

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit HSA

Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Olten

JUGENDLICHE STÄRKEN JUGENDLICHE ALS DISCLOSURE-ADRESSAT:INNEN

**Peer-Education als Methode der Schulsozialarbeit zur Vorbereitung
und Befähigung jugendlicher Disclosure-Adressat:innen**

Bachelor-Thesis vorgelegt von

Alia Selina Huber

Matrikelnummer 23-536-360

Eingereicht bei

Jana Osswald, MA

Eingereicht am 26. Juni 2026

Abstract

Diese theoretische Arbeit untersucht, welchen Beitrag die Schulsozialarbeit mit Peer-Education leisten kann, um Jugendliche als potenzielle Disclosure-Adressat:innen im Kontext sexualisierter Gewalt zu sensibilisieren, zu stärken und zu befähigen. Ausgehend von der Milieuorientierung nach Böhnisch verbindet sie literaturbasiert die Bedeutung von Peers im Jugendalter, Disclosure und Peer-Education und mündet in eine konkrete Projektidee, deren Chancen, Risiken und thematischen Inhalte diskutiert werden. Es zeigt sich, dass bei jugendlichen Betroffenen am häufigsten andere Jugendliche zu Disclosure-Adressat:innen werden, auf diese Rolle aber kaum vorbereitet sind, was zu Hilflosigkeit und Überforderung führt. Peer-Education kann sie niederschwellig und lebensweltnah sensibilisieren und die Jugendlichen in ihrer unterstützenden, aber begrenzten Rolle stärken. Tragfähig ist dieser Beitrag jedoch nur, wenn die Schulsozialarbeit das Angebot fachlich rahmt und die Verantwortung für Schutz und Intervention nicht an Jugendliche delegiert.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	AUSGANGSLAGE.....	1
1.2	HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG.....	2
1.3	FRAGESTELLUNG.....	3
1.4	ERLÄUTERUNG ZENTRALER BEGRIFFE.....	4
1.4.1	Jugendliche.....	4
1.4.2	Sexualisierte Gewalt.....	4
1.4.3	Disclosure.....	5
1.4.4	Peers.....	6
1.4.5	Peer-Education.....	6
2	JUGENDLICHE IN SOZIALEN MILIEUS UND PEER-BEZIEHUNGEN.....	7
2.1	MILIEUORIENTIERUNG NACH LOTHAR BÖHNISCH ALS PERSPEKTIVE SOZIALER ARBEIT.....	7
2.1.1	Arten von Milieus.....	7
2.1.2	Jugendmilieus und Milieubildung als sozialarbeiterischer Ansatz.....	8
2.2	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE BEDEUTUNG VON PEERS IM JUGENDALTER.....	9
2.2.1	Funktionen von Peer-Beziehungen.....	9
2.2.2	Formen von Peer-Beziehungen.....	10
2.3	ZWISCHENFAZIT.....	11
3	SCHULSOZIALARBEIT.....	12
3.1	ENTWICKLUNG UND EINBETTUNG.....	12
3.2	AUFTRAG UND GRENZEN.....	12
3.3	KOOPERATION UND ZIELGRUPPEN.....	13
3.4	BEITRAG DER SCHULSOZIALARBEIT ZUM KINDESSCHUTZ.....	14
3.5	SCHULE ALS RAUM FÜR PRÄVENTION SEXUALISierter GEWALT.....	15
3.6	ZWISCHENFAZIT.....	16
4	DISCLOSURE IM KONTEXT SEXUALISierter GEWALT.....	17
4.1	SEXUALISIERTE GEWALT.....	17
4.1.1	Definition und Formen.....	17
4.1.2	Folgen für Betroffene.....	17
4.2	DISCLOSURE ALS PROZESS.....	18
4.2.1	Teilaspekte des Disclosure-Prozesses.....	18
4.2.2	Motive zu schweigen oder zu sprechen.....	19
4.2.3	Folgen von Disclosure.....	20
4.2.4	Begünstigende Faktoren in Disclosure-Prozessen.....	21
4.3	JUGENDLICHE ALS DISCLOSURE-ADRESSAT:INNEN.....	22
4.3.1	Spannungsfeld: Geheimhaltung versus Handlungsdruck.....	23
4.3.2	Eigene Gefühle und Bedürfnisse.....	24

4.3.3	<i>Sekundäre Traumatisierung</i>	24
4.3.4	<i>Entlastende Faktoren</i>	25
4.3.5	<i>Unterstützungsbedarf</i>	25
4.4	<i>ZWISCHENFAZIT</i>	26
5	PEER-EDUCATION	28
5.1	<i>DEFINITION UND ZIELSETZUNG</i>	28
5.2	<i>THEORETISCHE HINTERGRÜNDE DES PEER-EDUCATION-ANSATZES</i>	29
5.3	<i>VORAUSSETZUNGEN FÜR ERFOLGREICHE PEER-EDUCATION</i>	30
5.3.1	<i>Haltung gegenüber den Jugendlichen</i>	30
5.3.2	<i>Rollenverteilung</i>	30
5.3.3	<i>Personelle und zeitliche Ressourcen</i>	30
5.3.4	<i>Rahmenbedingungen im schulischen Kontext</i>	31
5.3.5	<i>Auswahl der Peer-Educators</i>	31
5.3.6	<i>Ausbildung der Peer-Educators</i>	31
5.4	<i>CHANCEN VON PEER-EDUCATION</i>	32
5.5	<i>RISIKEN UND GRENZEN VON PEER-EDUCATION</i>	33
5.6	<i>ZWISCHENFAZIT</i>	34
6	ZUSAMMENFÜHRUNG – PEER-EDUCATION-PROJEKT ZUM THEMA DISCLOSURE	35
6.1	<i>PROJEKTIDEE: PEER-EDUCATION ZU DISCLOSURE UND ZU DER ROLLE ALS ADRESSAT:IN</i>	35
6.2	<i>WICHTIGE INHALTE BEI DER UMSETZUNG DER PROJEKTIDEE</i>	36
6.2.1	<i>Grundwissen sexualisierte Gewalt</i>	36
6.2.2	<i>Prozesshaftigkeit, Individualität und Gestalt von Disclosure</i>	37
6.2.3	<i>Rahmen und unterstützende Haltung</i>	37
6.2.4	<i>Reaktion von Disclosure-Adressat:innen und deren Wirkung</i>	37
6.2.5	<i>Hilfeverständnis</i>	38
6.2.6	<i>Grenzen von Freundschaft</i>	39
6.2.7	<i>Eigene Grenzen wahrnehmen und kommunizieren</i>	39
6.2.8	<i>Hilfestellen und Möglichkeiten des Hilfeholens kennen</i>	40
6.3	<i>CHANCEN VON PEER-EDUCATION ZU DISCLOSURE UND DER ROLLE ALS ADRESSAT:IN</i>	41
6.4	<i>RISIKEN, GRENZEN UND HERAUSFORDERUNGEN DER PROJEKTIDEE</i>	43
6.5	<i>ROLLE DER SCHULSOZIALARBEIT BEI DER UMSETZUNG DER PROJEKTIDEE</i>	45
7	SCHLUSSBETRACHTUNG	47
7.1	<i>ZENTRALE ERKENNTNISSE UND BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG</i>	47
7.2	<i>PRAXISIMPLIKATIONEN FÜR DIE SCHULSOZIALARBEIT</i>	49
7.3	<i>AUSBLICK</i>	50
8	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	51
9	HILFSMITTELVERZEICHNIS	58

Abkürzungsverzeichnis

DJI	–	Deutsches Jugendinstitut
KESB	–	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
KWG	–	Kindeswohlgefährdung
LP	–	Lehrperson(en)
SSA	–	Schulsozialarbeit
SuS	–	Schülerinnen und Schüler

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ziel von Peer-Education (in: Nörber 2003: 83)

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ist ein relevantes gesellschaftliches Problem. Jährlich werden in der Schweiz 2 bis 3.3% aller Kinder aufgrund eines Verdachts auf eine Kindeswohlgefährdung (KWG) an spezialisierte Organisationen gemeldet (vgl. Schmid et al. 2018: 20). In 15.2% dieser Fälle ist sexualisierte Gewalt der Grund (vgl. ebd.: 25). Damit die Prozesse von Fachstellen oder der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) ins Rollen kommen und die Soziale Arbeit der KWG entgegenwirken kann, braucht es jedoch zuerst den Eingang von Gefährdungshinweisen (vgl. Biesel et al. 2017: 67). Ein solcher Hinweis setzt voraus, dass sich eine betroffene Person zuvor jemandem anvertraut.

Berichtet eine von sexueller Gewalt betroffene Person jemandem von ihren Erfahrungen, ist diese Offenlegung Teil eines Prozesses, welcher als «Disclosure» bezeichnet wird (vgl. Abel 2025: o.S.). Die Personen, denen sie sich anvertrauen, werden als «Disclosure-Adressat:innen» bezeichnet (vgl. Derr et al. 2022b: 26). Neben der Offenlegung beinhaltet ein Disclosure-Prozess auch die Erinnerung, Einordnung und Bewertung der erlebten sexualisierten Gewalt und ist geprägt von vielen Unsicherheiten und Entscheidungen (vgl. Gulowski 2025: 70). Für Betroffene sind der Disclosure-Prozess und die unmittelbare verbale wie auch non-verbale Reaktion der Disclosure-Adressat:innen von grosser Bedeutung. Wird den Betroffenen das Gefühl gegeben, dass ihnen geglaubt wird und sie geschützt und emotional unterstützt werden, trägt dies positiv zum Disclosure-Prozess bei (vgl. Scambor et al. 2018: 713). Reaktionen, welche hingegen als nicht unterstützend, kontrollierend oder ablehnend empfunden werden, können die Folgen von sexualisierter Gewalt verstärken, indem sie zu zusätzlichen Scham- und Schuldgefühlen führen (vgl. Christmann 2021: 41). Die Disclosure-Adressat:innen nehmen für Betroffene daher eine zentrale Rolle ein.

Jugendliche wenden sich für ihren Disclosure-Prozess in den meisten Fällen nicht an Fachpersonen oder andere Erwachsene, sondern an Gleichaltrige, die auch als «Peers» bezeichnet werden (vgl. Derr et al. 2022b: 21f; Manay et al. 2022: 2; Mohler-Kuo et al. 2014: 308). Je nach Studie schwankt der Anteil der betroffenen Jugendlichen, welche sich an Peers wenden, zwischen 30% und 72% (vgl. Derr et al. 2022b: 21f; Manay et al. 2022: 2; Mohler-Kuo et al. 2014: 308). In allen Studien geht jedoch klar hervor, dass Peers als Disclosure-Adressat:innen gegenüber Erwachsenen deutlich vorgezogen werden.

Ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von 2022 «Peers als Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem» (Derr et al. 2022b, 2022a) zeigt auf, dass jugendliche

Disclosure-Adressat:innen häufig ein starkes Spannungsfeld zwischen Geheimhaltung und Handlungsdruck verspüren (vgl. Derr et al. 2022b: 29f). Viele Disclosure-Adressat:innen erklären, dass die Betroffenen entscheiden dürfen, wie sie mit der Disclosure umgehen möchten und ob und wann sie den Weg ins Hilfesystem gehen wollen. Damit begeben sich Disclosure-Adressat:innen in eine Rolle als «passive Helfer:innen» (ebd.: 30–32). Dabei werden die eigenen Bedürfnisse klar in den Hintergrund gestellt. Starke Gefühle der Überforderung oder Hilflosigkeit werden im Vergleich zu den Belastungen der Betroffenen als weniger wichtig eingestuft (vgl. ebd.). Eine zusätzliche Herausforderung stellen die Hilfskonzepte der Disclosure-Adressat:innen dar. So wird «richtige Hilfe» häufig mit professioneller Therapie oder Betreuung und dem Weg zur Strafverfolgung gleichgesetzt (vgl. ebd.: 32f). Die Rolle als Freund:in, welche:r zuhört, tröstet und beisteht, wird dagegen stark unterschätzt und als nicht ausreichend bewertet (vgl. ebd.: 32). Die Kombination aus Passivität und einem auf Professionalität ausgerichteten Hilfskonzept führt zu einem Dilemma, welches geprägt ist von Hilflosigkeit, Verzweiflung und Ambivalenz (vgl. ebd.: 33f).

Zusätzlich kann die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Ereignissen sexualisierter Gewalt für die jugendlichen Disclosure-Adressat:innen belastend sein. Eine starke Erschütterung des Vertrauens in die soziale Gemeinschaft kann zu Albträumen, physischen Zusammenbrüchen, psychischen Belastungen oder anderen (ähnlichen) Symptomen einer sekundären Traumatisierung führen (vgl. Gulowski 2025: 73).

Es ergibt sich ein Bild von Jugendlichen, die ihre von sexualisierter Gewalt betroffenen Peers unterstützen möchten, dabei jedoch ihre eigenen Belastungsgrenzen überschreiten. Was kann die Soziale Arbeit bezüglich dieser Problematik tun, um Jugendliche in ihrer Rolle als Disclosure-Adressat:innen zu stärken und vor Überforderung und Hilflosigkeit zu schützen?

1.2 Herleitung der Fragestellung

Nach Lothar Böhnisch ist die Soziale Arbeit milieuorientiert (vgl. 2023: 9). Ein Milieu beschreibt das soziale Umfeld eines Menschen, in welchem er lebt, umgeben von Menschen mit ähnlichen Grundhaltungen und Lebensstilen (vgl. ebd.: 18f). Das Individuum wird als «soziales Wesen» (ebd.: 18) gesehen, welches sich innerhalb dieses Milieus entwickelt (vgl. ebd.). Gerade in der Jugendzeit ist das Milieu sehr bedeutend, weil es einen grossen Einfluss auf die Entwicklung von Identität, Werten und Lebensweisen hat (vgl. ebd.: 47f). «Gleichaltrigengruppen (...) sind offene soziale Felder des Experimentierens, des Grenzen-Erprobens [und] der Einübung von sozialen Rollen» (ebd.: 37). Hier kann die Soziale Arbeit mit Milieubildung ansetzen und die Jugendmilieus nachhaltig prägen (vgl. ebd.: 22).

Nach dieser Milieudefinition ist die Schule für Jugendliche ein bedeutendes Milieu, denn hier kommen sie fast täglich zusammen und verbringen in diesem Rahmen viel gemeinsame Zeit

(vgl. Böhnisch 2023: 18f). In diesem Kontext kreuzen die Jugendmilieus die Soziale Arbeit im Bereich der Schulsozialarbeit (SSA). Neben dem Auftrag des Kindesschutzes ist die Prävention ein Grundprinzip der SSA (vgl. Speck 2022: 88–94). Das bedeutet für die SSA, dass sie vor dem Auftreten von Problemen proaktiv dafür sorgt, dass die Schule über positive Lebensbedingungen, Räume für individuelle Entwicklung, Beratungsangebote und vorbeugende Hilfen verfügt. Dies soll den Schülerinnen und Schülern (SuS) ermöglichen, herausfordernde Situationen in und ausserhalb der Schule zu meistern (vgl. ebd.: 89).

Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe der SSA, die Problematik der Überforderung und Hilflosigkeit der jugendlichen Disclosure-Adressat:innen zu bearbeiten und Jugendliche präventiv auf Disclosure-Prozesse vorzubereiten. Um dieses Ziel milieuorientiert zu erreichen, ist die Arbeit in Gruppensettings zentral. Dafür eignen sich Peer-Involvement-Ansätze. Sie nutzen den sozialen Raum von Gleichaltrigen, um niederschwellig neben der thematischen Wissensvermittlung auch die Persönlichkeitsentwicklung, die Stärkung der sozialen Kompetenz sowie die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit zu fördern (vgl. Kästner 2003: 52–54). Eine spezifische Form des Peer-Involvement ist Peer-Education, bei der ausgewählte Jugendliche Wissen und Haltungen in ihrer Peer-Gruppe weitergeben (vgl. ebd.: 52).

Gerade im thematischen Bereich der Sexualpädagogik ist es sinnvoll auf Peer-Involvement-Ansätze zurückzugreifen, weil Jugendliche den Austausch diesbezüglich untereinander suchen und Gleichaltrige eine wichtige, wenn nicht die wichtigste, Instanz in der sexuellen Sozialisation darstellen (vgl. Dannenbeck 2003: 39). Diese Erkenntnis deckt sich mit der Relevanz von Peers bei Disclosure-Prozessen. Während Peer-Education in der Sexualpädagogik bereits zur HIV/Aids-Prävention oder zur Bildung bezüglich Verhütung eingesetzt wird (vgl. Kempen 2007: 33), wurde bisher nicht untersucht, inwiefern dieser Ansatz auch im Zusammenhang mit Disclosure-Prozessen angewendet werden könnte.

1.3 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der Milieuorientierung nach Böhnisch möchte diese Arbeit den Bogen zwischen Disclosure und Peer-Education schlagen. In dieser Arbeit sollen daher die folgenden Fragen beantwortet werden:

Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit mit Peer-Education leisten, um Jugendliche als potenzielle Disclosure-Adressat:innen zu sensibilisieren, zu stärken und zu befähigen, angemessen auf Mitteilungen über sexualisierte Gewalt von Peers zu reagieren und dabei Überforderung und Hilflosigkeit vorzubeugen?

Aus dieser übergeordneten Fragestellung ergeben sich folgende Unterfragen:

- *Welches sind thematisch wichtige Schwerpunkte, welche im Setting der Peer-Education bearbeitet werden sollten, um die Ziele der Befähigung und der Sensibilisierung zu erreichen?*
- *Welche Chancen und Risiken ergeben sich aus dem Einsatz von Peer-Education zur Sensibilisierung und Stärkung Jugendlicher im Umgang mit Disclosure-Prozessen?*

Diese Fragestellungen werden auf Grundlage von Literatur bearbeitet und theoretisch beantwortet. Dabei sollen dennoch praxisnahe und realistische Antworten gefunden werden.

Im Folgenden werden zur Beantwortung der Fragestellungen zunächst zentrale Begriffe geklärt und theoretische Grundlagen erarbeitet. Dabei werden die Theorie der Milieuorientierung nach Lothar Böhnisch als Basistheorie der Sozialen Arbeit sowie die Bedeutung von Peers im Jugendalter behandelt. Anschliessend befasst sich die Arbeit mit der SSA als Praxisfeld und als Handlungskontext dieser Untersuchung. Daraufhin wird auf Disclosure als Prozess im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt eingegangen und die Situation jugendlicher Disclosure-Adressat:innen dargestellt. Danach wird Peer-Education als methodischer Ansatz eingeführt und hinsichtlich zentraler Aspekte wie Zielsetzung, theoretischer Grundlagen und Voraussetzungen betrachtet.

Abschliessend werden die erarbeiteten Erkenntnisse in der Diskussion zur konkreten Projektidee, die Peer-Education zur Sensibilisierung und Stärkung Jugendlicher im Umgang mit Disclosure-Prozessen nutzen will, zusammengeführt. Diesbezüglich werden Chancen und Risiken diskutiert sowie wichtige thematische Schwerpunkte des Angebots herausgearbeitet. Die Beantwortung der Fragestellung sowie ein Ausblick auf den weiterführenden Praxis- und Forschungsbedarf bilden den Abschluss dieser Arbeit.

1.4 Erläuterung zentraler Begriffe

1.4.1 Jugendliche

Welche Altersspanne unter dem Jugendalter verstanden wird, ist nicht klar definiert und kann zwischen dem 10. und dem 25. Lebensjahr variieren (vgl. Konrad/König 2018: 2). Durch den Schulkontext wird in dieser Arbeit unter «jugendlich» das Alter von etwa 11 bis 15 Jahren gemeint. Während dieser Jahre sind die SuS in der Oberstufe bzw. am Ende der Mittelstufe (abhängig vom Schulsystem).

1.4.2 Sexualisierte Gewalt

In Gesellschaft und Fachkreisen existieren unterschiedliche Bezeichnungen für sexuelle Übergriffe: sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt, sexualisierte Gewalt. Die Bezeichnung «sexueller Missbrauch» ist in der Öffentlichkeit verbreitet und wird in der Strafverfolgung verwendet.

Um der kritischen Perspektive Rechnung zu tragen, welche besagt, dass die Verwendung des Begriffes «Missbrauch» suggeriere, dass es eine akzeptierte Form des «Gebrauchs» gibt, werden sexuelle Gewalt oder sexualisierte Gewalt bevorzugt (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2022: 125f). Weil dem Aspekt der Gewalt und der damit verknüpften Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse mehr Gewicht verliehen werden soll, wird in dieser Arbeit der Begriff der «sexualisierten Gewalt» verwendet (vgl. Christmann 2021: 8).

In dieser Arbeit wird von einer breiten Auslegung sexualisierter Gewalt ausgegangen. Damit gelten sowohl sexuelle Handlungen mit als auch ohne Körperkontakt als sexualisierte Gewalt (vgl. Deegener 2010: 21). Sexualisierte Gewalt umfasst also «jede [sexuelle] Handlung (...), die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund seiner körperlichen, seelischen, geistigen oder sprachlichen Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Die Missbraucher nutzen ihre Macht- und Autoritätsposition aus, um ihre eigenen Bedürfnisse auf Kosten der Kinder zu befriedigen, die Kinder werden zu Sexualobjekten herabgewürdigt» (ebd.: 22).

1.4.3 Disclosure

Grundsätzlich steht Disclosure im Zusammenhang mit der Verarbeitung und möglichen Offenlegung von Erfahrungen mit Gewalt. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff stets auf sexualisierte Gewalt. Für den Begriff «Disclosure» gibt es aber keine abschliessende Definition. Christmann Bernd (vgl. 2021: 4) begründet die zunehmende Verwendung des Begriffs «Disclosure» anstelle der deutschen Übersetzungen «Offenlegung» oder «Aufdeckung» mit einer veränderten Perspektive und einer neuen Bewertung dieses Phänomens. «Disclosure» scheint eine neutralere und umfassendere Bedeutung zu haben (vgl. ebd.: 6). So wird mit Disclosure nicht nur das Anvertrauen einer Erfahrung gemeint, sondern auch «die individuelle Vorgeschichte einer Offenlegung, ihre Rahmenbedingungen, intra- und interpersonelle Dynamiken sowie die mittel- und unmittelbaren Folgen für alle Beteiligten» (ebd.: 7). Diese Öffnung ist wichtig, weil Disclosure-Prozesse sehr individuell sind. So kann das Anvertrauen verbal oder nonverbal geschehen, direkt oder indirekt, spontan oder geplant, einmalig oder wiederholt (vgl. Christmann 2023: 349). Dabei können Barrieren wie Ängste, Schuldgefühle oder Loyalitätskonflikte vorhanden sein (vgl. Alaggia et al. 2017: 278–280) und die Betroffenen wägen nicht nur ab, ob die Erfahrung überhaupt offengelegt wird, sondern sie entscheiden auch, mit wem, wann, wie und wo (vgl. Christmann 2023: 349). Psychische Abläufe wie die Erinnerung oder die (Neu-)Bewertung können zudem als Teil von Disclosure verstanden werden, wenn Disclosure als Prozess betrachtet wird (vgl. Gulowski 2025: 70).

1.4.4 Peers

«Peers» wird intuitiv mit «Gleichaltrige» übersetzt. Betrachtet man jedoch die Herkunft des Wortes «Peer», wird klar, dass das gleiche Alter nur ein Aspekt der Gruppierung ist. Das Wort «Peer» stammt vom französischen «per», später «pair», ab und bedeutet «Gleichsein» oder «von demselben Rang und Status sein» (vgl. Naudascher 2003a: 119). Die Definition von Peers als Personen mit etwa dem gleichen Status und dem gleichen Alter gilt wohl als gebräuchlichste. Das zeigt, dass das Alter eine wichtige Komponente ist, die Übersetzung «Gleichaltrige» jedoch einige Aspekte auslässt. Häufig wird als Komponente ergänzt, dass sich Peers gegenseitig beeinflussen. Damit können Peers als Personen definiert werden, welche in den Kategorien Alter, Rang, Status und Ziele Ähnlichkeiten aufweisen und in gegenseitiger Beziehung und Beeinflussung stehen (vgl. Kempen 2007: 17–19).

Mit dem Fokus dieser Arbeit auf den schulischen Kontext liegt es nahe, die formelle Gruppierung einer Schulklasse als Grundlage für eine Peer-Gruppe zu verwenden. Dies kann durch die Ähnlichkeiten der oben genannten Kriterien in einer Schulklasse begründet werden, ist jedoch keinesfalls abschliessend zu betrachten.

1.4.5 Peer-Education

Das Peer-to-Peer-Prinzip umfasst verschiedene Ausprägungen, die gemeinsam haben, dass ausgewählte Personen (Multiplikator:innen oder Educators) in unterschiedlicher Weise involviert werden, um in ihrer Peer-Gruppe etwas zu bewirken (vgl. Kempen 2007: 21). Die vier Formen «Peer-Tutoring», «Peer-Counseling», «Peer-Education» und «Peer-Projekte» können unter «Peer-Involvement» zusammengefasst werden. Sie unterscheiden sich in der Tätigkeit der Educators, der Zielgruppe und der Zielsetzung des Programms (vgl. ebd.: 22f).

Beim Einsatz von Peer-Education werden einzelne Peers als Educators ausgebildet. Ihnen werden Wissen zu einem bestimmten Thema sowie Kompetenzen zu dessen Weitergabe vermittelt (vgl. Kästner 2003: 57). Die Zielgruppe soll angeregt werden, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und anzupassen. So sollen Bildungs- und Erziehungsprozesse entstehen (vgl. Kempen 2007: 30). Die Weitergabe von Wissen steht dabei weniger im Zentrum als «die Förderung der eigenen Persönlichkeit, die Entwicklung von Bewältigungsressourcen, die Stärkung sozialer Kompetenzen [und] die Verhaltens- und Einstellungsänderung» (Kästner 2003: 57).

2 Jugendliche in sozialen Milieus und Peer-Beziehungen

Um die Bedeutung eines Peer-Education-Ansatzes einordnen zu können, wird zunächst betrachtet, welche Rolle soziale Milieus und Peer-Beziehungen für Jugendliche einnehmen.

2.1 Milieuorientierung nach Lothar Böhnisch als Perspektive Sozialer Arbeit

Der Mensch wird in dieser Struktur als soziales Subjekt betrachtet, das von anderen Menschen abhängig und deshalb immer Teil einer Gemeinschaft ist. Das Milieu eines Menschen ist sein soziales Umfeld, in dem er lebt und sich entwickelt (vgl. Böhnisch 2023: 18f). Die Menschen in einem Milieu weisen Ähnlichkeiten in den Bereichen Lebensumstände, Denkweisen und Verhalten auf. Durch die gegenseitige Prägung der Menschen kann sich das Gemeinsame verstärken. Auch emotional befinden sich die Menschen aufgrund der gemeinsamen sozialen Lage, Grundorientierung und Mentalität in einer vergleichbaren Situation, was das Milieu zusätzlich durch emotionale Verbundenheit prägt. (vgl. ebd.: 19f). Anhand der Anzahl und Art von Milieus, in die ein Individuum integriert ist, kann die allgemeine gesellschaftliche Integration der Person bewertet werden (vgl. Böhnisch 2008: 436f).

2.1.1 Arten von Milieus

Milieus können auf gesellschaftlicher Ebene (Makroebene) oder auf der Ebene von Gruppen (Mikroebene) betrachtet werden (vgl. Böhnisch 2023: 34–36). Die darin enthaltenen Milieus sind überlappend. Auf der Makroebene sind Milieus geprägt durch Sozialstrukturen wie den sozioökonomischen Status, Bildung, Alter oder Migration (vgl. ebd.). Innerhalb von Makromilieus müssen die Menschen nicht in direktem sozialen Kontakt stehen, um demselben Makromilieu anzugehören (vgl. ebd.: 36). Hingegen ist auf der Mikroebene, also der Ebene von Gruppierungen, der direkte Kontakt die Voraussetzung für die Anerkennung als Milieu. Innerhalb von Makromilieus entstehen durch unterschiedliche Lebensstile und Kommunikationsmuster Mikromilieus, die sich leichter verändern lassen (vgl. ebd.).

Weiter können Milieus in offene und regressive Milieus unterteilt werden. Hierbei wird unterschieden, wie das Milieu mit dem Gewohnten und Fremden oder dem «Innen» und «Aussen» eines Milieus umgeht (vgl. ebd.: 68). Durch die Gemeinsamkeiten der Menschen und die gegenseitige Prägung entsteht innerhalb eines Milieus ein geteilter Alltag. Durch dieses Gemeinsame konstruiert sich ein Milieu, und wird zugleich durch das Alltagshandeln reproduziert (vgl. Böhnisch 2008: 438). Diese entstehende Normalität bringt auf der einen Seite Sicherheit und Orientierung, auf der anderen Seite werden Stereotypen gebildet, und Neues kann unentdeckt bleiben oder als fremd eingestuft werden (vgl. Böhnisch 2023: 28).

Im regressiven oder autoritären Milieu wird der Zusammenhalt durch die Ab- und Ausgrenzung anderer geschaffen (vgl. Böhnisch 2023: 70). Die autoritäre Struktur verhindert, dass Probleme angesprochen werden können (vgl. ebd.: 31). Ein Problem wird dann unbewusst herausgedrängt und kompensiert, was häufig dazu führt, dass die Hilflosigkeit und der verspürte Frust mittels psychischer oder physischer Gewalt nach aussen getragen werden (vgl. ebd.: 30f). Das Aussen wird abgewertet und unterdrückt, was nach innen die Unterstützung, Sicherheit und Gegenseitigkeit – also die Integration ins Milieu – stärkt (vgl. ebd.: 107).

Im Gegensatz dazu sind offene Milieus demokratisch strukturiert, nach innen pluralistisch und nach aussen tolerant (vgl. ebd.: 68). Ein wichtiges Merkmal offener Milieus ist das Respektieren der Integrität anderer, auch über die Milieugrenzen hinaus (vgl. ebd.: 107). Verschiedene Meinungen werden akzeptiert (vgl. ebd.: 70), und Konflikte können genutzt werden, um Kontakte zu fördern und den Zusammenhalt im Milieu zu stärken. (vgl. ebd.: 88).

2.1.2 Jugendmilieus und Milieubildung als sozialarbeiterischer Ansatz

Jugendmilieus sind makrospezifisch geprägt durch das geteilte Alter und damit das gemeinsame Erleben der Entwicklungen in der Pubertät (vgl. Böhnisch 2023: 20). Gerade in dieser Lebensphase, in der die Jugendlichen zwischen Ablösung und Zugehörigkeit schwanken, ist das Spüren der Gruppenzugehörigkeit besonders wichtig (vgl. ebd.: 45–48). In Jugendcliquen entsteht ein Wir-Gefühl, welches den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, «die Einzigartigkeit des Jungseins im sozialen Gegensatz zu Familie und Gesellschaft [zu] leben und sozial demonstrieren [zu können]» (ebd.: 45). In Jugendcliquen können Jugendliche mit Grenzen und Rollen experimentieren, wobei sie soziale Kompetenzen entwickeln. Dies jedoch nicht durch Übernahme, wie in der Schule oder von den Eltern, sondern durch die Interaktion und das Handeln als «Wir» (vgl. ebd.: 37f).

Wie die Jugendclique im Einzelnen mit der Gesellschaft interagiert, hängt stark davon ab, ob sie als offen oder regressiv eingestuft werden kann (vgl. ebd.: 45f). Mit Milieubildung soll erreicht werden, dass demokratische und offene Milieus entstehen und regressiv Milieus sich öffnen können (vgl. ebd.: 81). Dabei sollen vier Entwicklungsdimensionen berücksichtigt werden (vgl. Böhnisch 2008: 439): Es ist wichtig, dass der/die Professionelle der Sozialen Arbeit auf einer personal-verstehenden Ebene sieht und akzeptiert, welche Bedeutung das aktuelle (regressive) Milieu für die Klientel hat. Es braucht einen offenen Blick, welcher anerkennt, dass das gegebene Milieu für die Klientel ermöglicht, Selbstwert, soziale Angehörigkeit und Selbstwirksamkeit zu erleben (vgl. ebd.). Nun ist es die Aufgabe des/der Professionellen, der Klientel auf aktivierender Ebene aufzuzeigen, dass die positiven Wirkungen von Milieus erreicht werden können, ohne dass hierfür andere abgewertet oder ausgegrenzt werden müssen. Es muss erkannt werden, dass Zugehörigkeit, Integration und Beziehungen auch auf gegenseitigem

Respekt beruhen können (vgl. Böhnisch 2008: 439). Damit sich die Klientel aber auf etwas Neues und damit Risikobehaftetes einlassen kann, wird auf pädagogisch-interaktiver Ebene verlangt, dass der/die Professionelle ihrer Klientel Sicherheit vermittelt. Der/Die Professionelle der Sozialen Arbeit sowie die Soziale Arbeit müssen als stabiler, strukturierter und zuverlässiger Bestandteil des Alltags betrachtet werden (vgl. Böhnisch 2023: 107). Dabei ist auf infrastruktureller Ebene zentral, dass netzwerkorientiert zu arbeiten. Im Gegensatz zu Milieus steht bei Netzwerken ihre unterstützende Funktion im Mittelpunkt (vgl. Böhnisch 2008: 440).

Die Projektarbeit sieht Böhnisch als zentrale Methode für offene Milieubildung, da durch Projekte produktive, soziale und wertschätzende Gruppen entstehen (vgl. Böhnisch 2023: 107). Gemeinsame Projekte schaffen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten und «verlangen eine Kultur des Einander-Helfens» (ebd.). Ausserdem kann ein Bewusstsein dafür aufgebaut werden, dass jeder Mensch – unabhängig von materiellen oder statusmässigen Voraussetzungen – Ressourcen hat, die (für ein Projekt) von Nutzen sein können, sofern der Mensch sich nicht abgrenzt oder isoliert (vgl. ebd.: 110).

2.2 Entwicklungspsychologische Bedeutung von Peers im Jugendalter

Die Ablösung der Eltern ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe, welche in der Jugend bewältigt werden muss (vgl. Vierhaus/Wendt 2018: 140). Dies geht mit viel Unsicherheit und Desorientierung einher, wobei Peer-Beziehungen eine stabilisierende Stütze darstellen können (vgl. Naudascher 2003b: 141f). Mit dem Wechsel der ersten Bezugsinstanz ergeben sich neue Möglichkeiten zur Weiterentwicklung (vgl. Harring et al. 2010: 9).

2.2.1 Funktionen von Peer-Beziehungen

Peer-Beziehungen können bei Jugendlichen unterschiedliche Wirkungen auslösen. Grundlegend ist dabei das soziale Lernen, denn Peers werden als Modelle gesehen, die die Bildungsprozesse anstossen sollen (vgl. Harring et al. 2010: 9). Peers sind als Modelle besonders nützlich, weil sie meist ähnliche Sozialisations- und Entwicklungshintergründe haben und daher Bewältigungsstrategien übernommen werden können (vgl. Kessels/Hannover 2021: 292). Peer-Beziehungen können Einfluss auf verschiedene Bereiche haben: Durch Vergleiche mit anderen entwickeln sich einerseits die Identität und das Selbstkonzept. Jugendliche legen viel Wert darauf, ob sie akzeptiert, gemocht und beliebt sind (vgl. Vierhaus/Wendt 2018: 142). Indem Jugendliche Beziehungen zu Peers mit einem bestimmten Ruf pflegen können sie nach aussen ein bestimmtes Bild vermitteln. Dabei können gruppenspezifische Eigenschaften schnell übernommen werden (vgl. Kessels/Hannover 2021: 292).

Durch Augenhöhe und Freiwilligkeit prägen Peer-Beziehungen die soziale und emotionale Entwicklung. Damit eine Beziehung aufgebaut und erhalten werden kann, müssen sich beide

Seiten bemühen, was die Entwicklung entsprechender Sozialkompetenzen fördert (vgl. Vierhaus/Wendt 2018: 142). Auch die Umgangsformen und Regeln einer Beziehung müssen verhandelt werden. Durch diese Ko-Konstruktion werden Kooperations-, Argumentations- und Kompromissfindungsfähigkeiten geübt (vgl. Harring et al. 2010: 11).

Das Verhalten kann durch das Probieren und Üben von Rollen und Verhaltensweisen in Peer-Beziehungen geprägt werden. Dies kann geschehen ohne drohende Sanktionen, denn die Beziehungen sind freiwillig, ohne Leistungsdruck und kaum durch Erwachsene kontrolliert (vgl. ebd.: 10). Hier muss angemerkt werden, dass positive wie auch negative internalisierende oder externalisierende Verhaltensweisen im gleichen Ausmass verstärkt werden können (vgl. Vierhaus/Wendt 2018: 145).

2.2.2 Formen von Peer-Beziehungen

Es lassen sich verschiedene Formen von Peer-Beziehungen unterscheiden, wobei die Quantität der Kontakte und die Form der Verbindung entscheidend sind (vgl. Vierhaus/Wendt 2018: 149).

Jugendkulturen sind nur durch grobe Zusammenhänge geprägt, bspw. Gaming- oder Skater:innen-Szenen. Untereinander besteht nicht zwingend direkter Kontakt. Zu Beginn der Jugendphase kann der Einfluss einer Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur gross sein und die Identitätsentwicklung sowie damit auch das Verhalten stark prägen (vgl. ebd.).

Cliquen bestehen aus quantitativ weniger, jedoch qualitativ tiefgreifenderen Beziehungen. Normalerweise besteht eine Clique aus drei bis neun Personen, welche untereinander in regelmässigem Kontakt stehen (vgl. Kessels/Hannover 2021: 296). Innerhalb einer Clique weisen die Mitglieder tendenziell Ähnlichkeiten auf, die auf eine ähnliche Soziallage und geteilte Merkmale sowie Interessen zurückzuführen sind. Zudem sind die Gruppenmitglieder untereinander prägend und gleichen sich an (vgl. ebd.: 296f).

Freundschaften unterscheiden sich nochmals von den beiden bereits genannten Gruppenformen, denn sie sind deutlich stabiler und stark geprägt durch «eine wechselseitige Vertrautheit und gegenseitige emotionale Unterstützung» (Vierhaus/Wendt 2018: 146). Das wichtigste Charakteristikum von Freundschaft im Jugendalter ist das Teilen von privaten Gedanken und Emotionen (vgl. Kessels/Hannover 2021: 293). Freundschaften können für Jugendliche viele positive Effekte, wie höheres Selbstwertgefühl, bessere schulische Leistungen oder weniger externalisierende Probleme haben (vgl. Vierhaus/Wendt 2018: 148).

Für die vorliegende Arbeit sind Freundschaften besonders relevant, da sie eine Beziehungsqualität aufweisen, die von Vertrauen geprägt ist. Dies ist im belastenden und schambesetzten Kontext von Disclosure bedeutsam. Denn betroffene Jugendliche wählen für ihre Offenlegung

häufig Peers, zu denen sie eine besonders enge Beziehung haben (vgl. Gulowski/Krüger 2020: 33). Ein Anvertrauen kann die Beziehung jedoch stark belasten, wenn die Dynamik dadurch zu stark beeinflusst wird. Die Beziehung kann einseitig und anstrengend werden, worauf unter anderem mit Kontaktabbruch reagiert wird (vgl. ebd.). Dies zeigt bereits die Schwierigkeit von Freund:innen, welche zu Disclosure-Adressat:innen werden, wobei das Kapitel 4.3 ausführlicher auf die Problemlage dieser Jugendlichen eingeht.

2.3 Zwischenfazit

Die Milieutheorie zeigt, dass sich Menschen nicht isoliert, sondern in sozialen Milieus entwickeln. Besonders Jugendmilieus schaffen Zugehörigkeit, Orientierung und Anerkennung und beeinflussen Werte und Verhalten. Auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird die Bedeutung von Peers gestützt, da sie Identität, Normen und soziale Kompetenzen prägen. Für die vorliegende Arbeit ist dies in zweifacher Hinsicht relevant. Einerseits sind Freundschaften im Disclosure-Kontext zentral, weil sie durch Vertrauen und emotionale Unterstützung einen Rahmen für belastende und schambesetzte Themen bieten. Peers können somit eine wichtige Ressource für Offenlegungen darstellen. Damit diese Ressource nicht durch Überforderung und Hilflosigkeit verloren geht, bedarf es fachlicher Unterstützung. Andererseits zeigt der grosse Einfluss von Peers, dass für die Soziale Arbeit die Arbeit mit Peer-Gruppen bedeutsam ist. Peers sind prägend und gelten als Expert:innen ihrer Lebenswelt. Peer-Education knüpft daran an, indem bestehende Peer-Einflüsse pädagogisch genutzt und gerahmt werden. Die beiden Aspekte lassen sich in einem Peer-Education-Projekt zur Stärkung von Jugendlichen in der Rolle als Disclosure-Adressat:innen verbinden. Für die Umsetzung davon bietet die SSA geeignete Voraussetzungen, worauf im folgenden Kapitel eingegangen wird.

3 Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel soll die SSA als Handlungsfeld dieser Arbeit vorgestellt werden. Das Ziel ist es, einen Überblick über die Aufgaben und Rahmenbedingungen der SSA zu gewinnen, als Grundlage, um später die Möglichkeiten und Aufgaben der SSA hinsichtlich sexualisierter Gewalt und Disclosure in Kombination mit Peer-Education zu diskutieren.

3.1 Entwicklung und Einbettung

Die Anzahl der schweizerischen Schulen mit angegliederter SSA nimmt seit den 1990er Jahren zu (vgl. Baier 2011: 61f) und ist stark durch das Politiksystem mit den Prinzipien von Subsidiarität und Föderalismus geprägt (vgl. ebd.: 63). Es bestehen grosse kantonale und kommunale Unterschiede in der Verfügbarkeit, Organisation und Strukturierung der SSA (vgl. ebd.). Trotz dieser Uneinheitlichkeit besteht in der deutschsprachigen Schweiz Einigkeit darüber, dass die SSA «für ein niederschwelliges, dauerhaftes Angebot der Sozialen Arbeit in den Bereichen Prävention, Beratung und Intervention im Kontext Schule steht» (Chiapparini et al. 2018: 8).

Die SSA ist zwischen offener Jugendarbeit und Schule eingebettet, denn sie ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe, ist aber am Schulsystem angegliedert (vgl. Pötter 2024: 23). Diese Funktion als Schnittstelle fordert einen Balanceakt aus teilweise gleichen aber in mancher Hinsicht auch sehr unterschiedlichen Zielen und Aufgaben (vgl. Baier 2011: 67–79; Pötter 2024: 23–27; Speck 2022: 46–49). So können aus der Jugendhilfe einige Grundsätze für die SSA abgeleitet werden, wie die inhaltliche und methodische Vielfalt, der Fokus auf Partizipation und Prävention oder der Auftrag auf offensives und einmischendes Handeln (vgl. Pötter 2024: 39). Gleichzeitig muss bei der Umsetzung jedoch der schulische Rahmen beachtet werden, was zu starken Spannungsfeldern in Thematiken wie beispielsweise der Freiwilligkeit führt (vgl. Speck 2022: 93f). So ist es die tägliche Aufgabe von Schulsozialarbeitenden auf der einen Seite, die Methoden und Standards der Sozialen Arbeit nicht zu vernachlässigen, andererseits aber den Kontext Schule zu reflektieren und zu berücksichtigen und so ihr Handeln anzupassen (vgl. Baier/Deinet 2011a: 11).

3.2 Auftrag und Grenzen

AvenirSocial und der Schulsozialarbeitsverband ssav definieren in ihrem Leitbild «Soziale Arbeit in der Schule» (vgl. 2016: 3) folgende Aufgaben der SSA: Beratung und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen, Gruppen, Lehrpersonen (LP), Schulleitungen und Angehörigen; Früherkennung von und Intervention bei Schwierigkeiten und Konflikten; Netzwerkarbeit mit der Gemeinde und externen Fachstellen; Unterstützung der Schule bei Themen wie Schulent-

wicklung, Prävention, Gesundheitsförderung und Förderung eines guten Schulklimas; Dokumentation der und die Information zu den eigenen Dienstleistungen (vgl. AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband ssav 2016: 3). Als Hauptbereiche der SSA zeigen sich Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Netzwerkarbeit und Schaffung offener Angebote (vgl. Pötter 2024: 31).

Bei der Umsetzung dieser Aufgaben ist zu bedenken, dass die SSA in einem Umfeld praktiziert, welches von der Schulpädagogik, dominiert und gesteuert wird (vgl. Baier/Deinet 2011b: 10f). Die Forderung, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und SSA gleichberechtigt ist (vgl. AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband ssav 2016: 2), steht vor der Hürde, dass die SSA weitgehend auf die Kooperationsbereitschaft der Vertreter:innen der Schulpädagogik angewiesen ist (vgl. Baier/Deinet 2011b: 10f). Je nach Sichtweise zur Funktion der SSA wird die SSA der Schule als gleichgestellt betrachtet womit auch eine schulkritische Haltung der SSA ermöglicht wird (vgl. Baier 2011: 68f). So kann die SSA als Stelle betrachtet werden, welche die SuS unterstützt und fördert, was wiederum die Schule entlastet oder die SSA ist direkte Helferin der Schule, welche die Belastung des Schulsystems (durch einzelne SuS) bearbeitet (vgl. ebd.). Der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer und die schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung stellten diesbezüglich fest, dass die Wirksamkeit der SSA eine Kulturveränderung der Schule voraussetzt. Daraufhin zeigte sich eine Zunahme an Schulen, welche eine subjektorientierte SSA suchten und für Veränderungen offen waren. Dennoch gibt es kommunal noch sehr unterschiedliche Ausrichtungen und das Entstehen der SSA für die Grundwerte und Haltungen der Sozialen Arbeit bleibt zentral (vgl. ebd.: 70).

3.3 Kooperation und Zielgruppen

Die SSA richtet sich in ihrer alltäglichen Arbeit an viele unterschiedliche Gruppen: SuS, LP, Schulleitungen, Eltern, Behörden, externe Fachstellen, etc. (vgl. AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband ssav 2016: 3). Als primäre Zielgruppe gelten alle SuS einer Schule, wobei ihre Rolle als Lernende sie zwar als Zielgruppe vereinen, jedoch (nach Subjektorientierung) nicht im Zentrum der Arbeit stehen soll (vgl. Spies/Pötter 2011: 51). Bei der Arbeit mit den SuS sollen präventive und intervenierende Methoden angewendet werden, welche die Persönlichkeitsentwicklung, (schulische) Lebensbewältigung, Problemlösestrategien und soziale Kompetenzen fördern (vgl. Speck 2022: 65). Die Methoden sollten dabei möglichst niederschwellig, attraktiv und von Transparenz und Vertrauensverhältnissen geprägt sein (vgl. ebd.). Während die SSA grundsätzlich für alle SuS zuständig ist, soll sie benachteiligte SuS besonders unterstützen und fördern (vgl. ebd.).

Mit den LP teilen die Schulsozialarbeitenden die Adressatengruppe wie auch die übergeordneten Ziele (vgl. Brunner et al. 2018: 38). Daher ist es naheliegend, dass gerade die interdisziplinäre Zusammenarbeit und Kooperation zu grossem Mehrwert für die SuS als auch für die Beteiligten führt (vgl. Pötter 2024: 31). Dafür müssen gegebenenfalls Vorbehalte und Ängste der LP, welche aus einer vermeintlichen Konkurrenz entstehen, überwunden werden (vgl. Speck 2022: 87). Ist die Kooperationsbereitschaft der LP gegeben (vgl. Baier/Deinet 2011a: 10f), kann die SSA für LP eine beratende Funktion bei Konflikten oder sozialpädagogischen Themen haben, wie auch über mögliche Kooperationspartner oder soziale Dienste informieren und sie für die Lebenswelten und Sichtweisen der SuS sensibilisieren (vgl. Speck 2022: 65).

Weil die Lernenden immer in einem System aus erwachsenen Bezugspersonen aufwachsen, ist es für den Erfolg der Arbeit mit den SuS wichtig, diese Bezugspersonen ebenfalls einzubinden (vgl. ebd.: 66). Die SSA soll Erziehungsberechtigte bei Erziehungsfragen beraten und unterstützen, Informationen zu Ansprechpartnern oder Hilfsangeboten weitergeben und bei Konflikten mit LP vermitteln (vgl. ebd.).

3.4 Beitrag der Schulsozialarbeit zum Kinderschutz

Der Kinderschutz ist eine staatliche Aufgabe, die ein Netz unterschiedlicher Akteuren umfasst. Durch verschiedene Professionen, Kontexte und Blickwinkel ist guter Kinderschutz auf die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure und Systeme angewiesen (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2022: 32f). Da Kinder und Jugendliche einen grossen Teil ihres Lebens in der Schule verbringen und gerade LP einen guten Einblick in die Lebenswelt der SuS haben, ist die Schule ein wichtiger Akteur des Kinderschutzes (vgl. ebd.: 232). Innerhalb der Schule ist es bedeutend, den Kinderschutz als Kooperationsaufgabe zu betrachten, damit die (Früh-)Erkennung und Intervention gewährleistet werden können (vgl. Iseli 2022: 233). Dabei spielt die SSA eine besonders zentrale Rolle, weil sie als eine wichtige fachliche Instanz für alle Parteien fungiert unabhängig vom Bildungssystem agiert und den Blick stärker auf Persönlichkeit und Lebenswelt der SuS richtet (vgl. Chiapparini 2022: 135f). Zusätzlich ist der Fokus auf Interdisziplinarität der SSA wichtig für die Vernetzung zwischen Fachpersonen, Familie, Fachstellen und Behörden (vgl. Schulsozialarbeitsverband ssav et al. 2021: 10). Nachfolgend eine Auswahl der breiten Aufgaben der SSA im Bereich Kinderschutz:

Die SSA sensibilisiert die Fachpersonen innerhalb der Schule für mögliche Anzeichen einer KWG. Die SSA kann gerade LP unterstützen, Wahrgenommenes zu gewichten und einzuordnen und sie so in ihrer beruflichen Rolle stärken (vgl. Geissler 2022: 266f).

Beratungsgespräche können mit Kindern und/oder Eltern geführt werden, wobei die Rahmenbedingungen situativ festzulegen sind (vgl. ebd.: 272f). Spricht ein Kind selbst über die eigenen Schwierigkeiten, ist es zentral, dass dem Kind geglaubt, sachlich und besonnen reagiert

und nichts Falsches versprochen wird. Es ist zu verhindern, dass das Kind einen weiteren Kontrollverlust erlebt (vgl. Geissler 2022: 270f).

Durch die verbindende Funktion der SSA zwischen Schule und Jugendhilfe ist die Triage eine wichtige Aufgabe. Wie, wann und an wen triagiert wird, ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Besonders der Grad der Gefährdung und die Kooperationsbereitschaft der Eltern sind wichtige Indikatoren (vgl. ebd.: 280f). Diesbezüglich unterstehen Professionelle der SSA der Meldepflicht: Erfahren sie in amtlicher Tätigkeit von einer KWG, müssen sie diese der KESB melden, sofern sie nicht selbst im Rahmen ihrer Tätigkeit Abhilfe schaffen können (vgl. Art. 314d Abs. 1 ZGB; Zingaro 2022: 93–97). Ein reflektierter und transparenter Umgang mit dieser Meldepflicht ist in der Beratung zentral (vgl. Geissler 2022: 274).

3.5 Schule als Raum für Prävention sexualisierter Gewalt

Es gibt einige Gründe, weshalb Schulen geeignete Präventionsorte sind, darunter die breite Erreichbarkeit aller SuS, die langjährigen Beziehungen zwischen SuS und Fachkräften, die vielen Situationen, in denen Wahrnehmung und Grenzsetzung geübt werden können, und die Möglichkeit zur systematischen Umsetzung von Präventionsprogrammen über längere Zeit (vgl. Schele 2016: 6). Sie eignen sich besonders für universelle Prävention, welche – anders als selektive oder indizierte Programme – die Zielgruppe nicht nach bestimmten Merkmalen eingrenzt, sondern insgesamt anspricht (vgl. Blättner et al. 2018: 328).

In der nationalen Vorlage des Lehrplan 21 ist die Sexualkunde in verschiedenen Fachbereichen verankert (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK 2011: 1f) und umfasst das Ziel, dass SuS «am Ende der obligatorischen Schulzeit (...) [unter anderem] sexuelle Übergriffe und sexuelle Gewalt als solche erkennen können und wissen, wie man sich dagegen wehren kann; wissen, wo sie Hilfe erhalten, falls sie Probleme haben.» (ebd.: 1). Mit sexueller Bildung (also der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, Geschlecht und der individuellen Sexualität auf kognitiver und emotionaler Ebene) werden Sexualerziehung und Prävention verknüpft, indem durch die Entwicklung von Eigenwahrnehmung auch Selbstbestimmung möglich werden soll (vgl. Henningsen 2018: 564). Neben dieser allgemeinen Sexualpädagogik ist es dennoch wichtig, sexualisierte Gewalt konkret anzusprechen. Es gilt, Informationen zu unterschiedlichen Ausprägungen, Möglichkeiten zur Einschätzung und Risikofaktoren zu geben, sowie zu den Folgen und Wirkungen für Betroffene zu sensibilisieren (vgl. Maschke/Stecher 2018: 111f). Während der formale Bildungsauftrag primär bei den LP liegt, kann die SSA diese Prävention mit ihrer niederschweligen, beziehungsorientierten und nicht benotenden Position ergänzen, da auch sie einen Präventionsauftrag hat (vgl. Chiapparini 2022: 136). Gerade für die schambesetzten Themen sexualisierter Gewalt und Disclosure ist dieser Zugang zentral, weil er auf Vertrauen und Freiwilligkeit beruht.

Für gute und nachhaltige Prävention gibt es einige Merkmale, welche die SSA bei der Planung berücksichtigen sollte. Für die vorliegende Arbeit sind aus diesen Merkmalen drei besonders relevant: Erstens sollte Prävention nicht einmalig sein, sondern prozesshaft und als dauerhafte Haltung verstanden werden (vgl. Mosser 2011: 282). Zweitens ist eine partizipative Erarbeitung zentral, denn Prävention sollte nicht autoritär und bevormundend sein, wenn sich die Jugendlichen in einer Phase der Ablösung von Erwachsenen befinden (vgl. Maschke/Stecher 2018: 111). Um Bildungsprozesse herbeizuführen, sollten die Jugendlichen daher bei der Entwicklung und Auswahl von Methoden und Materialien miteinbezogen werden (vgl. ebd.: 117). Dadurch kann sichergestellt werden, dass die Inhalte für die Jugendlichen biographisch anschlussfähig sind, denn nur dann erscheinen diese relevant und werden nachhaltig verarbeitet und verinnerlicht (vgl. ebd.: 116f). Drittens ist das Mitdenken von Disclosure zentral, da sich die Wahrscheinlichkeit einer Offenlegung bei Betroffenheit der SuS während oder nach schulischen Präventionsveranstaltungen tendenziell erhöht (vgl. Christmann 2021: 94–97). Präventionsprogramme sollen nicht nur Vorfälle abwehren (primärpräventiv), sondern auch Betroffenheit beenden (sekundärpräventiv), Folgen lindern und Reviktimisierung verhindern (tertiärpräventiv) (vgl. Christmann 2020: 270f). Präventionsprogramme könnten in diesem Sinne also über Möglichkeiten der Offenlegung und Hilfesuche informieren und allenfalls konkrete Kontakte zu Fachstellen, Hilfeeinrichtungen und Hilfetelefonen vermitteln (vgl. ebd.: 271). Auf diesen drei Merkmalen basiert die spätere Projektidee.

3.6 Zwischenfazit

Die SSA gilt als Angebot der Sozialen Arbeit, das zwischen Jugendhilfe und Schule zu verorten ist. Ihr Auftrag umfasst unter anderem die Beratung verschiedener Zielgruppen, Kindesschutz und Netzwerkarbeit, wobei sie präventiv und partizipativ agiert. Mit allen SuS als primäre Zielgruppe arbeitet die SSA niederschwellig und nah an deren Lebenswelt in Gruppen- und Einzelsettings. Im Kindesschutz sensibilisiert, berät, triagierte und vernetzt die SSA.

Die Schule ist ein guter Ort für Prävention, weil sie alle SuS breit und über längere Zeit erreicht und sich so besonders für universelle Programme eignet. Sexualisierte Gewalt ist über den Lehrplan 21 als Teil der Sexualkunde verankert und ist somit Teil des schulischen Auftrags (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK 2011: 1). Für eine gesteigerte Wirksamkeit sollte Prävention partizipativ erarbeitet und Disclosure mitgedacht werden.

Dies zeigt, dass ein Peer-Education-Projekt zum Thema Disclosure gut zu den Aufträgen und Grundprinzipien der SSA passt. Die SSA kann ein solches Projekt also auf ihren bestehenden Auftrag sowie auf ihre Haltung und Arbeitsweise stützen. Um zu klären, worauf ein Peer-Education-Projekt zur Disclosure-Thematik die Jugendlichen sensibilisieren soll, wird im folgenden Kapitel Disclosure – und die sexualisierte Gewalt als deren Anlass – genauer betrachtet.

4 Disclosure im Kontext sexualisierter Gewalt

Im Folgenden werden sexualisierte Gewalt, Disclosure und die Situation von jugendlichen Disclosure-Adressat:innen betrachtet. Damit soll der Hintergrund geschaffen werden, um dann Peer-Education als Methode zur Bearbeitung dieser Themen diskutieren zu können.

4.1 Sexualisierte Gewalt

Diese Arbeit zielt nicht auf die Prävention sexualisierter Gewalt, sondern auf die Stärkung von Disclosure-Adressat:innen. Da sexualisierte Gewalt jedoch den Anlass für den Disclosure-Prozesse bildet, soll eine einführende Betrachtung als Hintergrundfolie dienen.

4.1.1 Definition und Formen

Diese Arbeit geht von einer breiten Definition von sexualisierter Gewalt aus (siehe Kapitel 1.4.3), wodurch sexuelle Hands-on-Kontakte (mit Körperkontakt) wie auch sexuelle Hands-off-Kontakte (ohne Körperkontakt) als sexualisierte Gewalt betrachtet werden. Sexualisierte Gewalt umfasst dementsprechend eine grosse Spannweite an Handlungen wie Berührungen der Genitalien, Aufforderungen zur Stimulierung, Voyeurismus oder das digitale Verschicken von Fotos mit sexuellem Inhalt (vgl. Gerke et al. 2023: 343). Zur Unterteilung der Handlungen können neben dem Vorhandensein von Körperkontakt auch andere Kriterien gewählt werden. Aus strafrechtlicher Sicht können nach Schweizerischem Strafgesetzbuch (StGB) je nach Situation und Umständen unterschiedliche Straftaten wie sexuelle Nötigung (vgl. Art. 189 StGB), Ausnützung einer Notlage oder Abhängigkeit (vgl. Art. 193 StGB) oder Pornografie (Art. 197 StGB) differenziert werden. Die Unterscheidung nach der Beziehung zwischen gewaltausübender und -betroffener Person berücksichtigt, dass dieser Aspekt die Ursachen und Folgen der Handlungen stark beeinflusst (vgl. Hauri/Jenzer 2022: 25f). Bei gewaltausübenden Bezugspersonen erfahren die Betroffenen nicht allein die Grenz- und Bedürfnisverletzung, sondern zusätzlich den Vertrauensbruch (vgl. ebd.: 25). Sexualisierte Gewalt durch fremde Personen ist die seltenste Form, ist im Schulkontext aber relevant, weil sich potenzielle Täter:innen häufig an Orten wie der Schule aufhalten (vgl. ebd.). Die Gewalt unter Jugendlichen macht etwa 50 bis 70% der sexuellen Gewalterfahrungen von Jugendlichen in der Schweiz aus (vgl. ebd.: 25f; Maschke/Stecher 2018: 31f).

4.1.2 Folgen für Betroffene

Welche Folgen das Erleben sexualisierter Gewalt für Betroffene hat, ist stark von den Faktoren Alter, Entwicklungsstand und Persönlichkeit der Betroffenen, Dauer und Form der Gewalter-

lebnisse, Beziehung zur gewaltausübenden Person und Rahmenbedingungen der Aufdeckung abhängig (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2022: 131). Entsprechend sind «die gesundheitlichen Auswirkungen sexualisierter Gewalt ebenso vielfältig wie unbestimmt» (Mosser 2006: 822).

Körperlich können Verletzungen sowie Entzündungen und Infektionen auftreten, vor allem im Intim- und Genitalbereich (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2022: 131). Auf psychischer Ebene treten verschiedene Störungsbilder, wie Depressionen, posttraumatische Belastungsstörungen, Suchterkrankungen oder Suizidalität bei Betroffenen häufiger auf (vgl. Mosser 2006: 823f). Diese psychopathologischen Störungsbilder können aber auch durch andere Belastungsfaktoren bedingt sein (vgl. ebd.). In enger Wechselwirkung stehen soziale Folgen sexualisierter Gewalt. «Soziale Ängstlichkeit, Rückzugs- und Vermeidungsverhalten sowie soziale Isolation sind in diesem Zusammenhang häufig berichtete Phänomene» (ebd.: 825). Hier spielt der Entwicklungsstand der Betroffenen eine grosse Rolle. So zeigen Kinder eher isolierendes oder antisoziales Verhalten, während bei Erwachsenen häufig Konflikte und Probleme in Partnerschaften entstehen (vgl. ebd.).

Insgesamt sind die Folgen heterogen und individuell. «Sexualisierte Gewalt ist keine Erkrankung, sondern ein kritisches Lebensereignis» (ebd.: 827). Die Auswirkungen sind dynamisch und von Risiko- und Schutzfaktoren sowie von Resilienz abhängig (vgl. ebd.). Entsprechend erfordern die Hilfeangebote spezielle Fachkompetenzen, Betroffenenorientierung, Variabilität und Niederschwelligkeit, um die Unterstützung zu gewährleisten (vgl. ebd.: 828).

4.2 Disclosure als Prozess

Bevor unterschiedliche Aspekte von Disclosure-Prozessen beleuchtet werden, soll hier vorab darauf hingewiesen werden, dass Disclosure für Betroffene nicht ausschliesslich positive Seiten haben muss. Während ein Disclosure-Prozess zu Schutz oder Beendigung der Gewalttaten führen kann, können jedoch auch Rachehandlungen oder neue Belastungsfaktoren ausgelöst werden (vgl. Christmann 2020: 263f; Rieske et al. 2018: 700).

4.2.1 Teilaspekte des Disclosure-Prozesses

Als einen Teilschritt von Disclosure kann das Erinnern verstanden werden (vgl. Rieske et al. 2018: 701f). Das Erinnerungsvermögen kann neurobiologisch durch traumatische Erfahrungen beeinflusst werden. Dadurch kann es zumindest zeitweise vorkommen, dass sich jemand nicht an traumatische Erlebnisse erinnern kann (vgl. Kavemann et al. 2016: 47–53). Der Schritt der Erinnerung ist für die Offenlegung fundamental, «denn ohne eine verlässlich wirkende Erinnerung, die für die Betroffenen selbst glaubhaft ist und Selbstzweifel ausräumen kann, ist es fast unmöglich, sich anderen anzuvertrauen» (ebd.: 67).

Die Einordnung ist ein weiterer Teilprozess von Disclosure. Aufgrund fehlenden Wissens, mangelnder Ausdrucksfähigkeit oder Manipulation durch Täter:innen kann es vorkommen, dass Betroffene sich an die Geschehnisse zwar erinnern, diese jedoch nicht als Unrecht erkennen bzw. als solches einordnen (vgl. Rieske et al. 2018: 702f). Die Umstände, die Einordnungsprozesse auslösen können, sind z. B. Gespräche mit anderen Personen, öffentliche Diskurse oder der Wissenserwerb im Rahmen einer Ausbildung (vgl. ebd.).

Die dritte Dimension von Disclosure-Prozessen ist die Offenlegung (vgl. ebd.: 703). Dieser Schritt kann sich auf der Kommunikationsebene (verbal oder nonverbal), bezogen auf den Grad der Planung und die Direkt- und Klarheit unterscheiden (vgl. Christmann 2023: 349). Die Entscheidung, wann, wo und wie jemandem etwas anvertraut wird, ist durch verschiedene Faktoren und Barrieren wie Ansprechbarkeit, Ängste oder Scham geprägt und kann daher als dialogisches Geschehen verstanden werden (vgl. ebd.), welches «sich innerhalb der Interaktionen und Beziehungen von Betroffenen mit ihrem sozialen Umfeld abspielt» (ebd.). Neben einem beabsichtigten Anvertrauen kann es zu einer Offenlegung kommen, indem das Verhalten der Person dazu führt, dass Dritte einen Verdacht haben und nachfragen (vgl. Rieske et al. 2018: 703). Überdies ist es möglich, dass Dritte sexuelle Gewaltereignisse beobachten und dadurch davon erfahren (vgl. ebd.: 703f). Solche von aussen angestossene Aufdeckungsprozesse können Betroffene erneut ohnmächtig machen, wenn sie sich nicht öffnen wollen, es aber nicht selbst entscheiden können (vgl. ebd.: 704).

Entscheidend ist, dass diese Teilaspekte gleichwertig sind und nicht linear ablaufen, sondern in unterschiedlichsten Kombinationen und wiederholt auftreten (vgl. ebd.). Disclosure ist für Betroffene meist kein einmaliges Ereignis, sondern ein lebenslanger Prozess, in dem frühere Erfahrungen die Bereitschaft zu weiteren Offenlegungen prägen (vgl. Christmann 2021: 24).

4.2.2 Motive zu schweigen oder zu sprechen

Für Betroffene gibt es laut Kavemann (vgl. 2016: 28–35; Kavemann et al. 2016: 71–115) sowohl Gründe, über ihre Erfahrungen zu sprechen, als auch darüber zu schweigen. Gegen eine Offenlegung sprechen vor allem der Wunsch, bestehende Bindungen und Lebensverhältnisse zu erhalten, der Schutz vor Reaktionen Dritter, fehlende Ressourcen oder Ansprechpersonen sowie die Normalisierung der Gewalt (vgl. Kavemann 2016: 79–92; Kavemann et al. 2016: 31).

Bei den Motiven, welche zu Offenlegungen führen, können Push- und Pull-Faktoren unterschieden werden. Während Push-Faktoren Motivatoren beinhalten, welche Betroffene aus dem Schweigen herausdrängen, sind Pull-Faktoren Qualitäten, welche Betroffene durch das Anvertrauen (wieder)erreichen möchten (vgl. Kavemann 2016: 95). Zu den Push-Faktoren zählen Leid und innerer Druck, welcher abgebaut werden will, wichtige Lebensereignisse, die

von dem Erlebten beeinflusst werden (z. B. Eheschliessung oder erster sexueller Kontakt), sowie gewonnene Stabilität und Stärke (vgl. ebd.: 100–106). Pull-Faktoren sind unter anderen die Hoffnung auf Beendigung der Gewalt oder die Suche nach professioneller Unterstützung (vgl. Kavemann 2016: 108–110).

Diese Vielfalt an Motiven verdeutlicht, dass Offenlegung eine abgewogene und ambivalente Entscheidung ist und von aussen nicht erwartet werden darf.

4.2.3 Folgen von Disclosure

Betrachtet man einen Disclosure-Prozess im Nachhinein, ist von besonderem Interesse, wie Betroffene diesen bewerten und welche positiven oder negativen Wirkungen die Offenlegungen mit sich brachten (vgl. Christmann 2021: 62–64). Aus Sicht der Betroffenen lassen sich unterschiedliche Reaktionen auf eine Offenlegung unterscheiden. Ein wichtiger Aspekt einer Reaktion ist die Frage, ob das Gegenüber ihnen glaubt. Dabei kann Glauben mit einer symbolischen Abwendung von den Gewaltausübenden unterstrichen werden, während Nicht-Glaube (häufig bei Verwandtschaft oder enger Bekanntschaft mit den Täter:innen) mit Ablehnung, Vorwürfen oder Beschuldigungen gegenüber den Betroffenen einhergehen kann (vgl. Kavemann et al. 2016: 123f). Betroffene stufen auch den Wissensstand der Disclosure-Adressat:innen als entscheidend ein. Personen mit keinem oder wenig Wissen über sexualisierte Gewalt können vielfach nicht adäquat reagieren (vgl. ebd.: 124–127). Für Betroffene ist es zudem bedeutend, dass ihr Leid und das Unrecht, welches ihnen widerfahren ist, anerkannt werden (vgl. ebd.: 127). Dabei sind vorhandenes Wissen und/oder eigene Betroffenheit keine Garanten für eine wertschätzende Reaktion. Diese beinhaltet «allgemeine Kenntnisse über sexuellen Missbrauch, die gleichzeitige Bewertung als 'normal' (im Sinne von verbreitet) und [Hervorhebung im Original]als 'schlimm' und 'schädigend'» (ebd.: 128). Ein Risiko, das Betroffene mit einer Offenlegung eingehen, ist die Konfrontation mit Klischees und Stigmatisierung. Betroffene werden auf unterschiedlichste Weise auf das Opfersein reduziert (vgl. ebd.: 129). Gerade aufgrund dieses Risikos ist es wichtig, dass Betroffene selbst entscheiden können, wem sie sich anvertrauen wollen (vgl. ebd.: 130f). Ausserdem kann eine Offenlegung auch bei den Adressat:innen emotionale Reaktionen wie Schuld, Trauer oder Scham auslösen. Entsprechende Reaktionen werden von den Betroffenen nicht selten im Vorherein abgewogen und trotzdem kommt es vor, dass sie sich schlussendlich in einer tröstenden Rolle befinden (vgl. ebd.: 131f).

Bereits durch diese Auswahl an möglichen Reaktionen wird ersichtlich, welche Ungewissheit Betroffene mit einer Offenlegung riskieren. Dies erklärt unter anderem, wieso Disclosure-Situationen hochsensibel sind (vgl. ebd.: 136) und welche Befürchtungen ein Schweigen der Betroffenen erklären kann (vgl. ebd.: 83–85).

Obwohl die Vergleichbarkeit von Studien durch die grosse Bandbreite an Faktoren einer Offenlegung (bspw. Art, Adressat:in, Zeitpunkt im Verhältnis zum Gewalterleben) eingeschränkt ist, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass negative Disclosureerfahrungen zu einer Verschärfung von Selbstzweifeln, Ängstlichkeit, internalisierenden Bewältigungsstrategien und Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung führen können (vgl. Christmann 2021: 63f). «Inadäquate oder als inadäquat wahrgenommene Reaktionen [können also] mit neuerlichen belastenden psychosozialen Auswirkungen einhergehen, die die schädigenden Auswirkungen der sexualisierten Gewalt nochmals erheblich verstärken können» (ebd.: 41).

Die Bedingungen einer Offenlegung beeinflussen auch, ob eine betroffene Person den Weg ins Hilfesystem findet und ihn aufnimmt. Jugendliche Betroffene werden häufiger von erwachsenen als von gleichaltrigen Disclosure-Adressat:innen ans Hilfe- bzw. Justizsystem weitergeleitet (vgl. Derr et al. 2022b: 24).

Nicht zuletzt hat die Reaktion auf eine Offenlegung einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines erneuten Anvertrauens. In einer Befragung von 264 Jugendlichen aus stationären Einrichtungen der Jugendhilfe in Deutschland erklärte etwa ein Drittel der Befragten, dass sie bei einem erneuten Vorfall schweigen würden. Ein Viertel war diesbezüglich unentschlossen (vgl. Derr et al. 2017: 19). Dies deutet auf einen grossen Anteil jugendlicher Betroffener hin, die hauptsächlich nicht wertschätzende Reaktionen und negative Folgen von Offenlegungen erlebt haben. Die Bedingungen für eine gelingende Offenlegung sollen im nächsten Kapitel genauer erläutert werden.

4.2.4 Begünstigende Faktoren in Disclosure-Prozessen

Die Forschung zeigt, dass es unterschiedliche Einflüsse auf Disclosure-Prozesse gibt, welche die Motive, den Verlauf und die Folgen von Disclosure positiv beeinflussen (vgl. Christmann 2020: 264–270). Hierfür lässt sich zwischen individueller, sozialer, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene unterscheiden (vgl. Scambor et al. 2018: 710). Dabei bezieht sich die individuelle Ebene vor allem auf Schweige- oder Offenlegungsmotive wie die Beendigung der Gewalterfahrung, die Suche nach professioneller Hilfe oder bevorstehende wichtige Lebensereignisse (siehe Kapitel 4.2.2) (vgl. ebd.: 711f). Weil diese Arbeit auf externe Faktoren für gelingende Disclosure-Erfahrungen fokussiert, werden im Folgenden die individuellen Faktoren als im konkreten Fall gegeben betrachtet und erörtert, wie auf sozialer, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene förderlich gehandelt werden sollte.

Auf sozialer Ebene sind drei Faktoren zentral. Erstens braucht es Vertrauensbeziehungen die unterstützen ohne zu bedrängen. Es stellt sich als hilfreich heraus, wenn über sexualisierte Gewalt gesprochen wird und bei Verdacht nachgefragt wird (vgl. ebd.: 712). Zweitens ist auch

im Alltag eine wertschätzende Haltung wichtig, die mögliche Schuld- und Schamgefühle entkräften kann (vgl. Christmann 2020: 270). Drittens ist zu beachten, dass Betroffene die Kontrolle darüber haben sollten, wie viel sie von ihren Erfahrungen preisgeben möchten und wie mit den Informationen umgegangen wird (vgl. Scambor et al. 2018: 712).

Institutionell wird die Wahrscheinlichkeit gelingender Disclosure-Prozesse insbesondere durch das Sprechen über sexualisierte Gewalt und Sexualität erhöht (vgl. ebd.: 713). Betroffenen kann es gerade durch spezifische Lern- und Bildungssettings erleichtert werden, ihre Erfahrungen einzuordnen und offenzulegen (vgl. Christmann 2020: 270). Auf der Leitungsebene ist es zudem bei einer Offenlegung wichtig, dass zeitliche und personelle Ressourcen für die interne Bearbeitung bereitgestellt werden, Wissen über sexualisierte Gewalt und deren Dynamiken vorhanden ist, Verantwortung übernommen wird und externe Expertise genutzt werden kann (vgl. Scambor et al. 2018: 713).

Auch auf gesellschaftlicher Ebene ist die Enttabuisierung von Sexualität besonders zentral. Ausserdem ist es für Betroffene wichtig, dass sexuelle Grenzüberschreitungen als Gewalt anerkannt und ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden, wenn es bspw. um differenzierte Hilfesysteme geht (vgl. ebd.: 713f).

Trotz günstiger Rahmenbedingungen können Disclosure-Prozesse für Betroffene negative Folgen haben, weshalb es wichtig ist, sowohl offenlegende Bewältigungsstrategien als auch ihr Recht auf Schweigen und Vergessen anzuerkennen (vgl. ebd.: 709)!

4.3 Jugendliche als Disclosure-Adressat:innen

Jugendliche kommen nicht nur als Betroffene oder Aggressor:innen, sondern in vielfältiger Weise mit sexualisierter Gewalt in Kontakt. Empirische Befunde zeigen, dass ein erheblicher Teil von ihnen sexualisierte Gewalt im sozialen Umfeld miterlebt oder davon erfährt (vgl. Maschke/Stecker 2018: 50). In verschiedenen Studien wurde erkannt, dass sich jugendliche Betroffene am häufigsten an ihre Peers wenden (vgl. Hofherr 2019: 137). Im Rahmen der Studie «Speak!», in welcher 2016 von 53 hessischen Schulen die SuS der 9. und 10. Klasse befragt wurden, gaben 85% der von körperlicher und 83% der von nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt Betroffenen an, mit einer Freundin oder einem Freund gesprochen zu haben (vgl. Maschke/Stecker 2018: 52–54). Ebenfalls aus Deutschland ergab eine Studie, bei der SuS aus weiterführenden Schulen befragt wurden, dass von den 2'309 Betroffenen 21% mit niemandem, 58% nur mit Peers und 21% sowohl mit Gleichaltrigen wie auch mit Erwachsenen gesprochen haben (vgl. Hofherr 2019: 147). Bei Gewalt unter Jugendlichen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich Betroffene an Peers wenden, um das Dreifache (vgl. Derr et al.

2022b: 44). Da Peer-Gewalt mit 50 bis 70% den grössten Anteil der sexuellen Gewalterfahrungen von Jugendlichen in der Schweiz ausmacht (vgl. Hauri/Jenzer 2022: 25f; Maschke/Stecher 2018: 31f), wird Peer-Disclosure demnach umso wichtiger.

Die Bevorzugung von Peers anstelle von Erwachsenen lässt sich unterschiedlich begründen. Im Allgemeinen wächst die Bedeutung von Peers im Jugendalter, wenn es um die emotionale Unterstützung geht (vgl. Derr et al. 2022b: 23). Zudem werden wichtige Grundlagen für Offenlegungen wie Vertraulichkeit und Geheimhaltung als Prinzipien von Freundschaft betrachtet (vgl. ebd.). Des Weiteren werden negative Konsequenzen, wie die Einschränkung von Freiräumen bei einer Disclosure gegenüber von Erwachsenen befürchtet (vgl. ebd.). Tatsächlich scheinen Erwachsene im Vergleich zu Peers zwar in 2% der Fälle unterstützender zu reagieren, gleichzeitig ist jedoch die Quote der negativen Reaktionen bei erwachsenen Disclosure-Adressat:innen etwa um das Doppelte höher (vgl. ebd.). Der Weg ins Hilfesystem ist bei einer Offenlegung gegenüber Erwachsenen etwas wahrscheinlicher. Durch den erlebten Kontrollverlust bei einer unabgesprochenen Weiterleitung ins Hilfesystem wird dies jedoch nicht immer als unterstützend gewertet (vgl. ebd.: 24).

Bei der Auswahl der Peers für eine Offenlegung ist vor allem die Beziehungsqualität von Bedeutung (vgl. Gulowski/Krüger 2020: 33). «Dazu gehört z. B., dass mit dieser Person bereits andere Geheimnisse ausgetauscht wurden, die adressierte Person bereits eigene ähnliche oder krisenhafte Erfahrungen gemacht hat oder der Adressatin bzw. dem Adressaten aufgrund der Interessen (z. B. für Feminismus oder Ausbildung in sozialen Berufen) eine dafür relevante Expertise zugesprochen wurde» (ebd.).

Bei Peer-Disclosure zeigt sich, «dass das Gehörte bei vielen Jugendlichen nicht spurlos vorübergeht» (Maschke/Stecher 2018: 41). Im Rahmen der Studie «Speak!» bewerten es 46% der Mädchen und 25% der Jungen als belastend, von sexuellen Gewalterfahrungen gehört zu haben (vgl. ebd.). Im Folgenden werden entsprechende Belastungen anhand des Projekts des DJI von 2022 «Peers als Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem» (Derr et al. 2022b, 2022a) genauer dargestellt.

4.3.1 Spannungsfeld: Geheimhaltung versus Handlungsdruck

Die jugendlichen Disclosure-Adressat:innen finden sich nach einer Offenlegung einer betroffenen Person häufig in einem starken Spannungsfeld wieder (vgl. Derr et al. 2022b: 29). Auf der einen Seite empfinden sie eine klare Verpflichtung zur Geheimhaltung. Für sie ist es selbstverständlich, dass sie das Geteilte nicht weitererzählen, wobei sie sich dieses Schweigegebot teilweise selbst auferlegen. Aus Loyalitätsgründen wird auch nicht mit möglichen Helfer:innen wie Bezugspersonen der Betroffenen oder Professionellen aus dem Hilfesystem gesprochen

(vgl. ebd.: 29f). Auf der anderen Seite empfinden sie einen grossen Handlungsdruck. Disclosure-Adressat:innen fühlen sich verpflichtet, der betroffenen Person zu helfen (vgl. ebd.: 30). Dabei haben die Jugendlichen häufig eine Vorstellung von Hilfe, die klar von Professionalität geprägt ist. Sie unterscheiden dabei zwischen juristisch-straftenden und professionell-helfenden Instanzen und sind davon überzeugt, dass sexualisierte Gewalt strafrechtlich verfolgt und aufgearbeitet werden muss (vgl. Derr et al. 2022b: 32f). Diese Überzeugung kann bei Disclosure-Adressat:innen zu Verwirrung und bei Betroffenen zu Druck führen, wenn keine professionelle Hilfe von den Betroffenen gewollt wird (vgl. ebd.). Dadurch, dass die Entscheidungsmacht zum Umgang mit den eigenen Erfahrungen und damit dem weiteren Vorgehen den Betroffenen zugeschrieben wird, «finden sich die Adressat:innen in einer Situation wieder, in der sie sich als handlungsunfähig empfinden und eine scheinbar fast unüberwindbare Hürde einen Weg ins Hilfesystem versperrt» (ebd.: 33). Durch diese Hilfskonzepte übersehen die Disclosure-Adressat:innen «ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und Wirkungsmacht als Freund:in» (ebd.: 32) und betrachten Zuhören, Trösten und Beistehen nicht als Hilfe (vgl. ebd.).

Es zeigt sich, dass das Geheimhaltungsgebot nur bei sehr grosser Belastung, Überforderung und Hilflosigkeit fallengelassen wird, wenn sich bspw. der psychische Zustand der Betroffenen drastisch verschlechtert oder die Gefahr einer erneuten Grenzverletzung durch die Tatperson als sehr hoch eingeschätzt wird (vgl. ebd.: 34f).

4.3.2 Eigene Gefühle und Bedürfnisse

Die passive Rolle, welche jugendliche Disclosure-Adressat:innen im Offenlegungsprozess einnehmen, ist mit starken Gefühlen der Überforderung und Hilflosigkeit verbunden (vgl. Derr et al. 2022b: 30f). Auch kann starker psychischer, emotionaler und physischer Stress ausgelöst werden (vgl. Gulowski 2025: 73). Aus Rücksicht auf die Betroffenen und weil eigene Gefühle mit der vermuteten Lage der Betroffenen verglichen werden, werden die eigenen Bedürfnisse kleingeredet, nicht angesprochen und vernachlässigt (vgl. Derr et al. 2022b: 30f).

Bei manchen Disclosure-Adressat:innen zeigt sich die Überforderung auch darin, dass sie zu sehr auf die Betroffenen und ihre Situation eingehen. Sie sind rund um die Uhr verfügbar und setzen alle ihre Ressourcen ein, um zu unterstützen. Währenddessen haben sie jedoch einen eigenen Alltag zu bestreiten, was dazu führen kann, dass ihre Belastungsgrenzen weit überschritten werden (vgl. Derr et al. 2022a: 29f).

4.3.3 Sekundäre Traumatisierung

Disclosure-Adressat:innen können selbst Symptome einer Traumatisierung, wie Alpträume, körperliche Zusammenbrüche oder psychische Belastungen entwickeln (vgl. Gulowski 2025:

73). Dieses Phänomen wird «sekundäre Traumatisierung» oder auch «sekundär traumatischer Stress» genannt (vgl. Stamm Hudnall 2002b: 16f) und tritt bei Menschen auf, welche privat oder beruflich viel mit traumatisierten Menschen zu tun haben (vgl. Stamm Hudnall 2002a: 25f). Sekundär traumatischer Stress entsteht durch unbewusste, komplexe Wechselwirkungen zwischen Menschen, welche miteinander kommunizieren (vgl. Hofmann et al. 2002: 7) und hängt stark mit dem Vorhandensein von Empathie und Mitgefühl zusammen (vgl. Wilma 2019: 238). Der Kontakt mit traumatischen Ereignissen, bspw. durch die Erzählungen von Betroffenen, kann auf andere Menschen sehr belastend wirken, denn «die Überzeugungen des Betreffenden – sein Vertrauen zum Leben, zu anderen Menschen und zu sich selbst – [können] desorganisiert, verändert oder zumindest in Frage gestellt [werden]» (Stamm Hudnall 2002a: 29). Ist der Druck zur Neuorientierung besonders hoch und die Ressourcen dafür nicht ausreichend, kann traumatischer Stress pathologisch werden (vgl. ebd.). Als hilfreich stellt sich vor allem die soziale Integration der Helfenden heraus. Es ist zentral, dass diese Zeit haben, ihren persönlichen Bedürfnissen nachzugehen, um diese soziale Unterstützung zu sichern (vgl. Stamm Hudnall 2002b: 21).

4.3.4 Entlastende Faktoren

Die jugendlichen Disclosure-Adressat:innen empfinden eine deutliche Entlastung vom Handlungsdruck, wenn sie erfahren, dass Betroffene professionelle Hilfe erhalten. Dabei spielten die Form und der Grund der Hilfe eine sekundäre Rolle (vgl. Derr et al. 2022b: 35). Was den Disclosure-Adressat:innen ebenfalls hilft, sind realistische Einschätzungen der eigenen Rolle und Möglichkeiten im Offenlegungsprozess. Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass sie als Gesprächspartner:innen bedeutend sind, jedoch keine therapeutischen Massnahmen ersetzen können (vgl. ebd.: 35f). Erwachsene aus dem Hilfesystem sind für die Jugendlichen für die Einschätzung der eigenen Möglichkeiten, Grenzen und Rollen sehr wertvoll. Sie können helfen, Verantwortungsgefühle, Hilflosigkeit und Überforderung abzubauen und die eigenen Bedürfnisse zu vertreten (vgl. ebd.: 36).

4.3.5 Unterstützungsbedarf

Durch den vielschichtigen Kontakt, welchen Jugendliche als Betroffene, Beobachtende oder Disclosure-Adressat:innen mit sexualisierter Gewalt haben, ist es notwendig, sie umfassend über diese Thematik zu informieren (vgl. Hofherr 2019: 147). Begründet durch die möglicherweise grosse Belastung, welche in der Rolle als Disclosure-Adressat:innen entstehen kann, sowie die grosse Wichtigkeit einer hilfreichen Reaktion von Adressat:innen nach einer Offenlegung, sollte beim Informieren nicht nur primärpräventiv auf die Verhinderung von Grenzüberschreitungen abgezielt werden, sondern auch die Möglichkeiten der Betroffenenunterstützung – unter Berücksichtigung der eigenen Grenzen und Bedürfnisse – thematisiert werden (vgl.

ebd.). Dieser Aspekt wird in der Präventionsarbeit bisher nicht ausreichend berücksichtigt. Das DJI hat im Rahmen des Projekts «Peers als Adressat:innen von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem» das Werkbuch «Hilf mir, zu helfen» entwickelt. Dieses schlägt drei Präventionsmodule vor, in denen sexualisierte Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt unter Jugendlichen, die Kommunikation im Disclosure-Prozess sowie Stärken und Grenzen der Freundschaft bearbeitet werden (vgl. Derr et al. 2022b: 39–219). Die vorliegende Arbeit greift diese Module in Kapitel 6.2 auf, um sie mit der Methode der Peer-Education zu verknüpfen und geeignete thematische Schwerpunkte für ein Peer-Education-Projekt zum Thema Disclosure herauszuarbeiten.

Fachstellen greifen die Situationen von Disclosure-Adressat:innen teilweise auf, jedoch fehlen konkrete Konzepte zur Umsetzung (vgl. ebd.: 27). So erklärten etwa zwei Drittel einer 2016 von AMYNA befragten Auswahl an Beratungsstellen und Selbstbehauptungskursen in Deutschland, die Zielgruppe von jugendlichen Disclosure-Adressat:innen zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 26). Dabei werden vor allem die Gefühle und Grenzen der Adressat:innen sowie die Möglichkeiten, mit dem Geheimhaltungsdruck umzugehen, thematisiert (vgl. ebd.: 27). Der grosse Wunsch von Disclosure-Adressat:innen wäre zu wissen, wie sie mit den erhaltenen Informationen umgehen sollen und wie sie richtig auf eine Offenlegung reagieren können. Die beschriebene Unsicherheit ist häufig auch noch einige Zeit nach der Offenlegung vorhanden (vgl. ebd.: 37). Neben Informationen fehlt es demnach an Angeboten, bei denen sich Disclosure-Adressat:innen bezüglich ihres Umgangs beraten lassen können. Dabei sollte der Geheimhaltungsdruck, unter dem die Jugendlichen möglicherweise stehen, berücksichtigt werden. Es sollte also die Möglichkeit zur Beratung geben, ohne dass die Jugendlichen ihrerseits den Anlass der Disclosure teilen müssen.

4.4 Zwischenfazit

Sexualisierte Gewalt zeigt sich in vielen verschiedenen Formen und kann für die Betroffenen zu vielfältigen, schwerwiegenden Folgen führen, welche durch die Reaktion von Disclosure-Adressat:innen gemindert oder verstärkt werden können. Reaktionen geprägt von Glauben, Wissen und Anerkennung können die Folgen sexualisierter Gewalt verringern, während ausbleibende oder stigmatisierende Reaktionen sie zusätzlich steigern. Disclosure erweist sich dabei nicht als einmaliges Ereignis, sondern als vielschichtiger, lebenslanger Prozess von Erinnern, Einordnen und Offenlegen, in dem Betroffene unter Unsicherheit entscheiden, ob, wem, wann und wie sie etwas preisgeben.

Da sich jugendliche Betroffene am häufigsten zuerst an ihre Peers wenden, werden diese zu zentralen, jedoch meist unvorbereiteten Adressat:innen. In dieser Rolle bewegen sie sich im Spannungsfeld zwischen Geheimhaltung und Handlungsdruck und sind von Überforderung,

Hilflosigkeit und sekundärer Traumatisierung bedroht. Entlastung entsteht durch eine realistische Einschätzung der eigenen Rolle und Grenzen, Wissen über Hilfewege und den Rückhalt durch Erwachsene. Disclosure-Adressat:innen sind für Betroffene von grosser Bedeutung. Ihr Handeln beeinflusst sowohl den weiteren Umgang mit der Offenlegung als auch einen möglichen Weg ins Hilfesystem. Daraus zeigt sich ein grosser Bedarf, Jugendliche auf die Rolle als Disclosure-Adressat:innen vorzubereiten und sie dafür zu stärken.

Weil bestehende Prävention diese Adressat:innenrolle bislang kaum berücksichtigt und Peers bereits eine wichtige Rolle in der Disclosure-Thematik spielen, soll im nächsten Kapitel Peer-Education als Methode betrachtet werden, mit welcher diese Lücke möglichst niederschwellig und lebensweltorientiert geschlossen werden könnte.

5 Peer-Education

Peer-Education ist eine Möglichkeit, die Wichtigkeit von Peers im Jugendalter für die Sensibilisierung und Verhaltensbildung zu einem bestimmten Thema zu nutzen. Um anschliessend diskutieren zu können, inwiefern die Methode im Rahmen der SSA zur Disclosure-Thematik angewendet werden kann, soll dieser Ansatz zunächst grundsätzlich betrachtet werden.

5.1 Definition und Zielsetzung

Peer-Education ist eine Form von Peer-Involvement. Dabei sollen Educators (also ausgebildete Individuen aus der Peer-Group) Wissen an Peers weitergeben (vgl. Kästner 2003: 57). Involvierte Fachkräfte lehren den Educators das Wissen sowie methodische Kompetenzen, ziehen sich aber anschliessend zurück. Die Jugendlichen sollen und dürfen anschliessend die Verantwortung übernehmen (vgl. Heyer 2010: 408). Der Vorteil des Einsatzes von Gleichaltrigen ist die tiefe Zugangsschwelle, die gewährleistet werden kann (vgl. Kästner 2003: 54).

Denise Kempen fasst verschiedene Definitionen von Peer-Education folgendermassen zusammen: «Peer-Education vermittelt thematisch relevante Informationen und individuelle, sozial-kommunikative wie fachliche Kompetenzen mit dem Ziel, dass Peers, angeregt durch speziell ausgebildete Peer-Educators, ihr Wissen und ihre Einstellungen sowie Verhaltensweisen kritisch reflektieren und in idealer Weise bestehende Einstellungen und Verhaltensweisen unter Aktivierung und Mobilisierung eigener Ressourcen selbstbestimmt modifizieren» (Kempen 2007: 30).

Peer-Education umfasst einen Bildungs- und einen Erziehungsaspekt und verfolgt mittels Kompetenz- oder Wissensvermittlung das Ziel, dass Verhaltensweisen verändert oder vermieden werden (siehe Abbildung 1).

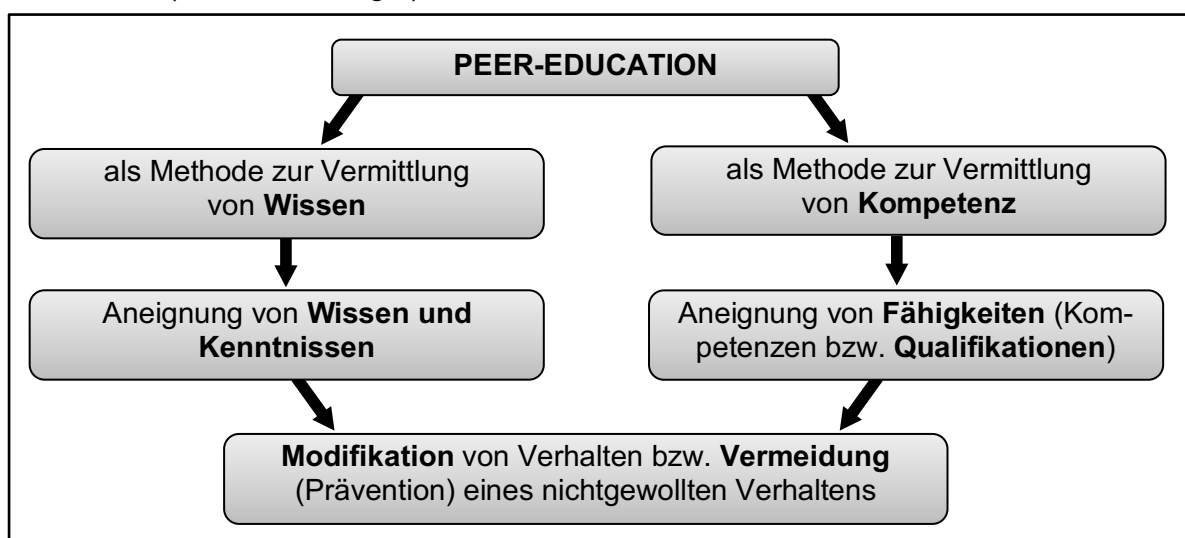


Abbildung 1: Ziel von Peer-Education (in: Nörber 2003: 83)

Mit Peer-Education will der übergeordnete Prozess der Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung positiv verändert und unterstützt werden, indem das Individuum dazu angeregt wird, sich kritisch und offen mit Normen, Werten und Mustern auseinanderzusetzen (vgl. Kempen 2007: 37). Damit sollen die Sozialisation und das eigenständige und kritische Handeln in der Gesellschaft ermöglicht werden (vgl. ebd.). Damit ist auch Empowerment immer ein Teilziel der Peer-Education, das durch den partizipativen Rahmen gefördert werden soll (vgl. ebd.: 39). Je nach Thematik unterscheiden sich entsprechend die Feinziele der Projekte (vgl. ebd.: 37f).

Der Nutzen von Peer-Education entsteht einerseits auf der Ebene der Educators, indem sie in eine neue Rolle schlüpfen und entsprechend vorbereitet und qualifiziert werden. Andererseits erhalten die Mitglieder der Zielgruppe gleichzeitig gezielte Unterstützung beim Umgang mit einer herausfordernden Situation (vgl. Nörber 2003b: 11). Dabei erzielen Gleichaltrige einen grösseren Lehrerfolg, weil ihre Peers die Inhalte durch die geteilte Lebenswelt besser annehmen (vgl. Heyer 2010: 407f). Zudem können die Jugendlichen durch den Austausch ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl stärken sowie Ressourcen für einen offenen und solidari-schen Umgang mit belastenden Lebenssituationen erlernen (vgl. Kempen 2007: 40).

Peer-Education-Projekte kommen vorwiegend an Treffpunkten von Jugendlichen wie Jugendtreffs, Discos oder Schulen vor (vgl. Kästner 2003: 57). Dabei wird auf unterschiedliche Themen fokussiert, wobei vor allem auf präventive Wirkung abgezielt wird. So wurde Peer-Education bereits zu Themen wie Sucht, HIV/Aids, Sexual- und Verhütungsverhalten, Ernährung und Essstörungen eingesetzt (vgl. Kempen 2007: 33).

5.2 Theoretische Hintergründe des Peer-Education-Ansatzes

Der Erfolg von Peer-Involvement-Ansätzen lässt sich anhand verschiedener theoretischer Perspektiven erklären. Im Folgenden werden die zwei wichtigsten ausgeführt.

Entwicklungspsychologie:

In Kapitel 2.2 wurde darauf eingegangen, welche Bedeutung Peers für Jugendliche und deren Entwicklung haben. Der Einfluss von Peers kann mittels Peer-Education gezielt genutzt werden, um Lern-, Denk- und Entwicklungsprozesse anzustossen und Peer-Gruppen anzuregen, gemeinsam Wege zu finden, um Probleme zu beurteilen und zu lösen (vgl. Kästner 2003: 59).

Lerntheorie:

Die Wirksamkeit von Peer-Education kann auf die Lerntheorie von Bandura gestützt werden. Sie besagt, dass menschliches Handeln durch das Beobachten sogenannter Modelle erlernt wird (vgl. ebd.: 60). Dies kann innerhalb von Milieus beobachtet werden, wenn Strategien zum Umgang mit kritischen Situationen voneinander übernommen werden (vgl. Böhnisch 2023:

79). Für die Übernahme einer Verhaltensweise ist entscheidend, ob das Modell durch das Verhalten positive, negative oder neutrale Konsequenzen erfahren hat (vgl. Kempen 2007: 31). Dabei werden Faktoren wie Status, Alter und Sympathie des Modells sowie die Beziehung und Ähnlichkeit zum Modell mitberücksichtigt (vgl. Kästner 2003: 60). Mit Peer-Education kann das Modelllernen genutzt werden, indem Peers bei den Educators beobachten können, welches Verhalten positive Konsequenzen hat (vgl. Kempen 2007: 31).

5.3 Voraussetzungen für erfolgreiche Peer-Education

5.3.1 Haltung gegenüber den Jugendlichen

Eine zentrale Voraussetzung für gelingende Peer-Education ist eine Haltung, welche die Jugendlichen als Expert:innen für ihre Lebenswelt betrachtet (vgl. Heyer 2010: 407). Die Jugendlichen sollen als kompetente «Problemlöserinnen und Problemlöser» (ebd.) betrachtet werden (vgl. ebd.). Als solche sollen sie in alle Projektschritte einbezogen werden. Partizipation und Mitbestimmung sind Grundbausteine für erfolgreiche Peer-Education-Programme (vgl. Kahr 2003: 368f). Dabei sollen die Fähigkeiten der Jugendlichen anerkannt und eingesetzt werden, ohne sie dabei zu überfordern (vgl. ebd.: 374). Um dies zu ermöglichen, ist eine ehrliche Kommunikation entscheidend. Mit der Offenlegung von Verantwortlichkeiten und Erwartungen soll verhindert werden, dass Jugendliche als Lösung gesellschaftlicher Probleme dargestellt werden. Erfolge und Misserfolge sollen gemeinsam getragen werden (vgl. ebd.: 373f).

5.3.2 Rollenverteilung

Eine klare Rollenverteilung ist für die erfolgreiche Umsetzung besonders wichtig. Die Erwachsenen sollen in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen eine begleitende Rolle einnehmen (vgl. Heyer 2010: 408). Die Erwachsenen sollen eigene Erfahrungen und Strategien in einem ehrlichen Austausch teilen, den Jugendlichen dabei aber offenlassen, welchen Weg sie gehen wollen (vgl. Kahr 2003: 370–372). Während in der Ausbildungsphase das Fachwissen der Erwachsenen an die Peer-Educators weitergegeben wird, soll im weiteren Prozess die Entscheidungskompetenz den Jugendlichen übertragen werden (vgl. Heyer 2010: 408). Dabei sollen Erwartungen der Erwachsenen offen kommuniziert werden, um Unsicherheiten bezüglich Verantwortlichkeiten zu verhindern (vgl. Kahr 2003: 374f). Die weitere Unterstützung und Begleitung sollen regelmässig, aber nach Bedarf erfolgen (vgl. Heyer 2010: 408; Kahr 2003: 372f).

5.3.3 Personelle und zeitliche Ressourcen

«Peer-Group-Education-Projekte kosten vielleicht weniger Geld, aber mehr Zeit. Es ist wichtig, für die Jugendlichen da zu sein» (Kahr 2003: 372). Die Abklärung der finanziellen und perso-

nellen Ressourcen ist vor dem Start entsprechender Projekte vorzunehmen. Dabei sollte beachtet werden, dass die Begleitung der Jugendlichen auch soziale Kapazitäten erfordert (vgl. Kahr 2003: 373). Um die Educators auch bei persönlichen Anliegen unterstützen zu können, ist eine gewisse Erreichbarkeit auch ausserhalb der Projektzeiten wünschenswert (vgl. ebd.: 372).

Neben den Ressourcen für die Begleitung der Educators müssen auch Ressourcen für die Koordination des Projekts (Planung, Kooperation mit unterschiedlichen Parteien, Evaluation etc.) vorhanden sein. Die Projektkoordination wird idealerweise von jemandem übernommen, der mit dem Kontext und dem System vertraut ist (vgl. ebd.: 374).

5.3.4 Rahmenbedingungen im schulischen Kontext

Im Schulkontext gibt es sowohl förderliche als auch hinderliche Bedingungen für die Umsetzung von Peer-Education. Einerseits ist es vorteilhaft, dass der Schulbesuch eine Konstante im Leben Jugendlicher darstellt (vgl. Heyer 2010: 417). Auf der anderen Seite weist die Schule gerade im Vergleich zur Jugendarbeit deutlich weniger Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung auf (vgl. Nörber 2003a: 88). Der stärker institutionalisierte Rahmen, in dem Jugendliche hauptsächlich als Lernende gelten, muss um Partizipations- und Empowerment-Möglichkeiten erweitert werden, um Peer-Education erfolgreich umzusetzen (vgl. ebd.: 89–91).

5.3.5 Auswahl der Peer-Educators

Die Peer-Educators beeinflussen die Qualität und den Erfolg der Peer-Education-Projekte massgeblich, weshalb die Gruppe sorgfältig zusammengestellt werden sollte (vgl. Kempen 2007: 44). Die Freiwilligkeit der Jugendlichen ist dabei Voraussetzung (vgl. Heyer 2010: 407). Andere Kriterien können sein: Offenheit, Kommunikationsfähigkeiten, Interesse, sozialer Status oder Empathiefähigkeit (vgl. Kahr 2003: 376; Kempen 2007: 43). Idealerweise werden die Auswahlkriterien mit der Zielgruppe abgesprochen. Dadurch kann die Akzeptanz der ausgewählten Jugendlichen gestärkt werden (vgl. Kahr 2003: 376). Bei der Auswahl soll zudem überlegt werden, ob Eigenerfahrung oder eine bestimmte Geschlechterrepräsentation für das Projekt von Bedeutung sein könnte (vgl. Kempen 2007: 43).

5.3.6 Ausbildung der Peer-Educators

Die Phase der Ausbildung der Peer-Educators ist häufig zweiteilig. So werden einerseits das Fachwissen und die Informationen zur jeweiligen Thematik vermittelt und erlernt (vgl. Kästner 2003: 53). Dies wird andererseits durch methodische Kompetenzen im Bereich Gesprächsführung oder durch praktische Übungen ergänzt (vgl. Kempen 2007: 42). Bei der Ausbildung sollte berücksichtigt werden, ob die Peer-Educators im Rahmen des Projekts Informationen in Form einer Präsentation oder eines Workshops an die Zielgruppe weitergeben sollen oder

nicht. Für beide Optionen gibt es Vor- und Nachteile, die bei Kahr (vgl. 2003: 377–379) nachgelesen werden können. Die Entscheidung kann auch den Jugendlichen überlassen werden, wobei Unterstützung für beide Optionen angeboten werden soll (vgl. ebd.: 379).

5.4 Chancen von Peer-Education

In Kapitel 2.1.2 wurde erläutert, welche wichtige Rolle Milieus, insbesondere Jugendmilieus, für Individuen spielen. In Kapitel 2.2.1 wurde zudem auf den Einfluss von Gleichaltrigen auf die Identitäts-, emotionale und soziale Entwicklung sowie auf das Verhalten im Jugendalter eingegangen. Sowohl aus milieutheoretischer als auch aus entwicklungspsychologischer Sicht hat sich gezeigt, dass Gleichaltrige untereinander grossen Einfluss ausüben. Diese Prozesse erklären den Erfolg von Peer-Involvement-Ansätzen, denn dieser natürliche Einfluss wird gezielt genutzt, um bestimmte Verhaltens- und Haltungsänderungen zu fördern (vgl. Heyer 2010: 407; Nörber 2003b: 11).

Besonders wichtig ist die geteilte Lebenswelt der Jugendlichen. Sie teilen denselben Lebensabschnitt, machen vergleichbare Erfahrungen und beschäftigen sich mit ähnlichen Themen und Emotionen (vgl. Schröder 2003: 110). Dadurch ist erstens das gegenseitige Verständnis grösser, denn die Jugendlichen wissen untereinander genauer und schneller, was das Gegenüber meint (vgl. ebd.). Zweitens besteht innerhalb der Peer-Gruppe eine Vertrauensbasis, die von den Peer-Educators, im Gegensatz zu Erwachsenen, nicht erst aufgebaut werden muss (vgl. ebd.). Dies macht entsprechende Methoden besonders niederschwellig und ermöglicht es Peer-Educators, frühzeitig von Problemen zu erfahren und zu unterstützen, bevor professionelle Hilfe einbezogen wird (vgl. Kästner 2003: 54). Drittens ist die Meinung von Gleichaltrigen in dieser Lebensphase grundsätzlich wichtiger als die der Erwachsenen. Durch die stärkere Orientierung an der eigenen Realität fällt es den Jugendlichen leichter, Inhalte anzunehmen, was die Wirkung von Peer-Education erhöht (vgl. Heyer 2010: 407f; Schröder 2003: 110f). Und viertens empfinden die Jugendlichen hinsichtlich ihrer eigenen Probleme gegenüber Erwachsenen eine grössere Scham als gegenüber Gleichaltrigen. (vgl. Schröder 2003: 110).

Zusätzlich soll der partizipative Rahmen der Projekte die gesellschaftliche Stellung der Jugendlichen stärken. Durch das Erlernen kommunikativer Fähigkeiten sollen die Jugendlichen befähigt werden, ihre Bedürfnisse nach aussen zu vertreten (vgl. Kästner 2003: 53). Die Jugendlichen sollen lernen, «wie man für sich oder andere Partei ergreift» (ebd.).

Aus milieutheoretischer Perspektive lässt sich ergänzen, dass mit einem Peer-Education-Projekt offene Milieubildung erreicht werden kann. Die Projektarbeit wird von Böhnisch als verbindende Methode erwähnt. Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten werden geschaffen (vgl. Böhnisch 2023: 107). Der Zusammenhalt kann mit Peer-Education auf zwei Ebenen erreicht

werden. Einerseits sind die Peer-Educators untereinander verbunden. Sie nehmen gemeinsam an der Ausbildung teil und sind in derselben Rolle. Dies kann sie als Gruppe stärken. Dadurch, dass die Peer-Educators idealerweise aus unterschiedlichen Freundschaftsgruppen kommen sollen (vgl. Kahr 2003: 376), kann dies zusätzlich die Dynamik zwischen unterschiedlichen Gruppen positiv verändern, da Verknüpfungen entstehen. In regressiven Gruppen kann dies im aktivierenden Sinne dazu führen, dass sich die Individuen mit dem «Aussen» beschäftigen, wodurch dieses weniger fremdartig wird (vgl. Böhnisch 2008: 439).

5.5 Risiken und Grenzen von Peer-Education

Obwohl die grosse Bedeutung von Peers im Jugendalter viele Chancen birgt, können daraus auch negative Entwicklungen entstehen (vgl. Klosinki 2003: 65). Durch den hohen Einfluss, den Jugendgruppen für Jugendliche bei der Ablösung der Eltern haben, können auch negative Verhaltensweisen wie Gewalttätigkeit von Peers übernommen werden (vgl. ebd.: 71–73). Dabei sind Hierarchien und die verschiedenen Rollen innerhalb der Gruppen wichtig (vgl. Heyer 2010: 418). Diese beeinflussen den Nutzen der Peer-Education-Projekte stark, da es von Bedeutung ist, ob Peer-Educators innerhalb der Zielgruppe eher als Anführer:innen oder tendenziell als Mitläufer:innen betrachtet werden (vgl. ebd.). Diese Hierarchien sollen bei der Auswahl der Peer-Educators, der Ausbildung sowie bei der Themenauswahl unbedingt berücksichtigt werden, um Überforderung durch unerreichbare Ziele zu vermeiden. So könnte es für Peer-Educators schwierig sein, einem Trend wie dem Rauchen entgegenzuwirken (vgl. Schröder 2003: 112). In der Ausbildung müssen diese Komponenten der Peer-Education mitgedacht werden, indem gerade «soziale, kommunikative und emotionale Kompetenzen ermöglicht werden [sollen]» (Heyer 2010: 418). Dies ist auch deshalb zentral, weil der Erfolg von Peer-Education-Ansätzen stark von der Kooperation aller Beteiligten abhängt. Die Kooperationskompetenzen der Jugendlichen können jedoch nicht vorausgesetzt werden, weshalb deren (Nicht-)Vorhandensein bei der Planung zwingend zu berücksichtigen ist (vgl. ebd.: 419).

Auch bei der Themenauswahl sind die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu berücksichtigen. Überforderung der Peer-Educators gilt es zu verhindern, weshalb vor allem alltagsnahe Themen wie Sexualität oder Konflikterfahrungen gewählt werden sollten, in denen «Jugendliche andere Jugendliche als Expertinnen und Experten gut akzeptieren können» (Schröder 2003: 112). Inwiefern für die Bearbeitung einer konkreten Thematik das Fachwissen spezialisierter Fachpersonen erforderlich ist, sollte hinterfragt werden (vgl. Heyer 2010: 419). Gerade für die Gewaltprävention sind gemäss Heyer (vgl. ebd.) Spezialist:innen nötig, welche eine konkrete Ausbildung sowie die nötige Erfahrung und Distanz mitbringen (vgl. ebd.).

Die Rolle der Peer-Educators in ihrer Peer-Gruppe sollte während der Projektumsetzung fortlaufend reflektiert werden. Die Peer-Educators müssen in erster Linie Gleichaltrige bleiben.

Aus der Peer-Beziehung kann der Mehrwert von Peer-Involvement nur entstehen, wenn die Peer-Educators nicht «beispielsweise zu 'Hilfslehrerinnen und -lehrern'» (Kästner 2003: 58f) werden. Auch sollte durch den partizipativen Grundgedanken der Projekte verhindert werden, dass die Educators im Hintergrund von den Erwachsenen dominiert oder manipuliert werden (vgl. ebd.: 57f). Die Rollen zwischen den Peer-Educators und den Erwachsenen müssen unbedingt klar sein (vgl. Kahr 2003: 370–373).

Nicht zuletzt ist eine Grenze der gesamten Peer-Education-Thematik, dass empirische Befunde fehlen. Es ist kaum erforscht, wie sich der Lernzuwachs und dessen Nachhaltigkeit bei den SuS im Vergleich zu traditionellen Lernsituationen verhalten (vgl. Heyer 2010: 418f). Die wissenschaftliche Erforschung ist zentral für die weitere Entwicklung (vgl. Kahr 2003: 379).

5.6 Zwischenfazit

Peer-Education zeigt sich als Methode, welche an Jugendmilieus als zentrale Erfahrungs- und Entwicklungsräume anknüpft und den entwicklungspsychologischen Einfluss von Gleichaltrigen auf Orientierung, Identitätsbildung, soziale Kompetenzen und Verhalten nutzt. Damit passt Peer-Education als Methode, die Jugendliche als Ressource partizipativ miteinbezieht, gut zu einer lebenswelt- und milieuorientierten Sozialen Arbeit.

Peer-Education dient nicht nur der Wissensvermittlung, sondern fördert auch die Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit der Jugendlichen. Durch die Lebensweltnähe der Peer-Educators werden Inhalte anschlussfähig und glaubwürdig wahrgenommen. Zudem kann Peer-Education einen niederschweligen Zugang eröffnen, weil die geteilte Lebenswelt den Austausch, insbesondere bei schambesetzten Themen, erleichtert. Dies ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant: Weil sich betroffene Jugendliche mit ihren Erfahrungen zuerst an Peers wenden, finden die entscheidenden Gespräche ohnehin im Peer-Kontext statt (vgl. Hofherr 2019: 137). Peer-Education setzt genau dort an und kann die Jugendlichen auf diese Rolle vorbereiten, statt sie ihr unvorbereitet zu überlassen.

Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass es einige Bedingungen erfordert, darunter die fundierte Auswahl und Ausbildung der Peer-Educators, zeitliche und personelle Ressourcen sowie eine klare Rollenverteilung zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen, damit Peer-Education erfolgreich sein kann. Im nächsten Kapitel soll deshalb genauer betrachtet werden, wie Peer-Education im schulischen Kontext zur Thematik Disclosure und der Rolle als Disclosure-Adressat:in konkret umgesetzt werden könnte. Im Zentrum steht insbesondere die Frage, wie Jugendliche mittels Peer-Education als Disclosure-Adressat:innen gestärkt und Überforderung sowie Hilflosigkeit verhindert werden können. Dabei wird auf die zwei Unterfragen dieser Arbeit zu themenspezifischen Chancen und Grenzen sowie zu möglichen thematischen Schwerpunkten fokussiert.

6 Zusammenführung – Peer-Education-Projekt zum Thema Disclosure

In diesem Kapitel sollen die bisher behandelten Themen SSA, Disclosure und Peer-Education vor dem Hintergrund der Milieuorientierung miteinander verbunden werden. Aus der Kombination dieser Themen entwickelt die Autorin eine Projektidee, die sie zunächst vorstellt und anschliessend in Bezug auf Aspekte wie inhaltliche Schwerpunkte und die Rolle der SSA diskutiert. Damit soll die Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit vorbereitet werden.

6.1 Projektidee: Peer-Education zu Disclosure und zu der Rolle als Adressat:in

Aus der Erkenntnis, dass sich Jugendliche im Rahmen ihres Disclosure-Prozesses häufig an Peers wenden und diese mit ihrer Rolle als Disclosure-Adressat:innen gleichzeitig stark belastet oder überfordert sein können (siehe Kapitel 4.3.1 bis 4.3.3), ergibt sich der Bedarf, Jugendliche sensibilisierend und stärkend auf diese Rolle vorzubereiten. Die milieuspezifische und entwicklungsbezogene Ausrichtung von Peer-Education sowie die Bedeutung von Peers im Jugendalter, insbesondere im Zusammenhang mit Sexualität und Disclosure-Prozessen, legen nahe, diese Aspekte miteinander zu verbinden.

Im Kontext der SSA ergibt sich daraus die Idee, ein Peer-Education-Angebot zur Disclosure-Thematik aufzubauen. Die Oberstufe eignet sich für die Durchführung, weil in dieser Phase Peers eine wichtige Rolle spielen und der Lehrplan 21 das Thema sexualisierte Gewalt bis zum Ende der Schulzeit vorsieht. Peer-Educators sollen inhaltlich und methodisch befähigt werden, mit SuS aus ihrer Klasse gezielte Einheiten zum Thema Disclosure und zur Rolle als Disclosure-Adressat:in durchzuführen. Ziel ist nicht, Jugendliche zu Berater:innen oder Ersatzfachpersonen auszubilden. Vielmehr sollen sie darauf vorbereitet werden, in einer möglichen Disclosure-Situation unterstützend zu reagieren, die Bedeutung von Zuhören, Glauben und Dasein zu erkennen, eigene Grenzen wahrzunehmen und bei Bedarf den Weg zu erwachsenen Vertrauenspersonen oder ins Hilfesystem zu finden. Im Folgenden werden Inhalte, Chancen, Grenzen und Rollen dieser Projektidee diskutiert. Eine umfassende Ausarbeitung der Projektidee ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, sie wird daher in ihren Grundzügen vorgestellt.

Wichtig ist, dass dieses Projekt ergänzend zur Primärprävention gegen sexualisierte Gewalt dient und sie nicht ersetzt. Um umfassend über Disclosure sprechen zu können, ist Vorwissen über sexualisierte Gewalt erforderlich. Es ist jedoch nicht vorgesehen, dass Jugendliche selbst primärpräventive Arbeit leisten, denn die Bedeutung fachlich fundierter Information und die mögliche Belastung durch die direkte Konfrontation mit der Thematik sind gross. Dies sollte daher von spezialisierten Fachpersonen übernommen werden. Dass die Projektidee und das Präventionsprogramm zusammenhängen, zeigt sich zusätzlich daran, dass die Betroffenheit

von sexualisierter Gewalt durch Präventionsprogramme zwar nicht direkt verringert wird, betroffene Jugendliche ihre Erlebnisse jedoch häufiger offenlegen und dabei eher von Peers unterstützt werden (vgl. Hofherr 2018: 37). Gerade weil Prävention so die Zahl der Disclosure-Adressat:innen erhöht, ist es zentral, Disclosure bei Präventionsprogrammen mitzudenken und die Jugendlichen für diese Rolle zu stärken. Hier setzt die Projektidee an.

6.2 Wichtige Inhalte bei der Umsetzung der Projektidee

Nachdem im vorherigen Kapitel die Grundidee eines Peer-Education-Angebots zu Disclosure und zur Rolle als Disclosure-Adressat:in skizziert wurde, stellt sich nun die Frage, welche Inhalte ein solches Angebot umfassen soll. Die thematischen Schwerpunkte ergeben sich einerseits aus den in Kapitel 4.3 dargestellten Belastungen jugendlicher Disclosure-Adressat:innen: Die Jugendlichen kämpfen mit gleichzeitigem Handlungs- und Geheimhaltungsdruck, haben Mühe, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu priorisieren und können von sekundärer Traumatisierung betroffen sein. Andererseits kann an das Werkbuch «Hilf mir, zu helfen» des DJI (vgl. Derr et al. 2022b) angeknüpft werden. Dieses stellt auf Grundlage der Studie des DJI «Peers als Adressat:innen von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem» (Derr et al. 2022a) drei Module für die Präventionspraxis vor. Diese Module richten den Blick ausdrücklich auf Jugendliche als Disclosure-Adressat:innen und thematisieren sexualisierte Peer-Gewalt, Kommunikation im Disclosure-Prozess sowie die Rolle und Grenzen von Disclosure-Adressat:innen (vgl. Derr et al. 2022b: 39). Es ist jedoch gedacht, dass die Durchführung der Module von Fachpersonen übernommen wird, wobei Erfahrungen im Umgang mit sexualisierter Gewalt und Traumatisierung empfohlen werden (vgl. ebd.: 15). In Bezug auf die Projektidee kann das Werkbuch daher lediglich als Orientierung für die Themenwahl verwendet werden. Eine detaillierte inhaltliche Planung würde den Umfang dieser Arbeit überschreiten. Dennoch soll die Projektidee praxisnah und greifbar sein, weshalb im Folgenden jeweils auf Teile des Werkbuchs verwiesen wird, wenn konkrete Methoden übernommen oder adaptiert werden könnten. Die Verweise sind als Textboxen markiert.

6.2.1 Grundwissen sexualisierte Gewalt

In dieser Arbeit wurde bereits betont, dass bestimmte Informationen zum Thema sexualisierte Gewalt eine Voraussetzung für einen gewinnbringenden Austausch über Disclosure sind. Die hier vorgestellte Projektidee setzt ein Grundverständnis der SuS voraus und baut darauf auf. Es gibt einige Präventionsprogramme, welche zur Orientierung genutzt werden können. Folgende Themen sollten im Rahmen eines Präventionsprogramms zu sexualisierter Gewalt thematisiert werden: Definition sexualisierter Gewalt, Häufigkeit, verschiedene Formen sexualisierter Gewalt, strafrechtliche Hintergründe, Folgen, sexualisierte Gewalt in Paarbeziehungen, Täter:innen-Strategien, Peer-Violence, Pornografie und Zusammenhänge mit Social Media.

6.2.2 Prozesshaftigkeit, Individualität und Gestalt von Disclosure

Das erste Thema des Peer-Education-Projekts sollte den Jugendlichen ein Verständnis für Disclosure vermitteln und inhaltlich an Kapitel 4.2 anknüpfen. Die Jugendlichen sollen lernen, dass Disclosure kein einmaliges Ereignis ist und Erinnern, Einordnen, Bewerten, Sprechen oder auch Schweigen umfasst (vgl. Gulowski 2025: 70). Zudem ist es für mögliche Disclosure-Adressat:innen wichtig zu wissen, dass ein Erzählen direkt oder indirekt, widersprüchlich, unchronologisch oder auch bruchstückhaft sein kann. Dies kann Jugendliche verunsichern. Sie sollen deshalb lernen, dass dies nicht auf Unglaubwürdigkeit hindeutet und dass sie nicht sofort alles verstehen müssen. Ein Verständnis dieser Hintergründe einer Offenlegung soll dazu beitragen, dass Jugendliche trotz eines ambivalenten und unsicheren Erzählens geduldig reagieren und die Betroffenen nicht durch drängende oder zweifelnde Reaktionen zusätzlich belasten.

6.2.3 Rahmen und unterstützende Haltung

Auf Grundlage des fachlich komplexen Traumawissens, das vorab von Spezialist:innen vermittelt werden sollte, kann im Rahmen von Peer-Education alltagsnah und gemeinsam überlegt werden, wie und wo Disclosure stattfinden kann. Die Jugendlichen sollen gemeinsam diskutieren, wie man erkennen könnte, dass jemand etwas Schwieriges erzählen will, und welche Haltung beim Zuhören wichtig sein könnte. Es soll in erster Linie noch nicht um eine unterstützende Reaktion gehen, sondern um das eigene Einordnen des Erzählten.

Das Werkbuch enthält die Übung «Frühwarnzeichen», in der gesammelt wird, wie von aussen erkannt werden kann, ob jemand sexualisierte Gewalt erlebt haben könnte (vgl. Derr et al. 2022b: 169f). Diese Übung kann für Peer-Education genutzt werden, indem die Gruppe gemeinsam nach möglichen Anzeichen sucht, wobei aufgezeigt werden soll, dass es keine eindeutigen Anzeichen gibt und die Reaktionen sehr individuell sind.

6.2.4 Reaktion von Disclosure-Adressat:innen und deren Wirkung

Im nächsten Schritt sollen die konkrete Reaktion und die Kommunikation thematisiert werden. Die Jugendlichen sollen Orientierung darüber erhalten, wie sie reagieren können, wenn jemand ihnen die Betroffenheit von sexualisierter Gewalt offenlegt. Aus den Kapiteln 4.2.2, 4.2.3 und 4.2.4 lassen sich einige wichtige Dos und Don'ts für die Reaktion ableiten. Adressat:innen sollen vor allem glauben, zuhören, nicht bewerten, keine Schuld zuweisen, nicht drängen und transparent mit Betroffenen über mögliche nächste Schritte sprechen. Dabei ist es zentral, auch nonverbal Ruhe zu signalisieren, keine Ablehnung oder Schockierung zu zeigen und zu betonen, dass man für das Gegenüber da ist.

Dieses Thema ist nicht nur von grosser Bedeutung, sondern auch gut für Peer-Education geeignet, da sich die Kommunikation unter Jugendlichen wesentlich von jener der Erwachsenen und Professionellen unterscheidet. Im Peer-Education-Setting sollen die Jugendlichen in Bezug auf ihre Lebenswelt und Perspektive über mögliche Reaktionen und konkrete Sätze nachdenken. Mit diesem Setting sollen Ideen entstehen, die für die Jugendlichen authentisch und spontan umsetzbar sind. Die Peer-Educators könnten dabei als Vorbilder fungieren und aufzeigen, wie eine unterstützende Reaktion aussehen könnte. Durch die Nähe zu den SuS können diese, bestimmte Verhaltensweisen oder Formulierungen gemäss dem Lernen am Modell (siehe Kapitel 5.2), besser übernehmen.

Im Werkbuch wird Kommunikation im Modul 2B bearbeitet. Dabei wird zuerst auf allgemeine Aspekte von Kommunikation eingegangen und erarbeitet, dass es verbale und nonverbale Kommunikation gibt, was wertschätzende und gewaltfreie Kommunikation ausmacht oder was aktives Zuhören ist (vgl. Derr et al. 2022b: 183–190). Im zweiten Teil sensibilisiert die Übung «Wertfreie Kommunikation», Wahrnehmungen möglichst neutral zu formulieren und Bewertungen zu vermeiden (vgl. ebd.: 191–194). In der Übung «Ratschläge geben» wird in Kleingruppen erprobt, wie eine bestimmende Gesprächsführung im Vergleich zu einer wertschätzenden und motivierenden Gesprächsführung wirken kann (vgl. ebd.: 195). Diese Übungen eignen sich besonders für Peer-Education, weil sie das Gesprächsverhalten praktisch erfahrbar machen und auf gemeinsames Erleben statt auf das Lehren-Lernen-Prinzip setzen.

6.2.5 Hilfeverständnis

Ergänzend zum Thema der hilfreichen Kommunikation soll innerhalb des Peer-Education-Projekts über das Helfen im Allgemeinen nachgedacht werden. Folgende Fragen sollen im Zentrum stehen: Was ist Hilfe überhaupt? Wer kann Hilfe leisten? Wo beginnt und endet sie? Dies ist wichtig, weil Jugendliche häufig ein Hilfeverständnis haben, gemäss dem Hilfe erst bei der Polizei, der Therapie oder der Beratungsstelle beginnt (siehe Kapitel 4.3.1). Die adressierte jugendliche Person kann gemäss dieser Definition nicht helfen, was zu grosser Macht- und Hilflosigkeit führt, vor allem wenn die betroffene Person keine professionelle Hilfe möchte. Um den Handlungsdruck zu reduzieren, sollen die Jugendlichen merken, dass ihr Zuhören von Bedeutung ist. Diese Thematik eignet sich gut für das Peer-Education-Setting, weil es eine Haltungs- und Einordnungsfrage ist, die sich in der Gruppe gut erarbeiten lässt. Wenn die Peer-Educators vermitteln, dass Zuhören und Dasein hilfreich sind und die Gruppe eine neue Norm von «guter Hilfe» finden kann, entlastet dies sowohl die Adressat:innen als auch die Betroffenen, da im Umgang mit Disclosure individuellere Wege möglich werden.

Im Werkbuch wird das Hilfeverständnis in Modul 1C «Wie kann ich (mir) helfen?» aufgegriffen. Die Übung «Mindmap Hilfe» sammelt unterschiedliche Dimensionen von Hilfe. Hier werden

neben den klassischen Hilfestellungen wie Beratung oder Polizei auch Dasein, Trösten, wertfreie Kommunikation und andere aufgeführt (vgl. Derr et al. 2022b: 117–143). Eine solche Methode zur Sammlung und Kategorisierung kann auch im Peer-Education-Setting angewendet werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass zusätzliche Ideen der Jugendlichen integriert werden können, ein gemeinsamer Prozess entsteht und die Peer-Educators nicht in die Rolle der Hilfslehrpersonen geraten, welche Ideen oder Einteilungen bewerten.

6.2.6 Grenzen von Freundschaft

Während bisher die Möglichkeiten von Disclosure-Adressat:innen betrachtet wurden, müssen anschliessend auch die Grenzen dieser Rolle thematisiert werden. Es besteht die Gefahr, dass Jugendliche ihre Verantwortung als Adressat:in und Freund:in überschätzen und ihre eigenen Belastungsgrenzen überschreiten. Jugendliche sollen wissen, dass ihr Dasein und Zuhören wichtig sind, sie aber keine Fachperson ersetzen können. Ohne das Bewusstsein für diese Grenze kann der Wunsch zu unterstützen schnell in Überforderung umschlagen, wodurch für Betroffene eine wichtige Ressource, die Freundschaft, verloren gehen kann. Das Thema Freundschaft mit ihren Chancen und Grenzen lässt sich besonders gut im Peer-Education-Setting diskutieren, da die Vorstellung einer guten Freundschaft stark von Peer-Normen abhängt. Peer-Educators können mit der Gruppe auf Augenhöhe über Loyalität und Erwartungen sprechen. Die Augenhöhe soll dabei helfen, offen über Werte und Ansichten zu reflektieren, ohne dass Bewertungen erfolgen oder erwartet werden. Es soll erarbeitet werden, dass Freundschaft weder vollständige Zuständigkeit noch Rückzug bedeuten soll. Vielmehr kann ein/e Freund:in eine wichtige unterstützende Person sein, ohne die Verantwortung für Schutz, Aufarbeitung oder professionelle Hilfe allein übernehmen zu müssen.

Das Werkbuch greift die Rolle von Freund:innen besonders in Modul 3 «Stepping Stones: Stärken und Grenzen einer Freundschaft» auf. Das Bild der Stepping Stones verdeutlicht, dass Freund:innen ein wichtiger Schritt im Unterstützungsprozess sein können, jedoch nicht den gesamten Hilfeprozess tragen müssen. In der Übung «Grenzen einer Freundschaft» entscheiden Jugendliche anhand einer vorgelesenen Geschichte, wann sie weiter unterstützen würden und wann ihre Grenze erreicht wäre (vgl. Derr et al. 2022b: 210–215). Diese Übung ist hilfreich, um über Grenzen nachzudenken, sollte für mehr Niederschwelligkeit jedoch an den Peer-Education-Rahmen angepasst werden, damit eine offen gestaltete Diskussion entstehen kann.

6.2.7 Eigene Grenzen wahrnehmen und kommunizieren

Mit den Grenzen einer Freundschaft rücken die eigenen Grenzen in den Fokus. Hier sollen die Jugendlichen darüber nachdenken, wie sie ihre eigenen Grenzen erkennen und damit umgehen können. In Kapitel 4.3.2 wurde erläutert, dass die eigenen Bedürfnisse von Disclosure-Adressat:innen häufig hinten angestellt werden. Zudem ist die sekundäre Traumatisierung

eine Gefahr (siehe Kapitel 4.3.3). Deshalb ist es wichtig, dass im Rahmen des Peer-Education-Projekts auch über den Schutz und die Entlastung der Adressat:innen selbst gesprochen wird. In erster Linie ist es wichtig, zu sammeln, wie eine eigene Belastung überhaupt erkannt werden kann. Aufgrund der stark persönlichen und sensiblen Seite, die mit dem Teilen eigener Belastungsanzeichen einhergeht, ist diese Thematik besonders gut in kleinen Peer-Gruppen diskutierbar. Hier sollte darauf geachtet werden, mögliche Anzeichen einer Sekundärtraumatisierung zu erfassen. Anschliessend sollen die Jugendlichen an den Gedanken herangeführt werden, dass nur derjenige/diejenige helfen kann, der/die selbst die Energie und Kraft dazu hat. Deswegen ist Selbstfürsorge fundamental und hat nichts mit Egoismus oder schlechter Freundschaft zu tun. Auch das Thema der Selbstfürsorge hat eine sehr persönliche Note, weshalb es hilfreich sein kann, es in der Peer-Gruppe zu diskutieren. Gegebenenfalls ist auch eine Einteilung in Freundschaftsgruppen sinnvoll, da das gegenseitige Vertrauen hier noch stärker sein kann.

Im Werkbuch sind in den Modulen 1C, 2C und 3B verschiedene Methoden aufgeführt, die Ressourcen stärken, Bedürfnisse bewusst machen und Strategien zum Umgang mit Belastung aufzeigen (vgl. Derr et al. 2022b: 117–144, 196–208, 210–219). Im Rahmen von Peer-Education sind einige davon umsetzbar, wobei über mögliche Anpassungen nachgedacht werden sollte, damit die Peer-Educators auf Augenhöhe mit ihren Peers bleiben können und dies nicht durch traditionelle Lehrsituationen, wie beispielsweise das Arbeiten an einem Arbeitsblatt, erschwert wird.

6.2.8 Hilfestellen und Möglichkeiten des Hilfeholens kennen

Das Wahrnehmen eigener Grenzen bleibt wirkungslos, wenn Jugendliche nicht wissen, wie sie sich konkret entlasten oder Unterstützung holen können. Abschliessend ist es daher wichtig, im Peer-Education-Programm zu thematisieren, wie die Jugendlichen damit umgehen können, wenn sie entweder an ihre persönlichen Belastungsgrenzen stossen und selbst Unterstützung brauchen oder wenn ihre Grenze als Nicht-Fachperson erreicht ist und sie grossen Handlungsdruck bezüglich der Betroffenen verspüren. In jedem Fall muss bedacht werden, dass die Adressat:innen gegenüber den Betroffenen meist einen grossen Geheimhaltungsdruck verspüren. Gerade das Spannungsfeld zwischen Geheimhaltungs- und Handlungsdruck sollte konkret angesprochen werden, da dieses, wie in Kapitel 4.3.1 ausgeführt, zu starker Hilflosigkeit und Überforderung führen kann. Dies ist vor allem dann schwierig, wenn Betroffene selbst keine Hilfe wünschen. Trotzdem sollte hier diskutiert werden, wieso es für Betroffene bedeutend ist, die Kontrolle über ihren Hilfeweg zu haben. Unabhängig davon, ob es um persönliche Grenzen oder die Handlungsgrenze als Nicht-Fachperson geht, sollten die Jugendlichen darüber informiert werden, dass sie bei Hilfestellen auch anonymisierte Unterstützung erhalten können, ohne die Betroffenen zu verraten. Über konkrete Angebote von

spezialisierten Fachstellen oder anderen Hilfestellen wie der SSA soll informiert werden, wobei je nach Wissensstand der Gruppe ein Setting erforderlich sein kann, das stärker lehr- und lerngeprägt ist. Andererseits sollen die Jugendlichen diskutieren können, wann und wie Hilfe holen ohne Vertrauensbruch möglich und richtig sein kann. Gemeinsam könnten bspw. folgende Fragen diskutiert werden: Wann fühlt sich Hilfeholen wie Verrat an? Wann kann es Schutz sein? Wie könnte ich es der betroffenen Person sagen? Um besonders gut auf eine solche Situation vorbereitet zu sein, sollte konkret überlegt werden, wie eine Hilfestelle kontaktiert werden kann und was (nicht) gesagt werden darf, damit die Betroffenen nicht verraten werden. Ziel ist es, dass die Jugendlichen untereinander Akzeptanz für das Holen von Hilfe aufbauen können, Hilfestellen kennen und wissen, dass Beratungsstellen nicht nur für Betroffene da sind.

Insgesamt zeigt sich, dass ein Peer-Education-Angebot, das auf allgemeiner Prävention zum Thema sexualisierte Gewalt aufbaut, Sinn ergibt. Der Schwerpunkt liegt darin, Jugendliche in ihrer Rolle als mögliche Disclosure-Adressat:innen zu stärken: Sie sollen Disclosure besser einordnen, unterstützend kommunizieren, Hilfe breiter verstehen, die Grenzen von Freundschaft erkennen, eigene Belastungen ernst nehmen und konkrete Wege ins Hilfesystem nennen können. Damit kann Peer-Education dazu beitragen, eine unterstützende Peer-Kultur zu fördern, ohne Jugendlichen die Verantwortung von Fachpersonen zu übertragen.

6.3 Chancen von Peer-Education zu Disclosure und der Rolle als Adressat:in

In Kapitel 5.4 wurden die Chancen der Peer-Education-Methode erläutert. Die an dieser Stelle aufgeführten Argumente sollen nun spezifisch in Bezug auf die Anwendung von Peer-Education zum Thema Disclosure und die Rolle als Disclosure-Adressat:in diskutiert werden.

Jugendliche beeinflussen sich gegenseitig (siehe Kapitel 2). Gerade für die sexuelle Sozialisation sind Peers besonders wichtig. Peer-Education zum Thema Disclosure kann hier anknüpfen und nicht «nur» Wissen vermitteln, sondern auch eine Haltungsänderung gegenüber Betroffenen und ihren individuellen Disclosure-Prozessen fördern (vgl. Nörber 2003b: 11). Es soll innerhalb einer Peer-Gruppe als Norm gelten, dass Betroffenen geglaubt wird, dass sie individuell – unter Berücksichtigung eigener Grenzen – unterstützt werden und dass die Rolle als zuhörende Freund:in als wertvoll gilt. Dies kann durch Peer-Education erreicht werden. Die ausgebildeten Peer-Educators fungieren dabei als Vorbilder, welche die neue Haltung einbringen und zeigen, wie sie gelebt werden kann. Mit Modelllernen und dem Einfluss von Milieus auf Individuen kann das «Neue» übertragen und verbreitet werden. Durch die Nähe unter Peers wird die neue Norm als weniger fremdartig und von oben auferlegt wahrgenommen,

weshalb sie eher akzeptiert wird, als wenn sie von Erwachsenen vorgelebt wird (vgl. Schröder 2003: 110f).

Doch auch bezüglich des konkreten Verhaltens kann Peer-Education einen wertvollen Beitrag leisten, denn die Peer-Educators können zeigen, wie über sexualisierte Gewalt gesprochen werden kann, wie Unsicherheiten und Grenzen benannt werden können oder wie eine unterstützende Reaktion aussehen könnte (vgl. Kempen 2007: 31). Mit dem Lernen am Modell kann dieses Verhalten von anderen Jugendlichen kopiert werden, und zwar umso direkter, wenn das Modell der eigenen Situation möglichst nahe ist.

Neben dem Verhalten und der Haltung, welche von Jugendlichen durch die geteilte Lebenswelt besser angenommen werden, können auch fachliche Informationen lebensweltnäher vermittelt werden. So können die Peer-Educators das konkrete Fachwissen in für ihre Peers realistische Situationen und Rahmenbedingungen übersetzen. In der Peer-Gruppe genutzte Kommunikationswege oder -weisen können beispielsweise genutzt werden, um die Fachinformationen weniger abstrakt, nahbarer und damit auch glaubwürdiger zu machen (vgl. Schröder 2003: 110).

Es kann auch partizipativer gearbeitet werden, wenn Themen von Peers und nicht von Erwachsenen angesprochen werden. Durch die Intimität der Thematik können schnell Scham und Unsicherheit gegenüber Erwachsener entstehen, was zu einer abwehrenden Haltung führen kann. Dadurch wird eine offene Diskussion auf Augenhöhe erschwert, und es kann dazu kommen, dass bei den Jugendlichen der Eindruck entsteht, die Erwachsenen möchten ihnen sagen, was richtig und zu tun sei. Je nachdem, welches Verhältnis innerhalb der Peer-Gruppe zu Erwachsenen besteht, kann damit eine genau gegenteilige Haltung hervorgerufen werden. Mit Peer-Education kann ohne Kontrolle, Moralisierung oder Belehrung, sondern Offen und auf Augenhöhe über Disclosure gesprochen und überlegt werden, was in der Rolle als Disclosure-Adressat:in von Wichtigkeit ist. Die Jugendlichen können sich besser auf eine gemeinsame Reflexionsebene einlassen und werden als Mitgestaltende einer unterstützenden Peer-Kultur verstanden und adressiert.

Gerade in dieser gemeinsamen Aushandlung ist auch der Weg ins Hilfesystem zu diskutieren. Disclosure-Adressat:innen spüren einen starken Geheimhaltungsdruck, den sie sich teilweise selbst auferlegen. Aus ihrer Rolle als Professionelle, betonen Erwachsene häufig auf werbende Weise, dass Jugendliche bei ihnen Hilfe bekommen können. Damit wird das hierarchische Experten-Klientel-Verhältnis zusätzlich bestärkt. Untereinander können die Jugendlichen hingegen ebenbürtig über die Bedeutung eines solchen Schrittes sprechen. Eine neue Einordnung des Kontaktierens und Hilfeholens als legitime Unterstützung und nicht als Bruch von Vertrauen oder Freundschaft kann die Schwelle zum Hilfesystem senken.

6.4 Risiken, Grenzen und Herausforderungen der Projektidee

Bei Peer-Education-Projekten ist es immer wichtig zu überlegen, welche Verantwortungen und Aufgaben bei Erwachsenen liegen und was an Jugendliche abgegeben wird. Bei der Thematik Disclosure ist dies besonders wichtig, da die Verknüpfung mit sexualisierter Gewalt thematisch sehr eng ist, was die Jugendlichen über ihre Ressourcen hinaus belasten kann. Die Jugendlichen müssen deshalb gut begleitet und unterstützt werden. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Jugendlichen durch Peer-Education nun vollkommen selbständig für Disclosure zuständig sind, immer wissen müssten, was zu tun ist, oder die Educators erste Ansprechpersonen für Betroffene sind.

Gerade letzteres kann schnell geschehen, da sich Jugendliche gerne an diese Peers wenden, von denen sie besondere Fähigkeiten und Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit Disclosure erwarten (vgl. Gulowski/Krüger 2020: 33). Durch die Rolle als Educators ist es daher denkbar, dass sich Peers vermehrt an diese Jugendlichen wenden und Educators dadurch mehrfache Disclosure-Adressat:innen werden. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Erlebnissen, Emotionen oder Umgangsformen kann die Belastung schnell steigen, was die Educators selbst an Grenzen bringen kann. Durch eine enge und regelmässige Begleitung sowie eine klare Unterstützungshaltung der Erwachsenen, die das Projekt begleiten, sollte den Educators vermittelt werden, dass sie auch selbst Hilfe holen dürfen und sollen (vgl. Kahr 2003: 372f). Zudem muss allen Beteiligten klar sein, dass auch die Educators keine professionellen Berater:innen sind und ihre eigenen Grenzen wahrnehmen müssen.

Wie in Kapitel 5.3.5 bereits erwähnt, ist die Auswahl der Peer-Educators zentral, da diese im Mittelpunkt eines solchen Projekts stehen. Die Herausforderung besteht darin, geeignete Jugendliche zu finden, die sich freiwillig für diese Aufgabe melden. Die Freiwilligkeit ist dabei eine wichtige Voraussetzung (vgl. ebd.: 368f). Motivierende Gespräche und gegebenenfalls äussere Anreize wie Zertifikate können die Bereitschaft erhöhen. Aufgrund der Schambehafung und Tabuisierung des Themas Sexualität kann es jedoch schwierig sein, Jugendliche für diese Aufgabe zu gewinnen. Bei der Thematik Disclosure sollte zudem darauf geachtet werden, dass alle Geschlechter vertreten sind. Um die Peers möglichst breit ansprechen zu können, ergibt eine Verteilung entsprechend den Geschlechterverhältnissen der Zielgruppe Sinn. Demnach müssen Jugendliche gefunden werden, die fachlich geeignet, in ihrer Peer-Gruppe anerkannt, reflektiert und belastbar sind und zugleich die Geschlechterverteilung der Zielgruppe möglichst repräsentativ abbilden.

Sowohl bei den Educators als auch bei der Zielgruppe muss eine mögliche Betroffenheit von sexualisierter Gewalt berücksichtigt werden. Bei der Auswahl der Educators sollte berücksichtigt werden, inwiefern eine eigene Betroffenheit gewinnbringend oder einschränkend wirken

kann. So können eigene Erfahrungen einerseits das fachliche Wissen ergänzen und das Verständnis steigern, andererseits besteht die Gefahr der Vermischung von Eigenem und Fremdem, was das Lehren erschweren kann (vgl. Teubert/Vobbe 2023: 104). Sollten sich betroffene Jugendliche melden, muss dies individuell besprochen werden. Eine mögliche Retraumatisierung ist zu beachten.

Auch innerhalb der Zielgruppe kann es von sexualisierter Gewalt betroffene Jugendliche geben. Die Umsetzung des Peer-Education-Projekts zu Disclosure birgt auch für sie die Gefahr, dass Belastungen und Erinnerungen reaktiviert werden, Scham aufkommt oder sie sich durch das Projekt zur Offenlegung gedrängt fühlen. Um die betroffenen Jugendlichen sowie die Educators nicht in unangenehme und überfordernde Situationen zu bringen, ist es wichtig, dass das Teilnehmen an den Projekteinheiten freiwillig ist und unauffällige und niederschwellige Rückzugsmöglichkeiten sowie Gefässe zum Auffangen möglicher Reaktionen verfügbar sind. Zudem sollten die Inhalte im Sinne eines «Disclaimers» kurz vorab besprochen werden, um Betroffenen die Möglichkeit zu geben, für sich zu entscheiden, ob sie teilnehmen möchten. Weil sexualisierte Gewalt im vorausgesetzten Präventionsprogramm (geleitet von Fachpersonen) bereits thematisiert wurde, sollten die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Peer-Education-Projekts einschätzen können, inwiefern die Thematik sie belastet.

Eine Thematik, welche sowohl bei der Planung wie auch der Umsetzung dieser Projektidee mitgedacht werden muss, ist die Tatsache, dass Peer-Violence – also die sexualisierte Gewalt unter Jugendlichen – die Form sexualisierter Gewalt ist, von der Jugendliche am häufigsten betroffen sind (vgl. Hauri/Jenzer 2022: 25f; Maschke/Stecker 2018: 31f). Gerade in der Schule findet (vor allem nicht-körperliche) sexualisierte Gewalt statt, was das Sicherheitsempfinden der direkt wie auch indirekt betroffenen SuS mindern kann (vgl. ebd.: 115). Innerhalb der Zielgruppe ist es daher möglich, dass es nicht nur Betroffene, sondern auch gewaltausübende Jugendliche gibt, was in der Gruppe zu Loyalitätskonflikten, Beziehungskonfusionen und Unterstützungsdilemmata führen kann (vgl. Derr et al. 2022b: 45). Solche Faktoren auf der Beziehungsebene zwischen den Jugendlichen können sowohl den Prozess als auch das Ergebnis des Peer-Education-Projekts massiv beeinflussen. Es ist fraglich, ob ein angenehmer, auf Augenhöhe stattfindender Austausch bei Peer-Violence innerhalb der Gruppe überhaupt möglich ist. Je nach Ausmass der Irritationen, der Gruppendynamik und dem Verhalten der involvierten Jugendlichen ist es für die Peer-Educators gegebenenfalls kaum möglich, innerhalb ihrer eigenen Peer-Gruppe eine neutrale Position aufrechtzuerhalten und unvoreingenommen zu handeln. Eine solche Überforderung sollte verhindert werden, indem im Vorfeld über sexualisierte Gewalt gesprochen und dabei sensibel darauf geachtet wird, ob es Anzeichen von Peer-Violence gibt. Sollte sich herausstellen, dass Peer-Violence innerhalb der Gruppe ein

Thema ist, sollte überlegt werden, ob und wie ein Peer-Education-Projekt zu diesem Zeitpunkt tatsächlich förderlich und sinnvoll sein kann.

Bei der Planung von Peer-Education-Projekten sollte die Zielgruppe einbezogen werden (vgl. Kahr 2003: 370f). Eine Herausforderung ist dabei die Scham, die Jugendliche gegenüber Erwachsenen in Bezug auf Sexualität und Intimität empfinden. Sie schränkt den offenen Austausch über eigene Bedürfnisse und Meinungen ein. Es besteht ein Widerspruch: Das Projekt setzt Peers ein, um genau solche Hemmschwellen zu senken, doch dieselbe Hemmschwelle erschwert die partizipative Planung, die wiederum förderlich für das Projekt wäre. Die Partizipation wird zusätzlich erschwert durch die Tendenz von Jugendlichen, zu glauben, dass sie über Sexualität bereits alles wissen (vgl. Waldmann 2003: 173). «Dieses 'Alles-Wissen' erscheint wie ein Schutz, der Verhaltens- und Einstellungsveränderungen schwierig macht» (ebd.). Im Laufe des Projekts soll die Nähe der Peers dazu beitragen, diese Abwehrhaltung aufzuheben. Dies ermöglicht es den Jugendlichen häufig, zu erkennen, dass ihr Wissen nur oberflächlich war (vgl. ebd.). Der partizipative Einbezug der Jugendlichen in die Planungsphase wird jedoch erschwert, wenn sie sich nicht auf das Projekt einlassen und Bedürfnisse erkennen können. Um den Bedarf der Jugendlichen trotzdem abholen zu können, sollten niederschwellige oder indirekte Herangehensweisen, etwa die Möglichkeit, Wünsche schriftlich einzubringen oder anonym abzustimmen, berücksichtigt werden.

6.5 Rolle der Schulsozialarbeit bei der Umsetzung der Projektidee

Ein Peer-Education-Projekt muss von jemandem oder einer Gruppe geplant, durchgeführt, begleitet und evaluiert werden. Gerade weil Disclosure in dieser Arbeit im Kontext sexualisierter Gewalt betrachtet wird, braucht ein solches Projekt eine sorgfältige fachliche Einbettung. Erwachsene Professionelle müssen einen fachlichen Rahmen und Unterstützung bieten, damit die Gefahr der Überforderung und der Verantwortungsabschiebung nicht besteht. Für diese Aufgabe der Projektplanung, -koordination und -begleitung ist die SSA besonders gut geeignet, denn sie ist Teil des Projektsystems Schule (vgl. Kahr 2003: 374) und kann dadurch die Langfristigkeit und Kontinuität, die der Schulkontext bietet, nutzen (vgl. Nörber 2003a: 87). Gleichzeitig ist sie jedoch nicht in einer bewertenden Rolle wie die LP, was bei den SuS einen Rollenkonflikt auslösen könnte (vgl. Kahr 2003: 375). Eine gute Kooperation mit den LP und der Einbezug dieser in das Peer-Education-Projekt ist durch ihren konstanten Kontakt zu den SuS dennoch wichtig. Ihre Rolle zwischen Begleitung und Bewertung muss jedoch klar kommuniziert und reflektiert werden, damit daraus keine Schwierigkeiten entstehen (vgl. ebd.).

Die besondere Eignung der SSA liegt somit in ihrer Schnittstellenposition. Sie ist im Schulsetting verankert und kann dessen Reichweite, Verbindlichkeit und Kontinuität nutzen, bringt je-

doch gleichzeitig eine sozialarbeiterische Haltung ein, welche an Partizipation, Niederschwelligkeit und Lebensweltorientierung anschliesst. Die Prägung der SSA durch die Jugendarbeit kann daher auch diese Aspekte in das Projekt einbringen, wodurch die Grundprinzipien der Peer-Education umgesetzt werden können.

Wie in Kapitel 4 erläutert, hat die SSA verschiedenste Aufträge und mehrere Zielgruppen. Dies ist für die Umsetzung einer solchen Projektidee nützlich, da auch hier eine Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen nötig ist. In einer koordinierenden Funktion klärt die SSA mit der Schulleitung die zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen sowie die Einbettung des Projekts in den Schulalltag. Vernetzend organisiert die SSA die Zusammenarbeit zwischen LP, Schulleitung und externen Fachstellen, wobei geklärte Zuständigkeiten besonders zentral sind. Überdies nimmt die SSA gegenüber den SuS eine qualifizierende, begleitende und schützende Rolle ein. Dabei sollte die Ausbildung fachlich und methodisch ausgelegt sein. Gleichzeitig ist die Begleitung der Educators besonders wichtig, da auch sie geschützt und bei der Wahrung eigener Grenzen unterstützt werden müssen (vgl. Kahr 2003: 372f). Eine Überforderung der Educators in einem Programm, das Jugendliche vor Überforderung schützen soll, ist zu vermeiden. Die enge Begleitung und das sensible Reagieren auf aufkommende Themen sind daher zentral. Gerade bei Hinweisen auf sexualisierte Peer-Gewalt muss die SSA prüfen, ob das Peer-Education-Setting weiterhin angemessen ist oder ob zuerst intervenierende und schützende Massnahmen notwendig sind.

Neben der Organisation des Projekts und der Begleitung der Peer-Educators sollte die SSA bedenken, dass durch Präventionsprogramme zum Thema sexualisierte Gewalt ein Raum entstehen kann, in dem Disclosure-Prozesse angestossen werden (vgl. Christmann/Wazlawik 2018: 733). Bevor sich die SSA mit der konkreten Planung eines vorausgehenden Präventionsprogramms zu sexualisierter Gewalt und des Peer-Education-Projekts befasst, sind verlässliche Auffangstrukturen zu schaffen, um ausgelöste Disclosure-Prozesse adäquat begleiten zu können. Die SSA sollte dafür einstehen, dass Disclosure als Handlungsauftrag für schulische Fachkräfte anerkannt und im Zusammenhang mit präventiven und intervenierenden Massnahmen berücksichtigt wird (vgl. Christmann 2020: 272). Im Umgang mit Disclosure kann die SSA ein Ort der Kompetenz für SuS wie auch für pädagogisches Personal darstellen (vgl. Christmann 2023: 350). «Schulsozialarbeit verfügt über das Potenzial, Räume für die Offenlegung von sexualisierter Gewalt zu schaffen und Disclosure-Prozesse adäquat zu begleiten» (ebd.: 356). Die schulinterne Zusammenarbeit zwischen LP und SSA ist dabei besonders wichtig, ebenso die Kooperation mit externen Fachstellen und der Jugendhilfe. Mit geklärten Zuständigkeitsbereichen und Grenzen können disclosureorientierte Konzepte, Haltungen und Handlungen ermöglicht werden (vgl. Christmann/Wazlawik 2018: 734).

7 Schlussbetrachtung

Bisher wurden verschiedene Theorieperspektiven und eine konkrete Projektidee diskutiert, um zu ergründen, inwiefern Peer-Education den Disclosure-Prozess bei Jugendlichen positiv verändern kann. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und darauf aufbauend die Fragestellungen dieser Arbeit beantwortet. Abschliessend wird diskutiert, was sich aus dieser Arbeit für die Praxis der SSA ergibt und welche weiterführenden Gedanken daraus resultieren.

7.1 Zentrale Erkenntnisse und Beantwortung der Fragestellung

Die zentrale Ausgangserkenntnis dieser Arbeit ist, dass Jugendliche zwar die häufigsten Adressat:innen von Disclosure sind, auf diese Rolle jedoch kaum vorbereitet werden. Betroffene wenden sich im Disclosure-Prozess deutlich häufiger an Gleichaltrige als an Erwachsene. Gleichzeitig kann diese Rolle stark belasten: Jugendliche bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Geheimhaltung und Handlungsdruck, stellen eigene Bedürfnisse zurück, verstehen "richtige" Hilfe häufig erst als professionelle Intervention und sind dem Risiko sekundärer Traumatisierung ausgesetzt. Dadurch entstehen Situationen, die von starker Hilflosigkeit und Überforderung geprägt sind.

Klassische Präventionsprogramme gegen sexualisierte Gewalt berücksichtigen Disclosure-Adressat:innen bislang kaum. Sie erhöhen aber die Bereitschaft zur Offenlegung, weswegen Jugendliche danach häufiger zu Adressat:innen werden und ihre Stärkung gerade im Zusammenhang mit Primärprävention zusätzlich an Bedeutung gewinnt. Zudem beeinflusst die Reaktion auf eine Offenlegung den weiteren Disclosure-Prozess der Betroffenen sowie deren Umgang mit den Folgen des Erlebten massgeblich. Dies unterstreicht die fachliche Relevanz dieser Arbeit, welche die unvorbereitete und überfordernde Konfrontation von Jugendlichen mit der Rolle als Disclosure-Adressat:in verringern soll.

Die Hauptfrage dieser Arbeit ist, welchen Beitrag die SSA mit Peer-Education leisten kann, um Jugendliche als potenzielle Disclosure-Adressat:innen zu sensibilisieren, zu stärken und zu befähigen. Es konnte aufgezeigt werden, dass die SSA mit Peer-Education zum Thema Disclosure niederschwellig und lebensweltnah eine präventive, sensibilisierende und stärkende Wirkung entfalten kann. Besonders kann erreicht werden, dass Jugendliche die Individualität von Disclosure-Prozessen und die Bedeutung ihrer eigenen Reaktion erkennen. Zudem lassen sich Hilflosigkeit und Überforderung reduzieren, indem eine realistische Einschätzung ihrer Rolle ermöglicht wird. Entscheidend ist, dass sie verstehen, keine fachliche oder intervenierende Verantwortung zu tragen, sondern durch ihre Freundschaft unterstützen zu können. Als Intervention in konkreten Fällen ist Peer-Education hingegen ungeeignet. Peer-

Education ist kein Ersatz für Fachpersonen. Der Beitrag der SSA liegt deshalb in der fachlichen Einrahmung des Angebots. Sie begrenzt das Projekt inhaltlich, klärt die Rollen aller Beteiligten und behält die Verantwortung für Schutz und Intervention. Die konkrete Ausgestaltung dieser Aufgaben ist Thema des nächsten Kapitels.

In Bezug auf die erste Unterfrage (thematische Inhalte von Peer-Education zu Disclosure) sollte sich das Projekt an den Fragestellungen, Unsicherheiten und Belastungshintergründen jugendlicher Disclosure-Adressat:innen orientieren. Folgende Ziele sollten dabei bearbeitet werden: Die Jugendlichen sollen Disclosure als individuellen, prozesshaften Vorgang verstehen sowie unterstützend reagieren und kommunizieren können. Die Erweiterung des Hilfeverständnisses ist zentral, damit bereits das Dasein als Hilfe gesehen werden kann. Weiter geht es darum, die Rolle als Freund:in und die damit verbundenen Grenzen realistisch einzuordnen, eigene Belastungsgrenzen und Selbstfürsorge wahrzunehmen und kommunizieren zu können sowie konkrete Wege ins Hilfesystem – im Spannungsfeld von Geheimhaltungs- und Handlungsdruck – kennenzulernen. Im Vordergrund steht damit nicht fachliches Spezialwissen, sondern Sensibilisierung, Reflexion und die Stärkung der Handlungsfähigkeit.

Bezüglich der zweiten Unterfrage (Chancen und Risiken des Einsatzes von Peer-Education zu Disclosure) ergeben sich die positiven Seiten vor allem daraus, dass Peer-Education an der hohen Bedeutung von Peers im Jugendalter ansetzt und die wechselseitige Prägung jugendlicher gezielt nutzt. Die Methode erzeugt mit dem Peer-to-Peer-Setting Lebensweltnähe, Niederschwelligkeit und Glaubwürdigkeit, womit sich Haltungen fördern lassen, die zu unterstützenden und hilfreichen Reaktionen auf Disclosure führen. Der Austausch unter Jugendlichen kann zudem Hemmschwellen senken und so einen offenen und zugänglichen Umgang mit dem Thema ermöglichen. Die Lebensweltnähe hilft bei der Umsetzung, indem Inhalte und Verhaltensweisen direkter übernommen werden können, als wenn sie von Erwachsenen vermittelt werden. Ausserdem werden in den Gruppen Normen und Haltungen durch gegenseitige Prägung und Sozialisation beeinflusst. Damit kann normalisiert werden, dass den Betroffenen geglaubt wird, dass eigene und fremde Grenzen respektiert werden und dass das Einbeziehen von Unterstützung nicht als Verrat gilt.

Diese positive Wirkung besteht andererseits jedoch nur innerhalb klarer Grenzen, da Disclosure untrennbar mit dem fachlich wie emotional anspruchsvollen Thema sexualisierter Gewalt verbunden ist. Dies kann die Jugendlichen psychisch belasten, wobei sowohl eigene Betroffenheit als auch sekundäre Traumatisierung wichtige Faktoren sein können. Die Bearbeitung des Themas Disclosure im Peer-Education-Setting setzt inhaltliches Wissen über sexualisierte Gewalt voraus, wobei dessen Vermittlung von spezialisierten Fachpersonen erfolgen sollte. Diese verfügen über umfassende Kenntnisse und haben die Möglichkeiten, starke Reaktionen aufzufangen. Peer-Educators dürfen nicht überfordert werden, indem sie Verantwortung für

Beratung, Therapie oder Intervention als Ersatz-Fachpersonen übernehmen sollen. Die Herausforderung für die SSA besteht darin, im Projekt die Rollen aller Beteiligten klar zu definieren und die Balance zwischen Unterstützung und Begleitung durch Erwachsene sowie Partizipation und Mitwirkung der Jugendlichen auf Augenhöhe zu finden. Die SSA muss zudem den Blick auf mögliche sexualisierte Gewalt unter Jugendlichen richten. Vorhandene, aber nicht bearbeitete Peer-Violence kann das Projekt stark beeinflussen, weshalb sensibel auf Hinweise reagiert werden muss. Bei Anzeichen sollte die Durch- bzw. Weiterführung des Projekts hinterfragt werden.

Insgesamt zeigt sich Peer-Education für die Bearbeitung von Disclosure sowie zur Rolle als Disclosure-Adressat:in als zielführende Sensibilisierungs- und Befähigungsmethode. Mit fachlicher Einrahmung kann Peer-Education Jugendliche in ihrer unterstützenden, aber begrenzten Rolle als Disclosure-Adressat:innen stärken.

7.2 Praxisimplikationen für die Schulsozialarbeit

Diese Arbeit geht von der Ausgangslage aus, dass jugendliche Bezugspersonen für jugendlichen Betroffene sexualisierter Gewalt sehr bedeutsam sind. Gleichzeitig wird die Rolle von jugendlichen Disclosure-Adressat:innen kaum in Präventionsprogrammen oder Fachstellen berücksichtigt, wodurch die grosse Belastung dieser Jugendlichen unaufgefangen bleibt. Die erste Aufgabe der SSA ist daher, dass sie jugendliche Disclosure-Adressat:innen als Gruppe anerkennt, die Unterstützung, Stärkung und Sensibilisierung benötigt. Die klassische Prävention sexualisierter Gewalt, die auf gewaltbetroffene und -ausübende Personen fokussiert, muss um die Situation der Disclosure-Adressat:innen ergänzt werden.

In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass die SSA mit Peer-Education einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierung für Disclosure und zur Stärkung Jugendlicher in der Rolle als Disclosure-Adressat:in leisten kann. Peer-Education ist gerade deshalb sinnvoll, weil Disclosure-Sensibilität klar mit Haltungen zusammenhängt und nicht mit Lerninhalten, welche sich einmalig vermitteln lassen. Dieser Fokus auf Haltung zeigt, dass ein solches Projekt nicht etwas Einmaliges bleiben darf, sondern im Schulalltag verankert werden sollte. Gemeinsam mit dem Präventions- und Interventionsauftrag bezüglich sexualisierter Gewalt sollte daher auch die Disclosure-Thematik als langfristiger Bestandteil des Auftrags der SSA bestehen.

Neben dieser grundlegenden Aufgabe soll die SSA bei der Durchführung der Projektidee eine zentrale Koordinationsaufgabe mit fachlicher Verantwortung übernehmen. Die SSA soll das Projekt fachlich aufbereiten und begleiten, Partizipation ermöglichen, die Peer-Educators auswählen, ausbilden und begleiten, mit der Schule und spezialisierten Fachstellen vernetzt sein sowie Entlastungsräume schaffen. Dabei ist es wichtig, die Jugendlichen auf Augenhöhe einzubeziehen und gleichzeitig sicherzustellen, dass die fachliche Verantwortung für Intervention

und Schutz bei der SSA bleibt. Diesbezüglich ein Gleichgewicht zu finden und zu halten, trägt entscheidend dazu bei, die Stärkung der Jugendlichen durch Peer-Education zu ermöglichen. Wird hingegen mehr Verantwortung übertragen, als die Jugendlichen stemmen können, entsteht eine Belastung durch das Projekt selbst, während es eigentlich Entlastung schaffen soll.

Zudem ist es für eine gute fachliche Einbettung und eine erfolgreiche Durchführung der Projektidee zu berücksichtigen, dass die Umsetzung durch verschiedene Themenbereiche beeinflusst wird, welche diese Arbeit aus Platzgründen nicht ausführen konnte. Vor einer Durchführung sollte ein weiteres Einlesen in die Themen Peer-Violence, Betroffenenensensibilität und den Einfluss von Gender auf Disclosure-Prozesse in Betracht gezogen werden. Dadurch soll vermieden werden, dass die Peer-Educators durch unbeachtete Faktoren in überfordernde Situationen geraten.

Zusammenfassend ist es demnach die Aufgabe der SSA, die Herausforderungen des Peer-Education-Ansatzes in Bezug auf die Disclosure-Thematik bewusst anzugehen und mit Fachwissen, sozialarbeiterischer Haltung und Jugendnähe zu minimieren, um die Durchführung zu ermöglichen und die Chancen tatsächlich zu verwirklichen.

7.3 Ausblick

Die Fragestellung wurde mit dieser Arbeit literaturbasiert und theoretisch beantwortet. Der nächste Schritt wäre die detaillierte Ausarbeitung, damit das Projekt mit einer Pilotgruppe durchgeführt und evaluiert werden kann. Damit liesse sich untersuchen, ob die Projektidee umsetzbar ist und ob die erwünschte Wirkung von Sensibilisierung und Stärkung tatsächlich erreicht werden kann. Besonders bedeutend wäre hierbei, die Wirkung zu vergleichen, wenn die Rolle der Disclosure-Adressat:innen durch Erwachsene thematisiert wird (so wie es das DJI-Werkbuch vorschlägt) und wenn hingegen Peer-Education eingesetzt wird.

Wird die Projektidee an sich betrachtet, wäre es zudem interessant zu untersuchen, inwiefern sich das Grundgerüst auf Disclosure-Prozesse nach anderen Gewalterfahrungen wie häusliche Gewalt, Mobbing oder Cybergewalt übertragen lässt. Vermutlich könnte Peer-Education auch diesbezüglich die Rolle von Disclosure-Adressat:innen stärken.

Die Arbeit hat zudem gezeigt, dass neben der Notwendigkeit von Prävention und Vorbereitung auch konkrete Unterstützungsangebote für Disclosure-Adressat:innen fehlen. Besonders bedarf es an Angeboten, die dem Geheimhaltungsdruck der Jugendlichen gerecht werden, indem nicht über den Anlass der Disclosure gesprochen werden muss. Gerade aufgrund der Gefahr der Sekundärtraumatisierung und Überforderung sind entsprechende Angebote, die niederschwellig und anonym genutzt werden können, sehr bedeutend und sollten in der Fachwelt der Sozialen Arbeit mehr Beachtung finden.

8 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abel, P. (2025). Disclosure-Verhalten von Kindern und Jugendlichen nach sexualisierter Gewalt. dpsg dv Münster. URL: <https://www.dpsg-muenster.de/verbandszeug-artikel/disclosure-verhalten-von-kindern-und-jugendlichen-nach-sexualisierter-gewalt/> [Zugriff: 17.07.2025].
- Alaggia, R./ Collin-Vézina, D./Lateef, R. (2017). Facilitators and Barriers to Child Sexual Abuse (CSA) Disclosures: A Research Update (2000–2016). In: Trauma, Violence, & Abuse. 20. Jg. (2). S. 260–283. <https://doi.org/10.1177/1524838017697312>.
- AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband ssav (2016). Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/07/Leitbild-Soziale-Arbeit-in-der-Schule-2016.pdf>. [Zugriff: 10.12.2025].
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: F. Baier/U. Deinet (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F./Deinet, U. (2011a). Einleitung: Schulsozialarbeit als soziale Innovation. In: F. Baier/U. Deinet (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Verlag Barbara Budrich. S. 9–13.
- Baier, F./Deinet, U. Hg. (2011b). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Verlag Barbara Budrich.
- Biesel, K./ Fellmann, L./ Müller, B./ Schär, C./Schnurr, S. (2017). Prozessmanual. Dialogisch-systemische Kindeswohlklärung. Haupt Verlag.
- Biesel, K./Urban-Stahl, U. (2022). Lehrbuch Kinderschutz. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Beltz Juventa.
- Blättner, B./ Schultes, K./Hintz, E. (2018). Dating Violence - sexuelle Gewalt unter Gleichaltrigen. In: A. Retkowski/ A. Treibel/E. Tuiden (Hg.). Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2008). Milieubildung als pädagogisches Konzept einer lebensweltorientierten Jugendhilfe. In: K. Grunwald/H. Thiersch (Hg.). Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Juventa Verlag. S. 435–442.

- Böhnisch, L. (2023). Milieu und Milieubildung. Einführung in die milieuorientierte Soziale Arbeit. Beltz Juventa.
- Brunner, M./ Pfiffner, R./ Ambord, S./Hostettler, U. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In: E. Chiapparini/ R. Stohler/E. Bussmann (Hg.). Soziale Arbeit Im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Budrich UniPress Ltd. S. 38–47.
- Chiapparini, E. (2022). System Schule: Entwicklungen und Aufträge. In: A. Hauri/ D. Iseli/M. Zingaro (Hg.). Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit. Haupt Verlag. S. 135–140.
- Chiapparini, E./ Stohler, R./Bussmann, E. (2018). Einleitung: Soziale Arbeit im Kontext Schule. In: E. Chiapparini/ R. Stohler/E. Bussmann (Hg.). Soziale Arbeit Im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Budrich UniPress Ltd. S. 7–18.
- Christmann, B. (2020). Disclosure von sexualisierter Gewalt - Definitionen, Forschungsstand, Implikationen für Prävention und pädagogische Praxis. In: M. Wazlawik/ B. Christmann/ M. Böhm/A. Dekker (Hg.). Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Springer VS. S. 263–276. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23236-8>.
- Christmann, B. (2021). Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten. Fachkräfte als Ansprechpersonen betroffener Schüler*innen. Springer VS.
- Christmann, B. (2023). Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Settings – Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Schule, Schulsozialarbeit und Jugendamt. In: Journal of Childhood and Adolescence Research. 18. Jg. (3). S. 347–361. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v18i3.05>.
- Christmann, B./Wazlawik, M. (2018). Disclosure in schulischen Settings. In: A. Retkowski/ A. Treibel/E. Tuidier (Hg.). Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Beltz Juventa. S. 729–735.
- Dannenbeck, C. (2003). Peersing. Sexuelle Sozialisation und Peers. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 38–49.
- Deegener, G. (2010). Kindesmissbrauch - Erkennen, helfen, vorbeugen. 5. komplett überarbeitete Aufl. Beltz.

- Derr, R./ Gulowski, R./ Kindler, H./ Krüger, C./Muther, A. (2022b). «Hilf mir, zu helfen» - Ein Werkbuch für die Praxis. Peers als Adressat:innen von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Derr, R./ Gulowski, R./ Kindler, H./Krüger, C. (2022a). «Peers als Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem». Schlussbericht des Forschungsprojekts. Deutsches Jugendinstitut e.V. <https://doi.org/10.2314/KXP:1840465999>.
- Derr, R./ Hartl, J./ Mosser, P./ Eppinger, S./Kindler, H. (2017). Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe, zentrale Ergebnisse. Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut e.V..
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2011). Grundsatzpapier zum Themenkreis Sexualität und Lehrplan 21. URL: https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/grundsatzpapier_sexualit_und_lehrplan_stg_2011-09-23.pdf. [Zugriff: 23.09.2011].
- Geissler, S. (2022). Leistungen der Schulsozialarbeit in Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdungen. In: A. Hauri/ D. Iseli/M. Zingaro (Hg.). Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit. Haupt Verlag. S. 265–286.
- Gerke, J./ Rassenhofer, M./Fegert, J.M. (2023). Sexueller Missbrauch. Definition, Prävalenzen, Schädigungsmechanismen und Folgen. In: J.M. Fegert/ T. Meysen/ H. Kindler/ K. Chauviré-Geib/ U. Hoffmann/E. Schumann (Hg.). Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. Springer. S. 337–352. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66900-6>.
- Gulowski, R. (2025). »Ich sag dir was« – »ich hör dir zu«: Peer Disclosure nach sexualisierter Peer-Gewalt. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt. Jg. (01–2025). S. 69–74. https://doi.org/10.17623/BIOEG_SRH:FORUM_2025-1_PEER-DISCLOSURE.
- Gulowski, R./Krüger, C. (2020). Jugendliche reden über sexualisierte Gewalterfahrungen vor allem mit ihren Peers. Erste Erkenntnisse aus dem BMBF-Projekt «Peers als Adressatinnen und Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem». In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Peer-Ansätze. Jg. (1–2020). S. 30–34.
- Harring, M./ Böhm-Kasper, O./ Rohlfs, C./Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen - eine Einführung in die Thematik. In: M. Harring/ O. Böhm-Kasper/ C. Rohlfs/C. Palentien (Hg.). Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. VS Verlag. S. 9–20.

- Hauri, A./Jenzer, R. (2022). Kindeswohl, Kindeswohlgefährdung, Kindesschutz. In: A. Hauri/ D. Iseli/M. Zingaro (Hg.). Schule und Kindesschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit. Haupt Verlag. S. 19–31.
- Henningsen, A. (2018). Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In: A. Retkowski/ A. Treibel/E. Tuiden (Hg.). Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Beltz Juventa. S. 561–570.
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: M. Harring/ O. Böhm-Kasper/ C. Rohlf/C. Palentien (Hg.). Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. VS Verlag. S. 407–421.
- Hofherr, S. (2018). Sexuelle Gewalterfahrungen von Schülerinnen und Schülern und sexuelle Gewalt als Thema in der Schule. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Prävention sexualisierter Gewalt. Jg. (2–2018). S. 34–37.
- Hofherr, S. (2019). Klassen der Offenlegung sexueller Gewalt. In: M. Wazlawik/ H.-J. Voß/ A. Retkowski/ A. Henningsen/A. Dekker (Hg.). Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten: Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Springer Fachmedien. S. 137–149. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_10.
- Hofmann, A./ Reddemann, L./Gast, U. (2002). Vorwort der Reihen-Herausgeber. In: B. Stamm Hudnall (Hg.). Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können. Junfermannsche Verlagsbuchhandlung. S. 7–8.
- Iseli, D. (2022). Ausgangslage und Auftrag der Schulsozialarbeit. In: A. Hauri/ D. Iseli/M. Zingaro (Hg.). Schule und Kindesschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit. Haupt Verlag. S. 225–234.
- Kahr, C. (2003). Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. Ideen und Visionen. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 368–381.
- Kästner, M. (2003). Peer-Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 50–64.
- Kavemann, B. (2016). Warum Mädchen und Jungen nicht einfach erzählen. Schweigen und Sprechen nach sexuellem Missbrauch. In: Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (BIOG)/B. Braun (Hg.). Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Kern GmbH. S. 28–35.

- Kavemann, B./ Graf-van Kesteren, A./ Rothkegel, S./Nagel, B. (2016). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10510-5>.
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich: Peer-Education in der Suchtprävention*. Tectum Verlag.
- Kessels, U./Hannover, B. (2021). Gleichaltrige. In: E. Wild/J. Möller (Hg.). *Pädagogische Psychologie*. Springer. S. 289–308.
- Klosinki, G. (2003). Zur Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe im Jugendalter - Chancen und Risiken aus jugendpsychiatrischer Sicht. In: M. Nörber (Hg.). *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Beltz. S. 65–78.
- Konrad, K./König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In: A. Lohaus (Hg.). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Springer. S. 1–21.
- Manay, N./ Collin-Vézina, D./ Alaggia, R./McElvaney, R. (2022). "It's Complicated Because We're Only Sixteen": A Framework for Understanding Childhood Sexual Abuse Disclosures to Peers. In: *Journal of Interpersonal Violence*. 37. Jg. (3). S. 1704–1732. <https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260520933052>.
- Maschke, S./Stecher, L. (2018). *Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute*. Beltz.
- Mohler-Kuo, M./ Landolt, M.A./ Maier, T./ Meidert, U./ Schönbucher, V./Schnyder, U. (2014). Child Sexual Abuse Revisited: A Population-Based Cross-Sectional Study Among Swiss Adolescents. In: *Journal of Adolescent Health*. 54. Jg. S. 304–311. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.08.020>.
- Mosser, P. (2006). Folgen und Nachwirkungen sexualisierter Gewalt. In: H. Kindler/ S. Lillig/ H. Blüml/ T. Meysen/A. Werner (Hg.). *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach §1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*. Deutsches Jugendinstitut e.V. S. 822–831.
- Mosser, P. (2011). Umgang mit sexuellem Missbrauch in Schule und Jugendhilfe – Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der Praxis der Institutionsberatung. In: J. Fischer/ T. Buchholz/R. Merten (Hg.). *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. VS Verlag. S. 269–285.
- Naudascher, B. (2003a). Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten-Theorien-Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. In: M. Nörber (Hg.). *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Beltz. S. 119–139.

- Naudascher, B. (2003b). Jugend und Peer Group. Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 140–164.
- Nörber, M. (2003a). Peer-Education - ein Bildungs- und Erziehungsangebot? Zur Praxis von Peer-Education in Jugendarbeit und Schule. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 79–93.
- Nörber, M. (2003b). Peers und Peer-Education. Vorwort. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 9–14.
- Pötter, N. (2024). Schulsozialarbeit. 3. Aufl. Lambertus Verlag.
- Rieske, T.V./ Scambor, E./Wittenzellner, U. (2018). Aufdeckungsprozesse - Dimensionen und Verläufe. In: A. Retkowski/ A. Treibel/E. Tuiden (Hg.). Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Beltz Juventa. S. 700–708.
- Scambor, E./ Wittenzellner, U./Rieske, T.V. (2018). Bedingungen für gelingende Aufdeckungsprozesse. In: A. Retkowski/ A. Treibel/E. Tuiden (Hg.). Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Beltz Juventa. S. 709–718.
- Schele, U. (2016). Es ist etwas Gutes passiert! Schulen als ideale Orte für Prävention. In: Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (BIÖG)/B. Braun (Hg.). Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Kern GmbH. S. 4–7.
- Schmid, C./ Jud, A./ Mitrovic, T./ Portmann, R./ Knüsel, R./ Salah, H.B./ Kosirnik, C./ Koehler, J./Fux, E. (2018). Kindeswohlgefährdung in der Schweiz. Formen, Hilfen, fachliche und politische Implikationen. Optimus Study.
- Schröder, A. (2003). Die Gleichaltrigengruppe als emotionales und kulturelles Phänomen. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 94–113.
- Schulsozialarbeitsverband ssav/ Good, M./ Kühne, C./ Schönenberger-Haller, S./ Klingstein, M./ Schretter, N./Tappert, Y. (2021). Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit. URL: <https://ssav.ch/download/1365/grundlagenpapierversion10.pdf>. [Zugriff: 12.12.2025].
- Speck, K. (2022). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838558707>.
- Spies, A./Pötter, N. (2011). Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>.

- Stamm Hudnall, B. (2002a). Einleitung zur ersten Auflage. In: B. Stamm Hudnall (Hg.). Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können. Junfermannsche Verlagsbuchhandlung. S. 25–32.
- Stamm Hudnall, B. (2002b). Einleitung zur zweiten Auflage. In: B. Stamm Hudnall (Hg.). Sekundäre Traumastörungen. Wie Kliniker, Forscher und Erzieher sich vor traumatischen Auswirkungen ihrer Arbeit schützen können. Junfermannsche Verlagsbuchhandlung. S. 16–24.
- Teubert, A./Vobbe, F. (2023). Sexualisierte Gewalt in Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Soziale Arbeit. W. Kohlhammer.
- Vierhaus, M./Wendt, E.-V. (2018). Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In: A. Lohaus (Hg.). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Springer. S. 139–167. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>.
- Waldmann, A. (2003). «Dr. Make Love». Ein Peer-Education-Projekt im Bereich Sexualaufklärung und Aids-Prävention. In: M. Nörber (Hg.). Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz. S. 166–175.
- Wilma, W. (2019). Auf sich selbst zurückgeworfen. Belastungen professioneller Helferinnen/Helfer in der Arbeit mit kindlichen und jugendlichen Opfern sexueller Gewalt. In: U. Enders (Hg.). Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuellen Missbrauch. Kiepenheuer & Witsch. S. 238–241.
- Zingaro, M. (2022). Melderechte und Meldepflichten. In: A. Hauri/ D. Iseli/M. Zingaro (Hg.). Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit. Haupt Verlag. S. 92–97.

9 Hilfsmittelverzeichnis

Hilfsmittel	Verwendung
ChatGPT	Anregungen zu Aufbau, Struktur und rotem Faden einzelner Kapitel.
ChatGPT	Unterstützung bei Gewichtung, Kürzung und Verbindung einzelner Inhalte
ChatGPT	Vorschläge von Argumentationsketten für Textstellen, Übergänge und Zwischenfazite
ChatGPT	Sprachliche Überarbeitung einzelner Abschnitte hinsichtlich Verständlichkeit, Stil und Kohärenz
Claude	Anregungen zu Aufbau, Struktur, Argumentation, Kürzungen und Reihenfolge einzelner Kapitel
Claude	Vorschläge von Argumentationsketten für Textstellen, Übergänge und Zwischenfazite
Claude	Überarbeitung einzelner Abschnitte bezüglich Rechtschreibung, Grammatik und Stil
Claude	Unterstützung bei formalen Fragen wie Abkürzungen, Querverweisen, Zitierweise und Layout.
Grammarly	Unterstützung bei der Kontrolle einzelner Sätze hinsichtlich Grammatik, Rechtschreibung und sprachlicher Verständlichkeit
Zotero	Verwaltung der Literatur sowie Unterstützung bei Literaturverweisen und Literaturverzeichnis.