

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/
Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Frühkindliche Bildung und Erziehung
Bachelor of Arts

Bachelorarbeit

Wintersemester 2015/2016

Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen

2. Februar 2016

Erstprüfer/in: Prof. Dr. J. Thomas Hörnig

Zweitprüfer/in: Dipl.-Päd. Stefanie Faigle

Mareike, Döring

Matrikelnummer: 4640301

Klingenstr. 4

71691 Freiberg a. N.

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort	1
2 Was ist „Sexualität“?	2
3 Kindliche Sexualität	3
3.1 Haben Kinder Sexualität?.....	3
3.2 Infantile Sexualität - Sexuelle Entwicklung nach Freud.....	4
3.3 Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.....	7
3.4 Exkurs: Der Ödipuskomplex.....	9
3.5 Sexuelle Entwicklung und Sozialisation im fünften, sechsten und siebten Lebensjahr.....	9
3.6 Studie - Aufklärung aus Kindersicht.....	10
4 Einführung in die Sexualpädagogik	13
4.1 Begriffsbestimmung „Sexualerziehung“.....	13
4.2 Geschichte der Sexualerziehung und die Herausbildung der Sexualpädagogik..	13
4.3 Exkurs: Aufklärungsbuch „Zeig Mal!“	15
4.4 Sexualpädagogik heute.....	16
5 Sexualpädagogik und Geschlechterrollen	17
5.1 Die „sexuelle Identität“	17
5.2 Begriffsbestimmungen.....	18
5.2.1 Gender.....	18
5.2.2 Genderidentität.....	18
5.2.3 Geschlechtsrolle.....	18
5.2.4 Geschlechtsspezifisch oder geschlechtstypisch.....	18
5.3 Stufen der Geschlechteridentitäts-Entwicklung.....	19
5.3.1 Entwicklungspsychologischer Ansatz nach Kohlberg.....	19
5.3.2 Die Entdeckung der Geschlechterunterschiede.....	20
5.4 Typisch Mädchen, typisch Junge?.....	21
5.5 Die Bedeutung des Geschlecht im öffentlichem Diskurs.....	22

5.5.1 Kinder- und Jugendhilfe Gesetz für Baden-Württemberg §12 (7).....	22
5.5.2 Geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen am Bsp. Baden- Württemberg.....	22
5.6 Die Notwendigkeit der geschlechterbewussten Pädagogik.....	24
5.7 Geschlechterbewusste Pädagogik – Theoretische Perspektiven.....	25
5.7.1 Gender Mainstreaming.....	26
5.7.2 Sexualpädagogische Mädchenarbeit und Sexualpädagogische Jungenarbeit.....	26
5.7.3 Doing Gender.....	27
5.8 Möglichkeiten und Grenzen einer geschlechterbewussten Pädagogik in Kindertagesstätten.....	28
5.9 Praxismodell - Gender Mainstreaming – ein Thema für die Kindertagesstätte? ..	29
6 Sexuelle Gewalt an Kindern und Pädosexualität.....	31
6.1 Sexuelle Gewalt oder sexueller Missbrauch?.....	31
6.2 „Pädophilie“.....	32
6.3 Ausmaß von sexueller Gewalt an Kindern.....	34
6.4 Folgen sexueller Gewalt gegen Kinder.....	34
6.4.1 Initialwirkungen/Kurzzeitfolgen.....	35
6.4.2 Langzeitfolgen.....	35
6.5 Prävention im Kindergarten.....	36
7 Grenzbereiche: Doktorspiel oder sexuelle Übergriffe unter Kindern?.....	37
7.1 Problematisches sexuelles Verhalten bei Kindern.....	37
7.2 Doktorspiel.....	38
7.3 Sexueller Übergriff unter Kindern.....	38
8 Das Dreiecksverhältnis Kinder – Sexualität – Pädagogik.....	39
9 Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen – Alltag und Praxis.....	40
9.1 Der Situationsansatz im Kontext der sexuellen Bildung und der Sexualerziehung.....	41
9.2 Ganzheitlicher Ansatz sexueller Bildung.....	41
9.3 Sexualpädagogische Handlungskompetenz der Fachkraft.....	42

9.4 Der Alltag in Kindergruppen im sexualpädagogischem Kontext.....	43
9.5 Beispiele für die Praxis.....	44
9.5.1 Integration der Sexualpädagogik als Querschnittsaufgabe.....	44
9.5.2 Die Kindergartenbox „Entdecken, Schauen, Fühlen!“ der BzgA.....	46
10 Fazit.....	48
11 Abbildungsverzeichnis.....	52
12 Literaturverzeichnis.....	53
12.1 Bücher, Aufsätze und Artikel.....	53
12.2 Internetquellen.....	58

Verbindliche Versicherung

1 Vorwort

Sexualpädagogik. Ein Wort welches zunächst an die Schulzeit und den Aufklärungsunterricht erinnern lässt. Während in Schulen Sexualpädagogik, besser Aufklärungsarbeit, Bestandteil des Bildungsplanes ist, stellt dieses Thema in den Kindertageseinrichtungen bis heute noch ein äußerst sensibles Thema dar. Analog befassen sich Theoretiker, Wissenschaftler und auch Pädagogen seit langer Zeit mit der persönlichen Identitätsentwicklung welcher die (früh)kindliche Sexualität einen wichtigen Faktor beitragen soll. Dieser Annahme gegenüber stehen Fachkräfte, die während der Ausbildung, zum Beispiel zum Kindheitspädagogen und zur Kindheitspädagogin, mit kaum einem Thema geringer konfrontiert werden als der Sexualpädagogik, der Sexualerziehung und der kindlichen Sexualität im Allgemeinen. Aus dem gegebenen Anlass, trägt diese Arbeit den Titel „Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen“, um der kindlichen Sexualität und der sexuellen Bildung von Kindern zwischen dem ersten und siebten Lebensjahr auf die Spur zu gehen. Neben dem geringen Wissen, welches Erwachsene der kindlichen Sexualität entgegen bringen, stellt auch der Faktor „Scham“ eine gesellschaftliche Disharmonie im Umgang mit Kindern und der Sexualität dar. So ist Sexualpädagogik im frühkindlichen Bereich ein oft ferngehaltenes oder als unwichtig erachtetes Thema, woraus sich auch die Motivation zum Verfassen dieser Arbeit ergibt.

Fragen wie: „Was ist Sexualität, besonders im Zusammenhang mit Kindern?“, „Welche theoretischen Fundamente liegen der kindlichen Sexualität zu Grunde?“; „Was hat die Sexualität mit der Psychosozialen Entwicklung gemeinsam?“ und „Wie ist die Entstehungsgeschichte der Sexualpädagogik?“ sollen ersten Inhalt vermitteln. Dabei werden wissenschaftliche Theorien, dominierend von Freud und Erikson, zur Beantwortung herangezogen.

Der Geschlechterthematik und der geschlechterbewussten Pädagogik ist ein eigener Abschnitt gewidmet, welcher auch separat betrachtet ertragreiche Ergebnisse darlegt. Besonders mit Begriffen wie „Gendermainstreaming“ ist die Geschlechterpädagogik in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den öffentlichen Fokus gerückt. So spielt sie auch im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg eine Rolle. Aus den gegebenen Umständen soll deutlich werden, wie der sensible Umgang mit dem Geschlecht, auch im Kontext der Sexualpädagogik, in den Kindertagesstätten fester Bestand werden kann.

Ein nächster Aspekt der Sexualpädagogik, welcher in Kindertageseinrichtungen

deutlicher wird, als andere Bereiche der Sexualpädagogik, ist die Präventionsarbeit, ebenfalls ein äußerst sensibles Thema, das besonders seit den „Missbrauchsdebatten“ in den 80iger Jahren an zunehmendem Interesse gewinnt. Der Fokus hierbei soll auf dem Ausmaß der betroffenen Kinder, den Folgen sexueller Gewalt und den Präventionsressourcen der Kindertagesstätte liegen.

Die Frage: „Was hat es mit dem Dreiecksverhältnis ‚Kinder – Sexualität – Pädagogik‘ auf sich?“ wird den letzten Teil der Arbeit einleiten, die „Umsetzung der Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen“. Anerkannte bestehende Ansätze sowie Alltagsanregungen und Praxismodelle sollen veranschaulicht darlegen, ob der Kindergarten neben der Präventionsarbeit noch weitere wertvolle Funktionen hat, um Kinder im Umgang mit der (eigenen) Sexualität zu begleiten.

2 Was ist „Sexualität“?

Sexualität passenden Inhalt zu verleihen ist nicht leicht. Häufig weichen, gegebene Definitionen, voneinander ab und beziehen sich beispielsweise nur auf den rein biologischen Aspekt. Freud begann eine seiner Vorlesungen wie folgt.

„Meine Damen und Herren! Man sollte ja meinen, es sei nicht zweifelhaft, was man unter dem >> Sexuellen<< zu verstehen habe.“ (Zitat nach Freud 1917: 300)

Denkt man aber genauer darüber nach wird klar wie schwer es ist dem Begriff konkreten „Inhalt“ zuzuweisen. Vielleicht wäre all das was mit der Differenzierung der zwei Geschlechter zusammenhängt passend hierfür, dennoch etwas trist. Anders könnte man den Sexualakt in den Mittelpunkt stellen, was durch die Nähe zu dem „Unanständigen“ aber wenig Platz für die Entbindung lassen würde. Diese spielt, stehe die Fortpflanzung im Kern des „Sexuellen“, aber eine durchaus wichtige Rolle. Doch wäre die reine Fortpflanzung die Definition, wozu würden dann Handlungen wie Masturbation oder gar Küssen zugeordnet werden (vgl. Freud 1917: 300-301). Sexualität ist wie Freud schon verdeutlichte, also ein komplexes Gebilde. Das **Wort** „Sexualität“ hingegen verhält sich eher schlicht und leitet sich aus dem spätlateinischen „Sexus“ ab, was schlicht „Geschlecht“ meint. So ist es nicht weit hergeholt, dass der **Begriff** „Sexualität“, im Detail den Inbegriff sexueller Handlungen welche mit genitaler Stimulation und körperlicher Vereinigung verbunden sind, meint (vgl. Runkel 2010: 6). Entgegen des **Begriffs** „Sexualität“ ist die **Definition** menschlicher Sexualität mehr als nur „Genitalität“ (vgl. Sielert 2005: 26).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) formuliert die Definition für Sexualität umfassend.

„Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors.“ (Zitat nach WHO 2006: 5)

Sexualität tritt hier als essenzielles Grundbedürfnis des Menschen auf, deren Bedeutung entscheidend für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ist (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014: 63).

Sexualität kann auch als Lebensenergie, welche sich auf die Lust bezieht, bezeichnet werden. Diese bedient sich dem Körper und wird aus unterschiedlichen Quellen ernährt. Dabei sind ihre Ausdrucksformen sehr unterschiedlich und sinnvoll in verschiedenster Hinsicht (vgl. Sielert 2005: 41). So ist „Sexualität“ also beispielsweise einen Ausdruck von Liebe, ein Akt, ein Gefühl, ein Spiel, eine Geschlechtlichkeit, eine Beschmutzung, Gewalt oder eine Perversion, ein Hormon oder ein Medizinisches Problem (vgl. Runkel 2010: 6)

3 Kindliche Sexualität

3.1 Haben Kinder Sexualität?

M.E., wird „Sexualität“ in unserer Gesellschaft schnell nur auf die körperliche Zusammenkunft von Mann und Frau reduziert, mit dem Ziel der Fortpflanzung oder eben des Vergnügens. Wäre das der einzige Inhalt ist es verständlich, dass viele Erwachsene davor zurück schrecken, wenn man ihnen erzählt, dass bereits Kinder sexuell aktiv sind. Doch „Sexualität“ muss mehr als bloße „genitale Vereinigung“ sein, da der Mensch ein Sexualwesen von Anfang an ist und „Sexualität“ vielmehr als wünschenswerte Lebensenergie verstanden wird, welche auch Kinder entfalten wollen. Bereits im Mutterleib spürt das Kind Ängste und Freude der Mutter an deren eigenem Körper und ihrer Sexualität. Dies wirkt sich auf dem direkten Wege auf die Angstbereitschaft genauer, die sexuelle Vitalität des Kindes aus. Auch die Geburt

selbst ist eine wertvolle Erfahrung, welche der Säugling mit allen Sinnen erlebt. Man vergleicht diesen abrupten Wechsel des Lebens in der Gebärmutter zu dem in der Welt außerhalb der Mutter, auch als Vertreibung aus dem Paradies. Der Säugling wird „herausgetrieben“ aus einem besonders geschützten und geborgenen Ort. Dies kann auch ein Grund sein warum der Mensch bis in das hohe Alter Sehnsucht nach Geborgenheit verspürt (vgl. Sielert 2005: 101-102). Kindliche Sexualität ist **nicht** mit der Erwachsenensexualität gleichzustellen. Kindliche Sexualität unterliegt einem ständigen Veränderungsprozess. Es gibt keine strikte Trennung zwischen Zärtlichkeit, Sinnlichkeit und Sexualität, vielmehr erleben sie die Sexualität ganzheitlich. Sie ist also eine umfassende Erfahrung voller Spontanität, Entdeckungslust und Neugierde, die dabei vorwiegend auf sich selbst bezogen ist. Während bei der Erwachsenensexualität Lust- und Beziehungsaspekte im Vordergrund stehen, gilt für das Kind vielmehr der Identitätsaspekt. Mädchen und Jungen erleben Sexualität als Einheit von Körper, Gefühlen und Verstand und entwickeln dadurch ihre ganzheitliche Identität (siehe unten: 17) (vgl. Freund & Riedel-Breitenstein 2006: 19-20).

3.2 Infantile Sexualität - Sexuelle Entwicklung nach Freud

Sigmund Freud, ein Name der immer wieder in Verbindung mit der Sexualtheorien und der infantilen Sexualität fällt. So umstritten seine Theorien auch sein mögen, beziehen sich viele spätere Ansätze auf ihn und auch dazu, Kindern überhaupt Sexualität zuzuschreiben hat er einen großen Beitrag geleistet. So bezeichnete er es bereits 1905 als folgenschweren Irrtum, dass die populäre Meinung sei, dass der Geschlechtstrieb in der Kindheit fehle und erst in der Pubertät erwache (vgl. Freud 1905: 81). Besonders ist auch das seine Theorien, im Vergleich zu anderen damaligen Sexualwissenschaften, den Blick auf den Sexualitätsbegriff erweitern und sich nicht nur auf rein genitale Bedürfnisse richten (vgl. Quindeau 2012: 24). Freud unterscheidet zwischen Trieb(reiz) und Reiz. Einleitend aus Seitens der Physiologie beginnt er diesen zwei Wörtern Inhalt zu verleihen. Hierfür zieht er das „Reflexschema“ hinzu, demzufolge ein von außen hervorgerufener Reiz an die körperliche Nervensubstanz durch Aktion nach außen abgeführt wird. So ist für den Reiz, auch als physiologischer Reiz bezeichnet, das Wesentliche gegeben, wenn dieser wie ein einmaliger Stoß wirkt und durch eine einmalige Aktion behoben werden kann. Der Triebreiz hingegen stammt laut Freud, hierbei nicht aus der Außenwelt, sondern aus dem Inneren des Organismus. Er ist eine konstante Kraft, welche er auch als „Bedürfnis“ bezeichnet. Zur

Aufhebung dieses „Bedürfnisses“ benötigt es die „Befriedigung“. Als Beispiel nennt er hierfür die Bedürfnisse Hunger und Durst. Ein physiologischer Reiz kann vergleichsweise das grelle Licht sein, welches auf das Auge fällt. Einmalige Aktion dagegen: Wir schließen das Auge, ein Reflex. Weiter verbildlicht er seine Theorie an dem Beispiel eines Neugeborenen welches schon bald merkt, dass es nicht jedem Reiz durch eine Muskelaktion „entfliehen“ kann. Diese Reize aus der Innenwelt, welche einen konstanten drängenden Charakter entwickeln, sind für Freud der Beweis für Triebbedürfnis. Als Hilfskonstruktion bezeichnend unterscheidet Freud, um auf die (kindliche) Sexualität überzuleiten, zwischen den „Ich- und Selbsterhaltungstrieben“ und eben den Sexualtrieben. Zugleich aber zweifelt Freud daran, ob es überhaupt möglich ist, Triebe zu klassifizieren und entschließt sich weiter, ihnen zumindest allgemeine Charakteristiken zuzuschreiben. Diese sind für den Sexualtrieb zahlreich, entstammen vielfältigen organischen Quellen, bestätigen sich zunächst unabhängig voneinander und werden erst spät zu einer mehr oder weniger vollkommenen Einheit. Die Organlust ist das Ziel und erst nach vollkommener Synthese spricht Freud davon, dass die Sexualtriebe den Dienst der Fortpflanzungsfunktion nachgehen (vgl. Freud 1915: 81- 89). Um diese Triebreize zu steuern unterteilt Freud in „Ich“ „Es“ und „Über-Ich“(Ich-Ideal). Diese drei Komponenten sind komplex, lassen sich aber anhand eines von Freud eignet gewählten Gleichnis, kurz und präzise erläutern.

„Die funktionelle Wichtigkeit des Ichs kommt darin zum Ausdruck, daß ihm normalerweise die Herrschaft über die Zugänge zur Motilität eingeräumt ist. Es gleicht so im Verhältnis zum Es dem Reiter, der die überlegende Kraft des Pferdes zügeln soll, mit dem Unterschied, daß der Reiter dies mit eigenen Kräften versucht, das Ich mit geborgten“ (Zitat nach Freud 1923: 294)

Das mit Vernunft und Besonnenheit charakterisierte *Ich*, steuert also das *Es*, welches die Leidenschaft repräsentiert. Das Über-Ich bezeichnet Freud auch als „Anwalt“ es ist also jene Komponente, welcher eine höhere und auch moralische „Macht“ zugesprochen werden kann. Dieses *Ideal-Ich* tritt als Anwalt der Innenwelt des *Es*, gegenüber des Repräsentanten der Außenwelt, dem *Ich* (vgl. Freud 1923: 293-303).

Regungen der Infantilen Sexualität nach Freud

Die erste Regung, das Lutschen besser bekannt als die orale Phase zeigt sich beim Säugling in Anlehnung an lebenswichtige Funktionen. Dabei richtet sich sein Hauptaugenmerk auf die Nahrungsaufnahme über die weibliche Brust. Wenn er gesättigt einschläft, zeigt er sichtliche seelische Befriedigung. Diese, so Freud, wird

sich im Erwachsenenalter nach dem Orgasmus wiederholen. Der Säugling wiederholt diesen Vorgang, ohne neue Nahrung zu beanspruchen, beispielsweise auch in der Form des Daumenlutschens. Das er dadurch ruhig einschläft ist für Freud der Beweis, dass diese Aktion Befriedigung gebracht hat. Die Lustgewinnung findet also im Mund- und Lippenbereich, dann auch in Verbindung mit dem Daumen statt. Diese Körperteile sind demnach erogene Zonen, wodurch das Lutschen, „sexuelle Lust“ bezeichnet (vgl. Freud 1917: 309-310). Dieser Trieb ist hierbei autoerotisch was meint, dass dieser nicht auf andere Personen gerichtet ist. Schon an dem Lutschen, der ersten Regung, verdeutlicht Freud drei wesentliche Merkmale kindlicher Sexualität. Infantile Sexualität entsteht demnach an Anlehnung *lebenswichtiger Körperfunktionen*, das Sexualziel steht unter der Macht einer *erogenen Zone* und sie kennt noch kein Sexualobjekt, ist also *autoerotisch*.

Die **zweite Regung, die Anale Phase** bezeichnet Freud als „Betätigung der Afterzone“. Parallelen zum Lutschen bildet sie deshalb, weil die Afterzone ähnlich wie die Lippenzone, in Anlehnung zu lebenswichtiger Körperfunktionen steht (vgl. Freud 1905: 87-92). Während heute davon gesprochen wird, dass diese Phase sich im zweiten Lebensjahr abspielt spricht Freud immer noch von einem Säugling. Dieser bemüht sich demnach, dass die Entleerung des Darms und auch des Harns, ihm durch diese Erregung einen möglichst großen Lustgewinn bringt. Besonders hier trifft er im negativen Sinne auf die Außenwelt welche möchte, dass das Kind oder der Säugling seine Ausscheidungen dann abgibt, wenn andere Personen es bestimmen. Ekel empfindet das Kind hierbei nicht vor seinem Kot, da es als Teil seines Körpers geschätzt wird. So trennen sich manche Kinder nicht gern davon oder verwenden es gar als „Geschenk“ zum Ausdruck ihrer Wertschätzung (vgl. Freud 1917: 310-311).

Dritte Regung oder phallisch-genitale Phase ist laut Freud die „Betätigung der Genitalzonen“. Diese Regung ist ebenfalls in Beziehung zur Harnentleerung gebracht. Er unterscheidet zudem in drei Phasen der infantilen Masturbation. Erstere bringt er bereits in Verbindung mit der ersten Regung (orale Phase) und spricht hierbei von Säuglingsonanie, in welcher durch „herumsuchen“ am eigenen Körper besonders erogene Zonen entdeckt werden. Zweite, gleich näher erläuterte Phase, spielt sich um das vierte Lebensjahr ab. Die dritte Phase bezeichnet er als die *ausschließlich gewürdigte Pubertätsonanie* (vgl. Freud 1905: 94-95). Zurück zur dritten Regung und auch der zweiten Phase der infantilen Masturbation. Diese Phase ist laut Freud eine kurze Blütenzeit, in der die frühere Säuglingsonanie wieder erwacht. M.E. ist die dritte Regung eine Phase des Entdeckens und der Neugierde. So spricht Freud davon, dass zu Beispiel ein Junge, wenn er eine Schwester bekommt, sich beim Anblick ihrer

Scheide erschrickt und sich ein Wesen ohne so ein wertvolles Teil, wie er es besitzt, gar nicht vorstellen kann. Auch Mädchen fühlen sich demnach benachteiligt, weil ihnen dieser sichtbare Penis fehlt und wünschen sich nicht selten ein Junge zu sein.

Nebenbei liegt das sexuelle Interesse des Kindes in diesem Alter aber besonders darauf, woher die Kinder kommen (vgl. Freud 1917: 313-314).

Während Freud der Annahme war, dass das Kind Kräften ausgesetzt ist die es nicht versteht und steuern kann (Ich – Es – Über-Ich), geht kommend Erikson davon aus, dass die Bewältigung durch das Individuum erfolgt (vgl. Erikson 1966: 57-58).

3.3 Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson

Erik H. Erikson entwickelte ein *epigenetisches Diagramm*, welches den Stadien Freuds analog ist, um die Entwicklung der Persönlichkeit darzustellen. Sein Ziel hierbei war es eine Verbindung, zwischen Freuds Theorie der infantilen Sexualität und seiner Kenntnis des psychischen und sozialen Wachstums des Kindes innerhalb seiner Familie und der sozialen Umwelt, zu schaffen.

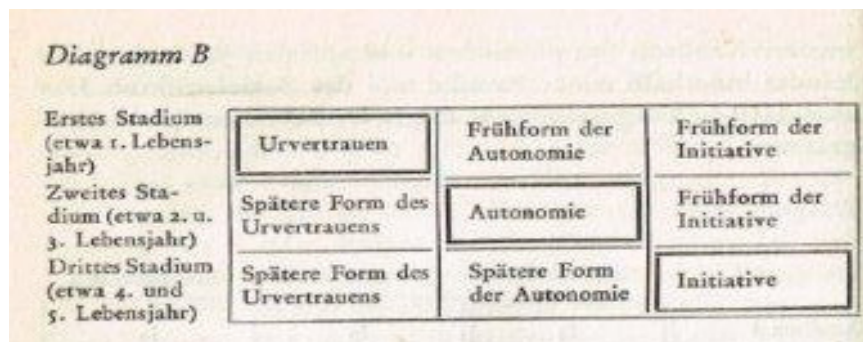


Abbildung 1: „Diagramm B“ (Erikson 1966: 60)

Wie schon im obigen Diagramm sichtbar wird unterscheidet Eriksons hier, genau wie Freud, in drei Stadien (Regungen bei Freud). Simulant zu Freuds Regung „das Lutschen“ setzt er das **„Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen“** als Überschrift des ersten Stadiums. Nun teilt er des Weiteren in Komponenten welche waagrecht in seinem Diagramm verlaufen. Erste Komponente, das *Urvertrauen* der gesunden Persönlichkeit geht zurück auf Erfahrungen des ersten Lebensjahres, genauer auf die Einstellungen zu sich selbst und der (Um)Welt. Vertrauen, so Erikson, ist das Gefühl der Verlässlichkeit im Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer, sowie die eigene Zuverlässigkeit. Das *Urvertrauen* ist der Eckstein einer gesunden Persönlichkeit, oft in der Kindheit unbewusste Komponenten werden erst im Erwachsenenalter deutlich.

Besonders auf die Bindung zur Mutter kommt es in den frühen Erfahrungen des Säuglings an. Sein Vertrauensgefühl wird durch die mütterliche Versorgung erweckt (vgl. Erikson 1966: 57-72). Starke Komponente hierbei ist die Brust, welche das Kind, wie Freud erwähnt, nicht nur mit dem Mund sondern auch mit der Haut berührt. Die Welt des Säuglings ist geprägt durch Haut und Berührungen, wobei die Haut das wichtigste und größte Sinnesorgan des Menschen ist. Das *Urvertrauen* entwickelt sich indem das Kind Faktoren wie Angenommensein, Zärtlichkeit und Geborgenheit über die Haut aufnimmt. Aber auch negative Faktoren wie Ekel, Ablehnung oder Angst können über die Haut des Kindes angenommen werden und Auswirkungen auf die weitere psychische Entwicklung haben. Auch das Vertrauen zu sich selbst lernt der Säugling in dieser Zeit, die Mutter ist nicht immer körperlich verfügbar und das Kind ist genötigt in sich selbst zu vertrauen, um beispielsweise zwischen bekannter und unbekannter Personen, Vertrauen und Misstrauen zu differenzieren (vgl. Wanzeck-Sielert 2013a: 357).

Zweites Stadium, welches parallel zu Freuds „*Betätigung der Afterzone*“ verläuft, betitelt Erikson als „**Autonomie gegen Scham und Zweifel**“. Das Kind kommt in dieser Phase besonders um zwei Akte nicht herum, das „Festhalten“ und „Loslassen“. Dies gilt es zu koordinieren, wie bei Freud schon deutlich wurde. Gleichzeitig wird diese Phase zu einem gewissen Autonomiekampf indem, vor allem in der westlichen Welt, die Sauberkeitserziehung eine entscheidende Rolle spielt. Das Kind kann sich machtlos in seinem eigenen Körper fühlen, wenn es nicht die Erfahrung machen kann selbst zu bestimmen, wann es sich über die Schließmuskeln und andere Funktionen von seinen Ausscheidungen trennt. Erikson nennt dieses Stadium deshalb als entscheidend für Liebe und Hass, Breitwilligkeit und Trotz sowie freier Selbstäußerung und Gedrücktheit. Aus der kindlichen Selbstbeherrschung entsteht das Gefühl von Autonomie und Stolz, welchem das Gefühl von Zweifel und Scham entgegen steht. Dieses wird durch übermäßiges Eingreifen der Eltern und den Verlust der Selbstkontrolle gebildet (vgl. Erikson 1966: S.75-79). Wichtiger als negatives Eingreifen in die kindliche Selbstkontrolle ist es, das Kind in seiner Selbstwirksamkeit zu unterstützen. Das Gefühl, etwas selbst entschieden und bewirkt zu haben, stellt Stolz vor Zweifel und Scham (vgl. Wanzeck-Sielert 2013a: 358).

Drittes Stadium, angelehnt an Freuds Regung „*Betätigung der Genitalien*“, bezeichnet Erikson als „**Initiative gegen Schuldgefühle**“. Hat das Kind die Autonomieprobleme des zweiten Stadiums überwunden und sieht sich nun selbst als „Ich“ an, steht es vor der nächsten Bewältigung. Es muss herausfinden welche Art von Person es sein möchte. Nicht selten streben Kinder in dem Alter dem Wunsch nach so zu sein wie

Mama oder Papa. Das Sprachvermögen und die eigenen Bewegungsfreiheit des Kindes ermöglichen ihnen ein weites unabhängiges Tätigkeitsfeld. Das Kind beginnt sich mit Erwachsenen zu messen und entwickelt eine unermüdliche Wissbegierde. Auch die geschlechtliche Neugierde zählt hierzu. So stellen Kinder, in ihrem Vergleich mit den Eltern schnell fest, dass sie diesen, auch im Bezug auf die Genitalien, stark unterlegen sind (vgl. Erikson 1966: 87-92). Freud bezeichnet das als Ödipuskomplex, was in einem kurzen Exkurs erläutert werden soll. Auch Berührungen an der eigenen Scheide oder dem eigenen Penis, werden bewusst eingesetzt und als lustvoll empfunden (vgl. Wanzeck-Sielert 2013a: 358-359).

3.4 Exkurs: Der Ödipuskomplex

Wie jede Theorie Freuds ist auch der Ödipuskomplex umfangreich in dessen Literatur vertreten. Dabei spielt dieser Komplex insbesondere im Alter von zwei bis drei Jahren eine große Rolle. Der Name entspringt der Sage von König Ödipus, welcher seinen Vater tötet, um seine Mutter als Frau zu nehmen. Die Verbindung zum Kind ist zwar weitaus weniger grausam, enthält aber dieselben Keime oder Gefühle. So will der Junge beispielsweise, seine Mutter ganz für sich alleine haben und empfindet dadurch die Anwesenheit des Vaters als störend. Mädchen empfinden selbiges, dennoch nicht so häufig vertreten, im Bezug auf ihren Vater. Auch Äußerungen wie „Später heirate ich einmal Mama“ zählt Freud zum Ödipuskomplex. Es ist also ein Dreiecksverhältnis entstanden, indem das Kind den Partner, in diesem Falle die Mutter, ganz für sich alleine möchte. Anders als in Erwachsenenbeziehungen ist es dennoch beobachtbar, dass das Kind, in diesem Fall der Junge, in anderen Gelegenheiten dem Vater Zärtlichkeit entgegen bringt. Diese beiden Gefühle, vertragen sich demnach beim Kind eine Zeit lang miteinander (vgl. Freud 1917: 325-328)

3.5 Sexuelle Entwicklung und Sozialisation im fünften, sechsten und siebten Lebensjahr

Besonders, wenn es darum geht Kindern Sexualität zuzuschreiben, bezieht sich die meiste Literatur auf Freud. So auch Sielert, welcher die kindliche Sexualität in sexuelle Sozialisationsschritte unterteilt. Dabei sind das erste Jahr bis einschließlich das dritte Jahr deutlich synonym zu obig aufgeführten Regungen, und auch Stadien nach Erikson. Da das fünfte sowie auch das sechste und siebte Lebensjahr genau so

bedeutend für die Pädagogik in den Kindertagesstätten ist, soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden.

Im fünften Lebensjahr werden Peers für Kinder immer bedeutender. Da Kinder im vierten Lebensjahr, wie Erikson aufzeigt, ein sehr ausgeprägtes Verhältnis zu ihren Eltern, auch im „erotisch“ gefärbten Sinne, haben ist es wichtig Kindern die Möglichkeit zu geben, um mit anderen Kindern auf ihre Art zu kommunizieren. Das Interesse vom eigenen Körper projiziert sich dann auch auf den des Spielpartners und Rollenspiele und auch sogenannte Doktorspiele entstehen. Unter Gleichaltrigen ist diese Entdeckungsreise in der Regel unproblematisch (siehe unten: 38) Gleich den Freundschaften oder Partnerschaften der Erwachsenen erleben Kinder die Gefühle zu ihren Freunden. Eine Begleitung der kindlichen Liebeskonflikte ist daher bedeutend und sollte respektiert und nicht brüskiert werden. Besonders Jungen erfahren, auf gleichgeschlechtliche Freunde bezogen, häufige Hänseleien da viele Eltern fürchten, dass sich daraus vielleicht eine Homo-Sexuelle Entwicklung ergeben könnte.

Das sechste und auch das siebte Lebensjahr ist im wissenschaftlichen Kontext weit weniger verbreitet als die Jahre davor. Dies könnte unter anderem an der Ansicht liegen, dass das sexuelle Interesse vorerst stagniert und andere Interessen in den Fokus rücken (vgl. Sielert 2005: 108-110). Freud spricht hier von der Latenzperiode oder auch einer infantilen Amnesie (vgl. Freud 1917: 320). Dennoch durchläuft das Kind in diesem Alter sexuelle Entwicklungsschritte. Auffällig ist, dass Kinder in diesem Alter sich besonders hingezogen zu gleichgeschlechtlichen Freunden fühlen und das andere Geschlecht geradezu ablehnen. Damit wächst ebenso der soziale Druck sich wie ein richtiges „Mädchen“ oder ein richtiger „Junge“ zu verhalten (vgl. Sielert 2005: 110-112). Auch sexuell gefärbte Witze finden in diesem Alter zuzunehmend Anklang und Kinder finden schnell heraus, dass sie mit speziellen Ausrücken Eltern und Erzieher heraus fordern können, insbesondere wenn diese keine deutlichen Grenzen setzen (vgl. Zartbitter e.V. 2007: 5).

3.6 Studie - Aufklärung aus Kindersicht

Sechs- und Siebenjährige Kinder sind laut Dr. Raith-Paula, welche Workshops anbietet, um einen guten Zugang zu Sexualität zu finden, *glücklich mit sich selbst*. Dies wurde im Rahmen einer Studie zum Thema „Aufklärung“, durch das Forschungsinstitut Iconkids & Youth, im Auftrag der Zeitschrift „Family“ erfasst. Insgesamt wurden 742 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren, sowie deren Mütter befragt. Die

Studie fragte in einem von zwei Teilen Kinder danach, was sie gerne selbst über ihren Körper erfahren möchten und wie wohl sie sich in diesem fühlen. Auf die Frage, ob sie gerne mehr darüber wissen möchten, wie ein Baby entsteht antworten 67% der Mädchen und 51% der Jungen mit „Ja“. Kinder in dem Alter sind sich selbst meist genug, es interessiert fast alle jüngeren Kinder, wie sie im Bauch der Mutter gewachsen sind. Auf welche Weise sie dort hinein gekommen sind fragen sie eher selten. Kinder entdecken, dass ihr Körper ganz besondere Stellen hat, jene Stellen an denen Berührungen intensivere Gefühle auslösen als an anderen Körperteilen. Hier geht es Kindern nicht um den Orgasmus, sondern lediglich um die sinnliche Erfahrung, die sie mit ihrem Körper und ihrer Seele machen. Eltern gehen mit solchen Situationen gelassener um, wenn sie sich das vor Augen halten, dennoch sollten Kindern verdeutlicht werden, dass solche schönen Gefühle Privatsache sind (vgl. Leitzgen 2009: 2-3).

Über das Kindergartenalter hinaus, dennoch interessant, sind die Ergebnisse, welche bei den älteren Kindern erfasst wurden. **Acht- und Neunjährige** sind ausgeglichen und neugierig. Besonders die Mädchen wollen mit 68% mehr über ihren Körper wissen und was mit diesem passiert, wenn man älter wird. Jungen bestätigen dies mit 55%. Auf die Frage, ob sie gerne mehr über Gefühle und die Liebe wissen möchten, antworten ebenfalls die Mädchen mit 70% öfter als die Jungen mit 53% mit „Ja“. In diesem Alter sind Kinder meist selbstbewusst, vertrauen ihren Gefühlen und haben keine Angst zu ihrer Meinung zu stehen. Sie fühlen sich wohl in ihrer Haut. Zusätzlich staunen Kinder in diesem Alter noch deutlicher, was es vereinfacht biologisches und anatomisches Fachwissen mit Gefühlen zu verknüpfen, um Kindern Wissen anzueignen. So kann der Muttermund bildhaft „das Tor des Lebens“ genannt werden, um den Zugang zur Sexualität kreativ und spannend zu gestalten. Ein durchaus sinnvoller Aspekt hieran ist, dass wenn Kinder schöne und positive Bilder mit ihrem Körper und der Sexualität verbinden gehen sie viel sorgsamer damit um (vgl. Leitzgen 2009: 3).

Zehn bis zwölf Jährige Mädchen bezeichnet Dr. Raith-Paula als verunsichert, die Jungen hingegen als selbstbewusst. Auch die Zahlen bestätigen dies. So finden sechs und sieben Jährige Mädchen mit 80% es schön ein Mädchen zu sein, sind es mit zehn-zwölf Jahren nur noch 66%. Zum Vergleich, bei den Jungen ist es umgekehrt, während 70% der sechs/sieben Jährigen es schön finden ein Junge zu sein, steigt die Zahl bei zehn-zwölf Jährigen Jungen auf 79%. Daraus lässt sich schließen, dass insbesondere die Jungen in diesem Alter sich noch in einem Schonraum befinden. Die Mädchen spüren hier bereits die hohen Erwartungen der Zukunft. Fragen wie „Wer will ich einmal werden?“ kollidieren beispielsweise mit dem Bild des Mädchens, welches heute vor

allem sensibel, anpassungsfähig, sozial und eher passiv sein soll. Veränderungen stehen auch körperlich an, so beginnt zum Beispiel die Brust zu wachsen. In diesem Alter ist es besonders wichtig dem Kind deutlich zu machen, dass mit seinem Körper etwas ganz Wunderbares passiert. Das Interesse, mehr über den eigenen Veränderungsprozess zu erfahren, ist sowohl bei Mädchen auch als bei Jungen vorhanden. 60% beider Geschlechter finden es spannend zu beobachten, wie sich ihr Körper verändert. Über Sex und Liebe Wissen zu sammeln bejahen 73% der Mädchen und 62% der Jungen. Über Verhütung wollen sie mit 58% der Mädchen und 51% der Jungen hingegen noch nicht so viel erfahren. Insgesamt, zeigen die Zahlen das eine natürliche Wissbegierde der Kinder durchaus vorhanden ist, wenn es um Sexualität geht (vgl. Leitzgen 2009: 3-4).

In einem anderen Teil der Studie ging es unter anderem darum, was Kinder über Liebe und Sexualität wissen, was sie genauer wissen möchten und ob sie ausreichend über alle wichtigen Themen informiert werden. Die Ergebnisse sind spannend und erwartet zugleich. So wird, wie es sich schon vermuten lässt, vor allen mit den kleineren Kindern wenig über Sexualität gesprochen. Gerade einmal 39% der sechs/sieben Jährigen Jungen und immerhin 45% der gleichaltrigen Mädchen wissen wie ein Baby entsteht. Im Laufe des Alters nimmt die Kenntnis zu und so haben bei den zehn-zwölf Jährigen Mädchen lediglich 11% und bei den Jungen gleichen Alters nur noch 9% mit „Nein, weiß ich nicht“ auf die Frage, wie ein Baby entsteht, geantwortet. Bei der Frage „Ich weiß, wie ein Baby auf die Welt kommt“ sprechen die Zahlen ähnliches. So haben bei den acht/neun Jährigen Mädchen 23% und bei den Jungen 28% keine Ahnung wie ein Baby auf die Welt kommt. Die geschlechterspezifischen Fragen, wie beispielsweise „Ich weiß, was bei Mädchen während der Regel passiert“ und „Ich weiß, was bei Jungen beim Samenerguss passiert“ zeigen, dass Kinder über ihr eigenes Geschlecht tendenziell mehr wissen als über das jeweils andere. Dennoch, wissen mit 24% der Mädchen und 10% der Jungen im Alter von sechs/sieben Jahren die Kinder bezüglich des kommenden eigenen Prozesses, kaum Bescheid. Immerhin 75% der zehn-zwölf Jährigen Mädchen, wissen was mit ihrem Körper bei der Regel passiert/passieren wird und auch 66% der Jungen gleichen Alters verstehen, was während dem Samenerguss geschieht. Besonders die Frage „Ich weiß, wie man verhindern kann, dass ein Baby entsteht“ wurde entgegen anderer Fragen mit zunehmendem Alter mit „Ja, weiß ich“ beantwortet. So wissen bei den 8/9 Jährigen Mädchen 47% und Jungen 52% schon Bescheid darüber wie es verhindert werden kann, dass ein Baby entsteht. Mit zehn bis zwölf Jahren steigt das Wissen dann schon auf 91% bei den Mädchen und auf 79% der Jungen. Aus den Zahlen lässt sich also herauslesen, dass Sexualerziehung sich

heute noch meist um das alte Aufklärungsprinzip dreht möglichst schnell über Verhütung zu sprechen.

„Mein Körper und Ich“ ein Appell der Sexualpädagoginnen/-pädagogen dagegen, dass es nicht länger darum gehen soll, möglichst früh möglichst genau zu erfahren, wie ein Baby in den Bauch kommt oder wie man dies verhindern kann. Viel wichtiger, und das soll im weiteren Verlauf beachtet werden, ist es für Kinder, den eigenen Körper schätzen und lieben zu lernen, denn Sexualität ist untrennbar mit dem eigenen Körpergefühl verbunden, auch das Interesse der Kinder, mehr zu erfahren, ist vorhanden (vgl. Leitzgen 2009: 1-2).

4 Einführung in die Sexualpädagogik

4.1 Begriffsbestimmung „Sexualerziehung“

Jean- Jacques Rousseau spricht in „Emile“ davon, dass die Pflanze durch Pflege aufgezogen wird, und der Mensch durch die Erziehung (vgl. Rousseau 1963: 108-109). Da bereits Kinder, über ein sexuelles Interesse verfügen zählt die „Sexualerziehung“ zu einem wichtigen Punkt der Erziehung und der Sexualpädagogik. Im Mittelpunkt stehen hierbei intentional gelenkte Lernprozesse. Dies meint, dass beabsichtigte und kontinuierliche Einflussnahmen auf die Entwicklung sexueller Ausdrucks- und Verhaltensformen, sexueller Motivationen, sowie auf die Einstellungs- und Sinnesaspekte der Sexualität von Kinder und auch Jugendlichen (vgl. Sielert 2005: 15).

4.2 Geschichte der Sexualerziehung und die Herausbildung der Sexualpädagogik

Die Sexualerziehung war bis in die 1960er Jahre stark geprägt durch die christlich-konservative Ansicht welche durch kirchenamtliche Lehren, sowie gewisse moraltheologische Aspekte hervorgerufen wurden. Die christliche Auffassung war, dass alle sexuellen Aktivitäten schlecht sind und sie lediglich in der Ehe, zur Erzeugung eines Kindes und zur Verhinderung von Unzucht, geduldet sind. Sexualität ist außerhalb der Ehe schlecht und verboten (vgl. Barczay 1967: 10). So sorgte beispielsweise im 18. Jahrhundert eine Anti- Onaniekampagne, welche ein ursprünglich rein medizinisches und präventives Programm darstellen sollte, dafür, dass dies durch Philanthropen auch in Erziehung umgesetzt wurde. So war Inhalt der damaligen „Geschlechterziehung“ nicht die Aufklärung über Schwangerschaft oder

etwa Geschlechtsunterschiede. Zentrales Motiv war die Verhinderung der Onanie. Diese wurde als Sünde oder Laster beschimpft und Erwachsene wurden ausdrücklich dazu aufgefordert Kinder zu verfolgen und zu beobachten, um die gezielte Onanie zu verhindern, und das obwohl inzwischen Freud aufmerksam machte, dass bereits Kinder Sexualität zuzuschreiben ist. Schon bald hatte dies medizinische, speziell für die Psychiatrie, Folgen. Krankheitsbilder mit offensichtlichem sexuellem Hintergrund traten auf. Diese konnten als Identitätskonflikt erklärt werden, welche durch Sexualunterdrückung ausgelöst wurden. Zu Beginn des 20ten Jahrhundert entstanden durch Sexualwissenschaftler wie Max Hodan, aber auch durch Erzieherinnen, pädagogische Initiativen gegen die Sicht auf die vorherrschende Sexualerziehung. Doch aus Mangel an Macht blieben diese ohne großen Erfolg. Erst die „68er Bewegung“, auch die sexuelle Revolution genannt, erklärte die Befreiung von sexuellen Zwängen, was sie durch viele öffentliche Demonstrationen bekannt machte. „Sexualität“ war plötzlich Thema gesellschaftlicher Diskurse (vgl. Sielert 2005: 16-20). „1968“ gilt als globales Phänomen da Konfliktpotenziale und Proteste weltweit synchron stattfanden (vgl. Sager 2015: 126). Die „neue Gesellschaft“, hauptsächlich die junge studentische Generation welche sich versuchte von der älteren abzugrenzen, fand laut Negt schnell heraus, dass sie selbst als Erwachsene nicht mehr besserungsfähig seien. So galt die Konzentration der nächsten Generation und explizite pädagogische Fragen rückten in das Gespräch. Eine „neue Erziehung“ sollte aus der jungen Generation eine „neue Gesellschaft“ machen (vgl. Negt 1995: 291-298). Der Wunsch einer neuen Erziehung, galt auch der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Das Bild vom Kind wurde idealisiert und es selbst sollte zur einer „neuen Gesellschaft“ erzogen werden. Anknüpfend an Rousseau gingen die Akteure und Akteurinnen davon aus, dass das Kind „rein“ sei und seine inneren Kräfte sich, durch ihre „neue“ und „andere“ Erziehungsform, voll entfalten sollen. Im Rahmen der sogenannten Kinderladenbewegung wurde die neue Erziehung erprobt, welche vor allem darauf abzielte Kinder zur Selbstverwirklichung, Autonomie, Kritikfähigkeit, Widerstandsfähigkeit und Ungehorsamkeit, zu erziehen. Stark abgegrenzt zu der Gehorsamkeitserziehung sollte die „neue Erziehung“ also vor allem auf die „Ich Stärke“ abzielen. Demnach war es dem Kind frei Bedürfnisse die es fühlte, zu äußern und auch zu befriedigen. Diese Ansicht brachte der Sexualerziehung eine entscheidende Rolle bei. Es warf, einst noch geprägt durch Verbote der Onanie, ein neues Licht auf die (Sexual-) Erziehung. „Die Befreiung der kindlichen Sexualität“ als Überzeugung der Kinderladenbewegung sollte die „sexuelle Revolution“ in der neuen Generation verwirklichen. Kinder müssen die Möglichkeit haben ihre Sexualität frei zu

entwickeln, lautete die Devise an die kindliche Umwelt. Die Kulturministerkonferenz beschloss 1968 das Sexualerziehung zum Bildungsauftrag der Schulen werden sollte und so war es fortan Pflicht, dass Sexualkundeunterricht in allen Schulen stattfand. Die Notwendigkeit der Sexualerziehung, welche mit dem Kindeswohl begründet wurde, fand des weiteren Anklang durch neue Sexualaufklärungsbücher. Diese waren besonders an Kinder selbst gerichtet (vgl. Sager 2015: 127-133).

4.3 Exkurs: Aufklärungsbuch „Zeig Mal!“

Eines dieser Bücher „Zeig mal! Ein Bilderbuch für Kinder und Eltern“ sorgte für großes Aufsehen. Das Buch, welches Will McBride und die Kinderpsychologin Helga Fleischhauer-Hardt 1974 veröffentlichten, wurde nach einigen Indizierungsanträgen 1996 vom Autor selbst vom Markt genommen. In Deutschland ist es heute nur noch in Antiquitätshandeln und öffentlichen Bibliotheken verfügbar (vgl. Buchkammer o.J.: 2). Ziel des Buches war es, den Weg zu einer Sexualität welche durch Liebe, Zärtlichkeit und Verantwortungsgefühl geprägt ist, zu erleichtern (vgl. McBride 1980: 2-3). Dazu verwendet das Buch, 72 doppelseitige Fotografien mit Kommentaren in der Kopfzeile, die diese begleiten. Anders als in vielen damaligen Aufklärungsbüchern spielen die Hauptrollen anstelle einer Familie, ein Mädchen und ein Junge. Die Kinder gehen gemeinsam auf Entdeckungsreise und ihre einzelnen Etappen wurden fotografisch festgehalten. Dabei verschwimmt bewusst die Grenze zwischen kindlichen und erwachsenen Körpern und deren unterschiedlichen Sexualität (vgl. Sager 2005: 54-155). Ihre Reise beginnt bei ihren Genitalien. Sie laufen unterschiedliche Etappen ab, erkennen Unterschiede ihrer Geschlechtsteile und das es besonders schön ist sich „da unten“ anzufassen. Die Genitalien des Mannes und die Brüste der Frau werden zum Vergleich herangezogen. Eines der Kinder berichtet, dass es einmal beim Liebesakt seines älteren Bruder zugeschaut hat. Alles wird sehr deutlich beschrieben und mit detailreichen, zum Teil übergroßen, Fotos untermalt. Nach dem Akt der Liebe kommt die Geburt des Kindes von zwei Erwachsenen. Das Buch endet damit, dass der Junge, wenn er erwachsen ist, einmal Vater und das Mädchen, einmal Mutter werden möchte. Das Buch ist deutlich und benennt die Gegebenheiten relativ unverblümt. Auch die Fragen und Aussagen der Kinder sind forsch und direkt: „Ich finde mein Schlitz viel schöner als deinen Schwanz.“ (vgl. Will McBride 1980: 54). Interessant ist auch, dass im Verlauf der Textzeilen immer wieder Kommentare von einem älteren, verstörtem Mann und einer gleichgestimmten Frau mit einbezogen werden. So sagt der Mann

beispielsweise, dass er findet, dass sich die Kinder heute schon viel zu früh mit dem Sex beschäftigen. McBride möchte damit vielleicht bewusst verdeutlichen, dass er erkennt, dass es Gegner dieser Art von Aufklärung gibt. (vgl. Will McBride 1980: 12-155).

Trotz reaktionärem Interesse blieben die 70er und die frühen 80er eher ernüchternd im sexualpädagogischen Sinne. Mitunter ein Grund war, dass 1977 das Bundesverfassungsgericht entschied, Sexualunterricht solle „sittlich“ und „sachlich“ wirken und dadurch Lehrer und Pädagogen verunsicherte. In der zweiten Hälfte der 80er schließlich gelang der Sexualpädagogik ihr „Comeback“. Hervorgerufen durch Diskurse um AIDS und sexuellen Missbrauch, sowie die Pornografische Vermarktung, lag das Hauptaugenmerk nun aber auf der „Gefahrenabwehrpolitik“ (vgl. Sielert 2011: 1264).

4.4 Sexualpädagogik heute

Heute versteht man die Sexualpädagogik als ein Teilaspekt der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft. Hierbei soll diese sowohl die sexuelle Sozialisation, als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität der Menschheit implizieren (vgl. Sielert 2005: 15) Das Institut für Sexualpädagogik definiert deren Pflicht wie folgt.

„Aufgabe von Sexualpädagogik und sexueller Bildung ist es, Menschen auf ihrem Weg zu sexueller Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zu begleiten und zu unterstützen. Sexualpädagogik soll Perspektiven aufzeigen, ohne zu indoktrinieren, und Anhaltspunkte für eine Orientierung geben, ohne zu reglementieren.“ (Zitat nach isp 2015: 1)

Im Überblick sind die Themenbereiche breit gefächert. So zählen Disziplinen wie die Erforschung der sexuellen Wertevorstellungen, die Geschlechtlichkeit und Geschlechtersozialisation, Sexualität im Kontext von Behinderung und Krankheit oder im Hintergrund der Migrationsgesellschaft zur Sexualpädagogik. Aber auch Zweige wie die sexuelle Gewalt, die Herausbildung sexueller Begehrensformen, die Sexualerziehung im Angesicht der Familien- und Lebensstile, die Geschlechtsidentität sind wichtige Aspekte der Sexualpädagogik. Entgegen der Vielzahl einzelner Disziplinen steht, dass Sexualpädagogik als „Fach“ oder „Beruf“ kaum vorhanden ist und Forschungsprojekte und Förderungen, so auch im frühkindlichen Bereich, sich vorzugsweise mit der „sexualisierten Gewalt“ oder dem Missbrauch befassen (vgl.

Sager 2015: 63-65). Unabdingbar wendet sich diese Arbeit später auch diesem Themenbereich zu. Vorerst sollen, aus ebenso großer Wichtigkeit, eine der anderen Teildisziplinen in den Fokus gestellt werden.

5 Sexualpädagogik und Geschlechterrollen

5.1 Die „sexuelle Identität“

Die Identität im Allgemeinen kann als Prozess und auch als Ergebnis der Selbstverständigung des Individuums verstanden werden. So ist die Identität ein Zustand welcher immer wieder neu hergestellt und gesichert werden muss (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert 2014: 18). Die „sexuelle Identität“ ist ein theoretisches Konstrukt. Dieses ist einerseits komplex genug, um die Zusammenhänge zwischen sich pluralisierenden Geschlechterrollen, Lebensweisen und der sexuellen Orientierung zu implizieren, andererseits kann es noch zu anderen Teilidentitäten, wie zur beruflichen oder kulturellen Identität, analytisch in Beziehung gesetzt werden. Um die eigene sexuelle Identität ausbilden zu können werden Mädchen sowie Frauen und Jungen sowie Männer vor verschiedene Aufgaben gestellt. Diese sind im Kontext der heutigen modernisierten Gesellschaft zu bewältigen. Im Rahmen der eigenen sexuellen Identität müssen Mädchen und Jungen zu Männern und Frauen heranwachsen. Dabei spielt nicht nur ihr körperliches Geschlecht, sondern auch das psychisch und soziale Geschlecht eine präzente Rolle. Auch die sexuell dominante Orientierung wird gebildet. Geschlechterrollen und die sexuelle Orientierungen gelten dabei nicht mehr als sonderlich streng. Die typische Gegenüberstellung „Mann – Frau“ und „heterosexuell – homosexuell“ hebt sich zunehmend auf. Dennoch gilt es als weitere Aufgabe sich zu positionieren. Wenn es um die Präsentation der eigenen sexuellen Identität geht, so sind schon Mädchen und Jungen vor diese Aufgabe gestellt, wobei häufig auf typische traditionelle Bestände zurückgegriffen wird. Im Kindesalter, als auch im weiteren Alter, kann es dabei zu dem Konflikt zwischen dem Leitbild und der Individualisierung führen. Die sexuelle Identität soll sich vorwiegend aus freien Stücken entwickeln können. Das „Ich“ braucht Raum, um sich kreativ entfalten zu können. Dadurch entstehen vielfältige Varianten welche akzeptiert werden sollten. Gedankenlose Übernahme gewisser Stereotypen ist nicht das Ziel der eigenen sexuellen Identität. Zumal vermehrt davon ausgegangen wird, dass sich Geschlechtsrollen-Bausteine im Laufe der Zeit ändern können (vgl. Sielert 2005: 79-80).

5.2 Begriffsbestimmungen

5.2.1 Gender

Der Begriff Gender wurde im deutschsprachigen Raum aus dem englischen übernommen. Er meint zunächst das grammatikalische „Geschlecht“. Seit den 1970er Jahren kommt der Begriff zum Einsatz, um soziale und psychologische Zuschreibungen an das Geschlecht von dem biologischen Geschlecht zu unterscheiden. Er ist also ein Sammelbegriff, um alle mit Geschlechtsunterschieden verbundenen Eigenschaften, Verhaltensweisen, soziale Konstrukte und mehr, welche nicht biologisch vorgegeben sind, zu bestimmen.

5.2.2 Genderidentität

Hiermit ist gemeint, dass das Kind sein eigenes Geschlecht erkennt und mit zunehmender Sicherheit weiß, dass die Geschlechtlichkeit und die damit verbundenen Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe eine unveränderbare Konstante ist. Nicht damit gemeint sind sexuelle Orientierungen wie hetero- oder homosexuell.

5.2.3 Geschlechtsrolle

Dieser Begriff ist, im Gegensatz zu seinen Vorgängern, weniger einfach zu definieren. Bezeichnet als Geschlechterrollen werden zunächst, die für Frauen oder Männer als angemessen betrachtete, kulturelle erwartete oder vorgeschriebene Verhaltensweisen, bezeichnet. Auch Fähigkeiten, Einstellungen oder Persönlichkeitseigenschaften fallen hierunter. Problematisch an der Bezeichnung „Geschlechterrolle“ ist, dass man, anders bei anderen „Rollen“, diese nicht wechseln kann. Jedoch spricht man auch davon, dass sich Geschlechterrollen verändern. Das Wort Geschlechterstereotype kann ein „Ersatz“ sein, um Unverständlichkeiten zu vermeiden.

5.2.4 Geschlechtsspezifisch oder geschlechtstypisch?

Geschlechtsspezifisch, sorgt oft für Verwirrung in der Anwendung. Verhaltensweisen oder Eigenschaften, welche spezifisch für ein Geschlecht sind, beziehen sich rein auf das biologische Geschlecht. Geschlechtstypisch hingegen sind Sachverhalte, Eigenschaften und Verhaltensweisen welche für ein Geschlecht typisch sind,

beispielsweise empirisch überprüfbar häufig auftreten oder eben häufig dem einen Geschlecht zugeschrieben werden (Geschlechtsstereotyp) (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert 2014: 31-32).

5.3 Stufen der Geschlechteridentitäts-Entwicklung

5.3.1 Entwicklungspsychologischer Ansatz nach Kohlberg

In einem komplexen Zusammenspiel von Körper, sozialen Beziehungen und symbolischen Formen entwickelt sich das individuelle Frau-Sein und Mann-Sein. Die ersten Lebensjahre sind dabei von besonderer Bedeutung (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert 2014: 37). Lawrence Kohlberg, der sich umfassend mit der kognitiven Entwicklung des Kindes befasst, widmet einen seiner Aufsätze der sogenannten „Analyse der Geschlechterrollen-Konzepte“. Auch wenn man die Freudsche Saga nicht akzeptiert, so Kohlberg, ist es zweifelsfrei, dass die Sexualität das wichtigste Gebiet der Interaktion zwischen biologischen Gegebenheiten und dem durch kulturelle Werte geprägtem menschlichem Gefühlsleben darstellt. Die Sexualität soll dennoch vom „Erkennen“ her angegangen werden, was meint, dass die kognitive Organisation der sozialen Welt des Kindes in den Dimensionen der Geschlechterrollen strukturiert werden soll. Die Theorie liegt auf der Betonung des aktiven Charakters des Denkens durch welchen das Kind, Wahrnehmung und das Erlernen sozialer Rollen, aufgrund der fundamentalen Vorstellungen seines Körpers und seiner Welt organisiert. So erkennen auch Trieb-Theoretiker wie Freud an, dass Umwelteinflüsse die Geschlechts-Attitüden beeinflussen. Die Geschlechterrollen-Identität ist ein Produkt des kognitiven Wachstums. Der kritische und zugleich fundamentale organisierende Faktor der Geschlechterrollen-Haltung ist die kognitive Selbstkategorisierung als „Junge“ oder „Mädchen“.

Dieses „Urteil“ wird in einer **ersten Phase** von insgesamt drei Phasen gebildet. Das Kind hört die Bezeichnungen „Mädchen“ oder „Junge“ und lernt diese. Dieser Prozess beginnt bereits früh, circa um das späte zweite Lebensjahr. Am Ende dieser Phase können sich die meisten Kinder ihrem Geschlecht zuordnen.

In einer **zweiten Phase** weiß das Kind, ab dem dritten Lebensjahr, nun seine eigene Geschlechtsbestimmung und kann anhand physischer Merkmale anderer Personen, deren Geschlecht bestimmen. Auch Kleidung oder Frisuren, zählen allerdings noch in die Klassifizierung mit ein.

Erst im Alter von fünf bis sechs Jahren, und somit in der **dritten Phase**, ist das Kind

davon überzeugt, dass die Geschlechteridentität eine unveränderbare Konstante ist. Diese Tatsache kann nur dann einen stabilen Organisationsfaktor der psychosexuellen Haltung des Kindes abgeben, wenn es von der Unveränderbarkeit überzeugt ist. Sowohl psychoanalytische als auch kognitive Gesichtspunkte lassen erkennen, dass es von der Fähigkeit des Kindes abhängt, das Geschlecht anhand des physischen Objektes, dem Körper, zu klassifizieren. Dies ist eine wichtige Aufgabe der psychosexuellen Entwicklung. Der Unterschied zwischen Freuds Psychoanalyse und Kohlbergs kognitiver Entwicklung liegt darin, wie diese Entwicklung stattfindet. Die Psychoanalyse spricht von Interaktion zwischen Wünschen des Kindes und der Gewährung oder der Verweigerung anatomischer Informationen des Erwachsenen. Während die kognitive Entwicklung davon spricht, dass Schwierigkeiten des Kindes, Geschlechts-Definition festzustellen, auch mit Schwierigkeiten in der Feststellung allgemeiner physischer Konzepte einhergehen (vgl. Kohlberg 1974: 334-353).

5.3.2 Die Entdeckung der Geschlechterunterschiede

Anders als Kohlberg sprechen Wanzeck-Sielert und Rohramn heute davon, dass einzelne Entwicklungsschritte nicht immer genau zeitlich zugeordnet werden können. Allein aus diesem Grund, dass Interpretationen von Aussagen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren nicht immer einfach sind. Klar ist aber, dass Kinder von Beginn an Unterschiede zwischen Männern und Frauen und deren Körpern wahrnehmen. So erkennt bereits der Säugling, dass Männer und Frauen sich verschieden anfühlen, anders riechen oder andere Stimmen haben. Neuere Studien der Säuglingsforschung ergeben, dass bereits neun bis zwölf Monate alte Babys zwischen männlichen und weiblichen Gesichtern unterscheiden können. Der Geschlechtsunterschied im Sinne, wie wir ihn gebrauchen gelingt erst später, wie Kohlberg bereits aufzeigt. Erst gegen Ende des Kindergartenalters werden die Genitalien, als Begründung des Geschlechtsunterschiedes verwendet. Geschlechtsunterschiede anhand Feinheiten im Gesicht wahrzunehmen gelingt darüber hinaus erst im Laufe des Grundschulalters. Die Erkenntnis der eigenen Geschlechtskonstanz wird heute erweitert auf eine Spanne zwischen dem zweiten und dem siebten Lebensjahr. Lebensbedingungen und der eigene Informationsstand sind zwei beispielhafte Faktoren, die diese beeinflussen. Erste Selbstkategorisierungsprozesse finden demnach ebenfalls schon gegen Ende des ersten Lebensjahres statt (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014: 37-38).

5.4 Typisch Mädchen, typisch Junge?

Jungen und Mädchen, wird seit jeher geschlechtstypisches Verhalten zugeordnet. Folgender Zusammenfassung gibt einen präzisen Überblick darüber.

Spielinteressen: Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Interessen und Spielvorlieben. Nicht zuletzt, lässt sich dies an der unterschiedlichen Nutzung von Spielbereichen (Maltisch: Mädchen; Bauecke: Jungen) beobachten.

Spielverhalten: Während Jungen, insbesondere Jungengruppen, eine aktivere, raumgreifendere und wildere Spielweise zugeteilt wird, arrangieren Mädchen sich eher in räumlichen Gegebenheiten und ziehen sich zurück wenn es ihnen zu wild wird. Für Mädchen bedeutsam ist eine kleine Gruppe und die „beste Freundin“. Jungs hingegen spielen demnach bevorzugt in größeren Gruppen.

Soziale Beziehungen und Gesprächsstile: Jungen wird ein höheres Dominanzverhalten zugeteilt, Hierarchien („Wer ist hier der Boss?“) gelten bei Jungen als wichtig, so äußern sie eher Befehle und Drohungen und unterhalten sich weniger. Mädchen bemühen sich mehr um Harmonie und Kooperation und sprechen mehr und offener über sich selbst.

Konfliktverhalten: Jungen gelten als aggressiver, auch im Hinblick auf Einhaltung von Regeln und Grenzen. Mädchen bringen Aggressionen eher indirekt zum Ausdruck was meint, dass sie beispielsweise ein Mädchen aus ihrer Gruppe ausschließen.

Erwachsenenbezug: Während Mädchen zugeschrieben wird, dass sie Aktivitäten mit Erwachsenen bevorzugen, entfernen sich Jungen mehr von der Aufsicht der Erwachsenen(vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014: 51-52) [vgl. Maccoby 2000: 48-78].

Diese Aussagen bedienen wahrlich jedes Klischee, dass man in Verbindung mit der Unterschiedlichkeit der Geschlechter nur bringen kann. Es ist fast so als würde man von zwei „Welten“ sprechen. Das Ausmaß der Geschlechtertrennung ist, nicht zu Unrecht, umstritten. Einerseits gibt es immer wieder Mädchen und Jungen, die aus diesen „Geschlechtsstereotypen“ ausbrechen, zum Anderen gibt es neben den Trennungen auch zahlreiche Verbindungen zwischen den Geschlechtern. Entscheidend, wie sehr sich Mädchen und Jungen separieren, sind auch Kontextfaktoren, wie der institutionelle Rahmen oder die Gruppengröße. So ist es möglich, dass wenn sich nur ein Kind geschlechtstypisch verhält, kann sein Verhalten sich auf andere Kinder projizieren. Im Allgemeinen, wird die Trennung der Geschlechter von Seitens der Jungen mehr betont. Diese, von Maccoby als

„Asymmetrie“ bezeichnete, Geschlechtertrennung lässt sich zum einen mit der gesellschaftlichen Geschlechtshierarchie erklären. Diese lässt es für Mädchen attraktiver wirken, an „männlichen“ Aktivitäten teilzuhaben, als umgekehrt. Auf der anderen Seite steht, dass es für Jungen, angesichts der weiblichen Dominanz in kindlichen Lebensräumen, wichtig ist sich in „männliche“ Bereiche zurückziehen zu können (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014: 51-53).

5.5 Die Bedeutung des Geschlecht im öffentlichem Diskurs

5.5.1 Kinder- und Jugendhilfe Gesetz für Baden-Württemberg §12 (7)

Im 12§ des LKJHG, wird unter der Überschrift „*Vorrangige Ziele der Jugendhilfe*“ in neun Absätze unterteilt. Der siebte Punkt beginnt damit, dass Jugendhilfe Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen und auch von jungen Frauen und jungen Männern fördert. Ihre Leistung ist es, unter der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenszusammenhänge, die Benachteiligung der Geschlechter abzubauen. Des Weiteren, sind spezifische Angebote für Mädchen und Jungen bereitgestellt, um eine ganzheitliche Entfaltung der Persönlichkeit zu unterstützen. Auch auf partnerschaftliche Lösungen der Aufgaben im Erwachsenenleben sollen diese vorbereiten. Das meint, dass mädchen- und jungenbezogene Angebote in Berufs- und Lebensplanung gleichermaßen für beide Geschlechter, Erwerbstätigkeit und Familienaufgaben umfassen. Auch trägt die Jugendhilfe dazu bei, dass Misshandlungen und sexuelle Gewalt, sowie die mit einher gehenden Schäden, mithilfe differenzierten Hilfen für Jungen und Mädchen abgewendet werden (vgl. LKJHG §12 (7) 2005).

5.5.2 Geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen am Bsp. Baden-Württemberg

Im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg, führt ein Abschnitt mit der Überschrift „**Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit**“ in dem Teil „*Grundlagen und Ziele*“, in das Thema „*Geschlecht*“ ein. Beginnend wird der dritte Artikel, Absatz 3 des Grundgesetzes zitiert, in dem es, neben Faktoren wie Abstammung oder Religion, ebenso heißt, dass niemand aufgrund seines Geschlechts benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Faktoren, wie eben auch die geschlechtsspezifische Orientierung prägen die kindliche Lebens- und Lernumgebung. Dabei hat jedes Kind das Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale

Teilhabe. Ein weiterer Unterpunkt, wird mit der Überschrift „*Mädchen und Jungen*“ eingeleitet. Obwohl Kinder, ab dem dritten Lebensjahr, beispielsweise vermehrt gleichgeschlechtliche Partner zum spielen bevorzugen, werden sie häufig noch als geschlechtsneutral wahrgenommen. Um dieser Wahrnehmung entgegen zu wirken, bezieht sich der Orientierungsplan auf wissenschaftliche Fakten. So heißt es, dass Kinder bereits ab ungefähr dem ersten Jahr, Personen nach dem Geschlecht unterscheiden und sie sich selbst zu Großteil mit spätestens zwei Jahren, dem richtigen Geschlecht zuordnen können.

Nächster Absatz, beginnt mit der Förderung der Chancengleichheit, in der den Erzieherinnen und Erziehern eine wichtige Rolle angerechnet wird.

„Dabei setzen sie sich mit ihrem eigenen Rollenverständnis auseinander, um Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sensibel wahrzunehmen, zu reflektieren und geschlechtergerecht zu handeln“ (Zitat nach Orientierungsplan 2014: 48)

Geschlechtssensible Erziehung und Bildung bezieht sich auf die Teamarbeit, die Raumgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Dabei fördert sie zum einem, den Prozess der Identitätsfindung und wirkt andererseits der Verfestigung von Rollenklischees entgegen.

In einem letzten Absatz bezieht sich der Orientierungsplan auf die Geschlechts-/Genderforschung, welche sich auch mit der Geschlechtergerechtigkeit beschäftigt.

„In der Krippe und auch im Kindergarten, kommt es darauf an, Kindern in der Weiterentwicklung ihrer Geschlechtsidentität einfühlsam und behutsam zu begleiten und Einschränkungen in der Geschlechterrolle aufmerksam zu beobachten“ (Zitat nach Orientierungsplan 2014 [2011]: 49)

Das Kapitel endet damit, dass bewusst auch Väter hier mit einbezogen werden sollen (vgl. Orientierungsplan 2014 [2011]: 47-49).

Im Letzten Teil „**Bildungs- und Entwicklungsfelder**“ bezieht sich der Orientierungsplan im Unterkapitel „*Körper*“, neben Faktoren wie der körperlichen Bewegung, zwar nicht sonderlich umfassenden, auf die Sexualität und Geschlechtlichkeit. Als Ziel wird genannt, dass Kinder ihre Sexualität und die Geschlechtsunterschiede entdecken. Dabei sollen sie Behutsamkeit, Respekt und Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander von Jungen und Mädchen, erleben.

Folgende Fragen werden anschließend als Denkanstöße formuliert:

- Wie kann das Kind dabei unterstützt werden, seine Geschlechtsidentität zu einwickeln, den Schutz der eigenen Intimsphäre und Wissen über Sexualität zu erwerben und darüber sprechen zu lernen?

- Wenn es um die Intimsphäre geht, wie werden Kinder ermutigt, „nein“ gegenüber Erwachsenen und Kinder zu sagen?
- Wann und wie sollen wichtige Themen, wie Schwangerschaft und Geburt, auch unter den wichtigen Aspekten: „Wo komme ich her? Wie kam ich zur Welt? besprochen werden? (vgl. Orientierungsplan 2014 [2011]: S. 111-117).

Die Geschlechterthematik und besonders die Sexualpädagogik im Allgemeinen, wird im Bildungsplan Baden-Württemberg, ebenso in fast allen Bundesländern¹, kaum thematisiert. Wirkliche Antworten auf die Frage, wie sich Gender als immer wieder formulierte „Querschnittsaufgabe“, umsetzen lässt, gibt es kaum (vgl. Rohrmann 2015: 2).

5.6 Die Notwendigkeit der geschlechterbewussten Pädagogik

Geschlechtsneutrale Pädagogik, kann es nicht geben, denn Kinder sind **nicht** geschlechtsneutral. Kinder ordnen sich, ab circa dem zweiten Lebensjahr, einem Geschlecht zu. Oft ist dann die Kindertagesstätte die erste Möglichkeit regelmäßige Erfahrungen in Gruppen zu sammeln, sowohl in gleichgeschlechtlichen, als auch geschlechtsgemischten Gruppen. Die Geschlechtsidentität entwickelt sich also nicht nur individuell, sondern auch gruppenbezogen (vgl. Niesel 2001: 1-2). Die Kindergartenzeit, setzt also wesentliche Impulse, für den Erwerb der geschlechtlichen Identität. Die Weichen werden gestellt und es entscheidet sich, ob Kinder ihre Geschlechterrollen und -identitäten auf eigene Weise ausgestalten können oder eben nicht. Damit Kinder ihr individuelles Mädchen- oder Junge-Sein ausleben können, müssen sie in ihrer Inszenierung aufmerksam begleitet und gestärkt werden. Denn ohne Alternativen orientieren sich Kinder an den bestehenden traditionellen Bildern von Mann und Frau, welches nicht nur die ungleichen Geschlechterverhältnisse zementiert. Die Gleichberechtigung unter der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen gefördert werden soll, und auch die Benachteiligung der Geschlechter abgebaut werden soll, steht bereits in §12 (7) des Kinder- und Jugendhilfegesetz.

Ziel geschlechterbewusster Pädagogik ist es also, Mädchen und Jungen in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern, jenseits von Geschlechterklischees (vgl. Focks 2002: 7-9).

¹ **Siehe Rohrmann Tim (2015):** Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern. Denkte: Wechselspiel- Institut für Pädagogik & Psychologie. 1-26.

5.7 Geschlechterbewusste Pädagogik – Theoretische Perspektiven

Theoretische Grundlagen bündeln die geschlechterbewusste Pädagogik in drei Richtungen. Erste ist die „*Gleichheitsperspektive*“, zweite die „*Differenzperspektive*“. Als „*(de-)konstruktivistische Perspektive*“ wird die dritte Richtung bezeichnet. Neben den Unterschiedlichkeiten jedes Ansatzes, gibt es auch viele Überschneidungen.

Die Gleichheitsperspektive: Sogenannte geschlechtstypische Verhaltensweisen werden nicht als genetisch bedingt betrachtet, sondern als Folge der jeweiligen Lebensbedingung. Für die Praxis heißt das dann, Mädchen und Jungen gleichberechtigt Kompetenzen zu vermitteln. Durch die gesellschaftlichen unterschiedlichen Bedingungen bedarf es dennoch unterschiedlicher Förderung. Für Mädchen heißt dies beispielsweise, dass ihnen Möglichkeiten zur Selbstbehauptung geboten werden und sie im Erwerb technischer Kompetenzen gefördert werden sollen. Bei Jungen hingegen, soll eher Beziehungsorientierung, Einfühlsamkeit und soziale Verantwortung, gefördert werden. Als Risiko des gleichheitstheoretischen Ansatzes gilt, dass er missverstanden werden kann, als kompensatorisches Angebot, um angebliche Defizite und Probleme bei Mädchen auszugleichen.

Zusammenfassend geht es darum allen Kinder gleiche Chancen und Rechte zur Teilhabe in der Gesellschaft zu bieten.

Differenzperspektive: Dieser Ansatz geht davon aus, dass Männer und Frauen sich in ihren Lebensäußerungen unterscheiden, sie fühlen, denken und handeln anders. Es wird also nicht mehr die Gleichheit, sondern die Geschlechterdifferenz fokussiert. „Defizite“ in bestimmten Bereichen sollen demnach nicht als Mangel angesehen werden, sondern Ressourcen die das jeweilige Geschlecht mitbringt, sollen betont und gefördert werden. Kritisiert an dieser Perspektive wird vor allem, dass das „Männliche“ verallgemeinert und höher bewertet wird und das „Weibliche“ gesellschaftlich eher abgewertet wird. Auch die Verfestigung der Geschlechterstereotype, welche durch die Betonung der Unterschiede, entstehen kann, steht negativ im Diskurs.

(De-)konstruktivistische Perspektive: Diese Perspektive verbindet ihre beiden Vorgänger. Es wird also gefragt, *wie* Mädchen und Jungen aktiv ihre Geschlechterrollen und die Geschlechterdifferenz im alltäglichen Leben immer wieder reproduzieren und auch verändern. Das „Wie“ spielt also eine entscheidende Rolle denn die Perspektive veranschaulicht, wie Mädchen und Jungen im alltäglichen Umgang, ihre Geschlechterverhältnisse (re-) produzieren. Für die Pädagogik heißt das, kindliche Ausdrucksformen wahrzunehmen und wertzuschätzen. Sie unterstützt

Jungen sowie Mädchen dabei, sich mit ihren Fähigkeiten und Interessen, jenseits von typisch „männlich“ oder „weiblich“ zu entdecken und fördert sie angemessen (vgl. Focks 2002: 36-53).

5.7.1 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming, ist ein Begriff, der die politische Strategie zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern umfasst. Erstmals verwendet und vorgestellt wurde dieser auf der 3. Weltfrauenkonferenz in Nairobi 1985. 1999 wurde Gender Mainstreaming als EU- Richtlinie für alle Mitgliedstaaten verbindlich formuliert und vom Bundeskabinett als verbindliches Leitprinzip beschlossen. Die letzten Jahre weisen jedoch auf, dass koedukative Ansätze (Gemeinschaftserziehung) nicht anstelle von Geschlechterdifferenzieller Mädchen- und Jungenarbeit, besonders im sexualpädagogischem Sinne stehen sollten (vgl. Bültmann 2013: 320).

„Insofern heißt Gender Mainstreaming für die Sexualpädagogik, sich mit so viel Öffnung wie möglich gegenüber allen Formen der Vielfalt sexueller Identitäten auf die geschlechtssensible Arbeit für die gleichen Entfaltungsmöglichkeiten aller zu konzentrieren“ (Sielert 2001: 9)

5.7.2 Sexualpädagogische Mädchenarbeit und Sexualpädagogische Jungenarbeit

Besonders im sozialpädagogischen Kontext wird immer wieder auf differenzierte Sexualpädagogische Arbeit der Geschlechter hingewiesen.

Das Ziel der **Mädchenarbeit** ist nach Bültmann zusammengefasst, Mädchen zu bestärken ihren eigenen Weg zu finden, Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und zu lernen mit Ängsten und Wünschen umzugehen. Weiter ist sexualpädagogische Mädchenarbeit demnach, die beste Prävention gegen sexuellen Missbrauch und ein lebendiger Ort des Austausches. Neben den sich gesellschaftlichen ständig veränderten Anforderungen an die Weiblichkeit und Männlichkeit, muss Mädchenarbeit, sich auch mit den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Mädchen auseinandersetzen. Nicht nur für die Pädagoginnen, heißt das, eigenes Handeln zu reflektieren, um angemessen handeln zu können, denn Mädchen lernen, nachhaltig besonders von Vorbildern (vgl. Bültmann 2013: 320-321).

Jungenarbeit zielt darauf hinter dem männlichkeitsorientierten Verhalten eines

Jungen, sein Junge-Sein wahrzunehmen. Es steht also im Vordergrund, Jungen entgegen der eingeeengten Vorstellungen von „Männlichkeit“, eigene persönliche und ganzheitliche Vorstellungen des „Junge/Mann-Seins“ zu entwickeln. Auch an die Gleichberechtigung, zwischen Männer und Frauen, richtet sich Jungenarbeit (vgl. Rohrmann & Thoma 1998: 21-22).

Während Mädchenarbeit sich vorwiegend an Mädchen außerhalb der Institution Kindertagesstätte richtet, wird besonders bei Jungenarbeit zusätzlich auf das „Dilemma“ aufmerksam gemacht, dass aufgrund des hohen Frauenanteils Jungenarbeit im Kindergarten umso schwieriger wird (vgl. Rohrmann & Thoma 1998: 25). Doch es reicht nicht aus, Mädchen und Jungen getrennt in eigenen Ansätzen zu fördern. Vielmehr muss Pädagogik den Blick auf die bessere Verständigung zwischen den Geschlechtern lenken (vgl. Kunert-Zier 2005: 14).

Ziele für das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen

Die Einstellung welche Mädchen, Jungen und Jungen, Mädchen entgegenbringen, hängt stark damit zusammen, welche Erlebnisse sie mit dem jeweiligen anderen Geschlecht verbinden. Positive Erlebnisse, können dazu beitragen, dass eine gewisse „Sehnsucht“ nach dem anderen Geschlecht entsteht. So können diese positiven Begegnungen und Erfahrungen, beispielsweise im Jugendalter hervorgerufen werden, um eine Beziehung zu dem anderen Geschlecht aufzunehmen. Dafür muss die Verständigung zwischen Mädchen und Jungen gefördert werden. Verschiedenheiten zwischen Jungen und Mädchen können zu Unklarheiten führen. Je sensibler und bewusster Kinder sich mit den unterschiedlichen Individuen auseinander setzen, umso besser lernen sie sich zu verständigen. Dazu gilt es auch Vorurteile, welche häufig nicht der Realität entsprechen, über das weibliche und männliche Geschlecht abzubauen. Ein weiteres Ziel ist Kinder Unterschiedlichkeiten zwischen anderen Kulturen und Geschlechtern zu vermitteln (vgl. Kunert Zier 232 -234).

5.7.3 Doing Gender

„Doing Gender“ ein Konzept, welches davon ausgeht, das geschlechtsbezogenes Verhalten, nicht biologisch bedingt oder durch äußere Zuschreibungen und Erwarten, bestimmt ist, sondern sich in sozialer Interaktion mit seiner Umwelt immer wieder aktiv herstellt. Anschlussfähig ist das „Doing Gender“ an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, in der es zu Beginn der 1990er Jahren zu einem

Perspektivenwechsel kam. Das Kind steht als aktiver Akteur nun im Mittelpunkt seiner Lebenswelt (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2014: 49-50). So spielen bereits in der Kindheit auch Prozesse, die als aktives Herstellen von Geschlecht oder Geschlechterdifferenz bezeichnet werden können, eine große Rolle. Besonders durch die Modellfunktion der Erwachsenen lernen Kinder „Doing Gender“. So beobachten sie beispielsweise, welche Aufgaben Frauen und Männer übernehmen und welche Erwartungen an Mädchen und Jungen gestellt werden. Vor allem im Spiel erproben sie selbst, was es heißt, „weiblich“ oder „männlich“ zu sein. Institutionelle Strukturen, wie Kitas, geraten damit in den Blick (vgl. Focks 2002: 20-21).

5.8 Möglichkeiten und Grenzen einer geschlechterbewussten Pädagogik in Kindertagesstätten

Da Kindertagesstätten eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellen, bieten sie vielfältige Chancen geschlechterbewusste Pädagogik zu integrieren. Sie kann, in Zusammenarbeit mit Eltern, als Querschnittsaufgabe in den Alltag integriert werden. Dabei ist die Kita eine koedukative Einrichtung in der Mädchen und Jungen, über mehrere Jahre hinweg täglich ein- und ausgehen. Geschlechtergemischte Beziehungen, auch im Verhältnis zu den Erzieherinnen und Erziehern, können genutzt werden, um geschlechtstypisches Verhalten und starre Beziehungsmuster zwischen den Geschlechtern zu hinterfragen und erweitern. Gerade in der Pädagogik eröffnet sich die Möglichkeit, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen wahrzunehmen. Die Wahrnehmung, dass Kinder auch in ihrer Form des Mädchen- und Jungen-Seins sich einer großen Unterschiedlichkeit bedienen, wird erweitert. So können geschlechtstypische Zuschreibungen, Benachteiligungen bewusst gemacht, reflektiert und überwunden werden. Da Kinder sich im Kindergartenalter in ihrer geschlechtlichen Identität entwickeln, wird verstärkt mit der Rolle als Mädchen oder Junge experimentiert. Dabei kann genau an diese „Präsentation“ der Kinder angeknüpft werden, um Geschlechtsidentität als offenen Prozess zu fördern. Die Kindertageseinrichtung kann also sinnvoll sein, um Entfaltungsmöglichkeiten zu fördern. Ebenfalls ist die geschlechterbewusste Pädagogik sinnvoll, um soziale Probleme vorzubeugen die sich aus den Geschlechterverhältnissen ergeben können. Neben den Möglichkeiten gibt es aber auch Grenzen geschlechterbewusster Pädagogik in den Kitas. So lassen sich „nachhaltige Erfolge“ der pädagogischen Arbeit, gerade im Kindergartenalter, noch nicht wahrnehmen. Weiter lassen sich soziale

Ungleichheiten im Bezug auf das Geschlecht nicht nur durch die Pädagogik beheben, hierzu bedarf es vor allem auch einer gesellschaftspolitischen Veränderungsstrategie (vgl. Focks 2002: 83-86).

5.9 Praxismodell - Gender Mainstreaming – ein Thema für die Kindertagesstätte?

Gender Mainstreaming, ein Projekt der Stadt Sindelfingen welches im ersten Halbjahr 2005 stattfand. Als Motivation für das Projekt galt vorwiegend, dass die Kindertagesstätte, mit der Familie und später der Schule, die wichtigste Sozialisationsinstanz von Mädchen und Jungen ist. Das erfordert, von den Pädagoginnen und Pädagogen, dass Kinder offen und aufmerksam geschlechtergerecht wahrgenommen und begleitet werden, um ihnen Raum für ihre Entfaltung und Entwicklung zu bieten.

Ziele des Projektes waren unter anderem, Fachkräfte ausgehend von „Geschlechterhypothesen“ zu sensibilisieren, auch unter der Reflexion des eigenen Verhaltens und Rollenhandelns. Weiter sollten geschlechterbezogene Ungerechtigkeiten erkannt und beseitigt werden, um Individualität und gleiche Zugangsmöglichkeiten aller zu fördern.

Nach einem eintägigem Seminar wurden zwei Kindertagesstätten und ein Hort ausgewählt in denen Gender Mainstreaming, für ein halbes Jahr, Schwerpunkt werden sollte. In der sechsmonatigen Praxisphase, wurden die Einrichtungen von fünf extern Teamsitzungen durch eine Beraterin und einen Berater, begleitet und gecoacht. Es ging dabei vor allem darum, wie Handlungs- und Veränderungsperspektiven bestimmt wurden und letztlich auch, um die Umsetzung im Kinderalltag. Auch ein Elternabend zum Thema fand parallel statt.

Das Projekt teilt sich in drei Teilprojekte. Jedes wurde in jeweils einer Einrichtung umgesetzt.

1. Teilprojekt: „Bewegung ist Leben - in Bewegung bleiben“

Die Umgestaltung von herkömmlichen Gruppen- und Funktionsräumen sollte einerseits die Wünsche und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen berücksichtigen, andererseits neue Bewegungsmöglichkeiten für beide Geschlechter schaffen. Fragen wie: „Bieten wir beiden Geschlechtern die gleiche Chance zur optimalen Bewegung?“ und „Welche Spielecken und Materialien, werden vorwiegend von Mädchen und Jungen genutzt und wie können Kinder dazu motiviert werden auch andere Spielräume zu nutzen?“, stellte

sich das Team hierzu. Nach einer vierwöchigen Analyse, in welcher Nutzungsgewohnheiten der Kinder dokumentiert wurden, entstand im aktiven Austausch mit Kindern und Eltern eine Neuverteilung der Spielräume. Ein Beispiel ist, dass durch das Stellen des Puppenhauses in die Bauecke, Puppenecke und Bauecke einfach kombiniert wurden. Zusätzliche Funktionsräume „Bewegung“, „Bauen“, „Rollenspiel und Verkleiden“ und „Kreativraum“, erfreuten sich einer „Neueröffnung“. Zudem wurden zwischen 9.00 Uhr und 11.00 Uhr alle Räume geöffnet. Die Nutzung in den Bereichen „Bauen“, „Bewegung“ und „Kreativraum“ war sehr ausgeglichen, im Raum „Rollenspiel und Verkleiden“ hielten sich zu zwei Dritteln Mädchen auf. In weiten Teilen, war es gelungen, Mädchen und Jungen dazu anzureizen alle Angebote zu nutzen.

2. Teilprojekt: „Naturwissenschaft und Technik für Mädchen und Jungen“

Unter dem Gedanken in welcher Weise eine Einrichtung geplant und gestaltet wäre, wenn mehr Männer in Kitas tätig wären, entstand die Idee zum Angebotsbereich „Technik und Naturwissenschaft“. Entgegen der Idee, viele komplexe Experimente aufzubauen, entschied sich das Team erst mal für die Vermittlung elementarer Kenntnisse im Bereich Mathematik. Die neu entstandene Experimentiercke wurde rege genutzt, sowohl von Mädchen als auch Jungen. Die stereotype Denkweise, dass sich Mädchen weniger für Technik und Naturwissenschaft interessieren, wurde in keiner Weise von den Kindern thematisiert. Zudem gesellten sich Kinder zwar vorwiegend noch in gleichgeschlechtlichen Gruppen, in den Experimentierbereich, aber die Tendenz gegenüber dem anderen Geschlecht, war weniger ausschließlich.

3. Teilprojekt; „Mädchen und Jungen miteinander“

Im Schülerhort wurde von häufigen aggressiven Konflikten unter den Kindern berichtet. Dreiviertel der Kinder waren als „temperamentvolle und verhaltensorginell“ betitelt Jungen. Überdies wuchsen dreiviertel der Kinder bei ihrer alleinerziehenden Mutter auf, weshalb auch das Fehlen einer männlichen Vorbildrolle, für das Verhalten verantwortlich gemacht wurde. Da Geschlechtlichkeit beispielsweise in Form sexistischer Beschimpfung als „Waffe“ verwendet wurde, kam die Frage nach der Bedeutung dieser Situation für die Mädchen auf. Allerdings, musste sich zeitgleich auch gefragt werden, ob nicht beziehungsweise wie (stark) die Jungen darunter leiden. In einem ersten Schritt, wurden die Kinder für ein geschlechtspädagogisches Angebot, in alters- und geschlechtshomogene Gruppen geteilt. Themen wie Sexualität, Rollenverhalten und Rollenklischees wurden dabei jeweils geschlechtshomogen von einem Mann oder einer Frau angeleitet. Ein weiterer Schritt befasste sich mit Angeboten welche die Durchmischung der Gruppe, insbesondere die Integration von

Randkindern, fördern sollte. Dafür wurde zum Beispiel ein „Filmclub“ eröffnet oder eine „Hort-Reise“ unternommen. Ebenfalls in den alters- und geschlechtshomogenen Gruppen fanden Angebote, wie „Wellness und Beauty-Tage“ aber auch Aktivitäten, welche entgegen den Rollenklischees sind, statt.

Weitere Angebote in einem als „Körpererfahrung und Entspannung“ betiteltem Bereich, umfassten Übungen zu Körperwahrnehmung, Koordination, Gleichgewicht, Haltung und Entspannung. Zusätzlich wurden alle Kinder stärker in die Planung des Hortalltags mit einbezogen, so entstand beispielsweise eine „Tanz-AG“.

In intensivierten Beobachtungen unter Geschlechtsaspekten wurde festgestellt, dass zu Beginn des Projekts Kinder häufig auf geschlechtshomogene und altersgleiche Kleingruppen zurückgreifen. Neben typischen Klischees im Spielverhalten, wurden zudem weitere Alters- und Geschlechterkonflikte festgestellt. Im Verlaufe des Projektes und der Gründung einiger neuen AGs zeigte sich allerdings keine geschlechtertypische Präferenz, dennoch aber ein zunehmend veränderter Umgang unter Mädchen und Jungen. Durch die Angebote hoben sich nicht nur die alters- und geschlechtshomogenen Gruppen stückweise auf, es kam außerdem zu größeren Gruppenkohäsion und Durchmischung dieser. Auch das Aggressionspotenzial und das Überschreiten von Grenzen wurde verringert und Konfliktregelungen basierten auf Eigenständigkeit.

Die Intensität, mit welcher das Thema „Gender Mainstreaming in Kindertagesstätten“ während der Projektzeit verlief, konnte danach leider nicht gehalten werden. Das liegt unter anderem an finanziellen Gründen und der Kürzung der Gleichstellungsstelle. Besonders in der Hinsicht auf eine geschlechtersensible Sprache und das Bewusstsein für Differenzierungen sind Genderaspekte auch heute noch in Sindelfinger Kitas geblieben. Auch dem Bereich „Naturwissenschaft und Technik“ wurde flächendeckend ein größerer Stellenwert eingeräumt (vgl. Neubauer 2013 [2010]: 47-51).

6 Sexuelle Gewalt an Kindern und Pädosexualität

6.1 Sexuelle Gewalt oder sexueller Missbrauch?

Sucht man nach einer geeigneten Begriffsbestimmung oder auch der Definition wird man schnell ernüchternd feststellen, dass es mindestens genau so schwer ist „sexuellen Missbrauch“ oder die „sexuelle Gewalt“ inhaltlich exakt zu komprimieren, wie die Sexualität selbst. So fallen in der Analyse von Begriffen und Definitionen von Wipplinger & Amann mehr als 20 Bezeichnungen synonym für die Bezeichnung

„sexueller Missbrauch“ (vgl. Wiplinger & Amann 2005: 18-38).

Zu berücksichtigen ist, dass „Sexueller Missbrauch“ auch im Strafgesetzbuch genutzt wird und somit ein juristischer Begriff ist. § 176 des StGB richtet sich implizit an den Missbrauch von Kindern und „definiert“ es unter anderem folgend:

„(1) Wer sexuelle Handlungen an einer Person unter vierzehn Jahren (Kind) vornimmt oder an sich von dem Kind vornehmen läßt (...)“ (Zitat nach StGB §176 (1) 2015)

Missbrauch ist also demnach gegeben, wenn ein Erwachsener ein Kind gezielt zur sexuellen Erregung oder Befriedigung nutzt. Auch in den Formen, **wie** die sexuelle Gewalt auftritt wird vielfältig unterschieden. So fallen „unabsichtliche“ Berührungen, Liebkosungen bis hin zu analen, oralen oder genitalem Verkehr unter den Begriff. Auch sexuelle Handlungen die vor dem Kind ausgeführt werden, wie masturbieren oder das konsumieren von Pornofilmen, zählen dazu (vgl. Kultusministerium BW 2010: 8-9). Diese Formen, werden zum besseren Verständnis auch untergeordnet in „enge“ oder „weite“ Definitionen. Als **enge Definition** werden demnach ausschließlich Handlungen mit direktem und eindeutig als sexuell identifizierbaren Körperkontakt zwischen Opfer und Täter bezeichnet. **Weite Definitionen** sexueller Gewalt beziehen sich zusätzlich auf sexuelle Handlungen ohne Körperkontakt, wie das Konsumieren von Pornofilmen oder indirekten Körperkontakt, welcher beispielsweise durch die Kleidung stattfindet (vgl. Herzig 2010: 1-2).

Der Begriff „Sexueller Missbrauch“, wie wir ihn heute häufig hören und auch nutzen, wird dabei oft in Frage gestellt. Denn er verweist einerseits auf die Benutzung einer Person durch eine andere und andererseits impliziert er selbst einen Missbrauch der Sexualität. Das meint, dass der Ausdruck Missbrauch darauf hinweist, dass eine Person richtig oder falsch gebraucht werden kann. Doch genau dieses „Gebrauchtwerden“ ist fragwürdig, da Individuen nicht als Gebrauchsgegenstände fungieren können. Deshalb, und um den Gefühlen der Betroffenen gerecht zu werden, soll der Begriff der „sexuellen Gewalt“ für den „Missbrauch“ fortfahrend weitgehend synonym verwendet werden (vgl. Wiplinger & Amann 2005: 20).

6.2 „Pädophilie“

Männer und auch Frauen, dessen sexuelles Interesse ausschließlich Kindern gilt, sind fast die einzigen, deren Neigung als verabscheulich gilt, unabhängig von ihren tatsächlichen Handlungen. Nicht nur wegen den strafrechtlichen Folgen, sondern auch

wegen der in den letzten 20 Jahren zunehmenden gesellschaftlichen Verachtung, wird „Pädophilie“ meist in sozialer Isolation gelebt. Dabei fühlt sich der Großteil der Männer zu Jungen, kurz vor oder zu Beginn der Pubertät, hingezogen. Es gelingt ihnen häufig sich in einer besonderen Weise in die Erlebniswelt dieser Altersgruppe hinein zu fühlen, um an dieser teilzunehmen. Dabei liegt das Augenmerk stark, doch nicht (ausschließlich) darauf in einen sexuellen Kontakt zu kommen, sondern auch zur Verbundenheit mit der Gedanken- und Gefühlswelt dieser Altersgruppe. Das Interesse erlischt meist abrupt, wenn sekundäre Geschlechtsmerkmale sich weiter ausprägen. Gesellschaftliche Tabuisierung dieser Art Sexualität ist eng an die Änderungen gesellschaftlicher kultureller Normen gebunden. Beispielsweise James M. Barrie erfüllte seine Neigung zu Jungen relativ unbeteiligt, durch die Veröffentlichung seines Buches, des nie erwachsen werdenden Jungen „Peter Pan“. Zu aggressiv sexuellen Handlungen neigen Pädophile selten. Meist beschränken sich Handlungen auf solche Zärtlichkeitsformen, die in ihrer bevorzugten Altersgruppe ohnehin vorkommen. Dabei liegt der Unterschied aber darin, dass das Kind diese Situationen spielerisch situativ lebt, während der Erwachsene diese als partnerbezogene Sexualität intendiert. Die Beziehung bleibt durch seine Definitionsmacht daher immer asymmetrisch, auch wenn Handlungen anscheinend einverständlich sind. Zu trennen ist die obige Beschreibung laut Dörner, von Männern die meist nicht pädophil orientiert sind, welche eine öfter viel aggressivere sexuelle Handlung darstellt und Kinder als leicht verfügbare Ersatzobjekte „nutzen“.

Die „Missbrauchsdebatte“, welche seit den 80er Jahren für Aufsehen sorgt, verwirrt die Situation vollkommen. Es ist nicht mehr möglich „Pädophilie“ mit einer gewissen Gelassenheit zu erörtern, wie sie im kindlichen Interesse nötig wäre. Denn schon alle bisher üblichen Zärtlichkeiten fallen nun unter Verdacht (vgl. Dörner 2002: 134) [DÖRNER 2013: 134].

Das Kapitel wurde aus älteren Auflagen, wortwörtlich übernommen in die 22. Auflage von 2013. M.E. stehen hinter den Typologisierung- und Definitionsversuchen noch veraltete Diskurse und eine aktualisierte, sensiblere betrachtete Überarbeitung, nicht zuletzt der Kinder wegen, wäre hier angebracht. So ist Dörner seine Erörterung verharmlosend, besonders im Hinblick auf die Aussagen welche im Fokus der Missbrauchsdebatten oder auch über Männer welche Kinder als Ersatzobjekte „nutzten“. Auch das Wort „pädophil“, was aus dem lateinischen übersetzt „Liebe zu Kindern“ heißt und Aspekte der sexuellen Gewalt entnennt, ist in Anführungszeichen gesetzt. Das Wort Pädosexualität wäre hier angebrachter, da es das sexuelle Begehren stärker in den Fokus rückt (vgl. Bundschuh 2001: 25).

6.3 Ausmaß von sexueller Gewalt an Kindern

In Deutschland, wurden in einer retrospektiven Studie (Glöer 1989), 150 Psychologiestudenten/- innen (93 Frauen und 57 Männer) befragt. Davon berichten 23,7% der Frauen und 15,8% der Männer über sexuelle Gewalterfahrungen in der Kindheit oder Jugend (vgl. Burger & Reiter 1993: 14). Auch aktuellere Literatur (2005), bezieht sich auf Studien vor der Jahrtausendwende. So wurden ebenfalls in einer Studentenbefragung, folgende Zahlen erfasst (Elliger & Schötensack, 1991). In Form eines Fragebogens wurden Mehrfach-Screening-Fragen verwendet. Bei einer Stichprobengröße von 1018 Studenten/- innen, gaben 6,9% an, Opfer sexueller Gewalt in der Kindheit gewesen zu sein. Allerdings wurde „sexueller Missbrauch“ hier sehr eng definiert. So bezieht sich die Zahl lediglich auf Fälle von Körperkontakt mit Kindern unter 14 Jahren und Tätern, welche mindestens 5 Jahre älter sind. Die Zahlen, auch im Internationalen Vergleich² weisen also Unterschiede auf, was auch an der Verwendung unterschiedlicher Definitionen liegt. So rangiert sich der Anteil Opfer sexueller Gewalt zwischen 7% und 36% bei den Frauen und 3% und 29% bei den Männern ein (vgl. Finkelhor 2005: S. 83-88).

6.4 Folgen sexueller Gewalt gegen Kinder

Studien, welche sich gezielt an Kinder sexueller Gewalt richten, untersuchen dabei am häufigsten sexualisiertes Verhalten. Denn dieses wird als charakteristisches Symptom angesehen. So wird zusammengefasst davon gesprochen, dass Kinder auffällig in Spiel und Alltag handeln. Im Vergleich dazu wurden Kindern beobachtet welche kein Opfer, sexueller Gewalt sind (in den Studien spricht man nur von Opfern, auf die man öffentlich aufmerksam wurde. Die Dunkelziffer anderer Opfer kann klassifiziert werden und Ergebnisse nicht generalisiert angewendet werden). Abweichungen im Verhalten wurden wahrgenommen, zum Beispiel im Hinblick auf das (sexualisierte) Spiel mit Puppen. Weitere Verhaltensweisen sind öffentliches masturbieren, einführen von Gegenständen in Körperöffnungen oder verführerisches Verhalten, auch gegenüber

² **Siehe Finkelhor, David (2005):** Zur internationalen Epidemiologie von sexuellem Missbrauch an Kindern. In: Amann, Gabriele & Wipplinger, Rudolf (Hrsg.) (2005): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. 3. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag. 81-91.

& Burger, Edith & Reiter, Karoline (1993): Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen. Intervention und Prävention. Studie im Auftrags des Bundesministeriums für Familie und Senioren. Band 19. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer GmbH. 12-16.

Erwachsenen. Zudem wurden andere Symptome wie Angst, Depressionen, Rückzugverhalten, somatische Beschwerden, Schul- oder Aggressionsprobleme festgestellt. Bei Kindergartenkindern waren die häufigsten Symptome Angst, Alpträume, allgemeine PTSD (Posttraumatische Belastungsstörung) und ein unangemessenes Sexualverhalten. Trotz der Vielzahl an Symptomen gibt es auch Kinder ohne diese. So fand beispielsweise Caffargo-Rouget et. al. (1989) während einer kinderärztlichen Untersuchung fest, dass 49% keine Symptome zeigten. Bei Conte und Scuermann (1987) schienen 21% der Stichprobe keine Symptome zu zeigen. Eine von mehreren Möglichkeiten, weshalb die Kinder „symptomfrei“ sind, ist, dass diese sich erst noch manifestieren müssen (vgl. Kendall-Tackett et. al. 2005: 181-191).

Bei den Folgen wird unter Initialwirkungen/Kurzzeitfolgen und den Langzeitfolgen unterschieden. Erstere umfassen unmittelbare und mittelfristige Reaktionen der Kinder, welche innerhalb der ersten zwei Jahre nach Beginn der sexuellen Gewalt auftreten. Als langfristig werden Folgen bezeichnet wenn sie anhaltend sind oder nach einer Latenz von mindestens zwei Jahren, meistens im Jugend- oder im Erwachsenenalter, auftreten.

6.4.1 Initialwirkungen/Kurzzeitfolgen

Die Kurzzeitfolgen erschließen sich aus den Symptomen obiger zusammengefasster Studien. Salter (1988) trennt die Reaktionen auf sexuelle Gewalt in internalisierte und externalisierte Formen. Internalisierte Reaktionsformen sind Symptome wie Angst, Depressionen oder schulischer Misserfolg. Als externalisierende Reaktionsformen werden beispielsweise ein auffälliges Aggressionsverhalten, offenes Masturbieren oder das Weglaufen von Zuhause verstanden (vgl. Moggi 2005: 213- 215).

6.4.2 Langzeitfolgen

Empirische Befunde zu negativen Langzeitfolgen sind breit gestreut und es lässt sich kein „typisches“ Symptom ableiten. Dennoch wurden vermehrte Langzeitfolgen festgestellt. So kommt es in der Mehrzahl der Untersuchungen zu *emotionalen* (z.B. Depressionen, Suizidalität), *interpersonalen* (v.a. Reviktimisierung und soziales Misstrauen) und *sexuellen* (v.a. sexuelle Funktionsstörung) Störungen.

Untersuchungen, wie die Meta-Analyse von Neumann (1996) zeigen auf, dass zwischen der Erfahrung sexueller Gewalt und der Beeinträchtigung der seelischen

Gesundheit im Erwachsenenalter, nur ein schwacher bis mittelstarker Zusammenhang zu finden ist. Generell unterscheiden sich diese Werte stark im Vergleich von verschiedenen Studien. Vielmehr ist aber anzunehmen, dass sexuelle Kindesmisshandlung ein negatives Belastungsereignis darstellt, welches die Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung einer psychischen Störung im Kindes- und Erwachsenenalters erhöht. Dabei spielt auch die Länge der Gewaltanwendung eine entscheidende Rolle, je länger und häufiger ein Kind Opfer sexueller Gewalt wird, umso ausgeprägter sind die Folgen (vgl. Moggi 2005: 215 218).

6.5 Prävention im Kindergarten

Der Verdacht auf sexuelle Gewalt an einem Kind ist äußerst sensibel zu behandeln. Dabei kann ein Verdacht durch kindliche Äußerungen oder Verhaltensweisen ausgelöst werden. Vorschnelle Handlungen schaden nicht nur dem Kind, weshalb es wichtig ist Ruhe zu bewahren und Wahrnehmungen im Team zu besprechen. Darauf folgen Beobachtungen in unterschiedlichen Formen. So werden auffällige Aussagen der Kinder notiert, Verhaltensänderungen und körperliche Symptome, wie Verletzungen, dokumentiert. Auch Bilder oder das Spiel des Kindes können Indizien sein (vgl. Hochheimer 1998: 169-171). Darüber hinaus, ist es wichtig sich eine insoweit erfahrene Fachkraft zur Gefahreinschätzung hinzuzuziehen (vgl. SGB VIII §8a (4) 2013: 1232). Diese Fachkraft sollte unbedingt gelernt haben, kindliches Verhalten einzuschätzen und zu diagnostizieren. Außerdem sollte sie in der Lage sein in angemessener Form zu beraten und die Situation mit fachlicher Vorsicht zu begleiten. Erste Anlaufstellen, wenn man bezüglich eines Kindes den Verdacht auf sexuelle Gewalt hegt, könnten Beratungsstellen des Trägers, der pro familia oder Kinder- und Jugend-Psychotherapeuten, sein (vgl. Löbner 2012: 76-77).

Im Hinblick auf Präventionsarbeit, kann der Kindergarten dennoch geeigneten Raum bieten. Ein Projekt dieser Arbeit könnte „Der Körper – mein Körper gehört mir!“ sein. Dabei liegt Präventionsarbeit nicht fern zu Sexualaufklärung. Kinder sollen in einer möglichst neutralen Situation lernen, wie bestimmte Körperteile heißen. Die Beschäftigung mit dem Thema erweitert die Wahrnehmung des eigenen Körpers und Wissen über seine Funktionen können gesammelt werden. Ziel der präventiven Arbeit ist es, dass Kinder Wissen sammeln über Mädchen, Jungen, Frauen und Männer und das ihnen Selbstbestimmung in der Form von: „Mein Körper gehört mir!“ vermittelt wird. Wenn Kinder dieses Bewusstsein haben können sie sexuelle Gewalt besser einordnen

und erkennen so, dass sie sich Hilfe holen können. Auch vor dem Risiko, sexuellen Gewaltsituationen ausgesetzt zu sein, können Kinder sich dann eventuell schützen. Um das Bewusstsein zu stärken sollten, auch in alltäglichen pädagogischen Situationen, Körpergrenzen eines Kindes beachtet, erfragt und bemerkt werden. So kann schon die Frage: „Sag mal, möchtest du jetzt in meinen Arm genommen werden?“ dem Kind vermitteln, dass es selbst über seinen Körper entscheiden darf und nicht jeder Zugriff darauf haben kann (vgl. Hochheimer 1998: 35-38).

7 Grenzbereiche: Doktorspiel oder sexuelle Übergriffe unter Kindern?

7.1 Problematisches sexuelles Verhalten bei Kindern

In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, welche sich in den letzten Jahrzehnten mit der sexuellen Entwicklung des Kindes befassen, wurden Typologien sexuellen Verhaltens entwickelt. Neben einem als normalem bezeichneten sexuellen Verhalten finden sich dabei auch andere Verhaltensaussäuerungen, welche als abweichend, auffällig und problematisch zusammengefasst werden. Versuche problematisches Sexualverhalten von dem als normal angesehen, zu unterscheiden münden in umfängliche Kriterienkataloge³. Etwas einfacher darstellen lassen sich statistische Prädiktoren sexuellem Problemverhalten. Friedrich und Kollegen verbreiten ein Modell zur Vorhersage übergriffigem sexuellen Verhalten. Unter Berücksichtigung eines gewissen theoretischen Hintergrunds beinhaltet es die Variablen „Familieneinkommen“, ein „Maß für belastende Lebensereignisse“, „häusliche Gewalt“, „externalisierende Verhaltensprobleme“, „soziale Kompetenz“, „körperliche Misshandlung“ und „sexueller Missbrauch“. Mehr als 50% der Varianz im sexuellen übergriffigen Verhalten werden über dieses Modell aufgeklärt. Sexuelle Gewalt, führt häufig zu veränderten sexuellen Aktivitäten (siehe oben 34f.). Jedoch gibt es keine spezifischen Verhaltensweisen, die ausschließlich mit sexuellem Missbrauch verbunden sind (vgl. Schuhrke 2012: 157-164). Eine Faktor, welcher in Verknüpfung mit problematischen sexuellem Verhalten gebracht werden kann, sind die genannten sexuellen Übergriffe unter Kindern, dabei ist es in deutlicher Abgrenzung zu bringen zu den sogenannten Doktorspielen.

³ **Siehe Schuhrke, Bettina (2012):** Problematisches sexuelles Verhalten als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Quindeau, Ilka & Brumlik, Micha (Hrsg.) (2012): Kindliche Sexualität Weinheim & Basel: Beltz Juventa. 157-160.

7.2 Doktorspiel

Das Doktorspiel ist im Hinblick auf die kindliche sexuelle Entwicklung eine „Explorationsphase“ und für bestimmte Entwicklungsphasen typisch. Kinder ab circa dem dritten Lebensjahr interessieren sich zunehmend auch für den Körper anderer Kinder. Geschlechterunterschiede, werden erkundet und das eigene biologische Geschlecht zunehmend begriffen (vgl. Freund & Riedel-Breitenstein 2006: 25). Dabei finden Doktorspiele meist im Rahmen von Rollenspielen wie „Vater-Mutter-Kind“ oder „Arztspielen“ statt (vgl. Zartbitter 2009: 1). Doktorspiele können die Entwicklung einer lustvollen und selbstbestimmten Sexualität fördern. Als Voraussetzung für das Doktorspiel wird genannt, dass der Altersunterschied zwischen den beteiligten Kindern maximal zwei Jahre sein darf. Andere Regeln sind, dass kein Kind verletzt werden darf, Gegenstände nicht in Körperöffnungen eingeführt werden dürfen und jedes Kind selbstbestimmt daran teilnehmen soll (vgl. Maywald 2013: 99-100).

7.3 Sexueller Übergriff unter Kindern

Die Herausforderung, auch im pädagogischen Kontext, ist genau diese Doktorspiele und andere kindliche Aktivitäten in Abgrenzung zu sexuellen Übergriffen unter Kindern zu bringen. Dabei ist auch die Unterscheidung zwischen kindlichen Übergriffen einerseits und der sexuellen Gewalt durch Erwachsene andererseits unverzichtbar. Ohne diese Grenzen kann es zu Verharmlosungen oder aber zu Dramatisierungen in der Einschätzung einer Situation kommen (vgl. Freund & Riedel-Breitenstein 2006: 57). Sexuelle Übergriffe gelten zunächst als sexuelle Aktivitäten, welche ins Ungleichgewicht geraten können. Unfreiwilligkeit oder Gezwungenheit ist, neben freiwilliger Basis des „unterwürfigen“ Kindes, beides möglich. Nicht immer ist daher eindeutig, ob es sich um einen Übergriff handelt. Umso wichtiger ist die fachlich angemessene Analyse, um beiden Beteiligten zu helfen, auch dem übergriffig gewordenen Kind (vgl. Wanzeck-Sielert 2013b: 576-577). Definiert, kann ein sexueller Übergriff unter Kindern also als eine sexuelle Handlung, die durch das übergriffige Kind erzwungen wird, beziehungsweise das betroffene Kind sich unfreiwillig beteiligt oder es unfreiwillig duldet. Ein Machtgefälle zwischen den beiden Parteien wird dabei häufig von dem übergriffigen Kind ausgenutzt. So wird beispielsweise durch Versprechungen, Anerkennung, Drohungen oder körperliche Gewalt, Druck ausgeübt. Dabei sind **Macht** und **Unfreiwilligkeit** zentral als Merkmal für den Übergriff unter Kindern (vgl. Freund &

Riedel-Breitenstein 2006: 19). *Machtgefälle* sind nicht strukturell vorgegeben, sondern werden von dem übergriffigen Kind gezielt gewählt. Es bedient sich an der Überlegenheit anhand Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kulturzugehörigkeit, körperliche oder geistige Schwäche oder äußerlicher Merkmale des betroffenen Kindes. Das Merkmal der *Unfreiwilligkeit* hängt bei Kindern in Verbindung mit sexuellen Aktivitäten oft von der jeweiligen Situation ab. Auch der Zeitpunkt oder das persönliche Verhältnis zwischen den Kindern beeinflusst die Unfreiwilligkeit. So kann ein und dieselbe Situation in einem Fall durchaus auf freiwilliger Basis geschehen und in anderer Konstellation unfreiwillig sein und muss somit als sexueller Übergriff gewertet werden (vgl. Freund & Riedel-Breitenstein 2006: 62-63).

Sexuelle Übergriffe sind in jedem Fall ernst zu nehmen und erfordern pädagogisches Handeln. Wenn Fachkräfte mit sexuellen Übergriffen unter Kindern konfrontiert werden ist es wichtig, dass sie sich eine klare Einschätzung der Situation erarbeiten. Die Entwicklung einer klaren Haltung im fachlichen und persönlichen Kontext ist Voraussetzung für pädagogische Intervention, hier im Sinne des Kinderschutzes. Bei angemessenen Maßnahmen sollten auch Begriffe wie Täter und Opfer nicht vermieden werden. Um weitere Übergriffe zu verhindern, sollte zuerst mit dem betroffenen Kind gesprochen werden. Es soll Elemente wie Mitgefühl, Unterstützung und Schutz spüren. Wichtig ist, dass das Kind nicht den Eindruck erhält, dass es lästig oder unglaubwürdig ist. Das Kind muss Stärke erfahren, indem beispielsweise jeder kleine Ansatz von Gegenwehr gewürdigt und auch gelobt wird.

Nach dem Gespräch mit dem betroffenen Kind muss auch das Gespräch mit dem übergriffigem Kind gesucht werden. Ihm müssen klare Grenzen aufgezeigt werden. Dabei ist entscheidend, dass das Fehlverhalten und nicht das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit verurteilt wird. Falls nötig muss eine zusätzliche Hilfe für das Kind organisiert werden. Vermieden werden, sollten Gespräche mit beiden Kindern zusammen. Dabei wäre das betroffenen Kind immer im Nachteil aufgrund des ausgeübten Machtgefälles (vgl. Kultusministerium BW 2010: 43-44).

8 Das Dreiecksverhältnis Kinder – Sexualität – Pädagogik

Um die Brücke zu dem abschließenden Praxisteil auszubauen ist es wichtig auf das schwierige Dreiecksverhältnis obiger Begriffe näher einzugehen. Semper ist neben Diplompsychologin auch Sexualpädagogin und leitet dieses Dreieck mit bekannten Beispielen ein. Beginnend mit der pädagogischen Grundlagenliteratur weist sie darauf

hin, dass es nicht immer leicht ist, Hinweise zum Begriff Sexualität oder der Sexualerziehung zu finden. Beispielsweise das Buch „Pädagogik – Handbuch fürs Studium und Praxis“ (Roth 2001) zeigt lediglich zwei Seiten auf in dem sich der Wortbestandteil „Sex“ finden lässt. Anders, aber vergleichsweise ist das „dtv-Wörterbuch Pädagogik“ von Schaub & Zenke 2004. Unter dem Stichwort Sexualerziehung wird gerade einmal auf die Geschlechtererziehung hingewiesen. Dies sind nur zwei Beispiele welche veranschaulichen sollen, dass Sexualität in der Pädagogik so gut wie gar keinen Platz findet und das obwohl sie ein Kernbereich der Persönlichkeit darstellt. Auch in der Ausbildung zur Erzieherin oder m.E. auch im Studium zur Kindheitspädagogin hat „Sexualpädagogik“ keinen großen Bestand. Semper zieht deshalb „die gesellschaftspolitischen Strömungen“ als sogenannte vierte Dimension zu dem Dreiecksverhältnis hinzu. Denn politische Weltanschauungen oder eben auch Religionen sind ebenfalls Einflussfaktoren, wie es bereits in der geschichtlichen Passage prägnant wurde. Es ist auch nicht weit hergeholt zu behaupten, dass Sexualität im Bezug auf Kinder auch heute noch oft tabuisiert wird. So wissen viele Menschen nicht einmal von der Existenz kindlicher Sexualität oder wollen es einfach nicht wissen. Da wundert es nicht, dass Semper sich selbst so fühlt als würde sie eine (sexuelle) Belästigung begehen, wenn sie mit Sexualpädagogik als Angebot auf Institutionen zugeht. Diese Ablehnung ändert sich dann, wenn öffentliche oder interne Diskurse über Gewalt oder Missbrauch auftauchen (vgl. Semper 2012: 195-199). Sexualpädagogik darf sich aber nicht rein auf Prävention von sexueller Gewalt beschränken. Denn so wäre der erste Zugang zur Sexualität durch die Gefahrenabwehr dominiert und einer Vermittlung einer positiven Einstellung würde dadurch schwer fallen (vgl. Timmermanns 2014: 25).

9 Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen – Alltag und Praxis

Trotz des aufgewiesenen nicht ganz einfachen Verhältnisses von Sexualität und Pädagogik im Umgang mit Kindern, ist „Sexualität“, wie im Verlaufe der Arbeit deutlich wird, Thema in Kindertageseinrichtungen. Sexualpädagogische Herausforderungen umfassen verschiedene Ebenen die zum Gelingen der Sexualerziehung beitragen. Sexualerziehung benötigt keine Sonderstellung im Alltag des Kindergartens. Vielmehr ist sie Bestandteil der Persönlichkeit und Sozialentwicklung (vgl. Kühne 2004: 3). Doch wie lässt sich die sexualpädagogische Arbeit, als Querschnittsaufgabe in den Kindergartenalltag integrieren?

9.1 Der Situationsansatz im Kontext der sexuellen Bildung und der Sexualerziehung

Wanzeck-Sielert trennt für den Situationsansatz im Umgang mit der kindlichen Sexualität in Bildung und Erziehung. Beide Begriffe beziehen sich zwar aufeinander, jedoch ist der Bedeutungszusammenhang nicht der Selbe. *Bildung* fokussiert den Bezug zum Subjekt während bei *Erziehung* der Fokus auf dem Wollen des Erwachsenen liegt. Der Situationsansatz stellt das Kind mit seiner Subjektivität und seiner Eigenkreativität in das Zentrum, wobei auf seine aktuellen Bedürfnisse eingegangen werden soll. Die Erziehung durch Erwachsene als Tätigkeit ist von den Bildungsprozessen der Kinder zu unterscheiden. Diese Trennung zwischen Bildung und Erziehung kann auch im sexualpädagogischem Umgang der Erzieher und Erzieherinnen hilfreich und klärend sein. So kann *sexuelle Bildung* als Selbsttätigkeit verstanden werden, bei denen Mädchen gleichermaßen wie Jungen auf eine vielfältige Entdeckungsreise gehen um ihren und andere Körper kennen zu lernen. Dabei entwickeln sie Identitäts- und Selbstwertgefühle, erfahren Grenzen und bilden eine Ich-Stärke und auch eine gewisse Resilienzfähigkeit.

Sexualerziehung hingegen meint bewusst gelenkte Lernprozesse (siehe oben: 13). Dieses Bewusstsein der Unterschiedlichkeit erfordert hohe Kompetenz und eine gute Kommunikationskultur zwischen den Erzieherinnen, Erziehern und den Eltern (vgl. Wanzeck- Sielert 2013b: 571-572). Eine Trennung beider Themen ist m.E. hilfreich, um Erziehung und Bildung gleichermaßen zu beachten. Folgender Ansatz ordnet die Sexualerziehung der Sexuellen Bildung unter, dennoch versteht er es als einzelne Teildisziplin neben anderen Disziplinen.

9.2 Ganzheitlicher Ansatz sexueller Bildung

Sexualpädagogik findet in Fachhochschulen und Ausbildungsstätten keinen festen Platz (siehe oben: 39f.). Etwas besser wird es, wenn man sich mit Fort- und Weiterbildungen befasst. Hier beziehen sich die meisten Fortbildungen aber nur auf einen bestimmten Aspekt. So gibt es zum Beispiel Angebote zu dem Gender-Ansatz oder rein präventive Angebote zum Thema „sexueller Missbrauch“. Programme welche sich der psychosexuellen Entwicklung widmen oder sich mit der Herausbildung der sexuellen Identität befassen findet man eher selten. Zuletzt werden Fortbildungen welche sich mit allen Themen, also einer ganzheitlichen sexuellen Bildung

beschäftigen, fast gar nicht gefunden. Dabei liegen die Vorteile einer ganzheitlichen Sexualpädagogik auf der Hand. Es werden die körperlichen, seelischen, sozialen und gesellschaftlichen-kulturellen Aspekte kindlicher Sexualität, der Erwerb einer geschlechtlichen Identität und das Hineinwachsen der Kinder in eine Geschlechterrolle gleichermaßen berücksichtigt. Zudem werden sie in einen Kontext eingebettet welcher Schutz, Förderung und altersgerechte Partizipation integriert (vgl. Maywald 2013: 69-70). Das Zusammenspiel aller Komponenten ist entscheidend denn eine Pädagogik, welche nur auf Förderung setzt, vergisst die Schutzrechte und -bedürfnisse der Kinder, die gerade für die freie Entfaltung der Neugierde und Wissbegierde der Kinder notwendig sind. Andererseits würde eine rein präventive Arbeit Kindern wichtige Bildungsarbeiten vorenthalten. So ist ganzheitliche Sexualpädagogik einerseits sexuelle Bildung, wozu geschlechterbewusste und -gerechte Pädagogik sowie Sexualaufklärung und Sexualerziehung dazu zählen. Andererseits, muss Sexualpädagogik Kindern Schutz vor sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt bieten. Damit dieser Ansatz und eine professionelle Haltung zur kindlichen Sexualität gelingt, ist die Handlungskompetenz der Fachkraft von hoher Bedeutung (vgl. Maywald 2013: 51-52).

9.3 Sexualpädagogische Handlungskompetenz der Fachkraft

Neben dem *Fachwissen*, der *Didaktischen Kreativität* und der *Wahrnehmung und Beobachtungskompetenz*, ist die *Selbstreflexion* und die *pädagogische Selbstwirksamkeit* einer der nötigen Kompetenzen, welche eine Fachkraft für ihr sexualpädagogisches Handeln braucht.

Bereits bekannt empfinden noch viele Erzieherinnen und Erzieher, die kindliche Sexualität und die damit verbundene Neugierde als unangenehm. Die eigene, auch sexuelle, Biografie ist entscheidend, wobei besonders den damit verbundenen Emotionen eine große Rolle zugeschrieben wird. So wirkt sich die eigene sexuelle Geschichte, in Verbindung mit einer beispielsweise eher repressiven Sexualerziehung, auf den eigenen weiteren Umgang aus. Geschulte Handlungskompetenz ist nötig um Alltagssituationen angemessen einschätzen und behandeln zu können. Ohne die Selbstreflexion und die angeleitete Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, Normen und Werten, sowie sexuellen Verhaltensweisen und Einstellungen ist dies kaum möglich. Die Bildung eines eigenen Standpunktes und das Bewusstsein von Stärken und Schwächen im sexuellen Selbstkonzept, wirkt sich positiv auf den

Umgang, auch mit schwierigen, sexualpädagogischen Themen aus. Auch die Empathiefähigkeit für die unterschiedlichen Lebenslagen der Mädchen und Jungen, wird durch die Selbstreflexion gefördert. Die **pädagogische Selbstwirksamkeit** knüpft an die Selbstreflexion an. Die eigene Überzeugung, handlungsfähig zu sein, um beispielsweise ein schwieriges Elterngespräch zu führen, wird bestärkt. Konkret geht es nicht darum auf alle Themen und Fragen eine Antwort zu wissen. Vielmehr ist die Vorbildfunktion im Umgang mit täglichen Themen und Situationen entscheidend für die produktive Weise der Auseinandersetzung.

Das **Fachwissen** ist ebenso wichtig, wie die Selbstreflexion. Faktenwissen über beispielsweise die psychosexuelle und psychosoziale Entwicklung von Kindern, aber auch Wissen über Grenzbereiche der kindlichen Sexualität bestärken unter anderem Handlungsmöglichkeiten oder Notwendigkeiten. Auch die Kommunikation mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen oder Berater/-innen gelingt sicherer und leichter.

Die **Wahrnehmung** und die damit verbundene Erfassung von (kritischen) Situationen muss sich an das alltägliche Handeln jedes einzelnen Kindes, mit all seinen Facetten, richten. Dabei ist es hilfreich, im Austausch mit dem Team, subjektive Beobachtungen zu besprechen und gegebenenfalls intersubjektiv zu korrigieren.

Die altersangemessene **didaktische Kreativität** ist erforderlich für die sexuelle Bildung und die Sexualerziehung. Neben dem Alter, stehen die persönlichen Themen und Erfahrungen der Kinder. Die Sexualerziehung ist dazu aufgefordert, Erfahrungsräume zu gestalten, um Kindern die Chance zu bieten stimmiges und authentisches Verhalten selbst zu entdecken und zu spüren. Kreative Lern- und Spielaktionen sind ebenso wichtig, wie die Partizipation der Kinder bei der Entwicklung von Themen oder Projekten (vgl. Wanzeck- Sielert 2013b: 572-575).

9.4 Der Alltag in Kindergruppen im sexualpädagogischem Kontext

Sexualität zeigt sich vielseitig in Kindertageseinrichtungen, sei es dabei direkt oder indirekt, fragen oder provozierend. Die Berücksichtigung der Altersgruppen, auch aus Sicht der individuellen Entwicklungsschritte, ist hierfür essenziell.

Im Krippenalter, indem das Kind entscheidende Entwicklungsschritte zwischen Lust und Entdeckung des eigenen Körpers durchläuft, ist pädagogisch die Förderung von Beziehungssicherheit und der individuellen Entdeckungsreisen und Ausdrucksweisen adäquat.

Das Bild der älteren Kinder erweitert sich um das der anderen. Freundschaften und

bestimmte Verhaltensweisen im Kontext von Sexualität sind immer wieder zu beobachten. Bewusste Sexualerziehung unterstützt den positiven Umgang mit Körperlichkeit und Sexualität. Resultierend daraus, entwickeln Kinder Selbstvertrauen, ihr Selbstwertgefühl wird gestärkt und die Liebes- und Beziehungsfähigkeit wird gefördert (vgl. Wanzeck-Sielert 2013b: 576). Über die Arbeit mit den Kindern hinaus, ist auch die Interaktion mit den Eltern von Wichtigkeit. Gerade Eltern für die die kindliche Sexualität Neuland ist, sind oft unsicher und benötigen Unterstützung und Begleitung (vgl. Wanzeck- Sielert 2005: 5). (Regelmäßige) Elternabende zum Thema kindliche Sexualität und Sexualerziehung wirken der Tabuisierung entgegen und Inhalte können sich etablieren, so die Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz. Dabei sollten Elternabende sich an die allgemeine Menge richten. „Einzelfälle“ sollten nicht im Elternabend, sondern in einem gut vorbereiteten Einzelgespräch mit den Eltern stattfinden. Um Eltern den Zugang zu erleichtern eignen sich Methoden wie der „Grabbelsack“. Dieser ist ein Sack, welcher mit Gegenständen wie Nagellack, Barbiepuppen und dem Stethoskop gefüllt wird. Eltern ziehen dann einen Gegenstand aus dem Sack und assoziieren, wie sie diesen mit der kindlichen Sexualität in Verbindung bringen. Diese Methode soll Eltern zunächst miteinander in das Gespräch bringen. Inhaltlich sollte der Fokus des Elternabends besonders darauf liegen, Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität zu vermitteln (vgl. LZG 2009: 25-27).

9.5 Beispiele für die Praxis

9.5.1 Integration der Sexualpädagogik als Querschnittsaufgabe

Kinder entdecken und erforschen mit all ihren Sinnen. Eine sinnesreiche Umgebung kann sie bei der Entwicklung fördern. Räumlichkeiten sollten den Kindern sowohl Bewegungs- als auch Rückzugsmöglichkeiten, wie z.B. Kuschelecken für ein ungestörtes Spiel bieten. Materialien wie Decken, Spiegel, Arztkoffer und Massagebälle regen die kindliche Neugierde an. Im Außenbereich können Wasser, Sand und Fingerfarben, Bestandteile einer sinnesfördernden Grundausstattung sein. Kinder, besonders im zweiten und dritten Lebensjahr, empfinden teilweise großes Interesse sich auszuziehen, auch vor anderen Kindern oder Erwachsenen. Dabei genießen sie es nackt zu sein, was besonders im Kindergarten die Frage aufwirft, ob Kinder hier nackt sein dürfen? Für Fachkräfte kann hierfür ein Konzept abgestufter Zonen von Intimität äußerst hilfreich sein. Damit ist gemeint, das klar definiert wird, in

welchen Räumlichkeiten Intimität erlaubt ist und in welchen es unerwünscht ist. Damit wird nicht nur den Kindern Schutz geboten, sondern auch Erzieherinnen oder andere unbeteiligte Kinder, kommen nicht an mögliche Schamgrenzen. So kann die Toilette und der Wickelraum, selbsterklärend, als Ort höchster Intimität verstanden werden. Die Kuschelecke und der Schlafbereich können als Zonen etwas geringere Intimität angesehen werden. Das meint, das Kinder sich dort auf eigenen Wunsch ausziehen dürfen, sofern alle beteiligten Kinder in etwa dem gleichen Alter sind und der Wunsch aus einer Einvernehmlichkeit heraus entsteht. Zudem muss die Fachkraft ihr Einverständnis geben, um Grenzverletzungen einschätzen zu können und eventuelle Verbote aussprechen zu können. Gruppenräume sowie Funktionsräume sind Räume mit deutlich geringer Intimität. In diesen Raum kommen häufig gruppenfremde Personen. In Ausnahmefällen, wie beispielsweise einem Plansch-Angebot in einer Krippe, kann der Raum unter ausdrücklicher Erlaubnis der Erzieher/-innen manchmal auch genutzt werden. Die Garderobe oder der Flur sollten, als vierte Zone „wenig Intimität“ vor allem aus Schutz der Kinder, nur bekleidet genutzt werden. Im Bezug auf den Außenbereich teilen sich die Meinungen, meist ist dieser von außen für fremde Menschen einsehbar und fällt somit unter die vierte Zone. Ist der Garten gut geschützt, sollten unbekleidete Aktivitäten dennoch in Einverständnis aller stattfinden.

Das bewusste Reden über „Sexualität“ vermittelt Sinn und Bedeutung. Viele Eltern sprechen aus Scham und schlechten Erfahrungen nicht offen mit ihren Kindern über Sexualität. Kindertageseinrichtungen sollten als gutes Beispiel voraus gehen und auch erzieherisch, auf die kindliche Sexualität einwirken. Oft sind Eltern dafür dankbar. Dabei sollten angemessene Begrifflichkeiten verwendet werden, um diskriminierungsfrei über Sexualität und Geschlecht sprechen zu können. So müssen Grenzen gesetzt werden und Wörter wie „Fotze“ oder „schwule Sau“ auch verboten werden. Um mit Kindern in das Gespräch über Sexualität, Geschlecht, Liebe, Zärtlichkeit, Schwangerschaft und Geburt zu kommen, eignen sich Bilderbücher, Lieder, Ratespiele und weitere Materialien. Anlass können entweder aktuelle Themen der Kinder, wie die Schwangerschaft einer Mutter, oder themenbezogene Projekte sein (vgl. Maywald 2013: 75-82). Abschließende Anreicherung für die Umsetzung bietet die Kindergartenbox der BzGA, welche ganzheitlich Materialien zur Verfügung stellt, die sowohl auf gelenkte Lernprozesse, als auch auf eigenständiges Lernen der Kinder ausgerichtet sind.

9.5.2 Die Kindergartenbox „Entdecken, Schauen, Fühlen!“ der BzGA

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung stellt mit der Kindergartenbox ein umfangreiches Medienpaket zur Verfügung⁴. Die Box soll Erzieher/ innen unterstützen, passende Antworten auf Kinderfragen zu geben und ihnen die Möglichkeiten vereinfachen, Sexualerziehung mit in den Kindergartenalltag einzubetten. Die Box enthält umfangreiche Sachinformationen, Medien, Spiele und viele praktische Anregungen. Fachkräfte sollen dadurch Sexualerziehung so gestalten, dass Kinder ihre Bedürfnisse und Wünsche entdecken und leben können. Die Medien sind differenziert nach Alter und Entwicklungsstand und der Zugang erfolgt spielerisch, handlungs- und erlebnisorientiert. Damit der pädagogischen Fachkraft vielfältige Handlungsmöglichkeiten offen stehen, sind alle Themen, Spielideen und Medien miteinander verknüpft.

Auflistung der Medien und Materialien:

- Handbuch für die Fachkräfte
- Broschüren zum Thema „Körper, Liebe, Doktorspiele“ für die Eltern
- Grabbelsack
- Video- und Hörkassetten „Lutz und Lina“ mit jeweils 10 Geschichten, welche im Rahmen der Sesamstraße ausgestrahlt wurden
- Puzzle und 22 Bilderkarten zu „Lutz und Lina“
- Musik-CD (inkl. Textheft) „Nase, Bauch und Po“ mit einer Zusammenstellung von Liedern zum Bühnenstück⁵
- Bilderbuch „Mama bekommt ein Baby“. Ein Buch über Schwangerschaft und Geburt
- Spielkarten mit dem Thema „Gefühle“
- Ein Brettspiel mit Ereigniskarten

4 Die Box ist momentan nicht verfügbar und laut Homepage der BzGA (URL:

<http://publikationen.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=424>), erst wieder ab Mai 2016 in einer überarbeiteten Version bestellbar.

5 **Siehe Schroll, Eckhard (2005):** Die Kinderliedertour „Nase, Bauch und Po“ der BzGA. Eine bundesweite Initiative zur länderspezifischen Umsetzung der Sexualerziehung im Kindergarten. In: Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V. (HAG) (Hrsg.) (2005): Kuscheln, Fühlen, Doktorspiele...Dokumentation zur Fachtagung „Frühkindliche Sexualerziehung in der Kita“. Hamburg: HAG. 22-24.

Themen und Inhalte der Kindergartenbox:

- **Körperaufklärung und Körperwahrnehmung** - „Den Körper entdecken“
- **Körperkontakt und Bewegung** - „Hier bewegt sich was“
- **Geschlechtsidentität und Geschlechterrolle**
 - „Weil ich ein Junge bin – Weil ich ein Mädchen bin“
- **Gefühle** - „Vom Traurig- und vom Glücklichein“
- **Grenzen setzen** - „Das hab ich gern, das mag ich nicht“
- **Sinneserfahrungen** - „Mit allen Sinnen die Welt entdecken“
- **Zeugung, Schwangerschaft und Geburt** - „Ein Baby kommt“
- **Familie und andere Bezugspersonen** - „Meine Familie“
- **Vertrautes und Fremdes** - „Manchmal ist es anders“ (vgl. Gies 2005: S. 34-35).

Die Box wird von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, unter dem Aspekt, Sexualerziehung in Kindertagesstätten zu erleichtern, zur Verfügung gestellt. Dabei richten sich einige Materialien, speziell an die Erzieher und Erzieherinnen und auch an die Eltern. So findet man in dem Handbuch umfangreiche Informationen zu Themen wie beispielsweise den Ausdrucksformen kindlicher Sexualität und der Bedeutung der sexualfreundlichen Erziehung (vgl. Amann & Zinser 2003: 5-6). Materialien und Medien für die Kinder zielen meist auf intentional gelenkte Lernprozesse ab, welche gemeinsam mit der Erzieherin erfolgen. Einige Medien, wie das Puzzle, sind aber sicher auch von Kindern, je nach Alters- und Entwicklungsstand, zur alleinigen Benutzung geeignet. Alle Materialien und Medien, bieten eine umfangreiche Weise, in der sie genutzt werden können und sollen⁶. So wurden, als Beispiel, aus den Bildergeschichten „Lutz und Linda. Zwei dicke Freunde“ 22 Bilder ausgewählt mit folgenden Anforderungen an die Bildkarten. Neue Themen sollen mit Hilfe der Bilderauswahl eingeführt werden und aktuelle Anlässe können vertieft und begleitet werden. Dabei sollen zentrale sexualpädagogische Fragen und Themen, wie die Geburt oder Gefühle, aufgegriffen werden. Außerdem sollen die Bilder Gesprächsanlass bieten, deren Inhalte sich dann auf die Alltagserfahrungen der Kinder übertragen lassen. Ziel der Kindergartenbox ist es, Impulse und Anregungen zu geben und Eltern sowie Fachkräfte, mit Hilfe unterschiedlichster Materialien, zu motivieren. Für die Kinder bedeutet das, dass mit allen Sinnen die ganzheitliche Wahrnehmung gefördert werden soll (vgl. Amann & Zinser 2003: 3-6).

⁶ Siehe Amann, Stefanie & Zinser, Sigrid (2003): Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen!“ Medienpaket zur Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten. Ausgabe 4. (URL: <https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=463>).

Genau diese Bandbreite an Materialien und auch die Art der Ausführung der einzelnen Materialien, wurde nicht nur von Seiten der Eltern, stark kritisiert. Dabei wurde besonders die offene und sehr direkte Broschüre „Körper, Liebe, Doktorspiele“ für die Eltern angegriffen⁷. Die Stellungnahme zur öffentlichen Kritik, der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung selbst greift Argumente auf, welche schon im Laufe der Arbeit Präsenz zeigen. Einschlägig bekannte Argumente sind zum Beispiel, dass Sexualität eine Lebensenergie des Menschen von Geburt an ist und eine sexualfreundliche Erziehung auf Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Partnerverantwortung abzielt. Wobei ein Zeichen einer gesunden psychosexuellen Entwicklung des Kindes ist, dass es von Anfang an die lustvolle Erkundung aller Teile des Körpers erlebt (vgl. Künast-Ilg et. al. (2007): 1-2).

Die Vorwürfe zeigen, dass Sexualpädagogik in Kindertagesstätten noch sensibler betrachtet werden muss und es m.E. noch ein steiniger Weg ist, bis sie fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit werden kann. Denn nicht nur die Eltern fürchten sich vor einer zu frühen „Sexualisierung“. Aus aktuellen Diskursen resümierend, sollte Sexualpädagogik als Querschnittsaufgabe, sich noch gezielter an die Aufklärungsarbeit der Eltern richten. Dabei sollten psychosoziale Aspekte, wie der richtige Umgang mit Gefühlen und das Lernen der Selbstbestimmung über den eigenen Körper, einen größeren Anteil einnehmen, wie beispielsweise die kindliche Onanie. Auch das Bewusstsein, dass der gesunde Umgang mit der „Sexualität“ Kinder stärken und möglichen Übergriffen entgegenwirken kann, ist für Eltern besonders wichtig.

10 Fazit

Ein grundlegendes Ziel der Arbeit war es, besonders im Kontext der Kindertageseinrichtungen, kindliche Sexualität und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Dargelegt wurde, dass Sexualität mehr als „genitale Vereinigung“ ist und vielseitig als biologisches und psychisches Grundbedürfnis des Menschen bedeutend für Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ist. Sie wird auch als Lebensenergie bezeichnet, die bereits Kinder entfalten wollen und deren Ausdrucksformen sehr unterschiedlich sind. Dabei ist kindliche Sexualität nicht gleichzustellen mit Erwachsenensexualität.

⁷ Beispiele siehe **Institut für Sexualpädagogik (2007)**: Archiv vergangener Meldungen. Angriffe auf die Broschüre „Körper, Liebe, Doktorspiele“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (URL: https://www.isp-dortmund.de/aktuelles_archiv.html).

Erwachsenensexualität setzt Lust- und Beziehungsaspekte in den Vordergrund. Kinder hingegen erleben Sexualität ganzheitlich, wobei Erfahrungen von Entdeckungslust, Spontanität und Neugierde vorwiegend auf sich selbst bezogen sind und einem ständigem Veränderungsprozess unterliegen. Schon Sigmund Freud schrieb Kindern Sexualität zu. Dabei ist für seine Theorien bedeutend, dass er davon ausging, dass der Mensch von (Trieb-) Reizen gesteuert wird, die sich nur durch Befriedigung aufheben lassen. Freud unterschied in drei Regungen der kindlichen sexuellen Entwicklung, in denen das Kind erst mit dem Mund, später über den After und die Genitalzone, in Verknüpfung mit lebenswichtiger Körperfunktionen, Lust verspürt. Wie viele Theoretiker orientiert sich auch Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung, an Freud. Einzelne Entwicklungsschritte, welche sich zwischen dem ersten und vierten Lebensjahr abspielen, sind entscheidend für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und die kindliche Selbstbeherrschung. Peers werden für Kinder ab circa dem fünften Lebensjahr immer bedeutender. Diese Beziehungen sind für viele Kinder der erste Kontakt außerhalb der Familie. Ihre Gefühle die sie dabei erleben, sind gleich den Gefühlen die ein Erwachsener spürt und deshalb ernst zu nehmen und zu begleiten. Im sechsten und siebten Lebensjahr fühlen sich Kinder stark zu gleichgeschlechtlichen Spielkameraden hingezogen. Kinder in diesem Alter sind glücklich mit sich selbst. Das zeigte eine Studie, welche Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren zum Thema Aufklärung befragte. M.E. sollten bei der Sexualaufklärung, und auch bei der Sexualpädagogik, von Kindern nicht die Aufklärung über Verhütung dominieren. Wichtiger sind Aspekte des Kennenlernens, Schätzens und Liebens des eigenen Körpers um sexuelle Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zu entwickeln. Sexualpädagogik soll Kinder auf diesem Weg begleiten und unterstützen. Geprägt wurde die Sexualerziehung durch die Emanzipation von christlich geprägten Normierungen. Dabei schoss die „sexuelle Revolution“ sichtlich über manches Ziel hinaus, indem sie durch ihre „Ungehorsamkeitserziehung“ zur Selbstverwirklichung und Ich-Stärke gelangen wollten. Die Bilanz, die 70iger blieben eher ernüchternd im sexualpädagogischem Sinne und erst in den 80iger gelang ein Comeback, geprägt durch Missbrauchsdebatten und zielte somit auf eine „Gefahrenabwehrpolitik“ ab. Ein elementares Unterkapitel der Sexualpädagogik ist die geschlechterbewusste Pädagogik. Mädchen und Jungen entwickeln im Kontext der heutigen Gesellschaft ihre sexuelle Identität. Sie müssen zu Frauen und Männern heranwachsen, dabei spielt neben der Entwicklung des körperlichem Geschlechts auch das psychische und soziale Geschlecht eine wichtige Rolle. Das individuelle Frau- und Mannsein entwickelt sich im Zusammenspiel von Körper und sozialen Beziehungen. Beiden Geschlechtern

wird ein „klischeehaftes“ geschlechtstypisches Verhalten zugeordnet. Nicht nur diese Zuschreibungen führen dazu, dass im öffentlichen Diskurs davon gesprochen wird, dass das Ziel der pädagogischen Arbeit ist, Mädchen und Jungen gleichermaßen zu fördern und Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern abzubauen. Der Orientierungsplan spricht gezielt davon, dass jedes Kind das gleiche Recht auf Bildungschancen und soziale Teilhabe hat. Um diese Identitätsfindung zu fördern und Rollenklischees entgegen zu wirken, bedarf es einer geschlechtersensiblen Pädagogik in Kitas, die sowohl die Teamarbeit, die Raumgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Eltern einschließt. Das Kind, als ein Sexualwesen von Anfang an, ist nicht geschlechtsneutral und hat das Recht darauf, dass seine individuellen Interessen und Fähigkeiten, fernab von Klischees, gefördert werden. Entgegen dieser Aussagen steht, dass geschlechterbewusste Pädagogik oder Sexualpädagogik überhaupt, nicht nur im Orientierungsplan von Baden-Württemberg, einen sehr geringen Anteil einnimmt. Ein weiterer Bereich der Sexualpädagogik ist die Präventionsarbeit die, in diesem Fall Kinder, vor sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt, schützen soll. Einige Studien zusammengefasst legen dar, dass 7% bis 36% der Frauen und 3% bis 29% der Männer, im Kindesalter Opfer sexueller Gewalt gewesen sind. Die Wahrscheinlichkeit, im Kindes- oder Erwachsenenalter an einer psychischen Störung zu erkranken, erhöht sich durch sexuelle Gewalt im Kindesalter. Um Kinder davor zu schützen, Opfer sexueller Gewalt zu werden, haben Kindertagesstätten nur sehr geringe Handlungsmöglichkeiten und ein bestehender Verdacht, muss äußerst sensibel betrachtet werden. Dennoch, kann die Kita auch präventive wertvolle Arbeit leisten, indem sie Kinder zum Beispiel in ihrer Selbstbestimmung über den eigenen Körper bestärkt und Körpergrenzen im Alltag beachtet. Auch, und das wird besonders in öffentlichen Einrichtungen sichtbar, kann es zu sexuellen Übergriffen unter Kindern kommen. Diese sind zu unterscheiden, von den sogenannten Doktorspielen welche in der Regel harmlos sind, wenn sie einvernehmlich verlaufen. In dieser Einvernehmlichkeit und einem Machtverhältnis, wie das Alter oder das Geschlecht, liegt der Unterschied zu einem sexuellem Übergriff, welche sich nicht immer leicht von dem Doktorspiel trennen lässt, in jedem Fall aber kompetentes pädagogisches Handeln bedarf.

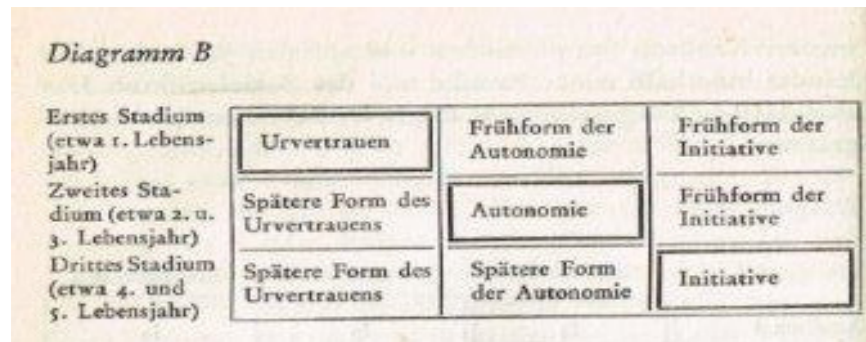
Das Dreiecksverhältnis Kinder – Sexualität – Pädagogik zeigt, was im Laufe der Arbeit öfter gegenwärtig wird, noch einmal deutlich, das „Sexualität“ in der Pädagogik so gut wie gar keinen Platz findet und besonders in Verbindung mit Kindern, auch gesellschaftlich kaum auf Anerkennung stößt und viele Eltern sich vor einer zu frühen „Sexualisierung“ fürchten. Höher ist das Interesse, wenn es jedoch um aktuelle

Missbrauchsdiskurse geht. Sexualpädagogik nur rein präventiv zu gestalten ist falsch. Der erste Zugang zur Sexualität wäre dann durch die Gefahrenabwehr dominiert und eine Vermittlung positiver Eigenschaften, für die Persönlichkeitsentwicklung in der Sexualität als Lebensenergie entfaltet werden soll, würde schwer fallen.

Sexualpädagogik ist ganzheitlich zu beachten. Sie schließt viele Aspekte mit ein, die in gleicher Gewichtung zur Kenntnis genommen werden sollten. So ist Sexualpädagogik einerseits sexuelle Bildung, wozu geschlechterbewusste und -gerechte Pädagogik sowie Sexualaufklärung und Sexualerziehung dazu zählen. Andererseits muss sie, die sexuelle Selbstbestimmung der Kinder stärken und ihnen den möglichen Schutz bieten, vor sexualisierter Gewalt. Dafür benötigt Sexualpädagogik keine Sonderstellung in Kindertageseinrichtungen, sondern findet vielmehr als Querschnittsaufgabe integriert im Alltag statt. Eine geschützte Raumgestaltung, welche sinnreiche Materialien zur Verfügung stellt, regt Kindern an, auf eine vielfältige Entdeckungsreise gehen zu können. Kinder sollen, auf ihre Weise, Identitäts- und Selbstwertgefühle entwickeln können. Damit Sexualpädagogik als Querschnittsaufgabe gelingt, ist neben der Handlungskompetenz der Fachkraft auch die Zusammenarbeit mit den, in diesem Bereich oft verunsicherten, Eltern maßgeblich.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erikson, Erik (1959): „Diagramm B“. In: Blumenberg, Hans et. al. (Hrsg.) (1966): Theorie 2. Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.



12 Literaturverzeichnis

12.1 Bücher, Aufsätze und Artikel

Barczay, Gyula (1967): Revolution der Moral? Die Wandlung der Sexualnormen als Frage an die evangelische Ethik. Zürich & Stuttgart: Zwingli Verlag.

Bundschuh, Claudia (2001): Pädosexualität. Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen. Opladen: Leske + Budrich.

Burger, Edith & Reiter, Karoline (1993): Sexueller Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen. Intervention und Prävention. Studie im Auftrags des Bundesministeriums für Familie und Senioren. Band 19. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer GmbH.

Bültmann, Gabriele (2013): Sexualpädagogische Mädchenarbeit. In: Schmidt, Renate-Berenike & Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 313-322.

Dörner, Klaus et. al. (2002): Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/ Psychotherapie. Bonn: Psychiatrieverlag.

Dörner, Klaus et. al. (2013): Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/ Psychotherapie. 22. Auflage. Köln: Psychiatrieverlag.

Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. In: Blumenberg, Hans et. al. (Hrsg.) (1966): Theorie 2. Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 55-98.

Faulstich- Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Finkelhor, David (2005): Zur internationalen Epidemiologie von sexuellem Missbrauch an Kindern. In: Amann, Gabriele & Wipplinger, Rudolf (Hrsg.) (2005): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. 3. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag. 81-94.

Freund, Ulli & Riedel-Breidenstein, Dagmar (2006): Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention. Köln: Verlag mebes & noack.

Freud, Sigmund (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Mitscherlich, Alexander et. al. (Hrsg.) (1972): Freud- Studienausgabe. Band 5. Sexualleben. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. 37-145.

Freud, Sigmund (1915): Trieb und Tribschicksale. In: Mitscherlich, Alexander et. al. (Hrsg.) (1975): Freud-Studienausgabe. Band 3. Psychologie des Unbewussten. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. 75-102.

Freud, Sigmund (1917): Allgemeine Neurosenlehre. In: Mitscherlich, Alexander et. al. (Hrsg.) (1969): Freud- Studienausgabe. Band 1. Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse und neue Folge. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. 245-445.

Freud, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. In: Mitscherlich, Alexander et. al. (Hrsg.) (1975): Freud-Studienausgabe. Band 3. Psychologie des Unbewussten. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. 273-330.

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Gies, Maria (2005): Methoden und Materialien für die Praxis: am Beispiel der Kindergartenbox „Entdecken, Schauen, Fühlen!“ der BzGA. In: Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V. (HAG) (Hrsg.) (2005): Kuscheln, Fühlen, Doktorspiele...Dokumentation zur Fachtagung „Frühkindliche Sexualerziehung in der Kita“. Hamburg: HAG.

Hochheimer, Irmi (1998): Sexueller Mißbrauch – Prävention im Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Kendall-Tackett, Kathleen A. et. al. (2005): Die Folgen von sexuellem Missbrauch bei Kindern: Review und Synthese neuerer empirischer Studien. In: Amann, Gabriele & Wipplinger, Rudolf (Hrsg.) (2005): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. 3. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag. 179-212.

Kluge, Norbert (2013): Der Mensch – ein Sexualwesen von Anfang an. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 71-79.

Kohlberg, Lawrence (1974): Analyse der Geschlechterrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Habermas, Jürgen et. al. (Hrsg.) (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 334-461.

Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag.

Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz e.V. (Hrsg.) (2009): Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten. Handout für pädagogisch Tätige in Kindergarten, Fachberatung, Aus- und Weiterbildung. Rheinland-Pfalz: Landeszentrale für Gesundheitsförderung.

Löbner, Ingrid (2012): Körpererleben und Sexualität im Kindes- und Jugendalter. 3. Auflage. Reutlingen: Reihe widelewedele.

Maccoby, Eleanor E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.

Maywald, Jörg (2013): Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

McBride, Will (1980): Zeig Mall: Ein Bilderbuch für Kinder und Eltern. 5. Auflage. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014) (Fassung von 2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Moggi, Franz (2005): Sexuelle Kindesmisshandlung: typische Folgen und

Traumatheorien. In: Amann, Gabriele & Wipplinger, Rudolf (Hrsg.) (2005): Sexueller Missbrauch. Überblick zur Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. 3. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag. 213-228.

Negt, Oskar (1995): Achtundsechzig. Politische Intellektuelle und die Macht. Göttingen: Steidl Verlag.

Neubauer, Gunter (2010): Gleichstellung beginnt im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. In: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.) (2013): Gleichstellung beginnt im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg.

Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiberg im Breisgau: Lambertus.

Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christina (2014): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper- Gender- Sexualität. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Rohrmann, Tim (2015): Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern. Denke: Wechselspiel- Institut für Pädagogik & Psychologie.

Rousseau, Jean-Jacques (1963): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.

Runkel, Gunter (2010): Die Sexualität in der Gesellschaft. 2. Auflage. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Sager, Christin (2015): Das Aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexuaufklärung (1950-2010). Bielefeld: Transcript Verlag.

Schroll, Eckhard (2005): Die Kinderliedertour „Nase, Bauch und Po“ der BzgA. Eine bundesweite Initiative zur länderspezifischen Umsetzung der Sexualerziehung im Kindergarten. In: Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V.

(HAG) (Hrsg.) (2005): Kuscheln, Fühlen, Doktorspiele...Dokumentation zur Fachtagung „Frühkindliche Sexualerziehung in der Kita“. Hamburg: HAG.

Schurke, Bettina (2012): Problematisches sexuelles Verhalten als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Quindeau, Ilka & Brumlik, Micha (Hrsg.) (2012): Kindliche Sexualität Weinheim & Basel: Beltz Juventa. 157-176.

Semper, Renate (2012): Kinder-Sexualität-Pädagogik. Ein schwieriges Dreiecksverhältnis. In: Quindeau, Ilka & Brumlik, Micha (Hrsg.) (2012): Kindliche Sexualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 195-208.

Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sielert, Uwe (2013): Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In: Schmidt, Renate-Berenike & Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 41-54.

Wanzeck- Sielert, Christa (2013a): Sexualität im Kindesalter. In: Schmidt, Renate-Berenike & Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 355-363.

Wanzeck- Sielert, Christa (2013b): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Schmidt, Renate-Berenike & Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 571-581.

Wiplinger, Rudolf & Amann, Gabriele (2005): Sexueller Missbrauch: Begriffe und Definitionen. In: Wiplinger, Rudolf & Amann, Gabriele (Hrsg.) (2005): Sexueller Missbrauch. Überblick über Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. 17-39.

Zartbitter e.V. (Hrsg.) (2007): Informationszeitschrift für Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen. Arbeits- und Orientierungshilfe zu Thema „Kindliche Sexualität, sexuelle Entwicklung und auffälliges Verhalten“. Münster: Zartbitter e.V.

12.2 Internetquellen

Amann, Stefanie & Zinser, Sigrid (2003): Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen!“ Medienpaket zur Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten. Ausgabe 4. URL: <https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=463> (abgerufen am: 16.01.16).

Buchkammer (Hrsg.) (o.J.): Zeig Mal – Will McBride – ISBN: 3779573180. URL: <http://www.buchkammer.de/buecher/zeig-mal-will-mcbride-isbn-3779573180/> (abgerufen am: 23.01.16).

Herzig, Sabine (2010): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen – Begriffe, Definitionen, Zahlen und Auswirkungen. URL: <https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1347> (abgerufen am: 29.12.15).

Institut für Sexualpädagogik (2015): Orientierung und Akzente des isp. URL: <https://www.isp-dortmund.de/institut-sexualpaedagogik/orientierung.html> (aufgerufen am: 02.12.15).

Kühne, Norbert (2004): „Sensibel wirst du als Erzieherin nur, wenn Du Dich mit dem Thema auseinander setzt“. Interview mit Antje Elsbeck zum Thema Sexualpädagogik im Kindergarten. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1197.html> (abgerufen am: 05.01.16).

Künast-Ilg, Jutta et. al. (2007): Stellungnahme zur öffentlichen Kritik an der Sexuaufklärungsbroschüre der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) „Körper, Liebe, Doktorspiele“. URL: https://www.isp-dortmund.de/aktuelles_archiv.html (abgerufen am: 23.01.16).

Leitzgen, Anke M. (2009): Aufklärung aus Kindersicht. Eine Befragung 6- bis 12-jähriger Kinder zu Sexualwissen und Körpergefühl. URL: <https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1248> (aufgerufen am: 10.11.15).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Eine Handreichung zur Prävention und

Intervention an Kindertageseinrichtungen und Schulen. Stuttgart: Schwäbische Druckerei GmbH Buch- und Offsetdruck. URL: http://www.boa-bw.de/downloads/frei/bsz347416489/0/sex_missbrauch_2010_online.pdf.UUID.9539789e-4d5e-4f5c-b000-a8583d47e6c4.UUID (abgerufen am: 28.12.15).

Niesel, Renate (2001): Geschlechterdifferenzierte Pädagogik im Kindergarten – neue Perspektiven. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/580.html> (abgerufen am: 20.12.15).

Sielert, Uwe (2001): Gender Mainstreaming im Kontext einer Sexualpädagogik der Vielfalt. URL: <https://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=667> (abgerufen am: 12.12.15).

Strauß, Bernd (2000): Lexikon der Psychologie. Sexualität. Definition. URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sexualitaet/14152> (abgerufen am: 17.01.16).

Timmermann, Stefan (2014): Sexualfreundliche Erziehung in Kitas. Definitionen und Argumente. URL: http://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/fK_0314-Timmermanns.pdf (abgerufen am: 04.01.16).

Wanzeck-Sielert, Christa (2005): Sich selbst entdecken und sinnlich erfahren. In: Kindergarten heute. 2/2005. URL: http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2325871 (abgerufen am: 05.01.16).

World Health Organization (Hrsg.) (2006): Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva. URL: http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf?ua=1 (abgerufen am: 10.01.16).

Zartbitter e.V. (Hrsg.)(2009): Doktorspiele oder sexuelle Übergriffe? Münster: Zartbitter e.V.. URL: http://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Muetter_Vaeter/4200_doktorspiel_e_oder_sexuelle_uebergriffe.php (abgerufen am: 02.01.16).

Verbindliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, gegebenenfalls auch aus elektronischen Medien, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet. Die Entlehnungen aus dem Internet können durch einen datierten Ausdruck belegt werden. Außer den genannten wurden keine Hilfsmittel verwendet. Die Richtlinien der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und zum Umgang von Fehlverhalten in der Wissenschaft, in der gültigen Fassung, habe ich beachtet.

Freiberg a. N., 02.02.16

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J. Jöring', is written over a light blue rectangular background.

Ort (Datum)

(Unterschrift)