

**Andrea Hollomotz:**  
**Sozialisierung zur Wehrlosigkeit -**  
**Ursachen für Sexualgewalt gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten**

(Vortrag im Rahmen der ZeDiS-Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies, 18. Dezember 2007, Universität Hamburg)

Die Wahrscheinlichkeit, sexuelle Gewalt zu erfahren, ist wesentlich größer für Menschen mit Lernschwierigkeiten als für nicht behinderte Menschen. Genaue Angaben zur Verbreitung von Sexualgewalt variieren je nach Studie, den dort geltenden Definitionen und nach der verwendeten Referenzgruppe, von 10 bis zu 80 Prozent (Cambridge 2007). Die Erklärungen für diese hohe Anzahl an Vorfällen werden oft bei den Menschen, denen Gewalt widerfährt, gesucht sowie in ihrem engeren Umfeld: Oftmals wird davon ausgegangen, dass eine kausale Beziehung zwischen dem persönlichen Attribut ‚Lernschwierigkeit‘ und der Wahrscheinlichkeit, sexuelle Gewalt zu erfahren, besteht (vergl. Department of Health, 2000; Fairbairn, Rowley, & Bowen, 1995; Mencap, Respond, & Voice UK, 2001). Dies wird durch das Konzept ‚vulnerability‘ (Widerstandsunfähigkeit) zum Ausdruck gebracht, dem im englischen Sprachraum gängigen Begriff, der ein erhöhtes Risiko, z.B. sexuelle Gewalt zu erfahren, beschreibt. Ich werde heute belegen, dass sexuelle Verwundbarkeit einem Individuum nicht eigen ist. Mein Vortrag stützt sich sehr stark auf einen Artikel, den ich für das *British Journal of Social Work* verfasst habe (Hollomotz, 2007).

### **Terminologie**

Die in diesem Vortrag verwendete Terminologie beruht auf die in Großbritannien verwendete soziologische Fachsprache, die auf den Forderungen behinderter Menschen beruht. Im Jahre 1976 forderte UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) folgende linguistische Unterscheidung:

*Impairment (Beeinträchtigung)*: die Abwesenheit eines Körperteils oder eines Teils eines Körperteils oder ein defekter Körperteil, Organismus oder Mechanismus des Körpers.

*Disability (Behinderung)*: die Benachteiligung oder Einschränkung der Aktivitäten eines Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung in dessen zeitgenössischer Gesellschaft, welche sich nicht oder unzulänglich auf die Bedürfnisse von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen einstellt und sie dadurch aus den Aktivitäten der Mehrheitsgesellschaft ausschließt.

Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung“, der im US-amerikanischen Raum verwendet wird, ist demnach synonym mit dem Ausdruck „Menschen mit Benachteiligung“. Benachteiligungen sind allerdings nicht Teil dieser Menschen, wie es die Formulierung „mit Behinderung“ vermuten lässt. Sie resultieren stattdessen aus dem sozialen Umfeld eines Menschen. Der Begriff „behinderter Mensch“, synonym mit „benachteiligter Mensch“, bringt dies deutlich zum Ausdruck. Das Adjektiv „behindert“ steht vor dem Menschen. Dies steht symbolisch für die behindernden Barrieren im sozialen Umfeld, denn dort werden behinderte Menschen in der Realität nicht vorerst als Menschen gesehen, wie es der Begriff „Menschen mit Behinderung“ zum Ausdruck bringen soll. Ihre Gleichstellung als Menschen, denen dieselben Rechte zustehen wie nicht behinderten Menschen, wird von sozialen und kulturellen Barrieren verhindert. Der Ausdruck „behinderter Mensch“ ist demnach ein politisches Statement.

Als Michael Oliver (1983) die UPIAS (1976) Definitionen übernahm und sie das soziale Modell der Behinderung nannte, gab er eindeutig an, dass das Modell auch auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zutrifft. Die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ bezieht sich in diesem Vortrag auf Menschen, die in der medizinischen Fachsprache oft als „geistig behindert“ bezeichnet werden. Der Ausdruck „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ wurde in England von den Betroffenen selbst gewählt (z.B. Central England People First, 2000). Dieser Begriff hat den Vorteil, dass er andeutet, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten lernen können, sobald *Schwierigkeiten* beim Lernen überwunden werden (Harris, 1995).

## **Angeborene Widerstandsunfähigkeit?**

Gewalt gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten ist in Großbritannien ein Thema, das in den letzten Jahren sehr ernst genommen wurde. Innerhalb von fünf Jahren veröffentlichte die britische Regierung zwei Policies oder Grundsatzpapiere, die Instruktionen an Ärzte, Pädagogen, Sozialarbeiter und andere Arbeitnehmer, die in ihrem Beruf mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in Kontakt geraten können, enthalten und die Vorgehensweise bei der Vermutung von Gewaltausübungen gegen „schutzbedürftige“ erwachsene Menschen regeln (Association of Directors of Social Services, 2005; Department of Health, 2000). Zwei unabhängige Inspektionen von stationären Gesundheitseinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in zwei verschiedenen Regionen brachten Ende 2006 und Anfang 2007 erniedrigende Behandlungsweisen, unzulängliche Gesundheitsversorgung und mehrfache Fälle sexueller und körperlicher Gewalt zum Vorschein (Healthcare Commission, 2006, 2007a). Diese schockierenden Einblicke hatten zur Folge, dass im Jahr 2007 eine nationale Begutachtung aller stationärer Gesundheitseinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten durchgeführt wurden (Healthcare Commission, 2007b).

Dies sind durchaus positive Entwicklungen. Die Begutachtung der Qualität von Dienstleistungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und das Engagement vieler zum Schutz von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind wichtige Fortschritte. Das Problem bleibt allerdings die zentrale Präsenz des Konzeptes ‚vulnerability‘ (vgl. Department of Health, 2000).

‚Vulnerability‘ ist ein Label. Labels sind Termini, die behinderten Menschen von den über sie dominierenden Fachleuten, den Ärzten, Psychologen, Behindertenpädagogen, Sozialarbeitern usw., zugeteilt werden. Wie ein Etikett haften sie an den kategorisierten Menschen an und bestimmen nicht nur, wie sie als Mensch gewertet werden, sondern auch, wie man sich ihnen gegenüber verhält und was man von ihnen erwartet. Was also bedeutet ‚vulnerable‘? Im englischsprachigen Raum ist man sich darüber nicht einig, da dieser Begriff mehrere Bedeutungen hat, die von ‚verwundbar‘, ‚verletzlich‘ und ‚ungeschützt‘ bis hin zu ‚hilflos‘, ‚machtlos‘ und ‚widerstandsunfähig‘ reichen. Die negativen Implikationen des Begriffs ‚vulnerability‘, namentlich die Tatsache, dass er andeutet, dass die Schuld für sexuelle

Gewalt bei dem Menschen zu suchen ist, dem sie widerfährt, wurden inzwischen auch von der britischen Regierung eingesehen. Die neuen Richtlinien zur Vorgehensweise bei Vermutung von Gewalt gegen erwachsene Menschen gebrauchen den Ausdruck ‚vulnerable adults‘ (‚verwundbare Erwachsene‘, Phrase 1) nicht mehr. An diese Stelle tritt die Bezeichnung ‚adults who may be eligible for community care services‘ (‚Erwachsene, die eventuelle Ansprüche auf Pflegedienstleistungen haben‘, Phrase 2 (Association of Directors of Social Services, 2005)). Diese lange und umständliche Phrase wird kaum in der Umgangssprache verwendet und folglich oftmals mit ‚vulnerable adult‘ ersetzt, denn der neue Begriff ruft kein fundamentales Umdenken hervor. Die im Grundsatzpapier vorgegebene Definition für Phrase 2 ist der Definition für Phrase 1 ähnlich und definiert die betroffenen Menschen einzig durch ihre persönlichen Beeinträchtigungen, wie etwa Lernschwierigkeiten, als schutzbedürftig. Diese Perspektive ist sehr einseitig. Im Folgenden werde ich ein Modell vorstellen, das sowohl die individuellen als auch die sozialen Ursachen für das erhöhte Risiko von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sexuelle Gewalt zu erfahren, berücksichtigt.

### **Risikofaktoren in einem sozio-ökologischen Modell**

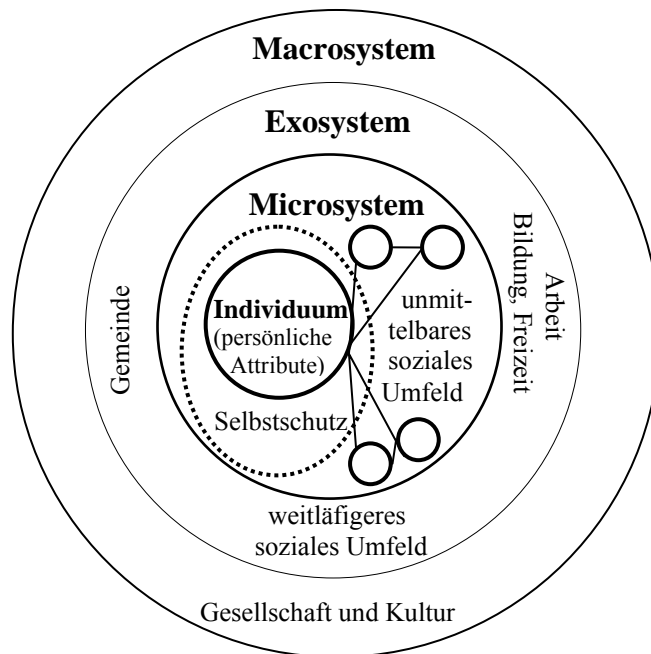
Das Modell, welches ich nun vorstellen werde, hat Ähnlichkeiten mit einem Modell, das der kanadische Psychologe Dick Sobsey (1994) zur Erklärung von bekannten Fällen sexueller Gewalt gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten angewandt hat. Das in diesem Vortrag präsentierte sozio-ökologische Modell dient zur Identifikation von Risikofaktoren im Umfeld eines Individuums. Diese Deutungen sind wiederum sehr stark von den Anschauungen eines weiteren kanadischen Psychologen geprägt, Dave Hingsburger (1995).

Abbildung 1 stellt die Herkunft von Faktoren, die der akademischen Literatur zufolge das Risiko, sexuelle Gewalt zu erfahren, beeinflussen, in einem sozio-ökologischen Modell dar. Es umfasst fünf Gruppen von Risikofaktoren auf drei Ebenen:

- *Microsystem*: Individuum (persönliche Attribute, Fähigkeit zum Selbstschutz) und dessen unmittelbares soziales Umfeld
- *Exosystem*: weitläufigeres soziales Umfeld (z.B. Gemeinde)

- *Macrosystem*: Gesellschaft und Kultur (z.B. Gesetze, Staatsangehörigkeit, Religion)

**Abbildung 1: die Herkunft von Risikofaktoren in einem sozio-ökologischen Modell**



Die *persönlichen Attribute* des Individuums stehen im Zentrum des sozio-ökologischen Modells. Persönliche Attribute setzen sich unter anderem aus den folgenden Merkmalen zusammen: Alter, Geschlecht, intellektuelle oder körperliche persönliche Beeinträchtigung (z.B. Lernschwierigkeiten), ethnische Abstammung, sexuelle Orientierung, Religion, finanzieller Status und soziale Klassenzugehörigkeit. Einige dieser Attribute sind biologisch bedingt. Andere, wie z.B. Religion, werden von sozialen Faktoren beeinflusst.

Das British Crime Survey (BCS) ist eine von den Polizeistatistiken unabhängige Studie, die jährlich durch die anonyme Befragung von über 50.000 Menschen eine Schätzung der tatsächlichen Vorkommnisse von Kriminalität vornimmt (Home Office, 2007). Die sekundäre Analyse der Daten aus den Jahren 1998 und 2000 gab zu erkennen, dass die Faktoren Alter und Geschlecht den wesentlichsten Einfluss auf das Risiko, sexuelle Gewalt zu erfahren, ausüben. Junge Frauen sind folglich von einem stark erhöhten Risiko betroffen (Myhill & Allen, 2002). Intellektuelle oder

körperliche persönliche Beeinträchtigungen wurden allerdings nicht von der Analyse berücksichtigt. Die Literatur und gesetzlichen Richtlinien gehen allerdings eindeutig davon aus, dass behinderte Menschen von einem erhöhten Risiko betroffen sind (z.B. Association of Directors of Social Services, 2005; Department of Health, 2000; Kennedy, 1996; Mencap et al., 2001; Westcott, 1993; Westcott & Cross, 1996). Das BCS fand nur geringe Abweichungen bezogen auf die Häufigkeit sexueller Gewalt gegen Menschen diverser ethnischer Abstammung. Die Hautfarbe des Menschen wird folglich nicht als erheblicher Risikofaktor angesehen (Home Office, 2004). Der finanzielle Status eines Menschen hat hingegen einen substantziellen Einfluss und Menschen aus finanzschwächeren Verhältnissen sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt (Home Office, 2004).

Die *Fähigkeit* eines Menschen *zum Selbstschutz* gegen sexuelle Gewalt ist eine veränderliche Komponente. Sie muss von allen Menschen gleichermaßen erlernt werden und wird von Lern- und Lebenserfahrungen geprägt. Es wird oft angenommen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten die Fähigkeit zum Selbstschutz gegen sexuelle Gewalt, aber auch die Fähigkeit, sexuellen Handlungen wissentlich zuzustimmen, nicht besitzen. Letztere setzt sich der Literatur zufolge aus folgenden Komponenten zusammen:

- Wissen über Sexualität und sexuelle Handlungen (z.B. Fairbairn et al., 1995; Foundation for People with Learning Disabilities, 2001; Hingsburger, 1995)
- Verfügbarkeit eines Vokabulars, mit dem sexuelle Gewalt gegebenenfalls geschildert werden kann (z.B. Westcott, 1993)
- das soziale Wissen und Bewusstsein, welches notwendig ist, um sexuelle Gewalt zu erkennen und Risiken vorherzusehen (z.B. Fairbairn et al., 1995; Mencap et al., 2001)
- die Fähigkeit, sexuelle Handlungen von Intimpflege (z.B. Assistenz beim Duschen) zu unterscheiden (z.B. Foundation for People with Learning Disabilities, 2001; Milligan & Neufeldt, 2001)
- sich des eigenen Rechtes, sexuellen Kontakt abzulehnen, bewusst zu sein (z.B. Hingsburger, 1995)

- das Selbstbewusstsein, welches notwendig ist, um sich ungewollten sexuellen Übergriffen effektiv widersetzen zu können (z.B. Hingsburger, 1995; Westcott, 1993)
- das Gefühl, Kontrolle darüber zu haben, was mit dem eigenen Körper geschieht (z.B. Hingsburger, 1995; Westcott, 1993)
- die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen (Hingsburger, 1995)

Wenn der vorwiegende Schwerpunkt für die Erklärung des erhöhten Risikos von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sexuelle Gewalt zu erfahren, auf die individuellen Attribute eines Menschen und dessen Fähigkeit zum Selbstschutz gelegt wird, dann muss dies als eine Deutung im Rahmen des individuellen Modells gesehen werden. Um Risiken mit Hilfe des sozialen Modells zu deuten, müssen die sozialen Faktoren, die bei der Zusammensetzung von Risikofaktoren eine Rolle spielen, berücksichtigt werden. Erst dann wird deutlich, dass die Fähigkeit eines Menschen zum Selbstschutz nicht ein definitiver Teil des Individuums ist, sondern dass sie erst aus individuellen und sozialen Prozessen und den Interaktionen zwischen ihnen entstehen.

Das Individuum, geschützt von dessen Fähigkeit zum Selbstschutz, befindet sich in einem *Microsystem*, dem heimischen oder unmittelbaren sozialen Umfeld und Netzwerk. Typischer Weise besteht dies entweder aus der Familie oder aus den Mitbewohnern und Angestellten in einem Wohnheim. Die Ergebnisse zahlreicher Studien weisen darauf hin, dass die meisten Fälle sexueller Gewalt gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesem System stattfinden (z.B. Hingsburger, 1995; McCarthy, 1999; McCarthy & Thompson, 1996; Mencap et al., 2001; Sobsey, 1994). Aus diesem Grunde haben fast alle der oben genannten Studien vorgeschlagen, dass Isolation und Behütung innerhalb des heimischen Umfeldes keine effektiven Maßnahmen sind, die sexuelle Gewalt verhindern können (Hingsburger, 1995; McCarthy, 1999; McCarthy & Thompson, 1996; Sobsey, 1994).

Das Microsystem ist von einem *Exosystem* umgeben, dem weitläufigeren sozialen Umfeld, in dem sich das Heim befindet. Es besteht aus der Nachbarschaft und den darin vorkommenden sozialen Gruppen, wie zum Beispiel religiöse Gemeinden,

Arbeitsstätten, Tagesstätten, Schulen, Freizeitvereine usw. - kurzum, im Exosystem finden all diejenigen Aktivitäten statt, die ein Mensch im Alltag außerhalb des eigenen Heimes bestreitet.

Das Exosystem ist wiederum vom *Macrosystem* umgeben, dem gesellschaftlichen oder strukturellen und kulturellen Kontext. Für Thompson (2006) ist eine Unterscheidung zwischen kulturellen und sozialen Faktoren innerhalb eines sozio-ökologischen Modells entscheidend. Er weist darauf hin, dass die Kultur dem Individuum näher steht als strukturelle Faktoren, denn für ein Individuum ist es weniger problematisch, auf die Kultur Einfluss zu nehmen, als soziale Strukturen zu verändern. Diese Unterscheidung ist hilfreich. Sie wird allerdings der Deutlichkeit halber in dem vorliegenden Modell nicht gemacht. Laut Thompson (2006) ist Kultur eine kollektive Art des Denkens, Handelns und der Anschauung. Sie bezeichnet Gemeinsamkeiten, wie etwa Werte und Normen und erzwingt Konformität. Die strukturellen Komponenten innerhalb des *Macrosystems* bestehen z.B. aus gesetzlichen Richtlinien und aus den Kräften, die eine bestimmte gesellschaftliche Ordnung erzwingen. Eine Gesellschaft, die so angeordnet ist, dass sie sich unzulänglich auf die Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten einstellt, kreiert zwangsläufig eine ausgegrenzte Minderheit, die nun auf die spezialisierten Hilfeleistungen von Fachleuten und Pflegern angewiesen ist, um ihre zum Überleben notwendigen Bedürfnissen zu erfüllen. Solche sozialen Minderheiten befinden sich im Exosystem, denn sie sind dem zugehörigen Individuum näher als die Kräfte, die sie verursachen.

### **Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Domänen des sozio-ökologischen Modells**

Ich habe fünf Gruppen von Risikofaktoren vorgestellt. Als nächstes werde ich die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Domänen veranschaulichen. Dabei werde ich mich ganz besonders auf die Interaktionen zwischen den persönlichen Attributen des Individuums und dem Micro-, Exo- und *Macrosystem* konzentrieren sowie auf die Fortentwicklung der Fähigkeit zum Selbstschutz als Resultat von Wechselwirkungen zwischen den Ebenen.



Die Tatsache, dass persönliche Attribute das Risiko, sexuelle Gewalt zu erfahren, beeinflussen, ist allgemein bekannt. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt. Wie ich eingangs beschrieben habe wird dieses erhöhte Risiko im englischsprachigen Raum durch das Konzept „vulnerability“ – Hilflosigkeit oder Widerstandsunfähigkeit - zum Ausdruck gebracht. Das sozio-ökologische Modell setzt eine weitere Dimension hinzu. Es ermöglicht, über individuelle „Widerstandsunfähigkeit“ hinaus zu sehen und auch sozial verursachte und verursachende Risikofaktoren zu berücksichtigen. Es kann außerdem darstellen, wie das Micro-, Exo- und Marcosystem auf das persönliche Attribut „Lernschwierigkeiten“ reagiert. Dies lässt sich am Besten mit Beispielen veranschaulichen:

*Beispiel 1:* Die Eltern eines erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in dessen (sexuelle) Beziehungen, z.B. durch ständige Ratschläge oder direkte Handlungen involvierter als in die Beziehungen der nicht behinderten Geschwister (Microsystem).

*Beispiel 2:* Ein junger Mensch mit Lernschwierigkeiten geht auf eine Sonderschule, wo der Sexualkundeunterricht eine andere Qualität hat als in den anderen Schulen (Exosystem).

*Beispiel 3:* Das neue Gesetz, das auf sexuelle Straftaten in Großbritannien angewandt wird (*Sexual Offences Act 2003*), bietet besonderen Schutz für Menschen, von denen angenommen wird, dass sie die Fähigkeit, sexuellen Handlungen wissentlich zuzustimmen, nicht besitzen (Macrosystem).

Diese Inputs beeinflussen die einem Menschen eigenen Lebenserfahrungen. Sie sind Reaktionen auf das persönliche Attribut „Lernschwierigkeiten“. Familien, Gemeinden und Gesetze reagieren auf Menschen mit Lernschwierigkeiten anders, als auf nicht behinderte Menschen. Das ist nicht unbedingt unvorteilhaft. Vor der Einführung des Sexual Offences Act 2003 war es in Großbritannien fast unmöglich, sexuelle Straftaten gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten vor Gericht nachzuweisen, da

bewiesen werden musste, dass der Mensch, dem die Gewalt widerfuhr, die sexuelle Handlung nicht wollte. Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden nicht als glaubwürdige Zeugen angesehen. Ein hoch profilierter Fall war der von David Jenkins, einem Pfleger in einem Wohnheim für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Eine Bewohnerin, die auf keinen Fall dazu in der Lage war, sexuellen Akten zuzustimmen, wurde schwanger. Durch einen DNA-Test wurde festgestellt, dass Jenkins der Vater war. Vor Gericht rechtfertigte der Verteidigungsanwalt Jenkins' Handlungen, indem er vorgab, die Frau hätte durch ihren „tierischen Instinkt“ zugestimmt. Jenkins wurde straflos entlassen (Mencap et al., 2001). Das neue Gesetz macht sexuelle Beziehungen zwischen Pflegern und Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Menschen mit psychiatrischen Erkrankungen strafbar (*Sexual Offences Act 2003*, Section 38-44).

Chancengleichheit kann nur in einer Gesellschaft entstehen, die sich auf die individuellen Bedürfnisse aller Menschen einstellt. Das oben genannte Gesetz bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten zusätzlichen Schutz, ohne den sie verwundbarer wären als nicht behinderte Menschen. Eine Gesellschaft, die sich auf die Bedürfnisse von Menschen mit persönlichen Beeinträchtigungen nicht einstellt – und dazu gibt es in England unzählige Beispiele – unterdrückt zwangsläufig die Individuen, auf die sie sich nicht einstellt (Barnes & Mercer, 2003). Wir müssen uns allerdings auch darüber im Klaren sein, dass eben jene andersartigen Behandlungsweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten Auswirkungen auf deren Fähigkeit zum Selbstschutz gegen sexuelle Gewalt haben. Inputs beeinflussen nicht nur die Ereignisse, die sie erzeugen, sondern sie lösen außerdem weitere Veränderungen in anderen Domänen des sozio-ökologischen Modells aus:

*Beispiel 1:* Die Eltern (Microsystem) erlauben dem behinderten Sohn oder der behinderten Tochter nicht, in einen Nachtclub zu gehen. Dies schützt vielleicht vorübergehend vor den dort empfundenen Gefahren (Exosystem), jedoch kann die erhöhte Einflussnahme der Eltern auch zur Folge haben, dass der Sohn oder die Tochter daran gehindert wird, die Fähigkeiten, die notwendig sind, um sexueller Gewalt zu resistieren, zu erlernen (Individuum: Fähigkeit zum Selbstschutz). Ein Mensch, dem die Freiheit gegeben wurde, in den Nachtclub

zu gehen, hatte zuerst einmal die Möglichkeit, eine eigene Entscheidung zu treffen. Im Nachtclub wird er oder sie außerdem die Möglichkeit haben, Selbstbewusstsein durch Interaktionen in einem außerfamiliären Umfeld zu entwickeln und eventuell in sozialen Interaktionen impliziertes sexuelles Verhalten (z.B. Augenzwinkern) deuten zu lernen.

Mit Hilfe des sozio-ökologischen Modells wird also deutlich, dass Ereignisse in dem sozialen Umfeld eines Menschen nicht isoliert geschehen. Jedes Ereignis wird den Verlauf folgender Ereignisse ändern. Die gesonderte Behandlung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und der erhöhte Schutz durch andere Parteien wird sich auf ihre Fähigkeit zum Selbstschutz, die eben gerade durch soziale Interaktionen innerhalb des Micro-, Exo- und Macrosystems erlernt wird, auswirken. Dies lässt sich am besten am Beispiel einer konkreten Selbstschutzfähigkeit darstellen, der Fähigkeit, selbst Entscheidungen zu treffen. Im Leben vieler Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt es immer wieder „gutmütige“ Menschen, die an deren Stelle Entscheidungen treffen. Dies sind zum Beispiel Familienmitglieder oder Pfleger (Microsystem) und Behindertenpädagogen, Sozialarbeiter und medizinisch Fachleute (Exosystem). Das Resultat ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten wenig Gelegenheit haben, das Treffen eigener Entscheidungen zu üben. Wie aber soll ein Mensch, der noch nicht einmal entscheiden darf, ob er Erbsen oder Karotten zum Mittag isst, die wesentlich komplexere Entscheidung treffen können, ob er eine unaufgeforderte sexuelle Annäherung befürwortet oder nicht? Wie soll ein Mensch, dem keiner zuhört, wenn er aufschreit: „Aber ich mag Erbsen nicht!“ erwarten können, dass Resistenz gegen eine ungewollte sexuelle Annäherung zum Erfolg führt (Hingsburger, 1995)?

### **Vorschläge zur Präventionsarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten**

Für Dave Hingsburger (1995) ist eindeutig klar, dass Prävention bei den Erbsen anfängt. Resistenz-Training kann von den Teilnehmern erst dann ernst genommen werden, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Entscheidungen auch im Alltag Konsequenzen haben. Hinzu kommt, dass Präventionen, die sich auf die „Widerstandsunfähigkeit“ eines Individuums konzentrieren, zu dessen weiterer

Unterdrückung beitragen werden. Wenn wir annehmen dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „widerstandsunfähig“ sind, weil sie Lernschwierigkeiten haben, dann bleibt uns nichts anderes übrig, als sie vor ihrer eigenen Unfähigkeit zu schützen. Hingsburger (1995) bezeichnet dieses Resultat als ein „Gefängnis aus Schutz“. Dieses Gefängnis ist aus vier Schutzmauern gebaut: Schutz vor Informationen über Sexualität, Schutz vor der Gesellschaft, Schutz vor eigenen Entscheidungen und Schutz vor positiven (sexuellen) Beziehungen.

Präventionsarbeit, die sich nur auf das Individuum und dessen mangelnde Fähigkeiten konzentriert, wird weiterhin zu dessen Suppression beitragen, denn sie sieht im Individuum selbst die Ursache für das erhöhte Risiko (Westcott & Cross, 1996). Nur Präventionsarbeit, die erkennt, dass das Risiko besonders aus dem sozialen Umfeld eines Menschen her stammt, kann effektiv sein und zur Souveränität des Individuums beitragen, denn wie schon zuvor erläutert wurde, geschehen die meisten sexuellen Übergriffe auf Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Schutzmauern des Microsystems selbst.

In England müssen seit dem Jahr 2000 die polizeilichen Akten von Angestellten, die unbeaufsichtigt Kontakt mit Menschen mit Lernschwierigkeiten haben, regelmäßig kontrolliert werden (*Care Standards Act 2000*). Menschen, die für schwerwiegende zwischenmenschliche Gewalt bestraft wurden oder bei denen auch ohne Vorstrafe ein hohes Risiko vermutet wird (z.B. David Jenkins), dürfen mit dieser Klientengruppe nicht (mehr) arbeiten. Dies ist ein Schutzmechanismus, der aus dem Macrosystem herrührt und sich bis auf das Microsystem auswirkt.

Feministinnen behaupten zudem, dass sexuelle Gewalt in unserer Gesellschaft als Machtausübung von überlegenen Menschen über schwächere Menschen verstanden werden muss (z.B. Holland, Ramazanoglu, Sharp, & Thomson, 1992; Kelly, 1988; Schwarzer, 1977). Die Tatsache, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in vielerlei Hinsicht aus der Massengesellschaft ausgeschlossen werden, schwächt ihre soziale Position und erhöht somit die Unausgeglichenheit der Machtpositionen zwischen ihnen und nicht behinderten Helfern. Daraus folgt, dass das Risiko, sexuelle Gewalt zu erfahren, nur dann effektiv gemindert werden kann, wenn die Machtstellungen dominierender Gruppen entkräftet werden und wenn Menschen mit

Lernschwierigkeiten als gleichberechtigte Mitbürger an der Gesellschaft teilhaben können. Solange dies nicht geschieht, wird individuelle Präventionsarbeit notwendig sein, um den Menschen, die von wichtigen Lebens- und Lerneinflüssen der Massengesellschaft ausgeschlossen werden, die Fähigkeit, sexuelle Gewalt so gut es eben geht zu verhindern, zu vermitteln. Aber auch hier sollten negative Konzepte wie „vulnerability“ oder „Widerstandsunfähigkeit“ vermieden werden, da sie das Defizit des Individuums messen. Sollte es notwendig sein, die Fähigkeit eines Menschen zum Selbstschutz zu messen, bieten sich positivere Begriffe an, wie etwa Autonomie oder Widerstandsfähigkeit. Sie beginnen nicht bei einer Verneinung von Fertigkeiten, sondern sie nehmen an, dass ein jeder Mensch sich die Fähigkeit zum Selbstschutz aneignen kann.

Wie soll das gehen? Ich schlage hier keine revolutionäre „Just say no!“-(Sag einfach nein!)-Kampagne vor, wie sie in den 80er Jahren in den USA und Großbritannien auf junge Frauen angewendet wurde, besonders deswegen, weil die Effektivität derartiger Lektionen inzwischen widerlegt ist (Kitzinger, 2000). Zum Abschluss also noch ein letztes Beispiel: Mancher wird annehmen, dass manche Menschen mit Lernschwierigkeiten, die nicht sprachlich kommunizieren, gar nicht kommunizieren. Ein solcher Mensch kann einer Bezugsperson doch gar nicht anvertrauen, dass er sexuelle Gewalt erfahren hat, um vor dem Täter Schutz zu suchen. Oder?

*Es gibt keinen Menschen der nicht kommuniziert* (Coia & Jardine-Hartley, 2007), auch wenn dies oft Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zudem körperliche Beeinträchtigungen haben, unterstellt wird. Kommunikation äußert sich in vielen Formen und kann durch verschiedenste Verhaltensweisen ausgedrückt werden. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten, die weder verbale Sprache noch ein bekanntes Zeichensystem benutzen, sind Kommunikationssysteme oft individuell (Coia & Jardine-Hartley, 2007). Ein Mensch, der sexuelle Gewalt erfahren hat, kommuniziert dies eventuell durch Verhaltensänderungen, wie etwa unangemessenes sexuelles Verhalten, Angststörungen, Aggressionen etc. (Becker, 2001; Hingsburger, 1995). Statt nach den Ursachen für derartiges Verhalten zu forschen werden oftmals Medikamente zur Kontrolle derartiger Verhaltensweisen verschrieben (Hingsburger, 1995). Es braucht nicht viel Phantasie, um sich auszumalen, was hier verändert werden kann, um die Fähigkeit des Individuums zum Selbstschutz zu erhöhen: Der

Mensch kommuniziert eindeutig, dass etwas vorgefallen ist. Nun müssen die Bezugspersonen nur noch *zuhören*, statt die Symptome sofort mit Medikamenten zu bekämpfen. Sobald also eine Verhaltensänderung auftritt, sollte nach den Gründen gefragt werden.

## **Schluss**

In diesem Vortrag habe ich ein sozio-ökologisches Modell vorgestellt, das das erhöhte Risiko von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sexuelle Gewalt zu erfahren, erklärt. Es wird deutlich, dass ein erhöhtes Risiko einem Menschen nicht natürlich gegeben ist, sondern dass es durch soziale Einflüsse geprägt wird. Diese Feststellung sollte zu einem fundamentalen Umdenken unserer Handlungen führen, denn sie setzt die herkömmliche Annahme, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten von Natur aus widerstandsunfähig sind, außer Kraft. Wir müssen uns dessen bewusst werden, dass die soziale Ausgrenzung und insbesondere die Behandlung, die diese Gruppe in unserer Gesellschaft erfährt, Konsequenzen haben. Mit diesem Bewusstsein gibt es nur zwei Möglichkeiten: Wir können entweder zulassen, dass zur Wehrlosigkeit sozialisierten Menschen weiterhin ein Teil der Schuld für sexuelle Gewalterfahrungen unterstellt wird - oder wir können daran arbeiten, den von unserer Gesellschaft erzeugten hindernden Barrieren und Prozessen entgegenzuwirken.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt: [A.Hollomotz@leeds.ac.uk](mailto:A.Hollomotz@leeds.ac.uk)

## Literatur

- Association of Directors of Social Services. (2005). *Safeguarding Adults – A National Framework of Standards for good practice and outcomes in adult protection work*. London: The Association of Directors of Social Services.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Oxford: Polity.
- Becker, M. (2001). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung (2. Auflage)*. Heidelberg: Edition S.
- Cambridge, P. (2007). Editorial. *Tizard Learning Disability Review*, 12(1).
- Care Standards Act 2000*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Central England People First. (2000, 2000). Who are we? . Retrieved 20. 07. 2007, 2007, from <http://www.peoplefirst.org.uk/whoarewe.html>
- Coia, P., & Jardine-Hartley, A. (2007). *Intensive Interaction with People with Learning Difficulties who Use Complex Communication Methods, Part One (Six Day Training)*.
- Department of Health. (2000). *No secrets : guidance on developing and implementing multi-agency policies and procedures to protect vulnerable adults from abuse*. London: Department of Health.
- Fairbairn, G., Rowley, D., & Bowen, M. (1995). *Sexuality, learning difficulties and doing what's right*. London: David Fulton.
- Foundation for People with Learning Disabilities. (2001). *Consultation on Setting the Boundaries: Reforming the Law on Sexual Offences - The Mental Health Foundation and Foundation for People with Learning Disabilities response*. London: Foundation for People with Learning Disabilities
- Harris, P. (1995). Who Am I - Concepts of Disability and Their Implications for People with Learning-Difficulties. *Disability & Society*, 10(3), 341-351.
- Healthcare Commission. (2006). *Joint investigation into the provision of services for people with learning disabilities at Cornwall Partnership NHS Trust*. London: Healthcare Commission
- Healthcare Commission. (2007a). *Investigation into the service for people with learning disabilities provided by Sutton and Merton Primary Care Trust*. London: Healthcare Commission

- Healthcare Commission. (2007b). *A life like no other - A national audit of specialist inpatient healthcare services for people with learning difficulties in England*. London: Healthcare Commission.
- Hingsburger, D. (1995). *Just Say Know! – Understanding and Reducing the Risk of Sexual Victimization of People with Developmental Disabilities*. Quebec/ Canada: Diverse City Press.
- Holland, J., Ramazanoglu, C., Sharp, S., & Thomson, R. (1992). *Pressured Pleasure: Young Women and the Negotiation of Sexual Boundaries*. London: The Tufnell Press.
- Hollomotz, A. (2007). Beyond 'Vulnerability': An Ecological Model Approach to Conceptualizing Risk of Sexual Violence against People with Learning Difficulties. *Br J Soc Work*, bcm091.
- Home Office. (2004). *Home Office Research Study 276: Domestic Violence, Sexual Assault and Stalking: Findings from the British Crime Survey*. London: Home Office Research, Development and Statistics Directorate.
- Home Office. (2007). What is the British Crime Survey? Retrieved 09-12-2007, from <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/bcs1.html>
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity,.
- Kennedy, M. (1996). Sexual Abuse and Disabled Children. In J. Morris (Ed.), *Encounters with strangers : feminism and disability* (pp. PAGE NR. MISSING). London: Women's Press,.
- Kitzinger, C. (2000). Doing Feminist Conversation Analysis. *Feminism & Psychology*, 10(2), 163-193.
- McCarthy, M. (1999). *Sexuality and women with learning disabilities*. London: Jessica Kingsley.
- McCarthy, M., & Thompson, D. (1996). Sexual abuse by design: An examination of the issues in learning disability services. *Disability & Society*, 11(2), 205-217.
- Mencap, Respond, & Voice UK. (2001). *Behind Closed doors – Preventing sexual abuse against adults with a learning disability*. London: Mencap.
- Milligan, M. S., & Neufeldt, A. H. (2001). The myth of asexuality: A survey of social and empirical evidence. *Sexuality and Disability*, 19(2), 91-109.
- Myhill, A., & Allen, J. (2002). *Findings 159: Rape and sexual assault of women: findings from the British Crime Survey*. London: Crown Copyright.
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. London: Macmillan, for the British Association of Social Workers.



Schwarzer, A. (1977). *Der "kleine Unterschied" und seine grossen Folgen : Frauen über sich, Beginn einer Befreiung* (Erweiterte und aktualisierte Ausgabe. ed.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

*Sexual Offences Act 2003*. London: Her Majesty's Stationary Office.

Sobsey, D. (1994). Sexual abuse of individuals with intellectual disability. In A. Craft (Ed.), *Practice issues in sexuality and learning disabilities*. London: Routledge.

Thompson, N. (2006). *Anti-discriminatory practice* (4th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan,.

Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Westcott, H. (1993). *Abuse of Children and Adults with Disabilities*. London: NSPCC.

Westcott, H., & Cross, M. (1996). *This far and no further: towards ending the abuse of disabled children*. Birmingham: Venture Press.