

Kindliche Sexualität in der Frühpädagogik

Kritische Perspektiven auf Schutz, Bildung und gesellschaftliche Debatten

Christin Sager

Im Sommer 2023 geriet ein Kindergarten aus der Region Hannover in die Schlagzeilen, nachdem er einen Raum für »Doktorspiele« eingerichtet hatte. Die Eltern wurden vorab in einem Schreiben über den Zweck des Raums informiert, darin stand: »Jedes Kind entscheidet selbst, ob und mit wem es körperliche und sexuelle Spiele spielt.« Ebenso wurden Regeln für die Nutzung des Raums festgelegt. Nach Beschwerden eines Elternteils wurde der Fall öffentlich und deutschlandweit kontrovers diskutiert. Die Einrichtung erhielt zahlreiche Hasskommentare, darunter den Vorwurf der »Pädophilie«. Das Landesjugendamt stoppte das Konzept und beauftragte den Träger, sowohl das pädagogische als auch das Kinderschutzkonzept in Zusammenarbeit mit externen Expert:innen zu überarbeiten (vgl. NDR 2023; Spiegel Panorama 2023; Frankfurter Allgemeine Zeitung 2023).

Dieser Fall zeigt eindrücklich, wie emotional aufgeladen und kontrovers das Thema kindliche Sexualität diskutiert wird. Gleichzeitig verdeutlicht er, wie stark sexualpädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen sowohl von Eltern als auch von der Öffentlichkeit hinterfragt und kritisiert werden. Kaum ein anderer frühpädagogischer Lernbereich steht derart im Fokus öffentlicher und institutioneller Debatten wie die Beschäftigung mit der Sexualentwicklung von Kindern.

Im Folgenden wird die Kritik an der Pädagogisierung kindlicher Sexualität auf unterschiedlichen Ebenen beleuchtet. Dabei wird zunächst die weiterhin wirksame Vorstellung des romantisierten Kindheitsmythos betrachtet. Anschließend rückt die erziehungswissenschaftliche und frühpädagogische Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität in den Fokus. Schließlich wird das Handlungsfeld der Kindertagesstätten beleuchtet, wobei die Herausforderungen einer professionellen Sexualpädagogik thematisiert werden. Dies umfasst die Aufgaben des Schutzes, der sexuellen Bildung sowie die Notwendigkeit reflexiver Arbeit durch pädagogische Fachkräfte.

1. Zum Kritikbegriff

»Schon dass man die Dinge anders *sehen* kann, ist ein wirksamer Hinweis darauf, dass sie dann auch anders *sein* könnten – oder wenigstens anders *werden* können. Der Beweis der Kritik liegt in der Zukunft [...].« (Nassehi 2023: 209) Die Kritik (griech. *krinein* für »trennen, scheiden«) steht in einem engen Verhältnis zur *analysis* (»Aufteilung«). Sie zielt darauf ab, Sachverhalte präzise zu analysieren, in Bestandteile zu zerlegen und detailliert zu bewerten, um Klarheit zu schaffen. Foucault beschreibt die Entwicklung von Kritik im 15. Jahrhundert als Gegenbewegung zur zunehmenden »Kunst der Regierung«, die in allen Lebensbereichen – von der Erziehung bis zur Selbstführung – etabliert wurde. Dies führte zur Frage: »Wie nicht regiert werden?« (Foucault 1992: 14).

Ausgehend von einer Kritik an den Kontrollmechanismen der katholischen Kirche entwickelte sich die Frage nach Autorität zu einer umfassenden Infragestellung von Macht und unhinterfragter Unterwerfung. Das Subjekt nimmt das Recht für sich in Anspruch, »die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin« (Foucault 1992: 15), um sich aus seiner »Unmündigkeit« zu befreien. Foucault zufolge basiert diese kritische Haltung auf dem Zusammenspiel von Macht, Wahrheit und dem individuellen Streben nach Autonomie.

Kritik ist ein dynamischer Prozess, der alltägliche Selbstverständlichkeiten, gesellschaftliche Ordnungen und wissenschaftliche Praktiken gleichermaßen problematisiert, auf Missstände und Widersprüche hinweist, um so Raum für Veränderungen zu schaffen (vgl. Ritser 2019: 49). In diesem Sinne verbindet die kritische Haltung die theoretische Reflexion mit der praktischen Umsetzung und strebt sowohl nach Einsicht als auch Handlungsfähigkeit. Zugleich ist kritisches Denken untrennbar mit der bestehenden gesellschaftlichen Struktur verbunden aus der sie hervorgeht, wie die Kritische Theorie von Beginn an betont hat. Die Forderung nach einer »kritischen Haltung« ist somit von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt: Sie fordert dazu auf, sich aktiv und reflektiert mit der sozialen Ordnung auseinanderzusetzen, anstatt sich ihr passiv zu fügen. Gleichzeitig erhebt sie jedoch den Anspruch auf eine Unabhängigkeit, die faktisch nicht existiert, da die »kritische Haltung« eine Autonomie voraussetzt, »wo es sie nicht gibt« (Jergus 2019: 82).

Auch kann der kritisierte Gegenstand zum Teil nicht als solcher adressiert werden – wenn es sich zum Beispiel um die »Gesellschaft« handelt –, oder er entzieht sich der Wirkung der Kritik. Ebenso wenig sind die Konsequenzen der Kritik kontrollierbar, sie werden erst in der Zukunft deutlich (vgl. Nassehi 2023: 216). Damit Kritik dennoch sinnvoll und wirksam sein kann, bedarf es Nassehi zufolge ihrer Institutionalisierung und sie muss sich »an der Lösung konkreter Probleme bewähren« (ebd.: 228). Dies gelte im besonderen Maße für Bildungsprozesse und pädagogische Settings (vgl. ebd.: 216).

Die Erziehungswissenschaft und die Frühpädagogik tragen als Disziplinen eine zentrale Verantwortung, wenn es darum geht, gesellschaftliche Missstände wie Diskriminierung, Gewalt, Machtmissbrauch und soziale Benachteiligung zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig sind sie entscheidend dafür, pädagogische Fachkräfte dazu zu befähigen, in sensiblen und komplexen Bereichen professionell zu agieren. Dazu gehören auch die sexuelle Bildung, die Sicherung sexueller Rechte von Kindern und

Jugendlichen sowie die Aufdeckung, Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt.

Diese Verantwortung erfordert nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch eine tiefgehende kritische Reflexion auf mehreren Ebenen. Institutionell bedeutet dies, dass Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ihre Strukturen, Prozesse und Machtverhältnisse hinterfragen und sich aktiv gegen diskriminierende und missbrauchsfördernde Dynamiken positionieren müssen. Auf individueller Ebene umfasst dies die Reflexion eigener Werte, Vorurteile und Handlungsweisen der Fachkräfte, um eine respektvolle und unterstützende Beziehungsgestaltung zu gewährleisten. Diese Reflexionsprozesse sind integraler Bestandteil pädagogischer Professionalität und fördern nicht nur die individuelle Handlungskompetenz, sondern schaffen auch die Grundlage für institutionelle Veränderungen hin zu einer Kultur der Achtsamkeit, des Respekts und der Gerechtigkeit – müssen aber auch in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte strukturell verankert werden.

2. Kindliche Sexualität zwischen Unschuldsmythos und politischer Instrumentalisierung

Sigmund Freud betonte bereits vor über 100 Jahren die grundlegenden Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität und beschrieb die Sexualentwicklung als einen heterogenen Prozess. Die kindliche Sexualität charakterisierte er als »polymorph-pervers« und »auto-erotisch«, da sie nicht auf Fortpflanzung ausgerichtet ist und ihre Befriedigung unabhängig von einem äußeren Objekt durch die Erkundung des eigenen Körpers erfolgt. Der Begriff »polymorph« verweist dabei auf die Formbarkeit und Vielgestaltigkeit der kindlichen Sexualität, während »pervers« lediglich den fehlenden Fokus auf die Genitalien beschreibt. Kinder können jede Körperregion als erogene Zone erleben, und bereits Neugeborene zeigen sexuelle Regungen (vgl. Freud 1905/2000; 1910/2009; 1924/2000).

Die spielerische Erkundung des Körpers, das Bedürfnis nach Nähe sowie die Entdeckung von Zuneigungs- und Liebesgefühlen sind wesentliche Merkmale der kindlichen Sexualität, die einen zentralen Bestandteil der frühkindlichen Entwicklung darstellen. Erst in der Pubertät wandelt sich diese Form der Sexualität zu einer genitalen, erwachsenen Sexualität, die auf Fortpflanzung ausgerichtet ist. Dieser Übergang, so Freud, ist das Ergebnis sowohl biologischer Reifung als auch psychischer Hemmungen, die durch Erziehung entstehen. Die Unterdrückung des kindlichen Sexualtriebs, so Freud weiter, sei notwendig, um kulturelle Entwicklung und den Fortbestand der Gesellschaft zu sichern, indem sie den Fokus von Sexualität auf produktives Handeln verschiebt (vgl. Freud 1907, 1916/1917).

Die qualitative Andersartigkeit kindlicher Sexualität erklärt, warum sie von Erwachsenen oft als fremdartig empfunden wird. Kinder können das sexuelle Begehren Erwachsener nicht nachvollziehen, während Erwachsene dazu neigen, die kindliche Sexualität aus ihrer eigenen Perspektive misszuverstehen. Freud wies bereits daraufhin, dass diese Unsicherheit im Umgang mit kindlicher Sexualität häufig mit der Vorstellung von kind-

licher »Reinheit« und »Unschuld« verbunden ist und kindliche Ausdrucksformen des Sexuellen gezielt verleugnet würden.

Damit übte er zugleich Kritik an dem zeitgenössischen Kindheitsbild, das stark geprägt war vom »romantischen Kindheitsmythos« (vgl. Baader 2004), der bis heute wirksam ist und die pädagogische Auseinandersetzung mit kindlichem Sexualverhalten erschwert. Dieser Mythos idealisiert das Kind nicht nur, sondern geht zentral von der Annahme aus, dass Kinder keine Sexualität besitzen. Diese Idee der kindlichen Unschuld begründete Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman *Emile* (1762) auf zwei verschiedenen Ebenen. Zum einen durch die Ablehnung der Erbsündenlehre, zum anderen erklärte er im vierten Buch eine grundlegende kindliche Asexualität. Erst mit der Pubertät – der »zweiten Geburt« – werde der Mensch zum sexuellen Wesen. Rousseau zeigt dabei, dass dieser Prozess durch gezielte pädagogische Maßnahmen und Manipulationen hinausgezögert werden könne (vgl. Rousseau 1762/2004).

Die Verdrängung kindlicher Sexualäußerungen zugunsten der Vorstellung des »unschuldigen« Kindes ist auch heute noch weit verbreitet. Dies zeigt sich in der Unsicherheit vieler Erwachsener, wenn sie mit sexuellen Fragen von Kindern oder kindlichem Verhalten wie Körpererkundungen, »Doktorspielen« oder auffälligem sexuellen Verhalten konfrontiert werden. Auch Eltern fällt es oft schwer, eine angemessene Sprache zu finden, um auf solche Situationen zu reagieren (vgl. Stone et al. 2013; Tuijter 2016; Henningsen/List 2019: 93; Hess/Retkowski 2019: 234).

Gleichzeitig wird die Vorstellung von »kindlicher Unschuld« sowie die Möglichkeit, diese durch pädagogische Maßnahmen entweder aufrechtzuerhalten oder frühzeitig zu beenden, von rechten, (rechts-)populistischen Akteur:innen, »Besorgten Eltern« und christlichen Fundamentalist:innen gezielt propagiert. Diese Gruppen wenden sich in Petitionen, auf Demonstrationen und in politischen Programmen aktiv gegen Liberalisierungstendenzen der letzten Jahrzehnte. Ihr Widerstand richtet sich insbesondere gegen die wachsende Vielfalt von Familien- und Lebensformen, die Anerkennung unterschiedlicher Begehrensformen sowie geschlechtlicher und sexueller Identitäten, die zunehmend politisch anerkannt und rechtlich gleichgestellt wurden. Sie nutzen hierfür gezielt den Mythos des »unschuldigen Kindes«, um die Ängste und Unsicherheiten von Eltern zu verstärken und so sowohl die Sexualpädagogik als auch die Genderstudies anzugreifen. Mit Warnungen vor einer vermeintlichen »Frühsexualisierung der Kinder«¹ werden sexualpädagogische Konzepte oder sogar die bloße Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt diskreditiert (vgl. Schmincke 2015). Stattdessen wird eine Vorstellung kindlicher Asexualität propagiert, die angeblich durch sexuelle Bildung im Kindesalter bedroht oder gar frühzeitig beendet werde und zu einer »ideologischen Umerziehung«, ja zu einer »Verwirrung« in der geschlechtlichen und sexuellen Identitätsentwicklung führe bis hin zur Behauptung, Kinder könnten »homosexualisiert« werden (vgl. Besorgte Eltern 2015; Kuby 2016; AfD 2017: 41).

In den vergangenen 15 Jahren sind die Auswirkungen dieser Strategien europaweit deutlich geworden (vgl. Paternotte 2015; Strube et al. 2021). In Deutschland richteten sich

1 Der Begriff »Frühsexualisierung« leugnet nicht nur alle (sexual-)wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Sexualentwicklung des Kindes, sondern wurde bereits Mitte der 1920er Jahre im Kontext rasenhygienischer Ideologien verwandt (vgl. Nitschke 2019).

diese Protestbewegungen ab 2013 zunächst gegen die Überarbeitung der Schulcurricula in Baden-Württemberg, Hessen, Bayern und Rheinland-Pfalz (vgl. Schmincke 2015; Klein/Schweitzer 2018). Mit der Zeit weiteten sich die Proteste auf andere Bundesländer aus. Im frühpädagogischen Bereich gerieten Bildungs- und Erziehungspläne, wie etwa in Niedersachsen, sowie spezifische Publikationen, darunter eine Berliner Broschüre über Transgeschlechtlichkeit für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Nordt/Kugler 2018), in den Fokus dieser Akteur:innen.

Die Wirksamkeit dieser Argumentationen beruht vor allem auf der Emotionalisierung von Begriffen wie »Frühsexualisierung«, »Pornografisierung« und »sexuelle Verwahrlosung«,² die mit einer angeblich gesteigerten Gefahr sexualisierter Gewalt für Kinder verknüpft werden. Die verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit für sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hat den Diskurs entscheidend geprägt. Ängste bei Eltern geschürt und gleichzeitig erhebliche Unsicherheiten bei pädagogischen Fachkräften ausgelöst. Obwohl der Schutz vor »Frühsexualisierung« ideologisch motiviert ist, schafft diese Haltung paradoxerweise zusätzliche Risiken: Sie behindert den effektiven Schutz vor sexualisierter Gewalt, da Kindern durch den Verzicht auf Sexualbildung wichtige Informationen über ihre Rechte und Schutzmöglichkeiten vorenthalten werden.

3. Zur Thematisierung kindlicher Sexualität in der Frühpädagogik und der Erziehungswissenschaft

In den letzten 25 Jahren hat sich die Frühpädagogik tiefgreifend verändert. Die Theoriebildung wurde erweitert, politische und ökonomische Strategien haben den Aufgabenbereich neu definiert, und die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wurde intensiv vorangetrieben. Der Ausbau der Kleinkindbetreuung, die Einrichtung von Professuren und Studiengängen sowie umfassende Qualifizierungsmaßnahmen spiegeln gesellschaftliche Entwicklungen wider, verdeutlichen jedoch auch eine zunehmende Ökonomisierung der frühkindlichen Bildung (vgl. Kunert 2018: 382ff.). Parallel dazu hat sich das Bild vom Kind gewandelt: Kinder werden heute vermehrt als autonome Subjekte mit eigenen Rechten und Bedürfnissen wahrgenommen – eine Perspektive, die vor wenigen Jahrzehnten noch kaum verbreitet war und stark durch die Kinderladenbewegung geprägt wurde (vgl. Baader/Sager 2010).

Trotz dieser Fortschritte bleibt das Thema kindliche Sexualität weitgehend marginalisiert. Schon 2005 wies Gunter Schmidt darauf hin, dass die kindliche Sexualität kaum erforscht sei (vgl. Schmidt 2005). Auch heute findet sie in der Erziehungswissenschaft und Frühpädagogik nur geringe Beachtung (vgl. Quindeau/Brumlik 2012; König 2020; Klein/Ritter 2021). Häufig wird Sexualität lediglich im Kontext schulischer Sexualerziehung behandelt, während Studien zur Sexualität von Kindern, insbesondere im Vorschulalter rar sind. Methodische Herausforderungen erschweren die Forschung

2 Auch dieser Begriff blickt auf eine lange und leidvolle Geschichte zurück, die Mitte des 19. Jahrhunderts ihren Anfang nahm. Im Nationalsozialismus wurde er instrumentalisiert, um Kinder und Jugendliche mit entsprechenden Zuschreibungen in Jugendkonzentrationslager zu deportieren – ein Schicksal, das für viele einem Todesurteil gleichkam (vgl. Lütke 2002).

zusätzlich, da kindliche Sexualität meist indirekt über Eltern oder Erzieher:innen untersucht und das kindliche Erleben aus der Perspektive von Erwachsenen oft nur unzureichend erfasst wird (vgl. O'Sullivan 2003; Früh 2005).

Die Thematisierung sexualisierter Gewalt hat in den letzten Jahren zu einer wachsenden Zahl von Veröffentlichungen geführt, die sich vor allem mit Präventionsmaßnahmen beschäftigen. Während in Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe erste empirische Untersuchungen vorliegen (vgl. Klein/Ritter 2021), bleibt die Frühpädagogik in diesem Bereich weitgehend unerforscht. Einige Publikationen sind in den letzten Jahren jedoch zu sexualpädagogischen Fragestellungen in frühpädagogischen Einrichtungen erschienen (z.B. Schmidt/Sielert 2012, 2013; Menne/Rohloff 2014; Hubrig 2014; Maywald 2018; Bienia/Kägi 2021).

Die geringe Präsenz des Themas und die fehlende empirische Erforschung ist auch auf die schwache Verankerung von Sexualwissenschaften und Sexualpädagogik an deutschen Hochschulen zurückzuführen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurden psychoanalytische und sexualwissenschaftliche Ansätze fast vollständig aus den Hochschulen verdrängt.³ Die Hochschule Merseburg ist aktuell die einzige Hochschule, die sexualpädagogische Studiengänge anbietet. Von fünf im Jahr 2010 eingerichteten Juniorprofessuren im Kontext des Diskurses um sexualisierte Gewalt wurde lediglich eine, ebenfalls an der Hochschule Merseburg, verstetigt. Sexualpädagogische Inhalte sind somit nur punktuell in den Curricula pädagogischer Studiengänge vertreten. Ob die Revision des »Kerncurriculums Erziehungswissenschaft« hier langfristig Veränderungen bewirken wird, bleibt abzuwarten.

4. Sexuelle Bildung und Prävention in der Frühpädagogik

Die sexuelle Entwicklung eines Kindes beginnt unmittelbar nach der Geburt und umfasst körperliche, emotionale und soziale Dimensionen. Bereits beim Eintritt in eine frühpädagogische Einrichtung haben Kinder grundlegende Vorstellungen von Sexualität und Geschlechtsidentität entwickelt. Diese sind geprägt durch die sexuellen Normen und Werte ihrer Familie, durch Einflüsse aus Medien und dem sozialen Umfeld. Kinder verfügen über ein – wenn auch fragmentiertes – Wissen, das sexuell konnotierte Begriffe oder Schimpfwörter einschließt, deren Bedeutung sie häufig nicht vollständig verstehen. Gleichzeitig haben sie gelernt, dass bestimmte Themen oder Fragen in der Gegenwart von Erwachsenen besser unausgesprochen bleiben.

Mit ihrem Wissen, ihren (Geschlechts-)Körpern, Wünschen, Gefühlen und ihrer Neugier betreten sie die Kita und treffen dort häufig auf einen Raum, in dem eine »asexuelle« Atmosphäre dominiert. Ähnlich wie in Schulen herrscht in vielen pädagogischen Einrichtungen ein »Asexualitätsparadigma« (Siemoneit 2021: 68), das sexuelle Aspekte aus der Wahrnehmung von Kindern und Fachkräften ausklammert. Diese Ausblendung scheint als Voraussetzung dafür zu gelten, professionelle Distanz und pädagogische

3 Zur Geschichte der Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft und ihrer hochschulischen Verankerung siehe Weller 2020.

Neutralität zu wahren. Kinder benötigen jedoch auch in der Entwicklung ihrer Geschlechts- und Sexualvorstellungen Vorbilder, die Orientierung geben (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 63).

Die bewusste Ausklammerung sexueller Themen führt nicht dazu, dass diese für Kinder verschwinden. Vielmehr äußern sich unbeantwortete Fragen oder Unsicherheiten in anderen Verhaltensweisen wie Rückzug oder auffälligem Verhalten. Sexualerziehung findet somit auch dann statt, wenn sie nicht aktiv gestaltet wird – jedoch ungeordnet, verborgen und häufig mit Scham behaftet. Ein ganzheitlicher sexualpädagogischer Ansatz, der körperliche, psychische und soziale Aspekte berücksichtigt, schafft hingegen die Grundlage dafür, dass Kinder ihre geschlechtliche und sexuelle Identität in einem geschützten und altersgerechten Rahmen entwickeln können (vgl. Maywald 2018: 70).

Obwohl die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen auch die sexuelle Entwicklung der Kinder einschließt und als Bestandteil einer ganzheitlichen Förderung betrachtet wird, unterscheiden sich die Rahmenvorgaben der Bundesländer inhaltlich und im Umfang erheblich. Sie reichen von kurzen Erwähnungen mit wenigen Zeilen bis hin zu umfassenden und praxisnahen Darstellungen, die mehrere Seiten umfassen.

Auch die Begrifflichkeiten in den Bildungs- und Erziehungsplänen variieren deutlich und spiegeln unterschiedliche sexualpädagogische Ansätze wider. Seit den 2000er-Jahren hat sich der Begriff der »sexuellen Bildung« in der Sexualpädagogik zunehmend etabliert. Dieser Ansatz geht über gezielte Erziehungsmaßnahmen hinaus. Der Fokus liegt auf selbstbestimmten Lernprozessen und der Entwicklung eines reflektierten sexuellen Selbst über die gesamte Lebensspanne hinweg und ist damit anschlussfähig für das Konzept des »Kindes als Akteur«. Sexuelle Bildung wird zudem als Teil politischer Bildung verstanden. Ihr Ziel ist es, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu hinterfragen, sexistische und rassistische Strukturen sichtbar zu machen und Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung zu thematisieren. Gleichzeitig sensibilisiert sie für die potenzielle Instrumentalisierung von Sexualität und sexueller Bildung durch politische Akteur:innen, wie etwa rechtspopulistische Gruppierungen (vgl. Valtl 2008).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) legten 2012 in einem altersstufenbezogenen Curriculum die Inhalte sexueller Bildung für Kinder fest. Bis zum vierten Lebensjahr sollen Kinder die verschiedenen Körperteile und ihre Funktionen kennenlernen, körperliche Unterschiede wahrnehmen und ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln. Sie sollen ein grundlegendes Verständnis für die Gleichstellung der Geschlechter, Schwangerschaft, Geburt und menschliche Fortpflanzung erlangen. Zudem wird Wert darauf gelegt, die Vielfalt von Familienformen, einschließlich alternativer Wege der Familiengründung und kinderloser Familien, zu vermitteln. Kinder sollen lernen, Wünsche und Grenzen klar zu kommunizieren, »Ja« oder »Nein« zu sagen und das Bedürfnis nach Privatsphäre – sowohl für sich selbst als auch für andere – zu respektieren. Das Curriculum betont das Recht der Kinder auf Körpererkundung, begleitet von der Vermittlung, welche Berührungen akzeptabel sind und wann Grenzen gesetzt werden müssen. Ab dem vierten Lebensjahr werden diese Inhalte erweitert. Kinder sollen ihre Fähigkeiten im Umgang mit sexuellen Themen vertiefen, ihre Geschlechtsidentität weiter festigen und lernen, mit Emotionen wie Eifersucht, Wut und Enttäuschung umzugehen. Gleichzeitig sollen sie verstehen, dass sie im Bereich Sexualität Entscheidungsfreiheit besitzen, jedoch auch

Gefahren begegnen können, gegen die sie sich aktiv schützen müssen. Zudem sollen sie Werte, Normen und Rechte erkennen, ein sozial verantwortungsvolles Verhalten entwickeln und lernen, ihre Rechte selbstbewusst einzufordern (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA 2012: 20). Die WHO und BZgA schließen mit diesem Curriculum an die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention an, die Kindern Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte, aber auch das Recht auf Aufklärung (Artikel 24) sowie Schutz vor Diskriminierung und sexualisierter Gewalt garantiert (vgl. Maywald 2018: 37ff.).

Die Umsetzung von Kinderrechten in pädagogischen Institutionen gestaltet sich oft ambivalent. Seit der Aufdeckung zahlreicher Fälle sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen ab 2010 hat der Schutz vor Übergriffen verstärkte Aufmerksamkeit erhalten. Durch den Ausbau der Kindertageseinrichtungen können heute nahezu alle Kinder eines Jahrgangs erreicht werden, wodurch sich neue Möglichkeiten zur Vermittlung von sexueller Bildung, aber auch von Präventionswissen eröffnen. Die Verpflichtung zur Entwicklung von Schutzkonzepten in Kindertageseinrichtungen trägt ebenfalls dazu bei, stellt die Einrichtungen jedoch vor erhebliche strukturelle und personelle Herausforderungen. Die Erstellung solcher Konzepte erfordert nicht nur einen hohen zeitlichen Aufwand und das Engagement aller Beteiligten, sondern auch eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung des Konzeptes im Team. Schutzkonzepte müssen als partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung gestaltet werden, die die Perspektiven, Bedürfnisse und Sorgen aller Akteur:innen einbeziehen. Nur so können Schwachstellen erkannt und gezielt angegangen werden.

Diese Konzepte bestehen aus vier zentralen Komponenten: Gefährdungsanalysen, Prävention, Intervention und Aufarbeitung. Dabei werden zunächst Schutz- und Risikofaktoren identifiziert, die in Präventionsmaßnahmen wie Beschwerdeverfahren, Verhaltenskodizes und Fortbildungen münden. Im Verdachtsfall dienen klar definierte Interventionsschritte der Orientierung, während die systematische Aufarbeitung institutionelle Lernprozesse anstößt. Ziel ist es, die Rechte aller Beteiligten – auf Schutz, Unversehrtheit und Partizipation – zu wahren und eine achtsame Organisationskultur zu etablieren (vgl. Domann et al. 2019; Oppermann et al. 2018; Wolff et al. 2017).

Ein umfassender Schutz erfordert jedoch die Ergänzung dieser Maßnahmen durch sexualpädagogische Ansätze. Fachberatungsstellen und Expert:innen der Sexualpädagogik betonen, dass Prävention allein nicht ausreicht. Wird das Kind lediglich als potenzielles »Sexualobjekt« betrachtet, ohne es zugleich als sexuelles Subjekt mit eigenen Rechten und Bedürfnissen anzuerkennen, bleiben grundlegende Lernfelder unberührt. Sexualpädagogische Konzepte sind unerlässlich, um Kindern ein positives und selbstbestimmtes Verhältnis zu ihrer Sexualität zu ermöglichen und sie zu befähigen, ihre Rechte zu erkennen und ihre körperlichen Grenzen wahrzunehmen. Präventionsarbeit ist somit untrennbar mit einer fundierten sexualpädagogischen Begleitung verbunden. Fehlt Kindern die Möglichkeit, über ihre Gefühle und Erfahrungen zu sprechen – z.B. aufgrund eines fehlenden Vokabulars für Körperteile oder sexuelle Handlungen –, sind sie nicht in der Lage, Übergriffe zu melden oder Hilfe zu suchen. Dadurch steigt ihr Risiko, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden (vgl. Henningsen 2018; Maywald 2018; Gnielka 2019).

Genau hier zeigt sich die Ambivalenz: Während dem Schutzaspekt in der Frühpädagogik zunehmend Beachtung geschenkt wird, bleibt der sexualpädagogische Bil-

dungsauftrag häufig unberücksichtigt. Diese Vernachlässigung verdeutlicht, dass der sexualpädagogischen Arbeit und der Aufklärung über Sexualität in der Frühpädagogik noch immer zu wenig Raum eingeräumt wird.

Präventionsmaßnahmen dürfen jedoch nicht allein auf Kinder abzielen. Es ist ebenso wichtig, die Erwachsenen anzusprechen, da diese die Verantwortung für den Schutz der Kinder tragen. Besonders jüngere Kinder sind oft nicht in der Lage, Übergriffe zu erkennen oder sich zu wehren. Um diese Schutzaufgaben effektiv wahrnehmen und bei Verdachtsfällen angemessen handeln zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte gezielte Schulungen. Erfahrungen zeigen zudem, dass Präventionsangebote häufig sogenannte *Disclosure-Prozesse* auslösen. Auch in solchen Fällen müssen Fachkräfte ausreichend geschult sein, um betroffenen Kindern die notwendige Unterstützung und Hilfe anbieten zu können, wenn diese sich ihnen anvertrauen (vgl. Pfeffer/Storck/Feldmann 2019).

5. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Die Begleitung von Kindern in ihrer körperlichen und sexuellen Entwicklung stellt pädagogische Fachkräfte vor anspruchsvolle Aufgaben. Sie unterstützen Kinder dabei, ein gesundes Körpergefühl zu entwickeln, ihre physischen und emotionalen Grenzen wahrzunehmen und einen respektvollen Umgang miteinander zu erlernen, um ein positives Selbstbild sowie stabile soziale Beziehungen aufzubauen (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 60f.). Hierfür kann die Kita entsprechend mit Rückzugs- und Kuschelecken oder Snoezelräumen gestaltet werden, aber auch Materialien wie Decken, Massagebälle und Sinneswerkzeuge sind zentral bei der Körpererfahrung der Kinder. Pädagogische Fachkräfte müssen zugleich klare Regelungen schaffen, damit Kinder ihre Freude an Nacktheit und Körpererfahrungen sicher und respektvoll ausleben können, ohne die Grenzen anderer zu überschreiten (vgl. Maywald 2018: 76). Aber: Sexualität ist ein intimes und emotional aufgeladenes Thema, das oft tabuisiert und mit Scham besetzt ist. Wenn Fachkräfte zu ihren Sichtweisen auf kindliche Sexualität befragt werden, äußern viele noch immer Vorstellungen von »kindlicher Unschuld«. So werden körperliche Erkundungen der Kinder oft als bloßes Neugierverhalten interpretiert, nicht jedoch als Ausdruck von Lust oder Erregung (vgl. Henningsen/List 2019: 93), auch fehlt es den Fachkräften häufig an klaren Handlungsoptionen oder einer fundierten Basis, um angemessen und professionell zu reagieren (vgl. Philipps 2014, S. 127ff).

Das Beobachten »aktiver, selbstbestimmter Aspekte kindlicher Sexualität« führt häufig zu Unsicherheiten bei Fachkräften, insbesondere in Bezug auf ihre eigene Rolle (Hess/Retkowski 2019: 234). Diese Herausforderung wird zusätzlich verstärkt durch die Möglichkeit, dass Eltern das Verhalten der Kinder sowie die pädagogischen Reaktionen kritisch beurteilen könnten. Kerstin Jergus und Sandra Koch zeigen, dass pädagogisches Handeln oft sogar dann von einer imaginierten elterlichen Bewertung beeinflusst wird, wenn die Eltern physisch nicht anwesend sind. Besonders abwesende Väter spielen hierbei eine zentrale Rolle, da ihnen, gestützt auf männliche Autorität, eine besondere Bedeutung bei der Legitimation pädagogischer Entscheidungen zugeschrieben wird (vgl. Jergus/Koch 2021: 130ff.).

Die kindliche Erkundung von Körper und Geschlecht kann also die persönlichen Grenzen der Fachkräfte berühren, aber auch ihre eigenen Professionalisierungsansprüche in Frage stellen. Fachkräfte benötigen darum ein fundiertes Wissen über die Entwicklung der kindlichen Sexualität und müssen zugleich eine sexualpädagogische Handlungskompetenz entwickeln. Diese umfasst sowohl methodische Fähigkeiten als auch eine reflektierte Haltung zu sexuellen Fragen. Diese kann nur erworben werden, wenn sich Fachkräfte gezielt und unter professioneller Anleitung mit ihrer eigenen sexuellen Identität und Biografie auseinandersetzen, ihre persönlichen »Erfahrungen und Vorstellungen, Sehnsüchte und Enttäuschungen« beleuchten und ihre eigenen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität – insbesondere auch der kindlichen Sexualität – kritisch hinterfragen (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 62f.; Hess/Retkowski 2019).

Eine klare Balance zwischen Nähe und professioneller Distanz ist für die sexualpädagogische Arbeit unerlässlich. Dabei sollten gesellschaftliche Werte, Normen und Vorstellungen von Normalität sowie die damit verbundenen Machtverhältnisse kritisch reflektiert werden. Der Umstand, dass in Kindertageseinrichtungen überwiegend Frauen tätig sind, beeinflusst die Gestaltung sexualpädagogischer Arbeit und sollte ebenfalls in die Reflexion einbezogen werden.

Nur durch eine bewusste Auseinandersetzung ist es möglich, die eigene Haltung und Motivation zu hinterfragen und unbewusste persönliche Ansichten von der Arbeit mit Kindern und der Kommunikation mit Eltern zu trennen. Gleichzeitig ist es für Fachkräfte entscheidend, ihre Werte und Grenzen klar zu formulieren, um Kindern ein authentisches Verhalten vorzuleben, das Vertrauen und Sicherheit schafft (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 62ff.; Maywald 2018: 71).

Oft bleibt das Thema kindliche Sexualität jedoch unausgesprochen, und es fehlen strukturierte Konzepte. Die Entwicklung eines sexualpädagogischen Konzepts, das klare Prinzipien, Schutzmaßnahmen und geeignete Materialien definiert, kann Fachkräften Orientierung bieten und als partizipativer Prozess, idealerweise unter Einbezug von Eltern und Kindern, das Vertrauen bei allen Beteiligten stärken (vgl. Maywald 2018: 72; Wanzeck-Sielert 2004: 62ff.).

Die Familie ist der zentrale Ort für die Vermittlung von Sexualität, weshalb die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern besondere Sensibilität und Aufmerksamkeit erfordert. Eltern geben ihren Kindern von Beginn an grundlegende Werte und Vorstellungen über Körper, Geschlechterrollen, Sexualität und Intimität im Kontext ihrer familiären Kultur mit. Gerade bei einem so sensiblen Thema, das eng mit dem Elternrecht und ihrem Mitbestimmungsanspruch verknüpft ist, ist eine vertrauensvolle und enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften unerlässlich.

Fachkräfte stehen jedoch häufig vor der Herausforderung, dass Eltern abweichende oder ablehnende Haltungen gegenüber sexualpädagogischen Konzepten einnehmen. Diese Einstellungen können aus persönlichen Überzeugungen, religiösen Werten oder Unsicherheiten resultieren, die durch mediale Berichterstattung und kontroverse Debatten, etwa zum Thema »Frühsexualisierung«, verstärkt werden. In solchen Fällen ist es wichtig, dass Fachkräfte souverän und selbstbewusst mit unterschiedlichen Perspektiven umgehen, ohne sich überfordert zu fühlen oder das Bedürfnis zu verspüren, sich rechtfertigen zu müssen. Dennoch berichten viele Fachkräfte, dass Gespräche über Sexualität und sexualpädagogische Ansätze oft schwierig sind und in der Praxis nur selten

stattfinden (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 74f.). Zugleich stellen Eltern bei diesem Thema »einen zentralen Bezugspunkt für die professionelle Autorisierung der pädagogischen Fachkräfte« dar (Jergus/Koch 2021: 131).

Um diesem sensiblen Themenfeld gerecht zu werden, ist es entscheidend, dass Fachkräfte nicht nur die kindliche Entwicklung begleiten, sondern auch im Dialog mit Eltern professionell und sicher agieren. Durch gezielte Informationen und offene, konstruktive Gespräche können sie das Verständnis der Eltern für kindliche Sexualität stärken und eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit schaffen. Dafür benötigen sie fundierte Kenntnisse über kindliche Sexualität sowie ausgeprägte Kompetenzen in Gesprächsführung und Beratung.

Regelmäßige Abstimmungen im Team und die Einbindung externer Fachberatung oder Supervision können hierbei eine wertvolle Unterstützung sein und eine Grundlage schaffen, um Unsicherheiten zu klären, gemeinsam Lösungen für herausfordernde Themen zu finden und Konflikten vorzubeugen (vgl. Maywald 2018: 72).

6. Fazit

Der Ausbau der institutionellen Ganztagsbetreuung und die zunehmende Professionalisierung der Frühpädagogik haben zu einem veränderten Bildungsverständnis geführt. Dieses legt einerseits einen Schwerpunkt auf Kompetenzorientierung und betont andererseits die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen, die bereits im Kindesalter angelegt sind und gezielt gefördert werden sollen. Kindertageseinrichtungen haben sich dadurch zu Bildungsinstitutionen entwickelt, in denen das Kind als aktiver Gestalter und Ko-Konstrukteur seiner Welt adressiert wird.

Wird dieser Ansatz konsequent verfolgt, muss er auch die sexuelle Bildung einschließen und das Kind auch als »sexuellen Akteur« wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität muss als eine Querschnittsaufgabe verstanden werden, die in den Alltag der pädagogischen Arbeit integriert ist – nicht zuletzt da sie sowieso durch die Beteiligten in die Kita hereingebracht wird und dort – auch ohne pädagogischen Ansatz – wirksam ist.

Ein sexualpädagogisches Konzept kann nicht nur die Kinder in ihrer Entwicklung stärken, sondern auch die Fachkräfte in ihrer beruflichen Rolle, zu der eine bewusste, reflektierte und professionelle Haltung gehört, die sowohl die kindliche Entwicklung als auch die eigene Einstellung einbezieht.

Die Arbeit von Pädagog:innen bewegt sich stets im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz sowie Intimität und Autonomie als zentrale Aspekte pädagogischer Beziehungen. Dieses Spannungsfeld erfordert eine kontinuierliche Reflexion, sowohl auf institutioneller als auch auf personeller Ebene. Nur durch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung und den zugrunde liegenden Denkmustern lassen sich potenzielle Risiken wie Abhängigkeiten, Machtmissbrauch oder Grenzverletzungen minimieren. Ohne diese Reflexion besteht die Gefahr, dass neue Dynamiken von Gewalt oder Abhängigkeit entstehen.

Pädagogische Einrichtungen sind im Rahmen ihres Erziehungsauftrags verpflichtet, den Schutz von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen. Dazu gehört die systemati-

sche Analyse und Offenlegung von Machtstrukturen, die sexualisierte Gewalt begünstigen könnten, sowie die Gestaltung struktureller Rahmenbedingungen, um derartige Übergriffe präventiv zu verhindern. Die Dringlichkeit dieser Aufgabe wird durch die erschreckend hohen Zahlen von Kindern und Jugendlichen, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind, deutlich.⁴ Gleichzeitig zeigt der Diskurs über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, dass häufig vergessen wird, dass weit mehr als die Hälfte dieser Übergriffe im familiären Umfeld stattfindet (Helming et al. 2011).

Frühpädagogische Einrichtungen können sowohl präventiv als auch intervenierend tätig werden, da sie durch den Ausbau des Betreuungsangebots nahezu alle Kinder erreichen. Fachkräfte übernehmen hier eine zentrale Verantwortung, indem sie Kindern Wissen zu sexuellen Rechten und sexueller Gesundheit vermitteln, aber auch Prävention und Intervention im Kontext sexualisierter Gewalt leisten können, fassen betroffene Kinder im Rahmen von primärpräventiven Angeboten doch oft den Mut, über ihre Erlebnisse zu sprechen (vgl. Pfeffer/Storck/Feldmann 2019). Dafür sind gezielte Schulungen und Sensibilisierungsmaßnahmen unerlässlich. Zusätzlich ist ein tragfähiges Unterstützungsnetzwerk erforderlich, das sowohl die betroffenen Kinder als auch die Fachkräfte einbindet. Insbesondere Erzieher:innen, die in Fällen sexualisierter Gewalt aktiv werden, benötigen Unterstützung, um mögliche Sekundärtraumatisierungen zu vermeiden oder zu bewältigen. Solche Netzwerke sind essenziell, um eine langfristige und nachhaltige Begleitung sicherzustellen.

Um all diese Aufgaben zu erfüllen, müssen aber die Fachkräfte dementsprechend qualifiziert sein und die Frühpädagogik und Erziehungswissenschaft Konzepte zur Verfügung stellen, die in der Praxis genutzt werden können.

Aktuell ist dies nur bedingt gegeben, weil eine institutionelle Verankerung an den Hochschulen fehlt. Die Themen Sexualpädagogik, kindliche Sexualität, sexualisierte Gewalt und Schutzkonzepte werden in der Ausbildung (früh-)pädagogischer Fachkräfte an Hochschulen häufig nur unzureichend oder gar nicht behandelt (vgl. Baader et al. 2023). Zwar finden sich entsprechende Inhalte in Fortbildungsangeboten, jedoch meist in fragmentierter Form, ohne einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen. Der Fokus liegt oft auf Geschlechterfragen oder der Prävention sexualisierter Gewalt, während die psychosexuelle Entwicklung von Kindern nur selten thematisiert wird (vgl. Maywald 2018: 69). Gerade dieses Wissen hilft aber auch Fachkräften, die Differenz zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität zu verstehen und die Idee von der »kindlichen Unschuld« als Mythos zu entlarven und anstelle dessen sexuelle Verhaltensweisen der Kinder pädagogisch begleiten zu können. Untersuchungen zeigen zudem, dass in sexualpädagogischen Fortbildungen häufig grundlegendes Wissen vermittelt werden muss, da dieses in der Ausbildung der Fachkräfte kaum Berücksichtigung fand. Auch wird stärkere Bereitschaft

4 Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) meldete für das Jahr 2023 in Deutschland über 16.000 registrierte Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch, bei denen fast 18.500 Kinder betroffen waren. Mädchen waren mit etwa 14.000 Fällen besonders häufig Opfer. Zudem wurden mehr als 54.000 Fälle im Zusammenhang mit kinderpornografischen Inhalten erfasst, ein Bereich, der eine alarmierende Zunahme verzeichnet. Diese Zahlen beziehen sich jedoch ausschließlich auf das sogenannte »Hellfeld«, also auf die der Polizei bekannten Fälle. Fachleute gehen davon aus, dass die Dunkelziffer erheblich höher ist, da zahlreiche Taten unbemerkt bleiben oder nicht angezeigt werden (vgl. UBSKM 2024).

zur Teilnahme an Fortbildungen beobachtet, wenn entsprechende Grundlagen bereits im Studium oder in der Ausbildung vermittelt wurden (vgl. Sielert/Valtl 2000: 52f.; Sielert 2013: 762).

Die Zusammenarbeit mit Fachberatungsstellen hat sich seit der Einführung der Verpflichtung zur Entwicklung von Schutzkonzepten in Kitas deutlich verstärkt und ist dringend zu empfehlen. Im Idealfall sollte diese Zusammenarbeit nicht erst erfolgen, wenn ein konkreter »Fall« auftritt, sondern präventiv, etwa durch Fortbildungen für Fachkräfte, sexualpädagogische Projekte für Kinder, der Unterstützung bei der Entwicklung von Präventionskonzepten oder der Etablierung von Schutzmaßnahmen. Die Expertise dieser Beratungsstellen ist in all diesen Bereichen ein Gewinn für frühpädagogische Einrichtungen. Aber auch die Fachberatungsstellen stehen vor erheblichen Herausforderungen, insbesondere in finanzieller Hinsicht. Ein Großteil ihrer Einnahmen stammt aus Projekten und Spenden, was zu einer chronischen Unterbesetzung führt, obwohl die Anfragen nach Unterstützung und Beratung in Fällen sexualisierter Gewalt stetig zunehmen. Um den Kinderschutz in frühpädagogischen Einrichtungen wirksam zu stärken, ist daher auch ein umfassendes bildungspolitisches Engagement notwendig. Neben der Verankerung dieser Themen in der Ausbildung und einem Ausbau der Fortbildungsangebote müssen die finanziellen Mittel für Fachberatungsstellen abgesichert und erheblich erweitert werden, um eine langfristige und zuverlässige Unterstützung zu gewährleisten.

Auch wenn weder die Erziehungswissenschaft noch die Frühpädagogik gesellschaftliche Probleme allein lösen können, liegt es in ihrer Verantwortung, diese Missstände kritisch zu analysieren und darauf aufmerksam zu machen. Gleichzeitig ist es ihre Aufgabe, sicherzustellen, dass angehende pädagogische Fachkräfte während ihres Studiums eine »kritische Haltung« entwickeln. Diese Haltung sollte auf fundiertem wissenschaftlichen Wissen und pädagogischer Handlungskompetenz basieren, um eine nachhaltige Kritikfähigkeit in pädagogischen Einrichtungen zu verankern. Dies kann durch die Entwicklung und Implementierung von Schutzkonzepten geschehen, die dazu beitragen, die Rechte der Adressat:innen besser zu schützen und umzusetzen.

Literatur

- AFD (2017): Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017, Siehe https://www.afd.de/wp-content/uploads/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf [Zugriff: 13.11.2024].
- Baader, Meike Sophia (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Heft 3, S. 416–431.
- Baader, Meike Sophia/Birke, Alida/Riechers, Katharina/Sager, Christin (2023): Thematisierung von sexualisierter Diskriminierung und Gewalt in der Lehre pädagogischer Studiengänge, Hildesheim, Siehe <https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/allgemeine-erziehungswiss/forschung/forschu>

- ngsprojekte/laufende-projekte/thematisierung-von-sexualisierter-gewalt-an-hochschulen-in-der-lehre-und-der-organisation/#c118117 [Zugriff: 13.11.2024].
- Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2010): »Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5, Nr. 3, S. 255–267.
- Besorgte Eltern (2015): Die verborgenen Wurzeln der ›modernen‹ Sexuaufklärung, O.O., Siehe https://www.besorgte-eltern.net/pdf/broschure/broschure_wurzeln/B_E_Verborgene-Wurzeln_A5_vo2.pdf [Zugriff: 13.11.2024].
- Bienia, Oliver/Kägi, Sylvia (Hg.) (2021): Kindliche Sexualität in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische, psychologische, soziologische und rechtliche Zugänge, Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Domann, Sophie/Oppermann, Carolin/Rusack, Tanja (2019): »Institutionelle Schutzkonzepte. Plädoyer für partizipative Organisationsentwicklung.«, in: Julia Schröder (Hg.), Gewalt in Pflege, Betreuung und Erziehung. Verschränkungen, Zusammenhänge, Ambivalenzen, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 52–72.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve-Verlag.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2023): »AWO in Hannover. Landesjugendamt stoppt »Körpererkundungsraum« in Kita«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.07.2023, Siehe <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/awo-kita-warum-das-jugendamt-einen-koerpererkundungsraum-in-hannover-stoppte-19004571.html> [Zugriff: 13.11.2024].
- Freud, Sigmund (1905/2000): »Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie«, in: Ders., Studienausgabe. Band V: Sexualleben, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 37–145.
- Freud, Sigmund (1907/2000): »Zur sexuellen Aufklärung der Kinder. Offener Brief an Dr. M. Fürst«, in: Ders., Studienausgabe. Band V: Sexualleben, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 159–168.
- Freud, Sigmund (1910/2009): »Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen, gehalten zur zwanzigjährigen Gründungsfeier der Clark University in Worcester, Mass., September 1909«, in: Ders., Abriß der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 105–183.
- Freud, Sigmund (1916–17/2009): »Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.«, in: Ders., Studienausgabe. Band I: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 34–445.
- Freud, Sigmund (1924/2000): »Der Untergang des Ödipuskomplexes«, in: Ders., Studienausgabe. Band V: Sexualleben, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 243–251.
- Früh, Friedl (2005): »Warum wird die infantile Sexualität sexuell genannt?«, in: Ilka Quindeau/Volkmar Sigusch (Hg.), Freud und das Sexuelle. Neue psychoanalytische und sexualwissenschaftliche Perspektiven, Frankfurt a.M.: Campus, S. 97–111.
- Gnielka, Martin (2019): »Lustvolle Sexualpädagogik – furchteinflößende Missbrauchsprävention? Von der Möglichkeit, beide Ansätze zusammenzubringen«, in: Sozial Extra 2, S. 131–136.
- Helming, Elisabeth/Kindler, Heinz/Langmeyer, Alexandra/Mayer, Marina/Mosser, Peter/Entleitner, Christine/Schutter, Sabina/Wolff, Mechthild (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht, München: DJI.

- Henningsen, Anja (2018): »Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik«, in: Alexandra Retkowski/Angelika Treibel/Elisabeth Tuidor (Hg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*, Weinheim: Juventa Verlag, S. 561–570.
- Henningsen, Anja/List, Inga-Marie (2019): »Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle«, in: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 89–106.
- Hess, Johanna/Retkowski, Alexandra (2019): »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität«, in: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 231–245.
- Hubrig, Silke (2014): *Sexualerziehung in Kitas. Die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jergus, Kerstin (2019): »Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik«, in: Antje Langer/Martin Nonhoff/Martin Reisl (Hg.), *Diskursanalyse und Kritik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 69–87.
- Jergus, Kerstin/Koch, Sandra (2021): »Vater, Mutter, Kind(er)!? Pädagogische Professionalität und Geschlechterverhältnisse im Feld der Frühpädagogik«, in: Susann Fegter/Antje Langer/Christine Thon (Hg.), *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch Geschlechterforschung*, Jg. 17, S. 123–136.
- Klein, Alexandra/Ritter, Bettina (2021): »Kindheit, Jugend und Sexualität«, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert/Katja Ludwig (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden: Springer VS. [Zugriff: 9.12.2024].
- Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann (2018): »Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen. Leidenserfahrungen und Zumutungen schulischer Sexualerziehung«, in: *Widersprüche*, Heft 148, S. 31–56.
- König, Julia (2020): *Kindliche Sexualität. Geschichte, Begriff und Probleme*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Kuby, Gabriele (2016): *Die globale sexuelle Revolution. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit*, 6. Auflage Kitzlegg: Fe-Medienverlag.
- Kunert, Simon (2018): »Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Armin Bernhard/Lutz Rothmel/Manuel Rühle (Hg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Neuausgabe, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 382–398.
- Lütke, Annette (2002): *Öffentliche Erziehung und Heimerziehung für Mädchen 1945 bis 1975 – Bilder »sittlich verwahrloster« Mädchen und junger Frauen*, unveröffentlichte Dissertation Essen, siehe: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mod_s_00010668 [Zugriff: 9.12.2024].
- Maywald, Jörg (2018): *Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten*, 3. Auflage Freiburg i.Br.: Herder Verlag.
- Menne, Klaus/Rohloff, Jacqueline (Hg.) (2014): *Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung*, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nassehi, Armin (2023): *Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede*, München: C.H. Beck.

- NDR (2023): »Landesjugendamt stoppt geplanten Raum zu Körpererkundung an Kita«, in: NDR vom 03.07.2023, Siehe https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/hannover_weser-leinegebiet/Landesjugendamt-stoppt-geplanten-Raum-zu-Koerper-erkundung-an-Kita,kita1492.html [Zugriff: 13.11.2024].
- Nitschke, Jörg (2019): »Schützt unsere Kinder!« Der Topos »Frühsexualisierung« und die Diskreditierung sexueller Bildung im Kindesalter«, in: Sozial Extra 2, S. 127–130.
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2018): »Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben«. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Herausgegeben von Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT im Rahmen der Initiative »Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt«, Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.
- O'Sullivan, Lucia F. (2003): »Methodological Issues Associated with Studies of Child Sexual Behaviour«, in: John Bancroft (Hg.), *Sexual Development in Childhood*, Indiana: Indiana University Press, S. 23–33.
- Oppermann, Carolin/Winter, Veronika/Harder, Claudia/Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2018): *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen*, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Paternotte, David (2015): »Blessing the Crowds. Catholic Mobilisations against Gender in Europe«, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, Bielefeld: transcript, S. 129–147.
- Pfeffer, Simone/Storck, Christina/Feldmann, Julia (2019): »Primärprävention sexualisierter Gewalt in Kindertageseinrichtungen«, in: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 169–180.
- Philipps, Ina-Maria (2014): »Kindliche Sinnenfreudigkeit. Reaktionsmuster Erwachsener und pädagogische Aufgaben«, in: Klaus Menne/Jacqueline Rohloff (Hg.), *Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 116–136.
- Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hg.) (2012): *Kindliche Sexualität*, Weinheim & Basel: Beltz.
- Ritsert, Jürgen (2019): »Grundbegriff: Kritik«, in: Uwe H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hg.), *Handbuch Kritische Theorie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 45–88.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/2004): *Emile oder Über die Erziehung*, Stuttgart: Reclam.
- Schmidt, Gunter (2005): »Kindersexualität – Konturen eines dunklen Kontinents«, in: Barbara Burian-Langegger (Hg.), *Doktorspiele. Die Sexualität des Kindes*, Wien: Picus-Verlag, S. 114–128.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.) (2012): *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*, Köln: Bildungsverlag EINS.

- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schmincke, Imke (2015): »Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland«, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 93–107.
- Sielert, Uwe (2013): Professionalisierung in der Sexualpädagogik«, in: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 757–767.
- Sielert, Uwe/Valtl, Karlheinz (2000): Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung, in: Dies. (Hg), Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung, Weinheim & Basel: Beltz, S. 11–125.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale, Bielefeld: transcript Verlag.
- Spiegel Panorama (2023): AWO Hannover. Behörde stoppt geplanten »Körpererkundungsraum« in Kita (02.07.2023), *Siehe* <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/hannover-behoerde-stoppt-geplanten-koerpererkundungsraum-in-kita-a-3d86556a-4a5c-4161-87fb-3ae7ba573d7d> [Zugriff: 13.11.2024].
- Stone, Nicole/Ingham, Roger/Gibbins, Katie (2013): »'Where do babies come from?' Barriers to early sexuality communication between parents and young children«, in: Sex Education 13, 2, 228–240.
- Strube, Sonja A./Perintfalvi, Rita/Hemet, Raphaela/Metze, Miriam/Sahbaz, Cicek (Hg.) (2021): Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung – Vernetzung – Transformation, Bielefeld: transcript Verlag.
- Tuider, Elisabeth (2016): »Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ›unschuldigen, reinen‹ Kind in aktuellen Sexualitätsdiskursen«, in: Anja Henningsen/Elisabeth Tuider/Stefan Timmermanns (Hg.), Sexualpädagogik kontrovers, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 176–193.
- Unabhängige Beauftragte für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2024): Zahlen und Fakten: Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Berlin. *Siehe* https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/240703_Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_UBSKM.pdf [Zugriff: 13.11.2024].
- Valtl, Karlheinz (2008): »Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter«, in: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim: Beltz, S. 125–140.
- Wanzeck-Sielert, Christa (2004): Kursbuch Sexualerziehung. So lernen Kinder sich und ihren Körper kennen, München: Don Bosco.
- Weller, Konrad (2020): »Von Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik«, in: Heinz-Jürgen Voß (Hg.), Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 449–472.

WHO-Regionalbüro und BZgA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa: Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten, Köln: BZgA.

Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg M. (Hg.) (2017): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.