wer sind die Täter?
- Handlungen und Methoden der Täter
- Sexuelle Gewalt ist falsch und verboten!
- Wer trägt die Verantwortung für einen Übergriff?
- Was sind die Folgen? Kann sexuelle Gewalt zu Schwangerschaft führen?
- Was sind die Rechte der Kinder und Jugendlichen? Können gehörlose Menschen sexuelle Übergriffe anzeigen? Was kann ich tun?

Mittlerweile existiert eine Anzahl von Kinderbüchern, die eine dem Alter angemessene Form der Darbietung ermöglichen. Sie gewährleisten, dass zum einen alle nötigen Informationen vermittelt, zum anderen Ängste vermieden werden. So müssen beispielsweise kleine Kinder nicht über alle Einzelheiten möglicher Übergriffshandlungen in Kenntnis gesetzt werden. Für diese Altersgruppe ist die Thematisierung sexueller Übergriffe in Verbindung mit Berührungen und Grenzverletzungen eher faßbar und bietet sich daher als Ansatzpunkt an (vgl. PICH, 1993). Trotz der Fülle des mittlerweile erschienenen Materials ist es allerdings äußerst schwer, geeignetes Material für gehörlose Kinder und Jugendliche zu finden. Da aufgrund der oftmals starken Einschränkungen im Schriftsprachbereich der Schwerpunkt der Darstellungen



im visuellen Bereich liegen muss, sind nur wenige Kinderbücher für den Einsatz in den Gehörlosenschulen geeignet.

Folgende Voraussetzungen sollten bei der unterrichtlichen Aufklärung über sexuelle Gewalt berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu anderen Bausteinen der Unterrichtseinheit darf die unterrichtliche Thematisierung sexueller Gewalt nicht zusammenhangslos und ohne Vorbereitung stehen. Es bietet sich an, das Thema beispielsweise in Verbindung mit anderen Bausteinen („Berührungen“, „Mein Körper“) anzusprechen. Im Schulalltag finden sich jedoch auch immer wieder Situationen, die sich für ein Gespräch über Grenzverletzungen bis hin zu sexuellen Übergriffen eignen. Eine dritte, wenn auch weniger angenehme, aber um so dringlichere Möglichkeit des Ansatzes ist die Besprechung der Thematik aufgrund eines Falles sexueller Gewalt, der an der Schule/in der Klasse bekannt wurde. Die SchülerInnen sollten im Verlauf der Unterrichtsstunden aus verständlichen Gründen nicht dazu aufgefordert werden, eigene Erfahrungsberichte einzubringen. Um so wichtiger ist es statt dessen, ausreichend Raum für Einzelgespräche zu bieten. Auch eine im Klassenraum gut sichtbar aufgehängte Liste mit Namen und Adressen von Anlaufstellen stellt eine unabdingbare Voraussetzung dar, auch wenn spezielle Beratungsstellen für gehörlose Mädchen und Jungen bisher in Deutschland nicht vorhanden sind. Gerade diese Tatsache erfordert es im Vorfeld des Unterrichts, einzelne AnsprechpartnerInnen und mögliche Handlungsschritte zusammen zu tragen. Zudem sollten die Eltern der SchülerInnen vorab über das Unterrichtsvorhaben und den geplanten Ablauf informiert werden. Da die Bedenken der Eltern in der Regel sehr groß sind, sollten sie im Rahmen eines Elternabends die Möglichkeit erhalten, eigene Vorbehalte und Ängste zu äußern und gezielte Informationen über sexuelle Gewalt gegen (gehörlose) Kinder zu erhalten.

Die Frage, ob der Themenbaustein überhaupt in den Unterricht aufgenommen werden kann, muss letztendlich von jeder Lehrkraft selbst entschieden werden. Abgesehen von eigenen Vorbehalten und Unsicherheiten in Bezug auf die Thematik gibt es immer wieder Klassen, in denen die Erarbeitung aufgrund verschiedener Gegebenheiten nicht sinnvoll erscheint. Dies können zum einen äußere Bedingungen sein, zum anderen erschwert beispielsweise ein Verdacht auf sexuelle Ausbeutung in der Klasse die unterrichtliche Aufarbeitung. Neben einem äußerst behutsamen Vorgehen wäre in solch einem Falle auch anzuraten, fachspezifische Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Ziel des ersten Themenbereiches „**Das kummervolle Kuscheltier**“ (siehe **A**) ist das behutsame Heranführen an die schwierige Thematik und die Einführung zentraler Begriffe. In der Geschichte über Britt und ihrem Kuscheltier Landolin erfahren die Kinder von der Existenz und Bedeutung sexueller Gewalt. Die prägnanten und leicht verständlichen Bilder der Geschichte ermöglichen es auch gehörlosen Kindern, die Begriffe ‚Grenzverletzungen‘, ‚sexuelle Gewalt‘, und ‚sexueller Missbrauch‘ mit Inhalt zu füllen. Das Happy End, d. h. der bewusst gewählte positive Ausgang der Geschichte, soll Kindern Mut machen, sich an nahestehende Erwachsene zu wenden und sich ihnen anzuvertrauen.

Im Verlauf des zweiten Themenbereiches „**Grabschen verboten!**“ (siehe **B**) werden verschiedene Situationen sexueller Übergriffe vorgestellt. Die Thematisierung anhand von Cartoons spricht Kinder und Jugendliche gleichermaßen an und schafft Distanz, die es ihnen ermöglicht, Gefühle und Verletzungen zu äußern, ohne eigene (traumatische) Erlebnisse zu sehr in den Mittelpunkt zu stellen. Gleichzeitig bietet sich durch die in den Cartoons verwendete Umgangssprache an, Bezeichnungen für Grenzverletzungen („Grabschen“, „Anpacken“, „Anmachen“ usw.) in Laut- und Gebärdensprache aufzugreifen und weitere Synonyme zu suchen.

Die Cartoons werden anhand eines Fragekatalogs in geschlechtshomogenen Gruppen besprochen, da sich sowohl die Art der Grenzverletzungen, als auch die Reaktionsmuster von Mädchen und Jungen z.T. unterscheiden. So erleben Mädchen besonders in der Pubertät alltägliche Belästigungen in öffentlichen Räumen und reagieren in der Regel mit äußerem und innerem Rückzug, während Jungen nach außen hin als aggressiv auffallen, Verletzungen ihrer Integrität jedoch untereinander kaum besprochen werden (vgl. NEUTZLING/FRITSCHKE, 1992; SCHAFFRIN/WOLTERS, 1993). Die SchülerInnen überlegen bei jeder Situation eigene Lösungsmöglichkeiten und überprüfen sie hinsichtlich ihrer Realisation. Die Auswahl der Cartoons, die sowohl dem Lebensalltag hörgeschädigter als auch hörender Kinder und Jugendlicher entsprechen, bietet gerade für hörgeschädigte SchülerInnen den Anreiz, mittels Rollenspiel die Situation nachzuempfinden.

Schwerpunkt des dritten Themenbereiches „**Nein heißt Nein!**“ (siehe **C**) sind sexuelle Übergriffe in Liebesbeziehungen. Als Folge der in der Regel mangelhaften sexuellen Aufklärung und den eingeschränkten sozialen Erfahrungen zeigen sich besonders bei gehörlosen Jugend-

lichen große Unsicherheiten im Umgang mit sexuellen Beziehungen. So tendieren viele gehörlose Jugendliche dazu, sich an den Rollenklischees und –stereotypen zu orientieren, die durch öffentliche Medien wie Fernsehen und Kino vermittelt werden. Der ausgewählte Cartoon verdeutlicht dieses durch die Geschlechterhierarchie geprägte Sozialverhalten und zielt darauf ab, Jugendliche an eine selbstbestimmte Sexualität heranzuführen. Während Mädchen lernen, ihr Augenmerk von den Wünschen und Bedürfnissen der Jungen abzuwenden und ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse in den Vordergrund zu stellen, wird Jungen einerseits aufgezeigt, Mädchen als gleichberechtigte Sexualpartnerin zu betrachten und andererseits Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Die Besprechung des Cartoons sollte in geschlechtshomogenen Gruppen mit einer anschließenden, gemeinsamen Diskussion stattfinden. Ziel ist es, gehörlose Jugendliche dabei zu unterstützen, für beide Seiten befriedigende Beziehungen zu führen und unbefriedigende Beziehungen zu beenden (vgl. SCHAFFRIN/WOLTERS, 1993).

Der letzte Themenbereich „**Jenny und Bob erzählen**“ (siehe **D**) beschäftigt sich mit sexuellen Übergriffen innerhalb der Familie, d. h. mit einem äußerst schwierigen und extrem tabuisierten Themenkreis. Da gerade bei dieser Form sexueller Gewalt das Verhältnis zwischen Opfer und Täter durch Liebe, Nähe und Vertrauen einerseits, bei Kindern mit Behinderungen andererseits jedoch auch durch große Abhängigkeit gekennzeichnet ist, besteht für das Opfer kaum eine Möglichkeit, sich dem Täter und den Übergriffen zu entziehen. Jennys und Bobs Geschichte verdeutlicht den SchülerInnen die Ausweglosigkeit der Situation und die emotionale Not der Kinder bei Übergriffen durch engste Familienangehörige. In eindrucksvollen Bildern und einfachen Textpassagen, die es sogar schwächeren gehörlosen Kindern und Jugendlichen ermöglicht, der Geschichte inhaltlich zu folgen, lernen sie, dass sie das Recht haben, sich jemandem anzuvertrauen und sie, wenn auch manchmal mit Schwierigkeiten, Personen finden können, die ihnen Glauben schenken.

### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- E. Das kummervolle Kuscheltier
- F. Grabschen verboten!
- G. Nein heißt Nein!
- H. Jenny und Bob erzählen

### Literaturvorschläge

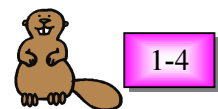
- EHBAUER, Silvia (1995) Gut, daß ich es gesagt habe . Sexueller Mißbrauch an Kindern, erarbeitet an Hand eines Buches von M. Nelson und J. Hessel. Grundschulmagazin 6. 13-16.
- ENDERS, Ursula/BOEHME, Ulfert/WOLTERS, Dorothee (1997) Lass das – nimm die Finger weg! Ein Comic für Mädchen und Jungen. Weinheim: Anrich.
- HOLLINS, Sheila/SINASON, Valerie (1993a) Bob Tells All. London: St George's Mental Health Library.
- HOLLINS Sheila/SINASON, Valerie (1993b) Jenny Speaks Out. London: St George's Mental Health Library.
- MEIER, Karin/BLEY, Anette (1996) Das kummervolle Kuscheltier. Ein Bilderbuch über sexuellen Mißbrauch. München: arsEdition.
- NEUTZLING, Rainer/FRITSCHKE, Burghard (1992) Ey Mann, bei mir ist es genauso! Cartoons für Jungen - hart an der Grenze vom Leben selbst gezeichnet. Köln: Volksblatt-Verlag.
- PICH, Heike (1993) Hau ab, du blöder Affe!. Prävention in der Grundschule. Oldenburg: Wildwasser Oldenburg e.V.
- SCHAFFRIN, Irmgard/WOLTERS, Dorothee (1995) Auf den Spuren starker Mädchen. Cartoons für Mädchen diesseits von Gut uns Böse. Köln: Volksblatt Verlag.

**A. Das kummervolle Kuscheltier**

Thema	Das kummervolle Kuscheltier
Themenbereich	Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heranführen an die Thematik</li> <li>• Kennen lernen grundlegender Präventiv- und Verhaltensregeln</li> <li>• Kennen lernen und Verstehen der Geschichte</li> <li>• Erkennen, dass Situationen eintreten können, in denen die Intimsphäre eines Kindes verletzt wird</li> <li>• Sensibilisierung für solche Situationen</li> <li>• Bewusstmachen, dass Kinder sich nicht schämen brauchen und keine Schuld haben</li> <li>• Entwicklung von Selbstvertrauen in die eigenen Unmutsgefühle</li> <li>• Kennen lernen und Bewusstwerden verschiedener Handlungsmöglichkeiten</li> </ul>
Zielgruppe	4. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 x 2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kopiervorlagen</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	
Arbeitsform	Vorlesegeschichte

*Auf einen Blick*

Die SchülerInnen betrachten, lesen und gebärden gemeinsam mit der Lehrkraft die Geschichte von Britt und Landolin. Schritt für Schritt erfahren sie von Britts Lebenssituation, ihrer Traurigkeit und ihrem schlimmen Geheimnis. Im Rahmen der Problemerarbeitung sammeln und diskutieren die SchülerInnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten.



## B. Grabschen verboten!

### 1. Cartoons (nach NEUTZLING/FRITSCHKE, 1992; SCHAFFRIN/WOLTERS, 1993; ENDERS/BOEHME/WOLTERS, 1997)



<b>Thema</b>	<b>Grabschen verboten!</b>
Themenbereich	Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung der wesentlichen Informationen über Grenzüberschreitungen und sexuelle Gewalt (Täter, Opfer, Situationen, Schuldfrage)</li> <li>• Thematisierung sexueller Übergriffe im Alltag</li> <li>• Erkennen und Verstehen der Situation</li> <li>• Sensibilisierung für die eigenen Gefühle, eigene Angst und Verletzlichkeit</li> <li>• Ermöglichen einer Neubewertung bedrohlicher Situationen bzw. erlittener Gewalt</li> </ul>
Zielgruppe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 3.- 5. Schuljahr</li> <li>2. Mädchen 6. Schuljahr und älter</li> <li>3. Jungen 6. Schuljahr und älter</li> </ol>
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden pro Cartoon
Materialien	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ENDERS/BOEHME/WOLTERS, 1997</li> <li>2. SCHAFFRIN/WOLTERS, 1993</li> <li>3. NEUTZLING/FRITSCHKE, 1992</li> </ol>
Räumliche Voraussetzungen	Getrennte Gruppenräume
Unterrichtsfach	Deutsch, Biologie, Religion/Ethik
Arbeitsform	Rollenspiel
<b>Besonderheiten</b>	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

*Auf einen Blick*

#### Kurzbeschreibung der einzelnen Cartoons

##### 1.1 Der Pimmelzeiger

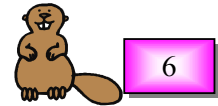
Lina, die traurig am Rande des Spielplatzes sitzt, erzählt ihrer Freundin von ihrem Erlebnis mit einem Exhibitionisten. Als die anderen Kinder



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
hinzukommen, stellt sich heraus, dass sich ein anderes Kind bei einem  
ähnlichen Erlebnis entschlossen und erfolgreich wehren konnte. Die Kin-  
der beschließen, dem Exhibitionisten aufzulauern und ihn zu verjagen.

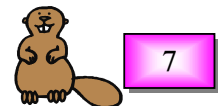
### 1.2 Im Kino

Savitha hat Geburtstag und lädt ihre Freundinnen ins Kino ein. Dort be-  
obachten sie, wie ein Mädchen von einem Mann sexuell belästigt wird.  
Die Freundinnen beschließen, dem Mädchen zu Hilfe zu kommen, ma-  
chen die Belästigung öffentlich und erhalten Unterstützung aus dem Pu-  
blikum.



### 2.1 Im Bus

Petra wird im Bus gezielt von einem Mann bedrängt und sexuell belä-  
stigt. Petra, die ihrem Gefühl vertraut, dass diese Belästigung nicht zu-  
fällig ist, agiert entschlossen, zeigt deutlich ihren Widerwillen und macht  
die Belästigung öffentlich.



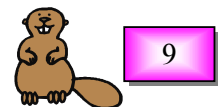
### 2.2 Der Lehrer

Lena wird im Unterricht von einem (männlichen) Lehrer sexuell belä-  
stigt, der die Handlungen als scheinbar zufällige Berührungen tarnt.  
Lena, die aber weiß, dass dies kein Zufall ist, agiert entschlossen. Durch  
Körpersprache und klaren Worten zeigt sie ihren Widerwillen und sucht  
anschließend mit Unterstützung einer Freundin Hilfe bei der Vertrauens-  
lehrerin.



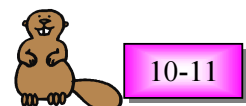
### 3.1 Das Bahnhofsklo

Micha geht mit einem unguuten Gefühl aufs Bahnhofsklo und wird dort  
von einem Mann erwartungsgemäß absichtlich bedrängt. Micha wehrt  
sich jedoch gegen die Belästigung und holt schließlich auch seinen  
Freund zur Hilfe.



### 3.2 Der Fußballtrainer

Herr Meier ist bei den Eltern sehr beliebt, bei den Jungen jedoch verhaßt,  
da er jede Möglichkeit nutzt, die Jungen sexuell zu belästigen. Sven, der



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
sich qualvoll an sexuelle Übergriffe während des Trainingslagers erinnert, wird von seinen Kameraden getröstet. Die Jungen beschließen, gemeinsam gegen den Trainer vorzugehen.

### Ablauf

Die Cartoons werden in den jeweiligen Gruppen betrachtet und anhand eines Fragekatalogs besprochen. Das Ende eines jeden Cartoons wird erst einmal weggelassen, um den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, verschiedene Handlungsstrategien zu sammeln und sie im Rollenspiel auszuprobieren. Um das Verständnis der einzelnen Cartoons zu sichern, ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

- Was ist passiert?
- Wie hat sich das Mädchen/der Junge gefühlt?
- Wer ist der Mann?
- Wollte das Mädchen/der Junge das?
- Hat das Mädchen/der Junge die Tat irgendwie provoziert?
- Gab es eine Möglichkeit, der Belästigung auszuweichen?
- Darf der Mann das?
- Wer ist Schuld?
- Dürfen Kinder sich wehren?
- Was könnte das Mädchen/der Junge noch machen?
- Kennt ihr diese Situation?
- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Was würdet ihr in solch einer Situation tun?
- Kennt ihr andere Formen sexueller Belästigung?
- Gibt es einen Unterschied, wenn Mädchen oder wenn Jungen sexuell belästigt werden?
- Gibt es Mädchen/Jungen, die besonders gefährdet sind, sexuell belästigt zu werden (isolierte, leistungsschwache, sich lesbisch/schwul fühlende ...)?



## 3. Was passiert?



*Auf einen Blick*

Thema	Was passiert?
Themenbereich	Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung der wesentlichen, auf gehörlose SchülerInnen bezogene Informationen über Grenzüberschreitungen und sexuelle Gewalt (Täter, Opfer, Situationen, Schuldfrage)</li> <li>• Thematisierung sexueller Übergriffe im Alltag gehörloser SchülerInnen</li> <li>• Erkennen und Verstehen der Situationen</li> <li>• Sensibilisierung für die eigenen Gefühle, eigene Angst und Verletzlichkeit</li> <li>• Unterscheiden verschiedener nonverbaler Kontakte</li> <li>• Ermöglichen einer Neubewertung bedrohlicher Situationen bzw. erlittener Gewalt</li> <li>• Wiederholung des themenspezifischen Vokabulars</li> </ul>
Zielgruppe	4. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	Situationskarten
Räumliche Voraussetzungen	/
Unterrichtsfach	Deutsch, Biologie, Religion/Ethik
Arbeitsform	Gemeinsames Erarbeiten

Die SchülerInnen betrachten gemeinsam mit der Lehrkraft die einzelnen Situationen. Im Zuge der Problemerarbeitung wird erörtert, welche Situation auf der Karte dargestellt ist, um welche Tat es sich handelt. Die SchülerInnen äußern ihre Vermutungen über die Beziehung zwischen



12-14

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
den dargestellten Personen und den Gefühlen des Opfers. Anhand von  
Rollenspielen erhalten sie die Möglichkeit, die Situation nachzuempfin-  
den, sich über Handlungsstrategien auszutauschen und letztendlich die  
Situation zu verändern. Zudem erhalten die Mädchen und Jungen von der  
Lehrkraft das Angebot, - bei Bedarf in Einzelgesprächen – über eigene  
Erlebnisse zu berichten.

## C. Nein heißt Nein!

(nach SCHAFFRIN/WOLTERS, 1993)

Thema	Nein heißt Nein!
Themenbereich	Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abbau von Unsicherheiten im Umgang mit Sexualität</li> <li>• Ermunterung zum Austausch über Sexualität</li> <li>• Kennen lernen der Dynamik, die zu sexuellen Übergriffen führen kann</li> <li>• Bewusstwerden eigener Gefühle und Bedürfnisse</li> <li>• Lernen, dass die Verantwortung für den Stopp einer Grenzverletzung nicht beim Opfer, sondern beim Täter liegt</li> <li>• Ermöglichen einer Neubewertung bedrohlicher Situationen und/oder Gewalterlebnisse</li> <li>• Heranführen an eine selbstbestimmte Sexualität (besonders Mädchen)</li> <li>• Stärkung in Bezug auf das Recht auf körperliche Selbstbestimmung (besonders Mädchen)</li> <li>• Lernen, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen (besonders Jungen)</li> <li>• Wahrnehmen eigener Grenzen und die anderer Menschen (besonders Jungen)</li> </ul>
Zielgruppe	7./8. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2-3 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SCHAFFRIN/WOLTERS. 1993</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	2 getrennt Unterrichtsräume
Unterrichtsfach	Deutsch, Biologie, Religion/Ethik
Arbeitsform	Rollenspiel
Besonderheiten	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>



*Auf einen Blick*

Der Cartoon werden in der jeweiligen Gruppe betrachtet und anhand eines Fragekatalogs besprochen. Das Ende des Cartoons wird erst einmal



Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
weggelassen, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, verschiedene Handlungsstrategien zu sammeln und sie im Rollenspiel zu erproben. Um das Verständnis der einzelnen Cartoons zu sichern, ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

- Was möchte das Mädchen, was möchte der Junge am Anfang der Geschichte?
- Was verändert sich?
- Was möchte der Junge jetzt, was möchte das Mädchen?
- Wie fühlt sich das Mädchen, wie der Junge?
- Womit setzt der Junge das Mädchen unter Druck? Darf er das?
- Können das Mädchen und der Junge jetzt noch aufhören, oder müssen sie jetzt miteinander schlafen?
- Hat das Mädchen den Jungen provoziert, ihn verführt?
- Darf das Mädchen (jetzt noch) Nein sagen?
- Wie wird sich das Mädchen fühlen, wenn es jetzt nachgibt und mit dem Jungen schläft?
- Was kann das Mädchen tun?
- Darf ein Mädchen „nur“ schmusen, ohne „richtigen Sex“ zu wollen?
- Was glaubst du, würde passieren, wenn du bei deinem Freund/deiner Freundin so reagierst?

## D. Jenny und Bob erzählen!

(nach HOLLINS/SINASON,1993.)



*Auf einen Blick*

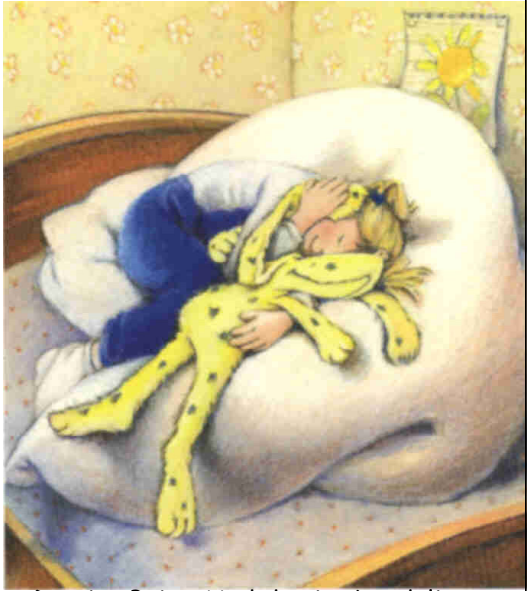
<b>Thema</b>	<b>Jenny und Bob erzählen!</b>
Themenbereich	Informationen zu sexueller Gewalt gegen Kinder
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen und Verstehen des Inhalts des Buches</li> <li>• Kennen lernen der Gefühle des Opfers</li> <li>• Erkennen, dass Situationen eintreten können, in denen die Intimsphäre eines Kindes auch durch nächste Angehörige verletzt wird</li> <li>• Wissen, dass derartige Handlungen nicht in Ordnung, nicht natürlich und gesetzwidrig sind</li> <li>• Lernen, dass sich ein Kind ob solcher Vorkommnisse nicht zu schämen braucht</li> <li>• Lernen, dass die Verantwortung für die Tat immer beim Tätern liegt</li> <li>• Lernen, dass das Opfer nicht stillhalten und die Situation weiter ertragen muss</li> <li>• Bewusstwerden, dass sich ein Kind in solch einer Situation nicht allein wehren und allein daraus befreien kann</li> <li>• Wissen, dass jedes Kind ein Recht darauf hat, sich jemandem anzuvertrauen, und ein Recht darauf hat, dass ihm geglaubt wird</li> <li>• Kennen lernen bzw. Wiederholen von Kontaktstellen, Organisationen und Beratungsstellen zum Thema „Sexuelle Gewalt gegen (gehörlose) Kinder“</li> <li>• Wiederholung des Vokabulars zum Thema „Körper und Geschlechtsorgane“</li> </ul>
Zielgruppe	7./8. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 x 2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HOLLINS /SINASON,1933a.</li> <li>• HOLLINS/SINASON, 1993b.</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	2 getrennte Gruppenräume
Unterrichtsfach	Deutsch, Biologie, Religion/Ethik
Arbeitsform	Vorlesegeschichte
<b>Besonderheiten</b>	<b>Geschlechtshomogene Gruppen</b>

Die Geschichte wird in der jeweiligen Gruppe betrachtet und anhand eines Fragekatalogs besprochen. Die Geschichte wird mehrfach unterbrochen, um den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, die jeweilige Situation bzw. den Inhalt der Geschichte zu verstehen und zu verarbeiten. Um das Verständnis der einzelnen Abschnitte zu sichern, ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:



- Was passiert in der Geschichte?
- Wer sind die dargestellten Personen?
- Wie verhält sich Jenny (Bob)?
- Was ist Jenny (Bob) passiert?
- In welcher Beziehung stand sie (er) zum Täter
- Was hat der Täter gemacht?
- Hat Jenny (Bob) das gewollt?
- Wie hat sich Jenny (Bob) gefühlt?
- Durfte/Darf sie (er) darüber reden?
- Wie fühlt sich Jenny (Bob) heute?
- Warum fühlt sich Jenny (Bob) am Ende besser?
- Hätte Jenny (Bob) früher etwas anders machen können?

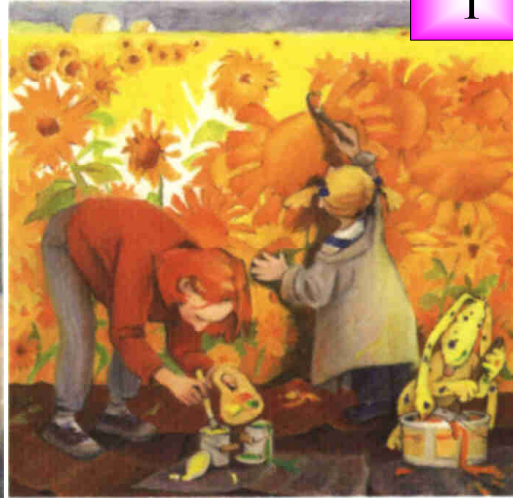
## Das kummervolle Kuschtier



Das ist Britt. Und das ist Landolin. Britt liebt es, mit Landolin zu schmuse und zu kuscheln.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.

1



Am liebsten gehen Britt und Landolin zu Frau Fröhlich. Frau Fröhlich wohnt nebenan. Bei Frau Fröhlich haben sie viel Spaß.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.



Britt und Landolin wohnen mit Mama und Klaus zusammen. Klaus ist Mamas Freund. Klaus sagt, er hat Britt lieb.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.



Aber Britt ist im Moment sehr traurig. Sie weint fast jeden Tag. Am Abend verrät sie Landolin ein schlimmes Geheimnis.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.



Klaus hat viele Geheimnisse mit Britt.  
Britt mag diese Geheimnisse nicht.



Aber sie verrät die Geheimnisse nicht. Das hat Klaus verboten.  
Britt hat Angst und ist allein.



Manchmal will Klaus mit Britt schmusen. Britt mag das nicht.  
Britt hat Angst und ist allein.



Manchmal berührt er Britt zwischen den Beinen. Das tut weh.  
Und Britt hat Angst und ist allein.



Zuerst ist Landolin ganz traurig. Aber jetzt bekommt er eine Riesenwut. Er ruft: „Das tut weh! Niemand darf so böse sein!“



Und dann überlegen sie gemeinsam, was sie machen können.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.

3



Landolin sagt: „Schlechte Geheimnisse darfst du erzählen. Schlechte Geheimnisse machen Bauchschmerzen und Kummer.“

Am nächsten Morgen geht Britt mit Landolin heimlich zu Frau Fröhlich.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.



Britt ist ganz aufgeregt. Ihr Herz klopft sehr schnell. Britt drückt Landolin fest an ihren Bauch.

Jetzt erzählt sie Frau Fröhlich von Klaus und dem schlimmen Geheimnis.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.



Kann Frau Fröhlich helfen? Ja.

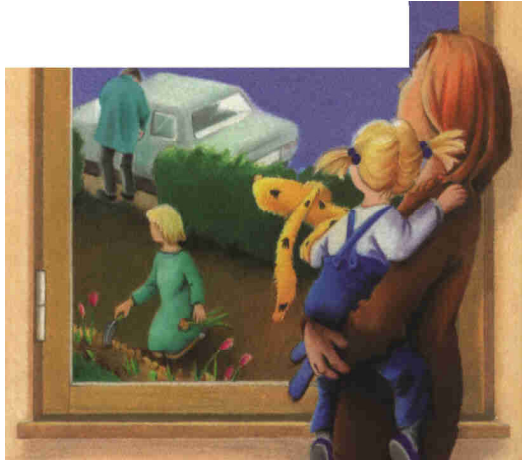
Sie sagt: „Klaus hat dir sehr weh getan. Das darf er nicht, das ist verboten!“

Britt weint und Frau Fröhlich hält sie ganz lieb fest.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.

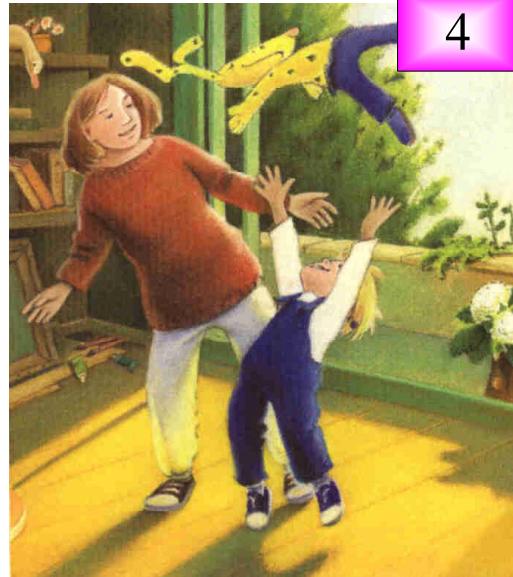
Frau Fröhlich kennt eine  
Telefonnummer.

Dort gibt es Menschen, die  
Kindern helfen können.



Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.

4



Britt hat jetzt keine Angst mehr. Sie  
ist jetzt nicht mehr allein.

Britt wirft Landolin in die Luft und  
fängt ihn wieder auf.

Gemeinsam sind sie stark.

Nach MEIER/BLEY: Das kummervolle Kuschtier. München 1996.



14



17

ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.

ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.



18



19

ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.

ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.





ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.



ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.



ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.



ENDERS/BOEHME/WOLTERS: Lass das - nimm die Finger weg. Weinheim 1997.

RÜCK  
MIR NICHT  
AUF DIE  
PELLE!



DOROTHEE WOLTERS

© Zartbitter e.V.

# GRAPSCHER NEHMT DIE HÄNDE WEG!



DOROTHEE WOLTERS

© Zartbitter e.V.



# Auf dem Bahnhofsklo



© Zartbitter e.V.

# Der Mistkerl

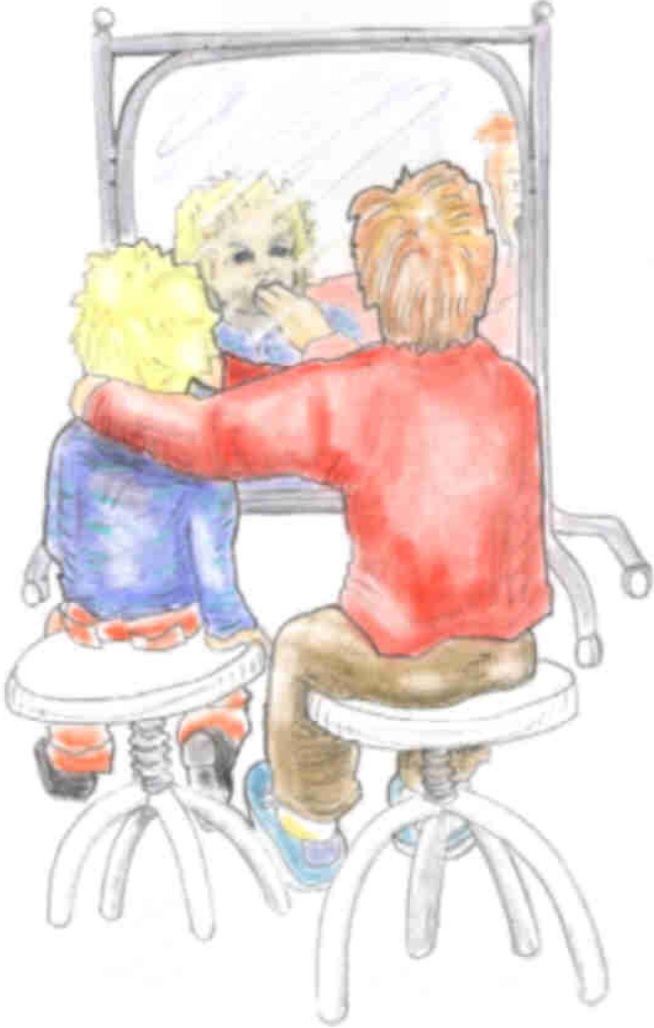


© Zartbitter e.V.





© Zartbitter e.V.







# NEIN HEISST NEIN

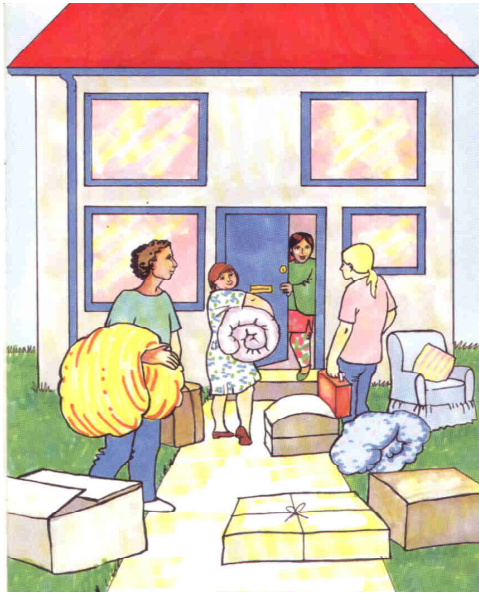


DIROTHEE WOLTERS



## Jenny erzählt ihr Geheimnis

16



Jenny, Jonas und Marie ziehen in eine neue Wohngruppe.

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



Jonas und Marie haben ihr Zimmer schon fertig. Aber Jenny sitzt allein vor dem Haus.

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



Frau Kay fragt: „Was ist los, Jenny? Kann ich dir helfen?“

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



Frau Kay findet im Koffer ein Foto. „Sind das deine Eltern?“ fragt sie.

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



"Gib das her!" schreit Jenny. „Ich hasse es!"

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



Jenny geht in die Ecke und schlägt mit dem Kopf gegen die Wand.

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Was ist passiert?" fragt Frau Kay. Jenny antwortet nicht. „Hast du Probleme mit deinem Papa?"

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Ja!" schreit Jenny und weint.

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Möchtest du von dem Problem erzählen?“ fragt Frau Kay.

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Papa sagt, das ist ein Geheimnis,“ sagt Jenny. „Und ich schäme mich!“

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Ein schlechtes Geheimnis darfst du erzählen,“ sagen Frau Kay und Marie. „Du darfst erzählen, was du möchtest!“

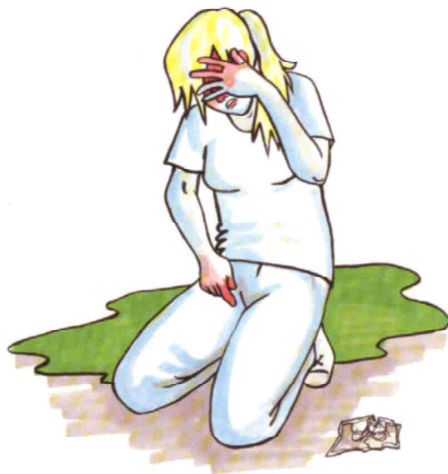
Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



Jenny erzählt: „Früher ist Papa nachts in mein Zimmer gekommen und hat mir weh getan. Ich muß immer daran denken!“

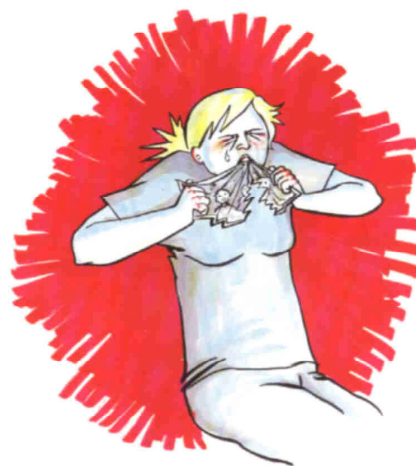
Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992





Jenny zeigt zwischen die Beine.  
„Papa hat mir da weh getan, „ sagt  
sie. „Ich fühle mich schmutzig!“

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Ich hasse ihn,“ schreit Jenny.  
„Ich bin froh, daß er jetzt tot ist!“

Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



„Das ist schrecklich!“ sagt Frau  
Kay. „Arme Jenny!“

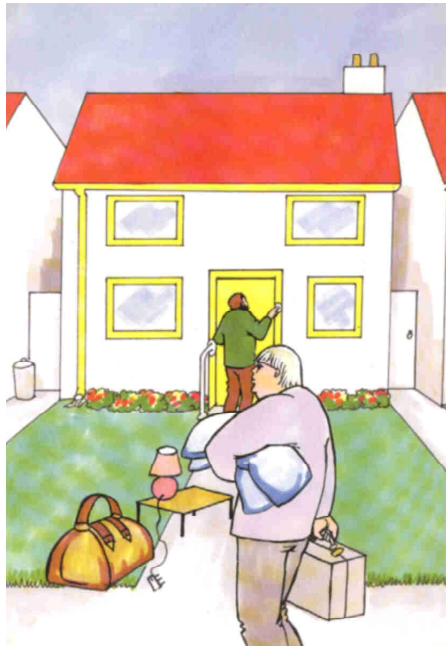
Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992



Marie und Jonas kommen und  
trösten Jenny. Jenny ist froh,  
gute Freunde zu haben.

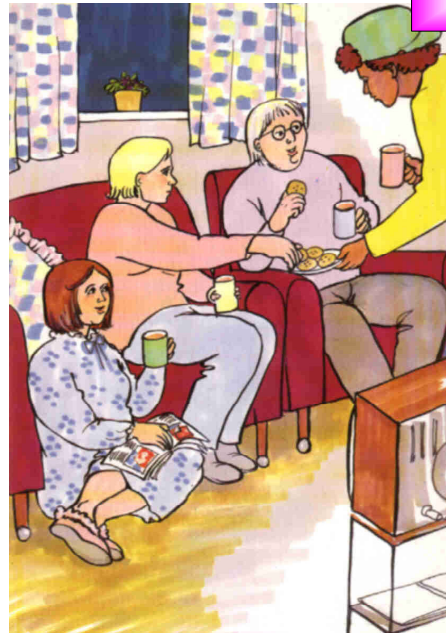
Nach HOLLINS / SINASON: Jenny Speaks Out. London 1992

Bob erzählt alles



Bob zieht in eine neue Wohngruppe.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



Seine neuen Freunde sind sehr nett.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



Aber in der Nacht schreit Bob ganz laut. Er weckt alle auf.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



Am nächsten Morgen macht er alle Möbel kaputt.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



Herr Steffen klopft an die Tür.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All, London 1993



Bob hat Angst und versteckt sich hinter der Tür. „Was ist los?“ fragt Herr Steffen.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All, London 1993



„Das ist ein Geheimnis!“ sagt Bob und hält seine Hose fest. „Dein Penis ist intim,“ sagt Herr Steffen. „Glaubst du, ich fasse dich da an?“

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All, London 1993



„Ja!“ ruft Bob und weint.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All, London 1993





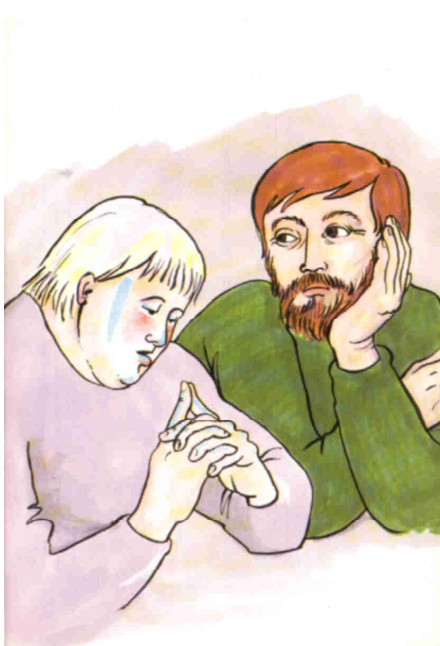
„Papa ist immer nachts in mein Zimmer gekommen. Er hat mir am Popo weh getan.“

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



„Ich wollte das nicht. Und Papa hat gesagt, ich darf es nicht erzählen!“ sagt Bob.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



Bob erzählt lange weiter.

„Das ist schrecklich!“ sagt Herr Steffen.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993



Später helfen alle aufräumen.

Nach HOLLINS / SINASON: Bob Tells All. London 1993

**4.3.8 Neinsagen und Hilfe holen**

Kennen lernen und Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, die eigenen Grenzen gegenüber anderen Personen zu behaupten; Lernen, sich in schwierigen und bedrückenden Situationen Hilfe und Unterstützung zu holen.

Als ein weiterer, wichtiger Baustein der Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder soll schließlich der Aspekt des Neinsagens und Hilfeholens mit in das Programm aufgenommen werden. Ziel ist es, den Kindern das Recht darauf zu vermitteln, in Situationen, in denen sie sich nicht wohl fühlen oder etwas ihnen nicht gefällt, „Nein“ sagen zu dürfen. Das Nein eines Kindes bedeutet, dass es selbstbewusst seine eigene Meinung vertritt, diese gegenüber anderen durchsetzt und somit über sich und den eigenen Körper selbst bestimmt, und ist nicht mit Widerworten oder frechem Verhalten gegenüber Erwachsenen gleichzusetzen (vgl. BRAUN, 1989; HOPPE, 1998).

Allerdings zeigen Erfahrungen, dass Kinder, besonders aber Mädchen, selbst in Rollenspielen Schwierigkeiten haben, ihr „Nein“ laut und deutlich zu äußern. Doch gerade dies stärkt das Selbstbewusstsein und kann zudem in Gefahrensituationen von wichtiger Bedeutung sein.

Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung fällt es ungleich schwerer, Grenzen zu ziehen und diese durchzusetzen. So erhalten gehörlose Kinder und Jugendliche einerseits weniger Möglichkeiten, sich selbst zu behaupten und ihre eigene Meinung und Bedürfnisse durchzusetzen (siehe Kap. 2.2.2). Andererseits machen sie in vielen Situationen die Erfahrung, dass ihr „Nein“ überhört und übergangen wird. Die fehlenden positiven Erfahrung mit dem eigenen Durchsetzungsvermögen führen zu einem geringen Vertrauen in die eigene Kraft und Stärke und in die Fähigkeit, sich als eigenständige Person zu behaupten. Zentrales Anliegen der präventiven Maßnahmen mit gehörlosen bzw. behinderten Mädchen und Jungen muss es aus diesem Grund sein, das Selbstvertrauen zu stärken und ihre Fähigkeiten zu testen und kennen zu lernen. Gehörlose Kinder und Jugendliche brauchen einen geschützten Rahmen, in dem sie Mut entwickeln können, Erfolge erleben und lernen, diese für sich selbst anzuerkennen.

Da die Erfahrungen Betroffener allerdings zeigen, dass Neinsagen keine Garantie dafür ist, sexuelle Ausbeutung zu verhindern, sollte bei der Vermittlung darauf hingewiesen werden, dass selbst das deutlichste und lauteste „Nein“ in manchen Situationen übergangen wird. In

der unterrichtlichen Auseinandersetzung lernen die Mädchen und Jungen, dass es Situationen gibt, in denen es Kinder aus Angst oder aufgrund des großen Drucks seitens des Täters nicht schaffen, sich zu widersetzen. Ebenso wird ihnen vermittelt, dass die Verantwortung, ein „Nein“, sei es noch so leise und stumm, wahrzunehmen und zu respektieren, immer bei dem Erwachsenen liegt. Schuldgefühle der Kinder werden möglichst verhindert, und sie werden statt dessen ermutigt, sich jemandem mitzuteilen. So gehört es zu den weiteren Zielen präventiver Arbeit, Kinder dazu aufzufordern, sich in schwierigen, bedrückenden und bedrohlichen Situationen Hilfe zu holen und um Unterstützung zu bitten.

Die Aufnahme des Themas ‚Sexuelle Gewalt gegen Kinder‘ und des Bausteins ‚Ich sage Nein!‘ in den Unterricht der Gehörlosenschule heißt, die Unabhängigkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung zu unterstützen. Erwachsene sind dadurch jedoch gefordert, das „Nein“ des Kindes zu akzeptieren und sich auch mit Kindern auseinanderzusetzen, statt Gehorsam zu erwarten. In der Hand der Erwachsenen liegt es zugleich, die anfangs noch zaghaften Abgrenzungsversuche des Kindes zu erspüren und zu beachten, und die Kinder zu deutlichen Äußerungen zu ermutigen. Der sensible Umgang mit den Abgrenzungsversuchen vermittelt dem Kind Respekt vor seinen Gefühlen und Entscheidungen und zeigt ihm, dass es auch trotz eines Neins akzeptiert wird.

#### Inhalte und Intentionen der einzelnen Themenkomplexe

Der erste Themenkomplex „**Nein bleibt Nein**“ (siehe A) dient als Einstieg in die Thematik. In Einzelübungen, Übungen zu zweit oder gemeinsamen Spielen lernen die Mädchen und Jungen, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen, sie bewusst zu setzen und gegenüber Anderen zu behaupten. Dabei beschränken sich die Übungen nicht allein auf die Erprobung lautsprachlicher bzw. gebärdensprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Statt dessen lernen die Schülerinnen und Schüler, Ablehnung und Abwehr als Einheit von Körperhaltung, Gestik, Mimik, lautsprachlichem Ausdruck und Gebärde zu sehen. Die Kinder und Jugendlichen bekommen ein Gefühl für Distanz und Einhaltung dieser Distanz, was beispielsweise in Hinblick auf die Effektivität körperlicher Gegenwehr besonders wichtig ist. Es kommt aber andererseits gerade gehörlosen Mädchen und Jungen zugute, die aufgrund ihrer Sozialisationsbedingungen Schwierigkeiten haben, Distanz zu bestimmen und zu wahren (siehe Kap. 2.2.4). Die Nutzung und Erweiterung der Körpersprache und der Einsatz der Stimme helfen überdies, die eigene

Stärke zu spüren und zu erproben, und hat wiederum positiven Einfluss auf der Selbstbild der SchülerInnen.

Zu den an dieser Stelle vorgeschlagenen Aktivitäten sind seit einiger Zeit eine Vielzahl von Kinderbüchern auf dem Markt, die sich gleichermaßen als Einstieg in die Thematik eignen. Aufgrund der prägnanten Bilder und der kurzen Texte sind einige dieser Bücher mit wenigen Abänderungen auch für den Einsatz an der Gehörlosenschule geeignet (siehe Literaturvorschläge).

Im zweiten Themenkomplex „**Ich sage Nein und hole Hilfe!**“ (siehe **B**) erhalten die Kinder und Jugendlichen Übungsmöglichkeiten, konsequent bei einem Standpunkt zu bleiben, bei Bedrohungen den Mut zu haben, Aufmerksamkeit zu erregen und Öffentlichkeit zu schaffen, und, wenn möglich, Hilfe zu holen. In Rollenspielen probieren die Schülerinnen und Schüler, Gefühl für Situationen bzw. die Bedrohlichkeit einer Situation zu entwickeln und der eigenen Intuition zu vertrauen. Das Durchspielen vielzähliger, sich an der Realität gehörloser Kinder und Jugendlicher orientierenden Situationen, ermöglicht es ihnen, individuelle Ängste kennen zu lernen, Bewältigungsstrategien zu entwickeln und verschiedene Möglichkeiten der Selbstbehauptung zu erproben. Die Mädchen und Jungen probieren zudem in verschiedenen Situationen, sich mitzuteilen und um Unterstützung zu bitten. Da allerdings die Zahl der potentiellen AnsprechpartnerInnen für gehörlose Kinder und Jugendliche sehr gering ist, und auch Beratungsstellen für sie kaum zugänglich sind, sollte vorher gemeinsam überlegt werden, welche Personen oder Stellen für diese Aufgabe in Frage kommen.

Rollenspiele, die konkrete Gefahrensituationen aufnehmen, sind für die SchülerInnen viel schwieriger zu bewältigen, da sie oftmals Angst auslösen oder bereits durchlebte oder eventuell verdrängte Situationen wieder ins Bewusstsein holen. Umso wichtiger erscheint es, den SchülerInnen noch einmal die Chance zu bieten, Gefahrensituationen neu zu bewerten und über Handlungsstrategien nachzudenken bzw. sie auszuprobieren, um einer Wiederholung der Situation möglichst vorzugreifen. Leider bereitet es keinerlei Schwierigkeiten, entsprechende Beispielssituationen zu finden, da oftmals ein Blick in die Zeitung ausreicht. Besonders Mädchen, teilweise aber auch Jungen, haben zudem schon oftmals entsprechende Erfahrungen machen müssen.

Da es gehörlosen Menschen in der Regel sehr schwer fällt, die Stimme zu benutzen, bilden die Aktivitäten um den Stimmeinsatz den dritten und letzten Themenkomplex **„Ich bin laut und schreie!“** (siehe C). Der laute Schrei ist in bedrohlichen Situationen ein äußerst wirksames Mittel, um Aufmerksamkeit zu erregen und Öffentlichkeit herzustellen. Der Schrei signalisiert Dominanz und Kampfbereitschaft und verhindert zur selben Zeit das Hineinrutschen in die Opferrolle (vgl. Mädchen- und Frauentreff PERLE, 1996). Ziel der verschiedenen Spiele und Übungen ist es, mit der Lautstärke und Kraft der eigenen Stimme zu experimentieren und Hemmungen abzubauen. Den Mädchen und Jungen wird Raum zur Verfügung gestellt, um Vertrauen in die eigene Stimme aufzubauen und zu lernen, die Stimme in kritischen Situationen einzusetzen, auch wenn sie für Außenstehende seltsam klingen mag. Zu den bedeutsamen Erfahrungen der SchülerInnen zählt es, durch heftiges Ausatmen für eine Kraftpotenzierung zu sorgen, wie dies beispielsweise in Kampfsportarten wie Karate und Taekwon Do genutzt wird. Auch das Erleben, mit Hilfe von lauten Schreien die Isolation von der Umwelt, die viele gehörlose Menschen aufgrund ihrer Behinderung erleben, überwinden zu können, ist für eine drohende Gefahr von wesentlicher Bedeutung und hat positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen und auf das Gefühl der Stärke. Dies zeigt auch die Erfahrung des Selbstbehauptungstrainings für gehörlose Mädchen und Frauen:

„Die Teilnehmerinnen [hatten] großen Spaß daran [...], laut zu sein und zu schreien. [...] Eine fruchtbare Erkenntnis war dabei für die Teilnehmerinnen, dass sie mit Hilfe ihrer Stimme (oder aber mit den Worten Hau ab!, sofern sie dies sagen konnten) ihre Umwelt mit einbeziehen können.“ (Mädchen- und Frauentreff PERLE, 1996,12-13)



### Zusammenfassung aller Spielvorschläge

- A. Nein bleibt Nein: Spiele zur Selbstbehauptung
- B. Ich sage Nein und hole Hilfe!
- C. Ich bin laut und schreie!

### Literaturvorschläge

- BRAUN, Gisela/WOLTERS, Dorothee (1991) Das große und das kleine Nein. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BRAUN, Gisela/WOLTERS, Dorothee (1993) Melanie und Tante Knuddel. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- HOPPE, Siegrid und Hartmut (1998) Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- LERCHER, Lisa/DERLER, Barbara/HÖBEL, Ulrike (1995) Missbrauch verhindern: Wien: Wiener Frauenverlag.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1995) Kein Anfassen auf Kommando!. Ein Malbuch. Ruhnmark: Donna Vita.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1992) Kein Anfassen auf Kommando. Berlin: Donna Vita.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1995) Kein Küsschen auf Kommando!. Ein Malbuch. Ruhnmark: Donna Vita.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1988) Kein Küßchen auf Kommando. Berlin: Donna Vita.
- MEBES, Marion (1992) Katrins Geheimnis. Ruhnmark: Donna Vita.
- PICH, Heike (1993) Hau' ab du blöder Affe! Oldenburg: Wildwasser Oldenburg e.V.

## A. Nein bleibt Nein: Spiele zur Selbstbehauptung



<b>Thema</b>	<b>Nein bleibt Nein: Spiele zur Selbstbehauptung</b>
<b>Themenbereich</b>	Neinsagen und Hilfe holen
<b>Ziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Grenzen setzen, wahrnehmen und behaupten</li> <li>• Gefühl für Distanz und Distanzeinhaltung entwickeln</li> <li>• Körpersprache nutzen und erweitern</li> <li>• Einsatz der Stimme üben</li> <li>• Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Stärke aufbauen</li> <li>• Gefühl für Situationen, z. B. Bedrohungen entwickeln</li> <li>• Lernen, der eigenen Intuition zu vertrauen</li> <li>• Vermeidung des Opferstatus</li> <li>• Abwenden von gewaltsamen Übergriffen</li> </ul>
<b>Zielgruppe</b>	Alle Altersstufen
<b>Zeitbedarf</b>	Etwa 20-30 Minuten je Spiel
<b>Materialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Halstuch oder Schal</li> </ul>
<b>Räumliche Voraussetzungen</b>	Großer, freier Raum
<b>Unterrichtsfach</b>	/
<b>Arbeitsform</b>	Vertrauens- und Raufspiele

*Auf einen Blick*

### 1. Ja – Nein Spiel

Die SchülerInnen stellen sich bei diesem PartnerInnen-Spiel gegenüber auf. Person A versucht nun, B mit einem Ja zu überzeugen, während Person B mit einem Nein antwortet. Erlaubt sind alle Ausdrucksmittel

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
 Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
 (Körpersprache, Gestik, Mimik, Stimme, Gebärde, Flehen, Bitten,  
 Einschmeicheln ...) außer körperliche Berührungen.

## 2. Standfestigkeit

Bei diese PartnerInnen-Übung bleibt die Ausgangsposition immer gleich: Während das ‚Publikum‘ hilft, kritisch beobachtet, Tipps gibt und bewertet, versucht Person A, sich gegen die Anforderung oder Drohung von Person B durchzusetzen. Ziel der Übung ist es, durch Veränderungen der Körperhaltung, Mimik, Wortwahl etc. herauszufinden, welche Ausdrucksweise bzw. Kombination von Ausdrucksmitteln zur Selbstbehauptung am wirkungsvollsten ist.

- Laute und feste Stimme - Flüstern
- Klare, kurze Worte - Zögerliche, langatmige Erklärung
- Blick direkt in die Augen- Verschämter Blick nach unten
- Zugewandter Körper - Abgewandter Körper
- Entschlossener Gesichtsausdruck - Ängstliche Mimik
- ...

## 3. Detektivaufgabe: Passantenbeobachtung

Die SchülerInnen erhalten die Aufgabe, Passanten auf der Straße zu beobachten. Dazu eignet sich zum Beispiel ein Eiscafé in der Fußgängerzone bestens! Die SchülerInnen versuchen, Unterschiede in der Körperhaltung und Ausstrahlung zu erkennen und mit den Reaktionen der Umwelt in Verbindung zu bringen (z. B. Person mit raumgreifendem, aufrechten Gang muss seltener ausweichen!). Die SchülerInnen überprüfen auch, ob sie Rückschlüsse auf Geschlechterunterschiede ziehen können.



## 4. Ja – Nein Kreis (nach HOPPE, 1998)

Die SchülerInnen stellen sich mit einem Abstand von etwa einer Armeslänge zu einem Kreis auf. Eine Schülerin beginnt, indem sie sich dem/der NachbarIn zuwendet und unter Verwendung der entsprechenden Mimik und Gestik entschlossen JA sagt. Dieses JA wird solange weitergegeben, bis ein Schüler der Runde ein eindeutiges Nein

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen  
entgegenstellt und damit die Richtung wechselt. Die Nein-Botschaft wird nun in die entgegengesetzte Kreisrichtung weitergegeben, bis mit einem Ja wieder die Richtung gewechselt wird. Die SchülerInnen müssen dabei darauf achten, die Botschaft deutlich, d. h. mit entsprechender Körperhaltung, Gestik und Mimik zu vertreten.

5. Hau ab! (nach HOPPE, 1998)

Person A bewegt sich durch den Raum. Person B kommt hinzu und versucht, A gegen dessen Willen zu umarmen. Person A zeigt eine deutliche Abwehr, indem er/sie sich B mit dem ganzen Körper zuwendet und mittels Laut- und/oder Gebärdensprache „Hau ab!“, „Nein“ o.ä. äußert. Die Ablehnung wird dabei gleichzeitig mit einem deutlichen Wegdrücken (nicht Schlagen!) mit der flachen Hand gegen Brustkorb oder Schulter des Gegenübers unterstützt.

6. Einfrieren (nach HOPPE, 1998)

Die SchülerInnen bewegen sich durcheinander in einem Raum. Auf ein Zeichen der Lehrkraft verharren sie in der augenblicklichen Körperhaltung. Ohne sich weiter zu bewegen oder die Körperhaltung zu korrigieren, versuchen die SchülerInnen nun, ihre Standfestigkeit einzuschätzen, die durch leichtes Antippen oder Schubsen der Lehrkraft überprüft werden kann.

7. Distanz (nach HOPPE, 1998)

Bei diesem PartnerInnen-Spiel können die SchülerInnen üben, ihrem Gegenüber durch Signale erkennen zu geben, wie nah er/sie kommen darf. Dazu stellen sich beide Personen in größerer Distanz gegenüber auf und B geht langsam auf Person A zu.

Person A bestimmt die Distanz durch:

- Mimik
- Mimik und Gestik
- Mimik, Gestik und Körperhaltung
- verbale Anweisung ‘Stopp’
- Lautsprache und gebärdensprachliche Anweisung ‘Stopp’

Die Wirksamkeit der gesendeten Signale zeigt sich durch die Reaktion des Gegenübers. In der anschließenden, gemeinsamen Runde diskutieren die SchülerInnen über eventuelle Schwierigkeiten bei der Abgrenzung, im Umgang mit der Zurückweisung oder andere Probleme.

8. Andere spüren (Spiel mit geschlossenen Augen!)

Die SchülerInnen bewegen sich mit geschlossenen oder verbundenen Augen langsam durch einen (stark begrenzten) Raum. Aufgabe ist es, andere zu erspüren und so Körperkontakte durch Ausweichen zu vermeiden.

## B. Ich sage Nein und hole Hilfe



<b>Thema</b>	<b>Ich sage Nein und hole Hilfe</b>
Themenbereich	Neinsagen und Hilfe holen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale und physische Grenzen bei sich und anderen erkennen und respektieren lernen</li> <li>• Individuelle Ängste kennen lernen und individuelle Bewältigungsstrategien entwickeln</li> <li>• Situationen einschätzen lernen</li> <li>• Lernen, der eigenen Intuition zu vertrauen</li> <li>• Konsequenz seinen eigenen Standpunkt behaupten</li> <li>• Aufmerksamkeit erregen und Öffentlichkeit herstellen</li> <li>• (wenn möglich) Hilfe holen</li> <li>• Kennen lernen verschiedener Methoden der Selbstbehauptung und deren Einsatzmöglichkeiten</li> <li>• AnsprechpartnerInnen aus der eigenen Umgebung überlegen</li> <li>• Förderung der Unabhängigkeit</li> </ul>
Zielgruppe	4./5. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 x 2 Unterrichtsstunden
Materialien	/
Räumliche Voraussetzungen	Großer, freier Raum
Unterrichtsfach	/
Arbeitsform	Rollenspiel

*Auf einen Blick*

### 1. Allgemeine Rollenspiele zur Selbstbehauptung (nach HOPPE, 1998)

Die SchülerInnen spielen in wechselnden Rollen und beraten zusammen mit dem Publikum, welche Art der Durchsetzung Erfolg verspricht. Die

AkteurInnen werden getrennt voneinander instruiert. Folgende Situationen eignen sich als Einstieg:

- Person A will B unbedingt etwas erzählen. Person B versucht jedoch, dies mit Worten/Gebärden, Gestik und Mimik zu verhindern.
- A und B sind miteinander befreundet oder verwandt. In einem Gespräch versucht A, B mehrmals anzufassen, zu umarmen oder fest zu drücken. Wie kann B ausdrücken, dass er/sie dies nicht will?
- A möchte B etwas schenken. B weigert sich jedoch, das Geschenk anzunehmen.
- A will ein bestimmtes Ziel im Raum, z. B. die Tür, erreichen. B versucht ohne Anwendung von Gewalt, dies zu verhindern.

## 2. Rollenspiele zu konkreten Gefahrensituationen (nach HOPPE, 1998)

Auch wenn es sich für andere Rollenspiele ebenfalls anbietet, erscheint es beim Durchspielen der konkreten Gefahrensituationen wichtig, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sowohl die Opfer- als auch die Täterrolle zu übernehmen. Damit soll vermieden werden, dass sich die SchülerInnen zu sehr mit der Opferrolle identifizieren. Zudem haben sie so die Möglichkeit, ein Gefühl für beide Rollen zu entwickeln. Die Situationen können auf Wunsch so lange gespielt und verändert werden, bis die SchülerInnen mit dem Lösungsversuch zufrieden sind. Nicht immer jedoch kann eine Bedrohung zur Zufriedenheit aufgelöst werden.

Vorschläge für Spielsituationen:

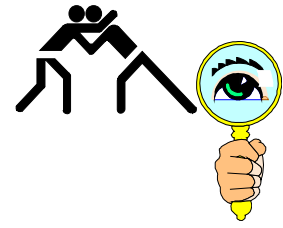
- Eine Gruppe Jugendlicher versperrt Person A den Weg. A könnte
  - sich vorbeidrängeln /-mogeln
  - auf andere Passanten warten und gemeinsam weitergehen
  - laut schreien und auf sich aufmerksam machen
  - ...
- Auf dem Heimweg von einer Freundin, es ist schon dunkel, hat A das Gefühl, verfolgt zu werden. A könnte:
  - anfangen zu rennen
  - die Richtung oder Straßenseite wechseln und beobachten, was passiert

Kap. 4.3 Behinderungsspezifische Unterrichtseinheit mit dem Inhalt:  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen

- sich andere Leuten anschließen
- stehen bleiben und dem Verfolger deutlich machen, dass er/sie ihn bemerkt hat
- ...
- Person A wird auf dem Schulhof von Jugendlichen auf Schritt und Tritt verfolgt und geärgert. A könnte:
  - sich an die Pausenaufsicht wenden
  - den Spieß umdrehen und die anderen verfolgen
  - sich umdrehen und deutlich zeigen, wie blöd sie dieses Verhalten finden
  - ...
- Im Schwimmbad legt sich eine Gruppe von Jungen bzw. Mädchen neben A und belästigt ihn/sie. A könnte:
  - die Gruppe ignorieren
  - Freunde/Bekannte im Schwimmbad suchen und als Unterstützung holen
  - Laut werden und andere um Hilfe bitten
  - ...



## C. Ich bin laut und schreie!



Thema	Ich bin laut und schreie!
Themenbereich	Neinsagen und Hilfe holen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen individueller Ängste und Entwickeln individueller Bewältigungsstrategien</li> <li>• eigene Stärke spüren und aufbauen</li> <li>• Experimentieren mit Lautstärke und Kraft der eigenen Stimme</li> <li>• Vertrauen in die eigene Stimme aufbauen und Hemmung verlieren</li> <li>• Aufmerksamkeit erregen und Öffentlichkeit herstellen</li> <li>• dem Gefühl der Isolation in Gefahrensituationen entgegenwirken</li> </ul>
Zielgruppe	Alle Altersstufen; empfehlenswert für 7. Schuljahr und älter
Zeitbedarf	2 Unterrichtsstunden
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwungtuch/Fallschirm</li> </ul>
Räumliche Voraussetzungen	Turnhalle/Gymnastikraum
Unterrichtsfach	/
Arbeitsform	Vertrauens- und Raufspiele; Einzelbetrachtung

*Auf einen Blick*

### 1. American Football

Um die Scheu vor (lautem) Stimmeinsatz zu verlieren und sich nicht allein zu fühlen, üben bei diesem Spiel die SchülerInnen alle gemeinsam. Dazu stellen sich die SchülerInnen vornübergebeugt, Schulter an Schulter gegeneinander auf. Mit Schreien versuchen sie nun, das gegnerische Team wegzudrücken.

## 2. Der Schrei

Die Jungen und Mädchen suchen jedeR für sich einen Platz im Raum und stellen sich so auf, dass sie einander nicht in die Augen schauen. Sie setzen ihre Füße etwa schulterbreit nebeneinander, um einen festen Stand zu haben. Nun probieren sie jede für sich, tief aus dem Bauch heraus und so laut wie möglich zu schreien. Die Lehrkraft geht dabei von SchülerIn zu SchülerIn und lobt, gibt Tipps oder ermutigt.

Variante: Die SchülerInnen stehen in einem Kreis und schreien alle zusammen.

## 3. Das Krokodil vom Nil (nach LERCHER/DERLER/HÖBEL, 1995)

Die SchülerInnen bilden einen großen Kreis und heben das Schwungtuch an. Ein Kind wird als „Nilkrokodil“ ausgewählt und kriecht unter das Tuch, so dass es von den anderen SchülerInnen nicht gesehen werden kann. Während die SchülerInnen leichte Wellenbewegungen erzeugen, schleicht sich das Krokodil an eines der Kinder heran und versucht es zu schnappen. Wird das Opfer noch rechtzeitig auf das Krokodil aufmerksam, versucht es, dies mit einem lauten, wütenden Schrei abzuschrecken. Hat das Krokodil ein Opfer geschnappt, so versinkt dieses mit einem lauten, markerschütternden Schrei in den Fluten, d. h. unter das Tuch. Dort verwandelt es sich seinerseits in ein Krokodil und geht ebenfalls auf Jagd.

## 5. Ausblick

Die sexuelle Ausbeutung gehörloser Mädchen und Jungen unterscheidet sich in einigen wesentlichen Faktoren von der Situation nicht behinderter Kinder. So ist im Vergleich zu Kindern ohne Behinderungen das Ausmaß sexueller Gewalt gegen gehörlose Kinder und Jugendliche um ein Vielfaches höher. Zudem sind gehörlose Jungen mindestens ebenso stark von den Übergriffen betroffen wie gehörlose Mädchen. Auch im Falle der Täter lassen sich Unterschiede erkennen. Der Anteil an Fremdtätern, bei Kindern ohne Behinderungen immerhin bis zu einem Drittel der Täter, fällt bei sexuellen Übergriffen auf Kinder mit Behinderungen, also auch Kinder mit einer Hörschädigung, fast vollkommen weg. Er wird ersetzt durch Personen aus dem „Behindertenbereich“, d. h. Personen, die mit dem betroffenen Kinder aufgrund dessen Behinderung schon vorher in Kontakt stehen. Ferner besteht bei gehörlosen Kindern und Jugendlichen zusätzlich die Gefahr, dass die Folgen der sexuellen Ausbeutung, die sich beispielsweise in Gefühlen von Ohnmacht, Hilflosigkeit, Angst, Isolation und geringem Selbstwert manifestieren, sich mit möglichen Auswirkungen der Hörschädigung potenzieren und für das Kind letztendlich zu dem Fazit führen „Ich wurde/werde missbraucht, weil ich gehörlos bin!“ Das hohe Ausmaß sexueller Gewalttaten gegen gehörlose Kinder und Jugendliche zeigt, dass mit der Behinderung Faktoren einher gehen, die das Risiko, Opfer sexueller Übergriffe zu werden, stark erhöhen. Zu diesen Faktoren zählen zum einen die vermehrte soziale Isolation und die größere Abhängigkeit insbesondere von erwachsenen Bezugspersonen. Zum anderen nutzen die Täter die sozio-kommunikativen Einschränkungen gehörloser Kinder und Jugendlicher, die den ungestörten Aufbau von Beziehungen und die notwendige Unabhängigkeit erschweren, für ihre Zwecke schamlos aus. Obendrein mangelt es an spezifischen Beratungsangeboten und Therapiestellen, die die besonderen Bedürfnisse gehörloser Menschen berücksichtigen. Allein diese spezifischen Angebote jedoch würden es den Betroffenen ermöglichen, das Geschehene zu verarbeiten und die langfristigen und mannigfaltigen Folgen und Auswirkungen sexueller Gewalt zu vermindern.

Ein konkreter Schritt zur Präventionsarbeit mit gehörlosen Kindern ist die Entwicklung von speziellen Unterrichtskonzepten, wie dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde. Gerade die Erkenntnis, dass Präventionsprogramme besonders bei Randgruppen und benachteiligten Kindern nachhaltige Wirkung gezeigt haben, steigert die Hoffnung auf eine gute Einbindung des Konzeptes in den Unterricht der Gehörlosenschulen. Schulische Prävention ist vor allen Dingen dann erfolgsversprechend, wenn sie sich nicht allein an der Abwehr

von Schaden (d. h. missbrauchsspezifischen Inhalten), sondern vielmehr an der Förderung einer positiven psychosozialen und sexuellen Entwicklung (missbrauchsunspezifischen Inhalte) orientiert. Unter dieser Voraussetzung beinhaltet das Konzept neben der gezielten Aufklärung über sexueller Übergriffe verwandte Themenbereich, bei denen die Schülerinnen und Schüler u.a. lernen, Gefühle zu benennen, schöne und belastende Geheimnisse zu unterscheiden, über ihren eigenen Körper zu bestimmen und sich in bedrohlichen Situationen Hilfe zu holen. Die Kinder und Jugendlichen lernen mittels verschiedener Aktivitäten wie Rollenspiele und Diskussionen und im Umgang mit kreativen Materialien, ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten, Unsicherheiten und Schwächen zu spüren und zu akzeptieren. Darauf aufbauend zielt der Bereich der Persönlichkeitsförderung darauf ab, den Kindern Lebenskompetenzen, z. B. im Bereich des Umgangs mit Konflikten, sowie Lösungsstrategien zu vermitteln, um so einen partnerschaftlichen Umgang und die Fähigkeit zur Empathie herzustellen und zu unterstützen.

Die Aufnahme des Themas ‚Sexuelle Gewalt gegen Kinder‘ in den Unterricht der Gehörlosenschule heißt, die Unabhängigkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung zu unterstützen. Prävention sexueller Gewalt bedeutet folglich gerade für gehörlose Kinder und Jugendliche die Förderung der Autonomie, eines positiven Selbstwertgefühls und ihrer Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. Die verschiedenen Bausteine des Unterrichtskonzeptes, die die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen fördern und sie in ihren Stärken und ihrer Selbstbestimmtheit unterstützen, sollten daher immer wieder, unabhängig von der thematischen Arbeit zu sexueller Gewalt, aufgegriffen und in den Unterricht der Gehörlosenschule miteinbezogen werden.

Ziel ist die Förderung der Akzeptanz der eigenen Person und die Stärkung des Respektes gegenüber anderen u.a. in Bezug auf den sozialen Status, die ethnische und kulturelle Herkunft oder auch andere Behinderungen.

Schulische Präventionsprogramme können allerdings die sexuelle Ausbeutung von Kindern nie ganz verhindern. Die Gründe hierfür liegen sowohl in der Missbrauchsdynamik, d. h. in den Strategien der Täter, die komplex und schwer zu durchschauen sind, als auch in der Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen. Um einen bestmöglichen Schutz für gehörlose Kinder und Jugendliche zu erreichen, gilt es, die präventiven Bemühen auch auf andere Bereiche auszuweiten. Die Berichte und Erfahrungen der Lehrkräfte zeigen deutlich, dass es an spezifischen Fort- und Weiterbildungen zum Thema ‚Sexuelle Gewalt gegen gehörlose

Mädchen und Jungen“ mangelt, und die Thematik aufgrund der hohen Zahlen an Betroffenen dringend in die Ausbildung der LehrerInnen übernommen werden muss. Ziel beider Maßnahmen ist das Erkennen von Signalen und Symptomen, die auf sexuelle Übergriffe hinweisen können, die Vermittlung der notwendigen Interventionsschritte sowie das Erreichen der Koordination der weiteren Vorgehensweisen.

Einen zweiten, wesentlichen Bereich bildet die Arbeit mit den Eltern, die bislang stark vernachlässigt wird. Eltern sind eine wichtige und notwendige Unterstützung bei der Umsetzung der präventiven Inhalte. Sie dienen als Vertrauenspersonen und als diejenigen, die bei der Erziehung zu einem positiven Selbstbild, einer angemessenen Sexualaufklärung, dem Hinterfragen von Gesellschaftsrollen und in die allgemeine Stärkung der gehörlosen Mädchen und Jungen als wichtigste Sozialisationspartner miteinbezogen werden müssen. Elterninformationsveranstaltungen und –workshops geben die Gelegenheit, das notwendige Wissen über sexuelle Gewalt zu vermitteln und bieten gleichzeitig die Chance, Gefühle und Ängste der Eltern hinsichtlich sexueller Übergriffe aufzugreifen.

Auch im Bereich des sozialen Netzwerkes für gehörlose Kinder, Jugendliche und Erwachsene zeigen sich noch große Schwachpunkte. Ziel müsste es sein, eine größtmögliche Vernetzung aller fachspezifischen und „missbrauchsspezifischen“ Dienste zu erreichen und das Angebot für gehörlose Menschen zu erweitern.

Die Prävention sexueller Gewalt mit gehörlosen Kindern hat gerade in Deutschland noch einen weiten Weg zurückzulegen, und viele Anregungen und Erfahrungen können aufgrund des Entwicklungsrückstandes noch nicht umgesetzt werden. So gehört der Einsatz gehörloser MitarbeiterInnen bei Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie bei der unterrichtlichen Umsetzung eines Präventionskonzeptes derzeit noch zu den Zukunftsvisionen, da die notwendigen Strukturen nicht gegeben sind. Gehörlose ModeratorInnen wären allerdings auch eine große Hilfe dabei, die notwendige Perspektivenveränderung der Programme sicherzustellen, damit die Konzepte, Materialien und Aktivitäten nicht einfach übersetzt, sondern Inhalte, Ausdrucksweisen und Sichtweisen der Gehörlosengemeinschaft und –kultur mit einbezogen werden.

## Literaturverzeichnis

- AARENS, M. (1978) Alcohol, Casualties and Crime. Berkeley.
- ABEL, G./ROULEAU, J.-L. (1990) The Nature and Extent of Sexual Assault. In: MARSHALL, W.L. (Hrsg.) Handbook of Sexual Assault. Issues, Theories, and Treatment of the Offender. New York: Basic Books. 9-21.
- ADAMS, Caren/FAY, Jennifer (1989) Ohne falsche Scham. Wie Sie Ihr Kind vor sexuellem Mißbrauch schützen können. Reinbeck: Rowohlt.
- AGEF Arbeitsgemeinschaft von Einrichtungen für Familienbildung e.V. (Hrsg.) (1986) Sexueller Mißbrauch von Kindern - Das Schweigen brechen. Bonn.
- AHRBECK, Bernd (1992) Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg: Signum.
- AIELLO, Denise (1984-86) Issues and Concerns Confronting Disabled Assault Victims. Strategies for Treatment and Prevention. Sexuality and Disability 7 (3-4). 96-101.
- Aktion Jungenschutz (Hrsg.) (o.J.) Jenny sagt Nein. Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Stuttgart: Eigenverlag.
- ALIKI (1987) Gefühle sind wie Farben. Weinheim, Basel: Beltz.
- ALIKI (1993) Sag's, tu's - aber freundlich. München: ars edition.
- American Humane Association (AHA) (1981) National Study on Child Neglect and Abuse Reporting. Denver: AHA.
- AMMERMAN, Robert T./HERSEN, Michel (Hrsg.) (1991) Case Studies in Family Violence. New York: Plenum Press.
- AMMERMAN, Robert T./VAN-HASSEL, Vincent B./HERSEN, Michel (1989) Abuse and Neglect in Psychiatrically Hospitalized Multihandicapped Children. Child Abuse and Neglect 13 (3). 335-343.
- ANDERSON, C. (1982) Teaching People with Mental Retardation about Sexual Abuse Prevention. Santa Cruz, CAL.: Network Publications.
- ANDERSON, Glenn B./WATSON, Douglas (Hrsg.) (1987) Innovations in the Habilitation and Rehabilitation of Deaf Adolescents. Selected Proceedings of the National Conference on the Habilitation and Rehabilitation of Deaf Adolescents (2nd, Afton, Oklahoma, April 28-May 2, 1986). Little Rock, ARK.: Arkansas University.
- ANDERSON, J. (1987) Educating Deaf Children about Sexual Abuse and Their Safety. Child Sexual Abuse Newsletter (Nov.). 5-8.
- ANDERSON, S./LAUDERDALE, M. (1982) Characteristics of Abusive Parents: A Look at Self-Esteem. Child Abuse and Neglect 6 (3). 285-293.
- ANDREWS, Arlene B./VERONEN, Lois J. (1993) Sexual Assault and People With Disabilities. Special Issue. Sexuality and Disability: A Guide for Human Service Practitioners. Journal of Social Work and Human Sexuality 8 (2). 137-159.
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugenschutz, Arbeitskreis Kinderschutz Hamburg (Hrsg.) (1996) Sexueller Mißbrauch an Kindern und Jugendlichen. Leitfaden für alle, die beruflich mit sexuellem Mißbrauch befaßt sind. Hamburg: Eigenverlag.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1976) Kommunikative Sozialforschung. München: W. Fink.

- Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hrsg.) (1994) Verführung zum qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Arbeitskreis Sexuelle Gewalt beim Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V. (1987) Gewaltverhältnisse. Eine Streitschrift für die Kampagne gegen sexuelle Gewalt. Sensbachtal.
- ARCARI, M.T./GWINN, B. (1986) The Deaf Child in Foster Care. *Child Today* 15. 17-21.
- ARJALI, S./FINKELHOR, D. (1986) Abusers: A Review of the Research. In: FINKELHOR, D. (Hrsg.) *A Sourcebook of Child Sexual Abuse*. Beverly Hills, CAL: Sage Publishers. 89-118.
- ARMSTRONG, C. (1982) Teaching People with Mental Retardation about Sexual Abuse Prevention. Sante Cruz, CAL: Network Publications. 1982.
- ARMSTRONG, Louise (1985) *Kiss Daddy Goodnight*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- ARNADE, Sigrid (1995) Lust auf Krüppel. *20den (ehemals Labecula)* 2. 28-31.
- AßHAUER, Martin/BUROW, Fritz/HANEWINKEL, Reiner (1999) *Fit und stark fürs Leben*. 3. 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression; Stress und Sucht. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.
- AUGST, G. (Hrsg.) (1984) *Kinderwort. Der aktive Wortschatz (kurz vor der Einschulung)*. Frankfurt/M.: Lang.
- AURIEN, Ursula (1995) TäterInnen fallen nicht vom Himmel. *die randschau* 2. 36-38.
- AVERWALD, Barbara (1994) Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen präventiver Erziehung. *Lernen Konkret* 2. 10-12.
- BÄCHTOLD, Andreas/JELTSCH-SCHUDEL, Barbara/SCHLIENGER, Ines (Hrsg.) (1986) *Sonderpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Gerhard Heese*. Berlin: Marhold. 187-208.
- BACKE, L. (Hrsg.) (1986) *Sexueller Mißbrauch von Kindern in Familien*. Köln: Dt. Ärzte-Verlag.
- BAGLEY, C. (1989) Prevalence and Correlates of Unwanted Sexual Acts in Childhood in a National Canadian Sample. *Canadian Journal of Public Health* 80. 295-296.
- BAGLEY, C. (1990) Development of a Measure of Unwanted Sexual Contact in Childhood, For Use in Community Mental Health Surveys. *Psychological Reports* 66. 401-402.
- BAGLEY, C./YOUNG, L. (1987) Juvenile Prostitution and Child Sexual Abuse: A Controlled Study. *Canadian Journal of Community* 6. 5-26.
- BAGLEY, C.R./THOMLISON, R.J. (Hrsg.) (1991) *Child Sexual Abuse. Critical Perspectives on Prevention, Intervention, and Treatment*. Middletown, OH: Wall and Emerson, Inc..
- BAGLEY, Christopher/RAMSAY, Richard (1986) Sexual Abuse in Childhood: Psychosocial Outcomes and Implications for Social Work Practice. *Journal of Social Work and Human Sexuality* 4. 33-48.
- BAKER, C./BATTISON, R. (Hrsg.) (1980) *Sign Language and the Deaf Community. Essays in Honor of William Stokoe*. USA. National Association of the Deaf.
- BANGE, Dirk (1992) *Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß-Hintergründe-Folgen*. Köln: Volksblatt Verlag.
- BANGE, Dirk (1993) Nein zu sexuellen Übergriffen – Ja zu selbstbestimmter Sexualität. In: Zartbitter e.V. *Nein ist Nein. Neue Ansätze in der Präventionsarbeit*. Schriftenreihe gegen sexuellen Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln: Volksblatt Verlag.
- BANGE, Dirk (1995) Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle*. Weinheim, München: Juventa. 31-54.

- BANGE, Dirk/Zartbitter e.V. (Hrsg.) (o.J.) Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen - Ein weißer Fleck der Sonderpädagogik. Köln: unveröffentlichter Vortrag.
- BARRETT, Michael (1990) Resources On Sexuality and Physical Disability. In: NAGLER, Mark (Hrsg.) Perspectives On Disabilities. Texts and Readings On Disability. Palo Alto, CAL.: Health Markets Research. 328-333.
- BARWIG, Gerlinde (Hrsg.) (1993) Unbeschreiblich weiblich !?. Frauen unterwegs zu einem selbstbestimmten Leben mit Behinderung. München. AG-SPAK-Publikationen.
- BASS, Ellen/DAVIS, Laura (1993) Trotz allem. Wege zur Selbstheilung für sexuell mißbrauchte Frauen. Berlin: Orlanda.
- BAUGH, R.J. (1984) Sexuality Education for the Visually and Hearing Impaired Child in the Regular Classroom. *Journal of School Health* 54 (10). 407-409.
- BAUMANN, Claudia/DEL MONTE, Marimar (1993) Lena hat Angst. Ruhnmark: Donna Vita.
- BAURMANN, Michael C. (1978) Kriminalpolizeiliche Beratung. Wiesbaden: BKA-Schriftenreihe.
- BAURMANN, Michael C. (1983) Sexualität, Gewalt und psychische Folgen. Eine Längsschnittuntersuchung bei Opfern sexueller Gewalt und sexuellen Normverletzungen anhand von angezeigten Sexualkontakten. Wiesbaden: BKA-Forschungsreihe.
- BAURMANN, Michael C. (1985) Sexualität, Gewalt und die Folgen für das Opfer. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- BAURMANN, Michael C. (1991) Die offene, heimliche und verheimlichte Gewalt von Männern gegen Frauen sowie ein Aufruf an Männer, sich gegen Männergewalt zu wenden. In: JANSSEN, D. (Hrsg.) Sexuelle Gewalt. Die alltägliche Menschenrechtsverletzung. Frankfurt/Main: Zweitausendeins. 223-251.
- BAUSCH, K.-H./GROSSE, S. (Hrsg.) (1989) Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- BECKER, Monika (1995) Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung. Daten und Hintergründe. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Behindert leben (1989) COURAGE Aktuelle Frauenzeitung 1.
- BELL, Deborah/CLARKSON, Rita/PAWLUK, Ken (1995) Mental Health and Sexual Abuse. The Needs of Disabled Children. A Study for Surrey Mental Health Center, Ministry of Health, Province of British Columbia. British Columbia.
- BENECKEN, Jürgen (Hrsg.) (1982) Kinderspieltherapie (Fallstudien). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer.
- BERGER-SCHERMER, Madeleine (1973) Sozialisationsbedingungen gehörloser Kinder in der Familie. Eine empirische Untersuchung. *Hörgeschädigtenpädagogik* 27. 13-22.
- Bericht vom Internationalen Kongreß für Bildung und Erziehung Hörgeschädigter, Hamburg 1980 (1980), I. Heidelberg.
- BERKMAN, Anne (1984-86) Professional Responsibility Confronting Sexual Abuse of People With Disabilities. *Sexuality and Disability* 7 (3-4). 89-95.
- BERRICK, Jill Duerr/GILBERT, Neil (1995) Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung in amerikanischen Grundschulen. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München. Juventa-Verlag. 71-86.



- Besonders schutzlose Opfer (1995) Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. MAZ 2.8.1995.
- BESTEN, Beate (1991) Sexueller Mißbrauch und wie man Kinder davor schützt. München: C.H. Beck.
- BIESALSKI, P. (1974) Pädaudiologie. In: BIESALSKI, P./FRANK, F. (Hrsg.) Phoniatrie - Pädaudiologie. Stuttgart: Thieme.
- BIESALSKI, P./FRANK, F. (Hrsg.) (1974) Phoniatrie - Pädaudiologie. Stuttgart: Thieme.
- bifos (Hrsg.) (o.J.) Forderungen behinderter Frauen an Gleichstellungsgesetze für Menschen mit Behinderungen. Köln: Eigenverlag.
- BINDER, R.L./DALE, E./McNEIL, D.E. (1987) Evaluation of a School-Based Sexual Abuse Prevention Program: Cognitive and Emotional Effects. Child Abuse and Neglect 11. 497-506.
- BLEIDICK, U. (Hrsg.) (1977) Einführung in die Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- BLUMBERG, Marvin L. (1979) Character Disorders in Traumatized and Handicapped Children. American Journal of Psychotherapy 33 (2). 201-213.
- BLYDEN, A.E. (1989) Survival Word Acquisition in Mentally Retarded Adolescents With Multi-Handicap Effects of Color-Reversed Stimulus Materials. Journal of Special Education 22 (4). 493-401.
- BÖHMER, Annegret/EGGERT, Marianne/KRÜGER, Angela (1995) Fühlen-Wahrnehmen-Handeln. Materialien zur Prävention von sexuellem Mißbrauch. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.
- BOLL, Silke (Hrsg.) (1992) Geschlecht behindert - besonderes Merkmal Frau. München: AG-SPAK Publikationen.
- BÖLLING- BECHINGER, Hiltrud/MAY, Beate (1983) Psychologische Hilfen für Hörgeschädigte. Heidelberg: Gross.
- BOMMERT, Claudia (1993) Körperorientierte Psychotherapie nach sexueller Gewalt. Weinheim: Beltz.
- BORKIN, J./FRANK, L. (1986) Sexual Abuse Prevention for Preschoolers: A Pilot Program. Child Welfare 6. 75-83.
- BORN, Monika (1994) Sexueller Mißbrauch - ein Thema für die Schule?. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- BORTZ, Jürgen (1984) Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer-Verlag.
- BOYES-BRAEM, Penny (1990) Ein Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: Signum.
- BRAECKER, Solveig/WIRTZ-WEINRICH, Wilma (1994) Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Handbuch für Interventions- und Präventionsmöglichkeiten. Weinheim, Basel: Beltz.
- BRAND, Ingelid/BREITENNACH, Erwin/MAISEL, Vera (1997) Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg: edition bentheim.
- BRAUN, Gisela (1996) „... das ist wie gefressen werden“. Wie Kinder sexuelle Gewalt und Kinderpornographie erleben. AJS Forum 3. 12-13.
- BRAUN, Gisela/WOLTERS, Dorothee (1991) Das große und das kleine Nein. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BRAUN, Gisela/WOLTERS, Dorothee (1993) Melanie und Tante Knuddel. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BRAUN, Gisela (1989) Ich sag' Nein!. Arbeitsmaterialien gegen sexuellen Mißbrauch von Kindern. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BRIERE, J. (1988) The Long-Term Clinical Correlates of Childhood Sexual Victimization. Annals of the New York Academy of Science 528. 327-334.

- BRIERE, J. (1992) Methodological Issues in the Study of Sexual Abuse Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60. 196-203.
- BRIERE, J./RUNTZ, M. (1987) Post Sexual Abuse Trauma. Data and Implications for Clinical Practice. *Journal of Interpersonal Violence* 2. 367-379.
- BRIERE, J./RUNTZ, M. (1989) University Males' Sexual Interest of „Pedophilia“ in a Nonforensic Sample. *Child Abuse & Neglect* 13. 65-75.
- BRIERE, John (Hrsg.) (1996) *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*. Thousand Oaks, CAL.: Sage.
- BRIERE, John/RUNTZ, M. (1986) Suicidal Thoughts and Behaviors in Former Sexual Abuse Victims. *Canadian Journal of Behaviour Sciences* 18. 413-423.
- BRIGGS, Charles L. (1986) *Learning How to Ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRIGGS, Freda (1995) *Developing Personal Safety Skills in Children with Disabilities*. London: Jessica Kingsley.
- BROCKHAUS, Ulrike/KOLSHORN, Maren (1993) *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- BROOKHOUSER, P.E./SULLIVAN, P./SCANLAN, J.M./GARBARINO, J. (1986) Identifying the Sexually Abused Deaf Child: The Otolaryngologist's Role. *Laryngoscope* 96. 152-158.
- BROOKHOUSER, Patrick E. (1987) Ensuring the Safety of Deaf Children in Residential Schools. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery* 97 (4). 361-368.
- BROSCH, L./KAMPERT, K. (1991) *Medizinische Rehabilitation psychischer Störungen von Hörbehinderten. Stationäre Therapie auf der Gehörlosenstation in Lengerich*. Bonn: BM für Arbeit und Sozialordnung.
- BROWN, Hilary (1992) Abuse of Adults With Learning Disabilities. *Nursing Standard* 6. 18-19.
- BROWNE, Angela/FINKELHOR, David (1986) Impact of Child Sexual Abuse: A Review of the Research. *Psychological Bulletin* 99. 66-77.
- BROWNE, Anthony (1986) *Das Schweinebuch - zum Abgewöhnen*. Frankfurt/M.: Alibaba-Verlag.
- BROWNE, K./DAVIES, S.C./STRATTON, P. (1988) *Early Prediction and Prevention of Child Abuse*. Chichester: John Wiley & Sons.
- BROWNMILLER, S. (1980) *Gegen unseren Willen. Vergewaltigung und Männerherrschaft*. Frankfurt/Main: Fischer.
- BRUNER, Jerome S. (1977) Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 23. 829-845.
- BÜCKEN, Hajo (1991) *Kimspiele. Spiele zum Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten, Hören und Denken*. München: Hugendubel.
- BÜCKEN, Hajo (o.J.) *Mimürfel. Arbeitsstelle Neues Spielen*.
- BUDIN, L.E./JOHNSON, C.F. (1989) Sexual Abuse Prevention Programs: Offenders' Attitude about their Efficacy. *Child Abuse & Neglect* 13. 77-87.
- BULLARD, D.G./KNIGHT, S.E. (Hrsg.) (1981) *Sexuality and Physical Disability: Personal Perspectives*. St. Louis: C.V. Mosby.
- BULLENS, R. (1988) Signalement van de incestdader. In: NOORDHOF, A. (Hrsg.) *Signalen van Incest*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- BULLENS, Ruud (1995) Der Grooming Prozeß - oder das Planen des Mißbrauchs. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 55-67.
- Bundeskanzleramt, Bundesministerin für Frauenangelegenheiten (Hrsg.) (1994) Gegen Gewalt handeln. Wien: Bundeskanzleramt.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (1987) Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 1986. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (1997) Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 1996. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Bundesverein zur Prävention von sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen e.V. (Hrsg.) (1993) Unwissen macht Angst - Wissen macht stark!. Ruhnmark: Eigenverlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.) (1995) Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Weinheim: Beltz.
- BURGESS, A.W./HARTMANN, C.R. (1993) Children`s Drawings. Child Abuse and Neglect 17. 161-168.
- BURKE, Florrie (1989) A Two-Lesson Program for the Prevention of Sexual Abuse. Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired 8 (1). 14-17.
- BURKHARDT, Sandra A. (1995) Treatment and Prevention of Childhood Sexual Abuse, a Childgenerated Model. Washington, DC..
- BURNINGHAM, Sally (1989) The Deaf Child as a Double Victim. Social Work Today 21 (4). 18-19.
- BÜSCHER, U. (Hrsg.) (1991) Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen. Beiträge zu Ursachen und Prävention. Essen: Westarp Wissenschaften.
- CALEY, Robin/GIBSON, Liz (1978) Sex Education and Mental Health. In: MONTGOMERY, George (Hrsg.) Deafness Personality and Mental Health. Papers on Deafness, Personality and Mental Health. 39-45. Edinburgh: Scottish Workshop Publications.
- California Department of Justice (1982) Child Abuse Prevention Handbook. Sacramento, CAL.: Crime Prevention Center, Office of the Attorney General.
- Canada/Committee on Sexual Offences Against Children and Youth (o.J.) Sexual Offences against Children, I. Ottawa: Minister of Supply and Services.
- CAPLAN, G. (1964) Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basic Books.
- CHADWICK, Michele K. (1989) A Comparative Evaluation of Two Sexual Abuse Prevention Programs. Irvine.
- CHAMBERLAINE, Allan et al. (1984) Issues in Fertility Control for Mentally Retarded Female Adolscents I. Sexual Activity, Sexual Abuse, and Contraception. Pediatrics 73. 445-450.
- CHECINSKI, Ken (o.J.) Mental Health Research Methodology with Deaf People. Manchester: Eigenverlag.
- CHOMSKY, Noam (1969) Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- CLARK, K. (1986) Sexual Abuse Prevention Education: An Annotated Bibliography. Santa Cruz, CAL.: Network Publications.
- COHEN, C.F./PHELPS, R.E. (1985) Incest Markers in Children`s Artwork. The Arts in Psychotherapy 12. 265-283.
- COLE, Babette (1987) Prinzessin Pfiffigunde. Reinbek: Carlsen.
- COLE, S.A. (1986) Facing the Challenges of Sexual Abuse in Persons with Disabilities. Sexuality and Disability 7 (3).

- COLE, S.A. (Hrsg.) (1991) Sexual Exploitation of People with Disabilities: Special Issue. *Sexuality and Disability* 9 (3).
- COLE, Sandra A. (1990) Facing the Challenges of Sexual Abuse In Persons With Disabilities. In: NAGLER, Mark (Hrsg.) *Perspectives On Disability. Texts and Readings On Disability*. Palo Alto, CAL.: Health Markets Research. 367-375.
- COLES, Walter (1990) Sexual Abuse of Persons With Disabilities: A Law Enforcement Perspective. *Special Issue: Sexual Abuse. Developmental Disabilities Bulletin* 18 (2). 35-43.
- College for Continuing Education (1994) *Substance Abuse and Recovery: Empowerment of Deaf Persons*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- CONTE, J.R./BERLINER, L. (1981) Sexual Abuse of Children: Implications for Practice. *Social Caseworks*. 601-606.
- CONTE, J.R./ROSEN, C./SAPENSTEIN, L. (1986) An Analysis of Programs to Prevent the Sexual Victimization of Children. *Journal of Primary Prevention* 6. 141-155.
- CONTE, J.R./WOLF, S./SMITH, T. (1989) What Sexual Offenders Tell us about Prevention Strategies. *Child Abuse & Neglect* 13. 293-301.
- CONTE, Jon R. (1985) An Evaluation of a Program to Prevent Sexual Victimization of Young Children. *Child Abuse & Neglect* 9. 319-328.
- CONTE, Jon R. (1988) The Effects of Sexual Abuse on Children: Results of a Research Project. *Annals of the New York Academy of Science* 528. 310-326.
- CONTE, Jon R. /SCHUERMAN, John R. (1988) The Effects of Sexual Abuse on Children. A Multidimensional View. In: WYATT, Gail Elizabeth/POWELL, Gloria Johnson (Hrsg.) *Lasting Effects of Child Sexual Abuse*. Newbury Park, CAL.: Sage.
- COONS, Philip M./BOWMAN, Elizabeth/MILSTEIN, Victor (1988) Multiple Personality Disorder. A Clinical Investigation of 50 Cases. *Journal of Nervous and Mental Disease* 176. 519-527.
- CORCORAN, Clodagh (1987) *Taking Care. Preventing Child Sexual Abuse*. Poolberg Press.
- CORIN, Leslie (1984-86) Sexual Assault of the Disabled: A Survey of Human Service Providers. *Sexuality and Disability* 7 (3-4). 110-116.
- CRAFT, Ann (Hrsg.) (in Druck) *Practice Issues in Sexuality and Intellectual Disability*. London: Routledge.
- CRAFT, Ann (Hrsg.) *Practice Issues in Sexuality and Learning Disability*. London: Routledge.
- CROSS, Merry (1992) Abusive Practices and Disempowerment of Children with Physical Impairments. *Child Abuse Review* 1. 194-197.
- CROSSMAKER, Maureen (1991) Behind Locked Doors: Institutional Sexual Abuse. *Special Issue: Sexual Exploitation of People With Disabilities. Sexuality and Disability* 9 (3). 201-219.
- CROSSMAKER, Maureen/National Assault Prevention Center (1986) *Empowerment - A System Approach to Preventing Assault against People with Mental Retardation and/or Developmentel Disabilities*. Columbus, OH..
- CSAPO, M./GOUGEN, L. (Hrsg.) (1989) *Special Education Across Canada: Challenges for the 90's*. Vancouver: Centre for Human Development & Research.
- DAHESCH, Keyvan (1993) Vom erdrückenden Schweigen befreit - Behindert und in doppelter Hinsicht Verliererinnen. Körperliche Beeinträchtigungen bei Frauen halten Männer von sexuellen Zugriffen nicht ab. *horus* 3. 99-100.

- DAHRENDORF, M./ZIMMERMANN, D. (Hrsg.) (1987) Sexueller Mißbrauch. Unterrichtsreihe zu STEENFATT, M. Nele - Ein Mädchen ist nicht zu gebrauchen. Reihe Taschenbücher im Unterricht, 4. Reinbek: Carlsen.
- DAMJA, Mischa/WILKON, Josef (1986) Der Clown sagt NEIN. Nord-Süd-Verlag.
- DARO, D. (1988) Confronting Child Abuse: Research for Effective Program Design. New York: Free Press.
- Das Bundesministerium für Frauen und Jugend (Hrsg.) (1993) Modellprojekt Beratungsstelle und Zufluchtswohnung für sexuell mißbrauchte Mädchen von Wildwasser. Arbeitsgemeinschaft gegen sexuellen Mißbrauch an Mädchen e.V. Berlin, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- DAS DEUTSCHE BUNDESRECHT (1998) März bis November 1998. 1-110.
- DAVID, Tricia (1995) Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung in englischen Grundschulen. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 135-147.
- DAVIS, Laura (1992) Verbündete. Ein Handbuch für Partnerinnen und Partner sexuell mißbrauchter Frauen und Männer. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- DE YOUNG, Mary (1988) The Good Touch/Bad Touch Dilemma. Child Welfare League of America. 60-68.
- DEGENER, Theresia (1987) Freibrief für Vergewaltiger. EMMA 8.
- DEGENER, Theresia (1991) Das glaubt mir doch sowieso keiner. Behinderte Frauen berichten. In: JANSSEN, D. (Hrsg.) Sexuelle Gewalt. Die allgegenwärtige Menschenrechtsverletzung. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- DEGENER, Theresia (1991) Vergewaltigung behinderter Frauen: Opfer - wehrlos in jeder Hinsicht. In: fib e.V. (Hrsg.) Ende der Verwahrung - Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbstständigen Leben. München: AG SPAK-Publikationen.
- DEGENER, Theresia (1993) Gerichte sind männlich. die randschau 5.
- DEINERT, Sylvia/KRIEG, Tine (1993) Das Familienalbum. Oldenburg: Lappan Verlag.
- DeJONG, A.R. (1983) Epidemiological Variations in Childhood Sexual Abuse. Child Abuse & Neglect 7. 155-162.
- DENZIN, Norman K./LINCOLN, Yvonna S. (Hrsg.) (1994) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CAL.: Sage.
- Der Schutz ist unzureichend (1988) Die Lebenshilfezeitung 1.
- DEUSINGER, Ingrid M. (1986) Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.
- DEUSINGER, Ingrid M. (1996) „Locus of Control“ ein Selbstkonzept. In: DEUSINGER, Ingrid M./HAASE, Henning (Hrsg.) Persönlichkeit und Kognition. Aspekte der Kognitionsforschung. Göttingen: Hogrefe. 86-120.
- DEUSINGER, Ingrid M./HAASE, Henning (Hrsg.) (1996) Persönlichkeit und Kognition. Aspekte der Kognitionsforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974) Sonderpädagogik 2. Gehörlose - Schwerhörige. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Kinderschutzbund (Hrsg.) (1987) Sexuelle Gewalt gegen Kinder - Ursachen, Vorurteile, Sichtweisen, Hilfsangebote. Hannover: Eigenverlag.
- Deutscher Kinderschutzbund e.V., Bundesverband (Hrsg.) (1989) Das ist unser Geheimnis. Hannover: Eigenverlag.

- Deutscher Kinderschutzbund, Landesverband Hamburg e.V. (Hrsg.) (1996) Jahresbericht '95. Hamburg: Eigenverlag.
- Deutscher Kinderschutzbund, Landesverband Hamburg e.V. (Hrsg.) (1991) Kinder sind Realisten. Präventive Arbeit zu sexuellem Mißbrauch. Praxisbericht über ein Modellprojekt in einer Hamburger Grundschulklasse. Hamburg: Eigenverlag.
- DIESING, Ulrich (1980) Psychische Folgen von Sexualdelikten bei Kindern. Eine katamnesische Untersuchung. München: Minerva.
- DIETRICH, Christiane (1992) Selbstverteidigung für Mädchen an Schulen. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen Berlin (Hrsg.) Gewalt gegen Mädchen in der Schule. Berlin.
- DILLON, J.T. (1990) The Practice of Questioning. London, New York: Routledge.
- DING, H. (1989) Soziologische Aspekte der Gehörlosigkeit. In: BAUSCH, K.-H./GROSSE, S. (Hrsg.) Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer. 15-23.
- DIRKS, Liane (1986) Die liebe Angst. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- DITTLI, D./FURRER, H. (1996) Freundschaft - Liebe - Sexualität. Grundlagen und Praxisbeispiele für die Arbeit mit geistig behinderten Frauen und Männern. Luzern: Ed. SZH.
- DOBASH, R.P./CARNIE, J./WATERHOUSE, L. (1993) Child Sexual Abusers: Recognition und Response. In: WATERHOUSE, L. (Hrsg.) Child Abuse and Child Abusers Protection and Prevention. London: Jessica Kingsley Publishers.
- DODGE, Robert L. (1979) Sexuality and the Blind Disabled. *Sexuality and Disability* 2 (3). 200-205.
- DOE, Tanis (1990) Towards an Understanding: An Ecological Model of Abuse. Special Issue: Sexual Abuse. *Developmental Disabilities Bulletin* 18 (2). 13-20.
- Dolle Deerns e.V. (1980) Rote Fahne - Grüne Fahne: Malbuch für Kinder. Hamburg.
- DOLNICK, E. (1993) Deafness as Culture. *The Atlantic Monthly* 272 (3). 37-53.
- DONNA VITA (1985) Sexueller Mißbrauch von Mädchen - Strategien zur Befreiung. Neue Materialien vorgestellt auf der Fachtagung im Wannseeheim für Jugendarbeit Berlin, 12.-16.10.1985. Berlin: Donna Vita.
- DÖRING, W.H. (1993) Signalverarbeitung zur Verbesserung des Sprachverstehens mit Cochlear Implantaten. In: MEHNERT, D. (Hrsg.) Elektronische Sprachsignalverarbeitung in der Rehabilitationstechnik. Tagungsband. Berlin: Humboldt-Universität. 90.
- DÖRNER-HÜTTER, Barbara/MÜLLER, Karin (1996) Medienpaket Prinzessin Pfiffigunde. Informationen, Anregungen, Spiele, Bastelideen und Lieder für die präventive Arbeit im Kindergarten und zur Stärkung des Selbstbewußtseins von Kindern. Offenbach/Main: av edition im Jünger Verlag.
- DÖRSCH, Manuela/ALIOCHIN, Karin (1997) Gegen sexuellen Mißbrauch. Das Handbuch zur Verdachtsklärung und Intervention. Nürnberg: Wildwasser e.V., Nürnberg.
- DOUCETTE, Joanne (1986) Violent Acts Against Disabled Women. Toronto: DisAbled Women's Network (DAWN) Toronto.
- DOWNER, A. (Hrsg.) (1984) Prevention of Child Abuse: A Trainer's Manual. Seattle: Seattle Institute for Child Advocacy Committee for Children.

- DRAIJER, Nel (1988) Seksueel misbruik van meisjes door verwanten: Een landelijk onderzoek naar de omvang, de aard, de gezinsachtergronden, de emotionele betekenis en de psychische en psychosomatische gevolgen. Den Haag: Ministerie van sociale Zaken en Werkgelegenheit.
- DRAIJER, Nel (1990) Die Rolle von sexuellem Mißbrauch und körperlicher Mißhandlung in der Ätiologie psychischer Störungen bei Frauen. In: MARTINIUS, J./FRANK, R. (Hrsg.) Vernachlässigung, Mißbrauch und Mißhandlung von Kindern. Bern: Huber.
- DUBE, R./HEGER, B./JOHNSON, E./HEBERT, M. (1988) Child Sexual Abuse Prevention: A Guide to Prevention Programs and Resources. Montreal: Services des Publications.
- Duden, Deutsches Universalwörterbuch (2001), [CD], Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Bibliogr. Inst. & Brockhaus.
- DUNAND, A. (1987) Sexueller Mißbrauch in der Familie - neue Handlungskonzepte für die Sozialarbeit. Soziale Arbeit 12.
- DUNNE, Timothy P./POWER, Anne (1990) Sexual Abuse and Mental Handicap: Preliminary Findings of a Community-Based Study. Mental Handicap Research 3 (2). 111-125.
- DWORKIN, A. (1987) Pornographie. Köln: Emma Verlag.
- EBBINGHAUS, Horst/HEßMANN, Jens (1989) Gehörlose Gebärdensprache Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit. Hamburg: Signum.
- ECK, M./ LOHAUS, A. (1993) Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogrammes zum sexuellen Mißbrauch im Vorschulalter. Praxis der Kinderpsychologischen Kinderpsychiatrie 42. 285-292.
- EDELAAR, M./TAAL, M./OPPENHEIMER, L. (1994) Garantie voor veiligheid? Evaluatie von ‚Recht op veiligheid‘, een programma ter voorkoming van seksueel misbruik bij kinderen. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- EDWALL, Glenace E./HOFFMAN, Norman G. (1988) Correlates of Incest Reported by Adolescent Girls in Treatment for Substance Abuse. In: WALKER L.E.A. (Hrsg.) Handbook on Sexual Abuse of Children. Assessment and Treatment Issues. New York: Springer.
- EDWARDS, J./WAPNICK, S./MOCK, P./WHITSON, L. (1982) Feeling Free. A Social/Sexual Training Guide for Those Who Work With the Hearing and Visually Impaired. Portland, OR.: Ednick Communications.
- EGLEY, Lance C. (1982) Domestic Abuse and Deaf People: A Community's Approach. Victimology Vol. 7 (1-4). 24-34.
- EHBAUER, Silvia (1995) Gut, daß ich es gesagt habe. Sexueller Mißbrauch an Kindern, erarbeitet an Hand eines Buches von M. Nelson und J. Hessel. Grundschulmagazin 6. 13-16.
- ELDER, M (1993a) Abused Because of Deafness?. Moving Forward 2 (5). 13.
- ELDER, M (1993b) Deaf Survivors of Sexual Abuse: A Look at the Issues. Moving Forward 2 (5). 11-15.
- ELLIOTT, Michele (Hrsg.) (1993) Female Sexual Abuse of Children. The Ultimate Taboo. Harlow: Longman.
- ENDERS, Ursula (Hrsg.) (1989) Zart war ich, bitter war's. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Erkennen - Schützen - Beraten. Köln: Volksblatt Verlag.
- ENDERS, Ursula/BOEHME, Ulfert/WOLTERS, Dorothee (1997) Lass das – nimm die Finger weg! Ein Comic für Mädchen und Jungen. Weinheim: anrich.
- ENDERS, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1992) Li-Lo-Le Eigensinn. Köln: Volksblatt Verlag.
- ENDERS, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1996) Wir können was, was ihr nicht könnt!. Ein Bilderbuch über Zärtlichkeit und Doktorspiele. Weinheim: Anrich Verlag GmbH.

- ENDERS, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1999) *Gefühle Quartett*. Pädagogisch-therapeutisches Spielmaterial. Ruhnmark: Donna Vita.
- ENDERS, Ursula/WOLTERS, Dorothee *Schön blöd*. Ein Bilderbuch über schöne und blöde Gefühle. Köln. Volksblatt Verlag.
- ENDERS-DRAGÄSSER, Utta/FUCHS, Claudia (Hrsg.) (1990) *Frauensache Schule*. Frankfurt/Main: Fischer.
- ENGFER, Annette (1986) *Kindesmißhandlung*. Ursachen - Auswirkungen - Hilfen. Stuttgart: Ferd. Enke Verlag.
- EPSTEIN, Seymour (1972) Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, Sigrun-Heide (Hrsg.) *Selbstkonzept-Forschung*. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett. 15-45.
- ERBSLÖH, E. (1972) *Interview*. Stuttgart: Teubner.
- ERIKSON, E.H. (1974) *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt /Main.
- ERTING, C. (1978) Language Policy and Deaf Ethnicity. *Sign Language Studies* 19. 139-152.
- ERTING, C.J./JOHNSON, R.C./SMITH, D.L./SNIDER, B.D. (Hrsg.) (1994) *The Deaf Way*. Perspectives from the International Conference an Deaf Culture. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- EVERSON, M.D./BOAT, B.W. (1994) Putting the Anatomical Doll Controversy in Perspective: An Examination of the Major Uses and Criticisms of the Dolls in Child Sexual Abuse Evaluations. *Child Abuse and Neglect* 18 (2). 113-129.
- FABER, E.D./SHOWERS, J./JOHNSON, C.F./JOSEPH, J.J./OSHINS, L. (1984) The Sexual Abuse of Children. A Comparison of Male and Female Victims. *Journal of Clinical Child Psychology* 13. 294-297.
- FALLER, K. (1990) *Understanding Child Sexual Maltreatment*. Newbury Park, CAL.: Sage.
- FALLER, K.C. (1988) *Child Sexual Abuse*. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis, Case Management and Treatment. New York: Columbia University Press.
- Feelings and Faces Games* (1994). Lakeshore Learning Materials.
- FEGERT, J. (1989) Sexueller Mißbrauch an Mädchen - sexueller Mißbrauch an Jungen: Zwei fundamental unterschiedliche Probleme? In: ENDERS, Ursula (Hrsg.) *Zart war ich, bitter war's*. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Erkennen - Schützen - Beraten. Köln: Volksblatt Verlag. 245-248.
- FEGERT, J. (1992) Sexualentwicklung, Sexualität von geistig behinderten Menschen und Übergriffe auf ihre sexuelle Integrität. Eine aktuelle Literaturübersicht zu einem meist vernachlässigten Thema. In: GEGENFURTNER, M./KEUKENS, W. (Hrsg.) *Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen*. Diagnostik-Krisenintervention-Therapie. Essen: Westarp Wissenschaften. 162-181.
- FEGERT, Jörg M. (1993) Sexuell mißbrauchte Kinder und das Recht. II. Ein Handbuch zu Fragen der kinder- und jugendpsychiatrischen und psychologischen Untersuchung und Begutachtung. Köln: Volksblatt.
- FEHR, Marianne/VOGLER, Gertrud/ZEMP, Aiha (1993) Niemand kann sich nicht wehren. Zunehmende Gewalt gegen Behinderte Ein Kurs in Selbstverteidigung. *WoZ* vom 5.2.1993. 28-29.
- FENGLER, Jörg (1990) *Hörgeschädigte Menschen*. Beratung, Therapie und Selbsthilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- FENGLER, Jörg/JANSEN, Gerd (1987) *Heilpädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. 43-73.
- fib e.V. (Hrsg.) (1991) *Ende der Verwahrung - Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbstständigen Leben*. München: AG SPAK-Publikationen.
- FIELD, S./FISHER, G. (1985) Self-Protection Education for Disabled Youth: A Priority Need. *CDEI Journal* 8. 7-16.
- FIFIELD, Benita B. (1984-86) Ethical Issues Related to Sexual Abuse of Disabled Persons. *Sexuality and Disability* 7 (3-4). 102-109.



- FILIPP, Sigrun-Heide (1985) Selbstkonzept. In: HERRMANN, Theo/LANTERMANN, Ernst D. (Hrsg.) Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien, Baltimore: Urban Schwarzenberg. 347-353.
- FILIPP, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1984) Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart. Klett.
- FILIPP, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1990) Kritische Lebensereignisse. München: Psychologie Verlags Union.
- FINKELHOR, David (1979) Sexually Victimized Children. New York: Free Press.
- FINKELHOR, David (1984) Child Sexual Abuse: New Theory and Research. New York: Free Press.
- FINKELHOR, David (1986a) Prevention Approaches To Child Sexual Abuse. In: LYSTAD, Mary (Hrsg.) Violence In the Home: Interdisciplinary Perspectives. New York: Brunner/Mazel Inc.. 296-308.
- FINKELHOR, David (1986b) Prevention: A Review of Programs and Research. In: FINKELHOR, D. (Hrsg.) A Sourcebook on Child Sexual Abuse. Beverly Hills, CAL.: Sage. 224-255.
- FINKELHOR, David (1987) The Sexual Abuse of Children: Current Research Reviewed. Psychiatric Annals 17. 233-241.
- FINKELHOR, David (1990) Sexual Abuse in a National Survey of Adult Men and Women: Prevalence, Characteristics, and Risk Factors. Child Abuse & Neglect 14. 19-28.
- FINKELHOR, David (1993) Epidemiological Factors in the Clinical Identification of Child Sexual Abuse. Child Abuse and Neglect 17. 67-70.
- FINKELHOR, David (Hrsg.) (1986) A Sourcebook of Child Sexual Abuse. Beverly Hills, CAL.: Sage.
- FINKELHOR, David/DZIUBA-LEATHERMAN, Jennifer (1995) Präventionsprogramme in den USA.: Evaluationsstudie zu den Erfahrungen und Reaktionen von Kindern. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 87-112.
- FINKELHOR, David/STRAPKO, Nancy (1994) Präventive Erziehung: Ein Überblick über die Forschungslage. In: SCHUBBE, Oliver (Hrsg.) Therapeutische Hilfen gegen sexuellen Mißbrauch an Kindern. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht. 217-241.
- FITZ-GERALD, Della/FITZ-GERALD, Max (1978) Sexual Implications of Deafness. Sexuality and Disability 1 (1). 57-69.
- FITZ-GERALD, Della/FITZ-GERALD, Max (1980) Sexuality and Deafness - An American Overview. British Journal of Sexual Medicine 7. 24-30.
- FITZ-GERALD, Della/FITZ-GERALD, Max (1986) Information on Sexuality for Young People and Their Families. Washington, DC: Gallaudet College, Pre-College Programs.
- FLINN, Susan (1982) Preparing Teachers of the Deaf to Teach Sex Education. Sexuality and Disability 5 (4). 230-236.
- FLYNN, Robert J./SHA'KED, Ami (1992) Normative Sex Behavior and the Person with a Disability: Assessing the Effectiveness of the Rehabilitation Agencies. Sexuality and Disability 1 (3). 200-209.
- FODDY, William (1993) Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forum gegen Gewalt an behinderten Menschen (Hrsg.) (o.J.) Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in Deutschland. Ein Bericht. Neumünster: Die Brücke Neumünster e.V.

- Frauenzentrum Suhl e.V. (Hrsg.) (1994) Gewalt gegen Frauen mit Behinderungen. Gegen Gewalt an Frauen und Kindern. Was können Frauen tun?. Suhl: Eigenverlag.
- FREI, Karin (1993) Sexueller Mißbrauch. Schutz durch Aufklärung. Ravensburg. Maier.
- FRIEDRICH, William N./URQUIZA, Anthony J./BEILKE, Robert L. (1986) Behavioral Problems in Sexually Abused Young Children. *Journal of Pediatric Psychology* 11. 47-57.
- FRIEDRICHS, J. (1973) Methoden der empirischen Sozialforschung. Hamburg: Rowohlt.
- FRISKE, Andrea (1995) Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- FRITZ, G.S./STOLL, K./WAGNER, N.N. (1981) A Comparison of Males and Females who are Sexually Molested as Children. *Journal of Sex and Marital Therapy* 7. 54-59.
- FROEMMING, Roy (1991) Sexual Abuse of Adults with Developmental Disabilities: Legal Issues and Proposals for Change. Madison, WISC.: Wisconsin Council on Developmental Disabilities.
- FROMUTH, M.E./BURKHART, B.R. (1987) Childhood Sexual Victimization among College Men: Definitional and Methodological Issues. *Violence and Victim* 2. 241-253.
- FROMUTH, Mary Ellen (1986) The Relationship of Childhood Sexual Abuse with Later Psychological and Sexual Adjustment in a Sample of College Women. *Child Abuse and Neglect* 10. 5-15.
- FROSCHAUER, Ulrike/LUEGER, Manfred (1992) Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien: Wiener Universitätsverlag.
- FRUDE, N. (1982) The Sexual Nature of Sexual Abuse. *Child Abuse and Neglect* 6. 211-223.
- FRYER, G.E./KRAIZER, S. K./MIYOSHI, T. (1987) Measuring Actual Reduction of Risk to Child Abuse: A New Approach. *Child Abuse and Neglect* 11. 173-179.
- FÜRNISS, T. (1986) Diagnostik und Folgen von sexuellem Kindesmißbrauch. *Monatszeitschrift für Kinderheilkunde* 134. 335-340.
- FÜRNISS, T. (1990) Multiprofessional Handbook of Child Sexual Abuse. London: Routledge.
- GAERTNER, A./HERING, S. (Hrsg.) (1978) Regionale Sozialforschung. Kassel.
- GARBARINO, J./BROOKHOUSER, P.E./AUTHIER, K.J. et al. (Hrsg.) (1987) Special Children - Special Risks. The Maltreatment of Children with Disabilities. New York: Aldine De Gruyter.
- GARBARINO, J./GILLIAM, G. (1980) Understanding Abusive Families. Lexington, MA.: Lexington Books.
- GARBE, Elke/SUAREZ, Kiki (1994) Anna in der Höhle. Münster: Votum.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.) (1994) Die Welt als Text. Theorie und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GAULT, T. (1989) The Silent Nightmare. *Soundbarrier* März. 9-12.
- GAWLINSKI, Jean (1989) Good Sense Defence. *Special Children* 33. 9-10.
- GEGENFURTNER, M./KEUKENS, W. (Hrsg.) (1992) Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen. Diagnostik-Krisenintervention-Therapie. Essen: Westarp Wissenschaften.
- GERGEN, Kenneth J. (1984) Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In: FILIPP, Sigrun-Heide (Hrsg.) *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett. 75-91.
- GESIERICH, Karen (1992) Kleine Bewegung - große Wirkung. Selbstverteidigungsseminar für behinderte Frauen. *Leben und Weg* 1. 30-31.

- GIESEKE, Petra (Hrsg.) (1992) Wege zur Veränderung. Dokumentation der Fachtagung April 1991. Parteiliche Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen. Kiel: Lang.
- GIESELMANN, Ute/RODENBECK, Ulrike (1994) „Gute und schlechte Gefühle“. Lernen Konkret 2. 12-14.
- GIL, E. (1974) A Holistic Perspective On Child Abuse and Its Prevention. Journal of Sociology and Social Welfare 2 (2). 110-125.
- GIRTLE, R. (1984) Methoden der qualitativen Sozialforschung. Köln: Böhlau.
- GITTERMAN, Alex/SHULMAN, Lawrence (Hrsg.) (1994) Mutual Aid Groups, Vulnerable Populations, and the Life Cycle. New York: Columbia University Press.
- GLITZ, Angelika; SWOBODA, Annette (1998) Millis ungeheures Geheimnis. Stuttgart, Wien, Bern: Thienemann Verlag.
- GLÜCK, Gerhard/SCHOLTEN, Andrea/STRÖTGES, Gisela (1990) Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- GLUMPLER, Edith (Hrsg.) (1993) Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GOFFMAN, Erving (1972) Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GOLD, Erica R. (1986) Long-Term Effects of Sexual Victimization in Childhood: An Attributional Approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology 54. 471-475.
- GOODWIN, L. (1982) Use of Drawings in Evaluating Children Who may be Incest Victims. Children and Youth Services Review 4. 269-278.
- GORE, Tony A./CRITCHFIELD, A. Barry (1992) The Development of a State-Wide Mental Health System for Deaf and Hard of Hearing Persons. Journal of American Deafness and Rehabilitation Association 26. 1-8.
- GOTTHARDT- PFEIFF, Ulrike (1990) Gehörlosigkeit in Ehe und Familie. Beziehungs- und Umgangsformen kommunikativ Behinderter. Villingen—Schwenningen: Neckar-Verlag.
- GRAHL-KONSTANTINOVIC, Andrea (1994) „Mein Körper“. Lernen Konkret 2. 15.
- GRAUMANN, C.F. (Hrsg.) (1975) Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie. 7. Göttingen: Hogrefe. 567-617.
- Greater Vancouver Association of the Deaf (1990) Sexual Abuse Prevention Project for Deaf/Hard of Hearing Children. ACEH Journal 16.
- GREENBERG, M. T. (1984) Early Intervention Using Simultaneous Communication with Deaf Infants: The Effect on Communication Development. Child Development 55. 607-616.
- GREGORY, Susan/HARTLEY, Gillian (Hrsg.) (1991) Constructing Deafness. London: The Open University.
- GROCE, N.E. (1988) Special Groups of Children at Risk of Abuse: The Disabled. In: STRAUS, M. (Hrsg.) Abuse and Victimization Across the Life Span. Baltimore: John Hopkins University Press. 223-239.
- GRÜNDER, Mechthild/KLEINER, Rosa/NAGEL, Harmut (1994) Wie man mit Kindern darüber reden kann. Ein Leitfaden zur Aufdeckung sexueller Mißhandlung. Freiburg: Herder.
- GUBINSKY, Graziella (1994) Selbstverteidigung für gehörlose Frauen. Frauen Info-Sport (Januar).
- GÜNTHER, K.B. (1990) Neurolinguistische Aspekte der Gebärdensprache. Hörgeschädigtenpädagogik 44. 196-218.
- GUTJAHR, Gert (1985) Psychologie des Interviews in Praxis und Theorie. Heidelberg: Sauer-Verlag GmbH.

- GUTJAHR, Karin/SCHRADER, Anke (1988) Sexueller Mädchenmißbrauch. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- HAEBERLIN, Urs (Hrsg.) (1985) Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Einführung in die Heilpädagogik. 2. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- HAGOOD, M. (1992) Diagnosis or Dilemma: Drawings of Sexually Abused Children. *British Journal of Protective Psychology* 37. 22-33.
- HARD, S. (1986) Sexual Abuse of the Developmentally Disabled: A Case Study. Vortrag auf der National Conference of Executives of Associations for Retarded Citizens. Omaha.
- HAROIAN, Loretta Mason (1992) Sexual Problems of Children. In: WALKER, Clarence E./ROBERTS, Michale C. (Hrsg.) *Handbook of Clinical Psychology*. Wiley Series on Personality Processes. New York: John Wiley & Sons. 431-450.
- HARRINGTON, D./BLACK, M./VERSCHOORE, A. (1993) A Follow-Up Study of Behavior Problems Associated with Child Sexual Abuse. *Child Abuse and Neglect* 17. 743-754.
- HARRIS, Jennifer (1995) *The Cultural Meaning of Deafness. Language, Identity and Power Relations*. Avebury: Ashgate Publishing Ltd.
- HARTWIG, Luise/WEBER, Monika Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (1991) Sexuelle Gewalt und Jugendhilfe. Bedarfssituation und Angebote der Jugendlife für Mädchen und Jungen mit sexuellen Gewalterfahrungen. Münster: Votum Verlag.
- HARVEY, Michael A. (1989) *Psychotherapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons. A Systemic Model*. Hillsdale/NJ.: Lawrence Erlbaum Ass.
- HASE, Ulrich (1996) Stellungnahme zu einem Leserbrief. *Das Zeichen* 36. 139-140.
- HEESE, Gerhard/JUSSEN, Heribert/SOLAROVA, Svetluse (1988) Behinderungen im erziehungswissenschaftlichen Sinne. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 76. 424-427.
- HEILIGER, Anita (1995) Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen. *Kofra, Zeitschrift für Feminismus und Arbeit* 72. 21-25.
- HEILING, Kerstin (1995) *The Development of Deaf Children. Academic Achievement Levels and Social Processes*. Hamburg: Signum.
- HEINZE, T. (1987) *Qualitative Sozialforschung: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen: Westdt. Verlag.
- HEINZ-GRIMM, Renate (1992) Sexueller Mißbrauch geistig behinderter Menschen im Spannungsfeld des Strafrechts. In: WALTER, Joachim (Hrsg.) *Sexualität und geistige Behinderung. Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin, Baden-Württemberg: Schriftenreihe der Gesellschaft*. Heidelberg: G. Schindele Verlag.
- HELL, Wolfram (1996) Technische Hilfsmittel (Teil I). *Das Zeichen* 37. 302-310.
- HERMES, Gisela (Hrsg.) (1994) *Mit Recht verschieden sein. Forderungen behinderter Frauen an Gleichstellungsgesetze*. Kassel: bifos.
- HERRATH, Frank/SIELERT, Uwe (1991) *Lisa und Jan. Ein Aufklärungsbuch für Kinder und ihre Eltern*. Basel: Beltz.
- HERRMANN, Theo/LANTERMANN, Ernst D. (Hrsg.) (1985) *Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München, Wien, Baltimore: Urban Schwarzenberg.
- HERWITT, Stanley E. (1987) The Abuse of Deinstitutionalised Persons With Mental Handicaps. *Disability, Handicap and Society* 2 (2). 127-135.

- Hess. Koordinationsbüro für behinderte Frauen (Hrsg.) (1996) Literatur von, für, über Frauen mit Behinderung. Eine Bibliographie. Marburg: Görlich & Weiershäuser GmbH.
- Hessisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1994) Durchhalten. Dranbleiben. Und sich trauen. Dann haben wir am ehesten eine Chance. Lebenssituation und Alltagserfahrung behinderter Frauen. Wiesbaden: Brandstetter Druckerei GmbH.
- HEYNE, Claudia (1996) Täterinnen. Offene und versteckte Aggressionen von Frauen. Zürich: Kreuz-Verlag.
- HIGGINS, Paul C./NASH, Jeffrey E. (1987) Understanding Deafness Socially. Continuities in Research and Theory. Springfield, ILL.: Charles Thomas Publisher.
- HINTERMAIR, Manfred (1997) Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung im Kontext von Hörschädigung. Hörgeschädigte Kinder 1. 26-33.
- HINTERMAIR, Manfred/VOIT, Helga (Hrsg.) (1990) Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. Argumente für eine veränderte Entwicklungs- und Förderperspektive in der Erziehung gehörloser Kinder. Heidelberg: Julius Groos.
- HINZE, Dieter (1991) Väter und Mütter behinderter Kinder. Der Prozeß der Auseinandersetzung im Vergleich. Heidelberg: Edition Schindele.
- HIRSCH, Mathias (1987) Realer Inzest. Psychodynamik des sexuellen Mißbrauchs in der Familie. Berlin, Heidelberg: Springer.
- HOEFNAGELS, Cees (1995) „Der Riese, der gerade dabei ist aufzuwachen!“ Prävention in den Niederlanden. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 148-169.
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (1992) Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOLLINS, Sheila/SINASON, Valerie (1993a) Bob Tells All. London: St George's Mental Health Library.
- HOLLINS, Sheila/SINASON, Valerie (1993b) Jenny Speaks Out. London: St George's Mental Health Library.
- HOPF, C. (1978) Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie 2. 97-115.
- HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.) (1979) Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner.
- HOPF; Arnulf (1995) Grundschulpädagogik und Prävention: In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- HOPPE, Siegrid und Hartmut (1998) Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- HOYLER-HERRMANN. A./WALTER, J. (Hrsg.) (1994) Sexualpädagogische Arbeitshilfe für geistig behinderte Erwachsene. Heidelberg: Ed. Schindele.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (1992) System-ökologische Pädagogik. 2. Qualitative Forschungsmethoden. Köln: Rhein-Verlag.
- HUXLEY, Renira/INGRAM, Elisabeth (Hrsg.) (1971) Language Acquisition. Models and Methods. London, San Francisco, New York: Academic Press.

- HYMES, Dell (1971) Competence and Performance in Linguistic Theory. In: HUXLEY, Renira/INGRAM, Elisabeth (Hrsg.) Language Acquisition. Models and Methods. London, San Francisco, New York: Academic Press. 3-28.
- I.M.M.A. Initiative Münchner MädchenArbeit e.V. (Hrsg.) (o.J.) Sexueller Mißbrauch an Mädchen. Sexueller Mißbrauch an behinderten Mädchen. München: Eigenverlag.
- I.M.M.A. Initiative Münchner MädchenArbeit e.V.(Hrsg.) (1992) Arbeit mit behinderten Mädchen und jungen Frauen. Ergebnisse einer Fachtagung (11/91). München: Eigenverlag.
- Im Zweifel für das Opfer - sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen (1991) Pro Infirmis 2
- JACKSON, Catherine (1995) Screened but not Heard. Health Visitor 8 (8). 310.
- JACKSTELL, S./ORYWAHL, M. (1993) Gruppenarbeit als Chance für Mädchen im Grundschulalter. Ruhnmark: Donna Vita.
- JANKO, Susan (1994) Vulnerable Children, Vulnerable Families. The Social Construction of Child Abuse. New York: Teachers College Press.
- JANSHEN, D. (Hrsg.) (1991) Sexuelle Gewalt. Die allgegenwärtige Menschenrechtsverletzung. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- JANUSCHEK, F./VOGT, Rüdiger (Hrsg.) (1986) Sexualität und Sprache. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- JAUDES, P.K./DIAMOND, L.J. (1985) The Handicapped Child and Child Abuse. Child Abuse and Neglect 9. 341-347.
- Jederzeit verfügbar: ein Krüppenkörper (1994) Junge Welt Nr. 155.
- JOHNS, Irene (Hrsg.) (1993) Zeit alleine heilt nicht. Sexuelle Kindesmißhandlung - wie wir schützen und helfen können. Freiburg: Herder.
- JOHNS, Irene/KIRCHHOFER, Friedhelm (1995) Schule (k)ein Teil des Hilfesystems? In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 226-240.
- JOHNS, Irene/KIRCHHOFER, Friedhelm/KUPFFER, Heinrich (Hrsg.) (1993) Nicht länger Opfer sein. Folgen von sexueller Kindesmißhandlung und therapeutische Hilfen. Neumünster: Paranus Verlag der Brücke Neumünster e.V.
- JOHNS, Irene/MARQUARDT-MAU, Brunhilde (1995) Sensibel sein für Kinder. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Thema sexuelle Kindesmißhandlung. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 265-282.
- JOHNSTON-PHELPS, Ethel (Hrsg.) (1987) Kati Knack-die-Nuß und andere Geschichten von schlauen Mädchen. Berlin. Elefanten Press.
- JOHNSTON-PHELPS, Ethel (Hrsg.) (1988) Die Riesin treibt Schabernack und noch mehr Märchen von mutigen Mädchen. Berlin: Elefanten Press.
- JONES, Deb/MARTINSON, Sue Ann (Hrsg.) (1990) Let's Prevent Abuse: A Prevention Handbook for Early Childhood Professionals and Families with Young Children, with Special Emphasis on the Needs of Children with Disabilities. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitation Services.

- JUSSEN, Heribert (1981) Kommunikative Beziehungsstörungen bei Gehörlosen und Wege zu ihrer Überwindung. In: PEUSER, G. /WINTER, S. (Hrsg.) Angewandte Sprachwissenschaft: Grundfragen, Bereiche, Methoden. Bonn: Bouvier. 307-332.
- JUSSEN, Heribert (1986) Strukturen der familiären Interaktion mit gehörlosen Kindern. In: BÄCHTOLD, Andreas/JELTSCH-SCHUDEL, Barbara/SCHLIENGER, Ines (Hrsg.) Sonderpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Gerhard Heese. Berlin: Marhold. 187-208.
- JUSSEN, Heribert (1989) Integrative Förderung Hörsprachgeschädigter. Sprache - Stimme - Gehör 13. 15-18.
- JUSSEN, Heribert/KRÖHNERT, O. (Hrsg.) (1982) Handbuch der Sonderpädagogik. 3. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin: Marhold.
- KAMMERER, Emil/GÖBEL, Dietmar (1984) Zur Entwicklung der Kommunikationsbehinderung gehörloser Kinder und Jugendlicher in der Selbstwahrnehmung der Betroffenen. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 12. 331-341.
- KAVEMANN, Barbara/LAG Autonome Mädchenhäuser (1994) Täterinnen - Frauen, die Mädchen und Jungen sexuell mißbrauchen. Köln: LAG.
- KAVEMANN, Barbara/LÖHSTÖTER, Ingrid (1984) Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Hamburg: Rowohlt.
- KAZIS, Cornelia (Hrsg.) (1988) Dem Schweigen ein Ende. Sexuelle Ausbeutung von Kindern in der Familie. Basel: Lenos Verlag.
- KEHOE, Patricia (1991) Wenn ich darüber reden könnte. Eine Geschichte um sexuellen Mißbrauch. Berlin: Donna Vita.
- KELLY, Liz (1992a) Can't Hear or Won't Hear? - The Evidential Experience of Children with Disabilities. Child Abuse Review 1. 188-190.
- KELLY, Liz (1992b) The Connections Between Disability and Child Abuse: A Review of the Research Evidence. Child Abuse Review 1. 157-167.
- KELLY, R.J./LUSK, R. (1992) Theories of Pedophilia. In: O'DONOHUE, W./GEER, J.H. (Hrsg.) The Sexual Abuse of Children: Theory and Research. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Press.
- KEMPE, C.Henry (1985) The Battered-Child Syndrom. Child Abuse and Neglect 9. 143-150.
- KEMPE, R.S./KEMPE, C.H. (1978) Child Abuse. London: Fontana and Milton Keynes The Open University.
- KEMPER, Franz (1982) Klientenzentrierte Kinderspieltherapie bei sprach- und sprechgestörten Kindern. In: BENECKEN, Jürgen (Hrsg.) Kinderspieltherapie (Fallstudien). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer. 38-73.
- KENNEDY, Margaret (1989a) Child Abuse - disabled children suffer too. Childright 60. 18-20.
- KENNEDY, Margaret (1989b) The Abuse of Deaf Children. Child Abuse Review (Spring). 3-7.
- KENNEDY, Margaret (1990) The Deaf Child who is Sexually Abused - is there a Need for a Dual Specialist?. Child Abuse Review 4 (2). 3-6.
- KENNEDY, Margaret (1992a) Children with Severe Disabilities: Too Many Assumptions. Child Abuse Review 1. 185-187.
- KENNEDY, Margaret (1992b) Not the Only Way to Communicate: A Challenge to Voice in Child Protection Work. Child Abuse Review 1. 169-177.
- KENNEDY, Margaret (1992c) The Case for Interpreters - Exploring Communication with Children who are Deaf. Child Abuse Review 1. 191-193.

- KENNEDY, Margaret/KELLY, Liz (1992) Inclusion not Exclusion. *Child Abuse Review* 1. 147-149.
- KERCHER, G./McSHANE, M. (1984) Characterizing Child Sexual Abuse on the Basis of a Multi-Agency Sample. *Victimology* 9. 364-382.
- KEUPP, H. (1988) Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? *Verhaltstheorie und psychosoziale Praxis* 4. 425-438.
- Kinderschutz-Zentrum Kiel (1989) Zusammenfassung wichtiger Zahlen aus dem Arbeitsbereich „Sexuelle Mißhandlung“ des Kinderschutz-Zentrums Kiel. Unveröffentlichter Bericht. Kiel.
- KINZL, J. (1993) Häufige Realität. Sexuelle Mißbrauchserfahrungen in der Kindheit. Eine Prävalenzstudie an Studentinnen und Studenten der Universität Innsbruck. In: Bundesministerium für Inneres (Hrsg.) Öffentliche Sicherheit. Das Magazin des Innenministeriums. (1-2). Wien.
- KIPER, Hanna (1993) Zur Thematisierung sexuellen Mißbrauchs in Aufklärungsmaterialien und Kinder- und Jugendbüchern. Kritische Bestandaufnahme ausgewählter Präventionsmaterialien. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.) Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 357-379.
- KLEES, Karin (1992) Sexuelle Gewalt gegen Kinder - Prävention in der Weiterbildung für Grundschullehrerinnen. In: Pädagogisches Zentrum (Hrsg.) Tatort Schule: Sexistischer Alltag. Berlin.
- KLEES, Karin (1993) Mädchenförderung und antisexistische Jungenpädagogik. Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder in der Schule. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.) Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 348-356.
- KNAPPE, A./SELG, H. (1993) Prävention von sexuellem Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Forschungsbericht. München.
- KNAPPE, Anne (1995) Was wissen Eltern über Prävention sexuellen Mißbrauchs? In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 241-255.
- KNOOP-GRAF, Anneliese/MANSKE-HERLYN, Bernhild/WILHELM, Bettina (1995) Sexualerziehung und Prävention von sexueller Gewalt in Kindergarten, Hort und Schule. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.
- KOCH-BODE, W. (1992) Destruktives Verhalten von Kindern - psychologische-, allgemein- und hörgeschädigtenpädagogische Aspekte. *Hörgeschädigten-Pädagogik*. 342-361.
- KOHAN, Margaret J./POTHIER, Patricia/NORBECK, Jane S. (1987) Hospitalized Children with History of Sexual Abuse: Incidence and Care Issues. *American Journal of Orthopsychiatry* 57. 258-264.
- KOLKO, D./MOSER, J./LITZ, J./HUGHES, J. (1987) Promoting Awareness and Prevention of Child Sexual Victimization Using the Red Flag/Green Flag Program: An Evaluation With Follow-Up. *Journal of Family Violence* 2. 11-35.
- KÖNIG, R. (Hrsg.) (1972) Das Interview. Formen - Technik - Auswertung. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- KÖNIG, R. (Hrsg.) (1973) Handbuch der empirischen Sozialforschung. 2. Stuttgart: Dt. Taschenbuch Verlag.
- KÖNIG, R. (Hrsg.) (1974) Handbuch der empirischen Sozialforschung. 3. Stuttgart: Dt. Taschenbuch Verlag.
- KOOLWIJK, J.V./WIEKEN-MAYSER, M. (1974) Techniken der empirischen Sozialforschung. 2. München: Oldenbourg.
- KRAIMER, K. (1994) Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim, München: Juventa-Verlag.



- KRAIZER, S./WITTE, S./FRYER, G. (1989) Child Sexual Abuse Prevention Programs: What Makes them Effective in Protecting Children?. *Children Today* 18. 23-27.
- KRAJICEK, Marilyn J. (1987) Sexuality and the Developmentally Disabled. In: WALLACE, Helen M./BIEHL, Robert F./OGLESBY, Allan, C./TAFT, Lawrence T. (Hrsg.) *Handicapped Children and Youth: A Comprehensive Community and Clinical Approach*. New York: Human Sciences Press. 223-228.
- KRAPPMANN, L. (1971) *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- KRENTS, E.J./ATKINS, D.V. (1986) *Curriculum Guide for 'No-Go-Tell!' Information for Teachers and Parents*. Lexington, NY.: Lexington Center, Inc..
- KRENTS, Elisabeth/SCHULMAN, Valerie/BRENNER, Shella (1987) Child Abuse and the Disabled Child: Perspectives for Parents. *Volta Review* 89 (5). 78-95.
- KREUL, Holde (1996) *Ich und meine Gefühle*. Bindlach: Loewe.
- KRIZ, Jürgen/LISCH, Ralf (1988) *Methoden-Lexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen*. München, Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.
- KRÖHNERT, O. (1984) Das Selbstverständnis der Gehörlosenbildung in der Gegenwart. In: Bericht vom Internationalen Kongreß für Bildung und Erziehung Hörgeschädigter, Hamburg 1980. 1. Heidelberg. 18-25.
- KROMREY, H. (1983) *Empirische Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- KRÜGER, Michael (1982) Der Personenkreis. In: JUSSEN, H./KRÖHNERT, O. (Hrsg.) *Handbuch der Sonderpädagogik. 3. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Berlin: Marhold. 3-26.
- KRÜGER, Michael (1982) Häufigkeit (Statistik). In: JUSSEN, H./KRÖHNERT, O. (Hrsg.) *Handbuch der Sonderpädagogik. 3. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Berlin: Marhold. 37-43.
- KRÜGER, Michael (1987) *Psychologie der Gehörlosen und Schwerhörigen*. In: FENGLER, Jörg/JANSEN, Gerd *Heilpädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. 43-73.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1991) *Richtlinien für die Schule für Gehörlose (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen mit Handreichungen für den Sprachunterricht*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritternach mbH.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1991) *Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- LaBARRE, Alice/HINKLEY, Karen R./NELSON, Mary F. (1986) *Sexual Abuse: What is it?. An Informational Book for People Who are Deaf or Hard of Hearing*. St. Paul: Ramsey Foundation.
- LAGERCRANTZ, Rose und Samuel (1985) *Karlchen wär gern stark und groß*. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- LAITMON, Emily (1979) Group-Counseling: Sexuality and the Hearing Impaired Adolescent. *Sexuality and Disability* 2 (3). 169-177.
- LAMB, Michael E./STERNBERG, Kathleen J./ESPLIN, Phillip W. (1994) Factors Influencing the Reliability and Validity of Statements Made by Young Victims of Sexual Maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology* 15 (2). 255-280.
- LAMERS-WINKELMAN, Francien/KOOIHMAN, Klaas (o.J.) *Prevention of Child Abuse in the Netherlands. An Overview of Existing Strategies*.
- LAMERS-WINKELMANN, Francien (1992) Psychomotorische Merkmale sexuell mißbrauchter Kinder und Möglichkeiten der Kindertherapie. In: GEGENFURTNER, Margit/KEUKENS, Wilfried (Hrsg.)

- Sexueller Mißbrauch an Kindern und Jugendlichen. Diagnostik - Krisenintervention - Therapie. Essen: Westarp Wissenschaften.
- LAMNEK, Siegfried (1995) *Qualitative Sozialforschung. 2. Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- LANGHOLTZ, Daniel J./HELLER, Bruce (1988) *Effective Psychotherapy with Deaf Persons: Therapist's Perspectives*. In: WATSON, Douglas (Hrsg.) *Two Decades of Excellence 1967-1987. A Foundation for the Future - Proceedings of the Eleventh Biennial Conference of the American Deafness and Rehabilitation Association, Minneapolis (May 26-29 1987)*. Little Rock: American Deafness and Rehabilitation Association. 54-68.
- LAPPE, Konrad (1993) *Der ‚böse Onkel‘ hat ausgedient*. In: LAPPE, Konrad/SCHAFFRIN, Irmgard/TIMMERMANN, Evelyn et al. *Prävention von sexuellem Mißbrauch. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Ruhnmark: Donna Vita.
- LAPPE, Konrad/SCHAFFRIN, Irmgard/TIMMERMANN, Evelyn et al. (1993) *Prävention von sexuellem Mißbrauch. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Ruhnmark: Donna Vita.
- LAUTERBACH, Roland/KÖHNLEIN, Walter/SPRECKELSEN, Kay/KLEWITZ, Elard (Hrsg.) (1992) *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. 3. Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: Universität Kiel, Inst. f. Päd. u. Naturwissenschaften.
- Lebenshilfe Österreich (Hrsg.) (1990) *Beziehungen - Partnerschaft - Sexualität. Sexualpädagogische Begleitung bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Wien.
- LEE, Raymond M. (1993) *Doing Research on Sensitive Topics*. London, Newbury Park, CAL.: Sage.
- LERCHER, Lisa/DERLER, Barbara/HÖBEL, Ulrike (1995) *Missbrauch verhindern. Handbuch zu präventivem Handeln in der Schule*. Wien: Wiener Frauenverlag.
- LEVEN, Regina (1994) *Mein Kopf sagt nein, nein, nein . - Über sexuelle Ausbeutung -*. Das ZEICHEN 27. 54-65.
- LEVENTHAL, J.M. (1981) *Risk Factors for Child Abuse: Methodologic Standards in Case-Control Studies*. *Pediatrics* 68. 684-690.
- LEWIS, K.J.C. (1982) *Sex Education: The Role of Schools and Units for the Deaf*. *Journal of the British Association Teachers of the Deaf* 6 (2).
- LIBEN, L.S. (Hrsg.) (1987) *Deaf Children: Developmental Perspectives*. New York, San Francisco, London: Academic Press. 69-85.
- LIMBACH, Asta (1991) *Von der „Integration“ der Gebärdensprache. Gehörlose im Spannungsfeld von Sonder- und Regelschule*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- LÖFFEL, Heike/MANSKE, Christa (1996) *Ein Dino zeigt Gefühle. Bilderbuch mit didaktischem Begleitmaterial für die pädagogische Praxis*. Ruhnmark: Donna Vita.
- LONGO, R.E./GOCHENOUR, C. (1981) *Sexual Assault of Handicapped Individuals*. *Journal of Rehabilitation* 47. 24-27.
- Los Angeles Commission on Assaults against Women (Hrsg.) (1991) *Deaf Kid's Self-Defense & Safety Project*. Los Angeles: Eigenverlag.
- LÖWE, A. (1982) *Erziehung im Früh- und Elementarbereich*. In: JUSSEN, Heribert/KRÖHNERT, O. (Hrsg.) *Handbuch der Sonderpädagogik. 3. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Berlin: Marhold. 182-197.

- LUNDGREN, Michael/GUSTAVSSON, Ulf (1993) Das kleine Drachmädchen. Ruhmark: Donna Vita.
- LYSTAD, Mary (Hrsg.) (1986) Violence in the Home: Interdisciplinary Perspectives. New York: Brunner/Mazel Inc..
- MAAS, Utz/WUNDERLICH, Dieter (1974) Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt: Athenäum. 69-188.
- MACE, A.L./WALLACE; K.L./WHAN, M.Q./STELACHOWISZ, P.G. (1991) Relevant Factors in the Identification of Hearing Loss. *Ear and Hearing* 12. 287-293.
- MacTURK, Robert H./MEADOW-ORLANS, Kathryn P./KOESTER, Lynne S./SPENCER, Patricia S. (1993) Social Support, Motivation, Language, and Interaction. A Longitudinal Study of Mothers and Deaf Infants. *American Annals of the Deaf* 138. 19-25.
- Mädchen- und Frauentreff PERLE/Mädchen und Frauencafe FRAZI (Hrsg.) (1996) Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für hörgeschädigte Frauen. Dokumentation. Essen: Eigenverlag.
- MAGNUSSON, Agneta (1995) „Ich bin gehörlos! - Und Du?“ Bielefeld. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- MAI, Manfred (1991) Vom Schmusen und Liebhaben. Bindlach: Loewe.
- MAIFELD, Gabriele (1992) Elternarbeit als Präventionsmöglichkeit sexuellen Mißbrauchs an Menschen mit geistigen Behinderungen. Köln. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- MALETZKY, Barry M. (Hrsg.) (1995) Sexual Abuse. A Journal of Research and Treatment. The Official Journal of the Association for the Treatment of Sexual Abusers. 7. New York: Plenum Publishing Corporation.
- MALTZ, Wendy (1993) Sexual Healing. Ein sexuelles Trauma überwinden. Reinbek: Rowohlt.
- MARCHANT, R. (1991) Myths and Facts About Sexual Abuse and Children with Disabilities. *Child Abuse Review* 5 (2). 22-24.
- MARCHANT, Ruth/PAGE, Marcus (1992) Bridging the Gap: Investigating the Abuse of Children with Multiple Disabilities. *Child Abuse Review* 1. 179-183.
- MARCHETTI, A./McCARTNEY, J. (1990) Abuse of Persons with Mental Retardation: Characteristics of the Abused, the Abusers, and the Informers. *Mental Retardation* 28 (6). 367-371.
- MARQUARDT, Claudia (1993) Sexuell mißbrauchte Kinder und das Recht. Juristische Möglichkeiten zum Schutz sexuell mißbrauchter Mädchen und Jungen. Köln: Volksblatt Verlag.
- MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) (1995) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- MARSCHARK, Marc (1993) Psychological Development of Deaf Children. New York: Oxford University Press.
- MARSHALL, W.L. (1990) Handbook of Sexual Assault. New York: Basic Books.
- MARTINIUS, J./FRANK, R. (Hrsg.) (1990) Vernachlässigung, Mißbrauch und Mißhandlung von Kindern. Bern: Huber.
- MASSIE, Monique E./JOHNSON, Shirley M. (1989) The Importance of Recognizing A History of Sexual Abuse in Female Adolescents. *Journal of Adolescent Health Care* 10 (3). 184-191.
- MASUDA, Shirley (1992) Violence Against Women With Disabilities. *Abilities* (Summer). 87-88.
- MATTHES, Claudia (1996) Identität und Sprache. Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil 1). *Das Zeichen* 37. 358-365.
- MATTHES, Claudia (1996) Identität und Sprache. Gehörlose zwischen Laut- und Gebärdensprache, zwischen gehörloser und hörender Welt (Teil 2). *Das Zeichen* 38. 536-543.

- MAY, Angela (1997) Nein ist nicht genug. Prävention und Prophylaxe. Inhalte, Methoden und Materialien zum Fachgebiet Sexueller Mißbrauch. Ruhnmark: Donna Vita.
- MAY, Angela/REMUS, Norbert (1992) . . und dann kommt Licht in das Dunkel des Schweigens. Sexueller Mißbrauch in der Praxis der Oberschule. Berlin: Verlag Jonglerie Arbeitsmittel.
- MAY, Angela/REMUS, Norbert (1998) Sexuellen Mißbrauch verhindern. Neue Ideen – Methoden – Medien. Berlin: Verlag die Jonglerie.
- MAY, G. (1978) Understanding Sexual Child Abuse. Chicago, ILL.: National Committee for Prevention of Child Abuse.
- MAYER, Adele (1990) Child Sexual Abuse and Courts. Holmes Beach, FLO.: Learning Publications.
- MAYER, Anneliese (1994) Die verschwiegene Gewalt gegen (und über) Frauen mit Behinderung. Lifaßsäule (April/Mai). 6-12.
- MAYER, Anneliese/SCHOPMANS, Birgit (1994) Selbstdarstellung. Hessische Arbeitsgruppe Behinderte Frauen und Gewalt. Litfaßsäule (April/Mai). 13.
- MAYER, Mercer (1991) Da liegt ein Krokodil unter meinem Bett. Ravensburg: Maier.
- MAYES, G.M./CURRIE, E.F./MACLEOD, L./GILLIES, J.B./WARDEN, D.A. (1992) Child Sexual Abuse. A Review of Literature and Educational Materials. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MAYKUT, Pamela/MOREHOUSE, Richard. (1994) Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- MAYRING, Philipp (1993) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- McCABE, M et al. (Hrsg.) (1986) Child Sexual Abuse. New York: Goldner Press.
- McCAY, V. (1984) Sexual Abuse. American Annals of the Deaf 129. 351.
- McCREARY Centre Society Sexual Abuse and Young People with Disabilities Project (1993) Results and Recommendations and Annotated Bibliography.
- McCRONE, William P. (1985) Preventing Child Abuse. A Bibliography of Information: Professionals Should Know to Protect Deaf Children. Perspectives of Teachers of the Hearing Impaired 5. 11-13.
- McCRONE, Noel/WALFORD, Geraldine (1991) The Role of the Psychiatrist in Child Sexual Abuse. Irish Journal of Psychological Medicine 8 (2). 93-98.
- MEADOW, Kathryn P. (1980) Deafness and Child Development. Berkeley: University of California Press.
- MEADOW, Kathryn P. (1981) Interactions of Deaf Mothers and Deaf Preschoolchildren: Comparisons of three other Groups of Deaf and Hearing Dyads. American Annals of the Deaf 126. 454-468.
- MEADOW-ORLANS, K.P. (1987) Socialization of Deaf Children and Youth. In: HIGGINS, Paul C./NASH, Jeffrey E. Understanding Deafness Socially. Continuities in Research and Theory. Springfield, ILL.: Charles Thomas Publisher. 71-95.
- MEBES, Marion (1991) Stück für Stück. Berlin: Donna Vita.
- MEBES, Marion (1992) Katrins Geheimnis. Ruhnmark: Donna Vita.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1988) Kein Küßchen auf Kommando. Berlin: Donna Vita.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1992) Kein Anfassen auf Kommando. Berlin: Donna Vita.
- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1995) Kein Anfassen auf Kommando!. Ein Malbuch. Ruhnmark: Donna Vita.

- MEBES, Marion/SANDROCK, Lydia (1995) Kein Küsschen auf Kommando!. Ein Malbuch. Ruhnmark: Donna Vita.
- MEIER, Karin/BLEY, Anette (1996) Das kummervolle Kuscheltier. Ein Bilderbuch über sexuellen Mißbrauch. München: arsEdition.
- MEIJDEN, M. van der/HOEFNAGELS, C. (1993) ‚Voor Straf een Zoen?‘ Evaluatie van een programma ter preventie van seksueel misbruik. Utrecht. Eigenverlag.
- MERKIN, Lewis/SMITH, Marilyn J. (1995) A Community Based Model Providing Services for Deaf and Deaf-Blind Victims of Sexual Assault and Domestic Violence. *Sexuality and Disability* 13 (2). 97-105.
- MERTON, R.K./KENDALL, P.L. (1979) Das fokussierte Interview. In: HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.) *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner. 169-203.
- MIAN, Marcellina (1986) Review of 125 Children 6 Years of Age and Under Who Were Sexually Abused. *Child Abuse and Neglect* 17. 223-229.
- MOGLIA, R. (1986) Sexual Abuse and Disability. *Siecus Report* (März). 9-10.
- MONTGOMERY, George (Hrsg.) (1978) *Deafness Personality and Mental Health. Papers on Deafness, Personality and Mental Health*. Edinburgh: Scottish Workshop Publications.
- MORGAN, P. (1982) Alcohol and Family Violence: A Review of Literature. In: National Institute of Alcoholism and Alcohol Abuse, *Alcohol Consumption and Related Problems*. Washington, D.C.: Department of Health and Human Services.
- MORGAN, S.R. (1987) *Abuse and Neglect of Handicapped Children*. London: Taylor and Francis.
- MOUNTY, Judith L./FETTERMAN, Rebecca (1989) An Abuse Prevention Program for Deaf and Hard of Hearing. *Convention of American Instructors of the Deaf*.
- MRAZEK, P.B./KEMPE, H.C. (Hrsg.) (1982) *Sexually Abused Children and Their Families*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- MRAZEK, P.B./LYNCH, M./BENTONIM, A. (1982) Recognition of Child Sexual Abuse in the United Kingdom. In: MRAZEK, P.B./KEMPE, C.H. *Sexually Abused Children and Their Families*. Oxford, New York: Pergamon Press. 35-50.
- MULLAN, Patricia B./COLE, Sandra S. (1991) Health Care Providers' Perceptions of the Vulnerability of Persons With Disabilities: Sociological Framework and Empirical Analyses. *Special Issue: Sexual Exploitation of People With Disabilities. Sexuality and Disability* 9 (3). 221-241.
- MÜLLER, Else (1983) *Du spürst unter deinen Füßen das Gras*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- MULLINS, J.B. (1986) The Relationship Between Child Abuse and Handicapping Conditions. *Journal of School Health* 56. 134-136.
- MUNSCH, Robert/NYNCKE, Helga (1987) *Die Tütenprinzessin*. Oldenburg: Lappan.
- MURAM, D./WEATHERFORD, T. (1988) Child Sexual Abuse in Shelby County, Tennessee: Two Years of Experience. *Adolescent and Pediatric Gynecology* 1. 114-118.
- MURRAY/FILE (Hrsg.) (o.J.) *Violence Against Women With Disabilities Project*. Vancouver: Eigenverlag.
- MYKLEBUST, Elke (1987) *Kinder-Kummer* [Film]. Oslo.
- MYKLEBUST, H. (1964) *The Psychology of Deafness*. New York: Grune/Stratton.
- NAGLER, Mark (Hrsg.) (1993) *Perspectives On Disability. Texts and Readings On Disability*. Palo Alto, CAL.: Health Markets Research.

- National Centre for Mental Health and Deafness (o.J.) The Deaf Alliance. 'The Skills of the Psychotherapist is to Learn the Language of His or Her Patient, and, to Help in Creating a Mutual Language, a Personal Conversation'. Manchester: Eigenverlag.
- National Deaf Children's Society/Keep Deaf Children Safe Project (Hrsg.) (o.J.) Secrets. London: Eigenverlag.
- National Deaf Children's Society/Keep Deaf Children Safe Project (Hrsg.) (o.J.) You Choose. London: Eigenverlag.
- National Deaf Children's Society/National Society for the Prevention of Cruelty to Children (1998) Safe in your Hands. London: Eigenverlag.
- National Deaf Children's Society/Keep Deaf Children Safe Project (1991) The Abused Deaf Child: The Role of the Social Worker with Deaf People. London: NDCS.
- NEFF, Jan (1979) Another Perspective on Sexuality and those who are Deaf and Blind. *Sexuality and Disability* 2 (3).206-211.
- NELDNER, Sylvia (1993) Sexuelle Gewalt an Menschen mit geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung* 3.
- NELDNER, Sylvia (1994) Projekt „Prävention Sexuellem Mißbrauchs an Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung“. *Lernen Konkret* 2. 23-26.
- NELDNER, Sylvia/REITZER, Michaela (1993) Prävention Sexuellen Mißbrauchs an Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung - Dokumentation des Projektes. v. Bodelschwingsche Anstalten Bethel. Bielefeld: Eigenverlag.
- NELSON Mandy/HESSELL, Jenny (1993) Gut, daß ich es gesagt habe. München: Heinrich Ellermann.
- NELSON, M./CLARK, K. (Hrsg.) (1986) The Educator's Guide to Preventing Child Sexual Abuse. Santa Cruz, CAL.: Network Publications.
- NEUTZLING, Rainer/FRITSCHKE, Burghard (1992) Ey Mann, bei mir ist es genauso! Cartoons für Jungen - hart an der Grenze vom Leben selbst gezeichnet. Köln: Volksblatt-Verlag.
- New York State Commission on Quality of Care for Mentally Disabled (1992) Child Abuse and Neglect in New York State Office of Mental Health and Office of Mental Retardation and Developmental Disabilities Residential Programs. New York: Eigenverlag.
- NIBERT, David (1989) Parents' Observations of the Effect of a Sexual-Abuse Prevention Program on Preschool Children. *Child Welfare* 68. 539-546.
- NIEMAND, Jackie (1994) Physical Abuse: What is it?. An Informational Book for People Who are Deaf or Hard of Hearing. St. Paul: Ramsey Foundation.
- NOACK, Cornelia/SCHMID, Hanna J. (1996) Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. Eine verleugnete Realität. Esslingen: Verband evangelischer Einrichtungen für Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung e.V., Stuttgart.
- NOORDHOF, A. (Hrsg.) (1988) Signalen van Incest. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- NORDÉN, K. (1975) Psychological Studies of Deaf Adolescents. Unveröffentlichte Dissertation. Lund Universität.
- OATES, R.K./DAVIS, A.A./RYAN, M.G./STEWART, L.F. (1979) Risk Factors Associated with Child Abuse. *Child Abuse and Neglect* 3. 547-553.
- O'DAY, Bonnie/SPECKTOR, Peggy/SAYLES, Connie et al. (1983) Preventing Sexual Abuse of Persons with Disabilities - A Curriculum for Hearing Impaired, Physical Disabled, Blind and Mentally Retarded Students. Santa Cruz: Network Publications.

- O'DONOHUE, W./GEER, J.H. (Hrsg.) (1992) *The Sexual Abuse of Children: Theory and Research*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Press.
- O'DWYER, J. M./FRIEDMAN, T. (1993) Multiple Personality Disorder Following Childbirth. *British Journal of Psychiatry* 162. 831-833.
- PACER Center (Hrsg.) (1989) *Let's Prevent Abuse. Guide*. Minneapolis, MN.: Eigenverlag.
- PACER Center (Hrsg.) (1989) *Review of Literature on Abuse of Children with Disabilities*. Minneapolis, MN.: Eigenverlag.
- PACER Center (Hrsg.) (1989) *Strategies for the Prevention of Child Maltreatment*. Minneapolis, MN.: Eigenverlag.
- PACER Center (Hrsg.) (1995) *Risky Situations Vulnerable Children*. Minneapolis, MN.: Eigenverlag.
- PACER Center (Hrsg.) (o.J.) *Common Characteristics of Abusive Caregivers*. Minneapolis, MN.: Eigenverlag.
- Pädagogisches Zentrum (Hrsg.) (1992) *Tatort Schule: Sexistischer Alltag*. Berlin.
- PADDEN, C. (1980) The Deaf Community & the Culture of Deaf People. In: BAKER, C./BATTISON, R. (Hrsg.) *Sign Language and the Deaf Community. Essays in Honor of William Stokoe*. USA. National Association of the Deaf. 90-100.
- PADDEN, Carol/HUMPHRIES, Tom (1991) *Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Hamburg: Signum.
- PALMER, Pat/WAGENDRISTEL, Eva (1993) *Die Maus, das Monster und ich*. Ruhmark: Donna Vita.
- PALUSZNY, Maria J./CULLEN, Bernard J./FUNK, Jeanne/LIU, Paul Y. et al. (1989) Child Abuse Disposition: Concurrences and Differences Between a Hospital Team, Child Protection Agenda and the Court. *Child Psychiatry and Human Development* 20 (1). 25-38.
- Panel on Research on Child Abuse and Neglect (Hrsg.) (1993) *Understanding Child Abuse and Neglect*. Washington: National Academic Press.
- PARKER, F.L./ROBINSON, R./SAMBRANO, S./PIOTRKOWSKI, C. et al. (Hrsg.) (1992) *New Directions in Child and Family Research: Shaping Head Start in the 90's*. First National Working Conference on Early Childhood and Family Research, Arlington, VA, June 24-26, 1991. Washington, DC.: Administration on Children, Youth and Families.
- PATTERSON, Patricia Miles (1991) *Doubly Silenced: Sexuality, Sexual Abuse and People with Developmental Disabilities*. Madison, WISC.: Wisconsin Council on Developmental Disabilities.
- PAVA, Wendy-Stecher (1994) Visually Impaired Persons' Vulnerability to Sexual and Physical Assault. *Journal of Visual Impairment and Blindness* 88 (2). 103-112.
- PEARSON, C. (1979) Sex Education: A Survey of Parents with Deaf Adolescents. *American Annals of the Deaf* 124. 760-764.
- PERINCIOLI, Cristina/DONNA VITA e.V. (Hrsg.) (1996) *Selma [CD]. Ein Computer-Adventure aus dem richtigen Leben*. Ruhmark: Donna Vita.
- PETERS, S.D./WYATT, G.E./FINKELHOR, D. (1986) Prevalence. In: FINKELHOR, D. (Hrsg.) *A Sourcebook On Child Sexual Abuse*. Beverly Hills, CAL.: Sage.
- PETRY, Siegfried (1993) *Stell dich nicht so an!. Geschichte einer Therapie eines sexuellen Mißbrauchs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- PETTIS, Katherine W./HUGHES, R. Dave (1985) Sexual Victimization of Children: A Current Perspective. *Behavioral Disorders* 10 (2). 136-144.

- Petze (Hrsg.) (1996) Nur keine Panik! Schulische Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Mädchen und Jungen: Beiträge zur LehrerInnenfortbildung. Kiel: Eigenverlag.
- PEUSER, G. /WINTER, S. (Hrsg.) (1981) Angewandte Sprachwissenschaft Grundfragen, Bereiche, Methoden. Bonn: Bouvier. 307-332.
- PICH, Heike (1993) Hau ab, du blöder Affe!. Prävention in der Grundschule. Oldenburg: Wildwasser Oldenburg e.V.
- PIERCE, R. & PIERCE, L.H. (1985) The Sexual Abused Child: A Comparison of Male and Female Victims. *Child Abuse & Neglect* 9. 191-199.
- PLUM, Elisabeth Von wegen behindert!. *EMMA* 7. 56.
- PLUMMER, C.A. (1984) Preventing Sexual Abuse: Activities and Strategies for Working with Children and Adolescents. Holmes Beach, FL.: Learning Publications.
- PLUMMER, Carol (1986) Prevention Education in Perspective. In: NELSON, M./CLARK, K. (Hrsg.) (1986) *The Educator's Guide to Preventing Child Sexual Abuse*. Santa Cruz, CAL.: Network Publications. 1-5.
- POPPEndIEKER, Renate (1992) Ich bin gehörlos! Vorschläge zum Thema *Gehörlosigkeit* im Unterricht. Hamburg: Signum.
- PORSORSKI, Malkin (1990) Wie sie lernen, sich zu wehren. Bilder & Töne.
- PRENDERGAST, Susan G./McCOLLUM, Jeanette A. (1996) Let's Talk: The Effect of Maternal Hearing Status an their Interactions with Toddlers who are Deaf. *American Annals of the Deaf* 141. 11-18.
- PRESSLER, M. (1984) Katharina und so weiter. Weinheim, Basel: Beltz.
- PREUSSLER, O./HERBERT, L. (1972) Die Dumme Augustine. Stuttgart: K. Thienemann.
- PRILLWITZ, S. (1989) Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. *Das Zeichen* 10. 76-87.
- PRILLWITZ, Siegmund (1982) Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache in Bezug auf die Gehörlosenproblematik. Stuttgart: Kohlhammer.
- PRILLWITZ, Siegmund (Hrsg.) (1986) Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongreß am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg. Tagungsbericht. hörgeschädigte kinder. 55-78.
- PRILLWITZ, Siegmund/SCHULMEISTER, Rolf/WUDTKE, Herbert (1977) Kommunikation ohne Sprache: zur kommunikativen Situation hörsprachgeschädigter Vorschulkinder im Familienalltag. Weinheim, Basel: Beltz.
- PRILLWITZ, Siegmund (1986) Die Deutsche Gebärdensprache und die Verwendung von Gebärden in der Erziehung Gehörloser. In: PRILLWITZ, Siegmund (Hrsg.) *Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Internationaler Kongreß am 9. und 10. November 1985 im Congress Centrum Hamburg. Tagungsbericht. hörgeschädigte kinder. 55-78.
- Pro Familia (1994) Mein Körper gehört mir!. Bindlach: Loewe.
- Pro Familia Magazin (1991) Sexualität und Behinderung. Pro Familia Magazin 1.
- PROVOOST, Anne (1993) Tränen sind für die Augen, was der Regenbogen für den Himmel ist. Kevelaer: Anrich.
- Rape and Abuse Crisis Center of Fargo, North Dakota (Hrsg.) (1980) Rote Fahne - Grüne Fahne - Menschen. Ein Malbuch. Fargo: Eigenverlag.



- RAUPP, U./EGGERS, Ch (1993) Sexueller Mißbrauch an Kindern. Eine regionale Studie über Prävalenz und Charakteristik. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 141. 316-322.
- RAUPP, Ullrich A. (1994) Sexueller Mißbrauch im Kindesalter: eine Studie zu Prävalenz und Charakteristik. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Essen.
- RAY, J./DIETZEL, M. (1985) Teaching Child Sexual Abuse Prevention. *School Social Work Journal* 9 (2). 100-108.
- REDNER, Peter/DUNCAN, Sylvia/GRAY, Moira (1993) *Beyond Blame. Child Abuse Tragedies Revisited.* London: Routledge.
- REICHLING, Ursula/WOLTERS, Dorothee (1994) *Hallo, wie geht es dir? Gefühle ausdrücken lernen.* Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- REINECKE, Jost (1991) *Interviewer- und Befragtenverhalten: theoretische Ansätze und methodische Konzepte.* Opladen: Westdt. Verlag.
- REINHART, M.A. (1987) Sexually abused boys. *Child Abuse and Neglect* 11. 229-235.
- RENVOIZE, Jean (1982) *Incest. A Family Pattern.* London: Routledge.
- REYNA, P. (1994) What You Need to Know When Working with Children with Disabilities, Session I. Issues of Child Sexual Abuse: Working with Children Who are Deaf. In: *The Tenth National Symposium on Child Sexual Abuse, Huntsville, AL, February 22-26, 1994.* Huntsville, AL.: National Children's Advocacy Center.
- REYNA, Peggie (1993) *Marital Rape.* Los Angeles: Eigenverlag.
- REYNA, Peggie (o.J.) *Breaking the Inter-Generation Cycle of Child Abuse.* Los Angeles: Eigenverlag.
- REYNA, Peggie (o.J.) *Domestic Violence in the Deaf Community. Why she says.* Los Angeles: Eigenverlag.
- RIAGG Stad Utrecht/RIAGG Oostelijk Utrecht/RIAGG Westelijk Utrecht (Hrsg.) (1989) *Voor Straf een Zoen? Werkboek voor leerkrachten.* Utrecht: Eigenverlag.
- RICHTBERG, Werner (1983) Psychosoziale Behinderungen bei Hörgeschädigten. In: BÖLLING-BECHINGER, Hiltrud/MAY, Beate (Hrsg.) *Psychologische Hilfen für Hörgeschädigte (Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 11).* Heidelberg: Gross. 13-34.
- RIDGEWAY, Sharon M. (1993) Abuse and Deaf Children: Some Factors to Consider. *Child Abuse Review* 2. 166-173.
- RIDGEWAY, Sharon M. (1994) *Teddy Bear . Teddy Bear .* British Society for Mental Health and Deafness, Conference Manchester March 1994. Manchester: Eigenverlag.
- ROBINSON, Luther D. (1979) Sexuality and the Deaf Culture. *Sexuality and Disability* 2 (3). 161-168.
- RODDA, Michael/GROVE, Carl (1987) *Language, Cognition and Deafness.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROGERS, Stainton W. (Hrsg.) (1989) *Child Abuse and Neglect.* London: B.T. Batsford Ltd.
- RÖHRIG, Marlies (1994) Wahrnehmung und Einstellung zur sexuellen Gewalt bei Mitarbeiter/innen in sonderpädagogischen Einrichtungen. In: WEINWURM-KRAUSE, Eva-Maria (Hrsg.) *Sexuelle Gewalt und Behinderung. Ein Tagungsbericht.* Hamburg: Verlag Dr. Kovac. 32-50.
- ROSEN, Björn Graf von (1987) *Das Märchen von der ungehorsamen Adeli-Sofi und ihre furchtbare Begegnung mit dem Wassermann.* Zürich: Verlag Pro Juventute. 1987.
- ROSS, Colin (1991) Abuse Histories in 102 Cases of Multiple Personality Disorder. *Canadian Journal of Psychiatry* 36. 97-101.

- RUDINGER, G./CHASELON, F./ZIMMERMANN, E.J./HENNING, H.J. (1985) *Qualitative Daten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- RUOß, Manfred (1994) *Kommunikation Gehörloser*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- RUSH, Florence (1985) *Das bestgehütete Geheimnis: Sexueller Kindesmißbrauch*. Berlin: Sub rosa Frauenverlag.
- RUSHTON, Alan (1989) Post-Placement Services for Foster and Adoptive Parents Support. *Counselling or Therapy?*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 30 (2). 197-204.
- RUSSELL, D. (1983) The Incidence and Prevalence of Intrafamilial and Extrafamilial Sexual Abuse of Female Children. *Child Abuse and Neglect* 7. 133-146.
- RUSSELL, D.E.H. (1984) The Prevalence and Seriousness of Incestuous Abuse: Stepfathers vs. Biological Fathers. *Child Abuse and Neglect* 8. 15-22.
- RUSSELL, D.E.H. (1986) *The Secret Trauma: Incest in the Lives of Girls and Women*. New York: Basic Books.
- RUTSCHKY, Katharina (1992) *Erregte Aufklärung: Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen*. Hamburg: Klein Verlag.
- RYERSON, E. (1981) Sexual Abuse of Disabled Persons and Prevention Alternatives. In: BULLARD, D.G./KNIGHT, S.E. (Hrsg.) *Sexuality and Physical Disability: Personal Perspectives*. St. Louis: C.V. Mosby. 235-242.
- RYERSON, Ellen (1984) Sexual Abuse and Self-Protection Education for Developmentally Disabled Youth. *Sex Information and Education. Council of the United States (SIECUS) Report 1984*. 6-7.
- SALOMO, Monika/PETER, Astrid/FrauenSicht e.V. Köln (Hrsg.) (1994) *Alles klar?! Über Gefühle, Gefahren und Grenzen. Ein Mädchenbuch zur Prävention von sexuellem Mißbrauch - mit pädagogischem Begleitheft*. Köln: Eigenverlag.
- SCHAFFRIN, Irmgard/WOLTERS, Dorothee (1993) *Auf den Spuren starker Mädchen. Cartoons für Mädchen diesseits von Gut uns Böse*. Köln: Volksblatt Verlag.
- SCHEIN, J.D. (1987) The Demography of Deafness. In: HIGGINS, Paul C./NASH, Jeffrey E. *Understanding Deafness Socially. Continuities in Research and Theory*. Springfield, ILL.: Charles Thomas Publisher. 21-43.
- SCHEIN, J.D./DELK, M.T. (1974) *The Deaf Population of the United States*. Silver Springs, MD.: National Association of the Deaf.
- SCHEUCH, E.K. (1973) Das Interview in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.) *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. 2. Stuttgart: Dt. Taschenbuch Verlag. 66-190.
- SCHEUCH, E.K. (1974) Auswahlverfahren in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.) *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. 3. Stuttgart: Dt. Taschenbuch Verlag. 1-96.
- SCHEUCH, E.K./ZEHNPFENNIG, H. (1974) Skalierungsverfahren in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.) *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. 3. Stuttgart: Dt. Taschenbuch Verlag. 97-203.
- SCHIPPERS, G./WUBS, H./DIRKSE, G. (1994) *Daders op het spoor? Verslag van een behandelingsmethode voor plegers von sexueel geweld*. Groningen: STAPP.
- SCHLESINGER, H.S./MEADOW, K.P. (1972) *Sound and Sign*. Berkeley, CAL.: University of California Press.
- SCHLESINGER, Hilde S. (1987) The Acquisition of Signed and Spoken Language. In: LIBEN, L.S. (Hrsg.) *Deaf Children Developmental Perspectives*. New York, San Francisco, London: Academic Press. 69-85.

- SCHMID, Hanna J./NOACK, Cornelia (1994) Strukturelle Gewalt in der totalen Institution und ihre Begünstigung für sexuellen Mißbrauch. Zur Orientierung, Zeitschrift für Mitarbeiterinnen und Mitarbeit in der Behindertenhilfe des Verbandes Evangelischer Einrichtungen für Menschen mit Behinderung (VEEMB) 2. 20-23.
- SCHNEIDER, Andrea (1993) Eine leichte Beute. Ihre Wehrlosigkeit macht behinderte Frauen oft zu Opfern sexueller Gewalt. Frau im Leben 7. 25 ff.
- SCHNELL, R./HILL, P.B./ESSER, E. (1989) Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: Oldenbourg.
- SCHOLZ, Rainer (1996) Kein Jugendschutz im Internet? Straf- und Verwaltungsrecht gegen Gewalt und Pornographie. AJS Forum 3. 8-9.
- SCHOPMANS, Birgit (1993) Lieber lebendig als normal! Zur Situation behinderter Frauen. Muskelreport 3. 29-32.
- SCHOPMANS, Birgit (1993) Selbstverteidigungskurse für behinderte Frauen - am Beispiel von Angeboten für blinde und sehbehinderte Frauen. die randschau 5.
- SCHUBBE, Oliver (Hrsg.) (1994) Therapeutische Hilfen gegen sexuellen Mißbrauch an Kindern. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHUHRKE, Bettina (1995) Die Prävention sexuellen Mißbrauchs im Spiegel kindlicher Entwicklung und Sozialisation. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 203-225.
- SCHÜTZE, F. (1976) Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) Kommunikative Sozialforschung. München: Fink. 162-200.
- SCHÜTZE, F. (1978) Was ist >kommunikative Sozialforschung<?. Thesen zur kommunikativen Sozialforschung. In: GAERTNER, A./HERING, S. (Hrsg.) Regionale Sozialforschung. Kassel. 117-131.
- SCHÜTZE, F. (1983) Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13. 283-293.
- Scottish Education Department (1990) Protection of Children from Abuse. The Role of Education Authorities, Schools and Teachers. Circular 10. 1-8.
- Seattle Rape Relief Developmental Disabilities Project (1982) Special Education Curriculum on Sexual Exploitation: Level I & Level II Kits. Seattle: Comprehensive Health Education Foundation.
- Seattle Rape Relief Developmental Disabilities Project (o.J.) Sexual Exploitation: What Parents of Handicapped Persons Should Know. Seattle: Eigenverlag.
- SEBBAR, Leila (1980) Gewalt an kleinen Mädchen. Naumburg: Feministischer Buchverlag Hagemann.
- SEIFERT, K.-H. (1982) Soziologische Aspekte der Gehörlosigkeit und der Schwerhörigkeit. In: JUSSEN, Heribert/KRÖHNERT, O. (Hrsg.) (1982) Handbuch der Sonderpädagogik. 3. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin: Marhold. 633-662.
- SENN, Charlene Y. (1993) Gegen jedes Recht. Sexueller Mißbrauch und geistige Behinderung. Berlin: Donna Vita.
- Sexual Abuse Prevention Project for Deaf/Hard of Hearing Children (1990) ACEHI Journal 16 (2-3). 146.
- Sexuelle Ausbeutung - ein Machtmißbrauch (1992) Pro Infirmis 2.

- Sexuelle Ausbeutung von behinderten Kindern und Jugendlichen (1993) Deutsche Behinderten-Zeitschrift 2. 22.
- Sexueller Mißbrauch bei Geistigbehinderten (1994) Möglichkeiten der Prävention im Unterricht. Lernen Konkret 2.
- SGROI, S.M. (1982) Handbook of Clinical Intervention in Child Sexual Abuse. Lexington, MASS.: Lexington Books.
- SGROI, Suzanna M. (1989) Vulnerable Populations. Lexington, MASS.: Lexington Books.
- SHARMAN, Ellen (1985) Choices: A Sexual Assault Prevention Workbook for Persons who are Deaf and Hard of Hearing. Seattle: Rape Relief Crisis Center.
- SHARMAN, E.J. (1986) Prevention Programs for Children with Disabilities. In: NELSON, M./CLARK, K. (Hrsg.) The Educator's Guide to Preventing Child Sexual Abuse. Santa Cruz, CAL.: Network Publications. 122-125.
- SHAUL, Susan (1981) Deafness and the Human Sexuality: A Developmental Review. American Annals of the Deaf 76. 432-439.
- SHUGER, Nancy (1979) The Legal Rights of Handicapped Persons with Regard to Protection. Sexuality and Disability 2 (3). 216-230.
- SILBERT, Mimi H./PINES, Ayala M. (1981) Sexual Child Abuse as an Antecedent to Prostitution. Child Abuse and Neglect 5. 407-411.
- SIMONE, Stephan (1993) Zwei vor – eins zurück. In: Zartbitter e.V. Nein ist Nein. Neue Ansätze in der Präventionsarbeit. Schriftenreihe gegen sexuellen Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln: Volksblatt Verlag.
- SINASON, Valerie (1992) Mental Handicap and the Human Condition: New Approaches from the Tavistock. London: Free Association Books.
- SINASON, Valerie/BICHARD, Sheila (1991) Letter to the Editor. Child Abuse and Neglect 15/4. 614-616.
- SNUNIT, Michal/GOLOMB, Na'ama (1991) Der Seelenvogel. Hamburg: Carlsen Verlag.
- SOBSEY, Dick (1989) Sexual Offences and Disabled Victims: Research and Practical Implications. Vis-A-Vis 6 (4).
- SOBSEY, Dick (1993) Responding to the Needs of Sexually Abused Children With Disabilities: Program Criteria. Journal of Child Sexual Abuse 2 (2). 131-133.
- SOBSEY, Dick (1994a) Sexual Abuse of Individuals With Intellectual Disability. In: CRAFT, Ann (Hrsg.) Practice Issues in Sexuality and Learning Disability. London: Routledge.
- SOBSEY, Dick (1994b) Violence and Abuse In the Lives of People With Disabilities: The End of Silent Acceptance?. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- SOBSEY, Dick/DOE, Tanis (1991) Patterns of Sexual Abuse and Assault. Special Issue: Sexual Exploitation of People With Disabilities. Sexuality and Disability 9 (3). 243-259.
- SOBSEY, Dick/GRAY, Sharmaine/WELLS, Don/PYPER, Diane/REIMER-HECK, Beth (1991) Disability, Sexuality, Abuse. An Annotated Bibliography. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- SOBSEY, Dick/VARNHAGEN, C. (1991) Sexual Abuse and Exploitation of Disabled Individuals. In: BAGLEY, C.R./THOMLISON, R.J. (Hrsg.) Child Sexual Abuse. Critical Perspectives on Prevention, Intervention, and Treatment. Middletown, OH.: Wall and Emerson, Inc. 203-216.

- SOBSEY, Dick/VARNHAGEN, V. (1989) Sexual Abuse of People with Disabilities. In: CSAPO, M./GOUGEN, L. (Hrsg.) Special Education Across Canada: Challenges for the 90's. Vancouver: Centre for Human Development & Research. 199-218.
- SOBSEY; Dick/VARNHAGEN, Connie (1988) Sexual Abuse and Exploitation of People With Disabilities: A Study of the Victims. Ottawa: Helth and Welfare Canada.
- SPENCER, Patricia S. (1993) Communicative Behaviors of Mothers and Infants with Hearing Loss. Journal of Speech and Hearing Research 36. 311-321.
- SPOEHRING, Walter (1989) Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner.
- St. Paul-Ramsey Medical Center Health and Wellness Program (1995) Serving Deaf and Hard of Hearing People. St. Paul: Eigenverlag.
- Stadt Bielefeld - Jugendamt (Hrsg.) (1992) Sexueller Mißbrauch an Kindern. Ein besonders heikles Thema. Bielefeld: Eigenverlag.
- STEIN, Judith A. (1988) Long-Term Psychological Sequelae of Child Sexual Abuse. The Los Angeles Epidemiologic Catchment Area Study. In: WYATT, Gail Elizabeth/POWELL, Gloria Johnson (Hrsg.) Lasting Effects of Child Sexual Abuse. Newbury Park, CAL.: Sage.
- STEINHAGE, Rosemarie (1989) Sexueller Mißbrauch an Mädchen. Ein Handbuch für Beratung und Therapie. Hamburg: Rowohlt.
- STEINHAGE, Rosemarie (1992) Sexuelle Gewalt - Kinderzeichnungen als Signal. Reinbek: Rowohlt.
- STIGGALL, L./SCARVARDA, M. (o.J.) A Guide for Teaching Prevention of Sexual Exploitation to Learners with Special Needs. Los Gatos, CAL.:
- STOPPA, V.H. (1992) Wie weiter? Über die Ratlosigkeit der Fachleute zum Thema der sexuellen Gewalt an behinderten Kindern und Jugendlichen. Pro Infirmis 2.
- STOPPA, V.H. (1993) Sexuelle Ausbeutung von behinderten Kindern und Jugendlichen. Was können Eltern, was können ErzieherInnen tun? Deutsche Behinderten Zeitschrift 2. 22-23.
- STÖTZER, Barbara (1993) Gewalt hat viele Facetten. Ein Versuch, sexuelle Mißhandlungen von Menschen mit Behinderungen zu thematisieren und einige Verhaltensweisen im Umgang mit Betroffenen aufzuzeigen. Die Stütze 10. 19-21.
- STRASSER-HUI, U. (1992) Das gestohlene Ich. Sexuelle Übergriffe bei Menschen mit geistiger Behinderung. Pro Infirmis 2.
- STRAUS, M. (Hrsg.) (1988) Abuse and Victimization Across the Life Span. Baltimore: John Hopkins University Press.
- STROHHALM eV. (1996) Auf dem Weg zur Prävention. Berlin.
- Strong & Able An Abuse Prevention Program for Children with Disabilities. Bezug Rape Crisis Center of West Contra County.
- Suicide and Abuse of Disabled People (1995) Disability Awareness in Action. Newsletter 23. 9.
- SULLIVAN, P.M. (1993) Sexual Abuse Therapy for Special Cildren. Journal of Child Sexual Abuse 2. 117-125.
- SULLIVAN, P.M./BROOKHOUSER, P.E./KNUTSON, J.F./SCANLAN, J.M. et al. (1991) Patterns of Physical and Sexual Abuse of Communicatively Handicapped Children. Annals of Otology, Rhinology, and Laryngology 100 (3). 188-194.
- SULLIVAN, P.M./BROOKHOUSER, P.E./SCANLAN, J.M./KNUTSON, J.F./SCHULTE, L.E. (1992) Demographic and Behavioral Characteristics of Abused Handicapped Children. In: PARKER,

- F.L./ROBINSON, R./SAMBRANO, S./PIOTRKOWSKI, C. et al. (Hrsg.) *New Directions in Child and Family Research: Shaping Head Start in the 90's*. First National Working Conference on Early Childhood and Family Research. Arlington, VA, June 24-26, 1991. Washington, DC.: Administration on Children, Youth and Families. 238-240.
- SULLIVAN, P.M./SCANLAN, J.M. (1990) *Psychotherapy With Handicapped Sexually Abused Children*. Special Issue: Sexual Abuse. *Developmental-Disabilities-Bulletin* 18. 21-34.
- SULLIVAN, P.M./SCANLAN, J.M./ LaBARRE, A. (1986) *Characteristics and Therapeutic Issues With Abused Deaf Adolescents*. Presentation at Second National Conference on Habilitation and Rehabilitation of Deaf Adolescents. Afton, OKL.:
- SULLIVAN, P.M./SCANLAN, J.M./BROOKHOUSER, P.E./SCHULTE, L.E. et al. (1992) *The Effects of Psychotherapy on Behaviour Problems of Sexually Abused Deaf Children*. *Child Abuse and Neglect* 16. 297-307.
- SULLIVAN, P.M./VERNON, M./ SCANLAN, J.M. (1987) *Sexual Abuse of Deaf Youth*. *American Annals of the Deaf* 132. 256-262.
- SUSSMAN, Allen E. (1988) *Approaches in Counseling and Psychotherapy Revisited*. In: WATSON, Douglas (Hrsg.) *Two Decades of Excellence 1967-1987. A Foundation for the Future - Proceedings of the Eleventh Biennial Conference of the American Deafness and Rehabilitation Association, Minneapolis (May 26-29 1987)*. Little Rock: American Deafness and Rehabilitation Association. 2-15.
- SWARTZ, Daniel B. (1994) *Techniques in Treating Survivors of Child Sexual Abuse. Problematic Areas in their Application to the Deaf Population*. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association* 28. 39-44.
- SWINK, David F. (1983) *Psychodrama: An Action Psychotherapy for Deaf People*. In: WATSON, Douglas (Hrsg.) *Mental Health, Substance Abuse and Deafness. (Readings in Deafness 7)*. Silver Spring, MD.: ADARA American Deafness and Rehabilitation Association. 42-51.
- TAYLOR, George/BISHOP, Juliet (Hrsg.) (1991) *Being Deaf: The Experience of Deafness*. London: Pinter Publishers.
- TEUBER, Hartmut (1995) *Hörgeschädigt, hörbehindert, gehörlos oder taub? Das ZEICHEN* 31. 40-43.
- THARINGER, Deborah/HORTON, Connie B./MILLEA, Susan (1990) *Sexual Abuse and Exploitation of Children and Adults with Mental Retardation and Other Handicaps*. *Child Abuse and Neglect* 14 (3). 301-312.
- The G. Allan Roeher Institute (Hrsg.) (1989) *Sexual Abuse Prevention Programs and Mental Handicap*. Downsview, Ontario: Eigenverlag.
- The G. Allan Roeher Institute (Hrsg.) (1991) *The Right to Control What Happens to Your Body: A Straightforward Guide to Issues of Sexuality and Sexual Abuse*. North York, Ontario: Eigenverlag.
- The G. Allan Roeher Institute (Hrsg.) (1994) *Violence and People with Disabilities. A Review of the Literature*. Ottawa: Ministry of Supply and Services Canada.
- The G. Allan Roeher Institute (Hrsg.) (1995) *Harm's Way: Redefining Violence and Abuse against Persons with Disabilities*. *entourage* 9 (1). 3-5.
- The G.Allan Roeher Institute (Hrsg.) (1989) *Vulnerable. Sexual Abuse and People with an Intellectual Handicap*. 3rd Printing. Downsview, Ontario: Eigenverlag.

- The National Symposium on Abuse and Neglect of Children with Disabilities (1995) Abuse and Neglect of Children with Disabilities. Report and Recommendations. Lawrence, KS: The Beach Center on Families and Disabilities.
- The Scottish Office (Hrsg.) (1996) Child Protection: Local Liaison Machinery - Child Protection Committees. Circular SWSG 4. 1-12.
- The Scottish Office. Social Work Services Group (Hrsg.) (1988) Child Abuse: An Action Programme. Circular SW9.
- TOAL, S.D. (1985) Children's Safety and Protection Training Project: Three Interrelated Analyses. Stockton: Toal Consultation Services.
- TORRIE, Carolyn C. (1979) Sensorially Impaired Adolescents. Sexuality and Disability 2 (3). 231-237.
- TRAUTNER, Hanns-Martin/LOHAUS, Arnold (1985) Entwicklung der Persönlichkeit. In: HERRMANN, Theo/LANTERMANN, Ernst D. (Hrsg.) Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien, Baltimore: Urban Schwarzenberg. 387-395.
- TRAVIS, Carol (1994) Der Streit um die Erinnerung. Psychologie heute 6. 20-39.
- TRIMBOS-INSTITUUT (Hrsg.) (1999) Inventarisatie jeugd preventieprojecten van ggz-instellingen/RIAGGs. Utrecht: Eigenverlag.
- TRIPP, Amy Wilson (1986) Comparison of the Sexual Knowledge of Hearing Impaired and Hearing Adults. Journal of Rehabilitation of the Deaf 19 (3-4). 15-18.
- TURIN, Adele/BOSNIA, Nella (1978) Marzipan Rosa. Limmat.
- TUTTY, Leslie M. (1994) Developmental Issues in Young Children's Learning of Sexual Abuse Prevention Concepts. Child Abuse and Neglect 18. 179-192.
- TZENG, O.C.S./SCHWARZIN, H.J. (1990) Gender and Race Differences in Child Sexual Correlates. International Journal of Intercultural Relations 14. 135-161.
- UDEN, A. van (1980) Das gehörlose Kind - Fragen seiner Entwicklung und Förderung. Hörgeschäd.Päd.Beiheft 5. Heidelberg: Gross.
- Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (Hrsg.) (1994) Gewalt in der Schule durch die Norm Heterosexualität. - Ein Beitrag zur aktuellen Gewaltdiskussion. Wien: Eigenverlag.
- Verein zur Prävention von sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen - Ostwestfalen -Lippe e.V. (Hrsg.) (1994) Das ist gut das es euch gibt!. Prävention von sexueller Gewalt in der Grundschule. Ein Praxisbericht. Bielefeld: Eigenverlag.
- VOIT, Helga (1982) Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. Ein Beitrag zur Sonderpädagogik. Heidelberg: Schindele.
- Vom erdrückenden Schweigen befreit (1993) Hessisches Fraueninfo 20.
- VOSS, Anne/HALLSTEIN, Monika (Hrsg.) (1993) Menschen mit Behinderungen. Berichte - Erfahrungen - Ideen zur Präventionsarbeit. Ruhnmark: Donna Vita.
- WACHTER, Oralee (1985) Heimlich ist mir unheimlich. Zürich, Köln: Benzinger.
- WAGNER, Franz (1995) Das Familienalbum. Sexueller Mißbrauch - ein Kinderbilderbuch. Grundschulmagazin 6. 51-53.
- WALKER L.E.A. (Hrsg.) (1988) Handbook on Sexual Abuse of Children. Assessment and Treatment Issues. New York: Springer.

- WALKER, Clarence E./ROBERTS, Michale C. (Hrsg.) (1992) Handbook of Clinical Psychology. Wylie Series on Personality Processes. New York: John Wiley & Sons.
- WALKER, Edward et al. (1992) Dissociation in Women with Chronic Pelvic Pain. American Journal of Psychiatry 149. 534-537.
- WALLACE, Helen M./BIEHL, Robert F./OGLESBY, Allan C./TAFT, Lawrence T. (Hrsg.) (1987) Handicapped Children and Youth: A Comprehensive Community and Clinical Approach. New York: Human Sciences Press.
- WALTER, J. (Hrsg.) (1992) Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg: Ed. Schindele
- WALTER, Marion (1987) The Magic Mirrow Book. London: Hippo Books.
- WANZECK-SIELERT, Christa (1995) SchiLF – Ein Modell zur LehrerInnenfortbildung für die Prävention von sexuellem Mißbrauch. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 283-299.
- WARGER, C.L./TEWEY, S./MEGIVERN, M. (1991) Abuse and Neglect of Exceptional Children. Reston, VA.: The Council for Exceptional Children.
- WATERHOUSE, L. (Hrsg.) (1993) Child Abuse and Child Abusers: Protection and Prevention. London: Jessica Kingsley Publishers.
- WATSON, Douglas (Hrsg.) (1983) Mental Health, Substance Abuse and Deafness. (Readings on Deafness 7). Silver Spring, MD.: ADARA American Deafness and Rehabilitation Association.
- WATSON, Douglas (Hrsg.) (1988) Two Decades of Excellence 1967-1987. A Foundation for the Future - Proceedings of the Eleventh Biennial Conference of the American Deafness and Rehabilitation Association, Minniapolis (May 26-29, 1987). Little Rock: American Deafness and Rehabilitation Association.
- WATSON, J.D. (1984) Talking About the Best Kept Secret: Sexual Abuse and Children with Disabilities. The Exceptional Parent 14. 15-20.
- WATSON-ARMSTRONG, Lee-Ann/ROURKE, Barbara/SCHATZLEIN, John (1994) Sexual Abuse and Persons With Disabilities: A Call for Awareness. Special Issue: Sexuality and Disability: Dimensions of Human Intimacy and Rehabilitation Counseling Practice. Journal of Applied Rehabilitation Counseling 25 (1). 36-42.
- WAXMAN, Barbara F. (1991) Hatred: The Unacknowledged Dimension In Violence Against Disabled People. Special Issue: Sexual Exploitation of People With Disabilities. Sexuality and Disability 9 (3). 185-199.
- WEBER, Hans Ulrich (1991) Realitätsempfinden und Welterleben gehörloser Menschen. Hörgeschädigten-Pädagogik 2. 68-75.
- WEBER, Hans Ulrich (1995) Gehörlosigkeit – die gemachte Behinderung. Eine Anleitung zur Unterscheidung der psychischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit der Hörbehinderung. Heidelberg: Julius Groos.
- WEBER, Klaus (1992) Sexueller Mißbrauch von Menschen mit geistiger Behinderung. Köln: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- WEBER, Maximilian (1993) Die soziale Rehabilitation behinderter Frauen. Behindertenrecht 2. 36-43.
- WEDELL-MONNIG, Jacelyn/LUMLEY, Joan M. (1980) Child Deafness and Mother-Child Interaction. Child Deveopment 51. 766-774.



- WEINWURM-KRAUSE, Eva-Maria (Hrsg.) (1994) Sexuelle Gewalt und Behinderung. Ein Tagungsbericht. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- WEIS, K. (1982) Die Vergewaltigung und ihre Opfer. Eine viktimologische Untersuchung zur gesellschaftlichen Bewertung und individuellen Betroffenheit. Stuttgart: Enke.
- West Contra Costa Rape Crisis Center (1986) Disabled Children's Prevention Programs. San Pablo, CAL.: Eigenverlag.
- WESTCOTT, Helen (1991) The Abuse of Disabled Children: A Review of Literature. *Child Care, Health and Development* 17 (4). 243-258.
- WESTCOTT, Helen (1993) Abuse of Children and Adults with Disabilities. Policy, Practice, Research Series. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children.
- WESTCOTT, Helen/CROSS, Merry (1996) This Far and No Further: towards ending the abuse of disabled children. Birmingham: Venture.
- WESTERLUND, Elaine (1990) Thinking about Incest, Deafness and Counseling. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation* 3 (3). 105-107.
- WETZELS, P. (1994) Sexueller Mißbrauch: Neue Zahlen. *Psychologie heute* 7. 66.
- WILDWASSER Marburg e.V. (1992) Aus anderer Sicht. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen. Ursachen - Folgen - Widerstand. Marburg: Eigenverlag.
- WILDWASSER Nürnberg e.V./ Arbeitsgemeinschaft gegen sexuellen Mißbrauch an Mädchen e.V. (1991) Gegen sexuellen Mißbrauch an Mädchen. Juristischer Leitfaden für HelferInnen. Nürnberg: Eigenverlag.
- WILDWASSER Wiesbaden e.V. (Hrsg.) (1991) Begleitbuch zur präventiven Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Eigenverlag.
- WILGOSH, Lorraine (1990) Sexual Assault and Abuse of People With Disabilities: Parents' Concerns. Special Issue: Sexual Abuse. *Developmental Disabilities Bulletin* 18 (2). 44-50.
- WIRTZ, Ursula (1989) Seelenmord. Inzest und Therapie. Zürich: Kreuz-Verlag.
- WISCH, Fritz-Helmut (1990) Lautsprache und Gebärdensprache. Hamburg: Signum.
- Wisconsin Council on Developmental Disabilities (Hrsg.) (1991) At Greater Risk. Legal Issues in Sexual Abuse of Adults with Developmental Disabilities. Madison, WISC.: Eigenverlag.
- WITTKOWSKI, Joachim (1994) Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen: Westdt. Verlag.
- WITTLER, Christine/SCHAAF-MARX, Christoph (1994) „Geheimnisse“. *Lernen Konkret* 2. 20-21.
- WITTROCK, Manfred (1992) Sexueller Mißbrauch an Kindern. *Sonderpädagogik* 3. 164-170.
- WOODWARD, James C. (1979) Signs of Sexual Behaviour. Silver Spring: T J Publishers.
- WUNDERLICH, Dieter (1974) Sprechakte. In: MAAS, Utz/WUNDERLICH, Dieter Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt: Athenäum. 69-188.
- WURTELE, S.K. (1987) School-Based Sexual Abuse Prevention Programs: A Review. *Child Abuse and Neglect* 11. 483-495.
- WURTELE, S.K./MILLER, C.L. (1987) Children's Conceptions of Sexual Abuse. *Journal of Clinical Child Psychology* 16. 184-191.
- WYATT, G.E. (1985) The Sexual Abuse of Afro-American and White American Women in Childhood. *Child Abuse and Neglect* 9. 503-519.

- WYATT, Gail Elizabeth/POWELL, Gloria Johnson (Hrsg.) (1988) Lasting Effects of Child Sexual Abuse. Newbury Park, CAL.: Sage.
- YAWNEY, Dave (1995) Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung in kanadischen Grundschulen. In: MARQUARDT-MAU, Brunhilde (Hrsg.) Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle. Weinheim, München: Juventa-Verlag. 113-134.
- YOW, Valerie Raleigh (1994) Recording Oral History. A Practical Guide for Social Scientists. Thousand Oaks: Sage.
- Zartbitter e.V. (1993) Nein ist Nein. Neue Ansätze in der Präventionsarbeit. Schriftenreihe gegen sexuellen Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Köln: Volksblatt Verlag.
- Zartbitter e.V. (Hrsg.) (o.J.) Tips für Kids. Köln: Eigenverlag.
- ZEMP, Aiha (1992) Ein Stück Welt gestalten. Therapie - ein möglicher Weg zur Ganzheit auch für den mißbrauchten Menschen mit einer geistigen Behinderung. Pro Infirmis 2.
- ZEMP, Aiha (1992) Sexuelle Ausbeutung von behinderten Menschen. Leben und Weg 2. 21-23.
- ZEMP, Aiha (1993) Ungleiche Machtverhältnisse ausgenutzt . Sexuelle Ausbeutung von Frauen und Mädchen mit Behinderung. Hessisches Fraueninfi 20.
- ZIRPOLI, T. (1986) Child Abuse and Children with Handicaps. Remedial and Special Education 7 (2). 39-48.

## Anhang

### A1: Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Fallentwicklung und Aufklärung; Bereich: Bundesgebiet insgesamt

Straftaten(gruppen)	erfaßte Fälle				Aufklärungsquote (in %)	
	1996	1995	Steigerung -absolut-	Steigerung srate in %	1996	1995
Sexueller Mißbrauch von Schutzbefohlenen pp. oder unter Ausnutzung einer Amtsstellung (§§ 174, 174a, 174b StGB)	1 829	1 914	-85	-4,4	98,2	97,5
Sexueller Mißbrauch von Kindern (§ 176 StGB)	15 674	16 013	-339	-2,1	67,6	67,2

80

Tabelle 2: Internationale Untersuchungen zur Verbreitung sexueller Gewalt gegen Kinder

Studie	TeilnehmerInnen	Anteil der Frauen	Betroffene Männer	Altersbe- grenzung	Methode/Definition
Finkelhor 1979 (USA)	530 Studentinnen 266 Studenten	19%	9%	16 Jahre	Fragebogen, fünf Jahre Altersunterschied bis zum Alter von zwölf, dann 10 Jahre (**)
Fritz et al. 1981 (USA)	540 Studentinnen 412 Studenten	8%	5%	?	Fragebogen, Vorpubertäre sexuelle Erlebnisse mit einem Erwachsenen (*)
Sedney/Brooks 1984 (USA)	301 Studentinnen	16%	-	?	Fragebogen, Sexueller Kontakt mit einer älteren Person (**)
Fromuth 1986 (USA)	482 Studentinnen	22%	-	16 Jahre	Fragebogen, fünf Jahre Altersunterschied bis zum Alter von zwölf, dann 10 Jahre (**)
Risin/Koss 1987 (USA)	2972 Studenten	-	7%	16 Jahre	Fragebogen, fünf Jahre Altersunterschied bis zum Alter von zwölf, dann 8 Jahre; Zwang oder Gewalt oder andere Person ist Autoritätsperson (**)
Fromuth/Burkhardt (USA)	582 Studenten	-	14%	16 Jahre	Fragebogen, fünf Jahre Altersunterschied bis zum Alter von zwölf, dann 10 Jahre (**)
Briere/Runtz 1988 (USA)	278 Studentinnen	15%	-	14 Jahre	Fragebogen, fünf Jahre Altersunterschied (*)
Bange 1992 (Deutschland)	518 Studentinnen 343 Studenten	25%	8%	16 Jahre	Fragebogen, gegen den Willen des/der Befragten, kein wissentliches Einverständnis möglich (**9)
Raupp/Eggers 1993 (Deutschl.)	520 Studentinnen bzw. Fachschülerinnen und	25%	6%	14 Jahre	Fragebogen, fünf Jahre Altersunterschied oder psychischer, physischer Druck oder von Befragten als

<sup>80</sup>vgl. Bundeskriminalamt, 1997. 139

	412 Studenten bzw. Fachschüler				unangenehm erlebt (**)
Russell 1983	930 Frauen	54%	-	18 Jahre	Tiefeninterviews, Innerfamilial: ausbeutend; Extrafamilial: gegen den Willen (**)
Finkelhor 1984 (USA)	334 Mütter 187 Väter	15%	6%	16 Jahre	Tiefeninterviews, fünf Jahre Altersunterschied oder von Befragten als sexueller Mißbrauch bewertet (**)
Wyatt 1985 (USA)	248 Frauen	62%	-	18 Jahre	Tiefeninterviews, fünf Jahre Altersunterschied, gegen den Willen, Zwang (**)
Bagley/Ramsay 1986 (Kanada)	377 Frauen	22%	-	16 Jahre	Tiefeninterviews, drei Jahre Altersunterschied, Zwang und Gewalt (*)
Bagley 1990 (Kanada)	750 Frauen	32%	-	16 Jahre	Tiefeninterviews, gegen den Willen (**)
BMFuS 1993 <sup>a)</sup>	303 Jugendamts- /Beratungsstellen mitarbeiterinnen 255 Mitarbeiter	31%	14%	?	Fragebogen, von Befragten als sexueller Mißbrauch gewertet (**)
Baker/Duncan 1985 repräsentativ für Großbritannien	1049 Frauen 970 Männer	12%	8%	16 Jahre	Tiefeninterviews, sexuell überlegene Person benutzt das Kind, um sich sexuell zu erregen (**)
Draijer 1988 repräsentativ für Niederlande	1054 Frauen	33%	-	16 Jahre	Tiefeninterviews, gegen den Willen, körperliche Gewalt und Zwang (*)
Bagley 1989 repräsentativ für Kanada	898 Frauen 935 Männer	18%	8%	16 Jahre	Tiefeninterviews, gegen den Willen (*)
Finkelhor u.a. 1990 repräsentativ für USA	1481 Frauen 1145 Männer	27%	16%	18 Jahre	Telefoninterviews, von Befragten als sexueller Mißbrauch bewertet (**)
Wetzels 1994 repräsentativ für Deutschland	3289 Frauen und Männer	16-20%	4-9%	16 Jahre	Fragebogen, Paragraph 174, 176, 183 StGB (**)

81

- \*\* ) = sexuelle Handlungen mit und ohne Körperkontakt  
 \* ) = sexuelle Handlungen nur mit Körperkontakt  
 a ) = eigene Berechnung nach BMFuS (1993)

<sup>81</sup>BANGE, 1995, 34/35.

Tabelle 3: Geschlechts- und Altersstruktur der Tatverdächtigen;

Bereich: Bundesgebiet gesamt

Straftat	Tatverdächtige insgesamt	Geschlecht männlich (in %)	Geschlecht weiblich (in %)	Kinder unter 14 Jahren	Jugendl. 14 bis 18 Jahre	Heranw. 18 bis 21 Jahre	Erwach: 21 und älter
Sexueller Mißbrauch von Schutzbefohlenen pp. oder unter Ausnutzung einer Amtsstellung (§§ 174, 174a, 174b StGB)	1 590	92,5	7,5	0,1	1,1	0,9	97,8
Sexueller Mißbrauch von Kindern (§ 176 StGB)	8 072	96,9	1,2	0,7	5,2	4,9	89,2

82

Tabelle 4: Opfer nach Alter und Geschlecht; Bereich: Bundesgebiet insgesamt

Straftat		Opfer insgesamt	Geschlecht (in %)		Alter (in %)					
			männl.	weibl.	bis 6	6 - 14	14 - 18	18 - 21	21 - 60	60 und älter
Sexueller Mißbrauch von Schutzbefohlenen pp. oder unter Ausnutzung einer Amtsstellung (§§ 174, 174a, 174b StGB)	vollenden	1 973	21,8	78,2	12,5	51,0	32,0	2,1	2,4	0,0
	versucht	59	23,7	76,3	8,5	45,8	44,1	0,0	1,7	0,0
Sexueller Mißbrauch von Kindern (§ 176 StGB)	vollendet	17 625	25,1	74,9	9,0	91,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	versucht	1 901	28,4	71,6	5,3	94,7	0,0	0,0	0,0	0,0

83

<sup>82</sup>vgl. Bundeskriminalamt, 1997 140

<sup>83</sup>vgl. Bundeskriminalamt, 1997. 142

Tabelle 5: Häufigkeitszahlen in den Ländern; Sexueller Mißbrauch von Kindern (§ 176 StGB)

Land	erfaßte Fälle 1996	Häufigkeitszahl <sup>1</sup>			
		1996	1995	1994	1993
Baden-Württemberg	1 797	17,4	16,0	16,0	16,8
Bayern	1 763	14,7	13,6	14,8	13,9
Berlin	895	25,8	23,2	25,2	26,3
Brandenburg	602	23,7	19,9	22,4	16,6
Bremen	178	26,2	27,1	24,7	25,8
Hamburg	390	22,8	26,3	22,1	23,0
Hessen	894	14,9	16,2	14,9	16,0
Mecklenburg-Vorpommern	284	15,6	17,2	19,4	22,4
Niedersachsen	1 434	18,4	18,6	19,1	21,2
Nordrhein-Westfalen	3 978	22,2	25,1	20,5	22,2
Rheinland-Pfalz	980	24,6	24,1	27,2	20,8
Saarland	166	15,3	16,5	13,9	17,3
Sachsen	866	19,0	19,9	16,6	17,8
Sachsen-Anhalt	525	19,2	19,2	17,7	19,4
Schleswig-Holstein	533	19,6	23,0	19,6	21,9
Thüringen	389	15,5	16,6	14,5	13,7
Bundesländer insgesamt	15 674	19,2	19,6	18,6	19,1
alte Länder	13 008	19,2	19,6	18,7	19,3
neue Länder	2 666	18,8	18,8	17,8	17,8

<sup>1</sup> Häufigkeitszahl: Fälle pro 100 000 Einwohner

<sup>84</sup> vgl. Bundeskriminalamt, 1997, 141.

Tabelle 6: Prozentanteil männlicher Täter an allen TäterInnen

<b>Studie</b>	<b>bei Mädchen</b>	<b>bei Jungen</b>	<b>nicht differenziert</b>
<i>Allgemeinbevölkerung</i>			
Finkelhor (1979)	94	84	90 <sup>1</sup>
Finkelhor (1984)	100	85	97
Finkelhor u.a. (1990)	98	83	
Russell (1986)	96		
Wyatt (1985)			
Afroamerikanerinnen	97		
Weißer Amerikanerinnen	100		
Draijer (1988)	99		
Bange (1992)	99	93	98 <sup>2</sup>
Badgley u.a. (1984)			97
<i>Klinische Stichprobe</i>			
Conte & Berliner (1981)			95
Burgess u.a. (1980)	100		
Kercher & McShane (1984)			97
BMJFFG (1989)	99		
<i>Bei der Polizei angezeigte Fälle</i>			
Baurmann (1985)			100
Bundeskriminalamt (1991)			
Anzeigen nach §176, Gesamt BRD			93

85

<sup>1</sup> Eigene Berechnungen nach Finkelhor (1984), Tab. 11-2, S. 1987.

<sup>2</sup> Eigene Berechnung nach Bange (o.J.), S. 25.

Tabelle 7: Bekanntschaftsgrad zwischen Täter und Opfer- Prozentanteil an allen Tätern -

Studie	Fremde	Bekannte	Verwandte
<i>Allgemeinbevölkerung</i>			
<b>Mädchen</b>			
Finkelhor (1979)	24	33	43
Finkelhor u.a. (1990)	21	50 <sup>1</sup>	29
Russell (1984, 1986)	11	60	29
Wyatt (1985)			
Afro-Amerikanerinnen	37	34	29
Weiße Amerikanerinnen	51	30	19
Bange (1992)			
weite Definition	28	50	22
enge Definition	19	56	25
<b>Jungen</b>			
Finkelhor (1979)	30	53	17
Finkelhor u.a. (1990)	40	49 <sup>2</sup>	11
Bange (1992)			
weite Definition	36	46	18
enge Definition	31	50	19
<b>Mädchen und Jungen</b>			
Finkelhor (1984)	33	35	32
Badgley (1984)	18	61	21
<i>Klinische Stichprobe</i>			
<b>Mädchen</b>			
Mrazek, Lynch & Bentovim (1982)	26	31	43
Kercher & McShane (1984)			55
BMJFFG (1989) <sup>3</sup>	10 <sup>9</sup>	26 <sup>9</sup>	65 <sup>9</sup>
<b>Jungen</b>			
Kercher & McShane (1984)			26
<b>Mädchen und Jungen</b>			
Kercher & McShane (1984)			52
Muram & Weatherford (1988) <sup>4</sup>	2	30	57
Conte & Berliner (1981) <sup>5</sup>	8	42	47
Kinderschutzzentrum Kiel (1989) <sup>6</sup>	6	33 <sup>9</sup>	61
National Hopital Survey <sup>7</sup>	18	41	41
National Child Protection Survey <sup>7</sup>	1	30	70
<i>Bei der Polizei angezeigte Fälle</i>			
<b>Mädchen und Jungen</b>			
National Police Force Survey <sup>7</sup>	36	48	16
Baurmann (1983)			
angezeigte Fälle <sup>8</sup>	63	21	11
verurteilte Fälle <sup>8</sup>	6	69	25

<sup>1</sup> Bei 9% hiervon ist unklar, ob verwandt oder nicht.

<sup>2</sup> Bei 5% hiervon ist unklar, ob verwandt oder nicht.

<sup>3</sup> Nur die zu Beratungsbeginn aufgedeckten Fälle. Grobe Rechnung, da Zahlen nicht exakt ablesbar.

<sup>4</sup> Bei 11, 7% Täteridentität unbekannt.

<sup>5</sup> 3% fehlen.

<sup>6</sup> 7,5% Sonstige, die aber offensichtlich dem Kind bekannt sind.

<sup>8</sup> Bei 5,2% keine Angaben.

<sup>9</sup> Eigene Berechnung

<sup>86</sup>nach BROCKHAUS / KOLSHORN, 1993,71-72.



Tabelle 8: Altersdurchschnitt bei Opfern sexueller Übergriffe

Studie <i>Allgemein- bevölkerung</i>	Mädchen			Jungen		
	Alters- durchschnitt	% jünger als 13	% jünger als 7	Alters- durchschnitt	% jünger als 13	% jünger als 7
Finkelhor (1979)	10	84	14	11	68	18
Bange (1992)	11	69	8	12	72	7
Finkelhor et al. (1990)	10	78	14	10	69	12
Badgley et al. (1984)		39 <sup>1</sup>	9		39 <sup>1</sup>	12
Draijer (1988)	11	46	12			
<i>klinische Stichproben<sup>2</sup></i>						
Kercher & McShane (1984)	11	58	19	11	55	17
Tzeng & Schwarzin (1990)		53	19 <sup>3</sup>		75	31 <sup>3</sup>
Pierce & Pierce (1985)	11	53	18 <sup>3</sup>	9	71	28 <sup>3</sup>
DeJong et al. (1983)	10			9		

87

<sup>1</sup> Bis einschließlich 13. Lebensjahr

<sup>2</sup> Die Altersangaben in klinischen Stichproben beziehen sich zumeist auf das Alter zum Zeitpunkt der Aufdeckung des Mißbrauchs und nicht auf das Alter zu Beginn der Ausbeutungshandlungen.

<sup>3</sup> Diese Angaben gelten bis einschließlich 5 Jahre.

Tabelle 9: Prävalenzrate prälingual gehörloser Menschen auf 100.000 Menschen in der Bevölkerung (Verschiedene Länder, 1940-1991)

Country	Year	Rate
Peru	1940	300
Japan	1970	225
Finland	1950	131
United States	1971 (1991)	100 (176)
Switzerland	1953	94
Iceland	1948	76
Canada	1941	63
Belgium	1950 (1974)	60 (51)
France	1946	47
Northern Ireland	1956	45
Denmark	1940	43
West Germany	1950	43
Mexico	1940 (1974)	39 (46)

88

<sup>87</sup> nach BROCKHAUS/KOLSHORN, 1993, 63.

<sup>88</sup> nach HIGGINS / NASH. 1987. 24

Tabelle 10: Interventionsschritte für pädagogische und soziale Dienste

PHASE	AUFGABE	
	Vertrauensperson (z.B. LehrerIn)	„Professionelle“ (JugendamtsozialarbeiterIn, BeraterIn, TherapeutIn, JuristInnen ...)
Verdacht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt zum Kind intensivieren</li> <li>• Fakten sammeln</li> <li>• Hintergrundinformationen erheben</li> <li>• Fallsupervision holen</li> </ul>	Fallsupervision geben (Jugendamt, Beratungsstelle)
HelferInnenkonferenz	Teilnehmen	Initiieren, leiten
Kontakt zur Familie		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abklären, ob Mutter parteilich</li> <li>• Überlegungen, wer mit wem weiterarbeiten wird (Jugendamt, Beratungsstelle)</li> </ul>
Aufdeckung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begleitung zum Aufdeckungsgespräch</li> </ul>	Aufdeckungsgespräch (Jugendamt, Beratungsstelle, TherapeutIn)
HelferInnenkonferenz zur Einschätzung der familialen Situation	Teilnehmen	Initiieren, leiten
Kinderschutz		Täter zieht aus oder: Fremdunterbringung (durch Jugendamt)
Therapie für alle Beteiligten		Parteiliche BeraterInnen / TherapeutInnen
Strafrechtliche Maßnahmen		Polizei, Gericht, AnwältIn

89

<sup>89</sup> LERCHER / DERLER / HÖBEL, 1995. 56.

## **A2: Mögliche / relevante Tatbestände bei sexueller Gewalt gegen (gehörlose) Kinder**

Abbildung 1: Mögliche / relevante Tatbestände bei sexueller Gewalt gegen (gehörlose) Kinder<sup>90</sup>

### **§ 173. Beischlaf zwischen Verwandten**

(1) Wer mit einem leiblichen Abkömmling den Beischlaf vollzieht, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Wer mit einem leiblichen Verwandten aufsteigender Linie den Beischlaf vollzieht, wird mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft; dies gilt auch dann, wenn das Verwandtschaftsverhältnis erloschen ist. Ebenso werden leibliche Geschwister bestraft, die miteinander den Beischlaf vollziehen.

(3) Abkömmlinge und Geschwister werden nicht nach dieser Vorschrift bestraft, wenn sie zur Zeit der Tat noch nicht achtzehn Jahre alt waren.

Dieser Paragraph greift auch noch dann, wenn der Tatbestand des sexuellen Mißbrauchs an Kindern schon verjährt ist, z.B. weil der Mißbrauch bis weit ins Erwachsenenalter stattfindet, aber der Tatbestand der Vergewaltigung oder sexuellen Nötigung nicht erfüllt ist.

### **§ 174. Sexueller Mißbrauch von Schutzbefohlenen**

(1) Wer sexuelle Handlungen

1. an einer Person unter sechzehn Jahren, die ihm zur Erziehung, zur Ausbildung oder zur Betreuung in der Lebensführung anvertraut ist,
2. an einer Person unter achtzehn Jahren, die ihm zur Erziehung, zur Ausbildung oder zur Betreuung in der Lebensführung anvertraut oder im Rahmen eines Dienst- oder Arbeitsverhältnisses untergeordnet ist, unter Mißbrauch einer mit dem Erziehungs-, Ausbildungs-, Betreuungs-, Dienst- oder Arbeitsverhältnis verbundenen Abhängigkeit oder
3. an seinem noch nicht achtzehn Jahre alten leiblichen oder angenommenen Kind vornimmt oder an sich von dem Schutzbefohlenen vornehmen läßt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Wer unter den Voraussetzungen des Absatzes 1 Nr. 1 bis 3

1. sexuelle Handlungen vor dem Schutzbefohlenen vornimmt oder
2. den Schutzbefohlenen dazu bestimmt, daß er sexuelle Handlungen vor ihm vornimmt,

um sich oder den Schutzbefohlenen hierdurch sexuell zu erregen, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(3) Der Versuch ist strafbar.

(4) In den Fällen des Absatzes 1 Nr. 1 oder des Absatzes 2 in Verbindung mit Absatz 1 Nr. 1 kann das Gericht von einer Bestrafung nach dieser Vorschrift absehen, wenn bei Berücksichtigung des Verhaltens des Schutzbefohlenen das Unrecht der Tat gering ist.

### **§ 174a. Sexueller Mißbrauch von Gefangenen, behördlich Verwahrten oder Kranken und Hilfsbedürftigen in Einrichtungen.**

(1) Wer sexuelle Handlungen an einer gefangenen oder auf behördliche Anordnung verwahrten Person, die ihm zur Erziehung, Ausbildung, Beaufsichtigung oder Betreuung anvertraut ist, unter Mißbrauch seiner Stellung vornimmt oder an sich von der gefangenen oder verwahrten Person vornehmen läßt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer eine Person, die in einer Einrichtung für kranke oder hilfsbedürftige Menschen stationär aufgenommen und ihm zur Beaufsichtigung oder Betreuung anvertraut ist, dadurch mißbraucht, daß er unter Ausnutzung der Krankheit oder Hilfsbedürftigkeit dieser Person sexuelle Handlungen an ihr vornimmt, oder an sich von ihr vornehmen läßt.

(3) Der Versuch ist strafbar.

### **§ 174b. Sexueller Mißbrauch unter Ausnutzung einer Amtsstellung.**

<sup>90</sup> Nach DÖRSCH / ALIOCHIN, 1997; DAS DEUTSCHE BUNDESRECHT, 1998

(1) Wer als Amtsträger, der zur Mitwirkung an einem Strafverfahren oder an einem Verfahren zur Anordnung einer freiheitsentziehenden Maßregel der Besserung und Sicherung oder einer behördlichen Verwahrung berufen ist, unter Mißbrauch der durch das Verfahren begründeten Abhängigkeit sexuelle Handlungen an demjenigen, gegen den sich das Verfahren richtet, vornimmt oder an sich von dem anderen vornehmen läßt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Der Versuch ist strafbar.

**§ 174c. Sexueller Mißbrauch unter Ausnutzung eines Beratungs-, Behandlungs- oder Betreuungsverhältnisses.**

(1) Wer sexuelle Handlungen an einer Person, die ihm wegen einer geistigen oder seelischen Krankheit oder Behinderung einschließlich einer Suchtkrankheit zur Beratung, Behandlung oder Betreuung anvertraut ist, unter Mißbrauch des Beratungs-, Behandlungs- oder Betreuungsverhältnisses vornimmt oder an sich von ihr vornehmen läßt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer sexuelle Handlungen an einer Person, die ihm zur psychotherapeutischen Behandlung anvertraut ist, unter Mißbrauch des Behandlungsverhältnisses vornimmt oder an sich von ihr vornehmen läßt.

(3) Der Versuch ist strafbar.

**§ 176. Sexueller Mißbrauch von Kindern.**

(1) Wer sexuelle Handlungen an einer Person unter vierzehn Jahren (Kind) vornimmt oder an sich von dem Kind vornehmen läßt, wird mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren, in minder schweren Fällen mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer ein Kind dazu bestimmt, daß es sexuelle Handlungen an einem Dritten vornimmt oder von einem Dritten an sich vornehmen läßt.

(3) Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer

1. sexuelle Handlungen vor einem Kind vornimmt,
2. ein Kind dazu bestimmt, daß es sexuelle Handlungen an sich vornimmt, oder
3. auf ein Kind durch Vorzeigen pornographischer Abbildungen oder Darstellungen, durch Abspielen von Tonträgern pornographischen Inhalts oder durch entsprechende Reden einwirkt.

(4) Der Versuch ist strafbar; dies gilt nicht für Taten nach Absatz 3 Nr. 3.

**§ 176a. Schwerer sexueller Mißbrauch von Kindern.**

(1) Der sexuelle Mißbrauch von Kindern wird in den Fällen des § 176 Abs. 1 und 2 mit Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr bestraft, wenn

1. eine Person über achtzehn Jahren mit dem Kind den Beischlaf vollzieht oder ähnliche sexuelle Handlungen an ihm vornimmt oder an sich von ihm vornehmen läßt, die mit einem Eindringen in den Körper verbunden sind,
2. die Tat von mehreren gemeinschaftlich begangen wird,
3. der Täter das Kind durch die Tat in die Gefahr einer schweren Gesundheitsschädigung oder einer erheblichen Schädigung der körperlichen oder seelischen Entwicklung bringt oder
4. der Täter innerhalb der letzten fünf Jahre wegen einer solchen Straftat rechtskräftig verurteilt worden ist.

(2) Mit Freiheitsstrafe nicht unter zwei Jahren wird bestraft, wer in den Fällen des § 176 Abs. 1 bis 4 als Täter oder anderer Beteiligter in der Absicht handelt, die Tat zum Gegenstand einer pornographischen Schrift (§ 11 Abs. 3) zu machen, die nach § 184 Abs. 3 oder 4 verbreitet werden soll.

(3) In minder schweren Fällen des Absatzes 1 ist auf Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren, in minder schweren Fällen des Absatzes 2 auf Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren zu erkennen.

(4) Mit Freiheitsstrafe nicht unter fünf Jahren wird bestraft, wer das Kind in den Fällen des § 176 Abs. 1 und 2

1. bei der Tat körperlich schwer mißhandelt oder
2. durch die Tat in die Gefahr des Todes bringt.

(5) In die in Absatz 1 Nr. 4 bezeichnete Frist wird die Zeit nicht eingerechnet, in welcher der Täter auf behördliche Anordnung in einer Anstalt verwahrt worden ist. Eine Tat, die im Ausland abgeurteilt worden ist, steht in den Fällen des Absatzes 1 Nr. 4 einer im Inland abgeurteilten Tat gleich, wenn sie nach deutschem Strafrecht eine solche nach § 176 Abs. 1 oder 2 wäre.

**§ 176b. Sexueller Mißbrauch von Kindern mit Todesfolge.**

Verursacht der Täter durch den sexuellen Mißbrauch (§§ 176 und 176a) wenigstens leichtfertig den Tod des Kindes, so ist die Strafe lebenslange Freiheitsstrafe oder Freiheitsstrafe nicht unter zehn Jahren.

**§ 177. Sexuelle Nötigung; Vergewaltigung.**

(1) Wer eine andere Person

1. mit Gewalt,
2. durch Drohung mit gegenwärtiger Gefahr für Leib oder Leben oder
3. unter Ausnutzung einer Lage, in der das Opfer der Einwirkung des Täters schutzlos ausgeliefert ist, nötigt, sexuelle Handlungen des Täters oder eines Dritten an sich zu dulden oder an dem Täter oder einem Dritten vorzunehmen, wird mit Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr bestraft.

(2) In besonders schweren Fällen ist die Strafe Freiheitsstrafe nicht unter zwei Jahren. Ein besonders schwerer Fall liegt in der Regel vor, wenn

1. der Täter mit dem Opfer den Beischlaf vollzieht oder ähnliche sexuelle Handlungen an dem Opfer vornimmt oder an sich von ihm vornehmen läßt, die dieses besonders erniedrigen, insbesondere wenn sie mit einem Eindringen in den Körper verbunden sind (Vergewaltigung), oder
2. die Tat von mehreren gemeinschaftlich begangen wird.

(3) Auf Freiheitsstrafe nicht unter drei Jahren ist zu erkennen, wenn der Täter

1. eine Waffe oder ein anderes gefährliches Werkzeug bei sich führt,
2. sonst ein Werkzeug oder Mittel bei sich führt, um den Widerstand einer anderen Person durch Gewalt oder Drohung mit Gewalt zu verhindern oder zu überwinden, oder
3. das Opfer durch die Tat in die Gefahr einer schweren Gesundheitsschädigung bringt.

(4) Auf Freiheitsstrafe nicht unter fünf Jahren ist zu erkennen, wenn der Täter

1. bei der Tat eine Waffe oder ein anderes gefährliches Werkzeug verwendet oder
2. das Opfer
  - a) bei der Tat körperlich schwer mißhandelt oder
  - b) durch die Tat in die Gefahr des Todes bringt.

(5) In minder schweren Fällen des Absatzes 1 ist auf Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren, in minder schweren Fällen der Absätze 3 und 4 auf Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren zu erkennen.

**§ 178. Sexuelle Nötigung und Vergewaltigung mit Todesfolge.**

Verursacht der Täter durch die sexuelle Nötigung oder Vergewaltigung (§ 177) wenigstens leichtfertig den Tod des Opfers, so ist die Strafe lebenslange Freiheitsstrafe oder Freiheitsstrafe nicht unter zehn Jahren.

**§ 179. Sexueller Mißbrauch widerstandsunfähiger Personen.**

(1) Wer eine andere Person, die

1. wegen einer geistigen oder seelischen Krankheit oder Behinderung einschließlich einer Suchtkrankheit oder wegen einer tiefgreifenden Bewußtseinsstörung oder
2. körperlich

zum Widerstand unfähig ist, dadurch mißbraucht, daß er unter Ausnutzung der Widerstandsunfähigkeit sexuelle Handlungen an ihr vornimmt oder an sich von ihr vornehmen läßt, wird mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer eine widerstandsunfähige Person (Absatz 1) dadurch mißbraucht, daß er sie unter Ausnutzung der Widerstandsunfähigkeit dazu bestimmt, sexuelle Handlungen an einem Dritten vorzunehmen oder von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen.

(3) Der Versuch ist strafbar.

(4) Auf Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr ist zu erkennen, wenn

1. der Täter mit dem Opfer den Beischlaf vollzieht oder ähnliche sexuelle Handlungen an ihm vornimmt oder an sich von ihm vornehmen läßt, die mit einem Eindringen in den Körper verbunden sind,
2. die Tat von mehreren gemeinschaftlich begangen wird oder
3. der Täter das Opfer durch die Tat in die Gefahr einer schweren Gesundheitsschädigung oder einer erheblichen Schädigung der körperlichen oder seelischen Entwicklung bringt.

(5) In minder schweren Fällen der Absätze 1, 2 und 4 ist auf Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren zu erkennen.

(6) § 176a Abs. 4 und § 176b gelten entsprechend.

**§ 180. Förderung sexueller Handlungen Minderjähriger.**

(1) Wer sexuellen Handlungen einer Person unter sechzehn Jahren an oder vor einem Dritten oder sexuellen Handlungen eines Dritten an einer Person unter sechzehn Jahren

1. durch seine Vermittlung oder
  2. durch Gewähren oder Verschaffen von Gelegenheit
- Vorschub leistet, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. Satz 1 Nr. 2 ist nicht anzuwenden, wenn der zur Sorge für die Person Berechtigte handelt; dies gilt nicht, wenn der Sorgeberechtigte durch das Vorschubleisten seine Erziehungspflicht gröblich verletzt.
- (2) Wer eine Person unter achtzehn Jahren bestimmt, sexuelle Handlungen gegen Entgelt an oder vor einem Dritten vorzunehmen oder von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen, oder wer solchen Handlungen durch seine Vermittlung Vorschub leistet, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.
- (3) Wer eine Person unter achtzehn Jahren, die ihm zur Erziehung, zur Ausbildung oder zur Betreuung in der Lebensführung anvertraut oder im Rahmen eines Dienst- oder Arbeitsverhältnisses untergeordnet ist, unter Mißbrauch einer mit dem Erziehungs-, Ausbildungs-, Betreuungs-, Dienst- oder Arbeitsverhältnis verbundenen Abhängigkeit bestimmt, sexuelle Handlungen an oder vor einem Dritten vorzunehmen oder von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.
- (4) In den Fällen der Absätze 2 und 3 ist der Versuch strafbar.

#### **§ 182. Sexueller Mißbrauch von Jugendlichen.**

- (1) Eine Person über achtzehn Jahre, die eine Person unter sechzehn Jahren dadurch mißbraucht, daß sie
1. unter Ausnutzung einer Zwangslage oder gegen Entgelt sexuelle Handlungen an ihr vornimmt oder an sich von ihr vornehmen läßt oder
  2. diese unter Ausnutzung einer Zwangslage dazu bestimmt, sexuelle Handlungen an einem Dritten vorzunehmen oder von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen,
- wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.
- (2) Eine Person über einundzwanzig Jahre, die eine Person unter sechzehn Jahren dadurch mißbraucht, daß sie
1. sexuelle Handlungen an ihr vornimmt oder an sich von ihr vornehmen läßt oder
  2. diese dazu bestimmt, sexuelle Handlungen an einem Dritten vorzunehmen oder von einem Dritten an sich vornehmen zu lassen,
- und dabei die fehlende Fähigkeit des Opfers zur sexuellen Selbstbestimmung ausnutzt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.
- (3) In den Fällen des Absatzes 2 wird die Tat nur auf Antrag verfolgt, es sei denn, daß die Strafverfolgungsbehörde wegen des besonderen öffentlichen Interesses an der Strafverfolgung ein Einschreiten von Amts wegen für geboten hält.
- (4) In den Fällen der Absätze 1 und 2 kann das Gericht von Strafe nach diesen Vorschriften absehen, wenn bei Berücksichtigung des Verhaltens der Person, gegen die sich die Tat richtet, das Unrecht der Tat gering ist.

#### **§ 184. Verbreitung pornographischer Schriften.**

- (1) Wer pornographische Schriften (§ 11 Abs. 3)
1. einer Person unter achtzehn Jahren anbietet, überläßt oder zugänglich macht,
  2. an einem Ort, der Personen unter achtzehn Jahren zugänglich ist oder von ihnen eingesehen werden kann, ausstellt, anschlägt, vorführt oder sonst zugänglich macht,
  3. im Einzelhandel außerhalb von Geschäftsräumen, in Kiosken oder anderen Verkaufsstellen, die der Kunde nicht zu betreten pflegt, im Versandhandel oder in gewerblichen Leihbüchereien oder Lesezirkeln einem anderen anbietet oder überläßt,
  - 3a. im Wege gewerblicher Vermietung oder vergleichbarer gewerblicher Gewährung des Gebrauchs, aufgenommen in Ladengeschäften, die Personen unter achtzehn Jahren nicht zugänglich sind und von ihnen nicht eingesehen werden können, einem anderen anbietet oder überläßt,
  4. im Wege des Versandhandels einzuführen unternimmt,
  5. öffentlich an einem Ort, der Personen unter achtzehn Jahren zugänglich ist oder von ihnen eingesehen werden kann, oder durch Verbreiten von Schriften außerhalb des Geschäftsverkehrs mit dem einschlägigen Handel anbietet, ankündigt oder anpreist,
  6. an einen anderen gelangen läßt, ohne von diesem hierzu aufgefordert zu sein,
  7. in einer öffentlichen Filmvorführung gegen ein Entgelt zeigt, das ganz oder überwiegend für diese Vorführung verlangt wird,
  8. herstellt, bezieht, liefert, vorrätig hält oder einzuführen unternimmt, um sie oder aus ihnen gewonnene Stücke im Sinne der Nummern 1 bis 7 zu verwenden oder einem anderen eine solche Verwendung zu ermöglichen, oder
  9. auszuführen unternimmt, um sie oder aus ihnen gewonnene Stücke im Ausland unter Verstoß gegen die dort geltenden Strafvorschriften zu verbreiten oder öffentlich zugänglich zu machen oder eine solche Verwendung zu ermöglichen,

wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer eine pornographische Darbietung durch Rundfunk verbreitet.

(3) Wer pornographische Schriften (§ 11 Abs. 3), die Gewalttätigkeiten, den sexuellen Mißbrauch von Kindern oder sexuelle Handlungen von Menschen mit Tieren zum Gegenstand haben,

1. verbreitet,
2. öffentlich ausstellt, anschlägt, vorführt oder sonst zugänglich macht oder
3. herstellt, bezieht, liefert, vorrätig hält, anbietet, ankündigt, anpreist, einzuführen oder auszuführen unternimmt, um sie oder aus ihnen gewonnene Stücke im Sinne der Nummern 1 oder 2 zu verwenden oder einem anderen eine solche Verwendung zu ermöglichen,

wird, wenn die pornographischen Schriften den sexuellen Mißbrauch von Kindern zum Gegenstand haben, mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren, sonst mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(4) Haben die pornographischen Schriften (§ 11 Abs. 3) in den Fällen des Absatzes 3 den sexuellen Mißbrauch von Kindern zum Gegenstand und geben sie ein tatsächliches oder wirklichkeitsnahes Geschehen wieder, so ist die Strafe Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren, wenn der Täter gewerbsmäßig oder als Mitglied einer Bande handelt, die sich zur fortgesetzten Begehung solcher Taten verbunden hat.

(5) Wer es unternimmt, sich oder einem Dritten den Besitz von pornographischen Schriften (§ 11 Abs. 3) zu verschaffen, die den sexuellen Mißbrauch von Kindern zum Gegenstand haben, wird, wenn die Schriften ein tatsächliches oder wirklichkeitsnahes Geschehen wiedergeben, mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft. Ebenso wird bestraft, wer die in Satz 1 bezeichneten Schriften besitzt.

(6) Absatz 1 Nr. 1 ist nicht anzuwenden, wenn der zur Sorge für die Person Berechtigte handelt. Absatz 1 Nr. 3a gilt nicht, wenn die Handlung im Geschäftsverkehr mit gewerblichen Entleihern erfolgt. Absatz 5 gilt nicht für Handlungen, die ausschließlich der Erfüllung rechtmäßiger dienstlicher oder beruflicher Pflichten dienen.

(7) In den Fällen des Absatzes 4 ist § 73d anzuwenden. Gegenstände, auf die sich eine Straftat nach Absatz 5 bezieht, werden eingezogen. § 74a ist anzuwenden.

#### **§ 184c. Begriffsbestimmungen.**

**Im Sinne dieses Gesetzes sind**

1. sexuelle Handlungen nur solche, die im Hinblick auf das jeweils geschützte Rechtsgut von einiger Erheblichkeit sind,
2. sexuelle Handlungen vor einem anderen nur solche, die vor einem anderen vorgenommen werden, der den Vorgang wahrnimmt.

#### **§ 223. Körperverletzung.**

(1) Wer eine andere Person körperlich mißhandelt oder an der Gesundheit schädigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Der Versuch ist strafbar.

#### **§ 224. Gefährliche Körperverletzung.**

(1) Wer die Körperverletzung

1. durch Beibringung von Gift oder anderen gesundheitsschädlichen Stoffen,
2. mittels einer Waffe oder eines anderen gefährlichen Werkzeugs,
3. mittels eines hinterlistigen Überfalls,
4. mit einem anderen Beteiligten gemeinschaftlich oder
5. mittels einer das Leben gefährdenden Behandlung

begeht, wird mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren, in minder schweren Fällen mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren bestraft.

(2) Der Versuch ist strafbar.

#### **§ 225. Mißhandlung von Schutzbefohlenen.**

(1) Wer eine Person unter achtzehn Jahren oder eine wegen Gebrechlichkeit oder Krankheit wehrlose Person, die

1. seiner Fürsorge oder Obhut untersteht,
  2. seinem Hausstand angehört,
  3. von dem Fürsorgepflichtigen seiner Gewalt überlassen worden oder
  4. ihm im Rahmen eines Dienst- oder Arbeitsverhältnisses untergeordnet ist,
- quält oder roh mißhandelt, oder wer durch böswillige Vernachlässigung seiner Pflicht, für sie zu sorgen, sie an der Gesundheit schädigt, wird mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren bestraft.

(2) Der Versuch ist strafbar.

(3) Auf Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr ist zu erkennen, wenn der Täter die schutzbefohlene Person durch die Tat in die Gefahr

1. des Todes oder einer schweren Gesundheitsschädigung oder
2. einer erheblichen Schädigung der körperlichen oder seelischen Entwicklung bringt

(4) In minder schweren Fällen des Absatzes 1 ist auf Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren, in minder schweren Fällen des Absatzes 3 auf Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren zu erkennen.

**§ 239. Freiheitsberaubung.**

(1) Wer einen Menschen einsperrt oder auf andere Weise der Freiheit beraubt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Der Versuch ist strafbar.

(3) Auf Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren ist zu erkennen, wenn der Täter

1. das Opfer länger als eine Woche der Freiheit beraubt oder
2. durch die Tat oder eine während der Tat begangene Handlung eine schwere Gesundheitsschädigung des Opfers verursacht.

(4) Verursacht der Täter durch die Tat oder eine während der Tat begangene Handlung den Tod des Opfers, so ist die Strafe Freiheitsstrafe nicht unter drei Jahren.

(5) In minder schweren Fällen des Absatzes 3 ist auf Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren, in minder schweren Fällen des Absatzes 4 auf Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren zu erkennen.

**§ 240. Nötigung.**

(1) Wer einen Menschen rechtswidrig mit Gewalt oder durch Drohung mit einem empfindlichen Übel zu einer Handlung, Duldung oder Unterlassung nötigt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Rechtswidrig ist die Tat, wenn die Anwendung der Gewalt oder die Androhung des Übels zu dem angestrebten Zweck als verwerflich anzusehen ist.

(3) Der Versuch ist strafbar.

(4) In besonders schweren Fällen ist die Strafe Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren. Ein besonders schwerer Fall liegt in der Regel vor, wenn der Täter

1. eine andere Person zu einer sexuellen Handlung nötigt,
2. eine Schwangere zum Schwangerschaftsabbruch nötigt oder
3. seine Befugnisse oder seine Stellung als Amtsträger mißbraucht.



## **A3: Fragebogen der Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“**

### **Fragebogen**

#### Gesprächseinstieg

- Veranschaulichung des Zwecks der Untersuchung (evtl.)
  - Ziel der Untersuchung
  - Gründe für Auswahl der Befragten/Erwartungen
  - Verlauf, Dauer der Untersuchung, Erläuterung der Fragetechnik
  - Tonband
  - Was passiert später mit dem Material, Gewährleistung Anonymität
- demographische Daten
  - Name, Vorname
  - Alter
  - Wohnort
  - Schulabschluß
  - Gründe für Berufswahl
  - Verlauf der Ausbildung
  - Dienstzeit, Dienstort
  - Altersstufe der Klasse
  - Gründe für die Gesprächsbereitschaft

#### Haupterzählphase

##### *Themengebiet 1: Sexueller Missbrauch allgemein*

- \* Beschäftigung mit dem Thema
  - **Haben Sie sich schon einmal mit dem Thema ‚sexueller Missbrauch‘ beschäftigt?**
    - **Wenn Ja: In welchem Rahmen fand die Beschäftigung statt?** (Buch, TV)
    - **Wann war das ungefähr?**
- \* Definition
  - Die genaue Eingrenzung von sex. Missbrauch ist recht schwierig und wird auch unterschiedlich gehandhabt. Manche definieren den Begriff eng, d.h. bezogen nur auf sexuellen Körperkontakt (Penetration), andere offener, d.h. bis hin zum Zuschauen bei Pornos oder dem Geschlechtsakt.  
**Was zählt für Sie zu sexuellem Missbrauch?**
- \* Täter extrafamiliär - intrafamiliär
  - In den letzten Jahren wurde festgestellt, daß die Täter aus ganz verschiedenen Lebensbereichen des Kindes kommen können.  
**In welchem Lebensbereich ist Ihrer Meinung nach die Gefahr am größten?**

##### *Themengebiet 2: Sexueller Missbrauch als Thema in der Schule*

- \* Thema in der Schule
  - **War an Ihrer Schule sexueller Missbrauch schon regerecht Thema?**
    - Wenn Ja:
      - \* Form
      - **In welcher Form wurde das Thema angesprochen?** (informelle Gespräche, Veranstaltungen)
      - **Fand an Ihrer Schule bisher eine Lehrerkonferenz oder Fortbildung zu diesem Thema statt?**
      - \* Resonanz
      - **Inwieweit ist das Thema von allgemeinem Interesse bei der Schulleitung oder im Kollegium?**

- (★ Umfang bei Bedarf
- **Wurde das Thema an Ihrer Schule eher einmal kurz angesprochen oder ist es eher ein ständiges Gesprächsthema?)**

*Themengebiet 3: SchülerInnen*

- ★ bisheriger Fälle an der Schule/in der Klasse
  - **Wissen Sie, ob es an Ihrer Schule oder in Ihrer Klasse SchülerInnen gibt, die sexuell missbraucht wurden/werden?**
  - **Oder vermuten Sie es bei einer SchülerIn?**
    - Ja
      - ★ Beschreibung der Situation
        - **Können Sie mir mehr über die SchülerIn und die Situation erzählen?**
      - ★ Symptome
        - **Wie wurden Sie auf diese SchülerIn aufmerksam oder wie haben Sie vom sM erfahren?**
    - **Habe Sie den Eindruck, die Gehörlosigkeit des Kindes spielte eine Rolle?**
      - ★ Intervention
        - **Gab es Stellen, an die Sie sich um Hilfe wenden konnten?**
      - ★ Unterstützung im Kollegium
        - In welcher Form fanden Sie Unterstützung im Kollegium?
      - ★ Grenzen
        - **Wo sind Sie an Grenzen gestoßen, wo konnten Sie dem Kind nicht weiterhelfen?**  
(Weigerung des Kindes, der Eltern)
    - Nein
      - ★ Symptome
        - Die meisten sm Kinder zeigen Auffälligkeiten z.B. im Verhalten. **Gibt es Auffälligkeiten, die Sie in einen Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch bringen würden?**
      - ★ Intervention
        - Wenn Sie vermuten, daß eine SchülerIn in Ihrer Klasse sexuell missbraucht wird: **Kennen Sie irgendwelche Stellen, an die Sie sich um Hilfe wenden könnten?**
      - ★ Unterstützung im Kollegium
        - **In welcher Form würde Sie Unterstützung im Kollegium erfahren?**

*Themengebiet 4: Prävention*

- ★ Erfahrung mit Prävention an der Schule
  - **Wurde an Ihrer Schule, vielleicht von Ihnen oder einer KollegIn, schon einmal das Thema Prävention von sexuellem Missbrauch in den Unterricht einbezogen?**
  - **Wenn ja: Wie waren Ihre Erfahrungen?**
- ★ Themengebiete
  - Viele schon existierende Programme zum Thema Prävention sexuellen Missbrauchs sprechen nicht / nicht nur konkret den sexuellen Missbrauch, sondern auch damit verbundene Themengebiete an. **Welche Bereiche müssen Ihres Erachtens bei einer Unterrichtseinheit zum Thema Prävention sexuellen Missbrauchs angesprochen werden?** (Gefühle, Geheimnisse, Nein!, Fremdtäter, Familie)
  - **Haben Sie schon einmal ein oder mehrere dieser Bereiche im Unterricht behandelt?**
    - **Wenn ja: Wie waren Ihre Erfahrungen mit diesem Thema?**
  - **Bei einer Durchführung dieser Unterrichtseinheit in Ihrer Klasse, wo würden Sie Schwerpunkte setzen?**
- ★ Rahmen
  - Stellen Sie sich vor, Sie möchten eine Unterrichtseinheit zum Thema Prävention in Ihrer Klasse durchführen. **In welche Unterrichtsfächer würden Sie die Unterrichtseinheit einbinden?**
  - Manche Programme, die in Regelschulen oder in Sonderschulen hier in Deutschland oder im Ausland eingesetzt werden, finden im Rahmen der Sexualerziehung statt. **Haben Sie mit Ihrer Klasse schon einmal zum Thema Sexualerziehung gearbeitet?**
  - **Mit welchem Material haben Sie gearbeitet / würden Sie arbeiten?**
  - **Ist das Material gehörlosenspezifisch?**
  - **Gibt es besondere Punkte oder Probleme bei gehörlosen SchülerInnen, auf die Sie in der Sexualerziehung besonders achten? Wenn ja, welche?**
  - **Halten Sie es für sinnvoll, für diese Unterrichtseinheit Jungen und Mädchen (teilweise) zu trennen? Warum?**

- \* Umfang
  - **Wenn Sie eine Unterrichtseinheit zum Thema Prävention durchführen würden, welchen zeitlichen Umfang halten Sie**
    - a) für wünschenswert
    - b) für realistisch ?
- \* durchführende Person
  - Die bisher existierenden Programme können entweder von der KlassenlehrerIn allein, zusammen mit einer KollegIn oder von einer (gehörlosenspezifischen) Beratungsstelle, die die Schule besucht, durchgeführt werden. **Welche Person wäre für Sie am besten geeignet, eine Unterrichtseinheit zum Thema Prävention durchzuführen? Warum?**
  - Falls Sie sich entscheiden würden, die Unterrichtseinheit selbst durchzuführen: **Halten Sie es für sinnvoll, daß jemand teilweise oder ganz dabei ist? in welcher Form?**
  - **Wäre es für Sie wichtig, nach Durchführung der Unterrichtseinheit eine Austauschmöglichkeit z.B. mit einer Beratungsstelle zu erhalten?**
- \* persönliche Grenzen
  - **Gibt es Themen oder einzelne Punkte, über die es Ihnen unangenehm wäre zu sprechen?**
  - **Können Sie sich vorstellen, daß Unterrichtsmaterial zu diesen Punkten Sie unterstützen könnte?**
- \* Erfahrungen mit Präventionsmaterial
  - **Kennen Sie Material zur Prävention von sexuellem Missbrauch?**
  - **Wenn ja: Welches**
  - **Haben Sie schon einmal Im Unterricht mit diesem Material gearbeitet?**
  - **Wenn ja: Mit welchem Material haben Sie gearbeitet?**  
**Wie waren Ihre Erfahrungen?**
- \* Material
  - **Wenn Sie Material bei einer Unterrichtseinheit zum Thema Prävention einsetzen möchten, welche Voraussetzungen oder bestimmte Kriterien muß dieses Material Ihnen Meinung nach in Hinsicht auf gehörlose SchülerInnen erfüllen?**
  - Das Material, das derzeit auf dem Markt ist, ist sehr vielschichtig und umfaßt z.B. Malbücher, Bilderbücher, Sachbücher, Spiele, Videos, Handpuppen und Rollenspiele. **Welche Art von Material halten Sie für gehörlose SchülerInnen für besonders geeignet?**
  - **Welche Art von Material würden Sie persönlich gerne im Unterricht einsetzen?**
- \* Anschauungsmaterial (Beispiele siehe Anhang)
  1. BRAUN, Gisela / WOLTERS, Dorothee (1991) Das große und das kleine Nein. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
  2. HOLLINS, Sheila / SINASON, Valerie (1992) Jenny Speaks Out. London: St George's Mental Health Library.
  3. SALOMO, Monika / PETER, Astrid /FrauenSicht e.V. (Hg.) (1994) Alles klar?! ÜberGefühle, Gefahren und Grenzen. Ein Mädchenbuch zur Prävention von sexuellem Mi'brauch - mit pädagogischem Beiheft. Köln.
  - **Sind die Illustrationen ansprechend?**
  - **Sind die Illustrationen aussagekräftig genug, und ohne Text verständlich?**
  - **Sind die Texte in Ihrer Klasse einsetzbar, oder müssen sie verändert werden?**
  - **In welcher Hinsicht müssen die Texte verändert werden?**
  - **Können Sie sich vorstellen, dieses Buch in Ihrer Klasse zu besprechen? Warum?**

Nachgespräch / Verabschiedung

- nötige Rückfragen / 'loose end questions' → Bruch verdeutlichen!
- Bedanken
- spezielle Abmachungen: neues Treffen, Zusenden des Materials

**A4: Parameterauswahl der Erkundungsstudie an den Schulen für  
Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung  
und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen  
und Jungen“**

Parameter

		33	Gehörlosenspezifik des Materials
01	Geschlecht VP	34	bes. Voraussetzungen
02	Art der Lehrtätigkeit		Sexualerziehung
03	Altersstufe der Klasse	35	Geschlechtertrennung
04	Dienstzeit	36	Umfang
05	Beschäftigung mit sexueller Gewalt	37	durchführende Person
06	Rahmen der Beschäftigung	38	Gründe für die durchf. Person
07	Zeitpunkt ersten Auseinandersetzung	39	Austauschmöglichkeiten
08	Definition von sexuellem Mißbrauch	40	unangenehme Themen
09	Risikobereich	41	Material als Hilfsangebot
10	Sexuelle Gewalt - Thema an Schule	42	Präventionsmaterial
11	Wissen über betroffene SchülerInnen	43	Einsatz Präv.m. im Unterricht
12	Verdacht auf sexuelle Übergriffe	44	Erfahrungen mit Material
13	Geschlecht des betroffenen Kindes	45	ghspezif. Voraussetzungen Material
14	Alter des Kindes	46	geeignete Materialform
15	Art der Behinderung	47	Nein -Bilder
16	Zshg. Beh - sM	48	Nein - Text
17	Gründe für Zshg.	49	Nein -Einsatz
18	Anstoß	50	Jenny - Bilder
19	Signale	51	Jenny - Text
20	Umgang mit Vermutung/ Wissen	52	Jenny - Einsatz
21	Interventionsstellen	53	Alles klar - Bilder
22	schulische Unterstützung	54	Alles klar - Text
23	Grenzen	55	Alles klar - Einsatz
24	Prävention als Unterrichtsfach		
25	Erfahrung Prävention im Unterricht		
26	Themengebiete		
27	Themengebiete im Unterricht		
28	Schwerpunktsetzung Themengebieten		
29	Gründe f. Schwerpunktsetzung		
30	Unterrichtsfach		
31	Sexualerziehung im Unterricht		
32	Material zur Sexualerziehung		

**A5: Kodierleitfaden der Erkundungsstudie an den Schulen für  
Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und  
Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und  
Jungen“**

Kodierleitfaden der Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „???“ in Anlehnung an MAYRING (1993)

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>01</b> Geschlecht der VP	K1: weiblich K2: männlich			
<b>02</b> Art der Lehrtätigkeit	K1: KlassenlehrerIn K2: FachlehrerIn K3: ErzieherIn/ LehrerIn im Kindergarten	Fächerübergreifende Lehrtätigkeit in einer festen Klasse Fächergebundene Lehrtätigkeit in verschiedenen Klasse Lehrtätigkeit im Kindergarten		
<b>03</b> Altersstufe der Klasse	K1: Frühförderung K2: Kindergarten K3: untere Grundstufe K4: obere Grundstufe K5: Mittelstufe K6: Oberstufe	0-3 Jahre 3-6 Jahre Kinder der Klassen E-1 Kinder der 2.-4. Klasse Kinder der 5.-7. Klasse Kinder der 8.-10. Klasse		
<b>04</b> Dienstzeit	K1: LehramtsanwäterIn K2: BerufsanfängerIn K3: mittlere Dienstzeit K4: lange Dienstzeit	Person befindet sich noch in der Ausbildung Jahre der Berufstätigkeit an der Schule ohne Referendariat: < 2 Jahre Jahre der Berufstätigkeit an der Schule ohne Referendariat: > 2-8 Jahre Jahre der Berufstätigkeit an der Schule ohne Referendariat: über 8 Jahre		es zählen nur die Berufsjahre an einer Gehörlosenschule

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>05</b> Beschäftigung mit sexueller Gewalt	K1: ja	eigene Auseinandersetzung mit der Thematik im privaten Rahmen anhand von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Büchern</li> <li>• Veranstaltungen</li> </ul>	„Das Buch ‘Zart war ich, bitter war’s’ habe ich zu Hause neben ein paar anderen. Und eine Arbeitsmappe, ich glaube vom Verlag an der Ruhr.“	einer der beiden Aspekte der Definition muß gegeben sein ansonsten Kodierung unter K2
	K2: ein wenig	Konfrontation mit der Thematik im privaten/beruflichen Rahmen durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fernsehsendungen</li> <li>• Zeitungsberichte</li> <li>• betroffene Personen</li> </ul>	„Das war wahrscheinlich in irgendeiner Form im Fernsehen oder in der Zeitung.“	bei Konfrontation keine weitergehende, eigene Auseinandersetzung mit der Thematik
	K3: nein	allein Kenntnis über die Existenz der Thematik		der Aspekt deutet auf ein Wissen um die Existenz der Thematik, schließt aber jegliche Konfrontation oder Auseinandersetzung aus  ansonsten Kodierung unter K1/K2
<b>06</b> Rahmen der Beschäftigung	K1: privat	Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesprächen im Freundes-/Bekanntens-/Familienkreis</li> <li>• Teilnahme an Veranstaltungen als Privatperson</li> <li>• Medien</li> </ul>	„Durch die Presse habe ich mich damit beschäftigt.“	Alle Aspekte der Definition müssen eindeutig dem Privatbereich zugeordnet werden können
	K2: beruflich	Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung</li> <li>• Teilnahme an Veranstaltungen (Fortbildungen) aus schulischen Gründen</li> <li>• Gesprächen mit KollegInnen</li> </ul>	„Ich habe an der Uni Veranstaltungen dazu besucht.“	Überschneiden sich Privatbereich und schulischer Rahmen, werden sie unter K2 kodiert
	K3: privat und beruflich	siehe Definition K1 und K2		Alle Aspekte der Definition stehen in einem Zusammenhang mit dem beruflichen Bereich



Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>07</b> Zeitpunkt der ersten Auseinandersetzung	K1: < 1 Jahr  K2: 1-5 Jahre  K3: > 5-12 Jahre  K4: > 12 Jahre  K5: keine Angaben	Die erste Beschäftigung mit der Thematik fand innerhalb des letzten Jahres (1996) statt  Zwischen dem Interview und der ersten Beschäftigung mit der Thematik liegen 1 bis 5 Jahre  Zwischen dem Interview und der ersten Beschäftigung mit der Thematik liegen mehr als 5 und bis zu 12 Jahren  Zwischen dem Interview und der ersten Beschäftigung der Thematik liegen mehr als 12 Jahre (gleichkommend mit den Anfängen der Thematik überhaupt)		
<b>08</b> Definition von sexuellem Mißbrauch	K1: sehr eng  K2: eng  K3: offen  K4: sehr offen	Sexueller Mißbrauch wird definiert als Penetration im analen, vaginalen oder oralen Bereich mittels Finger, Penis oder Gegenstände  Manipulation der Genitalien des Kindes im Bereich von Brust, Vagina/Penis, After sowie das Veranlassen des Kindes, Berührungen am Täter vorzunehmen.  Sexuell motivierter Körperkontakt, d.h. zur Erregung eines Erwachsenen führende Berührungen  Sexuell motivierte Handlungen mit oder ohne Körperkontakt, die zur Erregung eines Erwachsenen dienen, d.h. Penetration - Anschauen von	„Die Annäherung von Erwachsenen an Kinder, in ihrem Intimbereich, da, wo die Kinder keine Möglichkeit haben Nein zu sagen.“  „Wenn ich als Erwachsener oder Jugendlicher ein Kind berühre, schon eine einfache Berührung, die für mich selber oder denjenigen mehr bedeutet als nur eine Umarmung.“  „Das fängt schon mit Fotografieren an, dann auch das Kind anfassen; und dann weitergehend, daß die Kinder vergewaltigt werden.“	wenn allein dieser Aspekt gegeben ist  wenn die Handlungen sich auf einen oder mehrere der aufgeführten Bereiche begrenzen  Kriterium des Körperkontaktes als Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen K3 und K4  als Unterscheidungsmerkmal zwischen sexuellem Übergriff und Zärtlichkeit zum Kind dient das Kriterium der sexuellen Motivation des Erwachsenen

	K5: keine Angaben	pornographischen Darstellungen  Definition der zu sexuellem Mißbrauch zählenden Handlungen ist unklar		
<b>Variable</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiel</b>	<b>Kodierregel</b>
<b>09</b> Risikobereich	K1: familiärer Nahbereich  K2: familiäres Umfeld  K3: Pflege-/Fürsorgebereich  K4: Nachbarschaft  K5: außerhalb des Lebensbereiches des Kindes  K6: keine Angabe	im Haushalt lebende Personen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern</li> <li>• Geschwister</li> </ul> in regelmäßigem Kontakt zum Kind stehende Personen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwandte</li> <li>• Bekannte</li> </ul> Personen, die aufgrund von pflegerischen/fürsorglichen Tätigkeiten mit dem Kind in regelmäßigem Kontakt stehen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fahrdienst</li> <li>• Pflegepersonal</li> <li>• TherapeutInnen</li> </ul> Das weitere Umfeld der Familie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hausmeister</li> <li>• Nachbarschaft</li> <li>• Kaufmann</li> </ul> Personen, die dem Kind völlig fremd sind  Es kann keine besondere Schwerpunktsetzung bezüglich des Gefahrenbereiches gemacht werden	„Ich denke, daß die Gefahr für das Kind in der Familie am größten ist, weil dort für die Kinder wirklich eine Vertrauensbasis existiert, und es sich am wenigsten in der Lage sieht, Nein zu sagen.“  „Es ist sehr gefährlich, wenn es im Freundes- und Bekanntenkreis passiert.“  „Die Kinder haben einen absoluten Schutzraum in der Schule, weil der Kontakt Zwischen Lehrern und Schülern viel, viel enger ist.“	Hauptunterscheidungsmerkmal ‘im Haushalt lebend’ als Kriterium zur Kodierung unter K1 ansonsten Kodierung unter K2  Kriterium zur Kodierung ist der regelmäßige Kontakt sowie das Vertrauensverhältnis zum Erwachsenen  wenn primär der Kontakt zum Kind aus pflorgetechnischen Gründen besteht

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>10</b> Sexuelle Gewalt- ein Thema in der Schule	K1: ja	Sexuelle Gewalt gegen Kinder wird als Thematik in der Schule offen angesprochen	„Wir hatten eine Grundschulkonferenz, da wurde das Thema aufgegriffen.“	Kodierungsmerkmale sind Veranstaltungen, Lehrerkonferenzen Diskussionen im gesamten Kollegium
	K2: eher weniger	Es werden Gespräche innerhalb des Kollegiums geführt, es finden jedoch keine Konferenzen etc. zur Thematik statt	„Seitdem ich da bin, gab es keine Veranstaltungen, nur ein kurzer Austausch.“	
	K3: nein	Die Thematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder wird in der Schule nicht angesprochen		
<b>11</b> Wissen über betroffene SchülerInnen	K1: ja	Der Verdacht auf sexuelle Übergriffe wurde bestätigt (von der/dem SchülerIn selbst, Eltern, Polizei, Jugendamt etc.)	„Wir hatten einen ganz aktuellen Fall, bei dem sich bestätigt hat, daß es sexueller Mißbrauch war. Das Kind sagt, die Polizei sei gekommen und habe den Vater abgeholt.“	Hauptunterscheidungskriterium zu K3 ist die Bestätigung
	K2: nein	an der Schule ist kein Fall bekannt		
	K3: teils / teils	Der Verdacht auf sexuelle Übergriffe auf eineN SchülerIn wurde bisher nicht bestätigt	„Wir wissen es nicht, aber wir haben eine Vermutung.“	
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>12</b> Verdacht auf sexuelle Übergriffe	K1: ja	Eine Vermutung über sexuelle Übergriffe auf eineN SchülerIn liegt vor bei <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signale/Symptome, die auf sexuelle Gewalterlebnisse hinweisen können</li> <li>• fehlende Bestätigung des Verdachtes (siehe Variable 11)</li> </ul>		beide Aspekte der Definition sind Kodierungsmerkmale  Definition ‘Bestätigung’ siehe Variable 11  wenn Bestätigung vorhanden, Kodierung unter Variable 11
	K2: nein	keine/kein SchülerIn zeigt Hinweise oder gibt Signale, die auf sexuelle Gewalterlebnisse schließen lassen		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>13</b> Geschlecht des betroffenen Kindes	K1: weiblich K2: männlich K3: keine Angabe			
<b>14</b> Alter des Kindes	K1: 0 - 3 Jahre K2: > 3 - 6 Jahre K3: > 6 - 12 Jahre K4: > 12 Jahre K5: keine Angabe	Zum Zeitpunkt der Offenlegung oder des Verdachtes auf sexuelle Übergriffe war das Kind zwischen 0 bis 3 Jahre alt.  Zum Zeitpunkt der Offenlegung oder des Verdachtes auf sexuelle Übergriffe war das Kind > 3 bis 6 Jahre alt.  Zum Zeitpunkt der Offenlegung oder des Verdachtes auf sexuelle Übergriffe war das Kind > 6 bis 12 Jahre alt. (Eintritt in die Schule)  Zum Zeitpunkt der Offenlegung oder des Verdachtes auf sexuelle Übergriffe war das Kind älter als 12 Jahre. (Beginn der Pubertät)  Es werden keine Angaben zum Alter des Kindes gemacht.		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>15</b> Art der Behinderung</p>	<p>K1: Hörschädigung</p>	<p>Auditiv Beeinträchtigung (audiometrischer Grenzwert 30 dB) eines Menschen mit sprachlich-kommunikativen und psychosozialen Folgen, die Sondermaßnahmen (z.B. Versorgung mit einem Hörgerät) unentbehrlich machen (KRÜGER, M.: Der Personenkreis. In: JUSSEN, H./KRÖHNERT, O. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin 1982. 3-26).</p>		<p>wird keine zusätzliche Behinderung erwähnt, dann Kodierung unter K1</p>
	<p>K2: Hörschädigung mit zusätzlicher Behinderung</p>	<p>Auditiv Beeinträchtigung eines Menschen (Definition s.o.) sowie eine oder mehrere zusätzliche Beeinträchtigungen im Bereich der Intelligenzfunktion, Motorik, visuellen Wahrnehmung, Funktion der inneren Organe, zentralen Sprachverarbeitung sowie im Bereich des Lern-Leistungsverhaltens, wobei jede Beeinträchtigung für sich Behinderungscharakter haben oder in ihrer Kombination annehmen kann. (Bund Deutscher Taubstummlehrer (Hg.): Grundlagen für Förderung, Beschulung und Integration schwerstbehinderter Hörsprachgeschädigter. Euskirchen 1990; HEESE, G./ SOLEROVA, S.: Mehrfachbehinderung als pädagogisches Problem. In: JUSSEN, H. / CLAUßEN, W.H. (Hg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München 1991. 283-293.)</p>		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>16</b> Zusammenhang zwischen Behinderung und sexuellem Übergriff</p>	<p>K1: ja  K2: nein  K3: keine Angabe</p>	<p>Zwischen der Behinderung des Kindes und dem sexuellen Übergriff wird ein Zusammenhang vermutet.  Er wird keinerlei Zusammenhang zwischen dem sexuellen Übergriff und der Behinderung des Kindes vermutet.  Es besteht Unsicherheit über einen eventuellen Zusammenhang zwischen der Behinderung des Kindes und dem sexuellen Übergriff.</p>		
<p><b>17</b> Gründe für den Zusammenhang</p>	<p>K1: Wehrlosigkeit aufgrund der Kommunikationsbarriere  K2: geringes Selbstwertgefühl  K3: gesellschaftliches Ansehen/ Stellung  K4: Erziehung zum Gehorsam  K5: keine Angabe</p>	<p>Die Tatsache, daß das Kind in seiner Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt ist, wird als Erleichterung für sexuelle Übergriffe betrachtet.  Das geringe Selbstwertgefühl vieler hörgeschädigter bzw. behinderter Kinder erhöht eventuell des Risiko eines sexuellen Übergriffs und bildet den Zusammenhang zwischen der Behinderung und der sexuellen Gewalttat.  Das geringe gesellschaftliche Ansehen behinderter bzw. hörgeschädigter Kinder dient vermutlich als Erleichterung und/oder Entschuldigung für sexuelle Gewalttaten.  Die Erziehung zum Gehorsam hörgeschädigter Kinder minimiert die Chance, sich zu wehren, und wird somit als Beeinflussung der Tat eingestuft.  Es werden keine Angaben zu den Gründen gemacht.</p>	<p>„Ich glaube generell, daß jemand außerstehendes oder ein potentieller Täter ein hg Kind eher als Opfer sieht als ein h,, allein, weil die Gefahr des Weitererzählens nicht so gegeben ist.“  „Ich könnte mir schon vorstellen, daß bei Moslems ein hg Mädchen in der Wertesskala schon sinkt.“</p>	

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
18 Anstoß	K1: offiziell	Erste Aufmerksamkeit auf sexuelle Übergriffe durch Inkenntnissetzung seitens offizieller Stellen (Polizei, Gericht, Jugendamt, Sozialarbeit etc.)		Hauptunterscheidungsmerkmal sind die offiziellen Stellen  ansonsten Kodierung unter K3
	K2: familiär	Hinweis auf (evtl.) sexuelle Übergriffe seitens Verwandtschaft oder Bekanntenkreis der Familie		
	K3: schulisch (Lehrkörper)	Verdacht auf sexuelle Übergriffe durch eineN anderen/andere KollegIn	„Es wurde mir von anderen Kollegen erzählt.“	
	K4: schulisch (anderer/andere SchülerIn)	Hinweis auf sexuelle Übergriffe durch eineN anderen/andere SchülerIn	„Er ist am Bahnhof mit Männern gesehen worden; davon haben mir die anderen S erzählt.“	
	K5: schulisch (SchülerIn)	Hinweis auf sexuelle Übergriffe durch den/die SchülerIn selbst durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• direkte Offenbarung</li> <li>• Signale</li> </ul>	„Es ist ein Kind, das immer den sexuellen Bereich stark thematisiert hat, schon im Kindergarten.“	Einer der beiden Aspekte der Definition muß gegeben sein. Hauptkriterium liegt bei ‘durch das Kind selbst’.
19 Signale	K1: physisch	Körperliche Hinweise, d.h. Veränderungen am Körper des Kindes, die einem sexuellen Übergriff zugeordnet werden können (Bißwunden, Infektionen, Schwangerschaft)	„Das Kind hatte auch schon einmal Wunden im Halsbereich oder am Mund.“ „Sie kam auch schon einmal mit blutigem Schlüpfer in die Schule.“	Hauptkriterium sind physische, psychische oder bildliche Hinweise, die allein oder in Zusammenhang mit anderen auf sexuelle Gewalt deuten
	K2: psychisch	Emotionale Verhaltensauffälligkeiten oder plötzliche Verhaltensveränderungen, die in einem Zusammenhang mit sexuellen Übergriffen stehen können	„Sie wirkte völlig hysterisch, wenn sie zur Toilette gehen mußte.“	
	K3: bildlich/spielerisch	Zeichnerische Darstellungen, die auf sexuelle Gewalterlebnisse hinweisen können	„Es malte ständig Zeichnungen mit einem erigierten Penis.“	
	K4: direkt	Direkte Offenbarung des Kindes		
	K5: keine			

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>20</b></p> <p>Umgang mit der Vermutung/dem Wissen</p>	<p>K1: keine weiteren Handlungen</p> <p>K2: Gespräch mit KollegIn</p> <p>K3: offizielle Thematisierung der Vermutung</p> <p>K4: Gespräch mit den Eltern/mit der Familie</p> <p>K5: Angebot von Präventionsmaterial</p> <p>K6: Weiterleitung der Vermutung an Stellen außerhalb der Schule</p>	<p>Nach Aufkommen oder Bestätigung des Verdachtes auf sexuelle Übergriffe wurden keine weiteren Schritte unternommen</p> <p>Der Verdacht auf oder das Wissen über sexuelle Übergriffe wurde mit einem/einer KollegIn besprochen</p> <p>Der Verdacht auf oder das Wissen über sexuelle Gewalterlebnisse wurde im Kollegium thematisiert</p> <p>Die Eltern des betroffenen Kindes wurden auf den Verdacht/das Wissen um sexuelle Übergriffe angesprochen</p> <p>Dem Kind wurde im oder neben dem Unterricht sog. Präventionsmaterial angeboten</p> <p>Der Verdacht auf oder das Wissen um sexuelle Übergriffe wurde an Stellen weitergeleitet, die intervenieren können (z.B. Jugendamt, Zartbitter etc.)</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal zur Kodierung ist die Thematisierung im gesamten Kollegium, d.h. auch mit der Schulleitung.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K2</p>



Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>21</b> Interventionsstellen</p>	<p>K1: mit der Schule zusammenarbeitende PsychologInnen</p> <p>K2: Schulpsychologischer Dienst/ PsychologIn</p> <p>K3: zur Thematik arbeitende Vereine</p> <p>K4: Jugendamt/ Sozialamt</p> <p>K5: Polizei</p> <p>K6: Uniklinik</p> <p>K7: Beratungsstelle für Gehörlose</p> <p>K8: keine</p>	<p>Als mögliche Interventionsstelle, d.h. Institution, die Hilfe zum Thema anbietet, ist eine/ein mit der Schule zusammenarbeitender/zusammenarbeitende PsychologIn bekannt.</p> <p>Der Schulpsychologische Dienst wird als Hilfsangebot bei sexuellen Übergriffen gesehen.</p> <p>Vereine, z.B. Wildwasser, Zartbitter, Dolle Deerns, die bei sexueller Gewalt gegen Kinder Hilfe anbieten, werden als Hilfsangebote eingestuft.</p> <p>Das Jugendamt wird als Möglichkeit gesehen, bei sexuellen Übergriffen zu intervenieren und/oder Hilfe zu bieten.</p> <p>Die Polizei wird als Möglichkeit eingestuft, um bei sexueller Gewalt Hilfe zu bieten und /oder zu intervenieren.</p> <p>Die Uniklinik wird als möglich Interventionsstelle gesehen.</p>		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
22 schulische Unterstützung	K1: Intervention der Schulleitung	Unterstützung von seiten der Schulleitung durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Absprache zwischen Schulleitung und der Befragten</li> <li>• Hinzunahme öffentlicher Stellen und/oder der Familie des Kindes</li> </ul>		Beide Aspekte der Definition sind Voraussetzung zur Kodierung. Hauptunterscheidungsmerkmal ist die Intervention.  ansonsten Kodierung unter K2
	K2: Gespräch mit der Schulleitung	Bei Hinweisen zu oder Offenlegung von sexuellen Übergriffen Hilfe der Schulleitung durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesprächsbereitschaft</li> </ul>		Hauptunterscheidungsmerkmal ist die unterstützende Person, d.h. die Schulleitung.  ansonsten Kodierung unter K3
	K3: Gespräch mit KollegInnen	Schulische Hilfe in der Situation durch Gesprächsbereitschaft des Kollegiums bzw. einzelner KollegInnen		
	K4: keinerlei Unterstützung	Keine schulische Unterstützung bei (der Vermutung von) sexueller Gewalt durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Gesprächsbereitschaft seitens der Schulleitung</li> <li>• fehlende Gesprächsbereitschaft seitens des Kollegiums</li> <li>• Behinderung der Arbeit</li> </ul>		Alle Aspekte der Definition sind voraussetzend.
23 Grenzen	K1: Kommunikation	Weitere Hilfe nicht möglich durch fehlende Kommunikationsbasis mit dem Kind.		
	K2: Material	Dem Kind konnte in der Situation nicht weitergeholfen werden, da geeignetes Material fehlte.		wenn Kommunikationsbasis und Wille beidseitig vorhanden, für gehörlose Kinder geeignetes Material aber fehlt
	K3: Kind	Die Weigerung des Kindes, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, verhindert die weitere Hilfeleistung.		Hauptunterscheidungsmerkmal zur Kodierung ist die Person
	K4: LehrerIn	Die/der LehrerIn fühlt sich nicht in der Lage, dem Kind weiterzuhelfen.		

	K5: Familie  K6: Schule  K7: Hilfsangebote	Die Weigerung der Eltern verhinderte weitere Handlungen zum Thema.  Verhinderung weiterer Handlungsschritte von schulischer Seite.  Fehlende Hilfsangebote für gehörlose Kinder, d.h. Fachpersonal mit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsicht in die Lebenssituation gehörloser Kinder</li> <li>• Gebärdenkompetenz</li> <li>• professionellem Wissen über sexuelle Gewalt</li> </ul>		Alle Aspekte der Definition müssen gegeben sein
<b>Variable</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiel</b>	<b>Kodierregel</b>
<b>24</b> Prävention als Unterrichtsfach	K1: ja  K2: nein  K3: keine Angabe	In der Vergangenheit/Gegenwart wurde die Thematik der Prävention sexueller Gewalt als Unterrichtsthema von der/dem Befragten bzw. einer/einem KollegIn in den Unterrichts einbezogen.  Die Thematik Prävention sexueller Gewalt wurde bislang noch nicht von einer Lehrkraft in den Unterrichts an der Gehörlosenschule einbezogen.  Die/der Befragte kann keine Angaben zur Frage machen.		Ausschlaggebend für die Kodierung ist der Einbezug in den Unterricht der Gehörlosenschule, nicht die handelnde Person.

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>25</b> Erfahrung mit Prävention im Unterricht	K1: gut	Bei der unterrichtlichen Besprechung des Themas Prävention sexueller Gewalt <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigen die SchülerInnen großes Interesse</li> <li>• war Bereitschaft zur Mitarbeit</li> <li>• blieben nach Beendigung der Unterrichtsreihe Teile des Inhaltes im Gespräch</li> </ul>		Alle drei Aspekte deuten auf eine gute Erfahrung hin.
	K2: mittelmäßig	Die SchülerInnen waren nicht wirklich bzw. nur kurzzeitig an der Thematik interessiert. Nach Beendigung der Unterrichtsreihe wurde die Thematik von seiten der SchülerInnen nicht mehr angesprochen.		Hauptunterscheidungsmerkmal zur Kodierung ist die fehlende Wiederaufnahme der Thematik von seiten den SchülerInnen sowie das fehlenden bzw. kurzzeitige Interesse
	K3: schlecht	Die SchülerInnen wurden durch die Unterrichtsreihe zum Thema Prävention sexueller Gewalt <ul style="list-style-type: none"> <li>• verängstigt</li> <li>• verwirrt</li> <li>• es war eher ein Rückschritt im Lernzuwachs zu beobachten</li> </ul>		ansonsten Kodierung unter K1
<b>26</b> Themengebiete	K1: Körperwahrnehmung	Körpererfahrung, -wahrnehmung als Thema der Unterrichtseinheit zur Prävention sexueller Gewalt.		
	K2: Gefühle	Gute und schlechte Gefühle, Gefühlen vertrauen, was mag ich, was mag ich nicht als Thema der Unterrichtsreihe.		
	K3: Geheimnisse	Gute und schlechte Geheimnisse, Geheimnisse, die ich behalten darf, die ich weitererzählen kann/muß als eine Thematik der Unterrichtsreihe.		
	K4: Nein!	Nein sagen, Selbstbehauptung, Grenzen		

		wahrnehmen und setzen, Grenzen deutlich machen und vertreten, Umgang mit Grenzüberschreitungen als Thema für die Unterrichtsreihe.		
	K5: Hilfe holen/ Gefahrensituationen	Wen kann ich um Hilfe bitten, wo hole ich Hilfe, wann hole ich Hilfe etc. als Unterrichtsthematik in der Reihe.		
	K6: alle Themen			
27 Themengebiete im Unterricht	K1: Körperwahrnehmungen	Das Thema der 'Körperwahrnehmung' wurde schon einmal im Unterricht besprochen.		
	K2: Gefühle	'Gefühle' wurden schon einmal im Unterricht thematisiert.		
	K3: Geheimnisse	'Geheimnisse' waren schon einmal Unterrichtsthema.		
	K4: Nein!	'Nein sagen' wurde schon einmal als Unterrichtsthema angeboten und besprochen.		
	K5: Hilfe holen	'Das Thema 'Hilfe holen' wurde schon einmal im Unterricht besprochen.		
	K6: kein Einsatz im Unterricht	Es wurden bisher noch keines der o.g. Themengebiete im Rahmen des Unterrichts thematisiert.		Hauptunterscheidungsmerkmal ist die fehlende Thematisierung bzw. der fehlende unterrichtliche Rahmen, der eine geplante Unterrichtsstunde oder -reihe voraussetzt.  ansonsten Kodierung unter K1-5

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>28</b> Schwerpunktsetzung bei den Themengebieten	K1: Körperwahrnehmung	Die Thematik der Körperwahrnehmung wird unter den gegebenen Voraussetzungen als besonders wichtig bewertet und mit dem größten zeitlichen Aufwand besprochen.		Hauptunterscheidungsmerkmal bei der Kodierung ist der zeitliche bzw. inhaltliche Aufwand für eine Thematik.
	K2: Gefühle	Das Thema 'Gefühle' wird als Schwerpunkt der Unterrichtsreihe betrachtet.		
	K3: Geheimnisse	Die Thematik der 'Geheimnisse' wird als besonders wichtig erachtet.		
	K4: Nein!	Die Thematik des 'Nein Sagens' wird unter den gegebenen Voraussetzungen als besonders wichtig bewertet.		
	K5: Hilfe holen	Der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe liegt auf der Thematik 'Hilfe holen'.		
	K6: kein Schwerpunkt	Alle Themen werden als wichtig betrachtet und mit demselben Ausmaß besprochen.		
<b>28</b> Gründe für die Schwerpunktsetzung	K1: behinderungsspezifische Gründe	Das Ansprechen des Themenbereiches, der als Schwerpunkt in der Unterrichtsreihe gesetzt wurde, ist besonders bei hörgeschädigten Kindern wichtig.		Hauptunterscheidungsmerkmal bei der Kodierung ist der zeitliche bzw. inhaltliche Aufwand für eine Thematik.
	K2: allgemeine Gründe	Der in den Mittelpunkt gesetzte Themenbereich wird mehr oder weniger als zentral für den sexuellen Mißbrauch betrachtet.		
	K3: keine Angabe	Es werden keine Gründe für die Schwerpunktsetzung in der Unterrichtsreihe angegeben.		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>30</b> Unterrichtsfach	K1: Sexualerziehung/Biologie  K2: Sachkunde / Sozialerziehung  K3: Deutsch  K4: Religion  K5: fächerübergreifend  K6: keine Einbindung	Einbindung der Unterrichtsreihe Prävention sexueller Gewalt in das Fach Biologie /Sexualerziehung.  Einbindung der Unterrichtsreihe in das Fach Sachkunde.  Besprechung der Unterrichtsreihe im Rahmen des Unterrichtsfaches Deutsch.  Besprechung der Thematik Prävention sexueller Gewalt im Rahmen von Religion.  Fächerübergreifende Thematisierung, z.B. Kunst, Deutsch, Biologie und Religion.  Durchführung der Unterrichtsreihe Prävention sexueller Gewalt losgelöst von den anderen Unterrichtsfächern.		
<b>31</b> Sexualerziehung im Unterricht	K1: ja  K2: nein	VP führte schon einmal eine Unterrichtsreihe zum Thema Sexualerziehung durch.  VP führte noch keine Unterrichtsreihe zum Thema Sexualerziehung durch.		Ausschlaggebend ist die Durchführung einer entsprechenden Reihe an einer Gehörlosenschule in der Vergangenheit.

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>32</b> Material zur Sexualerziehung	K1: nur Fachbücher/Lehrbücher  K2: nur Kinderbücher  K3: Verschiedenes	Im Rahmen der Sexualerziehung wurde ausschließlich Fach- bzw. Lehrmaterial (z.B. Biologiebuch etc.) benutzt.  Zum Thema Sexualerziehung wurden ausschließlich Kinderbücher (z.B. Peter, Ida und Minimum) herangezogen.  Das Material zur Sexualerziehung wurde aus verschiedenen Bereichen zusammengetragen.		
<b>33</b> Gehörlosenspezifik des Materials	K1: ja  K2: nein	Das verwendete Material zur Sexualerziehung berücksichtigt die behinderungsspezifischen (d.h. sprachlich-kommunikativen, kulturellen) Bedürfnisse gehörloser Kinder, d.h. die Bildgestaltung ist ausdrucksstark und mit einem einfach strukturierten Begleittext.  Das verwendete Material wurde für nichtbehinderte bzw. nicht sprachlich-kommunikativ gestörte Kinder entwickelt und ist auch nur bei diesen einsetzbar.		
<b>34</b> besondere Voraussetzungen gehörloser SchülerInnen bezüglich der Sexualerziehung	K1: geringes Vorwissen  K2: Falschinformationen  K3: geringe Offenheit	Gehörlose SchülerInnen verfügen im Vergleich zu gleichaltrigen Hörenden über weniger Wissen bezüglich Sexualität.  Gehörlose SchülerInnen weisen im Vergleich zu hörenden Gleichaltrigen eine höhere Rate an falschen Informationen über Sexualität auf.  Im Vergleich zu hörenden Gleichaltrigen zeigen gehörlose Kinder bei sexuellen Themen eine geringere Offenheit.		



	<p>K4: größere Offenheit</p> <p>K5: keine besonderen Voraussetzungen</p>	<p>Im Vergleich zu hörenden Gleichaltrigen zeigen gehörlose Kinder bei sexuellen Themen eine größere Offenheit.</p> <p>Gehörlose SchülerInnen unterscheiden sich bezüglich der Sexualerziehung nicht von hörenden, gleichaltrigen SchülerInnen.</p>		
<p><b>35</b> Geschlechtertrennung im Unterricht</p>	<p>K1: sinnvoll</p> <p>K2: teilweise sinnvoll</p> <p>K3: nicht sinnvoll</p> <p>K4: abhängig</p> <p>K5: keine Angabe</p>	<p>Die Trennung von Jungen und Mädchen bei bestimmten Unterrichtsreihen (z.B. Sexualerziehung, Prävention sexueller Gewalt) ist für die Dauer der Unterrichtsreihe sinnvoll.</p> <p>Jungen und Mädchen werden während der Unterrichtsreihe in einzelnen Stunden aufgrund des Themengebietes bzw. Bedürfnis der SchülerInnen getrennt.</p> <p>Die Trennung von Jungen und Mädchen im Unterricht wird nicht als sinnvoll betrachtet.</p> <p>Die Trennung von Jungen und Mädchen im Unterricht ist abhängig von der jeweiligen Klassensituation.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die dauerhafte Trennung.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K2</p> <p>Ausschlaggebend ist das dauerhafte Unterrichten beider Geschlechter.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K2</p>

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>36</b> Umfang</p>	<p>K1: Projekttag</p> <p>K2: Projekttag</p> <p>K3: Projektwoche</p> <p>K4: tägliche Doppelstunden</p> <p>K5: wöchentliche Doppelstunden</p> <p>K6: keine Angabe</p>	<p>Durchführung der Unterrichtsreihe zum Thema Prävention sexueller Gewalt innerhalb eines Tages.</p> <p>Durchführung der Unterrichtsreihe an mehrerer Projekttagen.</p> <p>Die Unterrichtsreihe Prävention sexueller Gewalt wird im Rahmen einer Projektwoche durchgeführt.</p> <p>Zur Thematik findet einmal täglich eine Doppelstunde statt.</p> <p>Die Unterrichtsreihe wird mit einer Doppelstunde in der Woche durchgeführt.</p> <p>Die Organisation des zeitlichen Rahmens kann jetzt noch nicht bestimmt werden.</p>		
<p><b>37</b> durchführende Person</p>	<p>K1: Klassen- bzw. FachlehrerIn</p> <p>K2: Beratungsstelle</p> <p>K3: Kombination</p> <p>K4: noch keine Angabe möglich</p>	<p>Die Unterrichtsreihe wird allein von der /dem Klassen- bzw. FachlehrerIn durchgeführt.</p> <p>Die Unterrichtsreihe wird von einer gehörlosenspezifisch ausgebildeten und präventiv arbeitenden Beratungsstelle durchgeführt.</p> <p>Die Unterrichtsreihe wird von der/dem Klassen- bzw. FachlehrerIn in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle durchgeführt.</p> <p>Die Entscheidung über die Durchführung ist abhängig vom Eindruck über die Beratungsstelle.</p>		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>38</b> Gründe für durchführende Person</p>	<p>K1: Vertrauensverhältnis Klasse - LehrerIn</p> <p>K2: Unabhängigkeit der außenstehenden Person</p> <p>K3: gezielte Ausbildung der Beratungsstelle</p> <p>K4: Ausnutzung der Vorteile beider Personen</p> <p>K5: keine Angabe</p>	<p>Bei der Durchführung der Unterrichtsreihe gilt das besondere Vertrauensverhältnis zwischen der Klasse und der/dem LehrerIn als Erleichterung bei schwierigen Themen.</p> <p>Die Unabhängigkeit der Beratungsstelle wird als Vorteil betrachtet, um unangenehme Themen anzusprechen, sich anzuvertrauen und mit derselben Person nicht in anderen Fächern konfrontiert zu werden.</p> <p>Die spezielle Ausbildung der Beratungsstelle dient als Vorteil für die Thematisierung.</p> <p>Bei einer kombinierten Durchführung werden die Vorteile beider Personen als optimale Ergänzung gesehen.</p> <p>Es werden keine Angaben über die Gründe gegeben.</p>		
<p><b>39</b> Austauschmöglichkeiten mit der Beratungsstelle</p>	<p>K1: wichtig</p> <p>K2: nicht wichtig</p> <p>K3: keine Angabe</p>	<p>Während und nach der Durchführung der Unterrichtsreihe ist es für die VP wichtig, eine Austauschmöglichkeit mit der Beratungsstelle zu erhalten.</p> <p>Eine Möglichkeit zum Austausch mit einer Beratungsstelle wird für die durchführende Person nicht als wichtig angesehen.</p> <p>Die Wichtigkeit einer Möglichkeit zum Austausch kann nicht abgeschätzt werden.</p>		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>40</b> unangenehme Themen	K1: ja  K2: nein  K3: keine Angabe	Für VP gibt es Themen, über die es ihr/ihm unangenehm ist/wäre zu sprechen.  Es gibt für die VP keine Themen, über die es ihr/ihm unangenehm ist zu sprechen.		
<b>41</b> Material als Hilfsangebot bei unangenehmen Themen	K1: ja  K2: nein  K3: keine Angabe	Geeignetes Unterrichtsmaterial kann über unangenehme Punkte hinweghelfen.  Auch geeignetes Material kann über unangenehme Punkte nicht hinweghelfen.		
<b>42</b> Präventionsmaterial	K1: BRAUN/WOLTERS. Das große und das kleine Nein.  K2: BRAUN: Ich sag' Nein.  K3: MEBES/SANDROCK: Kein Küßchen auf Kommando  K4: ALIKI: Gefühle  K5: ENDERS/WOLTERS: Li- Lo-Le-Eigensinn  K6: andere  K7: kein Material bekannt	Es ist kein Material zur Prävention sexueller Gewalt bekannt.		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>43</b> Einsatz des Präventionsmaterials im Unterricht</p>	<p>K1: Das große und das kleine Nein K2: Ich sag' Nein K3: Kein Küßchen auf Kommando K4: Gefühle K5: Li-Lo-Le-Eigensinn K6: andere K6: kein Einsatz</p>	<p>Das Buch wurde bereits im Unterricht an der Gehörlosenschule eingesetzt. Die Arbeitsmaterialien wurden bereits im Unterricht eingesetzt. Das Buch wurde bereits im Unterricht eingesetzt. Das Buch wurde bereits im Unterricht eingesetzt. Das Bilderbuch wurde bereits im Unterricht eingesetzt. Es wurde anderes als das hier aufgeführte Material im Unterricht zu dem Thema eingesetzt. Das bekannte Material wurde bislang noch nicht im Unterricht eingesetzt.</p>		
<p><b>44</b> Erfahrungen mit dem Material im Unterricht</p>	<p>K1: gut K2: mittelmäßig K3: schlecht</p>	<p>Das Material wurde von den SchülerInnen mit Interesse aufgenommen, sichtbar durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfolgen der Geschichte</li> <li>• Bereitschaft zum „Zuhören“</li> <li>• Nachfragen und Diskussion über die Inhalte</li> </ul> <p>Die Geschichte wurde bis zum Ende nur mit mäßigem bis geringem Interesse verfolgt, und es fehlte die Bereitschaft zur Diskussion des Inhaltes. Das Material wurde von den</p>		<p>Alle drei Aspekte der Definition weisen auf gute Erfahrung mit dem Material hin.  Hauptunterscheidungsmerkmal ist das Verfolgen der Geschichte bis zum Ende.  ansonsten Kodierung unter K3</p>

		SchülerInnen nicht angenommen. Es fehlte das Interesse an der Besprechung der Inhalte sowie dem Weiterverfolgen der Geschichte.		
<b>45</b> gehörlosenspezifische Voraussetzungen des Materials	<p>K1: ausdrucksstarke Bebilderung</p> <p>K2: Dominanz der Bebilderung</p> <p>K3: wenig und einfach strukturierte Texte</p> <p>K4: Identifikationsmöglichkeit</p> <p>K4: Identifikationsmöglichkeit</p> <p>K4: keine Voraussetzungen</p>	<p>Die Bebilderung des Materials muß</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ansprechend</li> <li>• ausdrucksstark</li> <li>• eindeutig sein.</li> </ul> <p>Der Schwerpunkt bei dem Verhältnis zwischen Bild und Text muß eindeutig bei der Bebilderung liegen.</p> <p>Die Texte müssen für gehörlose SchülerInnen müssen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kurz sein</li> <li>• einfaches Vokabular haben</li> <li>• kurze Sätze aufweisen</li> </ul> <p>Das Material muß den Kindern die Möglichkeit geben, sich mit der Person zu identifizieren.</p> <p>Das Material muß den Kindern die Möglichkeit geben, sich mit der/den Figur/en zu identifizieren.</p> <p>Das Material muß in Hinsicht auf gehörlose SchülerInnen keine Voraussetzungen erfüllen.</p>		<p>Alle drei Aspekte sprechen für die Ausdrucksstärke.</p> <p>Alle drei Aspekte der Definition sind beim Text voraussetzend.</p>

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>46</b> geeignete Materialform</p>	<p>K1: Buch</p> <p>K2: Spiel</p> <p>K3: Video</p> <p>K4: Handpuppe</p> <p>K5: Rollenspiel</p> <p>K6: alles</p> <p>K7: keine Angabe</p>	<p>Bücher sind bei der Entsprechung der gehörlosenspezifischen Voraussetzungen für den Unterricht an der Gehörlosenschule besonders geeignet.</p> <p>Gesellschafts- oder andere Spiele zum Thema Prävention sexueller Gewalt sind für den Einsatz bei gehörlosen SchülerInnen besonders geeignet.</p> <p>Bei Berücksichtigung der gehörlosenspezifischen Voraussetzungen sind Videofilme für den Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen besonders geeignet.</p> <p>Handpuppen sind für gehörlose SchülerInnen im Hinblick auf eine Unterrichtsreihe zur Prävention sexueller Gewalt gut einsetzbar.</p> <p>Rollenspiele sind für gehörlose SchülerInnen besonders geeignet.</p> <p>Verschiedene Formen des Materials sind abwechslungsreich und daher besonders für den Unterricht geeignet.</p>		

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>47</b> „Das große und das kleine Nein“</p> <p>Ausdrucksstärke der Bilder</p>	<p>K1: sehr ausdrucksstark</p> <p>K2: ausdrucksstark</p> <p>K3: nicht ausdrucksstark</p> <p>K4: keine Angabe</p>	<p>Die Bilder des vorgelegten Materials sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ansprechend für Kinder</li> <li>• ohne Text leicht verständlich</li> </ul> <p>Die Bildes des vorgelegten Buches sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder recht ansprechend</li> <li>• ohne Text nicht eindeutig verständlich</li> </ul> <p>Die Bebilderung des vorgelegten Materials ist</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder nicht ansprechend</li> <li>• ohne Text nicht verständlich</li> </ul> <p>Es werden keine Angaben zur Frage gemacht.</p>		<p>Beide Aspekte der Definition müssen auf eine hohe Ausdrucksstärke hinweisen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K2</p> <p>Ausschlaggebendes Merkmal ist die geringe Verständlichkeit der Bilder ohne Text oder Erklärungen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K1 bzw. K3</p> <p>Einer der beiden Aspekte der Definition reicht zur Kodierung</p>
<p><b>48</b> „Das große und das kleine Nein“</p> <p>Textverständlichkeit</p>	<p>K1: leicht</p> <p>K2: mittelmäßig</p> <p>K3: schwierig</p> <p>K4: keine Angabe</p>	<p>Das Text des vorgelegten Materials kann ohne Veränderungen im Unterricht eingesetzt werden.</p> <p>Der Text des Materials bedarf einiger kleiner Veränderungen in den Bereichen Satzlände, Struktur und Vokabeln.</p> <p>Der Text des Materials ist so nicht im Unterricht einsetzbar und muß entweder weggelassen oder neu formuliert werden.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die geringe Menge an Veränderungen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K3.</p>



Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>49</b> „Das große und das kleine Nein“</p> <p>Einsatz im Unterricht</p>	<p>K1: ja</p> <p>K2: nein</p> <p>K3: keine Angabe</p>	<p>Das vorgelegte Anschauungsmaterial wird als in dem Unterricht einsetzbar eingestuft.</p> <p>Das vorgelegte Anschauungsmaterial sollte im Falle einer Unterrichtsreihe nicht im Unterricht eingesetzt werden.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die geringe Menge an Veränderungen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K3.</p>
<p><b>50</b> „Jenny Speaks Out“</p> <p>Ausdrucksstärke der Bilder</p>	<p>K1: sehr ausdrucksstark</p> <p>K2: ausdrucksstark</p> <p>K3: nicht ausdrucksstark</p> <p>K4: keine Angabe</p>	<p>Die Bilder des vorgelegten Materials sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ansprechend für Kinder</li> <li>• ohne Text leicht verständlich</li> </ul> <p>Die Bilder des vorgelegten Buches sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder recht ansprechend</li> <li>• ohne Text nicht eindeutig verständlich</li> </ul> <p>Die Bebilderung des vorgelegten Materials ist</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder nicht ansprechend</li> <li>• ohne Text nicht verständlich</li> </ul> <p>Es werden keine Angaben zur Frage gemacht.</p>		<p>Beide Aspekte der Definition müssen auf eine hohe Ausdrucksstärke hinweisen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K2</p> <p>Ausschlaggebendes Merkmal ist die geringe Verständlichkeit der Bilder ohne Text oder Erklärungen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K1 bzw. K3</p> <p>Einer der beiden Aspekte der Definition reicht zur Kodierung</p>
<p><b>51</b> „Jenny Speaks Out“</p> <p>Textverständlichkeit</p>	<p>K1: leicht</p> <p>K2: mittelmäßig</p> <p>K3: schwierig</p>	<p>Der Text des vorgelegten Materials kann ohne Veränderungen im Unterricht eingesetzt werden.</p> <p>Der Text des Materials bedarf einiger kleiner Veränderungen in den Bereichen Satzlände, Struktur und Vokabeln.</p> <p>Der Text des Materials ist so nicht im Unterricht einsetzbar und muß entweder weggelassen oder neu formuliert werden.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die geringe Menge an Veränderungen.</p> <p>ansonsten Kodierung unter K3.</p>

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>52</b> „Jenny Speaks Out“ Einsatz im Unterricht</p>	<p>K1: ja K2: nein K3: teils - teils K4: keine Angabe</p>	<p>Das vorgelegte Anschauungsmaterial wird als in dem Unterricht einsetzbar eingestuft.</p> <p>Das vorgelegte Anschauungsmaterial sollte im Falle einer Unterrichtsreihe nicht im Unterricht eingesetzt werden.</p> <p>Das vorgelegte Anschauungsmaterial kann z.B. im Rahmen einer Einzelarbeit mit einem Kind eingesetzt werden.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die geringe Menge an Veränderungen. ansonsten Kodierung unter K3.</p>
<p><b>53</b> „Alles klar?!“ Ausdrucksstärke der Bilder</p>	<p>K1: sehr ausdrucksstark K2: ausdrucksstark K3: nicht ausdrucksstark K4: keine Angabe</p>	<p>Die Bilder des vorgelegten Materials sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ansprechend für Kinder</li> <li>• ohne Text leicht verständlich</li> </ul> <p>Die Bildes des vorgelegten Buches sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder recht ansprechend</li> <li>• ohne Text nicht eindeutig verständlich</li> </ul> <p>Die Bebilderung des vorgelegten Materials ist</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Kinder nicht ansprechend</li> <li>• ohne Text nicht verständlich</li> </ul> <p>Es werden keine Angaben zur Frage gemacht.</p>		<p>Beide Aspekte der Definition müssen auf eine hohe Ausdrucksstärke hinweisen. ansonsten Kodierung unter K2</p> <p>Ausschlaggebendes Merkmal ist die geringe Verständlichkeit der Bilder ohne Text oder Erklärungen. ansonsten Kodierung unter K1 bzw. K3</p> <p>Einer der beiden Aspekte der Definition reicht zur Kodierung</p>

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<p><b>54</b> „Alles Klar?!“  Textverständlichkeit</p>	<p>K1: leicht  K2: mittelmäßig  K3: schwierig  K4: keine Angabe</p>	<p>Das Text des vorgelegten Materials kann ohne Veränderungen im Unterricht eingesetzt werden.  Der Text des Materials bedarf einiger kleiner Veränderungen in den Bereichen Satzlände, Struktur und Vokabeln.  Der Text des Materials ist so nicht im Unterricht einsetzbar und muß entweder weggelassen oder neu formuliert werden.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die geringe Menge an Veränderungen.  ansonsten Kodierung unter K3.</p>
<p><b>55</b> „Alles klar?!“  Einsatz im Unterricht</p>	<p>K1: ja  K2: nein  K3: keine Angabe</p>	<p>Das vorgelegte Anschauungsmaterial wird als in dem Unterricht einsetzbar eingestuft.  Das vorgelegte Anschauungsmaterial sollte im Falle einer Unterrichtsreihe nicht im Unterricht eingesetzt werden.</p>		<p>Hauptunterscheidungsmerkmal ist die geringe Menge an Veränderungen.  ansonsten Kodierung unter K3.</p>

## **A6: Zusammenfassung der beiden ausgewählten Interviews der Erkundungsstudie an den Schulen für Gehörlose in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Verbreitung und Prävention sexueller Gewalt gegen gehörlose Mädchen und Jungen“**

### **IP03: Zusammenfassung**

A ist seit 1991 Lehrerin an einer Schule für Gehörlose. Sie leitete zum Zeitpunkt des Interviews ein 5. Schuljahr mit SchülerInnen zwischen 11 und 13 Jahren. Sie bezeichnet die Klasse als sehr leistungsschwach und betont die geringen Gebärdenkenntnisse der SchülerInnen. Die SchülerInnen wurden fast durchgehend als lernbehindert eingestuft. Ein Teil der SchülerInnen ist bezüglich des Hörvermögens eigentlich schwerhörig, wurde jedoch aufgrund des geringen Sprachumsatzes der Gehörlosenabteilung zugeordnet.

A setzte sich zum ersten Mal 1990/91 mit der Thematik des sexuellen Mißbrauchs auseinander. Dabei versteht sie unter sexuellem Mißbrauch

*„ im Prinzip alles, was auch Kindern nicht recht ist, oder was ihre Grenzen überschreitet. Alles, was ihnen unangenehm ist oder was sie nicht möchten, ist für mich schon Mißbrauch, weil es eigentlich gegen ihren Willen geschieht.“*

Die Täter sind für sie in erster Linie in der Familie, d.h. im nahen Umfeld des Kindes zu finden. Zu berücksichtigen sei aber auch, daß der Kontakt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen an den Gehörlosenschulen viel enger sei als an anderen Schulen. Somit sei es notwendig, den SchülerInnen den Unterschied zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich zu verdeutlichen.

Laut A wird das Thema ‘Sexueller Mißbrauch’ in der Schule nur bei konkretem Verdacht angesprochen, und es fanden ebenfalls keine Veranstaltungen oder Fortbildung zum Thema statt. Der konkrete Verdacht auf sexuelle Gewalterfahrungen einer Schülerin war auch bei A der Auslöser, um sich mit der Thematik erstmals auseinanderzusetzen. Während zum einen heute bei einem Jungen in der Klasse vermutet wird, daß er sich zu Hause pornografische Filme anschauen muß, äußerte zum anderen eine Erzieherin bei einem türkischen Mädchen schon im Kindergarten den Verdacht auf sexuellen Mißbrauch. Die Schülerin zeigte damals - und zeigt noch heute - Verhaltensauffälligkeiten, die einen Verdacht auf sexuellen Mißbrauch nahelegten. So war und ist ihr Verhalten nach Aussage der Lehrerin gekennzeichnet durch ein hohes Aggressionspotential einerseits und völligen Rückzug und Isolation andererseits. Als auffallend beschrieben wird auch der maskenhafte Gesichtsausdruck des Kindes und die große Körperstarre bei Berührungen. Nach Darstellung der Lehrerin neigte/neigt die Schülerin zu heftigen Gefühlsausbrüchen und hat Schwierigkeiten, Grenzen zu setzen und einzuhalten. Besonders auffällig war und ist jedoch ihr sexualisiertes Verhalten Jungen und Männern, auch fremden Männern, gegenüber. So berichtet die Lehrerin:

*„Der [Junge] lag auf dem Rücken und die [Schülerin] saß auf dem und ist auf dem 'geritten'. Also, das war eindeutig. [...] [Sie] greift den Jungen zwischen die Beine, wehrt sich natürlich, wenn die Jungen das umgekehrt auch so machen. Das findet sie natürlich nicht so toll.“*

Ebenfalls deuten die Untersuchungsergebnisse der Schulärztin (Pilzinfektion und fehlendes Hymen), sowie eine von der Schülerin angefertigte Zeichnung auf sexuelle Übergriffe hin. A wandte sich aufgrund ihres Verdachtes an ZARTBITTER e.V. in Köln, die ihre bestätigten, daß die geschilderten Symptome einen Verdacht auf sexuellen Mißbrauch zulassen. Die Lehrerin und die Psychologin, die inzwischen mit der Schülerin arbeitete, statteten zusammen mit einem türkischen Sozialarbeiter der Familie einen Hausbesuch ab und konnten beobachten, daß dem Kind zu Hause keine Grenzen gesetzt werden und die Mutter das (auffällige) Verhalten des Kindes akzeptiert. Nach Aussage der Psychologin scheint die Mutter ihre Tochter zu schützen. Ein Besuch des Jugendamtes bei der Familie löste bei den Eltern eine starke Reaktion aus, bei der der Vater Drohungen aussprach und der Druck deutlich wurde, der allem Anschein nach zu Hause auf die Schülerin ausgeübt wird.

Neben allen Hinweisen, die auf sexuelle Übergriffe schließen lassen, zeigt die Schülerin zudem noch Anzeichen körperlicher Gewalt. Dennoch hat sie nach Aussage der Psychologin eine starke Persönlichkeit und einen funktionierenden Schutzmechanismus.

Der Verdacht auf sexuellen Mißbrauch konnte nicht bestätigt werden. Zum einen hemmen Kommunikationsschwierigkeiten ein gezieltes Nachfragen, zum anderen ist durch die Weigerung der Schülerin, den sexuellen Mißbrauch offenzulegen, weitere Hilfe nach Aussage der Lehrerin nicht möglich. *„Nur einmal hat sie erzählt, daß sie mit ihrer Schwester und ihrem Vater irgendwohin gefahren wäre.“* Nach dieser Andeutung habe sich das Mädchen jedoch plötzlich wieder zurückgezogen. Lehrerin und Psychologin beobachten seitdem die Schülerin. Das erneute Einschalten des Jugendamtes wird als letzte Möglichkeit betrachtet, da das Jugendamt beim ersten Besuch zu direkt vorgegangen sei. A schildert aber die große Unterstützung von seiten des Kollegiums und der Schulleitung. Diese unterstützt auch die Entscheidung auf Heimeinweisung der Schülerin, sollte sich der Verdacht auf sexuellen Mißbrauch bestätigen.

Für die Lehrerin ist ein Zusammenhang zwischen der Behinderung der Schülerin und dem sexuellen Mißbrauch nicht zwingend, gleichwohl gut denkbar.

A nahm den Verdacht auf sexuellen Mißbrauch zum Anlaß, Material zur Prävention von sexuellem Mißbrauch im Unterricht zu behandeln, obwohl sie dieses Material nicht für uneingeschränkt geeignet hält. Sie verfügt über einen großen Bestand an Material zu diesem Thema (ENDERS: Zart war ich, bitter war's; BRAUN: Ich sag' Nein!; MEBES/SANDROCK: Kein Küßchen auf Kommando; COLE: Prinzessin Pfiffgunde; Rosamund, die Starke [VerfasserIn unbekannt]; ALIKI: Gefühle sind wie Farben), von denen sie einige im Unterricht einsetzte. Das Buch 'Kein Küßchen auf Kommando' wurde in Rollenspielen nachgespielt und diente als Anstoß, über Gefühle, Grenzen und Neinsagen zu diskutieren. Die Texte wurden dabei weggelassen; allein die Bilder, die sehr einfach gezeichnet sind, wurden benutzt. Das Buch 'Prinzessin Pfiffgunde' bezeichnet die Lehrerin hingegen als schwieriger. Die Thematik ist abstrakter und in Form eines Märchens dargestellt, deren Handlungen für gehörlose Kinder nicht sehr geläufig sind. Auch die Arbeitsmaterialien von BRAUN: 'Ich sag' Nein!', die u.a. Spiele enthalten, sind für jüngere SchülerInnen schwierig umzusetzen und daher eher für ältere geeignet. Im Großen und Ganzen machte die Lehrerin gute Erfahrungen mit dem Material, und die SchülerInnen hatten „viel

Spaß“. Dennoch war die Intention für die SchülerInnen nicht ganz durchsichtig, und für A ist es fraglich, ob von den vermittelten Inhalten etwas „hängengeblieben“ ist. Damit das Material auch für gehörlose SchülerInnen verständlich ist, sollten die Bücher klar und prägnant sein. Die Bilder sollten eine klare Abfolge haben und eindeutig sein. Wichtige Voraussetzung ist zudem der niedrige „Sprachumsatz“ in den Büchern. Da jedoch wenig Material existiert, was diesen Voraussetzungen entspricht und damit als gehörlosenspezifisch bezeichnet werden könnte, sucht sich die Lehrerin bei einer Thematik, z.B. Sexualerziehung, das Material aus verschiedenen Bereichen zusammen und gestaltet es um. Neben Bildern, die von der Lehrerin gerne eingesetzt werden, arbeitet sie auch häufig mit Spielen, besonders Rollenspielen. Außerdem bezog sie zur Probe auch die Handpuppen in den Unterricht ein. Da die Geschlechtsorgane an den Handpuppen aber die SchülerInnen zu sehr reizten und ablenkten, hält sie dieses Material nicht für den regulären Unterricht geeignet.

Bei der Planung einer Unterrichtsreihe zum Thema ‘Prävention von sexuellem Mißbrauch’ sind für die Lehrerin die Inhalte Angst, Stärkung des Selbstbewußtseins, Grenzen setzen und Selbstbehauptung wichtige Themenbereiche. Den Schwerpunkt würde sie im Themenbereich ‘Ich sage Nein’ setzen, da in der Gehörlosenschule ihrer Meinung nach schon von klein auf hohe Erwartungen an die Fügsamkeit der SchülerInnen gesetzt werden und diese daher sehr willig sind. Es scheint wichtig zu sein, aufzuzeigen, „... *daß das nicht selbstverständlich ist, daß man mit jedem mitgehen kann, oder zu jedem gleich Vertrauen haben kann.*“ Auch scheint die Stärkung des Selbstbewußtseins für gehörlose SchülerInnen einen wichtigen Stellenwert zu haben, da „... *gerade auch Gehörlose, die trauen sich ja in der Umwelt [nichts], dann ziehen sie sich zurück, weil die halt anders sind als die anderen.*“

Eine Unterrichtsreihe mit diesen und anderen Themenbereichen könnte A in die Fächer Sachunterricht, Sozialerziehung oder Biologie, d.h. Sexualaufklärung, einbinden. Als besonderes Problem, das ihre gehörlosen SchülerInnen von hörenden unterscheidet, beschreibt sie deren distanzloses Verhalten, welches gerade in der Sexualerziehung deutlich wurde. Bezüglich der Einbindung in ein Unterrichtsfach wäre es gemäß der Lehrerin aber auch sinnvoll, eine solche Unterrichtsreihe fächerübergreifend als Projektwoche durchzuführen. MitarbeiterInnen einer Beratungsstelle, die über die entsprechenden Gebärdenkenntnisse verfügten, wären im Unterricht eine große Hilfe. Sie sollten das Projekt jedoch nicht allein durchführen, da nach Meinung der Lehrerin ein solches Thema viel Vertrauen verlangt. Es wäre zudem hilfreich, vor Beginn der Unterrichtsreihe einen Vorstellungstermin zu vereinbaren, um sich gegenseitig kennenzulernen und nicht ad hoc in diese schwierige Thematik einzusteigen. Generell ist für A eine Austauschmöglichkeit mit einer Beratungsstelle sehr wichtig, da die vagen Vermutungen hinsichtlich sexueller Übergriffe häufig Zweifel entstehen lassen, ob das beobachtete Verhalten sich nicht doch noch in einem normalen Rahmen bewegt oder nicht auch andere Rückschlüsse zuläßt.

Das Buch ‘Das große und das kleine Nein’ von Gisela Braun und Dorothee Wolters birgt für A schon in seinem Titel eine Schwierigkeit für gehörlose SchülerInnen. Es könnte ihnen schwerfallen, *Nein* als Namen für die Hauptperson zu verstehen. Die Bilder werden von A als nicht ganz eindeutig und nicht unbedingt allein aussagekräftig, d.h. ohne Text, bezeichnet. So wird nach Aussage von A in der ersten Szene nicht z.B. deutlich, daß die Hauptperson allein auf der Bank sitzen möchte. Es entsteht der Eindruck, als fehle in der Abfolge der

Bilder manchmal ein Bild. Auch der Zusammenhang der in dem Buch auftretenden Personen ist für gehörlose SchülerInnen eventuell nicht klar verständlich. Schwierigkeiten könnten sich daraus ergeben, daß die Personen sich nach ihrem Auftreten nicht wieder aus dem Bild entfernen, und ihre Gemeinsamkeit darin besteht, „... *daß sie irgendwas machen, was der Kleinen nicht gefällt.*“ Obwohl die Lehrerin den Text als viel zu lang beschreibt, hält sie das Buch im allgemeinen für sehr anschaulich. Ihrer Meinung nach ist es eher für den Unterricht mit jüngeren SchülerInnen geeignet.

Im Vergleich zum ersten Buch erscheinen für A in dem Buch ‘Jenny Speaks Out’ von Sheila Hollins und Valerie Sinason die Schritte von Bild zu Bild wesentlich kleiner und damit klarer verständlich. Besonders positiv beurteilt sie den in diesem Buch deutlichen Ausdruck der Unterstützung der Umgebung, die dem betroffenen Mädchen zuteil wird. Zu den aussagekräftigen Bildern kommt der sehr einfache Text. A bezeichnet das Buch auch vom Alter her als grundsätzlich einsetzbar.

Bei näherer Betrachtung des dritten Anschauungsmaterials ‘Alles klar?!’ von Monika Salomo und Astrid Peter äußert die Lehrerin große Unsicherheit bezüglich der Altersstufe, in der dieses Buch eingesetzt werden könnte. Laut ihrer Aussage sind auch die Bilder nicht aussagekräftig genug und bedürfen zusätzlicher Erklärungen. So könne die Darstellung des sexuellen Mißbrauchs auch als einfaches Kitzeln interpretiert werden, und es sei nur vom Gesichtsausdruck des Mädchens darauf zu schließen, daß es um eine sehr unangenehme Erfahrung geht. Insgesamt hält sie dieses Buch eher für Ältere geeignet und bezeichnet es im Vergleich zum ersten Buch [‘Das große und das kleine Nein] als weniger klar und deutlich.

### **IP08: Zusammenfassung**

B ist seit 1969 Lehrerin an einer Schule für Gehörlose und derzeit Klassenlehrerin eines 9. Schuljahres. Sie hat großes Interesse an der Thematik 'Sexueller Mißbrauch', da sich in ihrer Klasse eine Schülerin befindet, bei der sie sexuelle Gewalterfahrungen vermutet. Diese Vermutung war für B auch der Auslöser, sich generell mit der Problematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder zum ersten Mal auseinanderzusetzen, da sie vorher weder im schulischen, noch im familialen Bereich mit der Thematik in Berührung gekommen war. B vertritt dabei eine sehr offene Definition von sexuellem Mißbrauch, die Handlungen von der vollzogenen Vergewaltigung bis hin zum erzwungenen Betrachten pornographischer Darstellungen umfaßt. Zu den Tätern zählen für sie vor allem bei gehörlosen Kindern Menschen, zu denen sie Vertrauen haben, die sie gut kennen, Menschen aus der familialen Umgebung wie Eltern, Freund, Onkel und Tante.

Nach Aussage von B hat an der Schule bisher noch keine Veranstaltung oder Fortbildung zum Themengebiet 'Sexueller Mißbrauch' stattgefunden. Es wurde bisher auch noch kein Elternabend zum Thema angeboten. In der Regel spricht der/die KlassenlehrerIn im Rahmen der Aufklärung das Thema 'sexuelle Gewalt' im Unterricht an. Im Gegensatz zu früher, als das Thema im Kollegium nicht akut schien, ist es laut B in letzter Zeit bei den KollegInnen und der Schulleitung von großem Interesse. B führt dies einerseits auf den aktuellen Fall an der Schule, andererseits auf den Fortbildungskursus zurück, an dem die Schule teilnimmt. Bei diesem Fortbildungskursus für Selbstbehauptung und Selbstverteidigung handelt es sich um einen Lehrgang der Kriminalpolizei in Zusammenarbeit mit den Jugendamt zur Ausbildung von LehrerInnen als MultiplikatorInnen, um den Bereich Selbstbehauptung und Selbstverteidigung später als Projekt in der Schule durchzuführen. Trotz des derzeitigen Interesses wird das Thema 'Sexueller Mißbrauch' eher bei konkreten Fragen kurzzeitig angesprochen und dann von aktuelleren Themen überdeckt.

Der erste Verdacht auf sexuellen Mißbrauch einer Schülerin ergab sich schon im 2. Schuljahr, d.h. bevor B die Klassenleitung übernahm. KollegInnen beobachteten damals, daß die Schülerin mit blutiger Unterhose in die Schule kam. Sie versuchten nach Aussage von B dem Verdacht vorsichtig nachzugehen und ihn über die Großmutter, der einzigen richtigen Bezugsperson des Kindes, abzuklären. Die Großmutter gab jedoch vor, nichts zu wissen. Die Eltern der Schülerin trennten sich zu diesem Zeitpunkt, und die Mutter wurde in die Psychiatrie eingewiesen. Die Kinder kamen zuerst in ein Heim, wurden später aber vom Vater nach seiner erneuten Heirat wieder zu Hause aufgenommen. Der Tod der Großmutter bedeutete für das Mädchen einen schlimmen Einschnitt im Leben, nach dem sie mit der Situation nach Aussage der Lehrerin offenbar nicht mehr zurecht kam. Sie spielte in der Realschule, in die sie inzwischen umgeschult worden war, den 'Kasper', konnte dabei allerdings die sich daraus ergebenden Konsequenzen nicht überblicken. Sie wurde von der Schule verwiesen. Wieder zu Hause und in ihrer ehemaligen Schule verstärkten sich ihre Verhaltensauffälligkeiten. B berichtet, die Schülerin weinte oft ohne ersichtlichen Grund, beklagte sich bei ihr ständig über verschiedene Probleme und suchte ihrer Meinung nach Aufmerksamkeit und körperliche Nähe. Schließlich verweigerte sie die Arbeit, machte keine Hausaufgaben mehr und schien generell lustlos zu sein.

Für die Ursache dieses Verhaltens gab es damals nach B keine Beweise, da die Schülerin auf Nachfragen der Lehrerin nur sagte: *"Ich habe Angst, ich habe große Angst. Ich sage nichts!"* Einzige Andeutung des Kindes war die Geschichte über den Besuch des Teufels.



*„Der Teufel kommt und besucht mich, wenn ich im Bett liege. [...] [d]er stampft ganz feste auf, und dann kommt der in mein Zimmer, und dann streicht der mir über'm Popo und streicht mir über die Brust. [...] Ich laufe zum Schalter, aber dann ist da keiner da. Das ist der Teufel.“*

Laut B hängte die Schülerin sogar zur Besänftigung Beutelchen mit Süßigkeiten an die Wand und hofft so, daß der Teufel ihr nicht zu nahe käme.

B war zudem bekannt, daß die Schülerin, wie auch ihre beiden jüngeren Geschwister, mit dem Vater pornografische Filme anschauen mußte und zusätzlich auch körperlich mißbraucht wurde, wie ein Arzt bestätigte. Der Vater stritt jedoch jede Verdächtigung ab.

Die Lehrerin gibt an, sie hätte der Schülerin nicht helfen können. „Ich denke, es ist schwer jemandem zu helfen, wenn man nur auf Vermutungen angewiesen ist.“ Die Schülerin kam in die Psychiatrie, wo sie im Laufe der Therapie dem Psychologen gegenüber den sexuellen Mißbrauch im Elternhaus offenlegte. Die Offenbarung beruhte dabei allein auf den seltenen aber glücklichen Umstand, daß der Psychologie der Deutschen Gebärdensprach mächtig war und somit dem Mädchen eine Möglichkeit zu Kommunikation bot. Es ist derzeit das Bestreben der Schule, die Schülerin in einem zusammen mit dem Gesundheits- und Jugendamt geplanten Modell des 'Betreuten Wohnen' unterzubringen. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Schülerin seit drei Wochen aus der Psychiatrie entlassen und laut Aussage der Lehrerin äußerlich und seelisch stabil und zufrieden. „Es geht ihr eigentlich so gut, würd' ich sagen, wie noch nie!“

Obwohl sie in der Familie auch das einzig „verfügbare“ Mädchen ist, da die beiden jüngeren Geschwister Jungen sind, ist für B ein Zusammenhang zwischen der Behinderung des Mädchens und dem sexuellen Mißbrauch nicht von der Hand zu weisen. Der Vater verlasse sich allem Anschein nach darauf, daß sich seine Tochter durch die Gehörlosigkeit „nicht mitteilen könne“. Da die Eltern zudem generell jede Aussage der Tochter als Lüge hinstellen, versuchen sie nach Meinung der Lehrerin damit auch, die Mitteilungsversuche der Tochter vorwegzunehmen.

Die Themen 'sexuelle Aufklärung' und 'Aufklärung über Drogenmißbrauch' wurden von B im Unterricht sehr ausführlich behandelt. Dabei gibt sie zu bedenken, daß eine sexuelle Aufklärung für gehörlose SchülerInnen aufgrund der fast völlig fehlenden Vorkenntnisse wesentlich umfangreicher sein muß. Auch besteht aufgrund der Gehörlosigkeit die Notwendigkeit, die Themen langsam nacheinander zu behandeln, da es den SchülerInnen allein schon an den nötigen „Begriffen“ mangle. Nach der Erfahrung der Lehrerin wurde gerade in der Sexualerziehung deutlich, daß Mädchen und Jungen im gemeinsamen Unterricht stark voneinander profitieren. Nachdem die erste Scheu verloren sei und sich die gespannte Atmosphäre der ersten Stunden gelegt hätte, würden die SchülerInnen voneinander lernen und sehen, daß sie unterschiedliche Probleme und Fragen zum Themengebiet haben. B hält es allerdings für sinnvoll, nach der Unterrichtsreihe eine Fragestunde einzurichten, in der die SchülerInnen einzeln mit speziellen Fragen an die Lehrerin herantreten können. Stellen sie während des Unterrichts Fragen zum Thema, so gibt es laut Aussage der Lehrerin für sie keine unangenehmen Punkte. Grenzen setzt sie dort, wo Fragen zu ihren persönlichen Erfahrungen gestellt werden.

Für die Sexualerziehung in ihrem Unterricht verwendete die Lehrerin unterschiedliches und aus verschiedenen Bereichen zusammengesuchtes Material wie Bilder, Sachbücher oder einen Materialkoffer von Pro Familia. Das

Material war dabei nicht gehörlosenspezifisch, sondern mußte für ihre Klasse umgearbeitet werden. B sieht dieses Umarbeiten des Materials gleichwohl kaum noch als Problem, da es durchweg an Material mangelt, das den Voraussetzungen gehörloser SchülerInnen entspricht, und dies eine Abänderung des Materials in allen Fächern nötig macht. Lediglich zum Themengebiet AIDS sei nun eine Broschüre für gehörlose Menschen erschienen, die laut B zwar für einige ihrer SchülerInnen immer noch etwas zu schwierig, im allgemeinen aber gut einsetzbar sein.

Die Themen 'sexuelle Gewalt' und 'Prävention sexueller Gewalt' wurden von der Lehrerin bisher im Unterricht noch nicht besprochen.

*„[...] wir haben gedacht, wenn die Kinder aufgeklärt sind, dann stolpern sie nicht so schnell in eine Falle rein, [...] dann haben die Kinder einen gewissen Schutz [...] und können sich vielleicht dementsprechend verhalten.“*

Sie bezeichnet diese Auffassung aus heutiger Sicht als teilweise blauäugig.

Mit Ausnahme der von der Schule für Lernbehinderte ausgearbeiteten Reihe zum Fortbildungskursus in Selbstbehauptung und Selbstverteidigung ist der Lehrerin kein Material zur Prävention von sexuellem Mißbrauch bekannt. Um Material überhaupt bei ihren gehörlosen SchülerInnen verwenden zu können, müssen die Bilder ausdrucksstark und aussagekräftig sein. Die Bücher sollten über einfache Texte verfügen und inhaltlich elementarisiert sein. B äußert prinzipiell große Skepsis gegenüber dem Einsatz von Büchern in ihrem 9. Schuljahr, da die Bücher in fast allen Fächern entweder zu einfach, primitiv und kindlich für ihre SchülerInnen sind, wenn sie sprachlich ihrem Leistungsvermögen entsprechen. Solche Bücher werden von der Klasse abgelehnt. Sind die Bücher allerdings auf ihre Altersstufe abgestimmt, sind sie in der Regel für sie sprachlich nicht verständlich. Rollenspiele hingegen betrachtet die Lehrer als gut geeignet sowie Videos, die wenig Sprache enthalten und über das Bild viel Aussage vermitteln.

Für eine Unterrichtsreihe zum Thema 'Prävention sexuellen Mißbrauchs' betrachtet B die Themenbereiche Selbstbehauptung und Selbstverteidigung als Schwerpunkt. Während der Bereich Selbstbehauptung für Mädchen und Jungen gleichermaßen interessant wäre, hält B bezüglich des Themenbereiches Selbstverteidigung eine Differenzierung für nötig, da sich dort für Mädchen und Jungen unterschiedliche Probleme ergeben. Zentrale Fragen für die Unterrichtsreihe lauten: 1. Wie kann ich mich selbst behaupten? und 2. Wie kann ich den SchülerInnen soviel Selbstbewußtsein geben? Ziel für B dabei ist, die SchülerInnen so selbstbewußt und stabil werden zu lassen, daß sie nicht auf jeden Annäherungsversuch oder jede Überredungskunst ('Komm' 'mal mit!'; 'Ich geh' mit Dir ins Kino!') hereinfliegen. Dies gilt für sie im außerschulischen und außerhäuslichen Bereich, erst recht aber auch in der Familie. Zwar gebe es laut B zwischen fremden Menschen und gehörlosen SchülerInnen oft eine sprachliche Barriere, die SchülerInnen sollten aber auch bei einfachen Gebärden (z.B. der Geldgebärde) genug Selbstbewußtsein entwickeln.

Die Themenbereich Selbstbehauptung und Selbstverteidigung wurden aber ebenfalls noch nicht im Unterricht behandelt. B diskutierte indes mit ihren SchülerInnen im Rahmen des Religionsunterrichtes zum Thema 'Partnerschaft, Freundschaft' über Gefühle. Sie hält es auch für möglich, eine Unterrichtsreihe zur Prävention in den Religionsunterricht einzubinden. Es wäre allerdings ebenso denkbar, die Unterrichtsreihe ausgehend von anderen Fächern, so z.B. Biologie oder Sprache durchzuführen. Dabei entstehe die Unterrichtsreihe für sie

lediglich aus der Problematik eines Faches und würde daran anknüpfend als Projekt, z.B. als eine Projektwoche, fächerübergreifend weiterbehandelt. Da sie nun durch den Besuch des Fortbildungskurses in Selbstbehauptung und Selbstverteidigung über das nötige Basiswissen verfüge, kann sich B als Klassenlehrerin gut vorstellen, die Unterrichtsreihe selbst umzusetzen. Ausschlaggebend dabei ist das Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrerin und den SchülerInnen sowie ihr Hintergrundwissen über die Probleme und Schwierigkeiten der einzelnen SchülerInnen, über das eine Person einer Beratungsstelle nicht verfüge. B hält es dennoch für sinnvoll, eine Austauschmöglichkeit mit der Beratungsstelle zu haben.

B beschreibt die Bilder des Buches 'Das Große und das kleine Nein' von Gisela Braun und Dorothee Wolters als sehr ausdrucksstark. Die Sätze im Buch seien zwar für gehörlose SchülerInnen zu lang, könnten jedoch auf sehr einfache Weise verändert werden. Durch Ersetzen der Kommata durch Punkte entstünden aus einem langen zwei oder drei kurze Sätze, die auch für gehörlose SchülerInnen verständlich seien.

Die Bilder des Buches 'Jenny Speaks Out' von Sheila Hollins und Valerie Sinason schätzt die Lehrerin als besonders ausdrucksstark ein. Auffallend seien die Unterlegung der Bilder in verschiedenen Farben als Ausdruck für Gefühle sowie die markante Illustration der Träume. Die Darstellung des sexuellen Mißbrauchs in diesem Buch sei zwar sehr direkt, „aber ich denke manchmal, Gehörlose brauchen auch das Direkte. Das ist wieder mein Eindruck.“ Die Wiedergabe der Geschehnisse in Form von Gedankenblasen bieten ihrer Meinung nach zudem die Chance, den Übergriffen erst einmal auf einer anderen Ebene, d.h. als Rückblick bzw. Traum, zu begegnen. Vorteil dieses Buches ist für B auch das Alter der gezeigten Person, das in etwa der Altersgruppe ihrer Klasse entspricht. B sieht das Buch als im Unterricht gut einsetzbar an, empfiehlt es allerdings nicht als Ausgangspunkt einer Unterrichtsreihe zum Thema Prävention.

Im Gegensatz zu den Bildern der beiden oben genannten Bücher sind nur einige Zeichnungen des Buches 'Alles klar?!' von Monika Salomo und Astrid Peter ohne Text ausdrucksstark genug. B weist auf die Schwierigkeit hin, daß das Aussehen und Alter der Hauptperson innerhalb der Geschichte sehr unterschiedlich dargestellt ist. Sie bezeichnet die Bilder aber trotzdem als verwendbar. Der Text hingegen sei einerseits vom Umfang zu groß, andererseits bezüglich des Textaufbaus und der Vokabeln so nicht einsetzbar. B betont den guten und für die Oberstufe gut geeigneten Aufbau des Buches, wobei ihrer Aussage nach im ersten Teil des Buches für jede/jeden SchülerIn einzeln überlegt werden müsse, was **er** bzw. **sie** mag. Wichtig für gehörlose Schüler sei es auch, die entsprechenden Gebärden zu lernen, um der Aussage „Nein, das mag ich nicht / das möchte ich nicht!“ Ausdruck zu verleihen.

Die Lehrerin gibt abschließend zu bedenken, daß es für gehörlose SchülerInnen ferner wichtig wäre, daß die zentralen Begriffe in dem Buch als Gebärde abgebildet sind. Bei eigenständiger Betrachtung eines Buches sind gehörlose SchülerInnen auf diese Abbildungen als Hilfe angewiesen. B hält es dann hingegen für sinnvoller, die Gebärden der zentralen Begriffe vor der Betrachtung des Buches einzuführen, wenn sie zusammen mit den SchülerInnen das Buch im Unterricht behandelt.