

Rasp, Julia; Grieser, Felicia; Wazlawik, Martin

Schutz und Schule – Adressat*innenperspektiven zwischen Autonomie und Abhängigkeit im Kontext institutioneller Schutzkonzepte

Soziale Passagen 17 (2025) 2, S. 495-511



Quellenangabe/ Reference:

Rasp, Julia; Grieser, Felicia; Wazlawik, Martin: Schutz und Schule – Adressat*innenperspektiven zwischen Autonomie und Abhängigkeit im Kontext institutioneller Schutzkonzepte - In: Soziale Passagen 17 (2025) 2, S. 495-511 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355729 - DOI: 10.25656/01:35572; 10.1007/s12592-025-00550-x

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355729>

<https://doi.org/10.25656/01:35572>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Schutz und Schule – Adressat*innenperspektiven zwischen Autonomie und Abhängigkeit im Kontext institutioneller Schutzkonzepte

Julia Rasp · Felicia Grieser · Martin Wazlawik

Eingegangen: 24. Februar 2025 / Angenommen: 8. Juli 2025 / Online publiziert: 9. August 2025
© The Authors 2025, modified publication 2026

Zusammenfassung Institutionelle Schutzkonzepte zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten zielen auf einen langfristig angelegten Organisationsentwicklungsprozess. Als grundlegend wird hierfür die Etablierung einer Kultur der Achtsamkeit erachtet. Anhand empirischen Materials aus dem Forschungsverbund „Entwicklung und Wirkung von Schutzkonzepten in Schulen im Längsschnitt“ (2021–2024) werden in dem Beitrag die Perspektiven von Schüler*innen auf das Organisationsklima dargestellt. Auf der Grundlage von acht Gruppendiskussionen mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen sieben und acht wurden mittels der dokumentarischen Methode drei sinngenetische Typen rekonstruiert, die anhand ihrer Orientierungsgehalte auf ein breites Spektrum der Wahrnehmung des Schulklimas hinweisen und dabei stets eine Selbstverortung der Befragten, insbesondere im Verhältnis zu den Pädagog*innen, vornehmen. Sichtbar werden unterschiedliche Betrachtungsweisen des aufgeworfenen Spannungsfeldes von Autonomie und Abhängigkeit. Hinsichtlich der Entwicklung und Implementierung von Schutzkonzepten ist die pädagogische Praxis vor dem Hintergrund der Ergebnisse herausgefordert, die vielfältigen Positionierungen und Perspektiven der jungen Menschen zu berücksichtigen. Der konsequente Einbezug ihrer (impliziten) Sichtweisen und Verortungen, so die Annahme, führt zu einer nachhaltigeren und wirksameren Umsetzung präventiver und intervenierender Schutzmaßnahmen.

Schlüsselwörter Sexualisierte Gewalt · Organisationsentwicklung · Kultur der Achtsamkeit · Schulklima · Dokumentarische Methode

✉ Julia Rasp, MA · ✉ Felicia Grieser, MA · Prof. Dr. Martin Wazlawik
Abteilung Soziale Arbeit, Hochschule Hannover, Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover, Deutschland
E-Mail: julia.rasp@hs-hannover.de; felicia.grieser@hs-hannover.de

Protection and school— addressees perspectives between autonomy and dependency in the context of institutional protection concepts

Abstract Institutional protection concepts for the protection of children and young people in educational contexts are aimed at a long-term organizational development process. The establishment of a culture of mindfulness is considered fundamental to this. Using empirical material from the research network “Development and impact of protection concepts in schools in longitudinal section” (2021–2024), the article presents student’s perspectives on the organizational climate. Based on eight group discussions with students in grades seven and eight, three types were reconstructed using the documentary method, which indicate a broad spectrum of perceptions of the school climate and always provide a self-positioning of the interviewees, especially in relation to the teachers. Different perspectives on the field of tension between autonomy and dependency become apparent. Regarding the development and implementation of protection concepts, pedagogical practice is challenged by the results to consider the diverse positions and perspectives of the young people. It is assumed that the consistent inclusion of their (implicit) views and positions will lead to a more sustainable and effective implementation of preventative and interventional protective measures.

Keywords Sexualized violence · Organizational development · Culture of mindfulness · School climate · Documentary method

1 Einleitung

Unter institutionellen Schutzkonzepten werden im Fachdiskurs um sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten einrichtungsspezifische Maßnahmenbündel im Hinblick auf Risikoanalyse, Prävention, Intervention und Aufarbeitung verstanden (vgl. Eßer und Rusack 2020). Institutionelle Schutzkonzepte setzen eine Auseinandersetzung der Einrichtung mit gewaltbegünstigenden Strukturen voraus und greifen bereits bestehende schutzfördernde Faktoren auf. Bei Schutzkonzepten geht es um die konkrete Umsetzung des Schutzauftrages sowie die Gewährleistung des Rechts auf Unversehrtheit, Beschwerde und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in Institutionen. Dafür werden verschiedene Bausteine wie etwa ein Verhaltenskodex oder Interventionsleitlinien partizipativ erstellt (vgl. Kolshorn 2018).

Als organisationsverändernde Maßnahme für den Schutz von Kindern und Jugendlichen verfolgen Schutzkonzepte das Ziel, eine „Kultur der Achtsamkeit“ (Oppermann et al. 2018, S. 41) zu etablieren. Dabei meint Achtsamkeit „nicht nur, ein aktives Hinhören, Hinschauen und Eingreifen, wenn höchstpersönliche Rechte verletzt werden. Achtsamkeit drückt sich bereits in einer Sensibilität für schwache Signale bzw. kleine Fehler aus, die potenziell zu Gefährdungen führen können“ (Schroer und Wolff 2018, S. 593). Die Form der Organisationskultur wird so als wesentlicher Bedingungsfaktor und Grundlage für die Ermöglichung (vgl. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 2020) sowie Prävention und Intervention gegen sexualisierte Gewalt verstanden (vgl. Oppermann et al. 2018).

Das dort vorherrschende Klima – das Verhalten der verschiedenen Akteure sowie ihr Befinden und Erleben – bildet dabei einen wesentlichen Pfeiler der Organisationskultur (vgl. für die Schule: Esslinger-Hinz 2020; Klopsch 2019). Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wünsche von jungen Menschen als Adressat*innen institutioneller Schutzkonzepte in Bezug auf das Organisationsklima geben Aufschluss über den nötigen Nährboden, in den Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt beziehungsweise entsprechende konkrete Maßnahmen in pädagogischen Kontexten eingebettet und wirksam sind. Vor diesem Hintergrund erscheinen ihre Perspektiven von zentralem Interesse. Wie also nehmen diejenigen, die geschützt werden sollen, die Atmosphäre in ihrer Einrichtung wahr?

Der Beitrag verfolgt das Ziel, die Orientierungen von Schüler*innen als Adressat*innen von Schutzkonzepten in Bezug auf ihr Erleben des Schulklimas zu untersuchen. Auf der Grundlage von acht Gruppendiskussionen werden drei Typen vorgestellt, die entlang ihrer Orientierungsgehalte unterschiedlich auf das Schulklima blicken und sich zu diesem ins Verhältnis setzen. In der Rekonstruktion der Orientierungen wird ein Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit sichtbar, dem die Befragten in verschiedener Art und Weise begegnen.

2 Forschungsstand

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu sexualisierter Gewalt untersucht pädagogische Verstrickungen in sexualisierte Gewalthandlungen gegen Kinder und Jugendliche und fokussiert dafür neben personen- und professionsgebundenen Faktoren institutionelle Gelegenheitsstrukturen pädagogischer Einrichtungen für sexualisierte Gewalt. Die Erkenntnisse der vergangenen Jahre zeigen, dass es der systematischen Aufdeckung und Analyse struktureller Opportunitätsstrukturen in pädagogischen Einrichtungen bedarf, um weitere Fälle sexualisierter Gewalt unwahrscheinlicher werden zu lassen. Neben der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt geht es insbesondere darum, präventive Maßnahmen zu etablieren, die den Schutz in Institutionen des Lernens und Aufwachsens gewährleisten (vgl. Schwerdt und Wazlawik 2016). Zur zentralen Maßnahme entwickelte sich die 2011 vom Runden Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch“ aufgeworfene Idee, institutionelle Schutzkonzepte nach definierten Mindeststandards und Leitlinien zu etablieren (vgl. Fegert et al. 2015) und somit den Schutz von Kindern und Jugendlichen in Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung, Gesundheit und des Sozialen zu verankern.

Durch die Inblicknahme des Verhältnisses von sexualisierter Gewalt und pädagogischen Kontexten (vgl. Wazlawik et al. 2019; Retkowski et al. 2018) wird auch die Institution Schule sowohl als potenzieller Tatort als auch als schutzversprechender Hort der Prävention markiert. Es ist davon auszugehen, „dass sexualisierte Gewalt in schulischen Institutionen in allen Facetten vorkommt, in denen sie auch in sonstigen Lebensfeldern auftritt“ (Urban 2019, S. 55). Wie viele Kinder und Jugendliche von sexualisierter Gewalt betroffen sind, ist empirisch bislang nicht eindeutig nachgewiesen. Die Wahrscheinlichkeit, „dass in jeder Kindergartengruppe, Schulklasse oder Jugendgruppe Betroffene zu finden sind“ (vgl. Gahleitner und Gebrande 2024,

S. 19), wird jedoch auf der Grundlage bereits vorliegender Prävalenzstudien als hoch eingeschätzt. So lässt sich aus den Erhebungen etwa ableiten, dass in Deutschland ein bis zwei Schüler*innen pro Klasse von sexualisierter Gewalt betroffen sind (vgl. Witt et al. 2018; UBSKM 2017).

Vor diesem Hintergrund erweitert sich der schulische Auftrag von Bildung und Erziehung um die Dimension des Schutzes vor sexualisierter Gewalt. Mithilfe von Schutzkonzepten sollen Schulen einerseits zu Schutzorten werden, an denen Schüler*innen vor sexualisierter Gewaltausübung im schulischen Setting geschützt werden. Andererseits verfolgen Schutzkonzepte das Ziel, sich zu Kompetenzorten zu entwickeln und Kindern und Jugendlichen verlässliche Ansprechpersonen beiseitezustellen, denen sie sich hinsichtlich inner- und außerschulischer sexualisierter Gewalterfahrungen anvertrauen können. Schutzkonzepte sind somit „mehr als die Summe von präventiven Einzelmaßnahmen“ und zielen „auf die Gewährleistung eines Schutzklimas [...], dessen Etablierung an einen langjährigen Organisationsentwicklungsprozesses gekoppelt ist“ (Schwerdt und Wazlawik 2016, S. 194). Neben den spürbaren Verbesserungen für (potenziell) Betroffene (vgl. Wolff 2013) „sollen [Schutzkonzepte] dazu beitragen, ein individuelles und organisationales ethisches Bewusstsein als Gegenentwurf zu institutionalisierter Macht zu etablieren“ (Wolff et al. 2021, S. 52). Dabei sei zu beachten, dass „eine achtsame Organisationskultur [...] nicht verordnet und vorausgesetzt werden“ (vgl. Böwer 2017, S. 54) kann. Vielmehr ist davon auszugehen, dass „alle Beteiligten: – die Schülerinnen und Schüler, die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer – [...] mit allen ihren subjektiven Wahrnehmungen des Schullebens zu einem geteilten Schulklima bei[tragen]“ (Reindl und Gniewosz 2017, S. 48).

In der Forschung zu Gewalt und Schule wird das Schulklima als „der zentrale Rahmen, in dem das Handeln von Schüler*innen und Lehrpersonen eingebettet ist und von dem dieses motiviert wird“ (Hascher et al. 2021, S. 6), verstanden. Es liegen Forschungsergebnisse vor, die nahelegen, dass in Schulen mit einem insgesamt positiven Klima weniger Aggression sowie weniger Fälle sexueller Übergriffe auftreten als in Schulen mit einem negativen Klima (vgl. Reindl und Gniewosz 2017). Ähnliche Befunde sind für den Bereich der stationären Hilfen bekannt (vgl. Derr et al. 2017; vgl. Strahl 2015). Weitere empirische Forschungen betonen die Bedeutung eines positiven Schulklimas für den Rückgang von Gewalt und Mobbing an Schulen (vgl. Holthusen und Kindler 2023). Ein positives Schulklima, so lässt sich schließen, ist für das Wohl- und Sicherheitsempfinden von Schüler*innen zentral.

3 Studie, Design und Methode

Die Daten für die vorliegende empirische Rekonstruktion gehen aus dem Forschungsprojekt „Entwicklung und Wirkung von Schutzkonzepten in Schulen im Längsschnitt (SchuLae)“ hervor. Das Verbundprojekt der *Hochschule Hannover* und des *Deutschen Jugendinstituts* verfolgt das Ziel, die Implementierung und Umsetzung von Schutzkonzepten zu untersuchen und weiterzuentwickeln. In diesem Rahmen wurden im Sommer 2023 sowie 2024 Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen aus insgesamt 30 Schulen in Baden-Württemberg

berg, Rheinland-Pfalz und Hamburg einer standardisierten Befragung unterzogen. Für ein vertieftes Verständnis der Schüler*innenperspektive wurden an sechs der befragten Schulen, die einen konkreten Plan zu Einführung oder Weiterentwicklung eines Schutzkonzepts angegeben haben, zusätzlich Gruppendiskussionen mit Schüler*innen geführt.

Die Gruppen umfassen zwischen drei und neun Teilnehmende und setzen sich aus Schüler*innen der Jahrgangsstufen sieben und acht unterschiedlicher Schulformen zusammen (Gymnasium, Realschule, Gesamtschule). Während es sich bei einer der befragten Schulen um eine Mädchenschule handelt und eine weitere Gruppe nur aus sich weiblich definierenden Teilnehmenden besteht, stellen die übrigen geschlechterheterogene Gruppen dar. Die Schulen liegen sowohl im ländlichen als auch im städtischen Raum. Strukturiert wurden die Gruppendiskussionen mithilfe eines Leitfadens.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen orientiert sich an der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2021). Ausgangspunkt sind hier im Anschluss an Mannheims Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums „natürliche“, das heißt auch im Alltag existierende Gruppen (vgl. Mannheim 1980). Die befragten Gruppen können als solche verstanden werden, da die Teilnehmenden jeweils die gleiche Schule besuchen und aus derselben Klasse bzw. Jahrgangsstufe stammen. Die Schüler*innen verfügen über Gemeinsamkeiten des Erlebens, ohne dass diese notwendigerweise bewusst sind. Damit teilen sie neben dem expliziten Wissen ein gemeinsames, oft nicht reflektiertes, implizites Wissen. Dieses kann als eine Art unmittelbares Verstehen und, angelehnt an den kollektiven Habitus nach Bourdieu, als handlungsleitend verstanden werden (vgl. Kutscher 2002). In diesem Sinne liefert es einen wesentlichen Zugang für die Analyse der Logik sozialer Praxis. Das implizite Wissen transportiert sich dabei weniger über die Gesprächsinhalte, als über die Art und Weise, in der über ein Thema gesprochen wird. Während sich der kommunikative Sinn aus der Interpretation der intendierten Äußerungen in den Gruppendiskussionen ergibt, erschließt sich der konjunktive Sinn und kollektive Orientierungsrahmen der Gruppe aus der Analyse der Interaktionspraxis selbst.

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden Orientierungsmuster von Schüler*innen als Adressat*innen institutioneller Schutzkonzepte rekonstruiert werden. Ausgangspunkt des Vergleichs bilden primär die Eingangspassagen von acht Gruppendiskussionen. Mithilfe eines erzählgenerierenden Stimulus¹ wurden die Teilnehmenden hier nach ihrer Wahrnehmung des Schulklimas befragt. Die geteilten Orientierungen zeigen sich, so die methodologische Annahme, zu Beginn der Diskussion in besonderer Weise, da der offene Eingangsstimulus eine „Gestaltungsfreiheit“ (Hinze und Paseka 2021, S. 163) beim Sprechen ermöglicht, in der sich die Relevanzsetzungen der Befragten und das konjunktive Wissen entfalten können. Die rekonstruktive Interpretation gibt Aufschluss darüber, wie die Schüler*innen (sich in der) Schule erleben und was aus ihrer Sicht dabei bedeutsam erscheint.

¹ Der Stimulus lautete: „Wie gesagt geht es heute um eure Perspektiven und Erfahrungen. Ihr könnt euch Zeit lassen und gerne alles erzählen, was euch einfällt. Ich höre erstmal zu, ihr könnt einfach drauf los reden. Mich würde zu Beginn erstmal interessieren, wie ihr eure Schule und den Alltag hier erlebt und wie ihr die Stimmung in eurer Schule wahrnimmt.“

Im Vorgehen wurden die Passagen zunächst einer *formulierenden Interpretation* unterzogen, das heißt inhaltlich beschrieben und gebündelt. Darauf folgten die *Rekonstruktion des Diskursverlaufs* sowie die *reflektierende Interpretation* der Textstellen. Hierbei konnten, auch vor dem Hintergrund identifizierter negativer und positiver Horizonte, unterschiedliche Handlungsorientierungen der Befragten herausgestellt werden. Sie verweisen auf verschiedene Selbstpositionierungen, die die Schüler*innengruppen im schulischen Gefüge und im Verhältnis zu den Lehrkräften vorgenommen haben. In einem letzten Schritt konnten die Orientierungen vergleichend analysiert und in drei sinnngenetische² Typen gefasst werden: Die *Schutzberechtigten*, die *Responsablen* und die *auf sich selbst Gestellten*.

4 Ergebnisse

Nachfolgend werden die drei rekonstruierten Typen dargestellt. Typ 1 schließt vier, Typ 2 zwei und Typ 3 ebenfalls zwei Gruppen ein. Es handelt sich um Idealtypen, die in einem Prozess der „Übersteigerung und Vernachlässigung von einzelnen Aspekten der beobachteten Wirklichkeit“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 299) konstruiert werden.

4.1 Typ 1: Die (Schutz-)Berechtigten

„Können Sie mal so ein bisschen hinschauen?““

Die folgenden Transkriptauszüge stammen aus drei Diskussionen, die mit geschlechterheterogenen Gruppen geführt wurden, und einer Diskussion, deren Gruppe sich aus Schülerinnen einer Mädchenschule zusammensetzt. Es handelt sich um Schüler*innen unterschiedlicher Schulformen, wobei die Schulen sowohl im städtischen als auch ländlichen Raum angesiedelt sind. Den Typ der (Schutz-)Berechtigten zeichnet die Orientierung an einer zweckmäßigen Form pädagogischer Autorität aus, welche das Schulklima prägt und entsprechend welcher den Schüler*innen in der Schule sowohl Schutz und Sorge als auch Rechte gewährt werden sollen.

Nachfolgend wird dies an einem Ausschnitt aus einer der Gruppendiskussionen nachvollzogen, in dem die Sichtweisen von vier Schüler*innen auf ihre Lehrkräfte sichtbar werden.

„BW3: Vielleicht könnten die Lehrer auch freundlicher sein. Und nicht ihre schlechte Laune an den Schülern auslassen. (.) Und vielleicht auch nicht immer so viele Tests hintereinander schreiben. [...] #00:06:50-1#“

„(..)“

„BM1: Ja. Und wir haben eine Lehrerin, die geht in eine ander/also kommt morgens bei uns richtig gut (.) gut gelaunt/(Störung durch Motorengeräusch)

² Auch wenn die Befragten sich in ihren Ausführungen teils auf Strukturkategorien und soziale Dimensionen, wie beispielsweise spezifische Schulformen beziehen, wurde keine soziogenetische Typenbildung realisiert. Auf der Basis des Materials lassen sich keine eindeutigen und durchgängigen Differenzlinien systematisch nachweisen.

die kommt dann richtig gut gelaunt bei uns morgens in der ersten Stunde in den Unterricht. Und hat dann eine Stunde eine andere Klasse, wo dann/wo die Scheiße bauen und wo die dann schlecht gelaunt wird. Und das müssen wir dann, sage ich mal, in der nächsten Stunde alles wieder ausbaden und so, dass wir das alles abkriegen, den Stress. #00:07:19-9#“

„(10)“

„**BW2:** Also es gab auch die letzte Zeit so in den Klassen so, sage ich mal, nicht so Mobbing, aber so Ärgereien, sage ich mal. Und finde, die Personen haben halt nicht wirklich so einen Ansprechpartner. Also zum Beispiel, ein Lehrer, der interessiert sich nicht mehr so für. Also der sagt einfach, wir sind alt genug und sollen einfach einfach so auf die Kette kriegen, uns zu benehmen und so. (.) Und quasi die Personen haben einfach nicht mehr so einen Ansprechpartner, sage ich mal. (.) Ja. #00:07:55-6#“

„**BM4:** Ach so. Äh also ich kenne das von anderen Schulen, so, ich war vorher woanders, dass da äh halt (.) also da hatte man schon Personen. [...] (.) Also ich finde, an unserer Schule könnte es besser sein. #00:08:22-9# (GDg12, Z. 224–256)“

In den Perspektiven der Schüler*innen auf das Schulklima wird deutlich, dass sie dieses als im Wesentlichen durch die Lehrkräfte verantwortet betrachten. Es kann auf eine wahrgenommene asymmetrische Abhängigkeitsbeziehung zwischen den befragten Adressat*innen und den Pädagog*innen innerhalb der Institution geschlossen werden, in der „die Lehrer über [den Schüler*innen] stehen“ (GDa19, Z. 197) und sich in der Position befinden, „ihre schlechte Laune an [ihnen] auslassen“ zu können.

Dabei wird ein empfundener Mangel an Ansprechpersonen thematisiert sowie eine Abwesenheit „interessiert[er]“ Lehrkräfte. Diese forderten von den Schüler*innen, den Umgang mit Konflikten eigenständig zu bewältigen. Der Verweis auf frühere Erfahrungen in „anderen Schulen“, in denen „man Personen [hatte]“, kann als positiver Vergleichshorizont betrachtet werden. Nach dem Motto „Können Sie mal so ein bisschen hinschauen?“ (GDh20, Z. 262) wird den Pädagog*innen insofern eine Autorität zugeschrieben, als sie sich für das Wohlergehen der jungen Menschen interessieren bzw. sie vor negativen Einflüssen, wie beispielsweise „Mobbing“, schützen sollen. Autorität kann in diesem Zusammenhang als „verantwortlicher Ratgeber“ (Eschenburg 1976, S. 11) oder „Form der Bevollmächtigung“ (Merl 2023, S. 2) verstanden werden. Die Schüler*innen nehmen sich, im Gegensatz zu den Lehrkräften, nicht „alt genug“ wahr, um alles „selbst auf die Kette“ zu kriegen. Sie verorten sich vielmehr als schutz- und sorgebedürftige Minderjährige im Verhältnis zu den professionellen Erwachsenen und wollen als solche angesehen werden. Im Zusammenhang damit steht auch die Forderung nach altersgerechten Anforderungen: „Aber die können halt nicht alles von uns erwarten. Wir sind ja immer noch Kinder“ (vgl. GDa19, Z. 139f.).

Während die Teilnehmenden auf ihr Recht auf Sorge, Schutz und ihre vulnerable, abhängige Position im schulischen Gefüge verweisen, dokumentiert sich im Diskussionsgeschehen gleichzeitig eine Kritik am unzweckmäßigen Umgang der Lehrkräfte mit ihrer zugewiesenen Autorität:

„**BW3:** [...] Ich frage mich, was die dann denken. Weil, nur weil sie Lehrer sind, heißt nicht, dass sie dann mit uns umgehen, als wären wir keine Menschen, sondern nur irgendwelche Puppen. #00:02:47–6#“

„**BW4:** Also ich finde jetzt zum Beispiel auch Hausaufgaben, das Thema. Also davon wird die Stimmung auch schlimm, wenn man jetzt zu viele Hausaufgaben hat. Da ist man dann auch schon mal genervt in der Schule oder so. (Lacht) (4) #00:02:59–3#“

„**BW2:** Oft wird man mittlerweile auch von Lehrern angeschrien in den Klassen, wenn man zum Beispiel was Falsches gesagt hat oder gemacht hat. Und wenn man Klassenarbeiten geschrieben hat, wird die jeweils die zählt jetzt meistens nicht geheim gehalten und die Lehrer kommen dann zu einem und sagen laut vor der Klasse meistens auch, wie man sich verhalten hat während der Klassenarbeit oder was für Fehler man gemacht. Und schreit den Schüler dann an. Und dann weiß die ganze Klasse davon Bescheid. Und ich finde das jetzt sehr respektlos mittlerweile, weil die Lehrer sollten eigentlich das nicht tun, weil es eigentlich verboten ist. Und dennoch machen sie es. #00:03:37–3#“ (ebd., Z. 47–64)

Die Befragten fordern, auch im Zusammenhang mit schulischen Bewertungslogiken, einen respektvollen und gerechten Umgang ein und prangern Momente an, in denen ihrem Empfinden nach die eigene Souveränität und persönliche Grenzen des Wohlbefindens missachtet werden, wie beispielsweise der indiskrete Umgang mit Fehlern und Noten. Die zugeschriebene Autorität rechtfertigt aus der Perspektive der Adressat*innen also nicht eine als „respektlos“ empfundene Behandlung: „[N]ur weil sie Lehrer sind, heißt nicht, dass sie dann mit uns umgehen, als wären wir keine Menschen.“ Es wird einerseits deutlich, dass die Schüler*innen die beschriebenen, als negativ erlebten Verhaltensweisen der Lehrkräfte als unangemessen bis „verboten“ ansehen und sich diesen andererseits gleichwohl unterlegen fühlen: „Und dennoch machen sie es.“

Der Zu- bzw. Eingriff durch die Lehrer*innen wird in einem begrenzten Rahmen gefordert: Angestrebt wird er auf der einen Seite, wenn er aus der Perspektive der Adressat*innen der nötigen Unterstützung, dem eigenen Wohlbefinden und Schutz dient. Unerwünscht ist er auf der anderen Seite, wenn er einen davon abweichenden oder (Selbst-)Zweck erfüllt.

Verhandelt wird hier das Spannungsverhältnis zwischen kindlicher Abhängigkeit, Schutzbedürftigkeit und pädagogischer Verantwortungsübernahme auf der einen Seite sowie empfundener Unterdrückung bzw. dem Streben nach Selbstbestimmung auf der anderen Seite. Dabei wird auch das ambivalente Verhältnis zwischen dem Bedürfnis nach einer persönlichen Beziehungsebene und der Forderung nach rollenmäßigem Verhalten deutlich. Es vermittelt sich der Wunsch nach verlässlichen erwachsenen Ansprechpersonen, die sich für die persönlichen Befindlichkeiten der Schüler*innen „interessieren“, mit denen man „reden kann“ (GDf11, Z. 45), und zugleich ein Unrechtsbewusstsein in Bezug auf Situationen, in denen die Pädagog*innen bestimmte Grenzen ihrer Rolle übertreten: „Und zum Beispiel hat der Lehrer auch so, ich weiß nicht, der hat sich die App BeReal runtergeladen. [...] Und der hat

auch Schüler angenommen. Und das darf der eigentlich auch gar nicht“ (GDg12, Z. 1557–1566).

Die Teilnehmenden schreiben den Pädagog*innen qua ihrer Position im Generationenverhältnis und schulischen Gefüge eine Autoritätsfunktion zu, entsprechend der sie als verantwortlich für die Qualität des Schulklimas und Befinden der Schüler*innen verstanden werden. Für die Sicherung der (positiven) Schulatmosphäre werden die Lehrkräfte in die Verantwortung gezogen. Lehrer*innen, die sich für die Belange der Schüler*innen interessieren, ansprechbar sind, bei Bedarf eingreifen, sich „kümmern“ (GDa19, Z. 272), zugleich Rechte achten und Regeln einhalten, bilden damit das gewünschte Ideal. Lehrkräfte, die Schüler*innen mit Konflikten und Problemen, die sie ihrem Empfinden nach nicht selbstständig bewältigen können, alleine lassen, sich unfair oder respektlos verhalten, stellen die negative Kontrastfolie dar.

4.2 Typ 2 Die *Responsablen*

„[...], dass man dann auf sich selber achtet und auch Entscheidungen trifft“

Der zweite Typ, die *Responsablen*, setzt sich aus zwei geschlechterheterogenen Gruppen eines Gymnasiums im ländlichen Raum zusammen und zeichnet sich durch ein selbst zugeschriebenes Verantwortungsbewusstsein sowie die aktive Verantwortungsübernahme der Schüler*innen für ihr Wohlbefinden an der Schule aus. Zudem lässt sich eine Einzelfalllogik in der Betrachtung negativer Vorfälle aus den Sichtweisen der jungen Menschen rekonstruieren.

Die grundsätzlich positiv wahrgenommene Schulatmosphäre wird auf eine gewisse Lockerheit und ein achtsames, respektvolles Miteinander zurückgeführt. So wird betont, dass „man hier [am Gymnasium] eigentlich wirklich nie oder kaum“ (GDc06., Z. 65f.) verbale oder physische Gewalt miterlebe. Negativ empfundene Situationen werden als „Ausnahmefälle“ (ebd., Z. 99), „der einzige Vorfall“ (ebd., Z. 104) oder „ein großer Ausfall“ (ebd., Z. 105) deklariert und so in das Narrativ der „besser erzogen[en]“ (ebd., Z. 75) Gymnasialschüler*innen und einer daraus resultierenden Wohlfühlatmosphäre eingehegt. Dabei werden negative Vorfälle nicht nur als Ausnahme von der Regel, sondern auch als Abweichung Einzelner von der Mehrheit verstanden. Zum einen hänge von individuellen Einschätzungen und Empfindungen ab, ob eine Handlung beispielsweise als grenzüberschreitend oder gewaltvoll bewertet wird bzw. verläuft: „Und ähm (.) zwei Personen, also mein Großcousin und meine Großcousine sind bei mir in der Klasse, die wurden halt (.) – von ihrer Sicht aus – sexuell bedroht. Das sind halt Leute, die (..) sich dann nicht wehren können, so“ (GDd06., Z. 111–113). Zum anderen werden Störungen des grundsätzlich positiv wahrgenommenen Schulklimas auf die Taten Einzelner zurückgeführt: „Ich/ich glaube, es hängt auch immer stark von Einzelnen ab. Also bei uns gibt es jetzt keine Gruppe, die andere Leute irgendwie ärgert oder/es hängt halt immer von einer einzelnen Person oder zwei oder drei Personen halt ab“ (ebd., Z. 137–140).

Obgleich sich die Befragten gegen Gewalt positionieren, lassen Faktoren wie Ort, Alter und Geschlecht gewaltvolles Handeln aus ihrer Perspektive legitimer bzw. weniger gerechtfertigt erscheinen:

„**BW4:** (.) Also ich hab auch mal mitbekommen, das war in der Mensa, da haben sich irgendwie/zwei Jungs sich/ich kann nicht einschätzen/ich glaub mal, zehnte, elfte Klasse. Die haben sich halbe angefangen, sich zu prügeln, in der Mensa. Also ich/die Gründe kann ich jetzt nicht sagen, warum. Was ich mitbekommen hab, dass der eine ihn halt beleidigt hat. Ähm aber die haben/also der eine hat dann den anderen geschubst und dabei hab ich halt gesehen, wie die halt eine/ich glaub, eine Fünftklässlerin war es/ähm halt auch umgestoßen haben. Die ist halt nicht/hat sich jetzt nicht verletzt, Gott sei Dank, aber die hat es halt dann auch ein bisschen mitgenommen, wo ich mir dann halt so denk: Ja, okay. Generell Gewalt und so ist ja nicht grad toll, aber dann halt schon aufpassen. Vor allem, es war halt ein Mädchen und dann ist es halt noch mal was anderes als wenn es jetzt ein Junge ist. #00:07:29–9#“

„**BW2:** Vor allem der Ort für diese//Auseinandersetzung.//#00:07:32–2#“

„**BW3:** //Ja.//#00:07:32–2#“

„**BW1:** Ja und das ist auch/das hab ich auch mitbekommen. Ich war nämlich/also ich war direkt daneben. Und ähm die haben mich auch so ab und zu mal angerempelt. Der eine hätte mich fast geschlagen aus Versehen. [...] Aber mir war es ganz egal, weil wo ich dann die Kinder gesehen hab/weil die waren Fünftklässler und die hatten so Angst. Die wussten nicht, was sie machen sollen. [...] [I]rgendwann habe ich sie nur noch angeschaut, hab gewartet, dass sie fertig sind und hab den gesagt, sie sollen bitte rausgehen und das dort klären. Und dann ha/ähm haben wir auch/also/und mit meiner Freundin hab ich versucht, äh die Fünftklässler ein bisschen davon wegzuhalten. Und da haben auch dann angefangen, andere zu helfen. [...] Also/und ja, das fand ich toll, wo dann auch viele ähm da ein bisschen mitgeholfen haben. #00:08:48–5#“

„**BW4:** Ja, also ich glaub, so auf/Ausnahmen gibt's eigentlich immer, dass mal eine Schlägerei oder so was passiert. Aber/also egal, auf welcher Schule jetzt, also Gymnasium, [Schulform] oder keine Ahnung was, aber es kommt halt auf die Menge an, würde ich//sagen.//#00:08:59–6#.“ (GDc06, Z. 114–153)

In der Passage zeigt sich zudem die handlungsgleitende Orientierung der Schüler*innen an einem Verantwortungsbewusstsein sowie der aktiven Verantwortungsübernahme in konfliktreichen Situationen. Insbesondere jüngere Mitschüler*innen gelte es zu schützen, wobei älteren Schüler*innen mehr Handlungskompetenz und -sicherheit zukämen. Durch das Älterwerden wird dabei ein wahrgenommener Verantwortungszuwachs nicht nur für die Unterstützung jüngerer Mitschüler*innen, sondern auch für das eigene Wohlbefinden beigemessen: „Und dann/ja, hier ist halt/hier ist man n/dann so ab der Fünften oder meistens ab der Siebten/dann fühlt man sich halt auf einmal so erwachsener. Und dann auch, ähm dass man dann auf sich selber achtet und auch Entscheidungen trifft [...] finde ich toll hier“ (ebd., Z. 44–48). Im Gegensatz zu Typ 1 nehmen sich die Schüler*innen dieses Typs als kompetent und alt genug wahr, um für sich selbst und gegebenenfalls andere einzustehen. Handlungspotenzial und Verantwortung werden auf der Seite der Schüler*innen verortet.

Dementsprechend erscheinen aus der Perspektive der *Responsablen* die Lehrkräfte eher im Hintergrund bzw. als eine Art *Feuerlöscher* in krisenhaften Situationen, die eine rasche Intervention verlangen: „[I]ch finde, oder halt auch einfach, wenn es Probleme gibt, dann werden die immer gelöst. Wir haben zum Beispiel auch Beratungslehrerinnen und ähm (.), ja, oder auch mit den Klassenlehrern, da macht man mal eine Meso-Stunde [...]“ (ebd., Z. 148–150) oder bestimmte „Team-Building-Sachen“ (ebd., Z. 120). Es dokumentiert sich ein Vertrauen in die Institution Schule als Problemlöseinstanz. Das Handeln der Lehrpersonen wird mit spürbaren Verbesserungen der Schumatmosphäre und des Wohlbefindens in Verbindung gebracht, wenngleich sie für den allgemeinen Schutz der Schüler*innen und Präventionsmaßnahmen als weniger zuständig erachtet werden.

4.3 Typ 3: Die auf sich selbst Gestellten

„Menschen nerven, aber ja, alles gut.“

Die folgenden Transkriptauszüge stammen aus zwei Diskussionen, die mit schlechterheterogenen Gruppen geführt wurden. Es handelt sich um Schüler*innen, die eine Gesamtschule im städtischen Raum besuchen. Die Befragten, die diesen Typ der *auf sich selbst Gestellten* bilden, betrachten die Schule als einen Ort, *der so ist, wie er ist* und an dem es gilt, sich selbst *durchzuschlagen*.

In den Perspektiven der Schüler*innen auf das Schulklima, zeigt sich, dass dieses als wesentlich durch das Verhalten von Mitschüler*innen geprägt betrachtet wird. Jene erzeugen Situationen im Schulalltag, in denen das Wohlbefinden der Beteiligten gestört oder gefährdet wird, wenn beispielsweise „unangenehme Dinge angesprochen“ (GDi07, Z. 188) werden, „alle gegen eine Person was haben“ (ebd., Z. 234f.), Mitschüler*innen „nervig“ (GDj07, Z. 116) sind oder „provozieren“ (ebd., Z. 34). Es dokumentiert sich eine wahrgenommene soziale Hierarchie unter den jungen Menschen innerhalb der Institution, die sich nicht durch äußere Strukturen ergibt, sondern aus den Interaktionen der Schüler*innen selbst: „[I]m Endeffekt bestimmen die Schüler, wen man mehr mag und wen man nicht mehr mag. Und das ist einfach so [...]“ (GDi07, Z. 479f.). Scheint sich die wahrgenommene Atmosphäre im zeitlichen Verlauf zwar verändern zu können, entzieht sie sich, den Befragten zufolge, dennoch ihrer unmittelbaren Beeinflussung, indem sie „einfach so [ist]“.

Um sich im so Gegebenen zurecht zu finden und „sicherer“ zu fühlen, werden eigene Strategien und Umgangsweisen entwickelt, wie die folgende Textstelle zeigt:

„**BM3:** Auf jeden Fall, ich find es halt, die Stimmung an der Schule, die Stimmung an der Schule kann mal sehr negativ sein. Man wird sehr schnell auf unangenehme Dinge angesprochen.³ Ich finde auch viele dieser Schüler hier sind eher darauf aus, so im Verteidigungsmodus, das heißt, wenn man angesprochen wird oder Sonstiges, geht man eher direkt auf Beleidigungen oder sonst was. #00:03:37–2#“

³ Aus dem Verlauf der Diskussion geht hervor, dass das Angesprochen werden von Mitschüler*innen ausgeht.

„BM4: Ja. #00:03:37–3#“

„BM3: Weil man sich dann an dieser Schule einfach auch sicherer fühlt. Und ich find das ist fast schon allgemein geworden und ja. Aber grundsätzlich find ich die Stimmung an der Schule meistens relativ neutral/#00:03:51–6#“

„[...]“

„BW1: Zurzeit ist die Stimmung auch nicht mehr so, also ist jetzt ganz normal geworden #00:04:03–1#“

„BM4: Ah #00:04:04–6#“

„BW1: nicht so wie früher, wo gefühlt jeder//jeden Tag irgendwie was halt so oder so.//#00:04:09–9#“

„BW2: //Jeden Tag gefetzt haben//oder irgendwie nach der Schule, dass die da/#00:04:12–3#“

„BW1: Klappt nicht jeden Tag, aber/#00:04:12–2#“

„BW2: Also//man könnte sagen,//einmal in der Woche so, könnte man sagen. #00:04:15–3#“

„BW1: Ja #00:04:15–5# (GDj07, Z. 187–221)“

In der Sequenz wird ein „Verteidigungsmodus“ benannt, mit dem man sich im Schulalltag *durchschlägt*. Der Modus des *sich Durchschlagens*, wird auch im wörtlichen Sinn deutlich, indem von „Schlägereien“ (GDj07, Z. 210) unter Schüler*innen berichtet wird. Er vermittelt sich ebenfalls über die dynamische Form des Diskussionsverlaufs: Die Teilnehmer*innen fallen sich ins Wort, werden von anderen übertönt, es gibt Nebenunterhaltungen und -geräusche.

Den Schulalltag derart zu bestreiten, sei „fast schon allgemein geworden“. Die Stimmung wird gleichzeitig als „grundsätzlich [...] relativ neutral“ und „normal“ beschrieben. Es scheint hier, als würden die Schüler*innen die Verhältnisse, so wie sie sind, hinnehmen, frei nach dem Motto: „Menschen nerven, aber ja, alles gut“ (GDj07, Z. 332).

Im Gegensatz zu Typ 2 und besonders Typ 1 spielen potenziell hilfreiche oder schützende Erwachsene bzw. institutionelle Instanzen, die Verantwortung übernehmen, Veränderungen herbeiführen können oder einen Rahmen schaffen, dabei kaum eine Rolle. Vielmehr scheinen die Schüler*innen in den bestehenden Verhältnissen auf sich selbst gestellt bzw. auf eigene Umgangsweisen angewiesen. Sie sehen ein geringes Potenzial, das Gegebene zu verändern. Momente, in denen es gelingt, störende Mitschüler*innen abzuwehren, von anderen wenig negativ beeinträchtigt zu werden und „Spaß“ (ebd., Z. 61) zu haben, können aus Sicht der jungen Menschen als der erstrebenswerte Zustand innerhalb der Institution gedeutet werden.

5 Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Die an die dokumentarische Methode angelehnte Auswertung der Gruppendiskussionen mit Schüler*innen als Adressat*innen von Schutzkonzepten ergibt drei sinn-genetische Typen.

Der erste Typ, die (*Schutz-*)*Berechtigten*, zeichnet sich durch eine von den Befragten aufgeworfene Asymmetrie im Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis aus. Diese

kann aus ihrer Sicht als zentrale Rahmenbedingung für das Schulklima verstanden werden. In dem hierarchischen Verhältnis positionieren sich die Schüler*innen einerseits als schutzbedürftig und verweisen somit auf ihren rechtlichen Anspruch, „durch Lehrkräfte sowohl vor anderen Erwachsenen als auch vor anderen Kindern und Jugendlichen geschützt zu werden, wenn die Rechte des einzelnen Kindes oder Jugendlichen beschnitten werden“ (Ziemes et al. 2024, S. 317). Die Verantwortungsübernahme für den Schutz von Schüler*innen wird explizit eingefordert. So erinnert die Frage einer Schülerin „Können Sie mal so ein bisschen hinschauen [...]?“ (GDh20, Z. 261) an das Postulat einer „Kultur des Hinsehens und Hinhörens“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 4), das von der Kultusministerkonferenz als zentrale Grundlage für Schutzkonzepte gegen sexualisierte Gewalt stark gemacht und dem entsprechend für die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen Sorge getragen werden soll. Zum anderen zeichnet sich eine Kritik an unterdrückenden Momenten in der Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung sowie einem als nicht hilfreich wahrgenommenen Zugriff durch die Lehrpersonen ab. Deutlich wird, dass diejenigen, die sich selbst als schutz- und hilfsbedürftiger verstehen, verstärkt die Lehrkräfte und ihr pädagogisches Handeln fokussieren und dabei Aspekte des Machtmissbrauchs durch Lehrkräfte thematisieren. Die in diesem Zusammenhang rekonstruierte Orientierung an einer zweckmäßigen Autorität der Lehrkräfte verbindet die eigene Schutzbedürftigkeit, Verletzlichkeit und Verantwortungszuweisung an die Lehrer*innen mit der Gewährung von Selbstbestimmung und unveräußerlichen Rechten. Die Schüler*innen verstehen sich damit in zweifacher Hinsicht berechtigt, nämlich zu Schutz, Sorge und Unterstützung durch die Pädagog*innen sowie dazu, als Individuen anerkannt zu werden, deren persönliche Rechte nicht übergangen werden sollen.

Damit einher geht auch der Wunsch, nicht nur in der spezifischen Rolle als Schüler*in, sondern auch als ganze Person mit individuellen Bedürfnissen und Grenzen wahrgenommen zu werden.

Die aufgeworfenen Perspektiven der Schüler*innen sind anschlussfähig an Theorien zu pädagogischen Beziehungen. So kann die von den Schüler*innen eingeforderte „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten“ (Oevermann 2008, S. 69) als Grundlage professionalisierten pädagogischen Handelns verstanden werden. Für Pädagog*innen ergibt sich folglich ein Spannungsfeld von Autorität und Autonomie, das sie herausfordert, „situationsadäquat eine Balance zu finden, ihre Autorität zu zeigen und gleichzeitig die Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen“ (Heinrichs und Albert 2024, S. 101). Ein Schulklima, das sich durch eine zweckmäßige Form pädagogischer Autorität, d. h. durch transparente und faire Regeln sowie einen hohen Unterstützungsgrad durch die Lehrkräfte auszeichnet, wird in der Schulforschung als gewaltpräventiv verstanden (Hascher et al. 2021).

Im Gegensatz zu Typ 1 setzt der zweite Typ der *Responsablen* hinsichtlich des Wohlbefindens und Klimas in der Schule auf die Eigenverantwortung der Schüler*innen. Unangenehme Vorfälle werden als Einzelfälle gerahmt. Dabei werden sie sowohl als Ausnahmen wahrgenommen als auch auf individuelle Problemlagen bezogen. In den Perspektiven der Schüler*innen dokumentiert sich eine Selbstverantwortung, die sowohl für das eigene Wohlbefinden als auch für den Schutz *schwächerer* Mitschüler*innen und die Schumatmosphäre angenommen wird. Dabei

scheinen Lehrkräfte als eine Art *Back-up* in Krisensituationen zu fungieren. Das pädagogische Personal an der Schule wird weniger mit einer präventiven Funktion in Verbindung gebracht als vielmehr, durch das Anordnen und Umsetzen von Konsequenzen, im Ausnahmefall intervenierend erlebt. Im Kontrast zu Typ 1 bleibt hier eine explizite Einforderung von mehr Unterstützungs- oder Hilfsangeboten aus. Insgesamt zeigt der zweite Typ, dass diejenigen, die sich stärker in Eigenverantwortung sehen, Fälle von Grenzüberschreitung und Gewalt eher als Ausnahmen und Abweichungen zu verstehen scheinen. Diese werden als Einzelfälle betrachtet und in die Wahrnehmung eines grundsätzlich positiven Schulklimas integriert.

Die Teilnehmenden des dritten Typs, die *auf sich selbst Gestellten*, betrachten das Schulklima als wesentlich durch Mitschüler*innen beeinflusst. Der Schulalltag scheint dabei auch von Situationen geprägt zu sein, die eine positive Atmosphäre und das Wohlbefinden einschränken. Im Umgang damit zeigt sich in den Perspektiven der Modus, sich im Gegebenen *durchzuschlagen* sowie die vorgefundenen Verhältnisse als „normal“ zu erachten und hinzunehmen. Im Gegensatz zu Typ 1 und 2 spielen Lehrpersonen oder andere Anlaufstellen in den Perspektiven der Schüler*innen auf das Schulklima kaum eine Rolle und werden in degradierenden oder gewaltvollen Situationen nicht als unterstützend und schützend wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Frage, ob und inwieweit Schutzkonzepte bei den Schüler*innen ankommen (können), wenn sie das, was da ist, als gegeben betrachten und sich auf sich selbst gestellt fühlen.

Die dargestellten Perspektiven der Schüler*innen auf das Schulklima bieten wertvolle Hinweise für eine Schutzkonzeptentwicklung, die auf eine von allen Beteiligten gelebte „Kultur der Achtsamkeit“ abzielt. So kann hinsichtlich der nachhaltigen Implementierung von Schutzkonzepten die Notwendigkeit abgeleitet werden, institutions- bzw. schulspezifische Dynamiken, zentral die des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden, zu reflektieren und grundlegend in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Typübergreifend kann dabei ein Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit konstatiert werden, in dem von den Schüler*innen unterschiedliche Selbstpositionierungen vorgenommen sowie Handlungsmodi verfolgt werden. Für die effektive Umsetzung von Schutzkonzepten ist es vor dem Hintergrund bedeutsam, dieses Spannungsfeld nicht einseitig aufzulösen, sondern aktiv mitzudenken und stetig auszuloten. Denn verstehen sich die Adressat*innen auf der einen Seite in ihrer Selbstbestimmung beschränkt sowie in großem Ausmaß von den Pädagog*innen abhängig und ihnen unterlegen, scheint dies mit einer als eingeschränkt erlebten Handlungsmacht innerhalb der Institution und einem geringen Vertrauen in die positive Wirkung institutioneller Strukturen gepaart zu sein. Auf der anderen Seite wird ebenfalls deutlich, dass sich die Schüler*innen im Falle von als geringfügig verantwortlich erlebten Erwachsenen wenig geschützt bzw. auf sich selbst gestellt fühlen und teils erst gar nicht von der möglichen Inanspruchnahme unterstützender Instanzen ausgehen. Ferner zeigt sich, dass die wahrgenommene Eigenverantwortlichkeit der jungen Menschen innerhalb der Institution auch mit einer Individualisierung und Einzelfalllogik hinsichtlich des Vorkommens von Grenzüberschreitung und Gewalt einhergehen kann.

Die rekonstruierten Orientierungen geben letztlich Aufschluss über das institutionelle Klima, in dem sich die Schüler*innen bewegen und verorten. Es liefert den

Boden, in den Schutzmaßnahmen in Institutionen eingelassen sind, und bedingt, inwiefern jene durch die jungen Menschen wahr- und angenommen werden (können). Das Schulklima, die Rolle der Lehrkräfte sowie das Verhältnis der unterschiedlichen Akteur*innen in der Schule zueinander können in diesem Zusammenhang als entscheidende Bedingungsfaktoren für die nachhaltige Entwicklung von Schutzkonzepten angesehen werden. Dies gilt es in der Praxis, auch durch die adäquate Einbeziehung, Unterstützung und Befähigung der jungen Menschen, die geschützt werden sollen, zu berücksichtigen. Die Umsetzung von Schutzkonzepten muss damit als komplexer, dynamischer und langfristiger Prozess verstanden werden, der sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht und über die Implementierung einzelner, formalisierter Maßnahmen hinausgeht.

Förderung Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01SR2107B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Interessenkonflikt J. Rasp, F. Grieser und M. Wazlawik geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Literatur

- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Buchdrich.
- Böwer, M. (2017). „Schutz und Sicherheit im Zeichen der ...!“ Der Blick auf Organisationen in der Debatte um „Institutionelle Schutzkonzepte“. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 62, 49–55.
- Derr, R., Eppinger, S., Hartl, J., Mosser, P., & Kindler, H. (2017). Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Zentrale Ergebnisse. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/derr_hartl_kultur_des_hin hoeren.pdf. Zugegriffen: 13. Juni 2025.
- Eschenburg, T. (1976). *Über Autorität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eßer, F., & Rusack, T. (2020). Schutzkonzepte und Sexualkulturen in Institutionen. In M. Wazlawik, B. Christmann, M. Böhm & A. Dekker (Hrsg.), *Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23236-8_2.
- Esslinger-Hinz, I. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9, 3–19. <https://doi.org/10.25656/01:22568>.
- Fegert, J. M., Schröder, W., & Wolff, M. (2015). Mindeststandards und Leitlinien der AG I des Runden Tisches. In J. M. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 425–435). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B., & Gebrande, J. (2024). Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Eine Bestandsaufnahme. *sozialmagazin*, 5–6, 14–23. <https://doi.org/10.3262/SM2406014>.

- Hascher, T., Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2021). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrichs, K., & Albert, S. (2024). Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Autorität und Autonomie. Theoretisch und empirisch fundierte Impulse. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 100–109.
- Hinze, J.-H., & Paseka, A. (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 159–176). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23954>.
- Holthusen, B., & Kindler, H. (2023). Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt und darauf bezogene Prävention. In E. Marks, C. Heinzelmann & G. R. Wollinger (Hrsg.), *Kinder im Fokus der Prävention. Ausgewählte Beiträge des 27. Deutschen Präventionstages* (S. 163–185). München-Gladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Klopsch, B. (2019). Schulkultur durch kulturelle Schulentwicklung gestalten: Von der Möglichkeit, lernförderliche Haltungen zu entwickeln. <https://www.kubi-online.de/artikel/schulkultur-durch-kulturelle-schulentwicklung-gestalten-moeglichkeit-lernfoerderliche>. Zugegriffen: 17. Dez. 2024.
- Kolshorn, M. (2018). Entwicklung von Schutzkonzepten. In A. Retkowski, A. Treibl & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 599–608). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2013). Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf. Zugegriffen: 10. Juli 2024.
- Kutscher, N. (2002). Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Bielefeld: Fakultät für Pädagogik – Dissertation. https://www.researchgate.net/publication/36448785_Moralische_Begrundungsstrukturen_professionellen_Handelns_in_der_Sozialen_Arbeit_eine_empirische_Untersuchung_zu_normativen_Deutungs-_und_Orientierungsmustern_in_der_Jugendhilfe. Zugegriffen: 17. Dez. 2024.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merl, T. (2023). Zur A/Symmetrie pädagogischer Autorität. In B. Bock & T. Merl (Hrsg.), *A/Symmetrie – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 2–9). Berlin: Die Junge Akademie. <https://doi.org/10.25656/01:27812>.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 275–300). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>.
- Oppermann, C., Schröer, W., Winter, V., & Wolff, M. (2018). Kultur der Achtsamkeit als wesentlicher Aspekt eines Schutzkonzeptes. In C. Oppermann, W. Schröer, V. Winter, M. Wolff & C. Harder (Hrsg.), *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Mit Online-Materialien* (S. 41–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reindl, M., & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima. Schule ist mehr als Unterricht*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50353-9>.
- Retkowski, A., Treibl, A., & Tuider, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schröer, W., & Wolff, M. (2018). Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung der persönlichen Rechte. In A. Retkowski, A. Treibl & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 589–598). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwerdt, D., & Wazlawik, M. (2016). Institutionelle Schutzkonzepte in der Schule. Evaluation der Entwicklung von institutionellen Schutzkonzepten und Konzepten zur Gestaltung von „Nähe und Distanz“. *Soziale Passagen*, 8, 191–196. <https://doi.org/10.1007/s12592-016-0221-6>.
- Strahl, B. (2015). Schutz und Sicherheit. Wann fühlen sich Jugendliche in der Heimerziehung sicher? *Sozial Extra*, 5, 31–33.
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2017). Fakten und Zahlen zu sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. <https://beauftragte-missbrauch.de/>

- [fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/10_Oktober/05/6_Fact_Sheet_Zahlen_Ausmass_sex_Gewalt.pdf](#). Zugegriffen: 25. Juni 2024.
- Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2020). Rechte und Pflichten: Aufarbeitungsprozesse in Institutionen. Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Empfehlungen-Aufarbeitung-sexuellen-Kindesmissbrauchs_Aufarbeitungskommission-2020.pdf. Zugegriffen: 26. Juni 2024.
- Urban, M. (2019). *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in der Schule. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837976380>.
- Wazlawik, M., Voß, H.-J., Retkowski, A., Henningsen, A., & Dekker, A. (Hrsg.). (2019). *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0>.
- Witt, A., Rassenhofer, M., Allroggen, M., Brähler, E., Plener, P.L., & Fegert, J.M. (2018). The prevalence of sexual abuse in institutions: results from a representative population-based sample in Germany. *Sexual Abuse*, 31, 643–661. <https://doi.org/10.1177/1079063218759323>.
- Wolff, M. (2013). Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 461–474). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolff, M., Riedl, S., Kampert, M., & Röseler, K. (2021). Schutzkonzepte als partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung. *OJS Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 3, 47–68. <https://doi.org/10.30424/OEJS2103047>.
- Ziemes, J.F., Gutzwiller-Helfenfinger, E., & Abs, H.J. (2024). Schulische Sozialbeziehungen. Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen. In H.-J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J.F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 311–329). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228.16>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.