



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Bildungswissenschaften

Professur für Schulpädagogik unter besonderer
Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung

Intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften

**Eine explorative qualitative Studie zur Erforschung intimer Lehrkräfte-
Schüler*innen-Beziehungen aus Sicht von Schüler*innen in Ghana**

Wissenschaftliche Arbeit im Fach Bildungswissenschaften

von

Hanna Esther Keller

Studiengang: Staatsexamen Höheres Lehramt an Gymnasien

Fächer: Musik und Evangelische Religion

Erstgutachten: Prof. Dr. Barbara Drinck

Zweitgutachten: Daniel Diegmann

Leipzig, November 2020

Dedication

To the girls and women in Ghana

who are going or went through unwanted or forced relationships

Especially

to the courageous women

who shared their life experiences with me

Nyame nhyira wo

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	vi
Abkürzungen	vii
Zusammenfassung.....	viii
Abstract	ix
1 Einleitung.....	1
1.1 Forschungsinteresse.....	1
1.2 Definitionen.....	3
1.3 Forschungsstand	5
1.4 Kontextinformationen zu Gesellschaft und Bildung in Ghana	10
1.5 Empirisches Forschungsdesign.....	17
1.6 Postkolonial informierte kritische Reflexion des Forschungsvorhabens im transnationalen Kontext	22
2. Ergebnisse der qualitativen Erhebung	29
2.1 Einzelfallbeschreibungen	29
2.2 Prozess des Intimitäts- und außerunterrichtlichen Beziehungsaufbaus.....	33
2.3 Klassifikation der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften.....	44
2.4 Disparitäten.....	47
2.5 Begünstigende und hemmende Faktoren intimer Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften.....	52
2.6 Hypothesen	81
3. Diskussion der Ergebnisse	83
3.1 Alter und Geschlecht.....	83
3.2 Häufigkeit der Betroffenheit	85

3.3 Vertrauensaufbau als Grooming-Prozess.....	87
3.4 Kostenfreie Senior High School und Verantwortung der primären Bezugsgruppe	89
3.5 Transaktionaler Sex	92
3.6 Sexuelle Gewalt.....	92
3.7 Schulische Mitarbeiter*innen	93
3.8 Normalisierung.....	94
3.9 Gründe, warum Schülerinnen zum Ziel der sexuellen Begierde durch Lehrer werden	95
3.10 Kommunikation über Beziehungen und Gewalt	96
3.11 Rechtlicher Rahmen versus Realität	97
3.12 Schlechte Schulversorgung	98
3.13 Persönliche Konsequenzen	99
3.14 Bildung als Weg zu einer besseren Zukunft	100
4. Resümee	101
4.1 Handlungsvorschläge	101
4.2 Resümierende Zusammenfassung	104
4.3 Ausblick	106
Literaturverzeichnis.....	108
Anhang	I
I. Selbständigkeitserklärung	I
II. Interviewtranskriptionen	II
III. Interviewleitfaden	III

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Begünstigende und hemmende Faktoren für intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen	53
--	----

Abkürzungen

BECE - Basic Education Certificate Examination

GTM - Grounded Theory Methodology

JHS - Junior High School

LGBTQI - englische Abkürzung für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, queere und intersexuelle Menschen*

NRO - Nichtregierungsorganisation

SHS - Senior High School

WASCE - West African School Certificate Examination

Zusammenfassung

Intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräfte gehören zum Schulalltag vieler Schüler*innen in Ghana. Öffentlich werden diese jedoch kaum thematisiert. In dieser Arbeit werden intime Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen aus Sicht ehemaliger Schüler*innen, die eine Beziehung mit einer Lehrkraft geführt haben, qualitativ und explorativ untersucht. Dafür wurden offene Leitfadeninterviews mit sechs jungen Ghanaerinnen und Ghanaern aus südlichen Regionen Ghanas geführt und aus den Rohdaten mittels der Grounded Theory Methode Hypothesen entwickelt.

Den Ergebnissen dieser empirischen Forschung nach werden intime Beziehungen zwischen männlichen Lehrern und weiblichen Schülerinnen als Normalität in Senior High Schools in Ghana angesehen. Es handelt sich um transaktionale Beziehungen, innerhalb derer Sex gegen schulische Vorteile und materielle oder finanzielle Güter gehandelt wird. Die Ausgestaltung der intimen Beziehung wird durch den Lehrer dominiert, der aufgrund der Faktoren Alter, Geschlecht und seiner pädagogischen Rolle Einflussmacht ausübt. Schüler*innen bedürfen daher besonderer Anstrengungen, sich gegen die Annäherungsversuche oder Aufforderungen zu sexuellen Handlungen durch Lehrer zu wehren. Bei Widerstand drohen den Schüler*innen Repressalien, schulische Benachteiligung und psychologische Demütigung durch den jeweiligen Lehrer. Den Aussagen der befragten ehemaligen Schüler*innen nach, die selbst intime Beziehungen zu einem Lehrer führten, fühlen sich weibliche Schülerinnen in intimen Beziehungen zu einem Lehrer als Objekt seiner sexuellen Begierde. Die intimen Beziehungen können gravierende physische, psychische und schulische Folgen für die Schülerinnen haben, wie beispielsweise Schulabbruch oder Schwangerschaft. Vielfältige Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen begünstigen diese intimen Beziehungen. Finanziell bedürftige Schüler*innen oder Schüler*innen mit schwachen schulischen Leistungen sind besonders gefährdet, in intime Beziehungen mit Lehrern zu geraten. Schützend kann sich hingegen ein vertrauensvolles Verhältnis der betreffenden Schüler*innen zu ihrer primären Bezugsgruppe, vor allem zu ihren Eltern auswirken.

Abstract

Intimate relationships between teachers and students are part of the daily life of students in Ghana. Still they are rarely discussed in public. This project work examines intimate teacher-student-relationships from the perspective of Senior High School graduates who have experienced such relationships. Aiming to generate new hypotheses and theories, six qualitative interviews with young Ghanaians from the south of the country were done and analyzed using the principles of Grounded Theory Methodology.

The results show that intimate relationships between female students and male teachers are a structural problem and viewed as normal by senior high school students. The relationships are transactional. Sex is exchanged for academic advantages, goods, and financial benefits. Because of the added risk of academic discrimination and psychological reprisals that socio-economically disadvantaged students face due to their financial vulnerability, they are at particularly high risk of getting involved in a sexual relationship with a teacher. This added pressure due to the dichotomy of their vulnerability and the teacher's power to sooth financial hardship, academic discrimination, and psychological humiliation, adds to the prevalence of such transactional relationships in this academic setting. The intimate relationships with teachers can have high negative psychological, physical, and academic impact on the student's life like dropping out from school or unwanted pregnancy. Many factors influence and determine intimate teacher student relationships on different spheres. A close and trustworthy relationship of the student to her parents can have a protective influence.

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse

„He told me [...], if I'll date him, I'll pass my exams. And it was normal“ (Florence Zeile 255). Florence,¹ eine der interviewten ehemaligen Schüler*innen, beschreibt mit diesen Worten wie ein Lehrer sie mit dem Bestehen von Prüfungen erpresste, um eine intime sexuelle Beziehung mit ihr eingehen zu können. Welchen Handlungsspielraum hat sie in Bezug auf das Angebot des Lehrers? Was wären die Konsequenzen, wenn sie der Aufforderung des Lehrers nicht nachkommt? Wie gestaltet sich eine intime Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und wie denken Schüler*innen darüber? Diesen und weiteren Fragen, wird in dieser Arbeit nachgegangen. Anhand offener Leitfadeninterviews werden intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Sicht von ehemaligen Schüler*innen aus den südlichen Regionen Ghanas, die eine solche Beziehung erlebt haben, näher betrachtet.

Intime Beziehungen zu einer Lehrkraft gehören zum Schulalltag von vielen Mädchen und jungen Frauen, sodass Florence dies als „normal“ beschreibt. Doch in der Öffentlichkeit wird ein anderes Bild dargestellt. Nur vereinzelt wird in der medialen Berichterstattung von intimen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen berichtet und diese werden vorrangig als Einzelfall dargestellt. Die Ernsthaftigkeit des Themas wird dadurch in Frage gestellt, dass die Annahme geäußert wird, es handle sich um einvernehmlichen Sexualkontakt (vgl. News Ghana 2017; vgl. Nti 2018).

Sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen ist aber nicht allein ein Problem in den Schulen Ghanas. Auch in Deutschland beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft verstärkt mit der Thematik, seit im Jahr 2010 sexuelle Gewalt durch Pädagog*innen an Schüler*innen an reformpädagogischen und kirchlichen Schulen in Deutschland öffentlich wurden (vgl. Retkowski et al. 2018, S. 15–16).

1 Alle Namen wurden geändert, um die Anonymität der Personen zu wahren.

Studien, die intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in Ghana erforschen, liegen aktuell nicht vor. Zwei größere Erhebungen aus den Jahren 2002 und 2009, die von ghanaischen Akteur*innen in Kooperation mit internationalen Nichtregierungsorganisationen (NROs) zu sexueller Gewalt in Schulen Ghanas durchgeführt wurden, sind online nicht mehr verfügbar. Daraus ergibt sich der dringende Bedarf, diesem Thema wissenschaftlich nachzugehen. Zu Beginn der Arbeit wird der thematische Kontext durch einen knappen Überblick zur ghanaischen Gesellschaft, dem ghanaischen Schulsystem und zu rechtlichen Regelungen in Ghana zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt dargestellt. Anschließend werden die Methoden des qualitativen Forschungsdesigns skizziert. Anhand der Grounded Theory Methodology wurden aus empirischem Rohmaterial Hypothesen als Grundlage für eine Theoriebildung gebildet. Materialgrundlage dafür sind qualitative Interviews, die mittels eines offenen Leitfadens mit fünf ehemaligen Schüler*innen und einer jungen erwachsenen Ghanaerin, die aktuell die Schule besucht, geführt wurden. Die Studie, die in ein hegemoniales Machtgefälle eingebettet ist, wird postkolonial informiert kritisch reflektiert, um Sensibilität für die Stimmen der Befragten zu entwickeln.

Die Ergebnisse der Arbeit werden in vier größere Themenbereiche gegliedert. Sie beschreiben den *Prozess des Intimitätsaufbaus*, klassifizieren verschiedene *Beziehungsarten zwischen Schüler*innen und Lehrkräften* und stellen *Disparitäten* dar. Zudem werden *begünstigende und hemmende Faktoren* auf verschiedenen Ebenen dargestellt. Darauf folgt eine zusammenfassende Darstellung der aus dem Rohmaterial entwickelten Hypothesen. Die Ergebnisse werden am Ende der Arbeit im Rahmen themenverwandter Literatur diskutiert. Ergänzt werden sie durch Handlungsvorschläge, die anhand der Erzählungen der Befragten entwickelt wurden, um Schüler*innen besser vor institutioneller sexueller Gewalt zu schützen.

Mit dieser Forschungsarbeit soll den Stimmen der Überlebenden von sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen Gehör geschenkt werden. Ausgehend von ihrer Sicht auf intime Beziehungen zwischen schulischem Personal und Schüler*innen werden Hypothesen für eine Theorieentwicklung gebildet, welche nicht der westlich geprägten Sicht entsprechen muss. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen dazu beitragen, die Hintergründe, Entstehung und Gestaltung von intimen Schüler*innen-Lehrkräfte-Beziehungen besser zu verstehen, um schlussendlich Schüler*innen in Ghana künftig weniger angreifbar für sexuelle Ausbeutung im schulischen Kontext zu machen.

1.2 Definitionen

Die in dieser Arbeit häufig verwendeten und zentralen Begriffe werden im Folgenden definiert. Damit soll das sprachliche Verständnis wichtiger Begrifflichkeiten, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, transparent gemacht werden.

1.2.1 Intime Beziehung

Zwischenmenschliche Beziehungen prägen das menschliche Leben und sind von besonderer Bedeutung für die gesunde Entwicklung von Kindern (vgl. Kalicki 2014, S. 49–50). Im schulischen Kontext findet sich eine Vielzahl verschiedener Beziehungsformen zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, dieser Arbeit liegt jedoch die Thematik intimer Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften zu Grunde.

Intimität wird in dieser Arbeit als „Gestaltung von intersubjektiver Nähe in asymmetrischen Beziehungskonstellationen“ verstanden (Kowalski et al. 2018a, S. 189). Die Definition von Kowalski et al. (2018) wurde für diese Arbeit gewählt, da sie Intimität in macht- und chancenungleichen oder hierarchischen Beziehungen beschreibt, wie sie teilweise auch in Schulen in Ghana zwischen Lehrkräften und Schüler*innen bestehen. Mit dem Begriff der Intimität wird das Persönliche und Private benannt, das für Außenstehende nicht unbedingt sichtbar ist (vgl. Kowalski et al. 2018a, S. 190). Intimität kann die Bereiche des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns umfassen. Zu Letzterem zählt auch die Sexualität (vgl. Dörr 2017, S. 203).

Mit dem Begriff „intime Beziehung“ werden einerseits freundschaftliche Beziehungen zwischen zwei Personen beschrieben, in denen Persönliches und Privates ausgetauscht wird und somit eine emotionale Nähe entsteht. Andererseits werden damit auch verschiedene Formen verbindlicher und unverbindlicher, betitelter oder unbetitelter Bezeichnungsarten beschrieben, die körperliche Nähe und Sexualität beinhalten können. Freundschaftliche Nähe und Intimität kann besonders in Abhängigkeitsverhältnissen von Täter*innen als Strategie für sexuelle Ausbeutung benutzt werden (vgl. Hafenegger et al. 2019, S. 103). Die Ausdifferenzierung der sowohl freundschaftlichen als auch sexuellen intimen Beziehungsart erfolgt anhand der Analyse von Interviewgesprächen mit ehemaligen Schüler*innen, die intime Beziehungen zu Lehrkräften pflegten.

1.2.2 Schüler*innen und Lehrkräfte

Im Kontext dieser Arbeit werden pädagogische Beziehungen in Schulen mit und ohne Internat thematisiert. Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Ghana haben in der Regel eine universitäre oder hochschulpädagogische Ausbildung für den Beruf als Lehrkraft absolviert (vgl. Parliament of the Republic of Ghana, S. 9), sind finanziell durch ein geregeltes Einkommen abgesichert (vgl. GH Students 2018) und zumeist sind sie deutlich älter als ihre Schüler*innen, wodurch sie einen signifikanten Vorsprung an Lebenserfahrung besitzen. Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zeichnen sich durch ein hierarchisches Gefälle, Machtungleichheit und Abhängigkeit aus. Schüler*innen sind zudem meist minderjährig und somit rechtlich gesehen Kinder (vgl. Section 1 of Parliament of the Republic of Ghana 1998). Auch wenn Schüler*innen das 18. Lebensjahr vollendet haben und somit nicht mehr minderjährig sind, bestehen das Machtgefälle und die Abhängigkeit, in denen sie sich zu ihrer Lehrkraft befinden, weiterhin.

1.2.3 Sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen

Problematisch werden Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, wenn sie die formale Ebene verlassen und Lehrkräfte sexuelle Absichten in Bezug auf ihre Schüler*innen haben, es zu einer intimen Beziehung kommt und sexuelle Gewalt stattfindet.

Allroggen et al. (2018) verwenden den Begriff „sexuelle Gewalt“ synonym zu „sexuellem Missbrauch“, welchen sie wie folgt definieren:

Als sexueller Missbrauch von Kindern gilt jeder versuchte oder vollendete sexuelle Akt oder sexuelle Kontakt durch eine erwachsene (Bezugs- oder Betreuungs-)Person am Kind (kurze Berührungen an intimen Stellen bis hin zur Penetration) sowie sexuelle Interaktionen ohne Körperkontakt (Voyeurismus, Exhibitionismus, Zeigen oder Produzieren von pornografischem Material) (Allroggen et al. 2018, S. 9–10).

In dieser Arbeit wird bewusst der Begriff sexuelle Gewalt gewählt, da ein „Missbrauch“ einen legitimen „Gebrauch“ einer Person suggeriert „doch: der ‚Gebrauch‘ von Kindern ist Missbrauch“ (Retkowski et al. 2018, S. 20).

Mit der Wahl dieses Begriffs sollen zudem nicht nur Geschlechterungleichheiten betrachtet, sondern auch strukturelle und institutionalisierte Ungleichheitsverhältnisse beleuchtet werden. Zudem soll anhand dieses Begriffs ausgedrückt werden, dass jede Form von ‚sexueller Gewalt‘ eine gewalttätige Handlung ist. Sexualität wird als Mittel zur Demonstration von Macht benutzt (vgl. Retkowski et al. 2018, S. 23). Auch verbale, körperliche oder virtuelle sexuelle Belästigung wird hier als sexuelle Gewalt verstanden (vgl. Allroggen et al. 2018, S. 10).

Hinzu kommt, dass betroffene Kinder und Jugendliche bei sexueller Gewalt durch Bezugspersonen zusätzlich zu den tief verletzenden Handlungen einen Vertrauensbruch erleben (vgl. Fegert 2007, S. 79).

1.3 Forschungsstand

In diese Forschungsarbeit soll möglichst viel Literatur ghanaischer Autor*innen einbezogen werden, um der Problematik einer ausschließlich westlichen Betrachtungsweise des Themas zu entgehen. Folglich wird hier ein Überblick über den Forschungsstand ghanaischer Literatur zum Thema und themenverwandten Bezügen wie Geschlechter- und Machtstruktur gegeben. Zusätzlich wird ebenso internationale Literatur zum Thema skizziert.

Bis 1980 richtete die Wissenschaft in Ghana nur wenig Aufmerksamkeit auf Genderthematiken. Dies änderte sich jedoch mit der Einführung von Studienprogrammen zu genderbezogenen Themen an der University of Ghana und University of Cape Coast in den 1990er Jahren. Im Jahr 2005 wurde an der University of Ghana in der Hauptstadt Accra das *Center for Gender Studies and Advocacy (CEGENSA)* gegründet (Centre for Gender Studies and Advocacy 2020). Prof. Dr. Adomako Ampofo ist in Ghana eine der führenden Wissenschaftlerinnen im Bereich der Gender Studies (vgl. Yeboah et al. 2014, S. 285–312). Sie erforschte unter anderem die politische Dimension von Gewalt gegen Frauen, in dem sie den Einfluss des Staates auf geschlechtsspezifische Gewalt untersuchte. Dadurch, dass der ghanaische Staat häusliche und geschlechtsspezifische Gewalt als eine private Angelegenheit ansehe, billige er diese. Da geschlechtsspezifische Gewalt auch kulturell als etwas Privates betrachtet werde, ließen viele Betroffene Gewalt schweigend über sich ergehen, ohne Hilfe und Unterstützung zu suchen (vgl. Yeboah et al. 2014, S. 300–301). Frauen würden zudem politisch benachteiligt, institutionell übersehen und hätten auf staatliche Entscheidungen keine gleichberechtigte Einflussmacht (vgl. Yeboah et al. 2014, S. 300–301). Auch das Verhältnis von geschlechtsspezifischer Gewalt und dem Geschlechterverhältnis zwischen Männern und Frauen sowie Männlichkeitskonzepte wurden von Ampofo und Boateng (vgl. 2008, S. 38–62) diskutiert. Gewalt in Partnerschaften könne damit zusammenhängen, dass ein Männlichkeitsverständnis vertreten wird, welches es als rechtmäßig ansieht, Frauen für fehlerhaftes Verhalten zu bestrafen. Des Weiteren wurde im Bereich der Women and Gender

Studies unter anderem das Verhältnis zwischen Religion und geschlechtsspezifischer Gewalt untersucht (vgl. Yeboah et al. 2014, S. 301–303).

Cocker-Appiah und Cusack (1999) veröffentlichten die erste größere Studie zu Gewalt gegen Frauen und Kindern in Ghana. Dafür wurden Gruppendiskussionen mit Frauen und Mädchen aller zehn Regionen Ghanas durchgeführt. Cocker-Appiah und Cusack gliederten Gewalt in fünf verschiedene Kategorien: physische, sexuelle, psychologische, sozio-ökonomische und traditionelle Gewalt (vgl. Cocker-Appiah und Cusack, 1999, zitiert nach Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 21–22).

Formen geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen in Ghana wurden weiterhin in verschiedenen Masterarbeiten ghanaischer Studierender thematisiert. Agyepong (2010) untersuchte „sexual harassment“ (sexuelle Belästigung) gegenüber Schülerinnen an mehreren Senior High Schools (SHS) in Kumasi, Ashanti Region. Verbale sexuelle Belästigung sei der quantitativen Erhebung nach die häufigste Art sexueller Belästigung. Internatsschülerinnen seien außerdem mehr von sexueller Belästigung betroffen als Tagesschülerinnen. Die Täter seien vorrangig männliche Mitschüler und männliche Lehrer (vgl. Agyepong 2010, S. ii).

Fosu (2005) führte eine quantitative Erhebung zur Sicht von Schüler*innen sowie Lehrkräften auf Disziplinarmaßnahmen durch, die an Schulen angewendet werden. Als von Lehrkräften verursachter Grund für fehlende Disziplin wurden von beiden Gruppen sexuelle Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler*innen als Hauptgrund genannt (vgl. Fosu 2005, S. 70). Die befragten Schüler*innen wünschten sich für mehr Disziplin in der Schule, außerdem eine Mauer um das Schulgelände, mehr Beteiligung der Schüler*innenvertretung im Komitee für Disziplinierungsmaßnahmen und ausreichende Versorgung aller für den Schulbesuch benötigten materiellen Güter durch die Eltern (vgl. Fosu 2005, 66-67).

Das Centre for Development Studies der University of Cape Coast führte im Jahr 2002 eine Studie zu sexueller Gewalt in Schulen in Ghana durch. 490 Schüler*innen im Alter von sieben bis siebenzehn Jahren aus vier verschiedenen Regionen Ghanas wurden zu sexueller Gewalt im Schulkontext befragt. Die bestehenden Strukturen zum Schutz vor Gewalt wurden anhand dieser Studie als ineffektiv beschrieben. 11% der befragten Schüler*innen wurden vergewaltigt oder erfuhren „Defilement“ (Schändung), das heißt Sex vor ihrem 16. Lebensjahr, 10% davon auf dem Schulgelände. Die davon betroffenen Schüler*innen waren hauptsächlich weiblich. Die häufigsten Formen sexueller Gewalt seien ungewollte Anfragen zu sexuellen Handlungen, ungewollte

verbale sexuelle Angebote und ungewolltes sexuelles Streicheln, Berühren oder Anfassen (vgl. Brown 2003, zitiert nach Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 26).

Im Jahr 2009 führte das Child Research and Resource Centre (CRRESCENT) im Auftrag der Nicht-regierungsorganisation Plan Ghana eine Studie mit sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungsmethoden zu sexueller Gewalt gegenüber Schüler*innen in Ghana durch. Es wurden Schüler*innen im Grundschulalter bis hin zur Senior High School befragt, zudem Lehrkräfte, Eltern und Mitarbeitende staatlicher schulischer, juristischer und sozialer Einrichtungen, wie dem District Directorate of Education (Regionales Schulamt) und dem Department of Social Welfare (Jugendamt). Der Studie nach berichteten 14% der befragten Schüler*innen davon, sexuelle Gewalt im Schulkontext erlebt zu haben. Darunter fallen unerwünschte Anfragen für sexuelle Gefallen, körperliche Berührungen gegen den Willen der Person, erzwungener Geschlechtsverkehr, das Zeigen pornografischer Bilder und unerwünschte sexuelle Nachrichten. Unter denen zum Geschlechtsverkehr gezwungenen Schüler*innen waren 78% männlich. Weiblichen Schülerinnen hingegen wurde häufig gedroht, wenn sie sexuellen Handlungen nicht zustimmten. Insgesamt 21% der befragten Schüler*innen gaben an, von einer Lehrperson zu Sex gezwungen worden zu sein (CRRESCENT 2009, zitiert nach vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 24; vgl. Proulx 2012, S. 28).

Mehrere internationale NROs veröffentlichten im Jahr 2010 den Bericht „Too often in Silence: A report on school-based violence in West and Central Africa“. Der Bericht besagt, dass vor allem Mädchen von psychologischer und sexueller Gewalt betroffen sind. Zudem gehe sexuelle Gewalt vorrangig von männlichen Mitschülern aus und in deutlich weniger Fällen von männlichen Lehrkräften (vgl. Antonowicz 2010, S. 23).

Die Kanadierin Geneviève Proulx beschäftigte sich in ihrer Masterarbeit zum Thema männlicher und geschlechtsspezifischer Gewalt in Schulen mit den Barrieren von Gemeinden in der Reaktion auf Gewalt und den Strategien zur Veränderung am Beispiel von Awaso, einer Kleinstadt in der Central Region in Ghana (vgl. Proulx 2012, S. ii). Sie nutzte sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zur Erforschung der Sichtweisen von Schüler*innen, Lehrkräften, Bewohner*innen der Gemeinde und staatlichen und zivilen Akteur*innen. Es bestehe Unwissenheit bezüglich des Rechts von Mädchen und Frauen auf Schutz vor sexueller Gewalt. Zudem drohten Betroffenen von sexueller Gewalt negative Konsequenzen im Meldeprozess von ebendieser. Mangelnde staatliche und familiäre Ressourcen, traditionelle Werte von Familie, Gemeinschaft und Religion

und die soziale Auffassung von Geschlechterhierarchien und geduldeter Gewalt gegen Frauen und Kinder begünstigen geschlechtsspezifische Gewalt (vgl. Proulx 2012, S. ii).

Eine Studie vom Human Rights Advocacy Centre aus dem Jahr 2014 untersuchte geschlechtsspezifische Gewalt an Schulen in Ghana. 215 Schüler*innen im Alter von 10-14 Jahren und 91 Lehrkräfte an insgesamt neun Schulen aus Greater Accra und der Eastern Region wurden zu geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen befragt. Zudem wurden mit den Schüler*innen sowie mit den Lehrkräften Gruppendiskussionen durchgeführt. Ziel der Erhebung war es, die Häufigkeit und die Arten geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen in Ghana zu identifizieren. Des Weiteren wurden die Kommunikationsstrukturen im Falle von Gewalt untersucht. Die Studie gliederte die Gewaltformen, die unter den Schüler*innen selbst sowie durch Lehrkräfte und durch anderes Schulpersonal angewandt werden, in physische, emotionale und sexuelle Gewalt. Dabei wurden Geschlechterunterschiede sowie demographische Differenzen zwischen ländlichen und städtischen Gegenden dargestellt. Sexuelle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie Vergewaltigung und „Defilement“ durch Lehrkräfte wurden als Bestandteile geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen festgestellt, jedoch nicht vertieft untersucht. Der Anteil der Schüler*innen, die im Kontext Schule vergewaltigt wurden, liegt in dieser Studie bei 19%, also deutlich höher als in anderen Studien, wie beispielsweise jener von Plan Ghana (Human Rights Advocacy Centre 2014, S. iii). Jedoch wurde nicht differenziert, ob die Vergewaltigungen von Lehrkräften oder Mitschüler*innen ausgingen. In den Gruppendiskussionen wurden weiterhin sexuelle Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften besprochen und Gründe für die Geheimhaltung derer besprochen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 67).

Alle genannten empirischen Studien zu geschlechtsspezifischer Gewalt verwendeten entweder ausschließlich quantitative Methoden oder eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden. Die qualitativen Daten der Studien, die hauptsächlich in Gruppendiskussionen gewonnen wurden, dienten den quantitativen Daten als Ergänzung. Somit zeigen die Ergebnisse dieser Erhebungen vor allem die Häufigkeit und die Arten geschlechtsspezifischer Gewalt auf. Außerdem wird die kollektive Meinung unter Schüler*innen durch diese Art der Datenerhebung erfasst. Die Studien untersuchen zudem ein breites Spektrum verschiedener an Schulen vorkommenden Gewaltformen und gehen auf sexuelle Gewalt durch Lehrkräfte nicht vertieft ein. Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen werden in den Studien als eine Form geschlechtsspezifischer Gewalt in Schulen empirisch belegt. Keine der genannten Studien führte

qualitative Einzelinterviews mit Schüler*innen durch, die von sexueller Gewalt durch Lehrkräfte betroffenen sind oder waren. Wichtig für das tiefere Verständnis intimer sexueller Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wären qualitative Untersuchungen des Phänomens in denen die Sicht von betroffenen Schüler*innen erforscht wird.

Mit Ausnahme des Centre for Development Studies der University of Cape Coast wurden die vorgestellten Studien von nicht genuin wissenschaftlichen Akteur*innen durchgeführt. Neben den Masterstudentinnen, die gewaltbezogene Themen im Schulkontext untersuchten, sind es vor allem ghanaische und internationale NROs, die geschlechtsspezifische Gewalt in schulischen Institutionen untersuchen. Sowohl die Studie des Centre for Development Studies der University of Cape Coast zu „Sexual Abuse in Schools in Ghana“, die in Kooperation mit UNICEF im Jahr 2002 veröffentlicht wurde, als auch der Bericht des Child Research and Resource Centres zu „Child Sexual Abuse in Schools“ (2009), der von der internationalen Organisation Plan in Auftrag gegeben wurde, konnten im Rahmen der Recherchen zur vorliegenden Forschungsarbeit nicht ausfindig gemacht werden, auch nicht nach mehrmaliger Kontaktaufnahme zu den jeweiligen Institutionen. Dies erweckt den Eindruck, dass die Belege sexueller Gewalt im schulischen Kontext aus der Öffentlichkeit verbannt werden sollen.

International wird zu Erklärungsmodellen sexueller Gewalt in schulischen Institutionen viel geforscht. Korbin Finkelhors entwickelte 1984 ein Modell zur Erklärung sexueller Gewalt an Kindern durch Bezugspersonen. Das „Four-Preconditions Model of Sexual Abuse“ beschreibt Vorbedingungen, die bei sexueller Gewalt durch eine Bezugsperson eine entscheidende Rolle spielen (1995)(1995)(vgl. Finkelhors 1984, zitiert nach Bullens 1995, S. 55–56). Dabei wird die Sicht des oder der Täter*in beschrieben. Brockhaus und Kolshorn (2018) entwickelten das Modell Finkelhors weiter, in dem sie der Sicht des betroffenen Kindes und der „Umweltperspektive“ zur Bestimmung der Ursachen sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen Bedeutung zuweisen (vgl. Kolshorn 2018, S. 142). Weiterhin sei der „Grooming-Prozess“ laut Bullens (1995) Teil des bewussten Plans, anhand dessen die Täter*innen das Vertrauen des Kindes oder Jugendlichen gewinnen. Er beinhalte den Vertrauensgewinn, die Bevorzugung des Kindes, die Isolierung dessen, die Geheimhaltung sowie die schrittweise Grenzüberschreitung (vgl. Bullens 1995, 58-60). Auch wenn diese Erklärungsmodelle nicht speziell für den schulischen Kontext entwickelt wurden, können sie zum Verständnis sexueller Beziehungen in institutionellen pädagogischen Beziehungen beitragen.

Für die Einordnung und Interpretation der Ergebnisse der Arbeit in ihren spezifischen Kontext werden demographische Kontextinformationen der landesweiten Erhebung „Multiple Indicator Cluster Survey“ vom Ghana Statistical Service (2018c) präsentiert. Die Daten wurden als Grundlage zur Entwicklung von Programmen zur Erreichung der Ziele nachhaltiger Entwicklung erhoben. Das Ghana Statistical Service stellt zudem zahlreiche Ergebnisse quantitativer Erhebungen verschiedener Bereiche, wie zum Beispiel zu wirtschaftlichen und gesundheitlichen Themen, bereit (vgl. Ghana Statistical Service 2020b).

1.4 Kontextinformationen zu Gesellschaft und Bildung in Ghana

Für die kontextuelle Einbettung der Ergebnisse der Arbeit werden in diesem Kapitel demographische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Hintergründe erläutert. Anschließend erfolgt eine kurze Darstellung des Schulsystems und der rechtlichen Lage zum Schutz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vor sexueller Gewalt. Es wird zudem auf wirtschaftliche und soziale Herausforderungen eingegangen, die das Leben von Schüler*innen direkt oder indirekt beeinflussen und die für die Einordnung der Thematik der Arbeit von Relevanz sind.

1.4.1 Gesellschaft

Ghana ist ein kulturell sehr vielfältiges und diverses Land, in dem etwa 100 verschiedene ethnische Gruppen leben, die sich sowohl kulturell als auch sprachlich unterscheiden (vgl. Salm und Falola 2002, S. 5). Im Jahr 1957 erlangte Ghana die Unabhängigkeit von der britischen Kolonialherrschaft (vgl. Salm und Falola 2002, S. 1). Die Amts- und Bildungssprache ist English (vgl. Owu-Ewie 2006, S. 77). Es gibt große kulturelle Unterschiede zwischen dem Norden und dem Süden, so ist der Norden vorrangig muslimisch geprägt, wohingegen im Süden das Christentum die dominierende Religion ist (vgl. Agyei-Mensah und Owoo 2015, S. 168). Religion und Glaube spielen im Leben vieler Ghanaer*innen eine wichtige Rolle. Sie beeinflussen die moralischen Richtlinien für sexuelle Normen und Werte erheblich. Etwa 65% der Bevölkerung ist christlich, 15% muslimisch und etwa 20% bezeichnen sich als Gläubige traditioneller ghanaischer Religionen. Des Weiteren gibt es Anhänger*innen anderer Religionen (vgl. Osafo et al. 2014, S. 960). In den nördlichen Regionen Northern Region, Upper West Region und Upper East Region leben vermehrt Menschen, die von multidimensionaler Armut betroffen sind (vgl. United Nations Development

Program 2018, S. 36). Etwa 70% der Bevölkerung leben im industrialisierten Süden (vgl. Kamran et al. 2019). Die ersten Schulen des Landes wurden von christlichen Kirchen etabliert und entstanden im Süden Ghanas (vgl. Quist 1999, S. 426–428). Der Norden gilt bis heute als bildungsbenachteiligt im Vergleich zum Süden (vgl. Quist 1999, S. 434). Die Gesamtgesellschaft ist stark patriarchal strukturiert (vgl. Ampofo 2001, S. 196), vielfach übernehmen Männer die Position des Oberhauptes in einer Familie oder traditionelle Angelegenheiten. Frauen verdienen in fast allen Einkommenskategorien weniger als Männer (vgl. United Nations Country Team, Ghana 2018, S. 7). Das United Nation Country Team Ghana beschreibt geschlechtsspezifische Gewalt als ungemein hoch. Jedes vierte Kind erlebe sexuelle Gewalt, 20% aller Mädchen sind bereits vor Erreichen ihres 18. Geburtstag verheiratet (vgl. United Nations Country Team, Ghana 2018, S. 23). Unter den 15 bis 19-Jährigen nutzen etwa 20% moderne Verhütungsmittel. Komplikationen, die im Zusammenhang mit einer Schwangerschaft oder Geburt stehen, sind die häufigste Todesursache für Mädchen und junge Frauen weltweit, so auch in Ghana (vgl. Ghana Statistical Service 2018b, S. 65). Geschlechtsspezifische Ungleichheit zeigt sich in vielen gesellschaftlichen Bereichen wie beispielsweise in der politischen Teilhabe, dem Zugang zu Krediten, Land und anderen Ressourcen sowie durch die ungleiche Teilhabe an Entscheidungen (vgl. United Nations Country Team, Ghana 2018, S. 4). Frauen verbringen etwa doppelt so viel Zeit wie Männer damit, unbezahlte Arbeiten im Haushalt zu verrichten (vgl. Ghana Statistical Service 2014, S. 153). Jeweils die Hälfte der Bevölkerung lebt im ländlichen bzw. im städtischen Raum (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 33) Nicht nur zwischen dem Norden und dem Süden bestehen große wirtschaftliche und sozioökonomische Unterschiede, sondern auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen (vgl. Ghana Statistical Service 2020a, S. 12–13).

Etwas mehr als die Hälfte aller 0 bis 17-jährigen Kinder lebt mit beiden Elternteilen zusammen, ein Viertel lebt mit einem Elternteil und knapp 17% aller Minderjährigen leben mit keinem biologischen Elternteil in einem Haushalt (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 74). Jedes sechste Kind wächst somit ohne – oder zumindest zeitweise ohne – seine biologischen Eltern auf. Dies wirke sich laut Agblorti und Tanle (2011) in vielen Fällen negativ auf die schulischen Möglichkeiten der Kinder aus. Kinder, die nicht bei ihren Eltern, sondern bei Verwandten oder anderen Personen aufwachsen, werden häufiger nicht beschult, besuchen die Schule unregelmäßiger und werden häufiger schulisch zurückgelassen als Kinder, die zusammen mit ihren biologischen Eltern leben (vgl. Agblorti und Tanle 2011, S. 53). Die sozioökonomischen Unterschiede zwischen Norden und Süden bzw. den städtischen und ländlichen Regionen zeigen sich unter anderem

darin, dass Jugendliche aus ländlichen Regionen, finanziell bedürftigen Familien und mit niedriger Schulbildung deutlich früher schwanger werden im Vergleich zu Jugendlichen aus dem städtischen Raum, finanziell stabilen Familien und im Besitz höherer Schulbildung (vgl. Agyei-Mensah und Owoo 2015, S. 170). Knapp ein Viertel aller 20 bis 29-jährigen Frauen im ländlichen Raum bekommt bereits vor Erreichen ihres 18. Geburtstages ihr erstes Kind. Im städtischen Raum hingegen haben nur knapp 14% aller Frauen des gleichen Alters vor dem 18. Lebensjahr ein Kind geboren (vgl. Ghana Statistical Service 2018b, S. 17). Dies kann mit den Unterschieden zwischen Land und Stadt, in Bezug auf den Bildungsstand, den sozioökonomischen Status und den unterschiedlichen kulturellen und religiösen Einflüssen in Verbindung gebracht werden (vgl. Agyei-Mensah und Owoo 2015, S. 171; vgl. Ghana Statistical Service und ICF 2017, S. 2; 4). Die durchschnittliche Geburtenrate liegt bei 4,4 Kindern pro Frau (vgl. Ghana Statistical Service 2018b, S. 16). Die Bevölkerungszahl der in Ghana lebenden Menschen hat sich innerhalb von drei Jahrzehnten von 14,7 Millionen im Jahr 1990 auf 30,4 Millionen im Jahr 2019 verdoppelt (vgl. World Bank 2020). Das schnelle Bevölkerungswachstum stellt die Regierung und Bevölkerung zusätzlich vor ökonomische und gesellschaftliche Herausforderungen (vgl. Ghana Statistical Service 2018a, S. 2–4). Obwohl prozentual betrachtet die Armutsrate in den letzten Jahren gesunken ist, steigt die Anzahl der von Armut betroffenen Personen. Laut dem Bericht des Ghana Statistical Services zu „Poverty trends“ lebte in den Jahren 2016/2017 knapp ein Viertel der Gesamtbevölkerung unterhalb der Armutsgrenze. Das bedeutet, dass ihnen für das tägliche Leben benötigte Ressourcen, wie beispielsweise ausreichend nährstoffreiche Nahrung, nicht zur Verfügung stehen. Zusätzlich sind etwa 8% der Bevölkerung von extremer Armut betroffen, das bedeutet, dass dieser Bevölkerungsteil, sich nicht ausreichend nährstoffreich ernähren kann. Vor allem in ländlichen Regionen und im Norden leben ein Großteil dieser von Armut betroffenen Personen (vgl. Ghana Statistical Service 2018a, S. 8–22).

Ghanas Wirtschaft ist eine der am schnellsten wachsenden innerhalb Afrikas. 2019 stieg das BIP um 7,6%. (vgl. Newell 2019). Gleichzeitig kämpft die Wirtschaft mit steigenden Schulden und stetiger Inflation (vgl. Oxford Business Group 2018). Die UN Common Country Assessment (CCA) beschreibt Ghana als „Lower-Middle-Income Country“ (United Nations Country Team, Ghana 2018, S. 7). Soziale Ungleichheiten nehmen zu (vgl. Molini und Paci 2015, S. 35). Der Großteil der Bevölkerung arbeitet als Selbständige. Der landwirtschaftliche Sektor, indem die Mehrheit der Bevölkerung tätig ist, wird kleiner. Weiterhin ist ein Anstieg im Dienstleistungssektor und der Industrie zu beobachten (vgl. Molini und Paci 2015, S. x–xi). Für eine Anstellung im öffentlichen

Dienst wird vermehrt ein akademischer Abschluss vorausgesetzt. Es besteht eine hohe Korrelation zwischen höherer Bildung und einer größeren Auswahl an und Chance auf Anstellungsverhältnissen vor allem im öffentlichen Dienst (vgl. Molini und Paci 2015, S. 25). Die Mehrheit der Bevölkerung empfindet laut einer Umfrage wichtige staatliche Institutionen wie Polizei, Gericht, öffentliche Ämter und das Parlament als „extrem korrupt“ oder „korrupt“ (United Nations Country Team, Ghana 2018, S. 5).

In Ghana herrscht eine starke Heteronormativität. In vielen afrikanischen Staaten wie auch in Ghana ist eine feindliche Haltung gegenüber Homosexualität weit verbreitet (vgl. Norman et al. 2016, S. 14). Homosexualität wird laut einer Studie von Norman et al. (2016) in Ghana in allen sozioökonomischen Klassen und Altersgruppen der Gesellschaft gelebt (vgl. Norman et al. 2016, S. 12), jedoch wird kaum öffentlich über Sexualität gesprochen, was zu einer verzerrten Wahrnehmung sexueller Minderheiten führt und außerdem zu einer Leugnung der sexuellen Identifikation von LGBTQs (vgl. Norman et al. 2016, S. 12; 21). Homophobie wird politisch forciert und Gewalt gegen Homosexuelle ist allgegenwärtig und weit in der ghanaischen Gesellschaft verbreitet. Sexuelle Minderheiten werden auf dem Arbeitsmarkt und in der Bildung diskriminiert, sie erleben physische und sexuelle Angriffe auf Grund ihrer sexuellen Orientierung (vgl. Atuguba 2019, S. 117).

Das Strafrecht Ghanas intendiert, gleichgeschlechtliche Sexualität zu verbieten. Jedoch wird lediglich „unnatural carnal knowledge“ (unnatürlicher Geschlechtsverkehr) im Criminal Code (Strafgesetzbuch) (vgl. Section 99 und Section 104) unter Strafe gestellt. Dieser unpräzise Begriff wird in der Praxis genutzt, um gezielt LGBTQI* rechtlich anzugreifen (vgl. Atuguba 2019, S. 113). Gesetzlich wird im Criminal Code (1960) Anal- und Oralverkehr unabhängig von der sexuellen Orientierung verboten (vgl. Atuguba 2019, S. 115). Gleichgeschlechtlicher Sex zwischen Männern wird damit unter Strafe gestellt, gleichgeschlechtlicher Sex zwischen Frauen jedoch nicht (vgl. Atuguba 2019, S. 114). Die weit verbreitete Abneigung gegenüber Homosexuellen betrifft Männer mehr als Frauen (vgl. Norman et al. 2016, S. 21). LGBTQI*s werden in Ghana nicht alle Rechte wie heterosexuellen Menschen gewährt. Gleichgeschlechtlichen Paaren wird in Ghana die Adoption eines Kindes verwehrt. Auch Heirat ist nur für heterosexuelle Paare vorgesehen (vgl. Atuguba 2019, S. 121).

1.4.2 Schulsystem in Ghana

Bildung wird von der Regierung als fundamentale Strategie zur Bekämpfung von Armut angesehen und eingesetzt (vgl. Ghana Statistical Service 2014, S. 57). Das Bildungssystem gliedert sich in „Basic Education“, „Secondary Education“ und „Tertiary Education“.

Die „Basic Education“ ist für alle Kinder verpflichtend. Sie besteht aus zwei Jahren Kindergarten und sechs Jahren Grundschulzeit, gefolgt von drei Jahren Junior High School (JHS) (vgl. Parliament of the Republic of Ghana, S. 3). Diese wird mit dem „Basic Education Certificate Examination“ (BECE) abgeschlossen. Die im BECE erbrachte Leistung ist insofern bedeutsam, als dass sie Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule, der Senior High School, hat (vgl. Kamran et al. 2019). Die Senior High School (SHS) wird nach drei Jahren mit dem „West African Senior School Certificate Examination“ (WASSCE) abgeschlossen, welches als Zugangsberechtigung für ein Hochschul- oder universitäres Studium abgelegt werden muss. Die SHS sind zum Großteil als Internatsschulen organisiert, die auch Tagesschüler*innen aufnehmen (vgl. Ghana Education Service 2020). Schüler*innen aus dem ganzen Land, unterschiedlicher ethnischer Gruppen und Religionen lernen und leben dort zusammen. Bis zum Jahr 2017 mussten für die SHS sowohl Schulgebühren als auch Unterbringung und Verpflegung im Internat von den Familien der Schüler*innen bezahlt werden. 2017 wurden diese schulbezogenen Gebühren für den Besuch an SHS abgeschafft. Alternativ zur SHS kann eine Technical oder Vocational Training School, eine weiterführende Schule mit hohem Praxisanteil, besucht werden. Diese wird im Vergleich zur SHS gesellschaftlich als minderwertiger bewertet. Zudem müssen für diese Schulform weiterhin Schulgebühren bezahlt werden (vgl. Kamran et al. 2019).

An Schulen in Ghana wird versucht, über Wettbewerb den Lernerfolg der Schüler*innen zu verstärken. Im Zeugnis wird der Erfolg im Vergleich zu den Mitschüler*innen dargestellt (vgl. U.S. Embassy in Ghana).

Lehrkräfte aller Schulformen an staatlichen Schulen müssen ein universitäres oder pädagogisches Hochschulstudium absolviert haben (vgl. Parliament of the Republic of Ghana, S. 9), an privaten Schulen unterrichten hingegen deutlich weniger Lehrkräfte mit einer professionellen pädagogischen Berufsausbildung (vgl. Unicef Ghana et al. 2019, S. 1). An staatlichen Schulen muss kein Schulgeld bezahlt werden, jedoch fallen auch dort schulbezogene Ausgaben beispielsweise für Prüfungen, Lernmaterialien und Schuluniform an (vgl. Kamran et al. 2019). An vielen Schulen mangelt es an adäquater Infrastruktur wie geeigneten Gebäuden und Lernmaterialien. Die Klassenräume sind zum Großteil überfüllt (Unicef Ghana et al. 2019; Kweitsu 2014). Laut

dem Education Budget Brief gibt es in keiner Schule adäquate Sanitäreanlagen, die den Mindestanforderungen der Ziele für nachhaltige Entwicklung entsprechen (vgl. Unicef Ghana et al. 2019). Dies bietet ein hohes gesundheitliches Risiko, vor allem in Zeiten von Pandemien, wie aktuell die Corona-Pandemie. Neben den staatlichen Schulen gibt es zahlreiche private Schulen, die sich hauptsächlich durch Schulgelder finanzieren. Im Jahr 2018 besuchten knapp ein Drittel aller Grundschüler*innen eine private Schule (vgl. Kamran et al. 2019).

Trotz der Schulpflicht besuchten 2017/18 nur 35% aller Schüler*innen die für ihr Alter entsprechende Klassenstufe der Junior High School. Im Gegensatz dazu besuchte über die Hälfte der Jugendlichen noch die Grundschule und 9% der Schüler*innen, die regulär eine JHS besuchen sollten, gingen gar nicht zur Schule (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 233). Von den Jugendlichen im Alter der Senior High School besuchten im Schuljahr 2017/18 30% die SHS, etwa 60% die JHS oder Primary School und 11% nahmen an keinem Unterricht teil.

Insgesamt schließen etwa 47% aller Jugendlichen die Senior High School ab. Jedoch bestehen große Unterschiede bezüglich der finanziellen Situation der Schüler*innen. Unter den Ärmsten absolvieren nur etwa 20% die Senior High School, wohingegen 80% der Schüler*innen aus wohlhabenderen Familien die Senior High School beenden (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 238–239). Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen stehen somit im direkten Zusammenhang zum finanziellen Kapital der Familien.

Schulbildung wirkt sich in Ghana allgemein positiv auf die Beschäftigungsfähigkeit aus. Dabei haben universitäre oder Hochschulbildung den größten und positivsten Einfluss auf die Arbeitsmarktchancen von Individuen. Im Gegensatz dazu bereite die SHS laut Asafu-Adjaye (2012) nicht ausreichend auf den Arbeitsmarkt vor und verzeichne die geringsten Auswirkungen auf spätere Anstellungsverhältnisse (vgl. Asafu-Adjaye 2012, S. 136).

Die verschiedenen Bildungseinrichtungen werden zentral vom „Ministry of Education“ in der Hauptstadt Accra gesteuert. Das untergeordnete „Ghana Education Service“ (Schulamt) ist für die „Basic education“ und „Secondary education“ verantwortlich, der „National Council for Tertiary Education“ wiederum ist für die universitäre und Hochschulbildung zuständig. Richtlinien vom „Ministry of Education“ werden durch lokale Behörden in den zehn Regionen des Landes und deren Distrikten implementiert (vgl. Kamran et al. 2019).

Im Jahr 2008 wurde der „Teachers' code of conduct – rules of professional conduct for teachers in Ghana“ von verschiedenen bildungsbezogenen Organisationen und Einzelpersonen veröffentlicht und vom Ghana Education Service als verbindlich anerkannt. Dieser Verhaltenscodex für

Lehrkräfte basiert auf den internationalen Kinderrechten. Zentrale Inhaltspunkte sind das Recht auf Bildung und gewaltfreie Erziehung, mit dem Ziel, schulbezogene und geschlechtsspezifische Gewalt zu minimieren bzw. gänzlich zu verhindern. Darin wird explizit physische, psychische und sexuelle Gewalt durch Lehrkräfte, wie Bestrafung durch Schläge, Beleidigungen oder sexuelle Belästigung Schüler*innen gegenüber, verboten. Des Weiteren werden Dienstleistungen und Arbeit durch Kinder und Jugendliche für private Angelegenheiten von Lehrkräften untersagt. Außerdem wird der Umgang mit unprofessionellem Handeln in Bezug auf die Arbeitshaltung und -leistung geregelt. Strafen, wie Gehaltskürzungen oder Kündigung bei Verstößen der aufgelisteten Verhaltensregeln werden im „Teachers' code of conduct“ ebenfalls angeführt (vgl. National Review Committee on the Teachers' Code of Conduct 2008, S. 16).

1.4.3 Rechtliche Lage zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt in Ghana

Der strafrechtliche Umgang mit Sexualdelikten an Kindern und Erwachsenen wird im sechsten Kapitel des Criminal Code Act 29 des Parliament of the Republic of Ghana (1960) beschrieben. Alle Person, die ihr 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, zählen in Ghana rechtlich als Kind (vgl. Section 1 Childrens Act, 1998). Im Criminal Code Act 29 des Parliament of the Republic of Ghana (1960) wird des Weiteren zwischen sexuellen Handlungen an Kindern unter 16 Jahren und sexuellen Handlungen an Personen nach Vollendung des 16. Lebensjahres unterschieden. Alle sexuellen Handlungen an einem Kind bis zu einem Alter von 15 Jahren werden unter Strafe gestellt, unabhängig davon, ob diese einvernehmlich geschehen oder nicht (vgl. Section 101). „Natural or unnatural carnal knowledge“ mit einem Kind unter 16 Jahren wird als „defilement“ (Schändung) beschrieben. „Natural carnal knowledge“ kann mit Geschlechtsverkehr übersetzt werden, „unnatural carnal knowledge“ beschreibt „sexual intercourse in an unnatural manner or with an animal“ (Sexualkontakt auf „unnatürliche“ Weise oder mit einem Tier). Sexualkontakt mit einem Kind unter 16 Jahren wird mit einem Freiheitsentzug von sieben bis 15 Jahren bestraft (Section 101).

Mit „rape“ (Vergewaltigung) wird Geschlechtsverkehr ohne die Zustimmung einer mindestens 16 Jahre alten Person beschrieben, diese wird mit fünf bis 25 Jahren Gefängnishaft bestraft (Section 97 und 98).

„Indecent assault“ („unanständige Belästigung“ oder „sexuelle Nötigung“) wird ebenso als Straftat beschrieben. Es beinhaltet entweder erzwungenen sexuellen Körperkontakt ohne die Zustimmung der anderen Person, sexuelle Belästigung oder die körperliche Verletzung einer anderen Person durch sexuelle Handlungen. Es sind mindesten sechs Monate Gefängnisstrafe vorgesehen (Section 103).

Weiterhin wird bestraft, wer durch Drohung oder Einschüchterung eine Person in eine sexuelle Beziehung führt (Section 107). Inzest wird ebenfalls strafrechtlich verfolgt (Section 105), sowie Erziehungsberechtigte als auch Betreuungspersonen, die ein Kind unter sechzehn Jahren zu Sexualkontakt verführen oder ermutigen (Section 108).

Sowohl die Unterstützung einer Person unter 21 Jahren bei der Prostitution wird unter Strafe gestellt (Section 107) als auch die Duldung von „defilement“ (Schändung) durch Hausbesitzende auf ihrem Grundstück. Zudem ist die Beihilfe zu Prostitution, Zuhälterei (Section 8) und Zwangsehen (Section 109) gesetzlich verboten.

Schwangerschaftsabbrüche werden mit einer Freiheitsstrafe mit bis zu fünf Jahren geahndet. Bei einer Schwangerschaft durch Vergewaltigung ist jedoch eine Abtreibung in einem Krankenhaus rechtmäßig (vgl. Section 58 Criminal Code Act 29).

1.5 Empirisches Forschungsdesign

In diesem Kapitel werden die methodische Herangehensweise und die Durchführung der qualitativen Forschung beschrieben. Die Erhebungsmethode der Rohdaten, die Auswahl der Interviewpartner*innen, die Transkriptions- und die Auswertungsmethode werden dafür kurz erläutert und an einem Textbeispiel demonstriert.

1.5.1 Erhebungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte nach den Prinzipien des offenen Leitfadeninterviews (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 126–132). Vor der Durchführung des Interviews wurde ein telefonisches Vorgespräch mit den potenziellen Interviewpartner*innen geführt.

Der Leitfaden des Interviews wird durch zwei offene, exmanente Fragen strukturiert, die als Erzählstimulus für möglichst freie Ausführungen durch die Befragten dienen. An diese schließen sich immanente Nachfragen zur Vertiefung einzelner durch die befragte Person nur oberflächlich angesprochene Aspekte.

Mit der ersten Frage wird nach dem Leben der Beforschten, ihren Familien, ihrer Schulzeit und dem Umgang mit Annäherungsversuchen durch Personen des anderen Geschlechts gefragt. Die immanenten Fragen betreffen dann das Familienleben der Befragten, außerschulische Aktivitäten und zahlreiche schulische Aspekte, wie Herausforderungen während der Schulzeit, Peerbeziehungen, Beziehungen mit Lehrkräften sowie die Zukunftsziele der Befragten. Sie dienen dem Ziel, konkrete Kontextinformationen zu erhalten, in welche die Beschreibungen der Erlebnisse mit intimen Beziehungen zwischen den Befragten und Lehrkräften eingeordnet und somit besser verstanden werden können. Zudem wird mit den biographisch angelegten Fragen indirekt nach Einflussfaktoren für intime Beziehungen geforscht. Die erste offene Frage dient zunächst der Stimulation des Erzählflusses und ist Teil des Vertrauensaufbaus zwischen Forscherin und Studienteilnehmer*innen, um die nötige Offenheit der Befragten im zweiten Teil des Interviews zu erlangen um über Intimes sprechen zu können.

Die zweite offene exmanente Frage hat das Ziel, das Gespräch auf intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu lenken. Mit dieser wird die Beschreibung persönlicher Erfahrungen dieser Art von Beziehung stimuliert. Anschließend daran folgen wiederum immanente Nachfragen zum Verlauf dieser Beziehungen, zu den Motiven und der Ausgestaltung dieser und zur Kommunikation darüber.

Am Ende des Interviewleitfadens werden theoretisierende Fragen zu den Motiven von Schüler*innen, eine intime Beziehung mit einer Lehrkraft einzugehen, gestellt. Zum Abschluss folgt die Bitte, einen Rat für jüngere Schüler*innen zu formulieren. Schließlich wird der befragten Person für ihre Offenheit, ihr Vertrauen und ihre investierte Zeit gedankt. Der Interviewleitfaden dient als Orientierung für die Forscherin. Die Auswahl und Reihenfolge der immanenten Nachfragen ist abhängig von den Erzählungen der befragten Person und erfolgt erst nachdem die freie Erzählung der befragten Person beendet wurde. Mit den immanenten Fragen wird nach vertiefenden Ausführungen von bereits Angedeutetem gefragt, um bestimmte Details auszu-leuchten und ihre Bedeutung zu erfassen.

1.5.2 Sampling

Die Befragten wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: Sie sollten zum Zeitpunkt des Interviews volljährig sein, eine Sekundarschule besucht haben oder aktuell besuchen und eine intime Beziehung zu mindestens einer Lehrkraft geführt haben. Aus technischen Gründen kamen zudem nur Personen in Frage, die über ein Mobilfunkgerät mit Messenger-Dienst verfügten. Auf

Grundlage der gebildeten ersten Hypothesen wurden nach der Methode der Grounded Theory (GTM) theoriebasiert weitere Interviewpartner*innen ausgewählt (vgl. Glaser und Strauss 2008, S. 53–57). Somit wurde im Prozess der Feldforschung der theoretischen Absicht nach bewusst weibliche Interviewpartnerinnen gesucht. Da alle Befragten gemischtgeschlechtliche SHS besuchten, wurden im Sinne des Kontrasts Interviewpartnerinnen gesucht, die ein Mädcheninternat besuchten. Diese konnten im zeitlichen Rahmen des Forschungsvorhabens jedoch nicht gefunden werden.

1.5.3 Transkription

Die Transkription der Interviews basiert auf dem von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) beschriebenen System „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ System), da sich dieses System für rekonstruktive Arbeiten besonders eignet (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 167–170).

Zeichenerläuterung:

(.)	kurze Pause bis unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden einer Pause
<u>no</u>	Betonung
°never°	sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
mayb-	Abbruch eines Wortes
?	deutliche Frageintonation
yees	Dehnung von Lauten, Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
(still)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen
((yawning))	parasprachliche Ereignisse
@yes@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammer
//hm//	Hörer*innensignale, „mhm“ der Interviewerin oder der Befragten werden ohne Häkchen im Text der jeweils anderen sprechenden Person notiert, vor allem,

wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörer*innensignal geradezu erfordert, erfolgen

Allen interviewten Personen wurde zur Maskierung ein Buchstabe im Interviewtranskript zugeordnet. Dieser wurde der Chronologie der Gespräche mit den Befragten nach dem Alphabet fortlaufend gewählt. Der zweite Buchstabe zeigt das Geschlecht der Person mit „f“ für feminin und „m“ für maskulin an. In der Ergebnisdarstellung wurden den Befragten dann Pseudonyme, die mit dem zugeordneten Buchstaben beginnen, gegeben. Der Interviewerin wurde im Transkript der Buchstabe „Y“ zugeordnet (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 170).

1.5.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte anhand der von Glaser und Strauss entwickelten Grounded Theory Methodology (GTM). Ziel dieser Methode ist es auf Basis von empirischen Rohdaten neue Theorien zu gewinnen. Dies geschieht durch die Entwicklung erster Hypothesen auf Grundlage des Interviewmaterials, welche anschließend durch die Prüfung ihrer Robustheit im ständigen Vergleich mit anderen Phänomenen in Theorien überführt werden (vgl. Glaser und Strauss 2008, S. 45–52).

Am Beispiel des folgenden Ausschnitts aus einer Interviewtranskription der Forschung soll das Vorgehen der Grounded Theory Methodology nachvollzogen werden. Das Interview wurde theorieorientiert kodiert. Im ersten Schritt des „offenen Kodierens“ wurden die Rohdaten in Konzepte überführt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 201).

27	Df: [...] and we we're writing exams (.) I have to stay home (.) ah I have to be (.) outside for
28	them to write for some minutes before they will allow me to write because I'm owing school fees (1)
29	sometimes too they will suck me to go home for it (.) they won't be allow me to do maybe practical
30	owe school fees

(Daniella Zeile 27-30)

In dieser Beispielpassage werden vier verschiedene institutionelle Sanktionen für Schulgeldschulden genannt. Bleibt die Schülerin bei der Zahlung des Schulgelds in Verzug, kann es erstens passieren, dass sie von Prüfungen ausgeschlossen wird. Weiterhin wird gedroht, sie in Prüfungen zu benachteiligen, indem ihr erst mit einigen Minuten Verzögerung erlaubt wird, an Tests teilzunehmen. Drittens kann es zum kompletten Schulausschluss kommen, sollte sie nicht der Aufforderung nachkommen, zu Hause die finanziellen Mittel zur Begleichung der Schulgeldschulden

zu beschaffen. Als viertes und letztes wird der Ausschluss von praktischen Übungen auf Grund von Schulgeldschulden genannt. Diese vier Sanktionen werden im Schritt des offenen Kodierens in folgende Konzepte überführt: „Prüfungsausschluss auf Grund von Schulgeldschulden“, „Benachteiligung bei Prüfungen wegen Schulgeldschulden“, „Schulabschluss zur Beschaffung finanzieller Mittel zur Begleichung von Schulgeldschulden“ und „Ausschluss praktischer Übungen auf Grund von Schulgeldschulden“.

Im nächsten Schritt, dem „axialen Kodieren“, wurden weitere sich auf ähnliche Inhalte beziehende Konzepte in Kategorien überführt. Die Kategorien stellen Zusammenhänge und Bedingungen einzelner Konzepte zueinander dar (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 201–202). Die Verbindung der dargestellten Konzepte wird in die abstrakte Kategorie „akademische Benachteiligung als Bestrafung für Schulgeldschulden“ überführt.

Auf Grundlage dieser weiterentwickelten abstrakten Kategorien wurden erste Hypothesen formuliert. Diese bilden die Basis für weitere Erhebungen, mit deren Materialien die vorläufigen Hypothesen in bestätigte Theorien überführt werden können (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 204). Die Hypothese zum genannten Beispiel lautet: „Schülerinnen lassen sich auf transaktionalen Sex mit Lehrkräften auf Grund von finanzieller Not ein“.

Während des gesamten Forschungsprozesses wurden theoretische „Memos“ verfasst. Sie sind eines der fünf Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology. Die Memos dienen sowohl der Reflexion des Forschungsprozesses als auch der Theoriegewinnung. Erste Konzepte und Kategorien wurden in Memos verfasst, wodurch der gesamte Forschungsprozess schriftlich begleitet und durch neue Erkenntnisse jeweils verändert und aktualisiert wurde (vgl. Strauss 1996, S. 109–150).

In der vorliegenden Arbeit werden einzelne Konzepte und vorläufige Kategorien vorgestellt. Des Weiteren werden erste Hypothesen präsentiert, die innerhalb der Arbeit verifiziert werden konnten. Sie können die Grundlage für eine Theoriebildung zu intimen Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften in Ghana bieten. Eine abschließende Theoriebildung ist auf Grund des zeitlich eingeschränkten Rahmens dieses Forschungsvorhabens und den damit einhergehenden zahlenmäßig begrenzten Interviewgesprächen nicht erreichbar.

Die Grounded Theory Methodology ist eine von mehreren Methoden, mit der gesellschaftliche Denk- und Handlungsmuster rekonstruiert werden. Mit ihr können relevante Strukturen, die dem Handeln einzelner Personen unterliegen, nachvollzogen werden. Einzelne Akteur*innen haben laut Meuser (2011b) jedoch nur indirekt Zugang zu diesen Strukturen. In deren

Routinehandeln werden sie dennoch sichtbar (vgl. Meuser 2011b, S. 141). Mit diesem Forschungsdesign wird die subjektive Sinnstruktur erforscht, indem den Beforschten die Gelegenheit geboten wird, in eigenen Worten selbst darzustellen, wie sie intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften erleben, sich selbst zu diesen verhalten und außerdem diese und die dem Phänomen zugrunde liegende Hintergründe zu deuten. Jedoch geht es

nicht nur um die Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns, sondern vor allem darum, soziales Handeln als je individuellen Ausdruck überindividueller sozialer Zugehörigkeiten und kollektiver Orientierungen verständlich zu machen (Meuser 2011b, S. 142).

Mit dieser Arbeit wird deshalb beabsichtigt „die Konstruktion der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen“ (Meuser 2011b, S. 140).

Die an der Beispielpassage entwickelte Kategorie der „akademischen Benachteiligung als Bestrafung für Schulgeldschulden“ drückt die für Schüler*innen soziale Wirklichkeit aus, Bestrafung und Benachteiligung für rückständige Schulgeldebgleichungen zu befürchten und zu erfahren. Die kognitiven Deutungsmuster, die dem Handeln der Akteur*innen zugrunde liegen, werden mit dieser Studie beschrieben und somit kollektive Sinnstrukturen erforscht. Deutungsmuster stellen laut Meuser (2011a) „eine eigenständige Dimension sozialer Wirklichkeit dar“ (Meuser 2011a, S. 32).

1.6 Postkolonial informierte kritische Reflexion des Forschungsvorhabens im transnationalen Kontext

Mit dieser Forschung wird aus westlich positionierter Sicht ein Phänomen in Ghana, einem Land, das Jahrzehnte lang unter kolonialer Herrschaft stand, untersucht. Diese Konstellation transnationaler Forschung, in der eine weiße deutsche Forscherin ein sozialkritisches Thema in einem Land des globalen Südens untersucht, führt nach (Hoppe 2018) bestehende globale Ungleichheitsverhältnisse fort. Akademische Forschung wie diese ist in hegemoniale Machtverhältnisse eingebettet und aktualisiert und reproduziert diese (vgl. Hoppe 2018, S. 105). An dieser Stelle soll deshalb das wissenschaftliche Vorgehen kritisch reflektiert werden, um sensibilisiert für die Stimmen der „Beforschten“, der jungen ghanaischen Frauen und Männer, zu werden. Denn das

Ziel dieser Forschung soll die Bemächtigung der „Beforschten“ sein, indem der Fokus auf sie und ihre Sicht der Situation gelegt wird (vgl. Hoppe 2018, 109; 112).

1.6.1 Persönlicher Bezug der Forscherin zum Forschungsvorhaben

Angelehnt an das „Biographical Scheme“, das Ruokonen-Engler und Siouti (2016, S. 749) zur Bewusstwerdung des persönlichen Einflusses der Biographie der Forschenden auf die Datenerhebung entwickelten, soll hier die persönliche Verbindung der Forscherin zum Forschungsgegenstand kurz dargestellt werden. Dem „Biographical Scheme“ nach geschieht dies in der 1. Person Singular, welche auch im Folgenden verwendet wird.

Zahlreiche Aufenthalte in Ghana von jeweils mehreren Monaten bis zu einem Jahr, in denen ich zusammen mit Ghanaer*innen lebte und arbeitete, haben mir Einblick in das Leben einiger Menschen, in die Umgangsweisen untereinander und die täglichen Herausforderungen des Lebens in Ghana gegeben. Ich schloss zahlreiche Freundschaften mit in Ghana lebenden Menschen, die ich bis heute regelmäßig pflege. Insbesondere durch die Arbeit für eine NRO, die in Dormaa Ahenkro Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch schwachen Familien unterstützt, wurde große Empathie besonders für benachteiligte Schüler*innen in mir geweckt. Als Lehrerin an einer privaten Grund- und Mittelschule sowie an einer SHS in Ghana habe ich Machtmissbrauch durch Autoritätspersonen persönlich erlebt und vielfach beobachten können. Diese Erfahrungen verstärkten in mir den Wunsch, Kinder und Jugendliche, die Schwächsten im System institutioneller Strukturen, zu bestärken und ihnen und ihrer Situation Gehör zu verschaffen.

Der Zugang zum Feld, die Möglichkeit, unkompliziert ein Visum für einen Aufenthalt in Ghana zu bekommen sowie die finanziellen Ressourcen dafür zu besitzen, spiegeln die hegemonialen Einflüsse wieder, die diesem Forschungsvorhaben zu Grunde liegen.

1.6.2 Verlauf der Datenerhebung

Auf Grund der Corona-Pandemie konnte die Erhebung der Daten nicht wie geplant in Ghana erfolgen, da Grenzschließungen und Kontaktverbote dies unmöglich machten. Somit griff ich auf meine bereits bestehenden persönlichen Kontakte zu jungen Personen in Ghana zurück. Meine Vorkenntnisse zu den Lebensbedingungen, Herausforderungen und vorherrschenden Strukturen erleichterten mir den Feldzugang. Jungen Frauen, zu denen ich eine freundschaftliche Beziehung pflege, teilte ich das Forschungsvorhaben mit. Diese sicherten mir ihre Unterstützung zu und boten mir bereitwillig, wie ich mit Interviewpartner*innen über das in Ghana als Tabu

geltende Thema, des Datings zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, ins Gespräch kommen könnte. Als Kontaktpersonen stellten sie die Verbindung zu potenziellen Interviewpartner*innen für mich her. Diese sind Freund*innen, Studienkolleg*innen oder ehemalige Mitschüler*innen von ihnen. Die Kontaktpersonen halfen im Vorfeld dabei, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Interviewpartner*innen und mir entstehen zu lassen, indem sie ihnen von mir und unserer freundschaftlichen Beziehung berichteten.

Die technischen Voraussetzungen zur Kontaktaufnahme selektierten die potenziellen Interviewpartner*innen, denn nur Personen, die ein Smartphone mit Messenger-Dienst besaßen, kamen als potenzielle Interviewpartner*innen in Frage. Das sehr unzuverlässige, brüchige Internet sowie die Kosten für mobile Daten verlangsamten den Kontakt zwischen mir, den Kontaktpersonen und Interviewpartner*innen, da einige ihre mobilen Daten nur selten nutzten. Einige verwendeten auch das Smartphone eines Familienmitglieds, wodurch sie teilweise tagelang nicht erreichbar waren.

Per Smartphone-Messenger-Dienst kontaktierte ich die Interviewpartner*innen, die mir zuvor von meinen Kontaktpersonen vorgeschlagen wurden. Bewusst nutzte ich gängiges, in Ghana gebräuchtes Vokabular und Redewendungen, um ihnen zu signalisieren, dass ich mit den in Ghana üblichen Umgangsformen vertraut bin, und versuchte somit die geographische Distanz zu überbrücken. Ziel war es, die Interviewpartner*innen spüren zu lassen, dass sie die Expert*innen des Forschungsvorhabens sind und ich als Forscherin daran interessiert bin, möglichst viel von ihnen zu lernen. Meine westliche Herkunft und Prägung wie auch die vorhandene Distanz verschafften mir bei einigen Interviewpartner*innen Vertrauensvorsprünge. Eine Interviewpartnerin meinte im Vorgespräch, sie spreche mit fast niemandem über ihre wahren Probleme und Sorgen, da sie von Autoritätspersonen nicht ernst genommen werde und Gleichaltrige hinter ihrem Rücken danach über sie lästern würden. Noch während des Austauschs der ersten Nachrichten per Messenger-Dienst, in der ich ihr von meiner Motivation für die Feldforschung berichtete, erzählte sie mir von ihren großen finanziellen Sorgen, die sie vom Lernen abhalten würden und auf Grund derer sie in ihrer akademischen Ausbildung durch die Schulleitung bloßgestellt und gedemütigt werde. Das ernsthafte Interesse an ihrer Geschichte und ihrer Situation, ohne sie zu verurteilen, löste bereits während des Vorgesprächs einen Erzählfluss über ihre momentanen Herausforderungen aus. Doch auch gegenteilige Erfahrungen prägten die Felderschließung. Mit drei potenziellen Interviewpartnerinnen stand ich per Messenger-Dienst mehrere Monate im Kontakt. Ein Interview fand jedoch nicht statt. Dieses Verhalten lässt sich meines Erachtens

dadurch begründen, dass ein solches Interview große Offenheit verlangt, für welche die Interviewpartner*innen vermutlich nicht bereit waren. Dies kann einerseits daran liegen, dass durch die bestehende Distanz das Vertrauensverhältnis nicht hergestellt werden konnte. Andererseits kann dies auch darin begründet sein, dass die betreffenden Personen auf Grund sozialer Erwünschtheit nicht kommunizieren konnten, dass sie die Anfrage für das Interview ablehnen möchten.

Nach einigen Nachrichten per Smartphone schlug ich den potenziellen Interviewpartner*innen vor, ein kurzes Telefonat mit mir zu führen. Durch dieses Vorgespräch erhoffte ich mir eine Auflockerung der unnatürlichen Situation, in der eine für die Interviewpartner*innen fremde Person sie um ein Gespräch bittet. Im Vorgespräch stellte ich ihnen sowohl mich als Person vor wie auch mein Forschungsvorhaben und meine Motivation für das Projekt und bot Raum für Fragen jeglicher Art. Ich betonte die Freiwilligkeit des Gesprächs und bot ihnen die Möglichkeit an, sich nach dem Gespräch für oder gegen das Interview zu entscheiden. Somit versuchte ich, die Machtasymmetrie zwischen mir als westlich-orientierter Forscherin und der Interviewpersonen aus einem Land des globalen Südens aufzubrechen und die ethische Dimension von Forschung, die sich am Subjekt orientiert, umzusetzen (vgl. Hoppe 2018, S. 110).

1.6.3 Reflexion zu Nähe und Distanz

Das Forschungsvorhaben ist durch die Antinomie von Nähe und Distanz zu den Befragten geprägt. Mit der Verbindung per Smartphone-Messenger-Dienst wurde eine gegenseitige mobile Erreichbarkeit geschaffen, die auch über das Forschungsvorhaben hinaus bestehen konnte. Dies barg die Gefahr, dass die Schwelle professioneller Distanz überschritten werden würde oder die Befragten eine Erwartungshaltung bezüglich einer Gegenleistung aufbauen würden, wie zum Beispiel finanzielle Unterstützung für ihre akuten finanziellen Nöte. Gleichzeitig war die Nähe und das Vertrauen der Befragten mir gegenüber besonders für dieses sensible Thema eine Grundbedingung für die inhaltliche Offenheit der Interviewpartner*innen, um von intimen, nicht in der Öffentlichkeit diskutierten Erfahrungen zu berichten. Zudem bestand das Risiko, dass sie durch die Thematisierung und Erinnerung an intime Beziehungen mit Lehrkräften mit eventuell bestehenden Traumata konfrontiert werden, ohne ihnen psychologische Begleitung bieten zu können. Die Möglichkeit der Befragten, das Gespräch selbst zu lenken und Fragen auch unbeantwortet zu lassen, bekam in diesem Kontext umso mehr Bedeutung und Relevanz, auch um die persönlichen Grenzen der Befragten nicht zu überschreiten.

1.6.4 Reflexion zu Geschlecht und Alter

Sowohl mein Alter als auch mein Geschlecht empfand ich als förderlich für die Interviewsituation. Der Altersunterschied betrug zwischen einem und acht Jahren und ist somit als eher gering zu bewerten. Allerdings meines Erachtens noch wichtiger war die Tatsache, dass ich die gleiche Lebensrealität insofern teile, als dass ich selbst noch Studentin bin. Schnell wurde dies zur Gemeinsamkeit zwischen den Interviewpartner*innen und mir. Dies förderte meines Erachtens die Nähe und Verbundenheit zu den Befragten und verstärkte die Authentizität meiner Absicht, die Sicht der jungen Ghanaer*innen publik zu machen. Ich wurde somit trotz aller Unterschiede auf Grund der unterschiedlichen Sozialisationsorte zu einer Verbündeten. Als bereits im Beruf tätige Lehrkraft hätte es sein können, dass eine größere Distanz aus Respekt vor der gesellschaftlichen Stellung zwischen mir und den Befragten entstanden wäre und die Befragten eher höflich zurückhaltend und verschlossener mir gegenüber gewesen wären (vgl. Bochow 2012, S. 16).

Die Interviews wurden sowohl mit männlichen als auch mit weiblichen Ghanaer*innen geführt. Im Gespräch mit den Kontaktpersonen schlugen diese mir auch junge Männer als den Sampling-Kriterien entsprechende Interviewkandidaten vor. Die Interviews mit diesen waren von großer Offenheit geprägt, was daran ersichtlich wurde, dass sie schon nach kurzer Zeit von intimen Erlebnissen berichteten.

Im Kontakt zu potenziellen weiblichen Interviewpartnerinnen empfand ich mein Geschlecht als förderlich, vor allem beim Aufbau von Vertrauen und bei der Entstehung von gegenseitiger Empathie und Verständnis für ihrer Situation als junge Frauen.

Die in Ghana vorherrschende Heteronormativität und mangelnde Akzeptanz LGBTQI* gegenüber erschwerte den Feldzugang zu Personen, die nicht der heterosexuell vorherrschenden Norm entsprechen. Das Sample der Befragten stellt somit die Sicht heterosexueller Menschen dar.

1.6.5 Reflexion der Interviewsprache

Die Interviews wurden in englischer Sprache geführt, da dies die einzige Sprache ist, welche die Interviewpartner*innen und ich teilen. Bei der Interpretation der Daten muss beachtet werden, dass Englisch weder die Muttersprache der Interviewpartner*innen noch der Forscherin ist. Die Interviewpartner*innen zeigten sich geübt im Umgang mit der englischen Sprache, da diese auch offizielle Amtssprache und somit Unterrichtssprache in Ghana ist (vgl. The Commonwealth

Association 2020). Durch meine Erfahrungen, die ich im Alltag in Ghana sammeln konnte, wurde ich mit der Alltagssprache von jungen Menschen in Ghana vertraut. Dies ermöglichte es den Interviewpartner*innen, im Gespräch eine ihnen möglichst alltägliche Sprache zu verwenden, die auf einem gemeinsamen Grundverständnis basierte. Gleichzeitig legitimierte die durch die unterschiedliche Sozialisation gegebene Distanz das Nachfragen zu Phänomenen oder Ausdrücken, die daraufhin von der befragten Person genauer beschrieben wurden.

1.6.6 Reflexion der Methodenwahl

Die Erhebung der Daten wurde nach den Prinzipien des offenen Leitfadeninterviews gestaltet. Dieses soll den Interviewpartner*innen genügend Raum geben, selbst einen Fokus im Erzählen ihrer persönlichen Erfahrungen zu wählen. Auch vor dem Interview betonte ich, dass ich an der persönlichen Meinung und den Ansichten sowie den individuellen Erfahrungen der Interviewpartner*in interessiert bin. Damit sich die Interviewpartner*innen gleichzeitig frei fühlen konnten, wurde betont, dass sie Fragen, die ihnen möglicherweise unangenehm sind, nicht beantworten müssen. In der Durchführung des Interviews versuchte ich, die von Rogers (2014) beschriebenen Aspekte der nicht-direktiven Gesprächsführung aufzunehmen (vgl. Rogers 2014, 111-120). Ich hörte aktiv den Erzählungen der Interviewpartner*innen zu und gab ihnen die Möglichkeit, selbst die Richtung des Gesprächs zu bestimmen. Gleichzeitig drückte ich eine bedingungslose Wertschätzung ihnen gegenüber aus, bemühte mich um möglichst einfühlsames Verstehen und drückte Empathie meinerseits aus. Zudem versuchte ich, mich möglichst echt und ehrlich zu verhalten und ermutigte die befragte Person, ihre Gefühle und emotionalen Erlebnisse frei auszudrücken.

Die Qualität der Aufzeichnungen der Interviews, die per Telefon geführt wurden, war unterschiedlich gut. Um eine möglichst hohe Qualität zu erreichen, wurde die Aufnahmetechnik mehrmals geändert. Pausen und Unverständlichkeiten in den Interviews 1 und 2 sind unter anderem auf die mangelnde Verbindungs- und Aufnahmequalität zurückzuführen. Diese Lücken nicht selbst voreilig zu schließen, sondern auszuhalten, stellte eine Herausforderung dar. Jedoch wurde dadurch eine Deutungsvielfalt beibehalten, die nicht einer westlich-verorteten Sicht entsprechen muss.

Mit der Wahl der Grounded Theory Methodology, einer rekonstruktiven Methode, die ausgehend vom Datenmaterial Theorien bildet, soll Raum geschaffen werden für neue, eventuell auch

irritierende Theoriebildung, die nicht zwangsläufig dem Horizont westlich-orientierter Forscher:innen entsprechen muss.

Die Interpretation der Rohdaten erfolgte durch eine westlich geprägte Forscher:in und kann somit zur Verzerrung der Sicht der befragten Personen und ihren Meinungen führen (vgl. Ploder 2009, S. 16–17). Diese Forschung erhebt nicht den Anspruch, die Befragten und deren Meinungen zu repräsentieren, denn dies würde postkolonialer Praxis entsprechen und sie fortführen. Ziel dieser Forschung ist es vielmehr, den Stimmen der Befragten, denen sonst auf Grund ihrer niedrigen Machtposition wenig Gehör geschenkt wird, Raum zu geben um sich mitzuteilen und gehört zu werden. Durch meine vielfältigen Erfahrungen in Ghana, durch die ich selbst zahlreich in meiner Weltwahrnehmung hinterfragt wurde, erhoffe ich mir einen Blick, der auch für nicht-westliche Ansichten sensibel ist, diese wahrnimmt und sich davon gerne irritieren lässt (vgl. Ploder 2009, S. 10–11).

Einzelne Interviewpassagen wurden in der Diskussion mit dem wissenschaftlichen Betreuer dieser Arbeit interpretiert. Es muss deshalb betont werden, dass die Interpretation aus einer westlichen Perspektive erfolgt und somit nicht als objektiv geltend gemacht werden kann.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der Feldforschung in deutscher Sprache schließt das Umfeld der Befragten aus. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit in englischer Sprache ist angedacht, damit diese Wirkung in der Umgebung der befragten Personen entfalten kann.

2. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

In diesem Kapitel wird eine kurze Zusammenfassung wichtiger biographischer Informationen der Interviewpartner*innen gegeben. Anschließend daran werden die aus den Interviews entwickelten Konzepte und Kategorien dargestellt. Diese Ergebnisse sind die Grundlage der daraus gebildeten Hypothesen, die darauffolgend präsentiert werden.

2.1 Einzelfallbeschreibungen

Die Einzelfallbeschreibungen der interviewten Personen beinhalten wichtige biographische und demographische Informationen. Diese stammen aus den Vorgesprächen und Interviews mit den Befragten. Sie sollen der Einordnung von Interviewzitat in den jeweiligen biographischen Kontext dienen und somit zu einem besseren Verständnis dieser führen. Die Reihenfolge der Darstellung der Einzelfallbeschreibungen erfolgt anhand der Chronologie bei der Durchführung der Interviews.

2.1.1 Interview mit Angelina

Angelina, 20 Jahre alt, besuchte eine gemischtgeschlechtliche SHS katholischer Trägerschaft als Internatsschülerin. Ihren Erzählungen nach sorgten ihre biologischen Eltern emotional wie auch finanziell für sie, was sie als nicht selbstverständlich wertet. „[...] for the payments of school fees which is financial support was very big (love) of my mom and dad to do it for me“ (Angelina Zeile 34-44). Sie erzählt wenig von Herausforderungen während ihrer Schulzeit, sondern spricht viel mehr davon, dass ihre Schulzeit eine Zeit voller Spaß war „it was fun it was fun though“ (Angelina Zeile 54). Ihr Berufsziel ist es, Lehrerin zu werden. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sie sich im ersten Studienjahr. Im Interview erzählt sie verallgemeinernd und nicht persönlich von Dating-Erfahrungen, die sie während ihrer Schulzeit im Internat beobachtet hat. Sie berichtet jedoch von engen freundschaftlichen Beziehungen, die sie zu Lehrer*innen während ihrer Internatszeit pflegte.

2.1.2 Interview mit Barnabas

Barnabas, 25 Jahre alt, stammt aus einer kleinen Stadt in der Central Region. Er wuchs bei seinen Eltern und fünf Brüdern auf, bis er im Teenager-Alter vier Jahre lang bei seinen Großeltern lebte. Für diese arbeitete er täglich hart. Auf Grund der körperlichen Überforderung durch die Arbeit verließ er deren Haus. Seine Eltern und Großeltern boten ihm keine finanzielle Sicherheit. Auch existenzielle Grundbedürfnisse wie genügend Nahrung blieben ihm teilweise verwehrt. Für die Bezahlung des Schulgelds während der Internatszeit arbeitete er selbst, da die finanzielle Unterstützung seiner Eltern für die Deckung der Unkosten nicht ausreichte. Seine Schulzeit in der SHS in der Western Region als Internatsschüler beschreibt Barnabas als lebensveränderndes Ereignis.

2.1.3 Interview mit Clifford

Clifford wuchs in einer Familie mit drei Geschwistern auf. Seine Kindheit und Jugend waren geprägt von finanziellen Nöten der Familie. Sein Vater war arbeitslos und seine Mutter versuchte, mit den Einnahmen eines kleinen Lebensmittelladens die Familie zu ernähren. Während seiner Internatszeit auf der SHS wurde Clifford finanziell von seinem Onkel unterstützt. Das Internat besuchte er zeitgleich mit seinem älteren Bruder. Um existenzielle Bedürfnisse wie ausreichend Nahrungsmittel befriedigen zu können, arbeitete er außerdem während der Internatszeit für Mitschüler*innen von reicheren Familien.

[...] back in school you see because they were not having enough money we used to go to school with some smaaall food stuff. It wasn't enough but because we knew where we were from so we were able to manage. Sometimes we starve, we don't get food to eat [...] you see we have friends who are from rich families so sometimes you see them buying a lot of things a lot of stuffs but we would like to have those things but because we don't have the money we just (look tv). We even bee like their mates or something like that. We have to serve them before we get some stuff you see. We have to like bee their servants before you get some items from them [...] (Clifford Zeile 18-26).

Die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse, etwa einer ausreichenden Nahrungsmittelversorgung, wurde durch Cliffords Familie nicht gewährleistet, weshalb er während der Internatszeit für Mitschüler*innen reicherer Familien arbeitete. Clifford konzentrierte sich während seiner Internatszeit auf das Lernen und schulischen Erfolg.

Why don't you go in for this girl, something of that so far. They used to pressure me a lot a whole lot of times but I wasn't interested so I didn't state in that [...] (Clifford Zeile 31-32).

Clifford war deshalb während seiner Internatszeit im Gegensatz zu seinen Freunden nicht daran interessiert, sexuelle Beziehungen zu Mitschülerinnen zu führen. Seine Mitschüler setzten ihn unter Druck, selbst eigene sexuelle Erfahrungen zu machen.

2.1.4 Interview mit Daniella

Daniella, 26 Jahre alt, wuchs in der Millionenstadt Kumasi in der Ashanti Region auf. Sie gehört zu den Balsa, einer Volksgruppe aus der Northern Region. Die große finanzielle Not ihrer Familie prägt ihr gesamtes Leben. Durch den Tod ihres Vaters nach ihrem Abschluss der SHS wurde diese weiter verschärft. Bereits in der JHS 1, welche sich in Deutschland mit der siebten Klasse vergleichen lässt, ging sie auf Grund finanzieller Not transaktionale sexuelle Beziehungen zu erwachsenen Männern ein. In den Schulferien arbeitete sie um ihre Schulgeldschulden zu begleichen und Geld für Nahrungsmittel zu bekommen. Da dies nicht ausreichte, ging sie zahlreiche intime Beziehungen und Affären mit Lehrkräften ein. Ihrer Familie erzählte sie davon. Diese schützten sie jedoch nicht davor, da sie um die Gründe wussten und ihrer Verantwortung, Daniella finanziell zu unterstützen, nicht nachkommen konnten. Daniella war Internatsschülerin auf einer gemischtgeschlechtlichen SHS in Kumasi. Ihre finanzielle Situation schlug sich auch negativ auf ihre Psyche aus, sodass sie eher zurückgezogen lebt und Gruppenaktivitäten meidet. Ihre Geldsorgen beeinflussten zudem ihre Lernkapazitäten.

They will sleep with you, they will give you money, they will embarrass you on campus. You can't learn. They'll be using you, taking advantage of you. Even kraa they will be taking advantage of you but they won't pay your school fees kraa. They will giving you twenty cedi and thirty ced (Daniella Zeile 314-317).

Für monetäre Gegenleistung hatte Daniella Sex mit Lehrern. Diese beschämten sie in der Öffentlichkeit. Daniella fühlte sich von ihren Lehrern ausgenutzt. Ihre Probleme werden durch die sexuellen Beziehungen zu Lehrern nicht gelöst, sondern belasteten sie zusätzlich psychisch und emotional. Aktuell befindet sie sich im letzten Jahr ihrer Ausbildung zur Hebamme.

2.1.5 Interview mit Emanuella

Emanuella befindet sich im letzten Jahr der SHS, die sie als Tageschülerin besucht. Sie lebt bei ihrer Mutter. Ihr Vater hat die Familie verlassen. Ihre drei Geschwister leben nicht mit der Mutter und ihr zusammen. Das Verhältnis zwischen Emanuella und ihrer Mutter ist gut. Sie

unterstützt ihre Mutter bei der Arbeit und im Haushalt. Mit ihrem schulischen Erfolg möchte sie ihre Mutter stolz machen. In Bildung sieht Emanuella den Schlüssel zum Erfolg. Die finanzielle Situation der Familie ist sehr prekär.

Ok me I use my as example (1). The friends in form in SHS three, some of my teachers approach me and they said I will give you money. When they are writing WASCEbee I'll help you a lot of things. And I tell them you are not the one paying my school fees and you're not God. It depends on only God whether I'll pass or not. And I'll tell them the truth that I'm not ready for them (Emanuella Zeile 98-102)

Emanuella erhält zahlreiche Beziehungsanfragen durch Lehrer. Diese versuchen sie mit Geld oder schulischen Vorteilen, wie bessere Noten in den Abschlussprüfungen, von einer sexuellen Beziehung mit ihnen zu überzeugen. In der Senior High School bedarf es aktiver Anstrengungen von ihr, nicht in ein intimes Abhängigkeitsverhältnis mit einem Lehrer hineinzugeraten. Von den sexuellen und intimen Beziehungsabsichten, die Lehrkräfte ihr gegenüber äußern, berichtet sie ihrer Mutter, die aktiv dagegen vorgeht.

2.1.6 Interview mit Florence

Florence ist eine Frau, die zum Zeitpunkt des Interviews das letzte Jahr ihrer Ausbildung zur Hebamme absolviert. Sie wuchs mit ihrer Mutter und vier Geschwistern auf. Ihre Mutter kümmernte sich alleine um die Erziehung und das Einkommen der Familie. Der sozio-ökonomische Status der Familie ist sehr bescheiden. Die primäre Bezugsgruppe zeichnet sich durch einen engen Familienzusammenhalt und durch ein enges Verhältnis zwischen Florence und ihrer Mutter aus. Eine Schwester von Florence bekam bereits als Schülerin ein Kind, was in ihr die Angst vor einer ungewollten Schwangerschaft weckte. Dies ist einer der Gründe, weshalb sie sich entschieden und aktiv gegen Dating-Avancen von Mitschülern oder Lehrkräften stellte. Ihre Schulzeit in der Senior High School, die sie als Tagesschülerin besuchte, beschreibt sie positiv. Sie war bei ihren Mitschüler*innen, vor allem bei den Jungen, sehr beliebt und genoss deren Aufmerksamkeit. Mit Freude übernahm sie das Amt der Schülersprecherin, zu der sie von ihren Mitschüler*innen gewählt wurde. Frei berichtete sie davon, wie sie von mehreren Lehrkräften körperlich sexuell belästigt wurde.

The dating was like, it was like a forced one. Because I wasn't interested in him. But due to my results or due to (1), I was scared of to be failed. So I have to, I have to respect or (2) I act according to what he wants (Florence Zeile 105-107).

Ein Jahr lang führte Florence eine erzwungene intime Beziehung mit einem Lehrer. Dieser erpresste sie in Form von schulischer Benachteiligung. Aus Angst vor negativen Konsequenzen und Repressalien durch den Lehrer folgte sie dessen Anweisungen und Erwartungen.

2.1.7 Gespräch mit Georgina

Georgina ist eine 28-jährige Frau, die in einer Kleinstadt im Norden Ghanas aufgewachsen ist. Sie ist studierte Lehrerin und unterrichtete mehrere Jahre an einer JHS in Ghana. Aktuell schreibt sie ihre Masterarbeit in Frühkindlicher Entwicklung an einer deutschen Universität. Somit sind ihr sowohl die ghanaischen als auch die deutschen Gesellschaftsstrukturen vertraut. Sie wurde bereits zu Beginn der Forschung von der Forscherin in ihr Vorhaben eingeweiht. Ein persönliches Gespräch über den aktuellen Stand dessen fand spontan statt und wurde mit ihrer Zustimmung aufgenommen. Inhaltlich bestätigen ihre Erzählungen und Beobachtungen die aus den Interviews gewonnen Informationen und Hypothesen. Ihre Beschreibungen ergänzen diese jedoch um gesellschaftliche Kontextinformationen.

2.2 Prozess des Intimitäts- und außerunterrichtlichen Beziehungsaufbaus

In diesem Kapitel wird auf Grundlage der Gespräche mit den Befragten die Prozesshaftigkeit des Intimitäts- und außerunterrichtlichen Beziehungsaufbaus zwischen Schülerinnen und Lehrern dargestellt. Es soll im Folgenden den Fragen nach dem Weg in eine intime Beziehung, nach der Ausgestaltung sowie den gegenseitigen Erwartungen in intimen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern nachgegangen werden.

2.2.1 „they were free to us“ – Außerunterrichtliche Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern

Eine intime Beziehung beginnt oft mit einer freundschaftlichen außerunterrichtlichen Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften.

It was a teacher that will train us and we for instance if I need any help, I see the consult of the teacher. I have one teacher on campus that I was closely related to, so if I need any help, I will just consult him (Angelina Zeile 300-302).

Angelina pflegte mit ihrem Sporttrainer, einem Lehrer des Internats, eine persönliche Beziehung außerhalb der Trainingszeiten. Sie baute Vertrauen zu ihm auf und konsultierte diesen, wenn sie

Hilfe brauchte. Sie beschreibt die Beziehung zu ihm als emotional sehr nahe. Über ihren Chemielehrer sagt sie folgendes:

He was very good. Sometimes it is not all the times that he used to even teach us in the class. He just asked us about our life, what we want to be and even if we need help, just go and see him to help you. Our teachers were very very ok, they were helping. Some even some took some the students as their own and children. They were paying their school fees and giving them money and food stuffs and they were free to us. (Angelina Zeile 155-160).

Einige Lehrkräfte, wie beispielsweise der Chemielehrer von Angelina, stellen sich den Schüler*innen auch für außerunterrichtliche Fragen zur Verfügung. Sie zeigen Interesse an ihrem Leben dieser und an ihren Zukunftszielen. Somit nähern sich Lehrkräfte den Lernenden an. Sie nehmen am Leben der Schüler*innen Anteil und zeigen sich selbst nahbar. Die Schüler*innen genießen den lockeren, fast freundschaftlichen Umgang mit ihren Lehrkräften. Das Vertrauen zu den Lehrkräften wächst von Seiten der Schüler*innen und sie kontaktieren diese auch bei persönlichen Nöten, fragen diese nach Rat und Unterstützung. Die besondere Nähe zwischen einigen Lehrkräften und Schüler*innen wird von Angelina mit der Nähe zwischen Eltern und Kindern verglichen. Lehrkräfte übernehmen teilweise sogar die versorgende Pflicht, sich um das leibliche und emotionale Wohl von Kindern zu kümmern und kommen für deren Schulgelder auf.

2.2.2 Geschlechterrollen

Die nahe vertrauensvolle außerunterrichtliche Beziehung wird vor allem zwischen weiblichen Schülerinnen und männlichen Lehrern gepflegt.

You see, it is easy for a male teacher who is much older than the female student. It is easy for them to get interacted but you see with the female teachers, you see for a guy like seventeen years it will be very difficult for the person to engage himself with a forty year old woman or something of that sort. And even those, the female teachers, they don't get too close to the male student. They don't get too close to them as the male teachers do to the female students (Clifford Zeile 233-238).

Die Nähe männlicher Autoritätspersonen zu weiblichen Schülerinnen wird durch deren Geschlecht und den Altersunterschied gesellschaftlich legitimiert. Es sei laut Clifford für ältere Männer besonders einfach und nahezu selbstverständlich, als Lehrer einer um mehrere Jahre jüngeren Schülerin nahe zu kommen. Weibliche Lehrkräfte wiederum würden dagegen selten die Nähe jüngerer Schüler suchen. Somit sei es auch für Schüler schwerer ein enges vertrauensvolles Verhältnis zu Lehrerinnen aufzubauen. Hier zeigt sich, dass das Interesse älterer Männer an der Nähe zu jüngeren Schülerinnen von patriarchalen gesellschaftlichen Strukturen gestützt wird.

Weibliche Lehrkräfte, die sich männlichen Schülern nähern, eine freundschaftliche Beziehung aufbauen und sexuelle Absichten mit diesen verfolgen, gibt es aber dennoch. Auf Grundlage dieser Erfahrung wurden Barnabas und Clifford als Interviewpartner empfohlen. Zwar sprachen beide nicht von sexuellen Beziehungen, die sie mit Lehrerinnen oder Lehrern führten, jedoch berichteten die beiden, dass sie intime außerunterrichtliche Beziehungen in Form von Einladungen und Besuchen im privaten Raum der Lehrkräfte erlebten.

Hervorzuheben ist, dass die Annäherungsweisen der Lehrkräfte den Schüler*innen gegenüber sowohl geschlechts- als auch positionsspezifisch sind. „It is very simple for a teacher to propose but it is not easy for a student to propose to his madame. I think that is the difference“ (Barnabas Zeile 371-372). Barnabas beschreibt, dass es für einen Lehrer leichter sei, eine Beziehung mit einer Schülerin zu initiieren. Hingegen sei es für einen Schüler schwer, einer Lehrerin die persönlichen Beziehungsabsichten zu offenbaren. Diese Äußerung suggeriert außerdem, dass Beziehungsanfragen in Form von „Proposing“ vom Mann ausgehen müssen und somit geschlechtsspezifisch sind. Erleichtert würde dies, wenn der Mann älter als die Frau sei, mit der er Beziehungsabsichten verfolgt. Würde ein Schüler seiner Lehrerin eine Beziehung vorschlagen, sei das mit wesentlich größeren Hürden verbunden, als wenn ein Lehrer einer Schülerin seine Beziehungsabsichten kundtue.

[...] and it will not be easy for a female to tell (.) to take you to the aahh (.) to her room just to (.) I´m (coming) to say (.) undress them. To come and (.) I think you understand what I want to say. Maybe she will not (.) yeh she will not (.) she can´t even tell you I-like a madame can never tell a student (i) love you, come to my house and let´s make love no...[...] madame dating a student (1) it happens but it is not normal (Barnabas Zeile 381-385, 387-388).

Laut Barnabas sei es grundsätzlich ungewöhnlich, dass Frauen Sexualkontakt initiieren. Er umschreibt den Sexualkontakt zwischen Lehrerinnen und Schülern, ohne ihn konkret zu benennen. Für Barnabas sei es ausgeschlossen, dass Lehrerinnen Schülern ihre Liebe ausdrücken, um sie für Sex in ihr privates zu Hause einzuladen. „Proposing“ wird somit als Aufgabe des männlichen Beziehungs- oder Sexualpartners angesehen. Es komme laut Barnabas vor, dass Lehrerinnen Schüler daten, jedoch beschreibt er es nicht als üblich.

Intime Beziehungen im Schulkontext zwischen Lehrkraft und Schüler*in finden somit hauptsächlich zwischen männlichen Lehrern und weiblichen Schülerinnen, auf Grund des Geschlechts- und Altersunterschiedes statt. Im Folgenden werden bei intimen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ausschließlich die Beziehungen zwischen männlichen Lehrern und weiblichen

Schülerinnen betrachtet, da diese auf Grund der Geschlechterkonstellation besonders für emotionale und physische Nähe prädestiniert sind und sich von Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Schüler hinsichtlich der Bewertung von vermeintlicher Normalität und Nicht-Normalität unterscheiden.

2.2.3 „but when it's getting further“ – Intime Treffen im privaten Raum

Der Ort, an dem der Kontakt zwischen einer Lehrkraft und einer Schülerin stattfindet, beeinflusst das Maß an Intimität, das dort gelebt wird. Außerunterrichtliche Nähe und Austausch zwischen Lehrkraft und Schülerin sind die Ausgangsbasis für intime Beziehungen.

When I was in school, I had friends who were doing that. They will just be friends with the teachers. In the beginning they will be cool with them. They will be like teach student relationship. But when it's getting further you see that they will meeting the teachers in the ahm in their houses (even) while classes is ongoing. Sometimes during prep hours, some of them will just sneak out and go to the teachers house so that they will go and do whatever they want and the teachers will bring them back to the school without no one knowing about it (Clifford Zeile 190-197).

Clifford beschreibt die außerunterrichtliche Nähe und die freundschaftliche und lockere Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern als Ausgangsbasis für geheime Treffen im privaten Haus der Lehrer. Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülerinnen erfährt eine tiefere Ebene, wenn der Austausch zwischen diesen nicht mehr auf dem Schulgelände im öffentlichen Raum stattfindet, sondern in die privaten Räumlichkeiten der Lehrer übergeht. Der private Kontakt findet besonders während der Zeit schulischer Verpflichtungen statt. Anstatt zum Unterricht zu gehen, treffen die Schülerinnen ihre Lehrer zu Hause. Dies lässt sich dadurch begründen, dass so ihr Fehlen weniger auffalle. Beide, Schülerin und Lehrer, bemühen sich also, den privaten Kontakt geheim zu halten. Dies gelingt auch, wenn Treffen am Abend stattfinden. Denn während der „prep hours“, der Hausaufgabenzeit, die nach dem Abendessen stattfinden, ist die Sonne bereits untergegangen und ihr Verschwinden kann eher unbemerkt bleiben. In der lockeren freundschaftlichen Beziehung erfahren die Schülerinnen individuelle Aufmerksamkeit und Interesse durch ihre Lehrkräfte. Sie finden in ihnen Ansprechpartner für ihre Sorgen und Fragen. So wird die nötige emotionale Intimität zwischen Schülerinnen und Lehrern aufgebaut.

Die Intensivierung des außerunterrichtlichen Kontakts, der in eine sexuelle Beziehung münden kann, wird mittels scheinbar legitimer Interaktionen befördert. Florence berichtet davon, wie sie von Lehrkräften um persönliche Gefallen gebeten wurde und im Zusammenhang dessen durch diese sexuelle Gewalt erlebte. „They usually call me to send me to go and buy food. So

when, after, like before going to buy the food, they will try to touch you” (Florence Zeile 234-235). Die Besonderheit der außerunterrichtlichen freundschaftlichen Beziehung wird durch Lehrkräfte unter anderem darin ausgedrückt, dass sie Schülerinnen um kleine Gefallen, wie z. B. Dienstbotengänge, bitten. Florence wurde vielfach von Lehrkräften gebeten, ihnen Essen zu kaufen. Davor oder danach versuchten Lehrer, die Gelegenheit zu nutzen, sie sexuell zu belästigen, indem sie sich ihr körperlich annäherten.

They were just to get in touch with me physically because if physically he touch your ass or he touch your breast, it will send me a signing that oh this person want to (plan) something maybe (Florence Zeile 246-248).

Indem die Lehrer versuchen, intime Körperregionen einer Schülerin zu berühren, senden sie ihr das nonverbale Zeichen, dass sie weitere sexuelle Absichten mit der Schülerin planen. Körperliche sexuelle Belästigung und die damit verbundene Grenzüberschreitung zeigen somit den Übergang zwischen einer freundschaftlichen zu einer sexuellen Beziehung zwischen Lehrern und Schülerinnen an. Diese finden nicht zufällig statt, sondern intentional, mit dem Ziel, intimen körperlichen Kontakt zur betroffenen Schülerin einzugehen. Der Übergang zwischen außerunterrichtlicher und sexueller Beziehung kann auch durch den Gebrauch sexualisierter Sprache geschehen.

Sometimes it's the teachers who propose to the students and sometimes too the students get too close to the teachers to the fact that they will be talking nasty things with them. So when you do that it comes to the teachers mind that this is what this girl wants [...] (Clifford Zeile 213-216).

In der außerunterrichtlichen Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern gibt es laut Clifford eine Grenze gesellschaftlich akzeptierter Nähe, die mit dem Sprechen über „nasty things“ überschritten wird. Die Benutzung sexualisierter Sprache wird als Code für sexuelle Absichten oder Wünsche verstanden. Clifford gibt dabei den Schülerinnen die Verantwortung, das Maß an gesellschaftlich akzeptierter Nähe zwischen Lehrern und Schülerinnen aktiv zu überschreiten, wenn sie sich auf sexualisierte Unterhaltungen einlassen. Diese würden den Lehrern damit ein Signal geben, dem sexuellen Interesse des Lehrers nicht abgeneigt zu sein.

Mittels sexueller Annäherung oder sexualisierter Kommunikation testen Lehrer, laut den hier Befragten, eine mögliche Ab- oder Zuneigung der Schülerinnen. Lassen jene die sexuellen Grenzüberschreitungen zu, ohne sich aktiv dagegen zu stellen, wird dies als zustimmendes Signal von Lehrern verstanden. Lehrer sehen sich somit bestätigt, ihre sexuellen Absichten mit einer Schülerin weiterhin verfolgen zu dürfen. Die offizielle Grenze zur sexuellen Beziehung wird dann

überschritten, wenn Lehrer ihr Interesse an sexuellem intmem Kontakt mittels „Proposing“ kundtun.

2.2.4 „Proposing“ – Markierung einer intimen sexuellen Beziehung

Die Bedeutung des Ausdrucks „Proposing“ lässt sich nur schwer ins Deutsche übersetzen. Es ist jedoch ein häufiger und zentraler Akt, mit dem bestimmte Beziehungsabsichten verbunden sind. Florence beschreibt „Proposing“ folgendermaßen.

Ff: Proposing meaning he is going to tell you the intention. Like he wants to have a relationship with you

Y: ok like relationship is different from dating [...]

Ff: everything is – in Ghana, everything is – if somebody wants, has proposed to you – everything is inclusive: dating, intimacy, everything is inclusive [...] (Florence Zeile 263-265 und Zeile 268-269).

„Proposing“ ist die verbale Ankündigung von Beziehungsabsichten eines Mannes einer Frau oder einem Mädchen gegenüber. Florence drückt mit „everything is included“ aus, dass mit „Proposing“ der Eintritt in eine Beziehung markiert wird, in der es keine Einschränkungen gibt und somit sowohl emotionale als auch körperliche Nähe und Sexualität gelebt wird. Das „Proposing“ nimmt eine Schlüsselkomponente in der Beziehungsbestimmung ein, die den Übergang von einem zwanglosen außerunterrichtlichen Kontakt hin zu einer intimen Beziehung bestimmt, die durch eine gegenseitige Erwartungshaltung bestimmt ist.

2.2.5 „if the teacher wants the student“

Wie die Erzählungen der Befragten darstellen, gehen die Beziehungswünsche oft einseitig von einer Autoritätsperson im schulischen Kontext aus. Diese Absichten würden dabei auch gegen den Willen der hierarchisch niedriger gestellten Schülerin durchgesetzt.

If a teacher sees the beauty of the student and if the teacher wants the student the teacher will go on and propose to the kid. If the kid doesn't respond correctly to him, maybe he will just pause her. Like there is a saying that if (persuasion) fails, force must be applied. That's the only way that I know (Angelina Zeile 338-342).

Angelina beschreibt das körperliche Erscheinungsbild, die Schönheit einer Schülerin, als Auswahlkriterium eines Lehrers, auf Grund dessen er eine intime Beziehung mit einer Schülerin verfolgt. Findet der Lehrer Gefallen an einer Schülerin, drückt er ihr gegenüber seine sexuellen Absichten mittels „Proposing“ aus. Die Schülerin gerät in den Handlungszwang, auf die Beziehungsanfrage adäquat zu antworten. Reagiert sie ablehnend oder nicht so wie vom Lehrer erwartet, wird Gewalt von dessen Seite angewandt. Er nutzt seine machtvolle Stellung als Lehrkraft aus,

um seine persönlichen Ziele auch gegen den Willen der Schülerin zu erreichen. Die Schülerin besitzt damit keine echte Handlungsfreiheit, vielmehr ist sie sich der Macht des Lehrers und der negativen Konsequenzen bewusst, die ihr drohen, wenn sie versucht, ihn zurückzuweisen. Sie wird von einer Autoritätsperson genötigt, deren persönliche Forderungen zu erfüllen. Auch ohne den Vertrauensaufbau durch eine außerunterrichtliche Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern kann es somit zu erzwungenen intimen Beziehungen kommen, wenn der Lehrer die Absicht dazu verfolgt. Er handelt nicht mehr im Rahmen seiner formalen Rolle, sondern objektiviert die ihm anbefohlenen Schülerinnen zu Objekten seiner sexuellen Begierde. Er besitzt dazu die nötige Macht und das Einschüchterungsvermögen, um die Schülerinnen sexuell zu nötigen.

2.2.6 „going to the teachers house“ – Verhängnisvolle Einladungen

Nicht in allen Fällen wird mittels „Proposing“ eine intime sexuelle Beziehung angekündigt und gefordert. In mehreren Interviews berichteten die Befragten, dass Lehrer den Schülerinnen gegenüber Einladungen aussprechen, sie zu Hause zu besuchen. Oft wird dies mit einem scheinbar harmlosen Vorwand begründet.

There are some teachers they fail to propose to a lady. So the only thing that he can do [is] he will give you his books. [He will] go to the house and tell the female student to bring it. When she² went, she will just force her to have sex with her. That one is rape. It normally happens. That one it is easily to do if – it is two things – it's either they are dating or the teacher wants to force the female (Barnabas Zeile 430-434).

Für Barnabas ist „Proposing“ ein regulärer Schritt, um eine intime sexuelle Beziehung eingehen zu können. Er erzählt, dass manche Lehrer diesen Schritt nicht gehen und wertet dies als Versäumnis. Seine Aussage kann auch so verstanden werden, dass nicht alle Lehrer die Zustimmung für eine intime Beziehung nach einem „Proposing“ erhalten. In beiden Fällen sieht Barnabas nur noch eine Möglichkeit, mit der Lehrer ihre sexuellen Absichten dennoch erfolgreich durchsetzen können. Sie laden Schülerinnen ihrer Wahl unter einem Vorwand in ihr privates Zuhause ein. Die Schülerin steht in der Pflicht, beispielsweise die von ihrem Lehrer ausgeliehenen Bücher zurückzubringen. In den Privaträumen des Lehrers befindet sie sich mit ihm allein. Unter Ausschluss der Öffentlichkeit kann der Lehrer dort alles mit ihr tun, was er möchte. Barnabas beschreibt,

2 Es ist anzunehmen, dass an dieser Stelle die Personalpronomen „he“ und „she“ verwechselt wurden.

dass auf diese Weise Schülerinnen von Lehrern zu Sex gezwungen werden. Er selbst spricht von dem juristisch unter Strafe gestellten Gewaltakt „rape“ (Vergewaltigung). Gleichzeitig normalisiert er diese Straftat mit den Worten „it normally happens“ (Barnabas Zeile 433). Es handelt sich bei erzwungenem Sex durch Lehrer an Schülerinnen aus der Sicht des Befragten also nicht um einen Einzelfall, vielmehr wird es als Normalität beschrieben und ist somit ein strukturelles Problem, welches auf Machtmissbrauch, der systematisch betrieben wird, hinweist und indem Schülerinnen zu Sexobjekten degradiert werden. Es macht dabei keinen Unterschied, ob ein Lehrer eine Schülerin inoffiziell „datet“, d.h. sich nach den gängigen Dating-Konventionen durch ein „Proposing“ ihr Einvernehmen gesichert hat, oder der Lehrer sie zu Hause zum Sex zwingt, in beiden Fällen steht die Schülerin auf der unteren Ebene eines Machtverhältnisses und wird sexuell ausgebeutet.

They know you need help, you need money, you don't have any support. So they ask you to come home you go and get money from there and sleep with you. Yes that's the advantage. Anytime – if you have time, yes anytime that he will call you, you will go (2). Yes. (1) because you don't have, so you have to go (1). Yes and when you get pregnant too he will tell you to abort it (Daniella 320-324).

Daniella beschreibt, wie ihre finanzielle Not bewusst von Lehrern ausgenutzt wurde und wie sie auf Grund dieser keine anderen Handlungsoptionen hatte, als den Aufforderungen von Lehrern, sie zu Hause aufzusuchen und dort mit ihnen zu schlafen, nachzukommen. Der Lehrer ist derjenige, der bestimmt, wann sie zu ihm zu kommen hat. Er kann sie jederzeit erreichen und über sie verfügen. Fordert er sie auf, zu ihm nach Hause zu kommen, muss sie dort gegen Geld Sex mit ihm haben. Die Höhe der finanziellen Gegenleistung wird ebenfalls vom Lehrer bestimmt. Daniella fühlt sich benutzt und weiß um den Machtmissbrauch, den Lehrer mit ihr betreiben. Sie weiß, dass sie von diesen Lehrern finanziell abhängig ist, da niemand anderes ihre finanzielle Not lindert. Deshalb führt sie fort, was sie selbst verabscheut. Auf die Frage hin, was passiere, wenn sie der Aufforderung des Lehrers, ihn in seinen Privaträumen zu besuchen, nicht nachkomme, antwortet Daniella „If you don't come she³ will disgrace you or (2) embarass you and treating you as if you are not human being“ (Daniella Zeile 343-344). Bloßstellung, Beschämung und unmenschliche Behandlung drohen Daniella, wenn sie sich den Einladungen zum

3 Es ist anzunehmen, dass an dieser Stelle die Personalpronomen „he“ und „she“ verwechselt wurden.

Sexualkontakt mit Lehrern widersetzt. Ihre finanzielle Not und die Macht der Lehrer bestimmen die Situation. Widerstand dagegen bedeutet, zusätzlich zur finanziellen Not psychologische Repressalien durch den Lehrer erdulden zu müssen. Die Ausgestaltung der intimen Beziehung unterliegt allein dem machtvolleren, männlichen und älteren Lehrer. Er bestimmt, wann und wo er die Schülerin treffen möchte und was dann getan wird. Auch im Falle einer Schwangerschaft bestimmt er laut Daniella, wie damit umgegangen wird und drängt sie beispielweise zu einem illegalen und somit eventuell lebensbedrohlichen Schwangerschaftsabbruch. Eine intime Beziehung zu einem Lehrer zu führen, kann den Befragten nach die kurzfristige finanzielle Not lindern, jedoch langfristige, teils lebensbedrohliche Konsequenzen haben.

Neben monetären Gegenleistungen für Sex werden Schülerinnen von Lehrern ebenfalls schulische Vorteile für Geschlechtsverkehr angeboten.

Y: When you go for the financial support, do you also automatically get the academic benefits or you only get the

Df: Yes, yeahh you get benefits from it. He give you questions (Daniella Zeile 460-462).

Laut Daniella geben Lehrer ihren Schülerinnen als Gegenleistung für Sex Prüfungsaufgaben im Voraus. Somit erhalten diese Schülerinnen einen Prüfungsvorteil gegenüber ihren Mitschüler*innen.

Die privaten Treffen zwischen einem Lehrer und einer Schülerin finden unter Geheimhaltung statt. Angelina spricht über den öffentlichen Umgang von Schülerinnen und Lehrern, die eine intime sexuelle Beziehung führen und zu den Kommunikationswegen darüber:

That one too was not like they will be like maybe real daters on campus no, maybe if they go outside, they go and do it over there but on campus, they just keep it a secret. Sooo such students that where endorsed with such activities kept it as a secret and maybe they just (pick) it to their best friend and the best friend will just also have a conversation with another best friend and it will (lick). And some of us too will hear. Yes, so we just know such things by our own colleagues. So, we heard many of them but I didn't see it with my eyes (Angelina Zeile 195-202).

Angelina beschreibt, dass im Gegensatz zu „real daters“, also tatsächlichen, gleichberechtigten Datingbeziehungen, die intime Beziehung zwischen Lehrern und Schülerinnen geheim gehalten werden und innerhalb des Schulgeländes der private, intime Kontakt vor der Öffentlichkeit versteckt wird. Schülerinnen sprechen über ihre intimen sexuellen Beziehungen zu Lehrern nur im Geheimen mit ihren Freundinnen. Peers kommunizieren teilweise über intime sexuelle Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern, dies findet jedoch nur hinter vorgehaltener Hand statt. Falls ein*e Mitschüler*in von einer solchen Beziehung erfährt, wird die Nachricht von einer Person zur nächsten weitererzählt. Zwischen den Schüler*innen herrscht eine Loyalität, die

dieses Geheimnis gegenüber den Lehrkräften und der Schulleitung bewahrt. Trotz der offiziellen Geheimhaltung wissen viele Personen auf dem Schulgelände von intimen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern. Diese sind damit in der Regel ein offenes Geheimnis, das durch die Loyalität der Schüler*innen geschützt wird.

Mit der Geheimhaltung intimer Beziehungen gegenüber Autoritäten werden vor allem die Lehrer in Schutz genommen.

[A]nd when they get pregnant, they will just abort it. Some of them abort it, others too keep it to themselves. And when people get to know about it, they will deny that, it's not this teacher. Sometimes the teachers tell them to not (.) ahm expose them that it was this teacher (.) I'm pregnant for, so they will just (.) tell the authorities that (.) it happened in the house or (.) something of that sort (Clifford Zeile 367-372).

Clifford erzählt, dass Schülerinnen, die von einem Lehrer schwanger werden, die Schwangerschaft entweder abbrechen oder den Lehrer in Schutz nehmen, indem sie der Öffentlichkeit und der Schulleitung erzählen, jemand aus dem privaten Umfeld sei der Vater des Kindes, sie jedoch nicht den Lehrer für die Schwangerschaft öffentlich verantwortlich machen. Clifford erzählt jedoch auch, dass Lehrer die Schülerinnen aktiv auffordern, die intime Beziehung geheim zu halten. Aus Angst vor Konsequenzen wie einem Schulverweis oder anderweitiger Bestrafung, Demütigung und Bloßstellung durch die Schulleitung beim Bekanntwerden der intimen Beziehung in der Öffentlichkeit, melden Schülerinnen intime Beziehungen nicht offiziell bei der Schulleitung. Sie tragen die Konsequenzen intimer Beziehung wie eine ungewollte Schwangerschaft alleine. Die Identität der involvierten Lehrer wird in der Regel geheim gehalten.

2.2.7 Ende der Beziehung

Intime Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern enden oft erst mit dem offiziellen Schulabgang. Florence erzählt, wie die erzwungene Beziehung zu ihrem Lehrer zu Ende ging: „We dated for one year but after completion of SHS I didn't see him again“ (Florence Zeile 161-162). Durch Bestehen eines formalen schulischen Abhängigkeitsverhältnisses konnte die erzwungene Beziehung ein Jahr lang durch den Lehrer aufrechterhalten werden. Erst mit dem Beenden der Schullaufbahn löste sich dieses Machtverhältnis auf. Florence sah den Lehrer, der sie monatelang sexuell nötigte, nicht wieder. Das Ende des intimen Kontakts steht somit im direkten Zusammenhang mit der formalen Beziehung, die grundsätzlich zwischen Lehrern und Schülerinnen besteht. Besteht diese nicht mehr, ist es unwahrscheinlich, dass sie fortgeführt wird, da Mittel zur Macht ausübung, wie schulische Benachteiligung, nicht mehr wirkmächtig sind.

Some can continue doing what they are doing before you complete school. Some too will stop when he see another person he will stop doing what he was (doing) with you. Going for another person (Daniella Zeile 436-438).

Auch Daniella berichtet davon, dass intime Beziehungen zu Lehrern mit dem Beenden der Schulzeit aufhören. Doch auch eine „Trennung“ noch während der Schulzeit ist möglich. Dies bestimmt meist allein der Lehrer. Daniella begründet ein frühzeitiges Beenden einer intimen Beziehung eines Lehrers mit einer Schülerin damit, dass der Lehrer Interesse an einer anderen Schülerin gefunden habe. Die Schülerin fühlt sich als Objekt in einer Beziehung, das jederzeit durch ein neues interessanteres oder attraktiveres ersetzt werden kann. Die scheinbar exklusive Beziehung zwischen einer Schülerin und einem Lehrer entpuppt sich als ein Spiel, das der Lehrer bestimmt, und dessen Objekt, die Schülerin, jederzeit austauschbar ist. Gerade daran zeigt sich aber auch einmal mehr, dass es sich um ein Abhängigkeitsverhältnis und nicht um eine gleichberechtigte, liebevolle Beziehung handelt.

Gründe für den Abbruch einer intimen Beziehung können somit äußere Umstände sein, wie das Ende eines formalen schulischen Abhängigkeitsverhältnisses. Einen Abbruch der sexuellen Beziehung vor diesem ist für einen Lehrer leichter umzusetzen, als für eine Schülerin. Zeitpunkt, Gestaltung und Ende einer intimen Beziehung werden durch ihn als „Mächtigeren“ determiniert. Ein Beziehungsabbruch während des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses ist möglich, wenn der Lehrer dies entscheidet. Als Mächtigerer bestimmt er, wann und ob eine intime Beziehung eingegangen wird, wie diese gestaltet wird und wann diese beendet wird. Ausnahmefälle sind möglich, aber sehr unwahrscheinlich.

2.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Beziehungsaufbau zwischen einer Schülerin und einem Lehrer kann sich sowohl langsam als auch sprunghaft entwickeln. In beiden Fällen ist die formale Beziehung, die auf einem Machtgefälle zwischen Schülerin und Lehrer basiert, die Ausgangsbasis für eine intime Beziehung. Der Alters- und Erfahrungsvorsprung des Lehrers sind zentrale Faktoren des Ungleichverhältnisses. Die patriarchal geprägte ghanaische Gesellschaft legitimiert dessen Macht als Mann, Beziehungen zu initiieren. Der prozesshafte Beziehungsaufbau beginnt den Beschreibungen der Befragten nach mit außerunterrichtlichem freundschaftlichem Austausch, in welchem Vertrauen und Nähe aufgebaut werden. Es besteht bereits eine Beziehung, in der die emotionale Bindung im Vordergrund steht. Der Übergang zu einer intimen sexuellen Beziehung kann durch das

„Proposing“ des Lehrers markiert werden, der damit indirekt seine sexuellen Beziehungsabsichten offenbart, ohne diese direkt auszusprechen. Auf Grund des Machtgefälles ist die Schülerin gezwungen, die geforderte intime sexuelle Beziehung mit dem Lehrer einzugehen. Die Ausgestaltung der intimen sexuellen Beziehung wird ebenfalls vom Lehrer bestimmt.

Alternativ oder bei einer Ablehnung des „Proposings“ durch die Schülerin kann es zu einer intimen Beziehung ohne langen freundschaftlichen Vorlauf kommen. Dazu lädt der Lehrer die Schülerin unter einem scheinbar legitimen und harmlosen Vorwand zu sich nach Hause ein. Im Privaten kann es dort leicht zu erzwungenem Geschlechtsverkehr kommen.

Zu einem natürlichen Ende kommt die Beziehung, wenn einer der beiden Beziehungspartner*innen die Institution und damit das Abhängigkeitsverhältnis verlässt. Alternativ ersetzt der Lehrer die Schülerin durch eine andere Sexualpartnerin. Die Erwartung des Lehrers an die Schülerin besteht darin, ihm sexuell zur Verfügung zu stehen und die sexuelle intime Beziehung geheim zu halten. Die Schülerin erhält im Gegenzug monetäre oder materielle Gegenleistungen sowie schulische Vorteile.

Dieser dargestellte mögliche Ablauf von intimen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen konnte in den Beschreibungen verschiedener Interviews verifiziert werden, stellt jedoch keinen allgemeingültigen Anspruch. Abweichungen und andere Verlaufsweisen sind ebenfalls möglich und klangen vereinzelt in den Interviews an.

2.3 Klassifikation der Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften

Auf Grundlage der Ausführungen aus dem vorigen Kapitel zur Prozesshaftigkeit des Beziehungsaufbaus werden nun die verschiedenen Beziehungsarten und -stadien beschrieben und kategorisiert. Diese werden nach den Faktoren Ort und Zeitpunkt, an welchen die Interaktion zwischen Lehrern und Schülerinnen stattgefunden hat, sowie anhand der Intimität des Kontakts unterschieden.

2.3.1 Die Formale Beziehung

Die formale Beziehung wird ausschließlich im Klassenzimmer während des Unterrichts oder anderer lernbezogener Veranstaltungen gelebt. Sie charakterisiert Wissensaneignung und

Vermittlung. Es findet kein intimer, sondern öffentlicher Kontakt statt. Die Rolle der Lehrkraft aus Sicht der Schülerinnen ist die eines Pädagogen, Wissensvermittlers und Erziehers.

2.3.2 Freundschaftliche Beziehung

Die freundschaftliche Beziehung wird auf dem Schulgelände gelebt und in der Freizeit der Schüler*innen, bei außerunterrichtlichen Aktivitäten oder bei persönlichen Treffen gepflegt. Angelina, die eine freundschaftliche Beziehung zu mehreren Lehrkräften geführt hat, sagte "Oh yeaah if you have a free time you can spend them with them" (Angelina Zeile 147-153). Lehrkräfte stehen Internatsschüler*innen ganztägig zur Verfügung und werden von diesen gerne in deren Freizeit aufgesucht.

I have one teacher on campus that I was closely related to. So if I need any help I will just consult him. We were three girls. Oh I just tell my friends that maybe I want to, I mean go and this from this teacher or maybe we want to learn or learn or do something like that. All of us will go and they will go and accompany me then we go and deliver our messages (Angelina Zeile 301-306).

Bei Fragen schulischer Art oder Anliegen, in denen Angelina sich die Hilfe eines ihr vertrauten Lehrers wünschte, besuchte sie das Haus des Lehrers in ihrer Freizeit bewusst nicht alleine. Sie bat ihre Freundinnen, sie zu begleiten. So schützte sie sich vor falschen Annahmen oder Erwartungen des Lehrers ihr gegenüber, wenn sie in sein privates Umfeld eindrang. Die freundschaftliche Beziehung wird von Angelina durch große emotionale Nähe und Vertrauen charakterisiert, wurde jedoch nie geheim gehalten und bewusst öffentlich ausgelebt. Die emotionale Nähe kann von großer Intensität sein, sodass diese für die Schülerin vergleichbar mit der Nähe zur primären Bezugsgruppe ist. Es kann bereits von einer intimen Beziehung gesprochen werden, da die Gespräche intime Inhalte aufweisen können. Die Rolle der Lehrkraft aus Sicht der Schülerinnen ist die eines vertrauten Freundes, eines Ratgebers oder eines Elternteils.

2.3.3 Sexuelle Beziehungen

Die sexuelle Beziehung beginnt mit dem im vorausgehenden Abschnitt beschriebenen „Proposing“ oder mit der Einladung, in die Privaträume der Lehrkraft zu kommen. Die intime sexuelle Beziehung wird im privaten Umfeld des Lehrers gelebt oder an anderen Orten, die Privatsphäre bieten, wie z. B. Hotels.

[...T]hey will meeting the teachers in their houses. Even while classes is ongoing, sometimes during prep hours. Some of them will just sneak out and go to the teacher's house so that they will go and do whatever they want. And the teachers will bring them back to the school, without no one knowing about it (Clifford Zeile 193-196).

Um die Treffen möglichst geheim zu halten, finden sie meist zeitgleich mit anderen institutionellen Veranstaltungen statt wie beispielsweise während der „prep hours“, der Hausaufgabenzeit am Abend nach Einbruch der Dunkelheit. Alternativ dazu werden schulfreie Tage wie Wochenenden für geheime private Treffen gewählt. Das „Haus des Lehrers“ steht symbolisch für den Ort, an dem intime sexuelle Beziehungen gelebt werden. Es ist ein privater Ort, an dem unter Ausschluss der Öffentlichkeit persönlichen Interessen nachgegangen werden kann. Hält sich eine Schülerin dort alleine mit einem Lehrer auf, ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass diese eine sexuelle Beziehung mit ihrem Lehrer führt. Charakterisiert wird diese Beziehung von der Dominanz der Lehrkraft, die bestimmt, wann und wo das Treffen stattfindet und wie es gestaltet wird. Auch wenn bei diesen geheimen und privaten Treffen durchaus auch nicht-sexuelle Aktivitäten geschehen, ist doch vorrangig der Sexualkontakt der Grund für diese Art der Zusammenkunft. Der Stellenwert der Sexualität in dieser Beziehung ist besonders hoch. Die Schülerin erhält als Gegenleistung für Geschlechtsverkehr Geld, Nahrung oder kleine Geschenke. Aus Sicht der Schülerin kann die Lehrkraft in dieser Art der Beziehung verschiedene Funktionen einnehmen. Je nach eigenem Interesse der Schülerin an der Beziehung wird der Lehrer als Liebhaber, Versorger existenzieller Bedürfnisse, Täter sexueller Gewalt oder Vergewaltiger gesehen.

Die sexuelle Beziehung zwischen einer Schülerin und einem Lehrer beeinflusst sowohl die außerunterrichtliche freundschaftliche wie auch die formale Beziehung. Auf dem Schulgelände wird absichtlich der private Kontakt gemieden, um die sexuelle Beziehung geheim zu halten, was nicht immer gelingt. „Sometimes even in class when the teachers come they [the students] will be sleeping and the teachers will not talk about it because he have affairs with the girls“ (Clifford Zeile 182-184). Mitschüler*innen beobachten, wie Lehrer einzelne Schülerinnen im Unterricht bevorzugen oder besonders behandeln. Sie werden von Strafen durch Lehrer verschont und erbringen dem Lehrer weniger Respekt als andere Schüler*innen, die keine intime Beziehung mit dem Lehrer führen. Dadurch wird eine intime sexuelle Beziehung für die Mitschüler*innen mehr oder weniger offensichtlich. „Because of the relationship between the teachers and the students they will go (for) the questions and come to the class, inform some of their friends and give it to them“ (Barnabas Zeile 335-337). Schulische Vorteile wie vorab erhaltene Prüfungsaufgaben werden mit den Mitschüler*innen geteilt. So sichert sich die Schülerin deren Loyalität und Geheimhaltung in Bezug auf das Wissen über die intime Beziehung zu ihrem Lehrer.

Ort und Zeit, an welchen der Kontakt zwischen Schüler*innen und einer Lehrkraft stattfinden, sind somit Indikatoren, die Rückschlüsse auf die Intimität der Beziehung führen lassen. Trotz aller Bemühungen um Geheimhaltung sexueller Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern werden diese von Mitschüler*innen anhand eines veränderten Umgangs der zwei Personen im Unterrichtsgeschehen oder auf dem Schulgelände häufig sichtbar. Neben Geheimhaltung ist vor allem eine Loyalität unter den Peers zu beobachten, die dieses offene Geheimnis gegenüber anderen Lehrkräften und der Schulleitung bewahren.

Alle drei dargestellten Kategorien von Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen sind von einem Machtgefälle zugunsten des Lehrers geprägt. Die freundschaftliche Beziehung eines Lehrers zu einer Schülerin kann Teil des Plans eines Lehrers sein, sich einer Schülerin seines Gefalles anzunähern, um später mit der Schülerin eine sexuelle intime Beziehung zu führen. Intime freundschaftliche Beziehungen sind deshalb ebenfalls kritisch zu betrachten. Sowohl in der freundschaftlichen außerunterrichtlichen Beziehung als auch in der geheimen sexuellen Beziehung findet Intimität statt. Die freundschaftliche Beziehung erleichtert eine spätere sexuelle Beziehung. In dieser Arbeit werden sowohl die freundschaftliche als auch die sexuelle Beziehung mit „intimer Beziehung“ beschrieben.

2.4 Disparitäten

In der Analyse der Interviewtranskriptionen wurden spannungsreiche Disparitäten erkennbar, die in enger Verbindung mit intimen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen in Ghana stehen. Vier Disparitäten werden in diesem Kapitel dargestellt.

2.4.1 Schule als Ort der Hoffnung auf eine bessere Zukunft versus Sexualbeziehungen mit lebenslangen Folgen

Zu den Erwartungen, die von Seiten der Schülerschaft an Lehrkräfte herangetragen werden, sagt Angelina Folgendes: „Especially the teachers is there to teach you for you to know to become a better person in future“ (Angelina Zeile 362-363). Der Anspruch der Schüler*innen an die Lehrkräfte ist es, guten Unterricht, indem neues Wissen erworben wird, zu erhalten. Mit Bildung wird auch die Erwartung verbunden, ein besserer Mensch zu werden, Schulbildung wird als Schlüssel zu einer besseren Zukunft gesehen. Lehrkräfte sind somit Unterstüzende auf dem Weg, Bildung zu erlangen, um zukünftig ein besseres Leben führen zu können. Diese Erwartung

an die Lehrkräfte kollidiert mit den Folgen intimer Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern.

Y: So you said you were worried that you are getting pregnant when you were dating your teacher. What else were you worried about doing that?

Df: Maybe HIV (3) yes you're taking yourself at risk. Yeah that's all (6) You'll be sucked from school

Y: Oh you can be sucked from school you said

Daniella: Yes, when the master catch you doing that he can suck you maybe both the tutor and you yourself. So it will affect yourself so everything that you do you have to take of it that's all (Daniella Zeile 373-380).

Yeah it affects (.) emotionally (.) psychologically (.) physically everything (Daniella Zeile 497).

The outcome is more bad, it's bad. (2) You can get pregnant you can risk your life you can be sucked from school and you be so cheap to them (1) . You will lose your respect (Daniella 526-528).

Schwangerschaft, sexuell übertragbare Krankheiten und Schulverweise sind mögliche Folgen, die Schülerinnen durch eine intime Beziehung mit einem Lehrer drohen. Eine Zukunft als allein-erziehende Mutter, eine unsichere lebensbedrohliche Abtreibung, körperliche Krankheit, Stigmatisierung und ein frühzeitiger erzwungener Schullabbruch verbauen ihnen ihre Zukunftschancen und können ihre Lebensdauer verkürzen. Doch auch das Gefühl von Minderwertigkeit und respektloser Behandlung können langfristige psychische Schäden anrichten. Intime Beziehungen zu Lehrern können Schülerinnen emotional, psychisch und physisch beeinträchtigen. All dies steht im direkten Widerspruch zu den gesellschaftlichen Erwartungen, die an Lehrkräfte herangetragen werden. Wenn Schülerinnen intime Beziehungen mit Lehrkräften eingehen, kann dies zunächst eine kurzfristige Linderung akuter Not für Schülerinnen bedeuten, allerdings werden gravierende negative Langzeitfolgen in Kauf genommen, die große Einschränkungen von Zukunftsperspektiven bedeuten können. Zusätzlich beeinträchtigen intime Beziehungen zu Lehrern die Lernkapazität von Schülerinnen.

And when you are in the same school with that tutor when he come to class he don't take you serious because he has done something with you, do you get me? And you can't learn because the teacher that's standing in front of you teaching she⁴ has sleep with you and you can't learn (Daniella Zeile 297-301).

Daniella fühlte sich von Lehrern, mit denen sie eine intime sexuelle Beziehung führte, nicht ernst genommen. Im Unterricht spürte sie, wie sie anders als ihre Mitschüler*innen behandelt wurde

4 Es ist anzunehmen, dass die Personalpronomen „she“ und „he“ verwechselt wurde.

und betrachtete sich dadurch als weniger respektiert. Zusätzlich belastete die sexuelle Beziehung zu Lehrern sie mental, sodass sie Konzentrationsschwierigkeiten spürte, was sich wiederum negativ auf ihr schulisches Lernen auswirkte. Ihre eigenen schulischen Fähigkeiten wurden durch die intime Beziehung zu Lehrern negativ beeinflusst. Die Schule als Ort zur Vorbereitung auf ein besseres Leben verliert durch intime Lehrer-Schülerinnen-Beziehungen ihren eigentlichen Auftrag – das Gegenteil geschieht. Die Zukunft von jungen Frauen wird durch Lehrer, die sexuelle Beziehungen mit Schülerinnen eingehen, aktiv zerstört.

2.4.2 Feindliche Sexualmoral versus Sexualisierung durch und in der Schule

Die moralischen Werte in Bezug auf Sexualität stehen im starken Kontrast zu der in Schulen vorherrschenden Realität. Dies beschreibt Clifford wie folgt:

We have different kinds of teachers. We have some of them who be speaking against those acts. And we have some of them who (be) speaking against it but you see them doing it. Sometime, I quite remember one teacher came to tell us that it is bad for a female teacher to do something with the male teacher. Even we students, they speak against us dating our fellow students. But the same teacher we saw him with one girl. He was sending the girl to his room (Clifford Zeile 243-248).

Clifford nach sprechen sich Lehrkräfte in der Öffentlichkeit gegen intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen aus. Auch diejenigen Lehrer, die selbst intime Beziehungen zu Schülerinnen führen, verurteilten diese öffentlich. Selbst unter Lehrer*innen sind intime sexuelle Beziehungen gesellschaftlich verpönt, genauso wie Beziehungen unter Schüler*innen moralisch verurteilt werden. Eine allgemein feindliche Sexualmoral ist vorherrschend. Sie verurteilt sexuelle Beziehungen auf dem Schulgelände. Diesen gesellschaftlichen Ansprüchen steht kontrastreich die Realität gegenüber. Die SHS ist für viele Schüler*innen ein Ort, an dem sie ihre ersten sexuellen Erfahrungen machen, sowohl freiwillig als auch erzwungen.

Yeah for me, I completed JHS two thousand and nine. I was still holy. I was not having any female. The moment I entered SHS [...] I try, I started dating. So, I dated my first girl somewhere two thousand and ten two thousand and eleven. After breaking up with her I got addicted. From two thousand and eleven up to date. So, if it wasn't in SHS level. I wouldn't even know how to propose to a girl (Barnabas Zeile 271-276).

Barnabas wertet sein Leben vor seinen ersten sexuellen Erfahrungen mit Frauen als „holy“, d.h. als rein und unschuldig. Er erzählt, dass er mit Eintritt in die SHS damit begann, Mädchen zu daten. Er machte erste Beziehungserfahrungen mit Mädchen und lernte, wie er mittels „Proposing“ eine Beziehung initiieren kann. Nach dem Abbruch seiner ersten Beziehung beschreibt er eine gewisse Abhängigkeit von Sexualkontakten und Beziehungen zu Mädchen. Die SHS ist für

einige Schüler*innen ein Ort, an dem sie erste sexuelle Erfahrungen sammeln und der Umgang mit dem anderen Geschlecht an Priorität gewinnt.

Clifford erlebte in der SHS erste sexuelle Erfahrungen, obwohl er von sich aus im Gegensatz zu Barnabas kein Interesse daran hatte.

Back in school you see I had friends who liked girls a lot. So when we are not doing anything and we will be there and they will be talking about their girlfriends and they will be saying a whole lot of things; I kissed this girl I did this I did that and they will ask me what is. I will just stare at them and say nothing. I was just learning and they be like oh you're stupid you're this you're that and they will be insulting me that am I a pastor or something of that sort. And so, when I'm alone I will be thinking of it. Why don't I do this so that my friends will not insult me anymore (Clifford Zeile 82-88).

Clifford konzentrierte sich während seiner Internatszeit auf Schulisches und war und nicht an Mädchen interessiert. Seine Freunde hingegen sprachen viel über ihre sexuellen Erfahrungen mit Mädchen. Sie schikanierten ihn auf Grund seiner Unerfahrenheit und drängten ihn schlussendlich dazu, erste Intimitäten mit einer Mitschülerin auszutauschen.

Im schulischen Kontext spielt Sexualisierung eine große Rolle. Barnabas wie auch Clifford wurden von ihrem Umfeld während ihrer Internatszeit mit Sexualität konfrontiert. Sexuelle Erfahrungen zu sammeln und sich darüber auszutauschen, ist unter Schüler*innen verbreitet und schafft Ansehen unter Peers. Die SHS wird unter Peers und für männliche Lehrer zum Markt sexueller Beziehungen. Die moralischen Ansprüche von Enthaltensamkeit prallen auf die sexuell aufgeladene Realität hinter den Schulmauern.

2.4.3 Persönliche Werte versus Fremdbestimmung

Während Daniella und Florence über ihre intime Beziehung zu Lehrkräften reflektierten, erzählten beide, dass sie ihre persönlichen Werte in diesen Beziehungen aufgaben. Florence berichtet über die von ihrem Lehrer erzwungene Beziehung.

I was tired of him. So I just gave him, I just gave, allow him to have his way [...] Emotionally I was disturbed because I wanted to just reserve my virginity to my husband. And and he too doing that to me I was disturbed. And I wasn't able to tell him that day (Florence Zeile 140; 145-146).

Florence wurde über Monate hinweg von ihrem Lehrer zum Geschlechtsverkehr gedrängt. Schließlich gab sie nach, obwohl sie eigentlich ihre Jungfräulichkeit für ihren zukünftigen Ehemann bewahren wollte. Sie war genervt und verärgert über die Missachtung ihrer persönlichen Grenzen durch den Lehrer und ließ den erzwungenen Geschlechtsverkehr schweigend über sich

ergehen. Auch Daniela erlebte einen inneren Konflikt durch die Diskrepanz zwischen Handlung und Werten.

[...W]hat you are doing is not from your heart. It's because of some financial support that's why you are doing what your heart doesn't like (Daniella Zeile 498-499).

Daniella verachtete ihr eigenes Handeln, die sexuellen Beziehungen, die sie zu Lehrern führte. Sie verleugnete sich und ihre persönlichen Ansprüche damit selbst. Es widerstrebt ihr und gleichzeitig wusste sie um die Ausweglosigkeit, die sie dazu trieb, die Beziehungen weiter bestehen zu lassen.

Die persönlichen Werte von Schülerinnen werden von Lehrern gewaltvoll missachtet und verletzt. Jegliche Handlungsfreiheit wird der einzelnen Schülerin genommen. Schülerinnen werden in intimen Beziehungen von ihrem Lehrer fremdbestimmt. Sie sind Marionetten seines Willens und seiner Lust, da sie mehrfach abhängig von ihm sind.

2.4.4 Disparitäten der Macht: Mächtige Lehrkräfte – Bedürftige Schülerinnen

Männliche Lehrer besitzen auf Grund ihres Alters und des daraus resultierenden Erfahrungsvorsprungs, ihres Geschlechts, ihrer beruflichen Stellung, ihrer stabilen finanziellen Lage und ihrer akademischen Ausbildung gesellschaftlich wie auch innerhalb der schulischen Institution große Macht und Autorität. Die Schülerinnen im Gegensatz dazu befinden sich in einer benachteiligten und bedürftigen Position auf Grund ihres jüngeren Alters, ihres weiblichen Geschlechts, ihrer schulischen Abhängigkeit von Lehrkräften, ihrer finanziellen Abhängigkeit von Erwachsenen und ihrer Unwissenheit in Bezug auf ihre Rechte und die Rechte der Lehrkräfte. Dieses große Machtgefälle ermöglicht und stützt intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen. Schülerinnen besitzen keine Handlungsfreiheit, wenn sie zu Objekten sexueller Begierde eines Lehrers werden.

He know you are poor you need financial support (.) so you be taking advantage of you (.) some of the teachers do that (.) most (.) the tutors do that (.) especially the male teacher (Daniella Zeile 302-304).

Aus Sicht von Daniella wurde ihre Armut bewusst von Lehrkräften, vor allem von männlichen Lehrern, ausgenutzt. Beim Machtmissbrauch der Autorität von Lehrern handelt es sich ihrer Meinung nach nicht um Einzelfälle. Daniella beschreibt die Ausnutzung ihrer finanziellen Bedürftigkeit durch Lehrer als Normalität. Doch nicht nur das finanzielle Machtgefälle, sondern auch das pädagogische Verhältnis, wozu auch die Benotung gehört, wird laut Florence als Strategie von Lehrern zur sexuellen Ausbeutung von Schülerinnen genutzt. „He told me point like that (.) if I'll

date him (.) I'll pass my exams. And it was normal" (Florence 255). Florence berichtete, wie sie von einem Lehrer mit dem Bestehen von Prüfungen erpresst wurde. Ihr Lehrer ließ sie ihrer Ansicht nach absichtlich durch eine Prüfung fallen. Auf die Frage hin, weshalb er sie durch die Prüfung fallen ließ, antwortete er laut Florence, dass er dies tat, damit sie mit ihm eine intime Beziehung führe. Auch Florence normalisiert im Nachsatz des Zitats den Machtmissbrauch und die sexuelle Ausbeutung durch Lehrer von Schülerinnen.

Die befragten Schülerinnen gaben an, sich durch ihre Lehrer fremdbestimmt zu fühlen, und sich allein kaum aus der intimen Verstrickung befreien zu können, da der Lehrer über starke Machtmittel verfügt. Sowohl die Annäherungsstrategien von Lehrern, mit Schülerinnen eine Intime sexuelle Beziehungen zu führen, als auch die Beziehung selbst sind Ausdruck sexueller Gewalt, gestützt durch das ungleiche Machtverhältnis zu Gunsten des Lehrers.

2.5 Begünstigende und hemmende Faktoren intimer Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Faktoren eine intime Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrkräften begünstigen und welche Bedingungen sich hemmend darauf auswirken können. Die daraus folgenden Schlüsse sind Grundlage der Hypothese, dass intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen in Ghana ein strukturelles Problem sind.

Begünstigende Faktoren für intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften wurden in drei verschiedene Bereiche untergliedert. Die ökonomische Determinante nimmt begünstigende Aspekte in den Blick, die mit dem finanziellen Kapital der jeweiligen Einflussphären in Verbindung steht. Die schulische Determinante beleuchtet bildungsbezogene Aspekte. Als Drittes werden soziokulturelle und sozialpsychologische Aspekte und deren begünstigender Einfluss auf intime Beziehungen betrachtet. Diesen drei Kategorien begünstigender Faktoren werden *hemmenden Faktoren* gegenübergestellt. Dabei werden die Aspekte der jeweiligen Determinanten und hemmenden Faktoren *fünf verschiedene Einflussphären* zugeordnet. Somit soll transparent werden, auf welcher Ebene welcher Faktor eine intime Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften begünstigt oder hemmt. Die fünf Einflussphären sind die Ebene der schulischen Institution, der Lehrkräfte, der Familie, der Peers und des Individuums. Trotz der Einteilung in verschiedene Bereiche der Determination und Einflussphären sind die einzelnen

Faktoren dynamisch, nicht immer eindeutig einer Determinante zuzuordnen und können Wechselwirkungen mit anderen Faktoren eingehen.

Tabelle 1: Begünstigende und hemmende Faktoren für intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen

Einfluss-sphären	Begünstigende Faktoren			Hemmende Faktoren
	Ökonomische Determinante	Schulische Determinante	Soziokulturelle und sozialpsychologische Determinanten	Hemmende Faktoren
Institution	<p>schulbezogene Gebühren und schlechte materielle Versorgung der SuS (Schüler*innen)</p> <p>schulische Benachteiligung und Bestrafung bei Schulgeldschulden</p>	<p>keine räumliche Trennung von Schulischem und Privatem</p> <p>schulische Abhängigkeit der SuS von Lk (Lehrkraft)</p> <p>sehr große Anzahl an SuS</p>	<p>Leben auf engstem Raum</p> <p>Schule als abgeschlossener Kosmos</p> <p>interne Kulturen und Praktiken</p> <p>feindliche Sexualmoral</p> <p>Schutz der Lk. durch die schulische Institution und verantwortlich machen der Schülerinnen</p>	<p>Schutz der Schülerinnen durch die Institution.</p> <p>Unterstützungsfond für finanziell bedürftige SuS</p>
Lehrkraft	<p>geregeltes Einkommen</p> <p>private Räumlichkeiten</p> <p>Schülerinnen als besonders günstige „Sexabenteurer“</p>	<p>Symbiose von professioneller und privater Beziehung zu SuS</p> <p>schulische Autoritätsfunktion begünstigt sexuelle Gewalt</p> <p>akademische Abhängigkeit der SuS von Lk</p>	<p>höheres Alter als SuS - Erfahrungsvorsprung</p> <p>männliches Geschlecht</p> <p>Schülerinnen als Sexobjekte</p> <p>Loyalität und Geheimhaltung unter Lk</p>	<p>Lk, die vor Dating zwischen SuS und Lk warnen</p> <p>Gehör für die Sorgen und Nöte der SuS</p>
Familie	<p>(Existenz bedrohende) finanzielle Nöte</p> <p>fehlende materielle und finanzielle Verantwortungsübernahme für Kinder vor allem in der SHS</p>	<p>niedriger Bildungsstand der Eltern/der primären Bezugsgruppe</p>	<p>fehlende emotionale Nähe und Verlässlichkeit zwischen Eltern und Kindern</p> <p>fehlende Sexualaufklärung durch Eltern/primäre Bezugsgruppe</p>	<p>starker emotionaler Rückhalt und gute Beziehung zur primären Bezugsgruppe</p> <p>familiäre Werte, die SuS schützen</p>

Peers	finanzielle Nöte	profitieren von schulischen Vorteilen durch Erhalt von Prüfungsaufgaben durch Schülerinnen, die Lk daten	Deklaration der Normalität von Sex zwischen SuS und Lk	Mitschüler*innen/Freund*innen, die vor Dating warnen Freundschaften, die existenzielle finanzielle Not durch z. B. Nahrung lindern
Individuell	(existenzbedrohende) finanzielle und materielle Nöte keine eigenen Ressourcen zur Deckung schulbezogener Ausgaben	schlechte schulische Leistung schulische Abhängigkeit von Lk	weibliches Geschlecht jüngeres Alter als Lk emotionale Nähe zu Lk Lk als persönliche Vertrauensperson Angst vor Bestrafung und negativen Konsequenzen durch Lk niedriges Selbstwertgefühl emotionales Defizit: Unwissenheit der SuS über ihre Rechte und Macht, Unwissenheit über Straftat, die Lk an ihnen begeht	Angst vor Konsequenzen durch sexuelle Beziehung (Schwangerschaft, Abtreibung, Tod, Schulverweis, Schulabbruch, sexuell übertragbare Krankheiten) gute Strategien zur Zurückweisung von Dating Absichten der Lk und bei körperlichen und verbalen sexuellen Grenzüberschreitungen hohes Selbstwertgefühl akademische Zukunftsziele

2.5.1 Einfluss auf individueller Ebene

Die begünstigenden Faktoren für eine intime Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrkräften sind auf individueller Einflussosphäre vor allem die finanzielle Not der Schüler*innen, die sich darin zeigt, dass diese Schulgelder nicht vollständig zahlen können und somit als Schuldnerinnen in der Institution verzeichnet sind. Diese prekäre Situation äußert sich weiterhin durch den teilweise stark eingeschränkten Zugang zu Grundnahrungsmitteln und benötigten Schulmaterialien.

[...]sometimes too I come to school without even money to pay transportation. I will come and be in class eh in school eating my friends mone- ah provisions eating school dining and I'm still owing school fees. I don't even have money to buy provisions. Now they are collecting people's food, milo sugar, and it's not helping us because my both of my parents are not doing any work [...] (Daniella Zeile 68-72).

Die akute finanzielle Not von Daniella zeigte sich in fehlender finanzieller Absicherung für grundlegende Ausgaben, wie Fahrgeld und Nahrung. Dadurch wurde sie von ihrem Umfeld abhängig. Um satt zu werden, musste sie auf das bei Schüler*innen unbeliebte, von der Schule angebotene Essen zurückgreifen oder auf das Mitgefühl ihrer Peers hoffen. Trotz aller Sparsamkeit konnte sie den Aufforderungen der Schule, die Schulgebühren rechtzeitig zu bezahlen, nicht nachkommen. Die Schulleitung übte zudem Druck aus, Schulgelder zu bezahlen, indem sie den mitgebrachten Proviant wie Zucker und Kakaopulver von Schüler*innen konfiszierte. Daniella besaß weder Ressourcen, um eigenen Proviant anzuschaffen, noch konnte sie die Schulgelder rechtzeitig bezahlen. Sie wusste um die existenzbedrohende Situation ihrer Familie und dass sich diese nicht ändern würde. Sie wurde von ihrer Familie auf sich gestellt und war somit abhängig von der Gunst der Menschen ihres Umfeldes.

In allen geführten Interviews wird die finanzielle Bedürftigkeit von Schüler*innen, die bis hin zur Existenz bedrohenden Armut reicht, als ein wichtiger Grund genannt, weshalb vor allem weibliche Schülerinnen eine intime Beziehung mit männlichen Lehrern eingehen. „[...F]or students to date their (teachers) it only depends on two things the exams questions and money, money and exams questions“ (Barnabas Zeile 376-377). Männliche Schüler wie Barnabas begründen intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern mit der Absicht der Schülerin, Geld oder schulische Vorteile durch die Nähe zu einem Lehrer erhalten zu wollen. Daniela berichtet davon, wie finanzielle Ausweglosigkeit sie zu sexuelle Beziehungen mit älteren Männern trieb.

When I'm not getting financial support, I will go in for a man who can pay my school fees for me. When I'm in JHS one and I go in for a man who is able to pay my school fees for me and sleep with me (Daniella Zeile 274-277).

Daniella erzählt, wie sie auf Grund finanzieller Not bereits in der JHS 1 damit begann, Männer zu daten, um somit Geld für schulbezogene Ausgaben zu erhalten. Eine intime Beziehung mit einem Lehrer einzugehen, ist für viele Schülerinnen die letzte und einzige Möglichkeit, der Bezahlung von Schulgeld sowie der Befriedigung von Grundbedürfnissen nachzukommen. Andere Einkommensquellen wie ein Nebenjob sind zeitlich und profitmäßig eingeschränkt und dadurch in ihrem Nutzen zur Linderung existenzieller finanzieller Not zu vernachlässigen.

In enger Verbindung zur finanziellen Not der Schülerinnen steht die schulische Leistung dieser. Das nachfolgende Beispiel zeigt, wie ökonomische Schwierigkeiten einen negativen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen haben können und wie diese sie bereits mit dem Eintritt in schulische Institutionen benachteiligen.

[T]hat school was not able to help me because they were not teaching well. No equipment to teach us, lack of teachers (4). Ahaa that's the reason why I went to that school (2) Ahaa and it's government school. That one too they don't pay much school fees (Daniella Zeile 8-10).

Die Wahl der staatlichen Grund- und Mittelschule wurde von Daniellas Eltern auf Grund des niedrigen Schulgelds getroffen. Die schulbezogenen Ausgaben an staatlichen Schulen sind geringer als an privaten, dafür leidet die Unterrichtsqualität oftmals. Weniger Lehrkräfte an einer Schule bedeuten oftmals große Klassen. Zusätzlich mindern fehlende Unterrichtsmaterialien die Qualität der Lehre. Die betroffene Schülerin erhielt das Gefühl, nicht ausreichend gefördert zu werden und wusste, dass sie für mehr Geld auf eine andere, besser ausgestattete Schule hätte gehen müssen. Die Bildungsbenachteiligung auf Grund von Armut beginnt somit bereits mit dem Eintritt in das Schulsystem und wird von diesem weiterhin verstärkt.

Auch psychologisch beeinflussen Geldsorgen den Befragten nach die Lernfähigkeit von Schüler*innen, da diese Angst vor Bestrafung auf Grund von Schulgeldschulden haben.

And even whilst you owe school fees and we are writing exam when it left some thirty minutes to stop work they will let you come out and spend time. That is punishment for you. When it's some minutes to stop work, then they will ask you to go and write. That means you fail your paper. It's a punishment and it affect our academics. Even whilst we are on the exams (war), they will disgrace you, you are owing schools fees. And it will affect you (Daniella Zeile 52-57).

Daniella erlebte, wie sie während Prüfungen unter einem Vorwand nach draußen gerufen wurde und erst wenige Minuten vor Ende der Prüfungszeit wieder in den Prüfungsraum durfte. So hatte sie keine Chance auf schulischen Erfolg. Auf Grund der verkürzten Bearbeitungszeit bestand sie Prüfungen nicht. Die Schulgeldschulden werden zum Anlass für die Institution, die betreffende Schülerin zu benachteiligen, um Druck auf sie auszuüben und sie für rückständige Zahlungen zu bestrafen. Dies beeinträchtigt die Schülerin jedoch nicht nur schulisch, sondern auch emotional. Sie wird vor ihren Mitschüler*innen für ihre finanzielle Not durch die Institution gedemütigt und bloßgestellt. Finanzielle Schwierigkeiten stehen somit im direkten Bezug zu schulischer Benachteiligung, die sich wiederum negativ auf die Psyche der Schüler*innen niederschlägt und die Lernkapazität der Schüler*innen mindern oder blockieren kann.

They were just disgracing you, embarrassing you not to write exams. So you get confused (which) you not even get (1) peace of mind to learnt. You can't learn. You are in school and you are owing school fees, no money to buy food. You are in the house, how can you learn? You can't learn (Daniella Zeile 34-38).

Die Verzweiflung von Daniella ist deutlich herauszulesen. Zu wenig Nahrung sowie die fehlende Aussicht auf Gelder zur Begleichung der Schulgebühren waren nicht ihre einzigen Sorgen. Die

Bloßstellung und psychische Demütigung für ihre Armut belasteten sie so sehr, dass ihre Lernkapazität beeinträchtigt wurde. Auch fehlende Lehrmaterialien wie Bücher lassen finanzielle Bedürftigkeit an Schüler*innen sichtbar werden. Clifford berichtet aus eigener Erfahrung davon.

[S]ometimes we lack some books and other stuffs like that we will be in the class where some of us, some of our friends may be using books while (we) were just staring at them or something of that sort. So that is how it was (Clifford Zeile 33-35).

Schüler*innen aus finanziell bedürftigen Familien werden in Alltagssituationen wie im Unterricht, in dem häufig Schulbücher benutzt werden, an die Chancenbenachteiligung erinnert, die sie durchleben. Für sie sind gute schulische Leistungen mit mehr Anstrengung verbunden als für Kinder aus nichtbedürftigen Familien. Schlechte schulische Leistung wiederum ist ein Faktor, der intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern begünstigt. An vielen Stellen wird als Grund, schulische Vorteile von Lehrern zu erhalten, genannt. Als weiteren Grund für intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen nennt Barnabas neben der finanziellen Bedürftigkeit auch die Absicht, dadurch schulische Vorteile in Form von Prüfungsaufgaben zu erhalten. Die finanzielle Bedürftigkeit der Schüler*innen, die durch mangelnde Versorgung der Grundbedürfnisse oder fehlende Bereitstellung von Lernmaterialien verstärkt wird, erschwert das eigenständige Erreichen guter Schulleistung. Somit begünstigt finanzielle Not schlechte schulische Leistung und diese beiden Faktoren wiederum fördern das Entstehen von intimen Beziehungen zu Lehrern. Diese stehen in der Macht, beide Nöte der Schülerinnen zu minimieren. Sie besitzen finanzielle Ressourcen und die Möglichkeit schulische Vorteile nach Belieben zu verteilen.

Soziokulturelle und sozialpsychologische Faktoren auf individueller Ebene, die eine intime Beziehung zu einem Lehrer begünstigen, sind zum einen die emotionale Nähe und Vertrautheit, die Schülerinnen von ihren Lehrkräften erhalten. „Oh the teachers are very kind good and gentle (1). We were very close just like being close with our parents in the house“ (Angelina Zeile 147-148). Angelina schwärmt von der Nähe und der Freundlichkeit, welche die Beziehung zwischen ihr und den Lehrkräften ausmachte. Sie vergleicht diese Beziehung mit der Nähe zwischen Eltern und Kindern. Lehrkräfte werden zu „Ersatzeltern“ der Schüler*innen, die mehrere Monate fernab ihrer Familie im Internat leben. „[...H]e just asked us about our life what we want to be and even if we need help just go and see him to help you our teachers were very very ok“ (Angelina Zeile 156-157). Die Schüler*innen erhalten persönlichen Rat und Aufmerksamkeit durch den privaten außerunterrichtlichen Kontakt mit Lehrern. Diese wiederum zeigen Interesse an der*dem Schüler*in als Person und nehmen Anteil an deren Leben. Die Schüler*innen haben so das Gefühl, in der sonst anonymen Masse der schulischen Institution gesehen und

wahrgenommen zu werden. Lehrkräfte werden von den Jugendlichen zudem auch nach dem Unterricht gerne als Vertrauensperson konsultiert, verbunden mit der Hoffnung, dass diese ihnen durch finanzielle Unterstützung aus ihrer existenzbedrohenden Not helfen. „[...]ou even need support from the teachers. They should listen to us. We are in pains. They should listen to us“ (Daniella Zeile 57-58). Schülerinnen wie Daniella wünschten sich in finanziellen Notlagen das Verständnis der Lehrkräfte für ihre Situation.

Besteht bereits emotionale Nähe und Vertrauen der Schüler*innen den Lehrern gegenüber, stehen die Schüler*innen nicht nur in einem schulischen Abhängigkeitsverhältnis ihren Lehrern gegenüber sondern auch in einem emotionalen, welches wiederum leicht von Lehrern für ihre sexuellen Absichten missbraucht werden kann. Auch die Steigerung des Selbstwertgefühls wird als Grund für intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern genannt. „[...]Some people may be just having fun with the teachers, like they will feel proud on for theirselves that they are dating their own teachers“ (Angelina Zeile 193-195). Die intime Beziehung zu einem Lehrer verleihe einigen Schülerinnen ein Gefühl von Stolz, meint Angelina. Es ist anzunehmen, dass die emotionale Nähe, die Lehrer Schüler*innen bieten, vor allem gerne von Schüler*innen gesucht wird, die fernab ihrer Familien in einem Internat mit einer großen Schülerschaft leben.

Eine Person weiblichen Geschlechts, welche dem gesellschaftlichen Schönheitsideal entspricht, ausgeprägte körperliche Rundungen besitzt und um ein freundliches Auftreten bemüht ist, wird schnell ins Visier von Lehrkräften genommen, die an sexuelle Absichten mit Schülerinnen interessiert sind.

[...]they [the teachers] will just come to the class. Sit there look through the students and pick their choices (2). It is very simple for a teacher to propose (Barnabas Zeile 370-371).

If a teacher sees the beauty of the student and if the teacher wants the student, the teacher will go on and propose to the kid, if the kid doesn't respond correctly to him maybe he will just pause her. Like there is a saying that if (persuasion) fails, force must be applied. That's the only way that I know (Angelina Zeile 338-342).

Sowohl weibliche als auch männliche Interviewpartner*innen sind sich einig, dass die körperliche Anziehung, die eine Schülerin auf einen Lehrer ausübt, dazu führen kann, dass dieser eine intime Beziehung zur Schülerin aufbaut. Selbst wenn die Schülerin sich gegen die sexuellen Absichten eines Lehrers wehrt, kann ihre Verweigerung mit Gewalt durch den Lehrer überwunden werden. Ihre persönlichen Grenzen und ihr Wille werden notfalls auch mit Gewalt durch die Autoritätsperson übergangen. Das zugrunde liegende toxische Männlichkeitsverständnis, dass ein Mann sich auch gegen den Willen der Frau sich ihrer sexuell bedienen darf, erfahren

Mädchen und junge Frauen somit bereits als Schülerinnen. Diejenigen Schülerinnen, die von einem oder mehreren Lehrern eine Aufforderung zum Eingang einer intimen Beziehung erhalten, fürchten sich oft vor negativen Konsequenzen und Bestrafungen schulischer, körperlicher oder psychischer Art durch die Lehrkraft.

Yeah you can tell them they should stop because you are not interested. But that one too if you are not careful, it's, they will just find a problem a nice problem for you. So you always be in their books. And you always be receiving punishment from them (Florence Zeile 346-347).

Die Schülerinnen sind sich des Machtgefälles zwischen Lehrern und ihnen bewusst. Die Angst vor den Strafen, die der Schülerin drohen, wenn diese die Dating-Avancen ihres Lehrers zurückweist, sind groß. Somit kann eine intime Beziehung mit einem Lehrer als weniger schlimm und bedrohlich von der Schülerin wahrgenommen werden, als die Angst vor den Strafen, die von ihm ausgehen, wenn sie seine sexuellen Wünsche ablehnt.

[...Y]ou have to be careful and you have to be smart, like how to talk. If they just try to – oh I will tell the headmaster – in a nice way like in a jovial way. He will stop (Florence Zeile 348-350).

Bereits bei den ersten Annäherungsversuchen wies Florence Lehrer geschickt zurück, indem sie auf scherzhafte Weise mit der Schulleitung drohte. Es bedarf großer Geschicklichkeit und Vorsicht sowie eines starken Selbstbewusstseins der Schülerinnen, Annäherungsversuche von Lehrern zurückzuweisen. Jugendliche, die weder ein starkes Selbstbewusstsein besitzen noch adäquate Strategien anwenden, die Dating-Avancen ihres Lehrers abzuwenden, sind besonders anfällig dafür, in eine intime Beziehung mit einem Lehrer hineingezogen zu werden.

Weiterhin hemmende Faktoren auf individueller Einflussphäre können die Ängste der Schülerinnen vor den Folgen der intimen sexuellen Beziehung mit einem Lehrer sein.

[...T]he outcome [of dating a teacher] is more bad. It's bad, you can get pregnant, you can risk your life you can be sucked from school and you be so cheap to them, you will lose your respect (Daniella Zeile 526-528).

Die Schülerinnen haben Angst vor einer ungewollten Schwangerschaft und den damit einhergehenden Konsequenzen wie einer durch den Lehrer erzwungenen lebensbedrohlichen Abtreibung. Wird die Schwangerschaft nicht abgebrochen, droht den Schülerinnen ein Schulverweis und gegebenenfalls ein dauerhafter Schulabbruch sowie eine Zukunft als alleinerziehende Mutter. An anderer Stelle wird auch die Sorge vor sexuell übertragbaren Krankheiten wie HIV geäußert (vgl. Daniella Zeile 375). Hinzu kommt die Angst der Schülerin vor dem Verlust des

gesellschaftlichen und sozialen Ansehens, welcher durch mangelnden Respekt und Achtung von Seiten des Lehrers gegenüber der Schülerin befördert wird.

Die Langzeitfolgen einer intimen Beziehung mit einem Lehrer können somit weit negativere und langfristig beeinträchtigende Folgen für das Leben haben als die akute Not, in der die Schülerinnen sich befinden. Die Bewusstwerdung dieser Folgen und die Angst davor kann diese veranlassen, sich bewusst gegen eine intime Beziehung mit einem Lehrer zu stellen.

Ein hohes Selbstwertgefühl der Schülerin, welches den Wunsch veranlasst, ihre Würde und ihren Respekt vor Lehrkräften und Mitschüler*innen bewahren zu wollen, ist ein Faktor, der ebenfalls die Wahrscheinlichkeit verringern kann, eine intime Beziehung mit einer Lehrkraft einzugehen. Dies fordert jedoch von den Schülerinnen gute Strategien, die sexuellen körperlichen Annäherungsversuchen, verbal geäußerten Beziehungsabsichten oder Einladungen in die privaten Räumlichkeiten der Lehrkraft zurückzuweisen.

They usually call me to send me to go and buy food. So when, after, like before going to buy the food (1), they will try to touch you and I will tell – oh I don't like that – or they will tell you come closer, come and give me a hug – I don't know please – I don't like that. At the staff common room, that's were or maybe after school I decided to stay back and learn and they don't go early they will say come and sit beside me in the staff common room, I said no I don't like that. It's all part of the way they used to me or little girls in SS5 (Florence Zeile 234-238).

Die Lehrkräfte versuchten Florence Erzählungen nach, eine außerunterrichtliche Nähe mit ihr aufzubauen, indem sie um Erfüllung persönlicher Gefallen baten. Sie nutzen den kurzen privaten Kontakt, um sich der Schülerin sexuell anzunähern und ihre Reaktion darauf zu beobachten. Dies setzte die Schülerin unter einen unmittelbaren Handlungsdruck. Sie musste spontan auf die sexuelle körperliche Belästigung durch Lehrer reagieren und diese zurückweisen. Dies forderte Mut und Geschick, gute Abwehrstrategien gegenüber Belästigungen, sowie ein starkes Selbstbewusstsein der Schülerinnen. Florence erzählt, dass dies besonders jungen Mädchen passiere. Junge unerfahrene Mädchen und Frauen sind der Befragten nach häufig das Ziel von Lehrern mit sexuellen Absichten.

5 Die Senior High School (SHS) wird umgangssprachlich auch „SS“ genannt.

2.5.2 Einfluss der Peers

Auf der exogenen Ebene der Peers spielt die ökonomische Determinante im Hinblick auf die Ressourcen zur Unterstützung finanziell bedürftiger Mitschüler*innen eine Rolle.

I didn't get friends who can help me but friends that I can get their food and eat. That's what I get from them. Apart from that I don't get money, anything from them. When they eat I eat some. That's all (Daniella Zeile 202-204).

Daniella erhielt von ihren Mitschüler*innen in akuten Notlagen zwar nicht die benötigte finanzielle Hilfe, jedoch teilten diese ihr Essen mit ihr. Erhält eine bedürftige Schülerin von Mitschüler*innen keine finanzielle oder materielle Unterstützung, kann dies ihre Zustimmung eine intime Beziehung mit einem Lehrer einzugehen begünstigen, um ihre existenziellen Grundbedürfnisse zu befriedigen.

Aus Sicht der Befragten profitieren Mitschüler*innen gerne von den schulischen Vorteilen, die Lehrkräften ihren Dating-Partnerinnen in Form von vorab bekanntgemachten Prüfungsaufgaben verschaffen.

[...B]ecause of the relationship between the teachers and the students they will go (for) the questions and come to the class, inform some of their friends and give it to them (Barnabas Zeile 335-337).

Die Prüfungsaufgaben, die eine Schülerin von einem Lehrer durch Führen einer intimen Beziehung mit diesem erhält, teilt sie Barnabas nach mit ihren Freund*innen. Eine intime Beziehung einer Schülerin mit einem Lehrer wird den Befragten nach dadurch legitimiert, dass Mitschüler*innen ebenfalls davon profitieren und die Vorteile gerne in Anspruch nehmen. Dadurch entsteht ein wechselseitiges Band der Geheimhaltung gegenüber der Schulleitung. Nicht nur die Schülerin, die ein sexuelles Verhältnis zu einem Lehrer pflegt, ist Akteurin innerhalb etwas Geheimem und Verbotenem, sondern auch ihr befreundetes Umfeld. Die Teilhabe an den schulischen Vorzügen durch Peers kann somit eine intime Beziehung einer Schülerin mit einem Lehrer ebenfalls begünstigen.

Unter einigen Peers herrscht den Befragten nach ein hoher sozialer Druck, sexuelle Erfahrungen zu machen und Sexualität mit einer gegengeschlechtlichen Person auszuprobieren und zu leben.

I have many friends who are like that. Womanizers. Many friends who like girls but I wasn't doing that but I had friends who did that so they were always (worrying) me that why don't you go in for this girl. Something of that so far. They used to pressure me. A lot, a whole lot of times but I wasn't interested (Clifford Zeile 29-32).

Unter den Mitschüler*innen von Clifford herrschte eine stark sexuell aufgeladene Stimmung. Es bestand große Neugier und Spaß daran, sich sexuell auszuprobieren und auszuleben. Sexuelle

Erfahrungen in der Zeit der SHS zu sammeln, gehören den Befragten nach dazu. Darüber wird sich mit Freund*innen ausgetauscht. Schüler*innen wie Clifford, die diesem Trend nicht folgen, werden von ihren Mitschüler*innen unter Druck gesetzt. Somit wird ein freier sexueller Umgang, losgelöst von Emotionalität und Verbindlichkeit der Sexualpartnerin gegenüber, als Norm auf dem Schulcampus etabliert. Auch sexuelle Verhältnisse mit Lehrkräften werden unter Schüler*innen als Normalität deklariert.

I talk to my friends the ladies. I had ladies friend and they said it's normal because they are also dating them [teachers] so it, I (seems) normal. Being in it, it wasn't easy so I thought (normal). That even my friends are doing it, till "day" (Florence Zeile 170-172).

Die Bedenken von Florence, was ihre erzwungene Beziehung zu einem Lehrer betrifft, wurden von ihren Freundinnen als nichtig abgetan, da diese selbst sexuelle Verhältnisse zu Lehrern pflegten. Die Sorgen und Probleme von Schülerinnen in einer intimen Beziehung mit einer Lehrkraft werden Florence nach von Peers heruntergespielt und nicht ernstgenommen. Vielmehr wird der Schein gewahrt, etwas völlig Normales zu tun. Innere Hemmungen und Zweifel bezüglich des sexuellen Verhältnisses mit Lehrern werden so verdrängt und von Freundinnen negiert. Diese Normalisierung von intimen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen kann die Hemmschwelle für Schülerinnen mindern, sich auf eine intime Beziehung mit einer Lehrkraft einzulassen.

In Kontrast dazu steht, dass unter Peers abfällig über Schülerinnen in intimen Schülerinnen-Lehrer-Beziehungen gesprochen wird. Laut den Befragten gingen Schülerinnen intime Beziehungen mit Lehrern nur ein, um schneller und bequemer schulisch erfolgreich zu sein, ohne dafür eigene Energie ins Lernen investieren zu müssen. Die Schuld an einer Beziehung zu einem Lehrer wird damit in die betroffene Schülerin projiziert.

[...T]hey don't like to study. They don't want to. The girls don't like to sit on their ass to study but rather go and sleep with their teacher for questions (Florence Zeile 304-306).

Aus Sicht von Florence haben Schülerinnen zwei Möglichkeiten, um schulisch erfolgreich zu sein. Entweder sie investieren Zeit und Energie und sind deshalb schulisch erfolgreich oder sie gehen eine intime Beziehung mit einem Lehrer ein, um Prüfungsaufgaben im Voraus zu erhalten und somit einen schulischen Vorteil zu erzielen. Schülerinnen, die eine intime Beziehung zu einem Lehrer führen, können von ihren Mitschüler*innen stigmatisiert werden, sie wären nicht fleißig genug, selbst für schulischen Erfolg zu arbeiten. Die intime Beziehung zu einem Lehrer wird damit von den Peers als freie Entscheidung der Schülerin angesehen, die damit einen leichteren

und bequemeren Weg zu schulischem Erfolg gehe. Vonseiten der Gesellschaft wird somit den Schülerinnen die alleinige Verantwortung für die intime Lehrer-Schülerinnen-Beziehung zugeschrieben. Ihre wahre Bedürftigkeit und die akute Not, in der sie sich befinden, wird von Mitschüler*innen übersehen, möglicherweise aus Neid deren Bevorzugung durch den Lehrer gegenüber. Neben dem schulischen Vorteil durch eine intime Beziehung zu einem Lehrer muss eine Schülerin den Befragten nach mit Missgunst und moralischer Abwertung ihrer Mitschüler*innen rechnen.

Wenn die akute Not finanziell bedürftiger Schülerinnen durch Mitschüler*innen gestillt wird, beispielsweise indem sie ihren Proviant mit ihnen teilen, kann dies eine hemmende Wirkung auf den Eingang einer intimen Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrkräften haben.

[S]ome of our friends were not having it [cooking equipment). Some scares them [...] if she doesn't have the (thing) those equipment she can come for mine and (go and do her practical). After that she will bring it back and we were paying dues (1). We just sat down and thought of it and if we pay dues a monthly dues, at least you can buy some of the equipment's for those that are not having or for the () so that those that are not having can also work, enjoying or (1) gaining something from it (Angelina Zeile 132-139).

Dieses Beispiel von Angelina zeigt, wie Mitschüler*innen füreinander einstehen und anderen in finanziellen und materiellen Notlagen aushelfen. Durch einen von Schüler*innen initiierten Solidaritätsbeitrag wurden ärmere Schüler*innen an Angelinas Schule tatkräftig unterstützt. Durch die bereitgestellten Kochutensilien wurde ihnen die Teilhabe an praktischen Erfahrungen ermöglicht und das Gefühl des Ausgeschlossen-Seins auf Grund von finanzieller Not erspart. Diese Solidarität unter Mitschüler*innen kann dazu beitragen, dass Schüler*innen in finanziellen Notlagen sich nicht an Lehrer wenden müssen, um die für den Unterricht benötigten Materialien zu erhalten.

Die Kritik von Peers an intimen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern kann eine hemmende Wirkung auf diese haben.

You can, you have some friends that you can tell them. They can help you to go ahead and do it, some too can tell you to stop it won't help you (1). That's all yes so it depend on you it depend on myself. If I want to stop, I will listen to them If I won't stop and I'm getting benefits I will go on (Daniella Zeile 361-364).

Unter den Mitschüler*innen finden sich laut Daniella unterschiedliche Haltungen, was intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen betrifft. Bestehe jedoch der Wunsch einer Schülerin, eine intime Beziehung zu ihrem Lehrer zu beenden, könne sie in ihrem Freundeskreis Personen finden, die sie darin unterstützen.

2.5.3 Einfluss der Familie: „I know where I'm coming from“

In einigen Interviews wird eine starke Identifizierung der Schülerinnen mit ihrer Familie deutlich und der damit verbundenen Herkunft, die sich durch die Verfügbarkeit materieller Ressourcen wie Einkommen und immaterieller wie gelebter Werte und Einstellungen der Familie konstituiert. „I know where I'm coming from“ äußerten mehrere Interviewpartnerinnen und ein Interviewpartner an verschiedenen Stellen (Emanuela Zeile 10, Barnabas Zeile 522). Mit dieser Identifizierung stellten die Befragten eine Relation zwischen den Möglichkeiten ihrer Mitschüler*innen und ihrer eigenen Möglichkeiten her, die auf Grund ihres Elternhauses wesentlich begrenzter waren. Sie begründeten beispielsweise ihre schlechteren schulischen Leistungen durch die geringere familiäre Unterstützung und fehlende Ressourcen.

[A]nd I've work a lot before going to school. I can say I'm the one who is even supporting myself. I've worked a lot. They [her parents] have allow me to work a lot. That's why I have delay in school. At this age I should have been working because of financial support I have sit home and work aaaahhhh till now (1). And my familyyy, you work before you go to school because no money. So you have to work so that they can add some little money to it for you to go to school. When they push you to be in school too they can't support you and you be suffering in school. When you call them you need money they think you are lying. They won't mind you unless you be going home up and down aaahhh (Daniella Zeile 128-135).

Daniella fühlte sich von ihrer Familie im Stich gelassen. Sie hatte ihren Erzählungen nach keine Person an ihrer Seite, die sie zuverlässig unterstützte, um zur Schule gehen zu können. So arbeitete sie in den Ferien, um selbst ihr Schulgeld und schulbezogene Ausgaben zu bezahlen. Was die primäre Bezugsgruppe finanziell beisteuert, war zu wenig für die zahlreichen Ausgaben, die anstanden. Die fehlenden finanziellen Ressourcen verzögerten ihre Schullaufbahn um mehrere Jahre und sie fühlte sich im Vergleich zu Gleichaltrigen abgehängt und doppelt benachteiligt. Die Internatszeit beschreibt sie als Zeit großen Leidens auf Grund ihrer finanziellen Notlage. Eine zusätzliche Belastung war das Gefühl des Unverständnisses und der Vernachlässigung durch die primäre Bezugsgruppe, die ihrer Not im Internat keinen Glauben schenkte, sondern sie als Lügnerin diffamierte.

Kann die Bezugsgruppe das Kind nicht mit genügenden Ressourcen zur Begleichung von Schulgeldern, schulbezogenen Gebühren, der Anschaffung von Lernmaterialien und ausreichendem Proviant versorgen, führt dies zu einer akuten finanziellen Notlage der Schüler*innen. Hinzu kommt eine emotionale Bedürftigkeit der Schüler*innen auf Grund mangelnden Verständnisses, Verlässlichkeit und Fürsorge durch die primäre Bezugsgruppe. Auf der exogenen Einflussphäre

der Familie spielt somit die Einkommenshöhe und Erwerbsart der versorgenden Person eine Rolle dabei, ob eine intime Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern eher zustande kommt oder nicht. Ein niedriger Bildungsstand der primären Bezugsgruppe, was bedeutet, dass diese selbst keine weiterführende Schule besucht haben, begünstigt mangelndes Verständnis und damit einhergehenden fehlenden emotionalen Rückhalt durch diese für die Situation der Schülerinnen im Internat. Daniella war die erste Person ihrer Familie, die eine weiterführende Schule besuchte und nach Abschluss der SHS einen akademischen Weg wählte. „My family, my we are five children and I'm the third born. I'm the only person who is even going to school and my (back gone too) is in secondary school” (Daniella Zeile 126-127).

Fehlendes Verständnis auf Grund von Unwissenheit der primären Bezugsgruppe und emotionale Vernachlässigung können sich demnach begünstigend auf eine intime Beziehung von Schülerinnen zu Lehrern auswirken.

Des Weiteren können fehlende Sexualaufklärung, Unwissenheit oder eine stillschweigende Akzeptanz der familiären Bezugspersonen gegenüber intimen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften einen förderlichen Einfluss auf diese haben.

For me no. I just thought- I just got to know [teacher student relationships] from my own colleges on campus. But our parents no even some of the parents don't know what is going on on campus (1). Yes (2) so for that one (Angelina Zeile 262-264).

Einige Eltern wissen nichts über die sexuell aufgeladene Stimmung in der SHS sowie über intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen. Folglich bieten sie in dieser Hinsicht ihren Kindern keinen Rückhalt und Schutz, da darüber nicht kommuniziert wird. Zwischen Eltern und Kindern finden den Befragten nach keine Gespräche über Sexualität statt. Die Schüler*innen tauschen sich nur mit Peers darüber aus. Ohne fundiertes Wissen über den eigenen Körper, Sexualität und Folgen wie Schwangerschaft besteht eine Gefahr für Schülerinnen, sexuell von Lehrern ausgenutzt zu werden.

Florence beschreibt, wie besonders junge Schülerinnen zum Ziel sexueller Begierde durch Lehrkräfte werden. Ihre Unwissenheit erhöhe die Wahrscheinlichkeit, dass sie in eine intime Beziehung mit einem Lehrer hineingezogen werden.

[T]hey will say come and sit beside me in the staff common room I said no I don't like that. It's all part of the way they used to me or little girls (.) in SS (Florence Zeile 238-239).

Lehrer bevorzugen laut Florence besonders junge Schülerinnen. Diese sind vermutlich sexuell weniger erfahren und noch nicht erprobt im Umgang mit sexuellen Annäherungsversuchen wie

die älteren Schülerinnen. Fehlendes Sexualwissen macht Schülerinnen deshalb umso vulnerabler und begünstigt damit den Erfolg sexueller Absichten von Lehrern mit Schülerinnen.

Weiterhin begünstigen eine liberale oder gleichgültige Haltung und Einstellung der Eltern gegenüber Sexualerfahrungen der Kinder intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und deren Fortführung über längere Zeit. Eine primäre Bezugsgruppe, die wenig Interesse am Wohl ihrer Kinder im Internat oder der Schule zeigt und keine zuverlässige finanzielle Unterstützung bietet und somit Schüler*innen auf sich alleine stellt, fördert aktiv, dass diese in intime Beziehungen mit Lehrkräften hineingeraten, da sie dort die ihnen fehlende emotionale Nähe oder finanzielle Unterstützung kompensieren können. Besteht hingegen ein enger emotionaler Rückhalt und die Gewissheit, dass die primäre Bezugsgruppe sich trotz aller Schwierigkeiten um das Wohl des Kindes kümmert, kann dies den Befragten nach die Schülerinnen daran hindern, eine Beziehung mit einer Lehrkraft einzugehen. Zu groß sei dann die Sorge der Schülerinnen, die Familie durch ihr Handeln zu enttäuschen und deren finanzielle Anstrengungen nicht zu würdigen.

My mom is the one taking care of us and I'm trying to make her proud of me. I will do everything my best (1), to do what she want in life and I've promised her to learn hard to become better person in future (Emanuella Zeile 7-9).

Die enge emotionale Nähe zu ihrer Mutter, die Emanuella hier zum Ausdruck bringt, sporne sie an, höhere Zukunftsziele zu verfolgen, um ihre Mutter stolz zu machen. Dies stärke sie bei den Anstrengungen, die es von Seiten der Schülerinnen bedarf, sich gegen Dating-Avancen und sexuellen Annäherungsstrategien durch Lehrer zu wehren. Auch die Werte der primären Bezugsgruppe beeinflussen die Haltung von Schüler*innen in Bezug auf sexuelle Beziehungen. „Yeah I was scared because my mom, my mom hates (nonsense) and my mom will go to the school to make a scene. That's the end of my life I'll be done“ (Florence Zeile 191-192). Florence weiß, wie sehr ihre Mutter sexuelle Abenteuer ihrer Tochter missbilligt. Diese kritische Einstellung gegenüber intimen Beziehungen beeinflusse auch Florence Haltung. Sie habe zudem Angst, dass ihre Mutter eine Szene in ihrer Schule machen würde, wenn sie mitbekäme, dass Florence eine Beziehung zu einem Lehrer führt. Florence Angst vor der Reaktion ihrer Mutter auf intime Beziehungen hemme sie, den Dating-Avancen von Lehrern nachzugeben.

„My (mother) (said) I shouldn't mind them because they are in to destroy my life they are not there to help me“ (Emanuella Zeile 181-182). Emanuellas Mutter warnte ihre Tochter vor den Absichten von Lehrern, die sexuelle Abenteuer mit Schülerinnen suchen. Sie informierte ihre

Tochter über die negativen Konsequenzen, die eine intime Beziehung mit einem Lehrer für ihr Leben mit sich bringen kann.

Die kritische Einstellung der primären Bezugsgruppe gegenüber intimen Beziehungen und eine große emotionale Nähe der Bezugsgruppe zu ihren Kindern kann Schülerinnen in den Anstrengungen, sich gegen intime Dating-Avancen von Lehrkräften zu stellen, bestärken. Dies kann somit eine hemmende Wirkung auf intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern haben.

2.5.4 Einfluss der Lehrkräfte

Lehrkräfte erhalten für ihre Arbeit selbstverständlich ein Gehalt und in Internaten stehen ihnen meist Bungalows zur Verfügung, in denen sie auf dem Schulcampus mit ihren Familien wohnen können.

[...] SHS all the teachers were living on campus with us, except those who don't want to be but if you want to live on campus there are bungalows for teachers, which you can just free yourself and stay on (Angelina Zeile 168-170).

Lehrkräfte arbeiten, leben und wohnen laut Angelina in unmittelbarer räumlicher Nähe zu den Schüler*innen. Sie besitzen sowohl das erforderliche ökonomische Kapital, das für den Eingang einer intimen Beziehung und als Gegenleistung für Sex notwendig ist, als auch die räumliche Privatsphäre zur Geheimhaltung von intimen Beziehungen mit Schülerinnen. Auf Grund der räumlichen Nähe kann schnell eine Symbiose von beruflichem und privatem Handeln der Lehrkräfte den Schüler*innen gegenüber entstehen.

An staatlichen Schulen erhalten Lehrkräfte in der Regel ein sicheres Einkommen, durch das ein durchschnittlich guter Lebensstil ermöglicht wird (vgl. GH Students 2018). Sie besitzen somit ausreichend finanzielle Ressourcen für eine intime Beziehung mit Schülerinnen. „You can go to the teachers that they should date them for (apple), like they should date some for (lip sticks)“ (Florence Zeile 256-258). Selbst für kleine Geschenke, wie einen Apfel oder einen Lippenstift, gehen laut Florence manche Schülerinnen eine intime Beziehung mit einem Lehrer ein. „[...]the students don't ask them they don't demand any expensive thing from them so I guess they don't spend much on the students so that's the reason why they do that“ (Clifford Zeile 438-440). Als Erklärung, welchen Vorteil sich Lehrer davon versprechen, intime Beziehungen mit Schülerinnen einzugehen und nicht mit erwachsenen Frauen, vermutet Clifford, dass es daran liege, dass die Schülerinnen weniger hohe finanzielle Ansprüche an den Lehrer stellen würden und somit eine Beziehung mit diesen für Lehrer besonders günstig sei. Intime Beziehungen zu Schülerinnen

stellen einfach zu erlebende sexuelle Abenteuer dar, die für Lehrer mit keinem großen finanziellen Aufwand verbunden sind. Auf Grund des starken Machtgefälles sind intime Beziehungen zu Schülerinnen für Lehrkräfte mit einer hohen Erfolgserwartung verbunden. Die Gefahr der Zurückweisung sexueller Annäherungsversuche ist anzunehmender Weise geringer als bei potenziellen Beziehungspartnerinnen, die nicht in einem schulischen Abhängigkeitsverhältnis zum Lehrer stehen.

Ein wichtiger Faktor mit schulischem Bezug, der intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften begünstigt, ist die Macht, die Lehrkräfte auf Grund ihrer Funktion bzw. Rolle besitzen und der damit einhergehenden Autorität, die durch eine Vielzahl an Bestrafungen demonstriert wird oder durch Warnung vor eben jenen.

[T]he dating was like, it was like a forced one. Because I wasn't interested in him. But due to my results or due to (1), I was scared to be failed. So I have to respect or (2) I act according to what he wants (Florence Zeile 105-107).

Einer von Florence Lehrern ließ sie ihren Aussagen nach absichtlich eine Prüfung nicht bestehen. Sie war sich des Abhängigkeitsverhältnisses bewusst, indem sie zu ihrem Lehrer stand. Ihr Lehrer erpresste sie mit der Vergabe schlechter Prüfungsergebnisse und sicherte ihr das Bestehen aller weiteren Prüfungen zu, sollte sie eine intime Beziehung mit ihm eingehen. Er nutzte somit aktiv seine professionelle Stellung und Macht aus, um seine privaten sexuellen Interessen durchzusetzen.

Die schulische Abhängigkeit von Schülerinnen gegenüber ihren Lehrern, die durch Bewertung und Notenvergabe großen Einfluss auf ihren schulischen Erfolg besitzen, ist immens, da die schulischen Leistungen über weitere Zukunftschancen entscheiden. Allein die Angst der Schülerinnen vor den negativen Konsequenzen, die ein Lehrer anwenden könnte, stützt die Macht von Lehrern, die es ihnen erlaubt, mit nahezu jeder beliebigen Schülerin eine intime Beziehung einzugehen.

Wird eine Schülerin zum Ziel von „Grooming“, also dem beabsichtigten Vertrauensaufbau durch eine Bezugsperson zur sexuellen Ausbeutung, gelingt es ihr aus Sicht der befragten Schüler*innen nur sehr schwer, sich dagegen zu wehren. Dies wird in diesem Zitat, das bereits früher im Text dargestellt wurde, deutlich:

[H]e will give you his books, go to the house and tell the female student to bring it (2). When she went she will just force her to have sex with her. That one is rape, it normally happens. That one it is easily to do if (1) it is two (things involved): It's either they are dating or the teacher wants to force the female (Barnabas Zeile 431-434).

Eine Strategie von Lehrern sei es laut Barnabas, Schülerinnen unter einem legitimen Vorwand wie der Rückgabe von Büchern, in dessen Privaträumlichkeiten einzuladen. Befinden sich Lehrer und Schülerin dort alleine, könne der Lehrer ungehindert seine weiteren sexuellen Absichten verfolgen, egal ob dies dann vermeintlich einvernehmlich oder durch Zwang geschehe. Die Schülerin ist in den Augen der Lehrkraft ein Objekt seiner sexuellen Begierde. Ihre Grenzen werden bewusst überschritten. Die professionelle Macht wird in diesen Situationen auch im privaten Kontext demonstriert und missbraucht.

Lehrer wissen den Befragten nach sehr gut, wie sie ihre privaten sexuellen Beziehungen vor ihren Kolleg*innen, vor allem aber vor der Schulleitung geheim halten. Alternativ dazu komme es auch vor, dass eine große Loyalität und ein starker Zusammenhalt unter den Lehrkräften im Kollegium bestehen, weshalb die Taten einzelner von der Gruppe gedeckt werden. Diese wird in der folgenden Beschreibung von Florence deutlich.

[Y]eah I was scared because my mom, my mom hates (nonsense) and my mom will go to the school to make a scene that's the end of my life I'll be done because some of the teachers almost half of the teachers are doing it. And me doing it and I'm going to tell my mom, they will hate me more. Then I'm going to fail all my papers because it's like a connection. You are my friend, they will sit at stuff common room, talk about you. Your mom comes to the school to cause commotion, then you are done because that's what they've been doing and so they will fail you (Florence Zeile 191-197).

Die Macht des einzelnen Lehrers potenziert sich durch die Loyalität und den Zusammenhalt, den er durch Kolleg*innen erfährt. Wehrt sich eine Schülerin gegen die sexuellen Absichten oder Handlungen eines Lehrers, muss sie laut Florence nicht nur mit Repressalien von ihm, sondern auch von anderen Lehrkräften rechnen. Es wird somit im Grunde aussichtslos für die Schülerin, sich dem Willen des Lehrers zu widersetzen. Außerdem werden die Straftaten der Lehrkräfte durch die kollegiale Geheimhaltung der Schulleitung gegenüber gegenseitig gedeckt.

Das Führen einer intimen Beziehung mit einer Schülerin wird vor allem durch die Faktoren des männlichen Geschlechts, des höheren Alters und der damit einhergehendem Erfahrungsvorsprung begünstigt, vor allem in Bezug auf Initiation und Dominanz innerhalb der intimen Beziehungen. Sexualisierte Sprache, eine sexistische Art der Annäherung und bewusste Grenzüberschreitungen sind Mittel, mit denen männliche Lehrkräfte sich Schülerinnen sexuell nähern. „[...M]aybe at that point of (time) the teacher have already thought about you inside him. He has a plan for you. Maybe like a bad plan [...]“ (Angelina Zeile 346-348). Sexuelle intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen passieren Angelina nach nicht zufällig, sondern entspringen dem Plan des Lehrers, eine oder mehrere Schülerinnen sexuell auszubeuten. Der

Vorschlag, eine Beziehung mit einem Lehrer einzugehen, komme teilweise sogar von außenstehenden, weiblichen Lehrkräften, wenn Schüler*innen sich hilfeschend an sie wenden.

[S]ome female tutors kraa can tell you – hey then go and date someone who can help you. Go and date someone who can help you. Go go for a man who can help you. Cause me that you telling me I can't help you so we all do the same thing whilst we are in (back) school. So if you can some, go for a man who can date you. Both of the teachers say that (Daniella Zeile 304-408).

Schülerinnen, die sich in finanzieller Not befinden, erhalten Daniella nach weder Mitleid oder Verständnis noch Unterstützung, sondern werden teilweise aktiv von sowohl weiblichen als auch männlichen Lehrkräften aufgefordert, eine intime Beziehung mit einem verdienenden Mann einzugehen. Diese Haltung der Lehrkräfte, die die intimen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern befürwortet, nahelegt und sogar dazu ermutigt, begünstigt ebenfalls, dass sich Schülerinnen auf sexuelle Abhängigkeitsverhältnisse mit Lehrern einlassen.

Genauso wie Lehrkräfte einen förderlichen Einfluss auf intime Beziehungen haben können, ist ebenso ein hemmender Einfluss durch diese möglich. Eine hemmende Wirkung kann von weiblichen Lehrerinnen ausgehen, die aktiv die Initiative ergreifen, Schülerinnen vor den sexuellen Absichten ihrer männlichen Kollegen zu warnen. „[B]ut the female teachers, when they come around they tell you that be careful of the male teachers because they will use you“ (Florence Zeile 214-215). Florence berichtet, wie Lehrerinnen Schülerinnen bewusst vor männlichen Lehrern und deren ausnutzenden sexuellen Absichten warnen. Diese Warnungen können auf ein der Loyalität unter Frauen ausgerichtetes Handeln gedeutet werden. Lehrerinnen klären Schülerinnen darüber auf, dass intime Beziehungen mit einem Lehrer nicht förderlich für deren Entwicklung seien. Der Statusunterschied tritt in den Hintergrund, somit kann die Unterstützung von Frauen unerfahreneren Mädchen gegenüber eine hemmende Wirkung auf intime Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern haben.

2.5.5 Einfluss auf institutioneller Ebene

Auf der institutionellen Einflussosphäre spielt die ökonomische Determinante in der Begünstigung intimer Beziehungen eine wichtige Rolle. Schulgelder und zusätzliche schulbezogenen Ausgaben begünstigen den Machtmissbrauch durch Lehrkräfte an Schülerinnen, wenn die primäre Bezugsgruppe der Schülerinnen für diese Ausgaben nicht aufkommt oder aufkommen kann.

[W]e are in pains. They should listen to us. They should allow us to write exams while we are owing school fees. We can't, we can't keep school fees and be in campus. We don't have. If you have you will pay. They should listen to us. They shouldn't disgrace

us (3.). They should cope with us and ask what we are passing through (Daniella Zeile 58-61).

[W]e we're writing exams. I have to stay home. Ah I have to be outside for them to write for some minutes before they will allow me to write because I'm owing school fees. Sometimes too they will suck me to go home for it. They won't be allow me to do maybe practical owe school fees (Daniella Zeile 27-30).

Die schulische Institution zeigt laut Daniella kein Interesse am Leben der Schüler*innen und an den Hintergründen, die für Zahlungsrückstände des Schulgeldes verantwortlich sind. Daniella klagt im Interview, dass auch die von der Institution angeordneten Repressalien, wie verkürzte Zeit beim Schreiben von Prüfungen, sie nicht zur Zahlung bewegen könnten, da sie die geforderten Geldsummen nicht besitze. Es wird deutlich, dass der Institution Einblick in die wahren Lebensumstände einiger Schüler*innen fehlt, weil sie offensichtlich kein Interesse daran erkennen lässt. Das Einzige, was aus institutioneller Sicht zählt, ist der zeitnahe Eingang der geforderten Schulgelder. Werden diese nicht gezahlt, resultiert daraus das bewusste Ausüben von Druck in Form von Repressalien den Schüler*innen gegenüber. Sie werden von Prüfungen ausgeschlossen und öffentlich für ihre finanzielle Not bloßgestellt. Ihnen wird unterstellt, absichtsvoll der Institution Gelder vorzuenthalten. Schulische Benachteiligung und emotionale Entwürdigung sind Mittel, mit denen die schulische Institution versucht, Druck auf Schüler*innen auszuüben, Schulgelder zu zahlen. Die Finanzen der Schule werden aus Sicht der Befragten somit über die menschliche Würde und den Bildungsauftrag gestellt.

Was die finanzielle Situation von Internatsschüler*innen zudem verschärft, ist die mangelnde Qualität der Leistungen und der Versorgung der Grundbedürfnisse im Internat.

[D]ining was satisfying but not all the food that you can eat sometimes the food is not sweet at aaaall. You can't eat (1). Sometime because you don't have money, you have to eat the food like that and you be getting sick (Daniella Zeile 206-208).

Die von der Institution bereitgestellten Mahlzeiten sind laut Daniella teilweise ungenießbar und verursachen Krankheiten. Schüler*innen griffen in solchen Fällen auf ihren mitgebrachten Proviant zurück. Für Schüler*innen wie Daniella, die keine eigenen Vorräte besitzen, erhöhe die mangelhafte Qualität der Versorgung durch die Institution den Leidensdruck. Auch Clifford berichtet von existenzbedrohenden Erfahrungen im Internat:

[W]e used to go to school with some smaaall food stuff. It wasn't enough but because we knew where we were from so we were able to manage. Sometimes we starve, we don't get food to eat. So we survived but you see, that's how life is (Clifford Zeile 18-21).

Die Ansprüche von Clifford, der sich seines finanziell sehr bedürftigen Elternhauses bewusst ist, sind bereits niedrig. Er hat gelernt, mit wenig auszukommen. Trotzdem habe es für ihn im Internat Tage gegeben, an denen er kein Essen hatte. Für ihn wäre es in diesen Situationen ums Überleben gegangen. Die mangelnde Versorgung der Internatsschüler*innen führe dazu, dass sich einige Schüler*innen in existenzbedrohenden Situationen fern ab ihrer Familien befänden.

Das Lernen, der eigentliche Grund für den Aufenthalt im Internat, tritt in den Hintergrund und die Beschaffung von Nahrung, das Überleben von finanziell bedürftigen Schüler*innen, tritt in den Vordergrund. Diese existenzbedrohende Bedürftigkeit bietet eine große Angriffsfläche gegenüber Lehrern, die für wenig Geld oder eine Mahlzeit, um Schülerinnen als Sexpartnerinnen werben. Aber auch Schülerinnen suchen gezielt die Nähe zu Lehrkräften, in der Hoffnung dadurch ihre akute Not zu lindern.

Zahlreiche schulbezogene Faktoren begünstigen auf institutioneller Ebene eine intime Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern. In Internatsschulen leben sowohl die Schüler*innen als auch deren Lehrkräfte auf dem selben Schulgelände. Schüler*innen dürfen das Schulgelände nur selten und nur mit Erlaubnis der Institution verlassen. Dies begünstigt die Dekonstruktion der Trennung von privatem und professionellem Handeln und das Interagieren der Lehrkräfte mit den Schüler*innen. Lehrkräfte sind den Befragten nach in außerunterrichtliche Aktivitäten eingebunden und nicht selten pflegen Schüler*innen mit ihren Lehrkräften einen freundschaftlichen außerunterrichtlichen Kontakt.

[A]nd they were free to us too didn't even hesitate to do things badly in general any of the students. Or even if you want to go to them. [...] They were just like, we see them as our pers- our own colleagues, just like the students that we are in class with. Our relationship was very very tight just like mother and daughter (Angelina Zeile 159-164).

Angelina blickt gerne auf ihre Schulzeit zurück und erzählt stolz von ihrer guten, freundschaftlichen Beziehung zu Lehrkräften. Sie vergleicht diese mit ihrem lockeren Verhältnis zu Mitschüler*innen und mit der engen Bindung zwischen Mutter und Tochter. Die außerunterrichtliche Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrern wird erst durch die Struktur der Institution möglich. Weder eine räumliche noch eine Trennung pädagogischer und erzieherischer Aufgaben wird von institutioneller Seite aus geschaffen. Schüler*innen können theoretisch jederzeit Lehrkräfte in ihren privaten Räumlichkeiten auf dem Schulgelände besuchen. Somit vermischt sich die eigentliche professionelle Distanz zwischen Lehrkräften und Schüler*innen mit einer privaten Beziehung. Die Schüler*innen stehen dadurch schnell nicht mehr nur in einer schulischen, sondern auch in einer emotionalen Abhängigkeit zu ihren Lehrkräften. Bereits in diesen

freundschaftlichen Beziehungen findet intimer persönlicher Austausch statt, der Schritt zum sexuellen Kontakt wird dadurch begünstigt.

Doch auch Tagesschulen bergen ein Risiko für Schüler*innen, in eine intime Beziehung mit einem Lehrer verwickelt zu werden.

[A]fter school we meet at the teachers stuffs rom. And sometimes too, when I'm going for Saturday classes. My school was a day school. So after the classes you come and pick me then we go to °his house° (Florence Zeile 113-115).

Florence erzählt, wie sie sich nach dem Unterricht mit einem Lehrer traf und von diesem mit zu sich nach Hause genommen wurde. Weder ihre Mutter noch die Schulleitung habe von der intimen Beziehung zwischen ihr und ihrem Lehrer gewusst. Von Seiten der Institution gibt es keine Kontrolle darüber, was die Schüler*innen und Lehrkräfte nach dem Unterricht an Tagesschulen unternehmen. So kommt es auch an diesen Schulen zum Aufbau freundschaftlicher Beziehungen durch die Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen, welche ohne das Wissen der Institution und der primären Bezugsgruppe in einer intimem Beziehung münden können.

Die hohe Schüleranzahl an staatlichen Schulen kann dazu führen, dass sich Schüler*innen anonym und unsichtbar in einer Masse empfinden.

[B]ack in the JHS we weren't that many. But in the SHS we were a whole lot of people over thousand in population. Soo when I got there because of lack of so many items yeah. I couldn't perform very well. I wasn't the best student. So I didn't know most of the teachers. I knew them but they don't, they didn't know me (Clifford Zeile 128-132).

Clifford beschreibt die Anonymität, mit der Schüler*innen durch Eintritt in die SHS plötzlich konfrontiert würden, da die Anzahl der Schüler*innen sehr hoch sei. Als Schüler habe er zwar seine Lehrer gekannt, diese ihn jedoch nicht. Die Situation sei neu für die Schüler*innen, die zuvor auf kleineren Schulen gewesen wären, in denen sie als einzelne Personen wahrgenommen worden seien. Als Schüler*in einer SHS könne deshalb leicht das Gefühl von Verlorenheit in der Masse entstehen.

Die große Gesamtzahl an Schüler*innen sowie große Klassen begünstigen den außerunterrichtlichen privaten Kontakt zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, vor allem von Schüler*innen, die auf der Suche nach Anerkennung und einer erwachsenen Bezugsperson auf dem dichtbevölkerten Schulcampus sind. Um individuelle Aufmerksamkeit zu erhalten, wird gerne auf freundschaftliche Angebote durch Lehrkräfte zurückgegriffen, die ein erster Schritt in Richtung einer intimen Beziehung werden können.

Auch die Unterrichtsqualität leidet unter der großen Schülerschaft. Zudem erschwert die hohe Anzahl an Schüler*innen der Institution den Blick und das Verständnis für die individuellen finanziellen und schulischen Situationen der Schüler*innen.

Emanuella nannte im Gespräch eine Maßnahme der Institution, die sie vor intimen Beziehungen mit Lehrern geschützt habe:

Y: [...] do the schools authority like headmistress or headmaster know of it [dating between students and teachers]

Ef: some of them have heard about this situation

Y: and then do they have any consequences for the teacher

Ef: oh they call the students and ask them, if any of the teachers approach you, you just come and report to, that's what they (told us)

Y: aham so have you reported it to the authority

Ef: after that situation they haven't approach again

Y: ah ok so you reported it and then they did not approach you again

Ef: Yes please (Emanuella Zeile 209-2017).

Emanuella habe zahlreiche Aufforderungen erhalten, eine intime Beziehung mit Lehrern einzugehen. Die Schulleitung, der das Problem bekannt gewesen wäre, habe die Schülerin aufgefordert, Dating-Avancen von Lehrern der Schulleitung zu melden. Emanuella habe dieses Angebot der Schulleitung wahrgenommen und sei daraufhin von sexuellen grenzüberschreitenden Belästigungen durch Lehrer verschont geblieben. Diese den Schülerinnen zugewandte Haltung der Institutionsleitung ignorierte den Machtmissbrauch durch Lehrkräfte nicht, sondern setzte sich schützend für die Schülerin ein. Es lässt sich so zeigen, dass eine entsprechende Haltung der Schulleitung den Schülerinnen gegenüber und gute Kommunikationsstrukturen im Fall von sexuellen Belästigungen eine direkte hemmende Wirkung auf intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen haben kann.

2.5.6 Gesellschaftliche Einflussosphäre

Die hier dargestellten Einflussfaktoren, die intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften begünstigen, stammen ausschließlich aus den Erfahrungen der befragten ehemaligen Schüler*innen. Anhand von Literatur zur Gesellschaftsstruktur Ghanas werden im Folgenden mögliche Einflussfaktoren auf gesellschaftlicher Ebene dargestellt.

Die ökonomischen Schwierigkeiten, die bis hin zu existenzbedrohender Armut reichen, betreffen viele ghanaische Haushalte. Laut den statistischen Angaben der Weltbank lebt knapp ein Viertel der Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze. Das heißt, ihnen stehen weniger als 1,90 US-Dollar am Tag zur Verfügung (vgl. World bank, Global Poverty Working Group 2020). Die

Bezahlung von Schulgeldern und schulbezogenen Materialien übersteigt somit die Kaufkraft vieler Ghanaer*innen. Ein Bildungssystem, das für den Besuch der Sekundarstufe und anderer akademischer Institutionen Schulgelder verlangt, segregiert somit bewusst nach ökonomischen Maßstäben. Die meisten Erwerbstätigen, die unterhalb der Armutsgrenze leben, arbeiten als Selbstständige in der Landwirtschaft. Jedoch etwa 20-30% davon gehören nicht-landwirtschaftlichen Sektoren an (vgl. Molini und Paci 2015, S. 13). Der selbstständige Einkommenserwerb bietet nur wenig finanzielle Sicherheit und Kontinuität. Die finanziellen Erträge von Kleinstbäuer*innen sind gering, stark von klimatischen Bedingungen abhängig und somit instabil. Die rasch ansteigende Inflationsrate verstärkt die ökonomischen Herausforderungen und Schwierigkeiten vieler Haushalte (vgl. Molini und Paci 2015, S. 43). Besonders in ländlichen Regionen lebten im Jahr 2012 mehr als die Hälfte aller Haushalte unterhalb der Armutsgrenze, teilweise sogar in extremer Armut (vgl. Molini und Paci 2015, S. 10). Mädchen und Frauen werden zudem ökonomisch u. a. dadurch benachteiligt, dass sie den Großteil der unbezahlten Hausarbeit erledigen müssen (vgl. Ghana Statistical Service 2014, S. 153). Die Mehrheit der Frauen in Ghana besitzt keine höhere Bildung, wodurch ihnen gut bezahlte Arbeitsplätze verwehrt bleiben. Die Arbeit, die häufig von Frauen verrichtet wird, wird so schlecht bezahlt, dass sie ihnen keine ökonomische Unabhängigkeit ermöglichen kann. Frauen und Mädchen werden laut Ampofo und Boateng (2008) zudem gesellschaftlich dahingehend sozialisiert, sich eine Ehemann zu suchen, der sie „unterstützt“. Die materielle Abhängigkeit einem Mann gegenüber findet sich nicht nur in Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler*innen, sondern ist somit eine gesellschaftlich tief verankerte Struktur, die Männer als Versorger sieht, Mädchen und Frauen hingegen als abhängig und unterstützungsbedürftig betrachtet (vgl. Ampofo und Boateng 2008, S. 57).

Auch die Qualität der Bildung wirkt sich auf geschlechtsspezifische Gewalt aus. Georgina befasst sich aktuell mit der Ausbildung von Erzieher*innen für die Vorschulklassen in Ghana. „[...]All the teachers I have interviewed none of them have been to training college“ (Georgina Zeile 1101). Unter allen Erzieher*innen, die Georgina interviewte, besaß keiner die für den Beruf geforderte offizielle Ausbildung. Daraus kann mangelnde Unterrichtsqualität resultieren, außerdem wird dadurch unprofessionelles und unethisches Handeln der Lehrkräfte begünstigt. Dies ist laut den Ergebnissen der Studie des Human Rights Advocacy Centre (2020) ein großes Problem. Es bestehe Bedarf, dass Lehrkräfte sich mit ihrer professionellen Rolle, in der sie Verantwortung für Schüler*innen tragen, auseinandersetzen. Klare Verbote gegenüber sexuellen intimen Beziehungen zu Schüler*innen sollten Teil davon sein. Denn innerhalb des gesellschaftlichen

Diskurses stellen sich Lehrkräfte schnell als Opfer der Verführung durch eine*n Schüler*in dar. Die Schuld, dass eine intime Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden entsteht, wird alleine der*dem Schüler*in gegeben, wodurch sich der Lehrer moralisch aus seiner Verantwortung entzieht. Diese unprofessionelle Haltung von Pädagog*innen gegenüber Schutzbefohlenen begünstigt intime Beziehungen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2020, S. 111).

Zahlreiche soziokulturelle und sozialpsychologische Determinanten begünstigen weiterhin intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, vor allem die vorherrschenden patriarchalen gesellschaftlichen Strukturen. Nach diesen werden Frauen u. a. weniger Intelligenz und akademische Fähigkeiten zugeschrieben als Männern.

Y: [...] if you as a woman go to school, have your masters, why don't you get that respect

Gf: No you won't get it here you are a woman Hanna. You are a woman. A woman is second. You can't be first @2@ (1). A woman is second she can't be first so no matter what they always think that (3) yeah like as a woman your wisdom is limited, your knowledge is limited to some extent, that's what they think (Georgina Zeile 446-451).

Frauen mit einem universitären Bildungsabschluss werden laut Georgina allein auf Grund ihres Geschlechts gesellschaftlich nicht im gleichen Umfang für ihre akademische Leistung geachtet wie Männer. Mädchen und Frauen würden als minderwertig im Vergleich zu Männern angesehen. Ihnen werde nur begrenzte akademische und kognitive Leistung zugetraut. Gesellschaftliche Erwartungen würden Mädchen und junge Frauen auf ihre zukünftige Rolle als Ehefrau und Mutter reduzieren. Schulische oder akademische Leistung seien deshalb zweitrangig. Besitzt eine Familie nur knappe Ressourcen, wird häufig an der Ausbildung von Mädchen gespart, die ansonsten als Verschwendung der knappen Mittel gelte (vgl. Ampofo und Boateng 2008, S. 56). Religiös geprägte gesellschaftliche Strukturen drängen Mädchen, ihre Jungfräulichkeit bis zur Hochzeit zu erhalten. Jungen hingegen werden häufig auch von Peers angespornt, sexuell aktiv zu sein. Nutzen sie ihre Überlegenheit nicht, wird ihre Männlichkeit in Frage gestellt (vgl. Ampofo und Boateng 2008, S. 57). Ein Männlichkeitsverständnis, das diese Züge eines sexuellen Wettkampfes trägt, hat direkte negative Auswirkungen auf Mädchen und Frauen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 33), insbesondere dann, wenn diese als Objekte der Begierde zum Ziel sexueller Machtbestrebungen werden.

[...T]he boys see themselves to be so superior. I think most people, most men in Ghana especially up north see women as only a source of sexual entertainment (3). It's sad to say it but like it hit me so hard when I went home just for my data collection. Like you meet a highly educated person expecting him to be interested in what you are doing what you want to do afterwards and he is proposing love to you (2). And he is

thinking about taking you to a hotel. That's all they see when they see you. An object for sexual pleasure. It hurts but that is the reality and that is why you see them doing this because (1) they think that the girls should just be enjoyed (Georgina Zeile 141-148).

Männer sehen sich laut Georgina den Frauen übergeordnet und als mächtiger und wichtiger. Georgina erzählt von ihren Erfahrungen, wie sie ein fachliches Gespräch mit einem gebildeten Mann suchte, um sich über ihre Feldforschung auszutauschen. Sie habe jedoch keinen professionellen Respekt von ihm erhalten, sondern eine verbale Liebeserklärung und die Äußerung sexueller Absichten mit ihr. Sie habe sich deshalb nicht mehr als Forscherin wahrgenommen gefühlt, sondern als Sexobjekt, das auf ihr weibliches Geschlecht reduziert wird. Sie wird ihren Beschreibungen nach als allgemeines Gut sexueller Lust behandelt, das an jedem beliebigen Ort, in jedem beliebigen Kontext Männern zur Verfügung stehen müsse. Ihre Bildung, ihr Interesse an fachlichem Austausch sei dabei übergangen worden. Die verfügende Haltung von Männern über Mädchen und Frauen als „sexuelles Spielzeug“ degradiere diese als bloße Objekte und Besitztümer des Patriarchats.

In Schulen, in denen Lehrer*innen und Schulleitungen diese Haltung vertreten, befinden sich Schüler*innen in akuter Gefahr, Opfer sexueller Gewalt durch männliche Autoritätspersonen zu werden. Die patriarchale Gesellschaftsordnung stützt und begünstigt intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen. Sie wird in Schulen reproduziert, wenn Lehrer ihre Autoritätsposition missbrauchen und Schülerinnen nötigen, ihre persönliche Lust zu befriedigen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 12).

In Mann-Frau-Beziehungen und Ehen wird der Mann als Oberhaupt angesehen. Er dominiert die Beziehung und agiert als Entscheidungsträger. Von Frauen wird erwartet, dass sie ihren Ehemann vor vielen Aktivitäten, wie Reisen, Geschäftlichem oder dem Verlassen des Hauses, um Erlaubnis fragen. Kommt die Frau dieser Erwartung nicht nach, wird die Bestrafung durch den Mann als legitim angesehen. Gesellschaftliche Normen akzeptieren zudem Gewalt durch Männer, wohingegen von Frauen und Mädchen Unterordnung und Passivität erwartet wird (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 33, 2020).

Altersdifferenzen in Ehen und intimen Beziehungen, bei denen der Mann deutlich älter als die Frau oder das Mädchen ist, scheinen Georgina zufolge in der ghanaischen Gesellschaft die Norm zu sein:

[...O]ur society makes it look like it's not normal for a woman to be older than her lover. Her male lover. So even now if I'm dating like if we are both in agreement to date and I'm like one year older than the guy I'm not comfortable because people will say ohh you have gone to marry an old lady. So it's not easy for a woman to openly desire a man younger than her. So this mentality will not even let a female teacher want to like have anything to do with a male student. But it's normal for a sixty-five year old man to marry a seventeen year old girl. It's very normal (.) and people will say ahh he is an old age wife. That is how they call, his old age wife. Like she is the one who is fetching water for him. They have a term for it and when they say she is the one who is fetching water for him it means that in his old age that is the young wife that he has (Georgina 7 Zeile 282-291).

Georgina beschreibt hiermit, welche gesellschaftlichen Erwartungen sich in Bezug auf das Alter der jeweiligen Beziehungspartner*innen ergeben. Als Frau fühle man sich unwohl, älter als der Mann in einer Beziehung zu sein. Im Gegensatz dazu sei es gesellschaftlich legitim für einen über 60-jährigen Mann, ein minderjähriges 17-jähriges Mädchen zu heiraten. Dafür habe sich bereits ein Begriff etabliert: „old age wife“ werden Mädchen genannt, die für ihren um ein Vielfaches älteren Ehemann die körperlich harte Arbeit im Alltag übernehmen und diesen im Alter pflegen und umsorgen. Altersunterschiede zwischen einem älteren Mann und einer jüngeren Frau seien somit irrelevant, wobei Beziehungen zwischen einem jüngeren Mann mit einer älteren Frau, egal wie klein der Altersunterschied ist, gesellschaftlich verpönt werden. Respekt gegenüber älteren Personen wird im Alltag sichtbar und durch adäquaten Sprachgebrauch ausgedrückt. Eine Frau oder ein Mann im Alter der eigenen Eltern wird bei der Volksgruppe der Akan mit „maame“ (Mutter) oder „agya“ (Vater) angesprochen, unabhängig vom tatsächlichen Verwandtschaftsverhältnis. Bei der Begrüßung und Anrede einer Person spielt der Altersunterschied neben Geschlecht, sozialem Status, Macht, Verwandtschaftsverhältnis und der Struktur des Klans eine wichtige Rolle (vgl. Bochow 2012, S. 17; vgl. Agyekum 2008, 500; 510-511). In einer Beziehung besitzt der Mann somit nicht nur auf Grund seines Geschlechtes, sondern auch auf Grund seines höheren Alters und dem damit einhergehenden gesellschaftlichen Respekt mehr Ansehen und Macht als das Mädchen oder die Frau, mit der er eine Beziehung führt.

Emotionalität offen zu zeigen, gilt Ampofo und Boateng (2008) zufolge in Ghana als Schwäche, die im öffentlichen Leben keinen Platz hat. Männer und Jungen werden demnach aktiv entmündigt, Emotionen wie Angst oder Schmerz zu zeigen. Vielmehr riskieren sie, ausgelacht und gedemütigt zu werden, sollten sie „unmännlich“ und wenig aggressiv erscheinen (vgl. Ampofo und Boateng 2008, S. 65).

Auch in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist eine enge liebevolle Bindung auf Grund der gesellschaftlich geächteten Emotionalität verpönt.

[I]t's not about being too busy it's just about society thinking that oh if you are so close to the child you are going to pamper the child, the child has to be able to provide for him selves be able to fight for himself. You see that is the mentality that the child has, to be strong (Georgina Zeile 720-723).

Eine enge emotionale und liebevolle Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern wird laut Georgina gesellschaftlich verachtet, da das Kind auf diese Weise verzogen werden würde. Emotionalität gelte als Schwäche. Kinder werden schon sehr früh auf sich allein gestellt, da Eltern in dem Versuch, sie zu starken, selbstbewussten Menschen zu erziehen, häufig keine engen emotionalen Bindungen zulassen. Viele Eltern sehen ihr Kind als ausreichend versorgt, wenn leibliche Bedürfnisse gestillt sind. Dabei bleiben emotionale Nähe, Sicherheit und Liebe zwischen Eltern und Kindern auf der Strecke. Die Folge sind häufig emotionale Defizite. Ein großes Verlangen nach Liebe und Anerkennung kann daraus resultieren, welches durch ältere Männer oder Lehrer in ihrer Funktion als pädagogische Bezugspersonen leicht missbraucht werden kann (vgl. Hafenecker et al. 2019, S. 103).

Sexualität und sexuelle Gewalt gilt gesellschaftlich als Tabu. Dies trägt laut Proulx (2012) dazu bei, dass sexuelle Gewalt nur selten öffentlich angezeigt wird (vgl. Proulx 2012, S. 37). Selbst im Fall von Vergewaltigung wird nicht selten das Mädchen für die Tat beschuldigt, indem sie als Verführerin dargestellt wird. Mädchen für sexuelles Fehlverhalten zu beschuldigen, passt in ein hierarchisches Konzept, indem Frauen als unmoralisch gelten und von männlicher Autorität korrigiert werden müssen (vgl. Proulx 2012, S. 134).

Gewalt als Erziehungsmittel sei laut Human Rights Advocacy Centre (2014) gesellschaftlich so tief verwurzelt, dass einige Formen gewaltvoller Bestrafung als legitim angesehen würden (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 32). Die körperliche Gewalt, die Schüler*innen in Schulen erleben, wird somit als normaler Bestandteil des Alltags betrachtet. Kinder lernen so, dass Gewalt und Machtmissbrauch gesellschaftlich akzeptiert sind und mit Stärke und Aggressivität der persönliche Wille durchgesetzt werden kann (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 112). Die Normalisierung geschlechtsspezifischer Gewalt stützt die Unterordnung von Frauen und Mädchen. Männer nutzen ihre Macht, um Entscheidungen im politischen, ökonomischen, sozialen und familiären Bereich zu kontrollieren (vgl. Proulx 2012, S. 45–46). In der ghanaischen

Gesellschaft werden gesellschaftlichen Erwartungen an Männer und Frauen durch Normen und Werte ausgedrückt, die oft dazu dienen, die soziale Kontrolle über Mädchen und Frauen zu bewahren. Die Geschlechterhierarchie ist in patriarchalen Gesellschaften in den Bereichen der Wirtschaft, des Politischen, Sozialen und in der Bildung und allen weiteren Bereichen des Lebens verankert (vgl. Antonowicz 2010, S. 27).

2.5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse zu begünstigenden und hemmenden Faktoren intimer Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften

Aus Sicht der Befragten, die ehemalige Schüler*innen sind oder wie Florence noch die SHS besuchen, begünstigen zahlreiche Faktoren auf unterschiedlichen Einflussphären intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen. Sie stehen im engen Zusammenhang miteinander und ihr weitreichender Einfluss auf verschiedenen Ebenen führt dazu, dass intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen ein strukturelles Problem in Ghana sind.

Alle Interviewpartner*innen waren sich einig, dass es aktiver Anstrengungen von den Schülerinnen bedarf, nicht in eine Beziehung mit einem Lehrer hineingezogen zu werden. Auf verschiedenen Einflussphären finden sich zudem Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit einer intimen Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern hemmen können.

Die Vielzahl von Einflussgrößen auf unterschiedlichen Ebenen, die eine intime Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrern begünstigen, verdeutlicht die Komplexität der diesem Phänomen zugrundeliegenden Strukturen. Schlüsselfaktoren, die im direkten Bezug zu den Schülerinnen stehen, sind die emotionale Nähe zwischen Eltern und Kindern, die finanzielle und materielle Versorgung sowie die schulische Leistung der Schülerinnen. Alle Einflussebenen sind geprägt von patriarchalen Strukturen, welche die hegemoniale Macht von Männern aufrechterhalten und Gewalt gegenüber Mädchen und Frauen legitimieren und begünstigen. Aus diesen Ergebnissen wird geschlossen, dass intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern in Ghana Ausdruck eines strukturellen Problems sind und daraus resultierend, dass es zum Schutz junger Frauen und Mädchen vor sexueller Gewalt komplexer Lösungsansätze bedarf.

2.6 Hypothesen

In den vorausgehenden Kapiteln wurden Konzepte und Kategorien dargestellt, die anhand des Rohmaterials entwickelt wurden. An dieser Stelle werden vorläufige Hypothesen zusammenfassend dargestellt, die aus den Kategorien mittels der Grounded Theory Methodology generiert wurden.

- Intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern sind ein strukturelles Problem in Ghana, das institutionell begünstigt und systematisch von Lehrern befördert wird.

Die Struktur des Problems liegt in der patriarchalen Gesellschaftsordnung und der damit einhergehenden feindlichen Sexualmoral. Diese äußert sich in mangelnder professioneller Haltung männlicher Lehrer weiblichen Schülerinnen gegenüber sowie in den autoritär geprägten Strukturen der Institution, die sich in der Regel nicht am Wohl der Schüler*innen orientieren. Problematisch sind intime sexuelle Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern deshalb, da sie gravierende und unmittelbare psychologische und physische Langzeitfolgen für Schülerinnen mit sich bringen können. Zudem basieren diese Beziehung auf einer starken Asymmetrie der Macht, wodurch Schülerinnen nicht aus eigenem Willen heraus, sondern aus Angst vor Bestrafung durch eine Autoritätsperson fremdbestimmt agieren. Diese Beziehungen können somit nicht auf Augenhöhe stattfinden, sie sind nicht durch einen gleichberechtigten Austausch geprägt, vielmehr werden die Schülerinnen von dem jeweiligen Lehrer ausschließlich als Objekte ihrer sexuellen Begierde gesehen.

- Die intimen Beziehungen folgen systematischen Mustern, die durch den institutionellen Rahmen begünstigt werden.

Schülerinnen, an denen ein Lehrer persönlichen Gefallen gefunden hat, müssen sich aktiv gegen die Beziehungsabsichten des Lehrers stellen, da dieser den Befragten nach intime Beziehungen aktiv plant und systematisch durchführt. Der Beziehungsaufbau erfolgt intentional. Dabei sind Strukturmomente, die sich in vielen Beschreibungen intimer Beziehungen finden, der Aufbau einer vertrauensvollen freundschaftlichen Beziehung, gefolgt von „Proposing“ durch den Lehrer und der Einladung in die Privaträume des Lehrers. Zeit und Ort, an dem intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften gelebt werden, lassen aus Sicht der Befragten Rückschlüsse auf die Intimität der Beziehung zu. Die privaten Räumlichkeiten eines Lehrers werden

von den Befragten mit dem Ort, an dem Sexualität zwischen Lehrer und Schülerin gelebt wird, verknüpft.

- Schülerinnen aus sozioökonomisch schwachen Familien sind besonders gefährdet in eine intime Beziehung mit Lehrer zu geraten.

Finanzielle Not, schlechte schulische Leistungen sowie mangelndes Verständnis und fehlende emotionale Unterstützung durch die primäre Bezugsgruppe sind mögliche Hauptdeterminanten, die intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen begünstigen. Materielle Güter oder finanzielle Gegenleistungen ebenso wie schulische Vorteile sind laut den Befragten die Hauptgründe, weshalb sich Schülerinnen auf eine intime sexuelle Beziehung zu einem Lehrer einlassen. Finanziell bedürftige Schülerinnen werden den Beforschten nach besonders gerne durch Lehrkräfte für sexuelle Absichten benutzt, da wenig Widerstand von diesen zu erwarten ist. Zudem führt finanzielle Not allein bereits zu schulischer Benachteiligung von Schüler*innen und kann somit die schulische Leistungsfähigkeit negativ beeinflussen. Dies bietet eine weitere Angriffsfläche für Lehrkräfte, die sie für sexuelle Absichten nutzbar machen können, indem sie Schülerinnen für Sex bessere schulische Leistung versprechen.

Mit der letzten hier dargestellten Hypothese wird das Feld der Studie verlassen und die Kernproblematik in einen globalen Kontext gestellt.

- Intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern treten besonders in patriarchalen Gesellschaftsordnungen, in denen eine Diskreditierung der Frau zum Objekt sexueller Begierde von Männern stattfindet, als strukturelles Problem auf. Dieses wird durch prekäre existenzielle Verhältnisse und fehlenden familiären Rückhalt der Betroffenen begünstigt.

Diese weiterführende Hypothese nimmt an, dass intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen nicht nur in Ghana ein strukturelles Problem sind, sondern dass diese Art struktureller sexueller Gewalt auch in anderen Gesellschaften mit ähnlichen Merkmalen vorkommt.

3. Diskussion der Ergebnisse

Diese Arbeit betrachtet intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern aus der Sicht von (ehemaligen) Schüler*innen. Die daraus gewonnenen Ergebnisse, die im vorausgehenden Kapitel dargestellt wurden, werden an dieser Stelle im Horizont des aktuellen Forschungsstands zum Thema diskutiert.

3.1 Alter und Geschlecht

In Ghana haben sowohl das Geschlecht als auch das Alter der Lehrer und Schülerinnen den Ergebnissen nach Einfluss auf deren Beziehungen. Quantitative Erhebungen zum Sexualverhalten von Jugendlichen des Ghana Statistical Services ergaben, dass unter den 15 bis 19-jährigen Mädchen und Frauen 37% angaben, bereits Geschlechtsverkehr gehabt zu haben. Unter den gleichaltrigen Jungen und Männern waren es jedoch nur 21%. Somit haben weit mehr jugendliche Mädchen bereits sexuelle Erfahrungen gemacht als Jungen des gleichen Alters (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 129; 131). Dieser Unterschied sexueller Erfahrung zwischen den Geschlechtern wird mittels der Ergebnisse dieser Arbeit dahingehend verständlich, dass sowohl Schülerinnen als auch Schüler der Meinung sind, dass eine sexuelle Beziehung durch einen älteren Mann initiiert werden sollte. Dies kann mit den zugrunde liegenden patriarchalen Strukturen erklärt werden, die den Mann als Versorger in einer Beziehung vorsieht. Dafür benötigt ein Mann finanzielle Ressourcen. Somit ist es nicht überraschend, dass weit mehr Jungen zwischen 15 und 24 Jahren aus wohlhabenderen Familien sexuelle Erfahrungen haben als Jungen aus ärmeren Familien (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 132).

Die Annahme der befragten Männer und Frauen, dass vorwiegend Mädchen und junge Frauen in intime Beziehungen mit Lehrern geraten, deckt sich mit den Ergebnissen des Human Rights Advocacy Centre (2014), in dessen Erhebung 77% der befragten Schüler*innen angaben, dass die Wahrscheinlichkeit für Mädchen höher sei, sexuelle Gewalt in der Schule zu erleben als für Jungen. Laut der Erhebung in der Schüler*innen der Grundschule, JHS und SHS zu geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen befragt wurden, sind vor allem jugendliche Mädchen im Alter von 15 bis 18 Jahren von sexueller Belästigung und Nötigung betroffen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 25). Andere Studien geben an, dass Frauen zwei- bis dreimal häufiger

von sexueller Gewalt betroffen sind. Männer üben zudem öfter sexuelle Gewalt aus als Frauen (vgl. Glammeier 2018, S. 102). Sexuelle Gewalt gegen Frauen und Kinder hängt den Erkenntnissen der geschlechterbezogenen Gewaltforschung nach eng mit den gesellschaftlichen Strukturen innerhalb einer Kultur zusammen (vgl. Glammeier 2018, 102). Die patriarchale Gesellschaftsstruktur, die auf männlicher Hegemonialmacht basiert, spiegelt sich in der Beziehungskonstellation zwischen Lehrern und Schülerinnen wider.

In Böhms (2017) (Böhm)(Böhm)Studie zu sexuellem Missbrauch an Kindern in Ghana war sexuelle Gewalt an Jungen lediglich ein Randthema unter den Teilnehmenden. Böhm vermutet allerdings eine hohe Dunkelziffer unter männlichen Betroffenen sexueller Gewalt, da Gewalt an Jungen nicht in das Selbstverständnis hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen passe und somit nicht wahrgenommen werde. Zudem gebe es keine Hilfsangebote für Jungen, die von sexueller Gewalt betroffen sind (vgl. Böhm 2017, S. 227). Beide männliche Befragten der vorliegenden Forschungsarbeit berichteten von einer besonderen Nähe zu einer Lehrkraft. Barnabas erzählte von einer engen Beziehung zu einer Lehrerin. „[S]omewhere in SHS there was one madame [...] I got close to her [...] maybe it can happens to be, she likes me only“ (Barnabas Zeile 117-120). Barnabas vermutet, es könne sein, dass die Zuneigung dieser Lehrerin im besonderen Maße ausschließlich ihm galt. Auch Clifford berichtet von der Nähe zu einem Lehrer, für den er Arbeiten in dessen Haus erledigte und dafür Essen erhielt: „[S]ometimes on Saturdays on weekends, he will just come to the school and call me to his house. I'll do some (stuffs) for him and (.) he will (.) cook (.) so that (.) I'll get something to eat“ (Clifford Zeile 140-142). Barnabas und Clifford berichteten beide nicht von sexuellen Erlebnissen mit diesen Lehrkräften. Inwiefern Nähe zu diesen von Intimität geprägt war, wurde nicht untersucht, da der Fokus dieser Arbeit auf intime Beziehungen zwischen männlichen Lehrern und weiblichen Schülerinnen gelegt wurde. Auch wenn sexuelle Gewalt häufig von Männern an Mädchen und Frauen ausgeübt wird, wäre es durchaus wichtig, die Sicht und das Erleben von betroffenen Jungen und Männern zu erforschen, um diese adäquat vor sexueller Gewalt schützen zu können und Betroffene besser zu unterstützen. Das vorliegende Forschungsvorhaben schließt jedoch, indem es sich hauptsächlich auf sexuelle Gewalt an Mädchen fokussiert, die Betrachtung potenzieller männlicher Betroffener nicht mit ein.

Die gesellschaftliche Heteronormativität, die auch Ausdruck der patriarchal strukturierten Gesellschaft in Ghana ist, spiegelt sich auch in den Interviews wider. Von keiner befragten Person wurden nicht heterosexuelle Beziehungen von selbst angesprochen.

Y: and is it also happening that some male teachers are dating male students (4)
Cm: ahm (.) teachers dating male students?
Y: yes
Cm: Ahm (.) ok (.) like (.) gay?
Y: yes
Cm: oh (.) t (.) ahmm actually we from Ghana (.) that (.) gay thing is (.) not common so
(.) w- I I didn't see something of that sort (Clifford Zeile 420-427).

Auf die Frage der Forscherin nach Beziehungen zwischen männlichen Schülern und männlichen Lehrkräften ist eine unsichere Reaktion von Clifford die Antwort. Er wechselt von seiner persönlichen Sicht auf eine Metaebene, mit der er verständlich macht, dass „that gay thing“, Homosexualität unter Männern, in Ghana gesellschaftlich nicht üblich sei. Er bekräftigt seine Aussage, indem er anfügt, selbst keine homosexuellen Beziehungen beobachtet zu haben. Unsicherheit in der Verbalisierung von nicht heterosexuellen Praktiken und die Marginalisierung homosexueller Beziehungen mit Bezug auf die allgemeingesellschaftliche Heteronormativität drücken die heteronormative Selbstverständlichkeit der Wirklichkeit von Schüler*innen in Ghana aus, in der Homosexualität nicht präsent ist. Der explorativen Studie von Norman et al. (2016) nach wird jedoch Homosexualität in allen gesellschaftlichen Gruppen verschiedenen Alters praktiziert. Durch wenig öffentliche Thematisierung von Sexualität werde dadurch auch die Wahrnehmung der sexuell vielfältigen Realität zu Gunsten von Heteronormativität verzerrt (vgl. Norman et al. 2016, S. 12). Die Unsicherheit in der Kommunikation über Homosexualität kann auch mit der rechtlichen Kriminalisierung von Homosexualität, der gesellschaftlichen fehlenden Akzeptanz und feindlichen Haltung innerhalb der Bevölkerung gegenüber homosexuellen Menschen in Ghana in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Norman et al. 2016, S. 12–14). Die heteronormative Sicht der Schüler*innen spiegelt die patriarchalen Strukturen Ghanas wider, die vorrangig männer-dominiert sind und in denen männliche Potenz von hoher Bedeutung ist (vgl. Norman et al. 2016, S. 13).

3.2 Häufigkeit der Betroffenheit

Quantitative Daten zur Häufigkeit intimer sexueller Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen liegen nicht vor. In der Untersuchung des Human Rights Advocacy Centre (2014) zur Häufigkeit von geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen gaben 19% der Schüler*innen an neun verschiedener Schulen an, dass Vergewaltigungsfälle an ihrer Schule auftreten. Laut dem

Child Research and Ressource Centre berichteten 21% der von sexuellem Missbrauch betroffenen Schüler*innen, dass dieser durch eine Lehrkraft erfolgte (vgl. CRRECENT in Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 25). In Gruppendiskussionen beschrieben die Befragten Situationen, in denen sie ausgehend von Lehrkräften, Mitschüler*innen oder Personengruppen außerhalb des Schulkontextes sexuelle Gewalt erlebten. Zudem berichteten Schüler*innen, dass sie dem Druck ausgesetzt seien, aus finanziellen Gründen einen Liebhaber oder eine*n Freund*in zu finden, der*die ihnen Geld oder Essen gibt (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 57). Jedoch könne es für Schüler*innen schwer sein, zwischen gewollten und ungewollten sexuellen Handlungen im Schulkontext zu unterscheiden (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 56). Auffällig sei zudem, dass die Häufigkeit der verschiedenen sexuellen Gewaltformen an städtischen Schulen höher ist als an Schulen in ländlichen Regionen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 63). Nach Brown (2002) wurden knapp 72% aller Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren, die bereits Sex hatten, dazu gezwungen (vgl. Brown, 2002 zitiert nach Proulx 2012, S. 30). Diese Zahlen bestätigen, dass sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen vor allem im schulischen Kontext kein Einzelfall, sondern weit verbreitet ist und somit zu deren Lebensrealität gehört. In der kollektiven Wirklichkeit von Schüler*innen werden den Ergebnissen dieser Arbeit nach sexuelle Annäherungen durch Lehrkräfte und intime Schülerinnen-Lehrer-Beziehungen als Normalität des Schulalltags angesehen.

Die quantitativen Erhebungen des Ghana Statistical Services ergaben, dass knapp 9 % der Frauen mit SHS-Abschluss innerhalb der letzten zwölf Monaten vor der Erhebung Sex mit einem mehr als 10 Jahre älteren Mann hatten (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 130). Die einzige Personengruppe jedoch, mit denen Internatsschülerinnen während der Schulzeit offiziell Kontakt haben und die durchschnittlich über zehn Jahre älter ist, ist das schulische Personal. Es ist somit anzunehmen, dass sich unter den knapp 9 % der 15 und 24-Jährigen mit SHS Bildung, die in den letzten 12 Monaten Sex hatten, viele Fälle befinden, in welche das schulische Personal involviert war. Da es sich bei diesen Zahlen um offizielle Angaben handelt und das Thema in der Öffentlichkeit tabuisiert wird, kann des Weiteren angenommen werden, dass die Dunkelziffer der Schülerinnen, die Sexualkontakt mit einer mehr als zehn Jahre älteren Person hatten, weit höher ist.

3.3 Vertrauensaufbau als Grooming-Prozess

Der geplante Vertrauensaufbau durch den Lehrer, der in eine intime sexuelle Beziehung münden kann, weist große Parallelen auf mit dem von Bullens (1995) als „Grooming-Prozeß“(sic!), beschriebenen geplanten Intimitätsaufbau durch Bezugspersonen. Bestandteile des Grooming-Prozesses sind nach Bullens der Vertrauensgewinn, die Bevorzugung des Kindes, die Isolierung der betroffenen Person von wichtigen Bezugspersonen, die Geheimhaltung und die Grenzüberschreitung (vgl. Bullens 1995, S. 58–61).

Der Vertrauensaufbau ist nach Bullens der „Schlüsselplan des Grooming-Prozesses“ (Bullens 1995, S. 58). Dieser sei Mittel zum Zweck des erfolgreichen sexuellen Übergriffs. Den Ergebnissen dieser Arbeit nach spielt die freundschaftliche Nähe, die in außerunterrichtlichen Situationen gepflegt und gestärkt wird, eine wichtige Rolle. In der privaten Interaktion geben Lehrkräfte Schüler*innen das Gefühl, etwas Besonderes zu sein, indem sie ihnen suggerieren, dass sie ihnen wichtig sind und eine zwischenmenschliche Achtung inmitten der üblicherweise herrschenden Anonymität der Institution herstellen. Die Schüler*innen fassen so Vertrauen und wenden sich mit ihren Fragen und Problemen an ihre Lehrkräfte, von denen sie sich Verständnis, Rat und praktische Hilfe erhoffen. Mit dem vorzeitigen Erhalt von Prüfungsaufgaben verschaffen Lehrer Schüler*innen, die mit ihnen eine intime Beziehung führen, schulische Vorteile. Sie werben diese zudem mit Geschenken oder finanziellen und materiellen Vorzügen.

Der Phase der Bevorzugung des Kindes folgt, laut Bullens, die Phase der Isolierung. Eine Entfremdung von Gleichaltrigen sowie anderen engen Bezugspersonen finde statt. Begründet wird diese damit, dass das Kind sexuelle Erfahrungen macht, die entwicklungspsychologisch noch verfrüht sind. In den Ergebnissen, die aus den Interviews gewonnen wurden, konnte keine eindeutige Isolierung von Gleichaltrigen oder der primären Bezugsgruppe beobachtet werden, die im Zusammenhang mit intimen Beziehungen zu Lehrern stand. Das könnte am jugendlichen Alter liegen, indem die Befragten sexuelle Gewalt durch Lehrer erlebten, die damit entwicklungspsychologisch nicht verfrüht waren. Lediglich Daniella berichtete von fehlendem Interesse an Aktivitäten mit Gleichaltrigen. Sie erlebte ihre ersten sexuellen Erfahrungen im Austausch für finanzielle und materielle Ressourcen bereits im Kindheitsalter.

Df: SS (3) I was not joining any activities because you know, when you don't have, you are not getting financial support, you don't get money, you don't get other stuff that your friends are enjoying, how can we participate in some activities in campus? You can't because you don't have anything. When they are making games you can't go and stand there because you kraa you are not ok, you are not in mood. Everyday you are

in bad mood. When they are happy you you can't be happy because you don't have anything (2) yes so everyday

Y: So it is even affecting your mood

Df: So yes everyday I am indoors (Daniella Zeile 220-227).

Daniella berichtet davon, dass sie kein Interesse an Freizeitaktivitäten mit Peers gehabt habe. Sie habe sich lieber zurückgezogen und alleine aufgehalten, anstatt mit anderen Zeit zu verbringen. Sie habe ihre Situation von der ihrer Mitschüler*innen auf Grund ihrer finanziellen Notlage unterschieden. Darauf führte sie auch ihre schlechte und lustlose Stimmung zurück. Daniela verhielt sich zwar isoliert von Gleichaltrigen, es ist jedoch nicht eindeutig, ob diese Zurückgezogenheit auch mit den intimen Beziehungen, die sie zu Lehrern pflegte, zusammenhing und nicht primär mit ihrer finanziellen Not, die sie selbst als Ursache ihrer Zurückgezogenheit nennt.

Die Phase der Isolierung des Grooming-Prozesses konnte in den Beschreibungen der Befragten nicht in direkten Bezug mit intimen Beziehungen zu Lehrern gebracht werden. Ein Grund dafür könnte die Normalisierung von intimen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen sein. Schamgefühl gegenüber den Mitschüler*innen bestand den Befragten nach nicht, da einige Schülerinnen ähnliche Erfahrungen machten, Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften als Normalität deklarierten und somit innerhalb der schulischen Institution akzeptierten und normalisierten.

Die aktive Aufforderung zur Geheimhaltung der intimen Beziehung kann durch Lehrer geäußert werden, oft ist dies jedoch nicht nötig, da die Schülerin aus Angst vor persönlicher Bestrafung durch den Lehrer und die Schulleitung Stillschweigen bewahrt. Das Schweigen der Schülerinnen der primären Bezugsgruppe und der Schulleitung gegenüber hängt damit zusammen, dass sie sich selbst mitverantwortlich für die intime Beziehungen zu ihrem Lehrer fühlen und von ihrem Umfeld, von ihren Peers, der primären Bezugsgruppe und anderen Lehrkräften tatsächlich dafür verantwortlich gemacht werden. Die Angst vor persönlichen negativen Folgen durch das Öffentlichwerden der intimen Beziehung veranlasst die Schülerin, zu schweigen. Selbst bei einer Schwangerschaft wird der verantwortliche Lehrer häufig in Schutz genommen, aus Angst vor Stigmatisierung und sozialer Demütigung durch das soziale Umfeld. Die Geheimhaltung als Teil des Groomings und der sexuellen Gewalt findet somit auch in diesem Forschungskontext statt. Die Grenzüberschreitung erfolgt laut Bullens (1995) schrittweise. Das Ziel der gewaltanwendenden Person sei es, die Grenzen der betroffenen Person Stück für Stück zu überschreiten und sie durch Rationalisierungen zu normalisieren. Der in dieser Arbeit beschriebene Intimitätsaufbau erfolgt ebenfalls sukzessive. Sexuelle Konversation, wie Bullens sie nennt, kann Teil davon sein, ebenso wie körperliche, sexuell konnotierte Berührungen an intimen Körperstellen (vgl. Bullens

1995, S. 60). Dadurch teste der Lehrer die Widerstandsfähigkeit der Schülerin und reiße Stück für Stück deren Grenzen ein. Grenzüberschreitende Handlungen wie sexuelle Sprache, körperliche Berührungen oder Einladungen in das private Umfeld des Lehrers sind also Mittel, mit denen schrittweise die Grenzen der Schülerin überschritten und gleichzeitig rational begründet werden. Am Beispiel, dass die Schülerin dem Lehrer am Abend seine Bücher zurückbringen soll, kann dies nachvollzogen werden. Der Lehrer lädt die Schülerin in einen privaten Raum unter Ausschluss der Öffentlichkeit zu einer Uhrzeit ein, in der er bewusst nach privatem Kontakt sucht, dies jedoch unter dem Vorwand, die Bücher zurückzubringen, rational begründet und somit ver-harmlost.

Mit Ausnahme des Phänomens der Isolierung, das durch das Datenmaterial nicht ausreichend überprüft werden konnte, lassen sich alle fünf Bestandteile des von Bullens (1995) beschriebenen Grooming-Prozesses im Kontext intimer Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern erkennen. Die in dieser Arbeit beschriebene Phase der freundschaftlichen Beziehung, in der Austausch zu persönlichen Themen stattfindet, ist Teil des Grooming-Prozesses, da dort Vertrauen und Nähe aufgebaut werden, welche als Voraussetzungen für spätere sexuelle Handlungen dienen. Die freundschaftliche Beziehung ist somit Teil sexualisierter Gewalt, wenn der Lehrer beabsichtigt, das Vertrauen der Schülerin für seine persönlichen Pläne zu missbrauchen.

3.4 Kostenfreie Senior High School und Verantwortung der primären Bezugsgruppe

Mit Blick auf die quantitativen Daten des Multiple Cluster Indicator Survey des Ghana Statistical Services (2018) wird ein direkter Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsbenachteiligung ersichtlich. Nur 19% der Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien, jedoch 81% der Jugendlichen aus reichen Familien machen einen SHS-Abschluss, der Voraussetzung für ein universitäres Studium ist (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 239). Je schwächer und instabiler die finanzielle Situation der Familien von Schulkindern, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, einen niedrigeren oder gar keinen Bildungsabschluss zu erhalten. Bildungschancen hängen somit eng mit dem ökonomischen Kapital der Familien zusammen. Ebenfalls zeigt sich in Bezug auf die Bildungschancen ein großes Stadt-Land-Gefälle. Unter den SHS-Absolvent*innen kommen knapp 33% aus ländlichen Regionen, wohin gegen fast doppelt so viele, etwa 61%, aus städtischen kommen (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 238). Auch Geschlechterungleichheit in

Bezug auf schulischen Erfolg kann den Daten des Multiple Indicator Cluster entnommen werden. Die Grundschule und JHS schließen zwar etwas mehr Mädchen als Jungen ab, unter den Jugendlichen mit SHS-Abschluss befinden sich jedoch nur 42% Mädchen im Gegensatz zu 55% Jungen (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 238). Die Rate der Jugendlichen im SHS-Alter, die keine Schule besuchen, beträgt 25% (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 236).

Die Angst vor einem Schulabbruch auf Grund finanzieller Schwierigkeiten wurde in mehreren Interviews geäußert und wird im Kontext der Ergebnisse des Multiple Indicator Cluster Survey verständlich. Denn vor allem Schüler*innen aus ländlichen Gebieten und armen Familien sind einer großen Bildungsbenachteiligung ausgesetzt. Daraus lässt sich eine besondere Bedürftigkeit von Mädchen aus ärmeren Familien im ländlichen Raum erkennen. Die finanzielle Bedürftigkeit kann somit leicht von mächtigeren Personen ausgenutzt werden, indem sie Schülerinnen Geld als Gegenleistung für Sex anbieten.

Anhand der Daten des Ghana Statistical Services ist außerdem ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Kapital einer Familie und den Bildungschancen zu erkennen. Demnach machen Mädchen aus armen Familien wesentlich früher sexuelle Erfahrungen als Mädchen reicherer Familien (vgl. Ghana Statistical Service 2018c, S. 130). Dies kann anhand der Ergebnisse dieser Arbeit damit erklärt werden, dass Mädchen ärmerer Familien sich auf Grund ihrer finanziellen Notlage für eine monetäre oder materielle Gegenleistung auf intime Beziehungen einlassen.

Um der Bildungsungleichheit entgegen zu wirken, hat die ghanaische Regierung im Jahr 2017 die Gebühren für den Besuch von SHS aufgehoben und bietet zudem Unterkunft und Verpflegung für Internatsschüler*innen kostenfrei an (Ministry of Education 2018).

Die finanzielle Belastung der Familien wurde somit gemindert. Ob sich die Situation für Schülerinnen in Bezug auf akute finanzielle Not jedoch gebessert hat, ist zu bezweifeln.

[S]o it's it's more challenging because parents have heard that SHS is free and then they are not even ready to do anything anymore and then the children have longer period to stay at home so if a teacher is dating a student it's more easy (Georgina Zeile 684-686).

Laut Georgina hat sich seit der Aufhebung der Schulgebühren im Jahr 2017 die finanzielle Notlage von Schüler*innen in Internaten noch verschärft. Sie begründet dies mit der Verantwortungslosigkeit vieler Eltern, die von dem kostenfreien Bildungsangebot gehört haben, und sich daraufhin vermehrt ihrer eigentlichen Verpflichtung entziehen, für schulbezogene Ausgaben, wie beispielsweise Schulbücher, Proviant und Fahrtickets aufzukommen. Es sei laut Georgina

damit noch einfacher, für Lehrer Schüler*innen für wenig Geld oder Nahrung sexuell auszunutzen, da die Schüler*innen viele schulbezogene Dinge, für welche die Regierung nicht aufkommt und die auch die Eltern aus Ignoranz nicht übernehmen, Mangel leiden.

Auch den Ergebnissen dieser Arbeit nach ist die unzureichende materielle, finanzielle und teilweise auch emotionale Versorgung von Kindern und Jugendliche durch ihre Eltern einer von vielen begünstigenden Faktoren intimer Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern. „Non-maintenance of children“ (Vernachlässigung von Kindern) sei dem Human Rights Advocacy Centre (2014) nach ein signifikantes Problem in Ghana. Es beeinflusse nicht nur die Gesundheit und den Bildungszugang von Kindern, sondern erhöhe auch deren Risiko, sexuelle Gewalt wie sexuelle Ausbeutung, Menschenhandel und Kinderehe zu erleben (Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 29).

Eine die Bedürfnisse ihrer Kinder missachtende und verantwortungslose Haltung von Eltern, deren Kinder seit 2017 kostenfrei eine SHS besuchen, wurde im Interview mit Emanuella, die zu diesem ersten Jahrgang gehört, nicht bestätigt.

My mom is a cleaner at the hospital. She cleans for them to pay her because just because they can give her money to pay our school fees. We are from poor family but we are trying to make make half (Emanuella 17-19).

Die Mutter von Emanuella arbeitet als Reinigungskraft in einem Krankenhaus, um für die Schulgebühren und schulbezogenen Ausgaben ihrer Kinder zu aufzukommen. Emanuella ist sich der finanziellen Bedürftigkeit ihrer Familie bewusst, weiß aber, dass ihre Mutter sich um ihre schulbezogenen Ausgaben kümmert und das ihr mögliche dafür unternimmt, das Geld dafür zu erarbeiten.

Es ist somit anzunehmen, dass die Abschaffung der Schulgebühren für einige Schüler*innen eine Entlastung des finanziellen Drucks bedeutet. Jedoch ohne die Bereitschaft der primären Bezugsgruppe, sich um das Wohl ihrer Kinder in der Senior High School zu kümmern, hat die Schulreform der Regierung keinen positiven Effekt auf den Rückgang von intimen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen. Die primäre Bezugsgruppe hat somit einen großen Einfluss auf die Haltung von Schüler*innen gegenüber Beziehungen zu Lehrkräften.

Wie sich die Aufhebung der Schulgebühren für den Besuch von SHS tatsächlich auf intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrer auswirkt, müsste mittels weiterer Erhebungen überprüft werden. Fünf der sechs Befragten dieser Studie hatten noch hohe Schulgebühren für den Besuch einer Senior High School zu zahlen, somit beziehen sich die Ergebnisse der Arbeit auf diese Bedingung. Auf Grund der Vielzahl weiterer Determinanten, die intime Beziehungen

zwischen Schüler*innen und Lehrern begünstigen, ist anzunehmen, dass dieses Phänomen auch nach Aufhebung der Schulgebühren weiter besteht und fortgeführt wird.

3.5 Transaktionaler Sex

Die in diesem Forschungsvorhaben häufig genannten Gründe für intime Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern waren finanzielle, materielle oder schulische Vorteile, die sich Schülerinnen durch die Beziehung erhoffen. Dieses Prinzip des transaktionalen Sex als Überlebensstrategie, bei der Frauen und Mädchen Sexualpartner für finanzielle oder materielle Gegenleistungen suchen, ist nach Böhm (2017) nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im alltäglichen Straßengeschehen Ghanas sichtbar (vgl. Böhm 2017, S. 261). Das Human Rights Advocacy Centre (2014) beschreibt das gleiche Phänomen unter dem Begriff „Sugar daddies“. Dort wird es als neuer Trend beschrieben. Das Geld, das Mädchen für Sex von Männern erhalten, geben sie häufig für schulbezogene Ausgaben wie Schulbücher oder andere grundlegende Dinge wie Nahrung und Kleidung aus (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 29). Dies zeigt, wie wichtig die Versorgung durch die primäre Bezugsgruppe zum Schutz vor sexueller Gewalt ist.

3.6 Sexuelle Gewalt

Sexuelle Gewalt findet laut dem Child Research and Resource Centre dort statt, wo Täter*innen ihre ökonomische, soziale oder physische Macht nutzen, um Mädchen für sexuelle Handlungen zu werben oder sie dazu zu nötigen (vgl. CRRESCENT, 2009 zitiert nach Proulx 2012, S. 32). Bei der Beziehung zwischen einem Lehrer und einer Schülerin handelt es sich immer um eine machtvollere Beziehung, die von einer großen Ungleichheit und Hierarchie in Bezug auf Alter, Geschlecht, soziale Stellung und ökonomisches Kapital geprägt ist. Die Zustimmung zu einer Beziehungsanfrage des Lehrers könne nicht frei geschehen, da Mädchen bei der Ablehnung dieser oft unverhältnismäßig und ungerechtfertigt hart bestraft werden (CRRESCENT, 2009 zitiert nach vgl. Proulx 2012, S. 33). Die Beziehung ist somit von einem starken Abhängigkeitsverhältnis geprägt. Einige Schülerinnen nehmen stillschweigend die Vorzüge, die mit der Beziehung einhergehen, an und schützen sich so vor möglichen körperlichen, schulischen und psychischen Bestrafungen, die ihnen eventuell drohen. Das Erdulden und Hinnehmen der Situation aus Angst vor Konsequenzen sowie das Spielen der vom Lehrer geforderten Rolle als frei verfügbare Sexualpartnerin

geschieht zudem oft aus der Alternativlosigkeit heraus, auf anderen Wegen benötigte Güter nicht erwerben zu können. Jedoch stehen Mädchen, wenn sie von ihrem Partner für grundlegende Dinge wie Schulmaterialien, Nahrung oder Kleidung abhängig sind, besonders in der Gefahr, ausgenutzt zu werden oder andere Formen von Gewalt zu erleben (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 29). Auch Mädchen, die aktiv intime Beziehungen zu Lehrern suchen, da sie sonst keine anderen Möglichkeiten haben, Güter des täglichen Bedarfs oder schulbezogene Dinge zu beschaffen, sind Überlebende sexueller Gewalt, da Alternativlosigkeit nicht als Zustimmung gelten kann. Solche Schülerinnen befinden sich vielmehr in einer Dilemmasituation, in der sie ihre akute Not und ihre Bedürfnisse mit den Vor- und Nachteilen, die eine intime Beziehung mit einem Lehrer mit sich bringt, abwägen müssen. Wenn ein Mädchen die Initiative für eine Beziehung mit einem Lehrer ergreift oder sich ihm anbietet mit dem Wunsch nach Geschenken, Aufmerksamkeit oder Anerkennung, kann dies auch auf eine emotionale oder materielle Vernachlässigung durch die Eltern hinweisen. Laut Afenyadu und Goparaju (2003) erlebte etwa ein Drittel aller sexuell aktiven Mädchen erzwungenen Sex. Etwa 5% des erzwungenen Geschlechtsverkehrs ging der Erhebung nach von einem Lehrer aus (vgl. Afenyadu und Goparaju 2003, S. 13–14). Es muss bei intimen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen immer von Gewalt gesprochen werden, da der Beziehung eine starke Hierarchie und ein großes Machtgefälle zugrunde liegt. Zum einen besteht dies auf Grund des Alters- und dem damit einhergehenden Erfahrungsunterschied, zum anderen auf Grund der gesellschaftlich legitimierten Macht, Dominanz und Entscheidungsfreiheit, die in heterosexuellen Beziehungen allein dem Mann zugesprochen werden. Zudem sind pädagogische Beziehungen immer von Ungleichheit und einem Machtgefälle geprägt, indem sich Lernende unterzuordnen haben (vgl. Ricken 2012, S. 108).

3.7 Schulische Mitarbeiter*innen

In dieser Arbeit werden hauptsächlich die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen genannt. Es ist jedoch denkbar und nicht unwahrscheinlich, dass auch andere männliche Autoritätspersonen der schulischen Institution intime Beziehungen mit Schülerinnen initiieren und führen, wie zum Beispiel Buchhalter, Mitarbeitende der Schulleitung oder Sporttrainer. Im Interview berichtete Barnabas davon, wie er den Buchhalter der Schule mit einer Schülerin in einem Büro der Schule bei sexuellen Handlungen beobachtete.

[O]ne time (.) I was going to (.) return my (.) my receipt (.) at at one of our accountant ah office (.) I went there exactly (.) it was somewhere (.) nine to ten o clock in the morning (.) I knocked but nobody responded (.) so I opened the door and (.) entered (1) I saw (.) our (.) our accountant kiss one of our student (.) but they didn't want me to tell anybody (.) I (.) kept (mute) (Barnabas Zeile 455-458).

Barnabas sah, wie der Buchhalter der Schule während der Unterrichtszeit in seinem Büro eine Schülerin küsste. Barnabas wird zum Stillschweigen über den Vorfall aufgefordert. Er erzählt, dass er daraufhin darüber schwieg. Dies deutet darauf hin, dass sexuelle Beziehungen zwischen schulischem Personal und Schülerinnen bestehen, diese jedoch ebenso geheim gehalten werden wie die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen. Die sexuelle Gewalt begünstigenden Faktoren wie Hierarchie und Macht, die auf Grund des Geschlechtes, des Alters, der finanziellen Mittel und der Autoritätsposition zwischen Lehrern und Schülerinnen besteht, existieren ebenfalls zwischen weiteren (pädagogischen) Mitarbeitenden der Schule, die Einfluss auf den schulischen Bereich oder das Leben der Schülerinnen haben. Auch die Studien von Afenyadu und Goparaju (2003) und des Human Rights Advocacy Centre (2014) bestätigen Fälle sexueller Gewalt durch schulisches nicht lehrendes Personal an Schüler*innen. Diese werden jedoch auch dort nicht vertiefend untersucht (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 93; 115; vgl. Afenyadu und Goparaju 2003, S. 26).

3.8 Normalisierung

Auch in der Erhebung des Human Rights Advocacy Centre (2014) wurden sexuelle intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler*innen in Gruppendiskussionen mit Schüler*innen genannt und normalisiert (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 67). Sexuelle Kommentare und körperliches Berühren intimer Körperregionen gehören laut den Befragten zum Schulalltag vieler Mädchen und Jungen dazu. Das impliziert, dass Männer und Jungen es als ihr selbstverständliches Recht ansehen, Mädchen zu berühren (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 58). Dem Human Rights Advocacy Centre (2014) nach behielten viele Schülerinnen Stillschweigen über intime Beziehungen zu Lehrern, um die Vorteile der Beziehung wie Geld, Schulnoten, Essen, Handyguthaben oder andere Dinge des täglichen Bedarfs nicht zu verlieren. Zudem werden die Lehrkräfte nach der Aufdeckung einer Beziehung zu einer Schülerin der Erhebung nach selten dafür bestraft, wodurch der Kreislauf von Ausnutzung und sexueller Gewalt relativ unbeachtet fortgeführt wird (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 67–68). Somit trägt die

Schülerin immer die negativen Folgen einer innerschulischen intimen Beziehung in ungleichen Machtverhältnissen. Der mächtigere Lehrer muss sich hingegen selten für sein gewaltvolles Handeln rechtfertigen und wird selbst dann nur selten angemessen bestraft (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 67–68).

Der Studie von Proulx (2012) nach werden transaktionale sexuelle Beziehungen von Schüler*innen als Vereinbarung angesehen und nicht als Missbrauch. Von Lehrkräften werden diese nicht als Prostitution oder Vergewaltigung deklariert, sondern normalisiert und trivialisiert. Transaktionaler Sex sei ein normaler Bestandteil zur Erreichung verschiedener Ziele im Leben, wie zum Beispiel im Kontext von Bewerbungsverfahren zum Erhalten einer Arbeitsstelle (vgl. Proulx 2012, S. 124–125). Aus Sicht der befragten Schüler*innen dieser Arbeit seien intime sexuelle Beziehungen zwar ebenfalls Normalität, die davon betroffenen jungen Frauen sprechen jedoch wesentlich kritischer darüber. Sie bereuen im Interview die intimen Beziehungen, die sie mit Lehrern führten, und betonen die Ausweglosigkeit ihrer Lage, die sie in dieses Abhängigkeitsverhältnis führte (vgl. Daniella Zeile 497-499).

3.9 Gründe, warum Schülerinnen zum Ziel der sexuellen Begierde durch Lehrer werden

Der französische Soziologe und Sozialphilosoph Bourdieu (2010) schreibt, dass das Ziel sexueller Belästigung und Gewalt nicht zwangsläufig sexuelle Lust oder Befriedigung sei, sondern dass es dabei vielmehr um die Demonstration von Macht gehe (vgl. Bourdieu 2010, S. 41). Laut Bullens (1995) sind Kinder nicht fähig, die eigentlichen Absichten von Bezugspersonen beim Aufbau von Vertrauen zu erkennen (vgl. Bullens 1995, S. 59). Aus Sicht der für diese Forschungsarbeit befragten Schüler*innen stehe die sexuelle Absicht des Lehrers im Zentrum. Aussagen über die wahren Motive der Lehrer können mit dieser Arbeit nicht gemacht werden. Die Sicht der Schüler*innen auf die sexuellen Handlungen von Lehrern Schülerinnen gegenüber suggerieren sexuelles Interesse als Hauptmotivation des Lehrers (vgl. Daniella Zeile. 314-317). Es gibt jedoch auch Hinweise, dass das Gefühl von Macht und Erhabenheit bei Lehrern, die Sexualkontakt zu Schülerinnen suchen, eine Rolle spielt. Denn ginge es um die reine Befriedigung sexueller Lust, könnten Lehrer ihre Sexualität auch mit ihrer Ehepartnerin oder eine Frau jenseits des institutionellen Machtverhältnisses ausleben. Auf die Frage, weshalb Lehrer Schülerinnen für intime Beziehungen wählen und nicht gleichaltrige Frauen, antwortete Clifford:

[I]t is easy for the students to accept their proposals. So I think that's the reason why they don't like ahm their age mates and for the students they get a lot of them. Let's say one teacher will have about five or more than five students they will be dating [...] and the students don't ask them, they don't demand ahhm any expensive thing from them. So I guess they don't spend much on the students so that's the reason why they do that (Clifford Zeile 431-343; 438-440).

Laut Clifford stimmen Schülerinnen dem „Proposing“ eines Lehrers mit großer Wahrscheinlichkeit zu, da ein schulisches Abhängigkeits- und Machtverhältnis zwischen den beiden besteht. Die Anfrage eines Lehrers abzulehnen, sei nicht leicht für eine Schülerin. Der Lehrer habe so Zugang zu einer sehr großen Anzahl junger Frauen. Das sei besonders attraktiv für Lehrer, damit können sie laut Clifford ohne Probleme mehrere Schülerinnen gleichzeitig als Beziehungspartnerinnen haben. Dies ist zudem möglich, da Lehrer finanziell wenig in die Beziehung zu einer Schülerin investieren müssen, da Schülerinnen keine hohen Ansprüche an Lehrer stellen und keine großen Gegenleistungen erwarten. Zudem muss ein Lehrer keine Sorgen haben, von einer Schülerin zurückgewiesen zu werden, da diese den Aufforderungen des Lehrers auf Grund des Abhängigkeitsverhältnisses mit großer Wahrscheinlichkeit nachkommen wird.

3.10 Kommunikation über Beziehungen und Gewalt

In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass Peers durchaus untereinander und vor allem mit Freund*innen über sexuelle Erfahrungen und intime Beziehungen zu Lehrern sprechen. Zur Kommunikation mit anderen Personengruppen fanden sich in den Erzählungen der Befragten unterschiedliche Beweggründe und Herangehensweisen. Daniella und Emanuella erzählten zudem ihrer Mutter von den sexuellen Belästigungen und sexuellen Angeboten durch Lehrer. Emanuella berichtete außerdem der Schulleitung von der sexuellen Belästigung, nachdem diese dazu aufrief, Avancen durch Lehrkräfte zu melden. Florence hingegen berichtete ihrer Mutter absichtlich nicht von der erzwungenen Beziehung, die sie ein Jahr lang mit einem Lehrer führte, aus Angst vor schlimmeren Konsequenzen, die ihr durch das Bekanntwerden der Beziehung durch andere Lehrkräfte und durch die Schulleitung drohen könnten. Sie fühlte sich durch die Institution nicht geschützt. Der quantitativen Erhebung des Human Rights Advocacy Centre (2014) nach wussten 61% der von geschlechtsspezifischer Gewalt betroffenen Schüler*innen nicht, wem sie diese melden sollten. Auch die Lehrkräfte waren gleichermaßen unwissend über Institutionen wie z. B. dem Domestic Violence and Victim Support Unit oder dem Girl's Education Office, die von sexueller Gewalt Betroffene unterstützen (vgl. Human Rights Advocacy Centre

2014, S. iii). Erhebungen des Child Research and Resource Centres nach berichteten nur 30% der Schüler*innen, die sexuellen Missbrauch erlebten, einer anderen Person davon. Davon wiederum meldeten nur 2% den Gewalttäter der Polizei. Die meisten Überlebenden berichteten ihren Freund*innen (45%), ihren Eltern (20%), anderen Verwandten (12%) oder Lehrkräften (7%) davon. Betroffene, die von erlebter sexueller Gewalt berichten, werden generell schlecht unterstützt und betreut. Im Großteil der Fälle, in denen sexuelle Gewalt angezeigt wurde, folgten für den*die Täter*in keine Konsequenzen oder lediglich eine Verwarnung. Nur in seltenen Fällen erfolgten tatsächliche Bestrafungen für den oder die Täter*in (vgl. CRRESCENT zitiert nach Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 30). Gründe dafür, dass sexuelle Gewalt an Schüler*innen nur selten von diesen angezeigt oder darüber gesprochen werde, seien unter anderem Scham, Schüchternheit und die Angst, stigmatisiert zu werden, zudem mangelndes Vertrauen in die zuständigen Behörden wie die Polizei (vgl. Proulx 2012, S. 37). Thematiken, die im Bezug zu Sex stehen, gelten gesellschaftlich als Tabu (vgl. Proulx 2012, 36-37). Dies verhindert öffentliche Debatten und die Verfolgung von Straftaten. Schüler*innen fühlen sich somit in Situationen wie einer Beziehung zu einem Lehrer allein gelassen.

Das Ergebnis dieser Arbeit, dass Schülerinnen in intimen Beziehungen vor allem mit Peers darüber sprechen und öffentliches Bekanntwerden der Beziehung eher vermeiden, deckt sich mit den Ergebnissen der dargestellten Forschungen. Den Befragten der vorliegenden Forschung nach wägen Betroffene gut ab, wem sie sich anvertrauen. Das zurückhaltende Schweigen bei erlebter sexueller Gewalt durch Lehrkräfte ist den Ergebnissen dieser Arbeit nach auf fehlenden institutionellen Schutz der Schülerinnen zurückzuführen. Dies löst bei diesen das Gefühl von Angst vor subjektiv als noch schlimmer wahrgenommene Konsequenzen aus, die durch das Bekanntwerden des intimen sexuellen Kontakts mit einer Lehrkraft der Schülerin vor allem durch andere Lehrkräfte und die Schulleitung drohen.

3.11 Rechtlicher Rahmen versus Realität

Fehlendes Wissen der Schüler*innen über ihre Rechte hält diese in Abhängigkeitsverhältnissen besonders machtlos und stärkt die Macht der Autoritätsperson. Florence ging die von ihrem Lehrer erzwungene Beziehung ein, da sie Angst vor weiteren schulischen Benachteiligungen hatte. „[T]he dating was like, it was like a forced one because I wasn't interested in him. But due to my results or due to (1) I was scared of (.) to be failed (.) so I have to (.) I have to respect or

(2) I act according to what (.) he wants” (Florence Zeile 105-107). Im landesweiten Teacher's Code of Conduct wird Lehrkräften jedoch explizit verboten, Schüler*innen emotional zu missbrauchen und/oder Geschlechtsverkehr mit ihnen zu haben (vgl. National Review Committee on the Teachers' Code of Conduct 2008, S. 9). In diesem werden zudem verschiedene weitere Formen sexueller, physischer und psychischer Gewalt durch Lehrkräfte an Schüler*innen verboten und Sanktionen zur Bestrafung der Lehrkräfte bei Verstößen aufgelistet (National Review Committee on the Teachers' Code of Conduct 2008). Auch der Criminal Code (Act 29) stellt sexuelle Belästigung (Section 103) sowie erzwungenen Sexualkontakt (Section 97) unter Strafe. Es gibt zahlreiche Gesetzesbestimmungen und Verhaltensrichtlinien zum Schutz von Schüler*innen vor Gewalt und sexueller Ausbeutung. Schüler*innen fehlt jedoch das Wissen über diese Schutzmaßnahmen sowie Vertrauen in Personen, die sie nicht stigmatisieren und sie für die Tat verantwortlich machen (vgl. Böhm 2017, S. 229). Die bestehenden Gesetze zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt entfalten ihre Wirkung nicht ohne institutionelle Schutzmaßnahmen, die diese über ihre Rechte unterrichten und Beschwerdestrukturen einrichten.

3.12 Schlechte Schulversorgung

Dem Human Rights Advocacy Centre (2014) nach ist der fehlende Zugang zu geschlechtergetrennten Sanitäreinrichtungen ein Faktor, der zu geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen beiträgt (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 29–30). Im Rahmen der vorliegenden Forschung wurden die Sanitäreinrichtungen der Schule von den Befragten nicht angesprochen und von der Forscherin wurde ebenso nicht danach gefragt. Jedoch wurde die schlechte Qualität der Schulmahlzeiten als Faktor genannt, der die Not vor allem von Internatsschüler*innen verstärkt. Krankheit, Hunger und Abhängigkeit von der Gunst von Mitschüler*innen, die ihren Proviant teilen oder nicht, sind die Folgen der mangelhaften Versorgung durch die schulische Institution. Dies erhöht zudem den Druck, transaktionalen Sex für Nahrung oder Geld zulassen zu müssen. Mangelnde Ausstattung der schulischen Institution und Versorgung von Grundbedürfnissen durch diese tragen somit zu sexuellen Abhängigkeitsverhältnissen von Schüler*innen bei.

3.13 Persönliche Konsequenzen

Intime Beziehungen zu Lehrkräften wirken sich den Befragten dieser Erhebung zufolge vielfach sowohl physisch als auch psychisch auf das Leben von Schülerinnen aus. Sie können den Ergebnissen dieser Arbeit nach zu Konzentrationsstörungen führen und die Lernkapazitäten der Schülerinnen negativ beeinflussen, „then being with a tutor, sleeping with you at the same time the same school with him; you can't learn, that's what (is) even worse“ (Daniellea Zeile 545-547). Die intime Beziehung zu einem Lehrer kann zu inneren Widersprüchen und Spannungen bei Schülerinnen führen und deren Selbstwert mindern: „you be so cheap to them (1) you will loose your respect“ (Daniella Zeile 528). Bei Zurückweisung des Lehrers drohen den Schülerinnen körperliche Bestrafung und schulische Benachteiligung. Durch die sexuelle Beziehung kann sich die Schülerin mit einer sexuell übertragbaren Krankheit anstecken oder ungewollt schwanger werden, was zu Schullabbruch führen kann und zu einer Zukunft als alleinerziehender Mutter. Bei einem Schwangerschaftsabbruch drohen lebensbedrohliche körperliche Folgen. Diese Ergebnisse zu den Folgen sexueller Gewalt in Schulen finden sich auch in der Erhebung des Human Rights Advocacy Centre (2014). Schullabbruch hänge auch damit zusammen, dass Schülerinnen für eine Schwangerschaft verantwortlich gemacht, gedemütigt und beleidigt werden. 81% der befragten Lehrkräfte gaben an, dass schwangere Schülerinnen den Unterricht nicht besuchen würden (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 76–77). Der Zugang zu Bildung wird rechtlich im Children's Act Section 8 (1) jedoch jedem Kind unabhängig von äußeren Umständen gewährt. Ein Schulabbruch zieht zudem gravierende Langzeitfolgen mit sich. Er beeinflusst direkt oder indirekt die Fähigkeit zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe in der Gesellschaft, kann zu eingeschränkten Beschäftigungsmöglichkeiten und schlechterem Gesundheitszustand führen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 33–34).

Die Folgen sexueller Belästigung können ebenso gravierend sein. Psychologische Traumata und eine veränderte Körperwahrnehmung können daraus resultieren. Zudem kann sexuelle Belästigung dazu führen, dass Mädchen kommerzielle sexuelle Leistungen trivialisieren und ihren Körper als Tauschmittel für grundlegende Dinge wie Nahrung oder andere Güter und Schulnoten ansehen (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 34)

3.14 Bildung als Weg zu einer besseren Zukunft

Den Ergebnissen dieser Arbeit nach wird Schulbildung von den Befragten als Schlüssel zu einer besseren Zukunft angesehen und Leidensdruck auf Grund von finanzieller und materieller Not, Unannehmlichkeiten und Gewalt durch Lehrkräfte zur Erreichung dieses Ziels dafür in Kauf genommen. Dies entspricht den Ergebnissen des Human Rights Advocacy Centre (2014). 99% der befragten Schüler*innen gaben dort an, dass sie zur Schule gehen möchten, um später eine bessere Zukunft zu haben (vgl. Human Rights Advocacy Centre 2014, S. 81). Die physischen, psychischen, schulischen und wirtschaftlichen Folgen intimer Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen können bessere Zukunftsperspektiven verhindern, denn der Kreislauf von Ausnutzung, Gewalt, eingeschränkter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Teilhabe und damit einhergehender Armut wird durch sie fortgeführt. Damit Schulbildung tatsächlich zu einer besseren Zukunft beiträgt, ist es von bedeutender Relevanz auf verschiedenen Ebenen, mit vielfältigen Mitteln und großer Anstrengung intime Beziehungen und andere Formen sexueller und körperlicher Gewalt gegen Schüler*innen zu bekämpfen.

Die meisten Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens konnten durch andere Studien bestätigt werden oder durch quantitative Daten ergänzt werden. Beschreibungen zur Anbahnung und Ausgestaltung intimer Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern konnten in keiner anderen Studie zu sexueller Gewalt in Ghana gefunden werden.

4. Resümee

Diese Studie thematisierte sexuelle Gewalt an Schülerinnen durch Lehrkräfte in schulischen Institutionen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, Schüler*innen in Ghana besser vor sexueller Gewalt durch Lehrkräfte zu schützen. Im Folgenden werden in diesem Zusammenhang Handlungsvorschläge gemacht und die Ergebnisse der Forschung zusammenfassend dargestellt. Abschließend wird ein Ausblick auf weitere Fragen gegeben als Anstoß für anschließende Forschungsvorhaben.

4.1 Handlungsvorschläge

Die folgenden Handlungsvorschläge zum Schutz von Schüler*innen vor sexueller Gewalt durch Lehrkräfte stammen aus den Interviews mit den befragten (ehemaligen) Schüler*innen sowie aus dem Gespräch mit der ghanaischen Pädagogin Georgina.

4.1.1 Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl

Auf der individuellen Ebene der Schüler*innen könnte die Stärkung des Selbstwertes und die Formulierung persönlicher Zukunftsziele eine Strategie zur Wahrung der persönlichen Grenzen sein. Zudem ist es von Relevanz, Schüler*innen dazu zu befähigen, souveräner und selbstbestimmter mit sexueller Belästigung und Annäherungsversuchen umzugehen.

4.1.2 Sexualedukation

Georgina sieht im Wissen von Kindern und Jugendlichen über den eigenen Körper und Sexualität einen wichtigen Faktor in der Stärkung dieser und zur Prävention sexueller Gewalt.

First of all the parents have to be able to talk freely about sex (2) with children. Which are, I think is a very serious topic that parents do not discuss at all. Because if children already are more aware of issues related to sex and the opposite sex then they go out already with knowledge, and already with a sign of direction where they want to go. So if it starts from the house, it's going to like be the main source of control for this spread. But if you if you also kind of incorporate it to youth activities in the church, then it could have an influence (Georgina Zeile 932-938).

Georgina plädiert dafür, dass Eltern offen mit ihren Kindern über Sexualität sprechen. Sie misst dem elterlichen Einfluss auf das Sexual- und Beziehungsverhalten ihrer Kinder eine große Bedeutung bei. Zusätzlich könne laut Georgina auch in außerschulischen Gruppen, wie kirchlichen

Jugendgruppen, Sexualaufklärung förderlich sein, um die Selbstbestimmtheit von Jugendlichen im Umgang mit Sexualität zu fördern.

4.1.3 Rechtskenntnisse

Neben dem Wissen über den eigenen Körper und Sexualität können Kenntnisse zur rechtlichen Lage, die Kinder und Jugendliche vor Gewalt schützt, Schüler*innen dabei helfen, Intimität und Drohungen durch Lehrkräfte als rechtswidrig zu entlarven.

[T]hey are not aware that if a teacher abuses them they have the power to even remove that teacher from the school because with report, the teacher will be transferred or even lose his job forever they are not aware and the teacher is just manipulating them (Georgina Zeile 994-997).

Problematisch sei laut Georgina, dass den Schüler*innen nicht bewusst sei, dass sie in intimen Beziehungen zu Lehrern ausgenutzt werden und Gewalt erfahren. Sie sind sich über Manipulation, die Lehrer mit ihnen betreiben, nicht im Klaren. Deshalb sieht sie es als notwendig, dass Schüler*innen über ihre Rechte und die Grenzen der Macht von Lehrern informiert werden. Dies könnte durch eine nicht-schulische Gruppierung im Kampf gegen sexuelle Gewalt geschehen oder durch eine Vertrauenslehrkraft (vgl. Georgina Zeile 1007-1011). Somit könnten Lehrer Schüler*innen auch nicht mehr mit Strafen drohen, die sie offiziell nicht verhängen dürfen, und dass Machtgefälle könnte sich eventuell zugunsten der Schüler*innen verschieben.

4.1.4 Enge emotionale Bindung zur primären Bezugsgruppe

Eine enge emotionale Bindung zur primären Bezugsgruppe hat sich im Leben von Florence und Emanuella bereits als förderlich für das Entstehen eines guten Selbstwertgefühls und die Entschiedenheit zur Abwehr von Annäherungsversuchen erwiesen. Auch Georgina plädiert für mehr emotionale Nähe, Verantwortungsbewusstsein und Verständnis für die schulische Situation der familiären Bezugspersonen ihren Kindern gegenüber. Regelmäßiger und guter Kontakt zwischen schulischer Institution und primärer Bezugsgruppe sowie die Einbeziehung dieser in schulische Entscheidungen könne laut Georgina einen förderlichen Einfluss auf das Verantwortungsbewusstsein der Eltern von Schüler*innen haben (vgl. Georgina. Zeile 1074-1075).

4.1.5 Ethische Leitlinien für Lehrkräfte

Auf institutioneller Ebene sollten eine professionelle Haltung und Verantwortung gegenüber Schüler*innen und das Verbot sexueller Beziehungen mit diesen Teil der Ausbildung von Lehrkräften sein.

[S]o it's also about the mindset (1) letting the teachers know that sleeping with a girl, at that age, you are ruining her future. And you as a teacher will be a failure. If all your students drop out of school what have you achieved? (Georgina Zeile 1030-1032).

Georgina ist der Meinung, dass die Förderung und Entwicklung von ethischer und verantwortungsbewusster Haltung von Lehrkräften ein wichtiger Aspekt zur Prävention sexueller Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen seien.

4.1.6 Räumliche Trennung von Privatem und Schulischem in pädagogischen Institutionen

Die räumliche und personelle Verbindung von Privatem und Schulischem wurde als förderlicher Faktor für intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler*innen festgestellt. Die Trennung von Schulischem und Privaten könnte intimen Beziehungen präventiv entgegenwirken. Dies könnte durch eine striktere Trennung der Aufgabenbereiche der Lehre und Erziehung sowie der Wohnbereiche von Lehrkräften und Schüler*innen, die auf dem Schulgelände gemeinsam leben, realisiert werden.

4.1.7 Beschwerdestruktur

Die Errichtung einer Beschwerde- und klaren Kommunikationsstruktur bei sexueller Belästigung durch Lehrkräfte könnte sexuelle Belästigungen durch schulisches Personal mindern. Emanuella nutzte solch eine neu etablierte Beschwerdeinstanz an ihrer Schule, was unmittelbar dazu führte, dass die Belästigungen ausblieben (vgl. Emmanuella Zeile 2010-2017).

4.1.8 Strafverfolgung

Auf institutioneller Ebene ist die konsequente Verfolgung von Verdachtsfällen sexueller Gewalt in schulischen Institutionen äußerst notwendig und sollte möglichst von einer übergeordneten Instanz und nicht durch die schulische Institution geschehen (vgl. Georgina Zeile. 1047-1051). Bei Straftaten sollten diese strafrechtlich verfolgt werden (vgl. Georgina Zeile 974-982).

4.1.9 Finanzielle Unterstützung durch den Staat

Daniella fordert an vielen Stellen des Interviews Verständnis der Lehrkräfte und der Institutionsleitung für ihre prekäre finanzielle Not. „[...T]hey should listen to us. We are in pains. They should listen to us, they should allow us to write exams while we are owing school fees” (Danielle Zeile 57-59). Daniella plädiert dafür, dass Lehrkräfte den Sorgen und Nöten von Schüler*innen Gehör schenken und sie nicht für ihre ausweglose Situation durch schulische Benachteiligung bestrafen. Eine respektvolle und den Schüler*innen gegenüber freundlich gesinnte Haltung durch die Lehrkräfte und die Schulleitung, die Verständnis für deren individuelle Lebensumstände zeigt, könnte sich positiv auf das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken. Die Etablierung von staatlichen Krediten für Schulbildung ist ein weiterer Vorschlag von ihr.

At least if the government is supposed to give us some allowance for maybe two years three years to use it to pay our school fees to support ourselves, after service we start paying. It will help us. But we are not getting that effort from the government (Daniella Zeile 39-41).

Staatliche Kredite für Schüler*innen für bildungsbezogene Ausgaben könnten existenzielle Notlagen von Schüler*innen präventiv vermeiden. Mit dem Erwerbsbeginn könnte der Bildungskredit an den Staat zurückgezahlt werden.

4.2 Resümierende Zusammenfassung

Intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrern werden aus Sicht ehemaliger Schüler*innen von Lehrern geplant und die dafür erforderliche Nähe systematisch aufgebaut. Aus Sicht dieser spielen Körperfigur und Aussehen von Schülerinnen in Annäherung und sexuellem Begehren seitens des Lehrers eine Rolle. Zwischen einigen Schüler*innen und Lehrern besteht bereits eine freundschaftliche Beziehung. Sie kann als Ausgangsbasis für verbale oder körperliche Annäherungsstrategien durch Lehrer dienen. Subtile und offensive Grenzüberschreitungen seien den Befragten nach Versuche des Lehrers, die Widerstandsfähigkeit der Schülerin auszuwachen. Die Annäherungsstrategien des Lehrers abzuwehren, bedarf den Befragten nach einer starken Entschiedenheit und hoher Geschicklichkeit durch die Schülerin und kann durch emotionalen Rückhalt der primären Bezugsgruppe erleichtert werden. Die Initiierung der Beziehung erfolgt den Befragten nach gewöhnlich durch den Lehrer mittels „Proposing“. Diese Beziehungsanfrage suggeriere Entscheidungsfreiheit, setzt die Schülerin in Wahrheit jedoch unter Handlungszwang, zuzustimmen, auf Grund von Angst vor Bestrafung durch den Lehrer bei einer

Ablehnung von dessen Anfrage. Alternativ nutzen Lehrer den Befragten nach Lockmittel wie Geschenke oder Dienstleistungen, um mit Schülerinnen alleine in einem privaten Umfeld zu sein. Unter Ausschluss der Öffentlichkeit könne den Befragten nach dort alles mit der Schülerin geschehen, was der Lehrer mit der Schülerin vorhat. Bei einem Treffen in den privaten Räumlichkeiten des Lehrers komme es den Befragten nach zu sexuellen Handlungen zwischen Lehrer und Schülerin. Auf die persönlichen Grenzen der Schülerin werde nicht geachtet. Schülerinnen empfinden sich in einer intimen Beziehung zu einem Lehrer als Objekt dessen sexueller Begierde. Häufigkeit, Ort, Uhrzeit, Aktivitäten und Dauer der Beziehung werden durch den Lehrer bestimmt. Zudem hat die Schülerin einem Lehrer in einer intimen Beziehung sexuell zur Verfügung zu stehen. Die Beziehung ist transaktional geprägt. Als Gegenleistung für Sex erhält eine Schülerin Geld, Nahrung, materielle Güter und schulische Vorteile von dem Lehrer. Die Beziehung ist von einem starken Machtgefälle zugunsten des Lehrers geprägt, auf Grund des professionellen Abhängigkeitsverhältnisses, des höheren Alters des Lehrers und dem damit einhergehenden Erfahrungsvorsprung und seines gesellschaftlichen Ansehens als Mann. Auf Grund der Fremdbestimmung der Schülerin durch den Lehrer durch mögliche Bestrafungen im professionellen Kontext muss von gewaltvollen Beziehungen gesprochen werden. Auch wenn die Schülerin nicht zwangsläufig körperlich in eine intime Beziehung mit Geschlechtsverkehr gezwungen wird, muss sie, durch Angst vor Strafen genötigt, den Forderungen des Lehrers nachgeben. Alle verschiedenen Beziehungsformen zwischen Schülerinnen und Lehrern, ob professionell, freundschaftlich oder sexuell, sind durch ein großes Machtgefälle geprägt. Bereits in der freundschaftlichen Beziehung wird emotionale Intimität gelebt. Die Institution bietet dabei Strukturen, die einen Machtmissbrauch begünstigen, wie beispielsweise durch die Vermischung erzieherischer und pädagogischer Aufgaben der Lehrkräfte, einer fehlenden räumlichen Trennung der Wohnräume von Lehrkräften und Schüler*innen in Internaten sowie fehlender Beschwerdestrukturen bei sexueller Gewalt. Offiziell werden sexuelle Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrer geheim gehalten, da in Ghana gesellschaftlich eine feindliche Sexualmoral vorherrschend ist. Die intimen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrern werden von der Schülerschaft normalisiert und sind den Befragten nach weder Lehrkräften noch der Schulleitung tatsächlich unbekannt. Die Normalisierung der intimen Beziehungen legitimiert die gelebte Doppelmoral. Es handelt sich somit um strukturelle und systematische sexuelle Gewalt, die durch die schulische Institution sogar begünstigt wird.

Zahlreiche ökonomische, schulische und sozialpsychologische Determinanten begünstigen ebenfalls die sexuelle Gewalt durch Lehrkräfte an Schüler*innen in Schulen Ghanas. Schüler*innen, die sich in existenzbedrohender finanzieller Not befinden, stehen jedoch besonders in der Gefahr, sexuelle Gewalt durch Lehrer zu erfahren. Dies hängt auch damit zusammen, dass finanzielle Not zu schulischer Benachteiligung führen kann und somit eine doppelte Bedürftigkeit besteht. Auf diese hat der Lehrer durch seine Machtposition Einfluss und kann sie als Lock- oder Druckmittel der Schülerin gegenüber verwenden. Der emotionale Rückhalt und die Werte der primären Bezugsgruppe können einen Schutz vor sexueller Gewalt bieten. Bei fehlender Nähe und Verständnis durch die primäre Bezugsgruppe kann sich dies jedoch wiederum begünstigend auf intime Beziehungen auswirken, da Lehrkräfte als Unterstützer für akute Nöte von Schülerinnen gesehen werden. Intime Beziehungen können gravierende emotionale, psychische und physische Langzeitfolgen auf das Leben der Schülerinnen haben, wie Stigmatisierung, Schulabbruch, ungewollte Schwangerschaft und sexuell übertragbare Krankheiten. Diese können ihre persönliche Entwicklung, Freiheit und wirtschaftlichen Perspektiven stark negativ beeinträchtigen. Die Schule verfehlt damit die Erwartung der Schüler*innen, sie auf eine bessere Zukunft vorzubereiten, solange sexuelle Gewalt an Schüler*innen im Schulkontext stattfindet.

4.3 Ausblick

Das Forschungsvorhaben hat einige Fragen in Bezug auf intime Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen beantworten können. Die Beschreibungen der Interviewpartner*innen beziehen sich vorrangig auf intime Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen in SHS in südlichen Regionen Ghanas. Sie können deshalb nicht verallgemeinernd für alle Schulen, Schularten und Regionen geltend gemacht werden. Es gilt, die vorläufigen Theorien und Hypothesen zu überprüfen und auf ihre Standhaftigkeit hin zu testen. Dies kann sowohl durch weitere Befragungen von erwachsenen Schüler*innen geschehen, als auch durch Interviews mit Lehrkräften, anderem schulischen Personal und dem sozialen Umfeld der Schüler*innen.

Zudem eröffneten sich weitere Fragen, die durch das Forschungsvorhaben nicht beantwortet werden konnten und Anlass für weitere Studien sein könnten. Nach Darkwah (2014) bestehen große regionale Unterschiede in der Bildungsteilnahme vor allem zwischen dem geographischen Norden und Süden in Ghana (vgl. Darkwah 2014, S. 89). Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit es Unterschiede im Beziehungs- und Sexualverhalten in schulischen Institutionen im

Norden im Vergleich zum südlichen Teil des Landes gibt. Die Befragten dieser Erhebung stammen aus verschiedenen Regionen des Süden Ghanas und wurden in südlichen Regionen wie der Brong-Ahafo Region, der Central Region und der Ashanti Region beschult. Des Weiteren wäre es spannend zu untersuchen, ob und wie in anderen Ländern mit patriarchalen Gesellschaftsstrukturen, in denen Schüler*innen ebenso existenzieller finanzieller Not ausgesetzt sind, intime Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrern gelebt werden. Mittels eines quantitativen Messinstruments könnten Aussagen über die Gewichtung der Determinanten zur Begünstigung intimer Beziehungen gemacht werden.

Da sich in dieser Forschung auf heterosexuelle Beziehungen zwischen weiblichen Schülerinnen und männlichen Lehrkräften fokussiert wurde, wäre es weiterhin interessant, sowohl heterosexuelle intime Beziehungen zwischen männlichen Schülern und weiblichen Lehrerinnen bzw. Schülerinnen zu untersuchen als auch gleichgeschlechtliche Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften. Diese entsprechen den Ergebnissen dieser Arbeit nach jedoch nicht der normativen Wirklichkeit von Schüler*innen, wurden von den Befragten jedoch nicht völlig negiert.

Als Kontrast zur Informations- und Theoriegenerierung aus Sicht der Schüler*innen könnte die Sicht der Lehrkräfte und Eltern auf das Phänomen untersucht und mit diesen Ergebnissen verglichen werden. Zudem wäre es gewinnbringend, das Phänomen intimer Beziehungen zwischen Autoritätspersonen und Schutzbefohlenen in anderen von Hierarchie geprägten Kontexten zu untersuchen, wie zum Beispiel in Universitäten, Kirchen- und Moscheegemeinden oder staatlichen Ämtern. Junge emanzipierte Frauen und Männer, die sich für Geschlechtergerechtigkeit und gegen sexuelle Gewalt einsetzen, könnten nach ihrer Sicht und nach Vorschlägen befragt werden, um Kenntnisse über ihre Herangehensweise im Kampf gegen sexuelle Gewalt zu erhalten und um wissenschaftlich zu untersuchen, wie diese unterstützt werden könnten.

Literaturverzeichnis

Afenyadu, Dela; Goparaju, Lakshmi (2003): Adolescent Sexual and Reproductive Health Behaviour in Dodowa, Ghana. Online verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/5c7a/7256cdbf6c7aaaf4076b9df9e0c39985b487.pdf>, zuletzt geprüft am 05.09.2020.

Agblorti, Samuel K. M.; Tanle, Augustine (2011): Child fostering and education in Ghana. In: *Society, Biology and Human Affairs* 76 (1), S. 53–70. Online verfügbar unter <https://erl.ucc.edu.gh/jspui/bitstream/123456789/2586/1/Tanle%20et%20al%202011%202.pdf>, zuletzt geprüft am 06.10.2020.

Agyei-Mensah, Samuel; Owoo, Nkechi S. (2015): Explaining regional fertility variations in Ghana. In: *Journal of Population Research* 32 (3/4), S. 157–172. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/43919974>.

Agyekum, Kofi (2008): The pragmatics of Akan greetings. In: *Discourse Studies* 10 (4), S. 493–516. DOI: 10.1177/1461445608091884.

Agyepong, Felicia (2010): Sexual harassment against female students in senior high schools in the Kumasi metropolis, Ashanti region of Ghana. Masterarbeit. University of Cape Coast.

Allroggen, Marc; Gerke, Jelena; Rau, Thea; Fegert, Jörg M. (2018): Umgang mit sexueller Gewalt in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Eine praktische Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Ampofo, Akosua Adomako (2001): "When Men Speak Women Listen". Gender Socialisation and Young Adolescents' Attitudes to Sexual and Reproductive Issues. In: *African Journal of Reproductive Health / La Revue Africaine de la Santé Reproductive* 5 (3), S. 196–212. DOI: 10.2307/3583335.

Ampofo, Akosua Adomako; Boateng, John (2008): Multiple meanings of manhood among boys in Ghana. In: T. Shefer und K. Ratele (Hg.): *From Boys to Men. Social Constructions of Masculinity in Contemporary Society*. Chicago: Juta Academic, S. 50–74.

Antonowicz, Laetitia (2010): Too often in silence. A report on School-based violence in West and Central Africa. Unter Mitarbeit von Sarah Castle und Violet Diallo. Online verfügbar unter <https://plan-international.org/publications/too-often-silence-school-based-violence-west-and-central-africa#download-options>, zuletzt geprüft am 29.08.2020.

Asafu-Adjaye, Prince (2012): Private Returns on Education in Ghana. Estimating the Effects of Education on Employability in Ghana. In: *African Sociological Review / Revue Africaine de Sociologie* 16 (1), S. 120–138. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/24487691>.

Atuguba, Raymond A. (2019): Homosexuality in Ghana. Morality, Law, Human Rights. In: *JPL* 12 (4), S. 113–126. DOI: 10.5539/jpl.v12n4p113.

Bochow, Astrid (2012): Let's talk about sex: reflections on conversations about love and sexuality in Kumasi and Endwa, Ghana. In: *Culture, Health & Sexuality* 14, S15-S26. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/23524535>.

Böhm, Bettina (2017): Macht, Kindheiten und sexueller Missbrauch in Ghana. Erwartungen und Lebensrealitäten für Mädchen und Jungen. Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, Pierre (2010): Die männliche Herrschaft. Unter Mitarbeit von Jürgen Bolder. 1. Auflage, [Nachdruck]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bullens, Ruud (1995): Der Grooming Prozeß – oder das Planen des Mißbrauchs. In: Brunhilde Marquardt-Mau (Hg.): *Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle*. Weinheim: Juventa (Materialien), S. 55–67.

Centre for Gender Studies and Advocacy (2020). Online verfügbar unter <https://ce-gensa.ug.edu.gh/>, zuletzt aktualisiert am 01.09.2020, zuletzt geprüft am 01.09.2020.

Darkwah, Akosua K. (2014): Education. Pathway to Empowerment for Ghanaian Women? In: Andrea Cornwall (Hg.): *Feminisms, empowerment and development. Changing women's lives*. London: Zed Books (Feminisms and development), S. 87–103.

Dörr, Margret (2017): Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Fabian Kessler, Elke Kruse, Sabine Stövesand und Werner Thole (Hg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder: Verlag Barbara Budrich, S. 202–210. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0hpr.21>.

Fegert, Jörg M. (2007): Sexueller Missbrauch an Kindern und Jugendlichen. In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 50 (1), S. 78–89. DOI: 10.1007/s00103-007-0111-y.

Fosu, Emelia Rachel (2005): Teachers' and students' perception of indiscipline in senior secondary schools. A case study of Sunyani Secondary School. Cape Coast, Ghana. Online verfügbar unter <https://erl.ucc.edu.gh/jspui/bitstream/123456789/3468/1/FOSU%202005.pdf>, zuletzt aktualisiert am 14.08.2020.

GH Students (2018): Ghana Education Service (GES) Salary Structure. Online verfügbar unter <https://ghstudents.com/ges-salary-structure/>, zuletzt aktualisiert am 17.11.2018, zuletzt geprüft am 01.09.2020.

Ghana Education Service (2020): Necessary Details on al 721 Senior High and Technical & Vocational Schools in Ghana. Online verfügbar unter <https://ges.gov.gh/category/downloads/>, zuletzt aktualisiert am 28.08.2020, zuletzt geprüft am 28.08.2020.

Ghana Statistical Service (2014): Women and Men in Ghana. A statistical compendium. Accra. Online verfügbar unter <https://statsghana.gov.gh/gssmain/fileUpload/press-release/W&M%202014.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2020.

Ghana Statistical Service (2018a): Ghana living standards survey round 7 (GLSS7). Poverty Trends in Ghana 2005-2017. Online verfügbar unter https://statsghana.gov.gh/gssmain/fileUpload/pressrelease/Poverty%20Profile%20Report_2005%20-%202017.pdf, zuletzt geprüft am 09.04.2020.

Ghana Statistical Service (2018b): Ghana Multiple Indicator cluster Survey 2017/18. Snapshot on key findings. Accra. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/ghana/media/576/file/Ghana%20Multiple%20Cluster%20Indicator%20Survey.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2020.

Ghana Statistical Service (2018c): Multiple Indicator Cluster Survey (MICS 2017/18). Survey Findings Report. Online verfügbar unter https://statsghana.gov.gh/gssmain/fileUpload/press-release/MICS%20SFR%20final_compressed.pdf, zuletzt geprüft am 09.04.2020.

Ghana Statistical Service (2020a): Multidimensional Poverty. Ghana. Unter Mitarbeit von Francis Bright Mensah, John Foster Agyaho, Raymond Elikplim Dr. Kofinti, Ewura-Adwoa Dr. Ewusie und Samul Kobina Prof. Annim. Online verfügbar unter <https://ghana.un.org/en/download/27705/74401>, zuletzt geprüft am 26.08.2020.

Ghana Statistical Service (2020b): Ghana Statistical Services. Online verfügbar unter <https://statsghana.gov.gh/gsspublications.php?category=MTAwMjg3Mzk3NC4zMDc=/websites/1opr93rn57>, zuletzt aktualisiert am 08.10.2020, zuletzt geprüft am 08.10.2020.

Ghana Statistical Service; ICF (2017): Ghana Maternal Health Survey 2017. Key findings. Rockville, Maryland, USA. Online verfügbar unter <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/SR251/SR251.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2020.

Glammeier, Sandra (2018): Perspektiven der Geschlechtertheorie auf sexualisierte Gewalt. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuidler (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 102–110.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl. Bern: Huber (Gesundheitswissenschaften Methoden).

Hafeneger, Benno; Baums-Stammberger, Brigitte; Morgenstern-Einenkel, Andre (2019): Physische, psychische und sexualisierte Gewalt – eine Chronologie von dokumentierten Ereignissen. In: Brigitte Baums-Stammberger, Benno Hafeneger und Andre Morgenstern-Einenkel (Hg.): "Uns wurde die Würde genommen". 1. Aufl.: Verlag Barbara Budrich (Gewalt in den Heimen der Evangelischen Brüdergemeinde Korntal in den 1950er bis 1980er Jahren), S. 92–119. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/j.ctvddzq4v.14>.

Hoppe, Marie (2018): Methodenkritische Überlegungen für qualitative sozialwissenschaftliche Forschung im Kontext Türkei. Eine postkolonial informierte Perspektive. In: Wiebke Hohberger,

Roy Karadağ, Katharina Müller und Christoph Ramm (Hg.): Grenträume, Grenzgänge, Entgrenzungen. Junge Perspektiven der Türkeiforschung. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink Bücher), S. 101–126.

Human Rights Advocacy Centre (2014): Gender-based Violence in Ghanaian Schools. Final report. Online verfügbar unter https://www.hracghana.org/sites/default/files/2018-07/HRAC_GBV%20Report.pdf, zuletzt geprüft am 29.08.2020.

Human Rights Advocacy Centre (2020): About Human Rights Advocacy Centre. Online verfügbar unter <http://hracghana.org/index.php/node/2982>, zuletzt aktualisiert am 02.09.2020, zuletzt geprüft am 02.09.2020.

Kalicki, Bernhard (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: Annedore Prengel und Ursula Winklhofer (Hg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, S. 47–56.

Kamran, Mehwish; Liang, Yigu; Trines, Stefan (2019): Education in Ghana. Hg. v. World Education News + Reviews. Online verfügbar unter <https://wenr.wes.org/2019/04/education-in-ghana>, zuletzt geprüft am 07.04.2020.

Kolshorn, Maren (2018): Die Ursachen sexualisierter Gewalt – ein komplexes Bedingungsgefüge. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuidler (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 138–148.

Kowalski, Marlene; Hildebrand, Julia; Marks, Svenja (2018a): Pädagogische Intimität. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* 21 (2). Online verfügbar unter https://www.wiso-net.de/document/DZI__E8427C56032FB32DAEEFEF2ADFCB2537.

Kowalski, Marlene; Hildebrand, Julia; Marks Svenja; Retkowski, Alexandra; Thole, Werner; Schäfer, Forothee; Behnisch, Michael (2018b): Pädagogische Intimität. Zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. In: *Interdisziplinäre Fachzeitschrift* 212018 (2), S. 188–200.

Kweitsu, Richard (2014): Ghana's Education Sector. Online verfügbar unter <https://www.modernghana.com/news/579629/ghanas-education-sector-key-challenges-hindering-the-effec.html>, zuletzt geprüft am 07.04.2020.

Meuser, Michael (2011a): Deutungsmusteranalyse. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 31–33.

Meuser, Michael (2011b): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 140–142.

Ministry of Education (2018): Free SHS Policy. Hg. v. The public relations unit of the Ministry of Education. Online verfügbar unter <http://freeshs.gov.gh/index.php/free-shs-policy/>, zuletzt aktualisiert am 31.01.2018, zuletzt geprüft am 14.10.2020.

Molini, Vasco; Paci, Pierella (2015): Poverty Reduction in Ghana. Progress and challenges. Hg. v. World Bank Group.

National Review Committee on the Teachers' Code of Conduct (2008): Teachers' code of Conduct. Rules of professional conduct for teachers in Ghana. Online verfügbar unter <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/Africa/Ghana.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2020.

Newell, Michael (2019): Top 5 fastest-growing economies in Africa. Hg. v. World Finance. Online verfügbar unter <https://www.worldfinance.com/markets/top-5-fastest-growing-economies-in-africa>, zuletzt aktualisiert am 28.08.2020, zuletzt geprüft am 28.08.2020.

News Ghana (2017): Teacher Remanded For Allegedly Raping Student. In: *News Ghana*, 10.02.2017. Online verfügbar unter <https://newsghana.com.gh/teacher-remanded-for-allegedly-raping-student/>, zuletzt geprüft am 13.10.2020.

Norman, Ishmael D.; Awiah, B.; Norvivor, Adwoa Norvivor; Komesuor, Joice; Kweku, M.; Binka, F. N. (2016): Homosexuality in Ghana. In: *Advances in Applied Sociology* 06 (01), S. 12–27. DOI: 10.4236/aasoci.2016.61002.

Nti, Kwaku (2018): Otiko condemns teacher-student relationships. ghananewspage.com. Online verfügbar unter <https://ghananewspage.com/otiko-condemns-teacher-student-relationships/>, zuletzt aktualisiert am 26.01.2018, zuletzt geprüft am 13.10.2020.

Osafo, Joseph; Asampong, Emmanuel; Langmagne, Sussan; Ahiedeke, Clement (2014): Perceptions of Parents on How Religion Influences Adolescents' Sexual Behaviours in Two Ghanaian Communities: Implications for HIV and AIDS Prevention. In: *Journal of Religion and Health* 53 (4), S. 959–971. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/24485151>.

Owu-Ewie, Charles (2006): The Language Policy of Education in Ghana: of Education. A Critical Look at the English-Only Language Policy. Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics. Online verfügbar unter <http://www.lingref.com/cpp/acal/35/paper1298.pdf>, zuletzt geprüft am 27.08.2020.

Oxford Business Group (2018): Ghana's expanding middle class reshapes industrial growth prospects. Online verfügbar unter <https://oxfordbusinessgroup.com/overview/right-conditions-expanding-middle-class-could-reshape-long-term-prospects>, zuletzt aktualisiert am 20.04.2018, zuletzt geprüft am 27.08.2020.

Parliament of the Republic of Ghana (1960): The twenty-ninth Act. Criminal Code Act 29. Online verfügbar unter <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/gh/gh010en.pdf>, zuletzt geprüft am 27.07.2020.

Parliament of the Republic of Ghana (1998): The Children's Act. Online verfügbar unter <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/WEBTEXT/56216/65194/E98GHA01.htm>, zuletzt geprüft am 14.10.2020.

Parliament of the Republic of Ghana: Education Act. Online verfügbar unter <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/MONO-GRAPH/83622/92463/F2061259086/GHA83622.pdf>, zuletzt geprüft am 28.08.2020.

Ploder, Andrea (2009): Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 10 (1). DOI: 10.17169/FQS-10.1.1232.

Proulx, Geneviève (2012): Male Sexual and Gender-Based Violence in Schools: Barriers to Community Action and Strategies for Change. The Case of Awaso, Ghana. Université D'Ottawa / University Of Ottawa.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenburg (Lehr- und Handbücher der Soziologie). Online verfügbar unter http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783486719550&searchTitles=true.

Quist, Hubert O. (1999): Secondary Education in Ghana at the Dawn of the Twentyfirst Century. Profile, Problems, Prospects. In: *Prospects* XXIX (3), S. 425–442. DOI: 10.1023/A:1026384419785.

Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (2018): Einleitung. Pädagogische Kontexte und Sexualisierte Gewalt. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuider (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–31.

Ricken, Norbert (2012): Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Versuch einer systematischen Reflexion. In: Werner Thole, Meike Sophia Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh et al. (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Publikation der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 103–117.

Rogers, Carl R. (2014): Die nicht-direktive Beratung. Ungekürzte Ausgabe, 14. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch (Fischer-Taschenbücher, 42176).

Salm, Steven J.; Falola, Toyin (2002): Culture and customs of Ghana. Westport, Conn.: Greenwood Press (Culture and customs of Africa).

Strauss, Anselm L. (1996): Qualitative analysis for social scientists. Repr. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Pr. Online verfügbar unter <https://katalog.ub.uni-leipzig.de/Record/0-21925382X>.

The Commonwealth Association (2020): Ghana : Society | The Commonwealth. Online verfügbar unter <https://thecommonwealth.org/our-member-countries/ghana/society>, zuletzt aktualisiert am 12.06.2020, zuletzt geprüft am 12.06.2020.

U.S. Embassy in Ghana: Educational System of Ghana. Online verfügbar unter <https://gh.usembassy.gov/education-culture/educationusa-center/educational-system-ghana/>, zuletzt geprüft am 07.04.2020.

Unicef Ghana; Ministry of Education; Ghana Education Service (2019): Education Budget Brief. Hg. v. Unicef. Online verfügbar unter <https://www.unicef.org/ghana/media/2311/file/Budget%20Brief%20-%20Education.pdf>.

United Nations Country Team, Ghana (2018): United Nations Sustainable Development Partnership (UNSDP) 2018 - 2022 Ghana. Online verfügbar unter <https://ghana.un.org/en/download/3403/19074>, zuletzt geprüft am 26.08.2020.

United Nations Development Program (2018): Northern Ghana Human Development Report 2018. Bridging the Poverty Gap and Fostering Socio-Economic Transformation and Empowerment to contribute to Human Development for All. Online verfügbar unter http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/reports/2935/undp_ng-hdr20report_2018_igc_online.pdf, zuletzt geprüft am 09.04.2020.

World Bank (2020): Ghana Population total. Hg. v. The World Bank Group. Online verfügbar unter, zuletzt geprüft am 05.09.2020.

World bank, Global Poverty Working Group (2020): Poverty headcount ratio at national poverty lines (% of population) - Ghana. Hg. v. World Bank. Online verfügbar unter https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.NAHC?locations=GH&most_recent_value_desc=false, zuletzt aktualisiert am 03.09.2020, zuletzt geprüft am 03.09.2020.

Yeboah, Abena Animwaa; Ampofo, Akusua Adomako; Brobbey, Maame Kyerewaa (2014): Women's and Gender Studies in Ghana. In: Samuel Agyei-Mensah, Joseph Atsu Ayee und Abena

D. Oduro (Hg.): Changing Perspectives on the Social Sciences in Ghana. Dordrecht, s.l.: Springer Netherlands, S. 285–312.

Anhang

I. Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Hanna Keller, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.



Leipzig, 09.11.2020

II. Interviewtranskriptionen

- a. Interviewtranskription Angelina
- b. Interviewtranskription Barnabas
- c. Interviewtranskription Clifford
- d. Interviewtranskription Daniella
- e. Interviewtranskription Emanuella
- f. Interviewtranskription Florence
- g. Gesprächstranskription Georgina

III. Interviewleitfaden

Konzipiert nach den Prinzipien des Offenen Leitfadeninterviews (Vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 126-132).

Joining:

- How are you doing?
- How is your family?
- How is Ghana coping with the Corona Virus?
- I want to tell you, that this phone call and everything that is said is highly confidential. Nobody will get to know your name. Because all names of persons or places or schools will directly changed by myself.
- If you are ok, I would like to record this call to remember better, what we spoke about. Nobody than me will hear the recording. Are you ok with that?
- Yeah great, so I think the internet connection is not that stable and may break down so can also bundle with the voda network for international call bundle. Just dial *151*30# and you'll get 50 minutes for 5.50 Ghc. If the 50 minutes are over, just bundle with another 5.50 Ghc. And call me back. Ok?
- Yeah great, so the way the phone call will look like that it would be great, If you could freely tell me as much of yourself, without me asking too much. So it's about you, what you want to say and what you want to focus on.
- I know, it's a bit weird that I will mainly listen to your stories and explanations but from my experience, most people get used to it real quickly.
- In this phone call the most important think is your personal point of view and your life and experiences that I am interested in.
- Don't worry about your English and maybe some mistakes that you may make. English is also not my mother language. So just feel free to talk as you talk in normal like, ok?
- I want to respect your time. What about your time schedule? Will you be busy later on? As for me, I don't have any other plans for today, so I am absolutely free and don't be in a hurry.

Eingangsfrage:

- In fact, when we had the video call I thought “wow this girl is really pretty”. So I am sure, you got a lot of approaches because of that.
- So I am really interested how life was for you when you were in school, especially in the secondary school. How did you cope with that? I mean with all the boys and other people approaching you? Just tell me about your life as a student, about your family and how you grew up and especially about your time in school and your experiences with approaches.
- I will just listen till you are done explaining me.

Immanente Fragen dazu:

Familie:

Please could you **describe your family and your home for me?**

- Who was **taking care of you?** Whom were you **most close** when you grew up?
- What were your **duties in the house?** Did you **like to do** them?
- How was your families and your personal **financial situation?**
- What were you **struggling with**, when you grew up with?

Außerschulische Aktivitäten

- What did you do **aside from schooling?** (Church? Friends? Work?,...)

Schule

- How was time in school for you?
- Was the school a single sex or mixed sex school. Were you a day or boarder student?
- What did you enjoy about school.
- What were your struggles in school?
- Did you have **many friends?**
- What were the **topics of your life** back in school?
- What were your **future aims back** then? How have they **changed?**
- How was your **relationship to the teachers?**

Exmanente Fragen:

You know I have been to Ghana like 7 times and I am really interested in everything about Ghana, and especially the life of people. I have heard that it is quite a common but of course secretive thing that teachers are dating their students. So could you tell me more, how this works, how they start getting in touch, what they are doing when they are dating and so on...I am really interested in that. I don't criticize people doing that, you know Germany is much more liberal on that, so I am really interested in your personal experiences on that. It would be great for me to learn more about it.

Immanente Fragen dazu:

- **Verlauf** der Beziehung:
- **How did it happen, that you started** dating your teacher.
- **Where and when** did you meet your teacher and **what where you doing?**
- When and why did you **stop dating your teacher?**

Motive:

- What was your motivation or hope to date your teacher?
- What did you **like about that teacher?** Why was it him and **not another one?**

Gestaltung der Beziehung.

- How did you **feel during** that time? Were you proud or rather scared or had you other feelings about it?
- What did you **enjoy during that time?** What kept you continuing it?
- (What is the difference between a friendly teacher student relationship and teacher student relationship whereby they are dating? What do they do when they say they are dating?)⁶
- (Proposing: What does "proposing" mean? What do they say? Can a lady also propose? What does it mean to accept a proposal?)

6 Fragen in Klammern wurden erst im Verlauf der Forschung in den Leitfaden aufgenommen, um erste gebildete Konzepte und Kategorien vertiefend zu untersuchen.

- (What's the role of a girl when she is dating a teacher, what's the role or duty of the teacher)
- Was the possibility of **getting pregnant an issue** for you? And how did you go about this?
- Do you use **condoms** or how do you prevent yourself from getting pregnant?
- Did it happen, that you **hoped, wished or expected something from your teacher**, but he did **not fulfil**?
- **Did you always get, what you wished to get** from your teacher or did you feel **cheated** sometimes?
- (Do you know of cases whereby a girl didn't like to accept the proposal of a teacher?
- Who helped her in this situation?)

Soziale Einbettung in Freundeskreis und Familie

- **Whom** did you **talk** about that?
- How did **your friends react** when they got to know that you are dating your teacher?
- What were you **worried about**, when dating your teacher.
- Did your **parents or family** ever speak with you about this topic? And **what did they tell you**?
- **(What does the school's authority do or say about dating?)**

Letzte (theoretisierende) Fragen

- Why do you think do girls date their teachers?
- Now that you have graduated, how have your thoughts about dating teachers changed?
- Which advice would you give students that are likely to date their teachers?

Abrunden und Bedanken

- Thank you so much for your trust, for openly telling me about your life and experience. You did a great job and you helped me a lot with that. Thank you so much. May God richly bless you.
- I will now stop recording the phone.
- I have really learnt a lot more about life in Ghana through your stories. Thank you.
- Would you still be available in case I will have some few more questions afterwards?

- Personally it was really a pleasure talking with you and very interesting for me. You did a great job. Thank you for that.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt den Mädchen und jungen Frauen in Dormaa-Ahenkro, Ghana, die sich mir anvertraut haben. Durch sie und ihre Erlebnisse wurde in mir der Wunsch geweckt, Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in Ghana besser zu verstehen und zu erforschen.

Bedanken möchte ich mich zudem bei Mathilde und Carolin, zuallererst für ihre Freundschaft, für all die inspirierenden Gespräche über diese Arbeit und ihre treue und praktische Unterstützung dabei. Danke auch an Paula, Noble und Anna für die wertvollen Korrekturhinweise.

Mein Dank gilt außerdem meinem Betreuer Daniel Diegmann, der mit kritischem Blick, wertvollen Anregungen und ermutigenden Worten den Prozess dieser Arbeit begleitete.