

Vorwort

Gunther Klosinski ist langjähriger Ärztlicher Direktor der Abteilung Psychiatrie und Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter und Inhaber des Lehrstuhls für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der Universität Tübingen. Er hat sich in den letzten Jahrzehnten intensiv in Forschung und Praxis mit der gerichtlichen Kinder- und Jugendpsychiatrie, sowohl mit Opfern wie auch mit Tätern befasst. Die vielfältigen Probleme von belasteten und auseinanderbrechenden Familien mit den daraus resultierenden kindlichen Belastungen und Störungen waren über Jahrzehnte eines seiner Hauptarbeitsgebiete.

Ihm zu Ehren und seinen breiten Forschungsansatz würdigend wurde 2005 von seinen Mitarbeitern ein interdisziplinäres Symposium zu dem Thema „Sexuelle Entwicklung – sexuelle Gewalt“ veranstaltet. Dieses Buch beinhaltet die eigens hierfür überarbeiteten Vorträge dieser Tagung.

Dieses Buch ist Gunther Klosinski zu seinem 60. Geburtstag gewidmet.

Marianne Clauß, Michael Karle, Michael Günter, Gottfried Barth

Zur Belastung und zur Entlastung von Kindern und Jugendlichen als Zeugen in Strafverfahren

Josef A. Rohmann

Einleitung

Die Diskussion über Belastungen von Kindern und Jugendlichen als Zeugen in Strafverfahren hat sich in den letzten Jahren spürbar beruhigt, auch die Zahl einschlägiger fachlicher Publikationen ist zurückgegangen. Vehementen Aufschwung hatte die öffentliche wie auch fachöffentliche Diskussion durch einige markante Beobachtungsstudien und Erfahrungsberichte erlebt, die manche fahrlässigen bis empörenden Zustände des justitiellen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen hervorhoben, und war dadurch geprägt (Fastie 1994; Kirchhoff 1994). Aufgrund der berichteten skandalösen Umstände erschien es nur schlüssig, dass aus unbestreitbaren Belastungen allenthalben Gefahren einer sekundären Viktimisierung resultieren und für die betreffenden Kinder und Jugendlichen eine Beteiligung am gerichtlichen Verfahren tendenziell schädlich ist und sie dem Geschehen in der Regel mehr oder weniger ohnmächtig ausgeliefert sind. Gleichermäßen konsequent erschien ein – fast bedingungsloser – Ruf nach „Opferschutz“. Nennenswerte empirische psychologische Forschung in diesem Feld setzte erst allmählich in den 80er Jahren ein und konnte einiges aufhellen und zu einer differenzierten Betrachtung beitragen (Rohmann, 2005). Naturgemäß stellten sich bei der empirischen Erforschung insgesamt einige Schwierigkeiten ein, weil verschiedene Disziplinen beteiligt waren und sich die Forschung allein schon von daher divergenter Ansätze und unterschiedlicher methodischer Zugänge bediente. Obendrein sind die Erhebungen und Ergebnisse an das jeweilige Rechtssystem der einzelnen Länder gebunden, so dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht voraussetzungslos für andere Länder mit anderen Verfahrensweisen gelten können. Hauptaugenmerk galt bei den empirischen psychologischen Untersuchungen der Frage nach dem Ausmaß und nach der Persistenz verfahrensbezogener Belastungen, des Weiteren noch der Frage nach ausreichendem Wissen der Kinder und Jugendlichen von Gericht und Gerichtsverfahren und ihrer genügenden Orientierung hierauf.

Jüngst konzentriert sich die psychologische Forschung überwiegend auf Befragungsaspekte und auf einzelne Kompetenzen von Zeugen (Lamb 1999, 2002; Saywitz et al., 2002; Ghetty et al., 2004).

Die jeweiligen Schwerpunkte fanden auch ihren praktischen Niederschlag in vorbereitenden und begleitenden Hilfen für Kinder und Jugendliche als Zeugen vor Gericht. Des Weiteren waren die gewonnenen Erkenntnisse auch mit ausschlaggebend dafür, Leitlinien oder Praxisstandards gerichtlicher Verfahren zu erarbeiten. Führend ist hierbei Großbritannien, das seine Standards vor wenigen Jahren, 2002, erneut überarbeitet hat („Achieving best evidence in criminal proceedings: Guidance for vulnerable or intimidated witnesses, including children“) und ein Jahr zuvor, 2001, Empfehlungen für einen (eventuellen) therapeutischen Bedarf kindlicher Zeugen gab („Provision of therapy for child witnesses prior to a criminal trial“). In Deutschland liegt gleichermaßen eine „bundes einheitliche Handreichung zum Schutz kindlicher (Opfer) Zeugen im Strafverfahren“ vom Bundesjustizministerium vor. Wie zu sehen ist, stellten die Ergebnisse der Untersuchungen auch Anknüpfungspunkte für jeweilige Reformen oder Verbesserungen heraus, und das einmal systembezogen wie andererseits bezogen auf die Kinder in ihrer Zeugenrolle.

Im Folgenden werden die Erkenntnisse der empirischen psychologischen Forschung anhand einzelner herausragender Untersuchungen skizziert, sodann einige wesentliche Besonderheiten kindlicher Zeugen beleuchtet und „last, but not least“ werden praktische Hilfs- und Verbesserungsmöglichkeiten angesprochen, besonders ein eigens entwickelter Instruktionsfilm.

Empirische Zugänge und Befunde zu Belastungen von Kindern und Jugendlichen als Zeugen

Unsystematische Erhebungen, kasuistische Berichte, Befragungen von Experten und teilnehmende Beobachtungen standen am „vorwissenschaftlichen“ Anfang und wurden dann durch regelrechte empirische Untersuchungen abgelöst. Ein Meilenstein war hier eine Untersuchung von Goodman et al. (1992). In Denver, Colorado, bildeten sie aus einer Stichprobe von 218 sexuell missbrauchten Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren jeweils Untersuchungspaare, wobei ein Kind aussagte, das andere nicht. Die Forschungsgruppe untersuchte die jeweiligen Paare vier Mal, u. a. 3 bzw. 7 Monate nach der Vernehmung sowie nach Abschluss des gesamten Verfahrens. Benutzt wurden standardisierte Untersuchungsverfahren wie auch eigens erstell-

te Fragebögen und Beobachtungsinstrumente. Die Ergebnisse zeigten Folgendes: Während die Kinder und Jugendlichen sich drei Monate nach ihrer Vernehmung nicht durch Auffälligkeiten unterschieden, waren die Kinder, die ausgesagt hatten, nach sieben Monaten irritierter und sowohl nach innen wie nach außen gerichtet labiler. Bei Abschluss des Verfahrens fand sich dagegen eine Remission, denn die beiden Gruppen unterschieden sich da wiederum nicht mehr. Das galt unabhängig davon, ob der Fall innerhalb von vier Monaten abgeschlossen werden konnte oder erst später. In der gesamten Gruppe fand sich allerdings eine kleine Untergruppe von Kindern, welche direkt beteiligt waren und ausgesagt hatten und vermehrt Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen. Das ging bei diesen Kindern mit häufigeren Zeugenaussagen einher wie anderen einschneidenden, vielleicht traumatischen Belastungen, welche manche Kinder aber eventuell auch schon vorher zu tragen hatten. Allgemein verhalf den Kindern eine Unterstützung durch die Mütter bei der Erstaussage im weiteren Verlauf zu einer Stabilisierung.

Die herausragende Bedeutung dieses Untersuchungsprojektes unterstrich die Gruppe um Frau Goodman Jahre später noch dadurch, dass sie eine bislang bestehende Forschungslücke zu schließen versuchte. Keine der bisherigen einzelnen Untersuchungen hatte nämlich die Auswirkung einer unmittelbaren Beteiligung als Zeuge vor Gericht in der Langzeit betrachtet. Zwölf bzw. vierzehn Jahre später schafften diese Forscher es, noch 200 Probanden der Stichprobe ausfindig zu machen und auf die Langzeitwirkung hin zu untersuchen. Bislang liegen hierüber nur vorläufige Angaben vor. Sie besagen, dass offenbar keine nennenswerten negativen Unterschiede zwischen den Personen zu finden sind, die ausgesagt, und denen, die dies nicht getan hatten (Edelstein et al., 2002).

Eine zweite bedeutsame Untersuchung führten Whitcomb et al. (1994) in vier US-amerikanischen Bezirken durch. Sie rekrutierten eine Gruppe von 256 Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 17 Jahren, die sexuell missbraucht worden waren und an der strafrechtlichen Verfolgung beteiligt waren. Die Studie lehnte sich an eine andere vergleichbare an, die Kinder aus kinderschutz- und vormundschutzgerichtlichen Verfahren erfasst hatte. An Instrumenten benutzte die Gruppe ein klinisch-psychiatrisches Interview, verschiedene standardisierte Verfahren und eigens für die forensischen Aspekte entwickelte Beurteilungsinstrumente. Die betreffenden Kinder wurden damit zu Beginn der Ermittlungen durch die Staatsanwaltschaft und ein zweites Mal 7 bis 9 Monate später untersucht. Hierbei zeigte sich, dass die Kinder zu Beginn hohe Belastungswerte aufwiesen, die sich allerdings bei der zweiten Erhebung verbessert hatten. Allgemein wirkte sich die Zeugentätigkeit bzw. die Aussage nicht erkenn-

bar negativ aus. Dennoch fanden sich negative Wirkungen, allerdings eben dann, wenn die Kinder oder Jugendlichen mehrfach aussagen mussten und einem heftigen oder harschen Kreuzverhör durch die Verteidigung unterzogen wurden. Nach Angabe der Eltern erlebten Kinder unter 8 Jahren ihre Beteiligung bei Gericht weniger belastend als die älteren. Auch in dieser Untersuchung erwies sich die mütterliche Unterstützung als stabilisierend.

Diese zwei Untersuchungen, die zu den bedeutsamen der 80er Jahre zählen und im internationalen Schrifttum häufig genannt werden, stammen aus dem angloamerikanischen Sprachraum. In Deutschland gingen in den 90er Jahren Busse, Volbert und Steller (1996) mit Unterstützung des Bundesjustizministeriums in Berlin der Frage von Belastungen kindlicher und jugendlicher Zeugen nach. Sie konnten bei ihrer Untersuchung 86 Kinder und Jugendliche von 4 bis 15 Jahren rekrutieren, die überwiegend sexuellen Missbrauch erfahren hatten. Diese Kinder wurden zu drei Zeitpunkten untersucht, einmal zwei Tage vor der Gerichtsverhandlung, dann am Tag der Verhandlung sowie 2 Wochen später. Bei der ersten Erhebung vor der Verhandlung konnte allerdings nur ein Drittel der Probanden erreicht werden. Die Forscher setzten bei ihrer Untersuchung ein breites Spektrum an Instrumenten ein, von standardisierten Fragebögen über eigens konstruierte Verfahren bis zu Beobachtungsinstrumenten und Ratingverfahren. Wert legten die Untersucher auf Instrumente zum Erfassen von Wissensvoraussetzungen, Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerwartungen, von stressbezogener Verarbeitung wie Bewältigung und von affektiven Empfindungen oder Zuständen. Damit verfolgten sie einzelne psychische Wirk- und vermittelnde Größen und schlossen zum Stand der psychologischen Stressforschung bzw. Stresskonzepte auf. Im Ergebnis zeigte sich, fast zwei Drittel der kindlichen oder jugendlichen Zeugen gaben für ihre Aussage in der Hauptverhandlung mäßige bis starke Belastungen an. Das hatte sich zwei Wochen später schon erkennbar verringert, denn lediglich knapp die Hälfte äußerte dann solche Belastungen. Mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen fand es leichter als erwartet auszusagen, manche schwieriger; und es war zu beobachten, dass sich Kinder, die emotional belastet erschienen, bei der Aussage wirklich schwerer taten. Emotionale Belastung erwies sich auch in der weiteren Auswertung negativ mit dem Aussageverhalten verknüpft. Umgekehrt trugen dagegen recht hohes Selbstwertgefühl und entsprechendes Kompetenzzempfinden zu einer Erleichterung des Aussagens bei. Erleichtert waren auch diejenigen Kinder und Jugendlichen, die nicht aussagen mussten. Allerdings gaben mehr als 40 % von ihnen an, es wäre ihnen wichtig gewesen, dass sie vor Gericht eine eigene Darstellung hätten geben können. Die befragten Mütter legten dar, dass die Kinder fast alle auf eine Ladung zum Gericht mit Ängsten reagiert hät-

ten, und ein Drittel dieser Mütter berichtete über Auffälligkeiten und Symptome ihrer Kinder wie Schlafprobleme, Bauchschmerzen, Durchfall, Appetitlosigkeit und Weinen vor dem Tag der Hauptverhandlung. Tendenziell zeigte sich ein Zusammenhang von der Schwere der Tat bzw. Anklage und dem Belastungserleben. Weiter zeigte sich, dass auch solche Kinder Belastungen erleben, die mehr über Gericht und Gerichtsverfahren wussten und Stress gewöhnlich aktiv bewältigten. Weiterhin erwies sich, dass Kinder erhöhte Belastungen erlebten, wenn deren Mütter emotional stark engagiert oder mitbeteiligt waren. In dieser Studie wurden auch Besorgnisse der Kinder und Jugendlichen erfragt. Diese bestätigten im Wesentlichen bisher gesammelte Erkenntnisse. Demnach sorgen sich Kinder und Jugendliche darüber, bei ihrer Zeugenvernehmung oder Aussage zu versagen, auch die Wartezeit bis zur Verhandlung bekümmert sie und daneben ein in ihren Augen unangemessener Ausgang des gerichtlichen Verfahrens. Direkter besorgt sie das Wiedererinnern eines Taterlebens, das Darlegen ihrer Erlebnisse in unmittelbarer Anwesenheit des Angeklagten wie überhaupt, diesem im Gericht zu begegnen. Irritierend finden Kinder und Jugendliche des Weiteren, sich öffentlich äußern zu müssen, vor anderen Personen, vor Fremden. Und die unmittelbare Wartezeit bis zum Aufruf ist ein weiterer Anlass zur Besorgnis.

Zusammengefasst: Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche als Zeugen eine Reihe von Belastungen erleben, diese im Wesentlichen aber passager sind, und Befürchtungen einer allgemeinen „sekundären Viktimisierung“ nicht begründet sind. Wenn sich solche Schädigungen einstellen, dann aufgrund einzelner Ausgestaltungen und Vorgehensweisen wie etwa zahlreichen intensiven bzw. bedrängenden oder quälenden Befragungen. Die empirischen Erkenntnisse haben darüber hinaus die Tüchtigkeit von Kindern und Jugendlichen als Zeugen bestätigt und in diesem Zusammenhang einige Anfälligkeiten und besondere Überforderungsmöglichkeiten näher herausgestellt.

Daraus *resultierten* systembezogene Änderungen bzw. Anpassungen der räumlichen Gestaltung von Wartezimmern etwa oder der Sitzordnung, der Einrichtung multidisziplinärer Befragungs- oder Untersuchungszentren, über Einführung technischer Innovationen wie eine Videoverbindung, Verbesserung von Ausbildung und Qualifikation der justitiell Beteiligten bis hin zu Änderungen von Gesetzen oder der Verfahrensordnung. Hier sind das - allgemein als selbstverständlich erscheinende - höchstpersönliche Recht zu nennen, das Zeugnis zu verweigern, wenn ein naher Verwandter beschuldigt wird, eine Vernehmung von Kindern ausschließlich durch den Vorsitzenden, die Möglichkeit, bei der Zeugenvernehmung von Kindern und Jugendlichen die Öffentlichkeit auszu-

schließen, auch die Anwesenheit des Angeklagten; weiterhin zu nennen sind die Möglichkeit, selbst Nebenklage zu erheben, als betroffener Zeuge anwaltlichen Beistand in Anspruch zu nehmen, wenigstens die Anwesenheit oder Begleitung durch eine Vertrauensperson. Des Weiteren zählen solche Möglichkeiten hierzu, technische Hilfsmittel zu benutzen, etwa Aufzeichnungen von Zeugenaussagen und -befragungen, und zu gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche als Zeugen sowohl vor wie nach einer Verhandlung gebührend instruiert oder aufgeklärt werden.

Ein in Deutschland noch nicht befriedigend gelöst erscheinendes Problem betrifft die Frage von Öffentlichkeit bzw. Nichtöffentlichkeit bei Zeugenaussagen von Kindern und Jugendlichen. Während Jugendliche, die als Angeklagte vor Gericht stehen, prinzipiell Schutz vor der Öffentlichkeit genießen (Muss-Bestimmung nach § 48 JGG), gilt das nicht gleichermaßen für Jugendliche, die als Zeugen über recht persönliche, eben auch beschämende und schmerzliche Erlebnisse berichten (Kann-Regel nach § 172 Nr. 4 GVG). Dieser Umstand bzw. diese Diskrepanz wirft aus Psychologen-Sicht die Frage auf, ob hier die Einheit der Rechtsordnung gewahrt ist oder sich ein Bruch zeigt. Es ist Sache der Rechtskunde und der Rechtspolitik, dies schlüssig zu beantworten.

Besonderheiten der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen für den Zeugenstand

Die Neigung, allgemein die Fähigkeiten von Kindern (und Jugendlichen) als Zeugen anzuzweifeln, reflektiert auch eine Schieflage bei den Untersuchungen, denn viele Einschränkungen, die bei Kindern gefunden wurden, werden für Erwachsene umgekehrt einfach unterstellt und sind bei diesen meist gar nicht geprüft oder untersucht. Dabei sollten hier Täuschungen, Selbstbetrug, Placeboeffekte und Heilsverprechen aller Art u.ä.m. Anlass sein, Schwächen und Stärken von Erwachsenen und Kindern nüchterner und fairer zu betrachten. Eingedenk dieses Vorbehalts werden zwei Bereiche beleuchtet, bei denen Kinder für den Zeugenstand wesentliche Besonderheiten zeigen und bei denen sie besonderer Berücksichtigung bedürfen: Gerichtsbezogenes Wissen und sprachliche Kompetenzen.

Kinder verstehen, besonders in jungen Jahren, nicht richtig, was es mit einem Gericht auf sich hat, wer die Beteiligten eigentlich sind und was die gängigen Begriffe bedeuten. Hierzu gab es in den 80er und 90er Jahren eine Reihe von Studien, auch sie sind in jüngster Zeit weniger geworden (Saywitz, 1989, Say-

witz et al., 1990, Flin et al., 1989, Warren-Leubecker et al., 1989, Wolf, 1997), und die neueren Untersuchungen bestätigen im Wesentlichen die bisherigen Erkenntnisse (Berti & Ugolini, 1998, Maunsell et al., 2000). Demzufolge setzen Kinder im Vorschulalter Gericht mit der Polizei gleich, und in ihrem Verständnis wird bestraft, wer etwas angestellt hat. Wer zum Gericht (oder zur Polizei) muss, der wird folglich wohl eingesperrt und kommt ins Gefängnis. Zu Beginn des Grundschulalters nehmen Kinder an, bei Gericht gebe es nur den Richter und keine anderen Personen. Weiterhin nehmen sie an, vor Gericht müssten alle die Wahrheit sagen und täten dies auch. Folglich würden ihre Angaben vor Gericht auch geglaubt. Und deshalb können sie mitunter ziemlich überrascht werden, wenn andere oder gegenteilige Einlassungen ihre Aussage in Frage stellen oder sogar bestreiten. Kinder dieses Alters meinen auch, dass sie dem Gericht alle Fragen beantworten können müssten, bzw. wenn nicht, dass sie dann unter Umständen bestraft werden könnten. Mangelnde Vertrautheit und Sicherheit mit Bezeichnungen und Begriffen verleiten sie auch leicht dazu, phonetisch ähnlich klingende miteinander zu vermischen. So verstanden in einer eigenen Untersuchung Kinder den Schöffen als „Scheffe“ (Chef), und in anglo-amerikanischen Studien wird immer wieder zitiert, ein „court“ sei ein Platz zum Basketballspielen (Saywitz, 1989). Generell besitzen Kinder Anfang des Grundschulalters ein erstes (Begriffs-) Verständnis von Gericht, Richter, von Lüge und von Schuld. Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit entwickelt sich auch ein Verständnis von Anwalt oder Verteidiger, von Zeuge und von Urteil. Gleichzeitig erwerben Kinder eine Art Grundverständnis davon, dass bei Gericht im Wesentlichen Tataufklärung und die Suche nach Wahrheit erfolgen. Im weiteren Verlauf des Kindesalters erlangen die Kinder dann ein Verständnis von Gesetz, von Verhandlung bzw. Prozess und auch vom Eid. Am schwierigsten zu verstehen sind die Rolle und Funktion von Staatsanwalt und Nebenklagevertreter. Ein solches Begriffsverständnis stellt sich erst in den Jugendjahren oder im Übergang zu frühem Erwachsenenalter ein. Allgemein vollzieht sich das Verständnis von der anschaulichen Rolle über die jeweiligen Aufgaben und Funktionen, sodann fügt sich das Ganze in ein entsprechendes Wissens-Netz und erlaubt damit ein systematisches Begreifen.

Wissen und Begreifen ist naturgemäß mit der *Sprachentwicklung* verwandt. Erlebnisse oder Beobachtungen in Worte zu fassen und sie entsprechend darzulegen, stellt neben der Erinnerung die zentrale Aufgabe für Zeugen dar. Grundsätzliche Voraussetzung für den Zeugenstand ist, Sprache als Mittel der Vorstellung und Vergewärtigung (Repräsentationsmedium) zu kennen. Das leisten Kinder mit etwa 4 Jahren. Sie besitzen dann auch bereits einen nennenswerten Wortschatz: einfache Bezeichnungen, Nomen- oder Dingwörter werden er-

gänzt durch relationale oder propositionale, auch Wörter für Vorgänge oder Tätigkeiten gesellen sich hinzu, und der Wortschatz wird lexikalisch geordnet, wobei sich überzogene Ausweitungen ebenso finden wie Verengungen. Kinder dieses Alters beherrschen auch einfache grammatische Formen, insbesondere ausgehend von (sach-)logischen Bezügen wie Akteur, Aktion und Objekt/Ziel (also Subjekt, Prädikat, Objekt). Über das Vorschul- und Grundschulalter erweitert und differenziert sich das Wort- oder Begriffslexikon, und diese Entwicklung wird im Wesentlichen mit etwa 12 Jahren abgeschlossen. Gleichermaßen entwickelt sich das Beherrschen von Syntax fort. Während diese zu Beginn noch stark durch ein semantisches Verständnis oder Wissen (Beschreibung, Wiedergabe, praktische Funktion oder Rolle) überlagert war, formen sich die sprachlogischen Funktionen und prädiktiven Bezüge allmählich stärker aus, und alsbald obwaltet das Netz- und Regelwerk der Grammatik als solcher und bestimmt die sprachlichen Äußerungen wie die Sprachform. Auch dieses ist mit etwa 12 Jahren erfolgt. Im Zuge dessen lernen Kinder auch den Gebrauch von Passivkonstruktionen zu beherrschen, welche im „Amtsdeutsch“ gelegentlich endemisch verbreitet sind. Zwischen 9 und 11 Jahren etwa sind Kinder Passivsätzen gewachsen.

In der sprachlichen Konversation bringen Kinder im Kindergartenalter bereits ohne Weiteres eigene Beiträge ein, beginnend mit Einsprengseln. Sie tun dies nachdrücklich und betont und heben ihren Part eindeutig oder akzentuiert hervor. Im Übergang zum Grundschulalter besitzen Kinder ein übergeordnetes Sprachbewusstsein. Das erlaubt ihnen einerseits ein Verständnis von Mehrdeutigem und von einzelnen Bedingungs Voraussetzungen wie von der Bedeutung (individuell) unterschiedlicher Vorstellungen. Sie beherrschen auch sonst mehr Zusammenhänge und können kohärenter denken und erzählen. Ihre Erzählungen bilden sich allerdings i. d. R. selektiv um einen bestimmten Protagonisten, und erst im weiteren Verlauf werden die Erzählungen allmählich detaillierter oder angereicherter, aufgefüllter und bleiben nicht mehr so ausgeprägt zentriert. Kinder entwickeln in diesen Jahren nicht nur kognitiv mehr Verständnis von unterschiedlichen Vorstellungen und Überzeugungen und damit auch ein Verständnis, dass das jeweilige Wahrnehmen und Erleben eine Art Ausschnitt oder sogar Interpretation (Ansichtssache) ist, sondern sie beherrschen im Sprachlichen „Text“, also Textzusammenhänge. Das differenziert sich ab Mitte der Grundschuljahre weiter, so dass Kinder am Ende der Grundschulzeit in der Darstellung und Konversation ihren Informationsfluss immer stärker hierarchisch-sequentiell ordnen können und sich unter Umständen dabei auch „auf einer übergeordneten Leiste“ sprunghaft bewegen können. Deutlich wird der

Fortschritt an ihrer Fähigkeit, andere zu instruieren und anzuleiten (Klann-Delius, 1999; Sodian, 2003).

Wege zur Entlastung und Stärkung

Vergegenwärtigt man sich diese jeweiligen Ausschnitte von den Kompetenzen der Kinder, so stellt sich mit dem eingangs aufgeworfenen Problem von „Gerechtigkeit“ bzw. Fairness erneut die Frage, was im justitiellen Geschehen der Kern des Problems ist: Die Kompetenz der Kinder oder etwa die sprachliche Gepflogenheit vor Gericht (die so genannte „lawyeres“). Gleichermassen, ob eine Suggestibilität vom Kind das Problem ist oder die Suggestion, die von einer unangemessenen Befragung ausgeht. Diese Gegenüberstellungen sind zweifellos pointiert, und zwar beabsichtigt, um herauszustellen, nicht die Besonderheiten der Kinder im Zeugenstand als solche sind die entscheidenden Probleme, sondern die Art und Weise, sich darauf einzustellen, sowie eine dafür erforderliche *Ausbildung* oder *Weiterqualifizierung* des justitiellen Personals. Der hier erreichte Stand ist bislang kaum ausreichend empirisch erhellt und – soweit erkennbar – eher betrüblich. Ermittlungsbeamte, die entsprechende Trainings durchliefen, praktizierten nur kurzzeitig eine verbesserte Interviewführung, und solche Beamten oder professionellen Befrager änderten im Anschluss daran praktisch wenig (Aldridge & Cameron, 1999, Warren et al., 1999). Lediglich, wenn die Aus- oder Weiterbildung durch fortlaufende Supervision bzw. durch individuelle Rückmeldung ergänzt wurde, stellten sich merklich Erfolge ein (Lamb et al., 2000). Auch wenn bisher nur wenige Untersuchungen (obendrein alle aus dem angloamerikanischen Raum) vorliegen, kann es keinesfalls befriedigen, dass weitergebildete Beamte offenbar alsbald wieder in den alten Trott verfallen. Ähnlich ernüchternd ist auch das Bild, welches die Fortbildung der Justizministerien der Länder in Deutschland abgibt. Nevermann-Jaskolla (2004) berichtet von einer eigenen Befragung der Landesjustizministerien. Dabei gaben fünf Länder überhaupt keine einschlägigen Fortbildungsmaßnahmen an, in anderen Ländern bezogen sich solche meist spärlichen u.a. auch auf Kinder, das aber mehr am Rande (wie in Thüringen oder Hamburg) oder explizit nicht auf Strafverfahren (wie in Sachsen-Anhalt). Andere Länder akzentuierten das Verwenden von Videotechnik (wie Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen). Die Dürftigkeit dieser Angebote irritiert, und ausgesprochen fraglich ist, ob sie durch eine fundierte grundzügige Ausbildung des justitiellen Personals relativiert wird. Dass die Behörden demgegenüber meist öffentlichkeitswirksam kindgerechte Vernehmungszimmer einrich-

ten sowie Videotechnik o. dgl. installieren, kann nicht überzeugen, wenn auf diese Weise erhebliche Qualitätsmängel überdeckt werden. Allerdings mag es verständlich sein, auf diese Maßnahmen zu setzen, sind sie doch unmittelbar greifbar und gut vorzeigbar – im Unterschied zum notwendigen geistigen Rüstzeug und Handwerk.

Die Besonderheiten der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen für den Zeugenstand implizieren, dass man diese entsprechend vorbereitet und befähigt. Insbesondere benötigen Kinder und Jugendliche eine ausreichende Orientierung über Gericht und das gesamte gerichtsbezogene Verfahren. Solch einen Überblick verschafft ihnen eine relative Sicherheit in ihren Erwartungen und verhilft ihnen damit zu weit mehr, aber auch realen Möglichkeiten, die Aufgaben als Zeugen bewältigen zu können. Und genau das erlaubt ihnen trotz aller Belastungen Zuversicht. Psychologisch ist dieser gesamte Komplex daher kontrolltheoretisch aufgearbeitet worden. Praktisch resultierten entsprechende Zeugenunterstützungs- oder Begleitprogramme, in Deutschland allen voran das in Schleswig Holstein. Praktisch hat es sich bewährt, und seine Wirksamkeit ist empirisch bestätigt (Dannenberg et al., 1997). Eine flächendeckende Verbreitung hat dieses Begleitprogramm dennoch nicht gefunden. Allenthalben findet sich an einigen Orten eine (in der Regel kleine oder lokale) Initiative, und manche dieser Einrichtungen leisten Verdienstvolles. Faktisch ist die Zeugenbegleitung von Kindern und Jugendlichen im Wesentlichen in der Randzone der Justiz angesiedelt, im engeren Sinne nicht institutionalisiert und wird gelegentlich z. T. auch ehrenamtlich getragen. Einmal aufgrund dieser Verhältnisse, aber auch aus ganz praktischen Gründen haben Blattner und Rohmann eine mediale Form der Unterweisung und Orientierung von Kindern als Zeugen in Strafverfahren entwickelt, einen Instruktionsfilm (Blattner und Rohmann, 2004; Rohmann und Blattner, 2005). Ein Film ist naturgemäß nicht an Ort und Zeit gebunden, auch nicht an das Glück oder den Zufall einer Institutionalisierung, außerdem kommt er einem üblichen Mediengebrauch von Kindern entgegen. Mit Hilfe dieses Films wird Kindern entsprechendes Wissen über Gericht und gerichtliches Verfahren vermittelt, außerdem einiges an Handlungswissen, auf das Zeugen zurückgreifen können sollten. Die Wirksamkeit dieser filmischen Instruktion ist mit Drittklässlern empirisch überprüft und bestätigt worden. Die Kinder verfügten anschließend über mehr und genaueres gerichtsbezogenes Wissen, bezüglich der bei Gericht tätigen Personen und deren Funktionen, sie büßten auch einiges an falschen Annahmen bzw. fehlerhaftem Wissen ein. Die Kinder wussten anschließend auch mehr über Zeugen, deren Aufgabe sowie entsprechende Handlungsmöglichkeiten. Ergänzend zu diesem Film existiert inzwischen ein kleines Booklet, mit dem betreffende Kin-

der das Angesehene nacharbeiten und das Gelernte vertiefen können. Beides sind gute Hilfsmittel, Kindern einiges an Belastungen zu nehmen und sie in ihrer Zeugenfunktion zu stärken. Ein ähnliches, etwas aufwendigeres Projekt zur Orientierung und Vorbereitung von Jugendlichen als Zeugen befindet sich in Vorbereitung.

Literatur

- Aldridge, J., Cameron, S. (1999). Interviewing child witnesses: Questioning techniques and the role of training. *Applied developmental science*, 3, 136-147
- Berti, A. E., Ugolini, E. (1998). Developing knowledge of the judicial system: A domain-specific approach. *The journal of genetic psychology*, 159, 221-236
- Blattner, M., Rohmann, J. A. (2004). Gerichtsvorbereitung kindlicher Zeugen in Strafverfahren: Ein Videofilm zur Vermittlung gerichtsrelevanter Wissensinhalte und Handlungsstrategien. *Praxis der Rechtspsychologie*, 14, 208-220
- Busse, D., Volbert, R., Steller M. (1996). Belastungserleben von Kindern in Hauptverhandlungen. Bonn: Bundesministerium der Justiz
- Dannenber, U., Höfer, E., Köhnken, G., Reutemann, M. (1997). Abschlußbericht zum Modellprogramm „Zeugenbegleitprogramm für Kinder“. Kiel: Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität Kiel
- Edelstein, R. S., Goodman, G. S., Ghatti, S., Alexander, K. W., Quas, J. A., Redlich, A. D., Schaaf, J. M., Cordon, I. M. (2002). Child witnesses' experiences post court: Effects of legal involvement. In: H. L. Westcott, G. M. Davies, R. H. Bull (Eds.) *Children's testimony. A handbook of psychological research and forensic practice* (pp. 261-277). Chichester: Wiley & Sons
- Fastie, F. (1994). Zeuginnen der Anklage. Die Situation sexuell mißbrauchter Mädchen und Frauen vor Gericht. Berlin: Orlanda Frauenverlag
- Flin, R. Stevenson, J., Davies G. (1989). Children's knowledge of legal proceedings. *British journal of psychology*, 80, 285-297
- Ghatti, S., Schaaf, J. M., Quin, J., Goodman, G. S. (2004). Issues in eyewitness testimony. In: W. T. O'Donohue, E. R. Levensky (Eds.) *Handbook of forensic psychology* (pp. 513-554). San Diego: Elsevier Academic
- Goodman, G. S., Pyle Taub, E., Jones, D. P. H., England, P., Port, L. K., Rudy, L., Prado, L. (1992). Testifying in criminal court: Emotional effects on child sexual assault victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (5 Serial No. 229)
- Kirchhoff, S. (1994). Sexueller Mißbrauch vor Gericht (Bd. 1 u. 2). Opladen: Leske + Budrich
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler

- Lamb, M. (1999). Child witnesses: Recent research on children's accounts of forensically relevant experiences. *Applied developmental science*, 3, 2-5
- Lamb, M. (2002). Child development and the law. In: R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry (Eds.) *Handbook of psychology*, Volume 6, *Developmental psychology* (pp. 559-577). New York: Wiley
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Horowitz, D., Esplin, P. (2000). The effects of intensive training and ongoing supervision on the quality of investigative interviews with alleged sex abuse victims. *Applied developmental science*, 6, 114-125
- Maunsell, C., Smith, H. V., Stevenson, C. (2000). What happens in court? The development of understanding of the legal system in a sample of Irish children and adults. *The Irish journal of psychology*, 21, 215-226
- Nevermann-Jaskolla, U. (2004). *Das Kind als Opferzeuge im Strafverfahren*. Frankfurt/M: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Rohmann, J. A. (2005). Belastungen von Kindern und Jugendlichen als Zeugen in Strafverfahren. In: P. F. Schlottke, S. Schneider, R. K. Silbereisen, G. W. Lauth (Hrsg.) *Störungen im Kindes- und Jugendalter -Verhaltensauffälligkeiten (Enzyklopädie der Psychologie, Serie II, Bd. 6)* (S. 575-603). Göttingen: Hogrefe
- Rohmann, J. A., Blattner, M. (2005). Gerichtsvorbereitung von Kindern: Wissensinhalte und Handlungsstrategien. In: K.-P. Dahle, R. Volbert (Hrsg.) *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie* (S. 382-393). Göttingen: Hogrefe
- Saywitz, K. J. (1989). Children's conceptions of the legal system: Court is a place to play basketball. In: S. J. Ceci, D. F. Ross, M. P. Toglia (Eds.) *Perspectives on children's testimony* (pp. 131-157). New York: Springer
- Saywitz, K. J., Jaenicke, C., Camparo, L. (1990). Children's knowledge of legal terminology. *Law and human behavior*, 14, 523-535
- Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Lyon, T. D. (2002). Interviewing children in and out of court. In: J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, T. A. Reid (Eds.) *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 349-377). Thousand Oaks: Sage
- Sodian, B. (2003). Die Entwicklungspsychologie des Denkens – das Beispiel der Theory of Mind. In: B. Herpertz-Dahlmann, F. Resch, M. Schulte-Markwort, A. Warnke (Hrsg.) *Entwicklungspsychiatrie* (S. 85-97). Stuttgart: Schattauer
- Warren-Leubecker, A., Tate, C. S., Henton, I. D., Ozbek, I. N. (1989). What do children know about the legal system and when do they know? First steps down a less travelled path in child witness research. In: S. J. Ceci, D. F. Ross, M. P. Toglia (Eds.) *Perspectives on children's testimony* (pp. 158-183). New York: Springer
- Warren, A. R., Woodall, C. E., Thomas, M., Nunno, M., Keeney, J. M., Larson, S. M., Stadfeld, J. A. (1999). Assessing the effectiveness of a training program for interviewing child witnesses. *Applied developmental science*, 3, 128-135

- Whitcomb, D., Runyan, D. K., de Vos, E., Hunter, W. M., Cross, T. P., Everson, M. D., Peeler, N. A., Porter, C. Q., Tozh, P. A., Cropper, C. (1994). The child victim as witness (Research report, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Justice Programs). Washington: U. S. Department of Justice
- Wolf, P. (1997). Was wissen Kinder und Jugendliche über Gerichtsverhandlungen? Regensburg: Roderer

Sexualität und sexueller Missbrauch bei Menschen mit geistiger Behinderung

Rainer Trost

Renate ist eine junge Frau, 24 Jahre alt. Aufgrund ihrer kognitiven und motorischen Beeinträchtigungen gilt sie als schwerst-behindert. Sie hat nur eingeschränkte Kontrolle über ihre Extremitäten und ist deshalb auf einen Rollstuhl angewiesen. Lediglich ihren rechten Arm und ihre rechte Hand kann sie gezielt und kontrolliert bewegen. Aufgrund ihrer schweren Behinderung lebt Renate in einer großen Behinderteneinrichtung und verbringt dort den ganzen Tag in ihrer Wohngruppe. Tagesstrukturierende Angebote oder gar Arbeit in der Werkstatt für behinderte Menschen gibt es für sie nicht. So liegt sie tagsüber häufig auf einem Matratzenlager oder sitzt in ihrem Rollstuhl und ihre Verhaltensmöglichkeiten sind dabei auf ihren eigenen Körper beschränkt. Sie schaut, sie lautiert, sie bewegt sich in Form motorischer Stereotypen. Manchmal findet ihre rechte Hand den Weg unter ihrer Kleidung hindurch bis zu ihrem Schoß und sie streichelt sich selbst. Wenn die Erzieherinnen dies bemerken, wird Renate umgekleidet. Sie muss dann eine Art Badeanzug tragen, mit dem auf mechanischem Weg verhindert wird, dass sie sich selbst sexuell stimulieren kann. Die Erzieherinnen sind der Auffassung, dies sei deshalb nötig, weil Renate sonst den ganzen Tag an sich herumspielen würde.

Am Beispiel dieser jungen schwerbehinderten Frau werden einige Aspekte ganz unmittelbar einsichtig, die das Thema „Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung“ zentral betreffen:

1. Menschen mit geistiger Behinderung haben – unabhängig davon, wie schwer sie behindert sind – sexuelle Bedürfnisse und sie sind sexuell leistungsfähig.

2. Ob und inwiefern ein Mensch mit geistiger Behinderung Erfahrungen im Bereich Sexualität machen kann, hängt wesentlich davon ab, welchen Stellenwert seine Bezugspersonen seinen sexuellen Bedürfnissen einräumen. Für Renates Betreuerinnen scheint es eine relativ bequeme Lösung zu sein, sexuelle Regungen einfach zu negieren und zu bagatellisieren. Die Sexualität von Renate ist also keine be-hinderte, sondern eine ver-hinderte Sexualität. Probleme resultieren in einem solchen Fall also nicht so sehr aus der Sexualität der Menschen mit geistiger Behinderung selbst, sondern weit mehr aus den Konsequenzen, die von den Bezugspersonen aus sexuellen Äußerungen und Wünschen dieser Menschen gezogen werden.
3. Zu den Einstellungen zur Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung, von denen sich Renates Betreuerinnen leiten lassen, gehört offensichtlich die Vorstellung von einer ungewöhnlichen Triebhaftigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung, der entschieden entgegenzutreten ist.

1. Typische Vorurteile über die Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung

Dieser letztgenannte Aspekt reiht sich ein in eine Liste typischer Vorurteile im Hinblick auf die Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung, die ebenso geläufig wie letztlich haltlos sind (vgl. Walter 1996, 32 f.).

Tatsächlich ist die Meinung, **Menschen mit geistiger Behinderung seien besonders triebhaft**, wohl eines der am weitesten verbreiteten Klischees. Sexualität wird in diesem Zusammenhang dramatisiert und überbetont und geht mit dem Gedanken einher, sexuelle Handlungen Behinderter seien lediglich eine Art „tierischer“ Befriedigung rein körperlicher Bedürfnisse. Damit wird implizit davon ausgegangen, diese Männer und Frauen könnten ihre sexuellen Bedürfnisse nicht kontrollieren bzw. nicht auf gesellschaftlich tolerierte Art und Weise befriedigen. Es ist die Erwartung, dass Menschen mit geistiger Behinderung – von einem Autor ebenso pointiert wie ironisch formuliert – „als sexuelle King Kongs, maß- und hemmungslos herumwüten und unsere nicht behinderten Kinder und Frauen bedrohen und gefährden“ würden (Schröder, zit. nach Walter 1996, 33), wenn die in ihnen lauernde Energie einmal angeregt worden sei. In Wirklichkeit sind Menschen mit geistiger Behinderung keineswegs die triebhaften Monster, zu denen sie in den Phantasien mancher stilisiert werden. Wie übereinstimmend aus Praxisberichten hervorgeht, sind viele Männer und Frauen mit geistiger Behinderung eher gehemmt und höchst unsicher, wie sie mit

entsprechenden Bedürfnissen umgehen sollen und können. Dass dennoch der Eindruck einer besonderen Triebhaftigkeit entstehen kann, ist insofern leicht erklärbar, als sich sexuelle Handlungen von Menschen mit geistiger Behinderung immer wieder in öffentlichen Räumen abspielen und damit eine besondere Aufmerksamkeit und unter Umständen auch Ärgernis erregen. Aber wer über keine eigene Intimsphäre verfügt, keine Rückzugsmöglichkeiten hat und möglicherweise keine Unterstützung erhalten hat, um Verhaltensregeln zu internalisieren, die ihn dazu in die Lage versetzen, die Schamgrenzen anderer zu respektieren, der kann leicht als triebhaft und hemmungslos diskriminiert werden, nur weil er es eben nicht versteht, seine sexuellen Regungen vor anderen zu verbergen.

Ein zweites Vorurteil, das dem eben genannten genau entgegengesetzt ist, aber aus der gleichen Hilflosigkeit hinsichtlich der Akzeptanz sexueller Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung resultiert, lässt sich mit den Begriffen **„Infantilisierung und Geschlechtsneutralität“** charakterisieren. Sexualität und Behinderung, das ist im Grunde ein doppeltes Tabu. Auf jeden Fall aber gelten Sexualität und Behinderung in der Öffentlichkeit immer noch weithin als unvereinbar. Deshalb wird von Menschen mit geistiger Behinderung unausgesprochen erwartet, dass sie stets das naive und unverdorbene, ja kindliche Wesen bleiben sollen, dessen Sexualität ignoriert werden kann. Auch diese vorurteilshafte Vorstellung kann sehr direkte Auswirkungen haben, wenn sich Menschen mit geistiger Behinderung von früher Kindheit an mit subtil wirksamen Botschaften konfrontiert sehen, welche die Entwicklung eines Erwachsenen-Ichs und einer eigenen Geschlechtlichkeit erschweren. Die Leugnung und Verdrängung ihrer Sexualität macht Menschen mit geistiger Behinderung so zu geschlechtslosen Wesen. Ihre sexuellen Bedürfnisse werden nicht anerkannt, sondern übergangen, und um die soziale und personale Zuwendung ihrer Bezugspersonen nicht zu verlieren, akzeptieren die Betroffenen derartige Zuschreibungen und geben sich tatsächlich selbst als sexuell bedürfnislos, als geschlechtslos.

Ursula Eggli, selbst eine körperbehinderte Frau, hat dazu sehr provokant formuliert: „Wenn ich dann an die Cerebralgelähmten denke, die zuckend ausschlagen, wenn sie zärtlich streicheln wollen, und lallen, wenn sie liebevolle Worte flüstern möchten. Die klein und verschrumpelt, verzerrt und verkrüppelt sind, statt hübsch und stark und gesund, wie es das Wunschbild vorgaukelt, die Erwartung vorschreibt. Du Spastiker, du Gelähmter, Amputierter, du Kleinwuchs, du Krüppel, missgestalteter Troll, idiotischer Invaliden – lass es sein, gib es doch auf, halte dich endlich an die Vorstellungen, die sich ein jeder von dir macht:

du bist ein geschlechtsloses Wesen, nicht Mann, nicht Frau – geschlechtslos!“ (Eggli, zit. nach Klee 1980, 183).

Ein drittes Vorurteil betrifft den Bereich der Sexualität in einem weiter gefassten Sinn und bezieht sich auf das Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung, die sich an ihr Gegenüber anschmiegen oder es zu streicheln versuchen. Hier lautet die vorurteilsbehaftete Deutung: Menschen mit geistiger Behinderung sind **distanzlos, aufdringlich** und fordern unkontrolliert, ohne auf sozial definierte Grenzen zu achten, körperliche Nähe ein. Dabei wird aber häufig übersehen, dass Menschen mit geistiger Behinderung, weil sie in ihren verbalen Möglichkeiten eingeschränkt sind, verstärkt die Körpersprache nutzen. Diese Form der Kommunikation ist eine nahe liegende Möglichkeit, um vorhandene verbalsprachliche Schwächen zu kompensieren. Nonverbale Kommunikationsformen von Menschen mit geistiger Behinderung werden also häufig missachtet und fehlinterpretiert, wenn ihnen in diesem Zusammenhang „klebrige Distanzlosigkeit“ (Walter 1996, 33) unterstellt wird. Außerdem ist Simons (1988, 21) zuzustimmen, wenn sie meint, „dass es hilfreich sein kann, die Direktheit Behinderter und ihre körperliche Anhänglichkeit auch einmal als Ausdruck ihrer einmaligen Unverbildetheit im urmenschlichen Bereich der Emotionalität zu sehen und zu werten“.

2. Sexualität und geistige Behinderung

Wenn sich also mit diesen Vorurteilen die Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung nicht beschreiben lässt, wie dann?

Die Antwort ist zunächst einfach: Sexualität ist ein menschliches Grundbedürfnis; sie ist als ein zentraler Bereich menschlichen Erlebens von frühester Kindheit bis ins Alter „eine große und bewegende Kraft“ (Weinwurm-Krause 1995, 6) und es kann letztlich kein Zweifel daran bestehen, dass Liebe, Partnerschaft und Sexualität für Menschen mit Behinderung in gleicher Weise Bedeutung haben wie für Nichtbehinderte. So gesehen gibt es keine besondere Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Auch ihre Sexualität reicht – wie bei nicht behinderten Menschen – von Freundschaft und Nähe zu anderen Menschen bis hin zu allen Formen der Zärtlichkeit und genitaler Sexualität.

Zweifelsohne realisiert sich Sexualität aber immer als eine sehr individuelle Angelegenheit. Von ‚der‘ Sexualität geistig Behinderter zu sprechen ist deshalb schlicht unmöglich. Zugleich gilt, dass Sexualität keine angeborene Verhaltensform, sondern stets kulturell überformt ist. Die Entwicklung von Sexualität lässt sich aus diesem Grund nicht vom sozialen Umfeld des Einzelnen trennen und

steht in ständiger Interaktion mit diesem (vgl. Leue-Käding 2004, 34). Als Prozess, der mit der Geburt beginnt und bis ins Erwachsenenalter andauert, ist die Sexualentwicklung gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung demnach in hohem Maße abhängig von Bedingungen ihrer Umwelt, d.h. von den Einstellungen, Angeboten und Hilfeleistungen von Eltern, Lehrern, Erziehern und Betreuern. Sexuelle Verhaltensweisen sind demnach sehr stark durch soziales Lernen determiniert.

Heute besteht in der Fachdiskussion dahingehend Übereinstimmung, dass die sexuelle Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung, was ihren körperlich-biologischen Anteil betrifft, unabhängig von der vorhandenen kognitiven Beeinträchtigung verläuft (vgl. Senckel 1994, 173ff). Zwar gibt es einige wenige Ausnahmen bei Menschen, deren geistige Behinderung durch eine Chromosomenabberation bedingt ist, aber in der Regel erfolgt die geschlechtliche Reifung auch bei Menschen mit geistiger Behinderung altersgemäß. Frauen und Männer mit geistiger Behinderung sind also in ihrer körperlichen Entwicklung kaum oder gar nicht beeinträchtigt und selbst in Fällen extremer geistiger Behinderung ist meist eine altersentsprechende sexuelle Reife anzutreffen. Allerdings: Die sexuelle Entwicklung von Menschen lässt sich nicht auf die Reifung der Sexualfunktion reduzieren. Biologische Anteile stellen einen eher geringen Teil der psychosexuellen Entwicklung eines Menschen dar. Wesentlich geht es dabei um die Ausbildung einer Geschlechtsidentität, die Integration sexueller Impulse und Einstellungen in die Gesamtpersönlichkeit sowie die Entwicklung einer ganzheitlichen Beziehungsfähigkeit. Und es sind gerade diese Aspekte der psychosexuellen Entwicklung, die sich trotz gleicher biologischer Grundlagen bei Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund einer Reihe von Faktoren als bedeutend problembehafteter erweisen, als bei nicht behinderten Heranwachsenden.

In Pubertät und Adoleszenz, im Übergang also vom Kind- zum Erwachsenen-sein, erleben Menschen mit geistiger Behinderung mehr noch als Nichtbehinderte einen krisenhaften Umstrukturierungsprozess. Die körperliche Veränderung, die sich als Erlangung der Geschlechtsreife manifestiert, kann bei ihnen schneller und weiter vorangeschritten sein als die psychische und soziale Dimension ihrer Entwicklung. Diese Ungleichzeitigkeit zwischen körperlich-biologischer und psychischer und sozialer Entwicklung lässt ein immenses Spannungspotential entstehen, das die Betroffenen kaum begreifen und noch weniger kognitiv verarbeiten können. Wenn bereits das Erlernen üblicher Geschlechtsrollenmuster für Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer kognitiven Beeinträchtigung erschwert ist, so fehlen ihnen erst recht die Möglichkeiten zu einer Lösung dieses Konflikts.