

Hochschule Düsseldorf

- Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften –

Pädagogik der Kindheit und Familienbildung

Bachelor-Thesis zum Thema

**Pädagogischer Umgang mit Körpererkundungsspielen in der Arbeit  
mit Kindern von 0 bis 6 Jahren**

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von: Susann Richter

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Im Sommersemester 2021

Erstgutachterin: Prof.'in Dr.'in Michaela Hopf

Zweitgutachterin: Prof.'in Dr.'in Katja Gramelt

Abgabe: 15.07.2021 in Düsseldorf

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Theoretischer Hintergrund .....	3
1 Theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand (Körpererkundungs-) Spiel... 3	
1.1 Das Spiel der Kinder.....	3
1.1.1 Wie und warum spielen Kinder? .....	3
1.1.2 Entwicklung der Kinder .....	6
1.1.3 Das (kooperative) Rollenspiel .....	9
1.1.4 Körpererkundungsspiele.....	10
1.1.5 Regeln für Körpererkundungsspiele.....	11
1.2 Kindliche Sexualität – eine Einführung.....	13
1.2.1 Psychosexuelle Entwicklung.....	13
1.2.2 Merkmale kindlicher Sexualität .....	17
1.2.3 Kindliche Sexualität vs. erwachsene Sexualität .....	18
1.2.4 Entwicklung von Scham.....	21
1.2.5 Sexuell grenzverletzendes Verhalten unter Kindern.....	22
1.3 Rolle der pädagogischen Fachkraft .....	23
1.3.1 Didaktische Prinzipien .....	23
1.3.2 Selbstreflexion der Fachkräfte in Bezug auf kindliche Sexualität .....	25
1.3.3 Möglichkeiten der Unterstützung kindlicher Sexualität .....	27
1.3.4 Zusammenarbeit mit Eltern.....	30
1.4 Zusammenfassender Überblick .....	31
Empirischer Teil.....	32
2 Empirische Fragestellung und Zielsetzung.....	32
3 Methodisches Vorgehen .....	33
3.1 Forschungsdesign .....	33
3.2 Erhebungsinstrument.....	34
3.3 Stichprobe und Feldzugang .....	35
3.4 Datenerhebung.....	37

3.5	Vorgehensweise bei der Auswertung.....	38
4	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....	40
4.1	Kindliche Sexualität zwischen Relevanz und Tabuisierung.....	40
4.2	Unsichere vs. kriteriengeleitete vs. persönliche Grenzsetzung .....	43
4.3	Persönliche Grenzachtung von Kindern und Erwachsenen.....	47
4.4	Rolle der Fachkraft zwischen Aktivität und Passivität.....	49
5	Diskussion .....	52
5.1	Unterschiedliche Bedeutung von kindlicher Sexualität für Institutionen .....	53
5.2	Divergente und kollektive Haltungen in Bezug auf kindliche Sexualität .....	55
5.3	Konklusion: die Handlungsperspektiven .....	58
5.4	Methodendiskussion .....	59
6	Fazit und Ausblick.....	60
	Literaturverzeichnis.....	61
	Anhang	

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Einleitung

Das Spiel der Kinder ist bunt, laut, leise, kitzelig, räuberisch, verschmust, wild, zart – es ist unglaublich vielschichtig. Kinder spielen intuitiv und unbefangen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, S. 84) und können dabei manch pädagogische Fachkraft<sup>1</sup> auch verunsichern: Welche Reaktion ist angemessen, wenn sich zwei Kinder in der Ecke nackt ausziehen und gegenseitig liebkosen? Wie wird damit umgegangen, wenn sich Kind X an der Stuhllehne reibt oder Kind Y seinen Penis stimuliert. Was passiert, wenn zwei Kinder aufeinander liegen und Geschlechtsverkehr spielen (Ziemen, 2018)?

In den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen heißt es:

*„Kinder interessieren sich schon früh für ihren eigenen Körper und die der anderen Kinder. Der Austausch von Zärtlichkeiten, das Einander-Berühren, das ungezwungene und neugierige Erforschen des Körpers ist notwendig, um Ich-Identität aufzubauen und sich seines Geschlechts bewusst zu werden.“*

(Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, S. 84).

Die spielerische Auseinandersetzung der Kinder mit dem eigenen und fremden Körper dient sowohl dem Aufbau eines positiven Körperbildes als auch dem Schutz vor sexualisierter Gewalt (Maywald, 2015, S. 12).

Da Sexualität jeden Menschen von der Zeit im Mutterleib bis in den Tod begleitet (Hierholzer, 2017, S. 7f.; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 101), gehört sie untrennbar zum Kinder-Alltag dazu. Doch obwohl, oder gerade, weil Fachkräfte ebenso sexuelle Wesen sind, sehen sie sich durch das Verhalten der Kinder immer wieder mit ihren eigenen (Vor-) Erfahrungen und Haltungen konfrontiert (Hierholzer, 2017, S. 14). Hinzu kommen verschiedene Ebenen, die Konfliktpotential bergen: die Divergenz im Team, die Position der Leitung, des Trägers sowie weiterer kooperierender Institutionen, Rücksichtnahme auf andere Kinder und nicht zuletzt die Meinung der Eltern (vgl. Kleinschmidt, Seibel & Martin, 1994, S. 53f.; Wanzeck-Sielert, 2016). Somit ist sexuelle Bildung längst nicht bei allen Fachkräften willkommen, geschweige denn in den Konzeptionen der Kitas verankert (Wanzeck-Sielert, 2016).

Doch eine behutsame Begleitung durch Erwachsene ist nötig, um Kinder in ihrer jeweiligen Phase der (sexuellen) Entwicklung zu unterstützen, und sie vor Grenzverletzungen und

---

<sup>1</sup> Als pädagogische Fachkräfte werden nachfolgend bezeichnet: staatlich anerkannte Erzieher:innen und Heilerziehungspfleger:innen, Heilpädagog:innen, Kindheitspädagog:innen und Sozialpädagog:innen, sowie Absolvent:innen ähnlicher Berufs- und Studienabschlüsse. Diese Definition erfolgt in Anlehnung an die Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel des Kinderbildungsgesetz KiBiz nach §26 Abs. 3 Nr. 3.

sexuellen Übergriffen zu schützen (Ziemen, 2018). Maywald fordert daher die „Auseinandersetzung mit der Frage, wie das gelingen kann“ (2015, S. 16).

Es stellen sich folgende Fragen: Wie gehen Erzieherinnen und Erzieher mit kindlicher Sexualität um? Was sind die Voraussetzungen, damit Kinder sich ungestört und frei entdecken können? Welche Regeln sind bei Körpererkundungsspielen vonnöten, um sexuelle Übergriffe zu vermeiden? Wie gestaltet sich der Austausch der Fachkräfte zum Thema sexuelle Bildung im Team? Welche Ansichten vertritt die Kita und (wie) sind diese konzeptionell verankert?

Ziel dieser empirischen Arbeit ist es, sexualpädagogische Handlungsweisen und Orientierungen der Fachkräfte bei Körpererkundungsspielen in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren offenzulegen. Im theoretischen Teil werden dazu die Grundlagen zu den Themen (Körpererkundungs-) Spiel und kindliche Sexualität erläutert. Ein besonderes Augenmerk wird außerdem auf die pädagogischen Fachkräfte gelegt, die sich im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Rollenhaltung, Schutz- und Förderauftrag der Kinder und Eltern(zusammen)arbeit befinden. Im Anschluss, dem empirischen Teil, wird das methodische Vorgehen dargestellt. Darauf folgen die Darstellung und Auswertung der erhobenen Daten, sowie deren Diskussion. Ein abschließendes Fazit fasst die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit zusammen.

## **Theoretischer Hintergrund**

### **1 Theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand (Körpererkundungs-) Spiel**

Erwachsene bestaunen oft die Selbstvergessenheit der Kinder beim Spiel. Die Ausdrucksformen der Kinder sind dabei schier unendlich. Der Ort, wo Kinder all dies unter Gleichgesinnten ausleben können, ist oftmals die Kinderbetreuungseinrichtung (Zimpel, 2011, S. 13).

Diese Arbeit setzt sich mit sexuellen Spielen (Körpererkundungsspielen) der Kinder im Kontext der pädagogischen Arbeit auseinander. Dazu soll im Folgenden das kindliche Spiel und die Entwicklung der Kinder vorgestellt werden. Insbesondere wird der Forschungsgegenstand der Körpererkundungsspiele erläutert. Anschließend erfolgt die Betrachtung der kindlichen Sexualität in Anlehnung an die Körpererkundungsspiele. Den Abschluss bildet die Darstellung der Rolle der pädagogischen Fachkraft und deren Bezug zur professionellen Arbeit an sich selbst, mit den Kindern sowie mit den Eltern.

Die Körpererkundungsspiele sollen sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil im Wesentlichen unter kindheitspädagogischen Gesichtspunkten betrachtet werden.

#### **1.1 Das Spiel der Kinder**

Mogel bezeichnet das Spielen als eines der „fundamentalen Lebenssysteme[...] der Menschen“ (2008, S. 6). Um die Bedeutung des Spiels, vor allem im Kindesalter, zu untermauern, setzt sich das folgende Kapitel mit dieser Thematik auseinander. Es soll auf die Frage eingegangen werden, warum und wie Kinder spielen. Dazu wird anschließend die Entwicklung der Kinder und damit die Entwicklung unterschiedlicher Spielformen und -möglichkeiten erläutert. Dabei soll explizit auf das (kooperative) Rollenspiel eingegangen, sowie Körpererkundungsspiele in Hinblick auf die Forschungsfrage vorgestellt werden. Zu letzterem werden abschließend die entsprechenden Regeln im Spiel erläutert.

#### **1.2 Wie und warum spielen Kinder?**

Spiel gilt als eine oder sogar die wichtigste Lebensform der Menschheit (Winkler, 2020, S. 261f.). Das Spiel ist individuell. Prägnant ist das Fehlen äußerer Bestimmungen und einer fehlenden bewussten Funktion. Spielen verbindet Bedeutung und Sinnlosigkeit. So gilt selbst das absurdeste Spiel als bedeutend (Winkler, 2020, S. 261). Neben dem deutschen Dichter Schiller, haben auch Philosophen wie Adorno die Bedeutung und Kraft des Spiels für den Erkenntnisgewinn hervorgehoben. So sieht dieser (Adorno) das Spiel als Voraussetzung für die Existenz von Wahrheit (Winkler, 2020, S. 261f.).

Beim Spiel handelt es sich um Vorgänge, die die Psyche und individuelle Abläufe entwickeln und fördern (Mogel, 2008, S. 6). Es ist für das Kind wichtigster Bestandteil seiner Persönlichkeitsentwicklung. Durch Freude und Freiwilligkeit ist das Spiel die typischste Form der Weltausprägung des Kindes (Mogel, 2008, S. 6, 11, 24). Gleichzeitig dient das Spiel dem Kind als Selbstzweck. Kinder spielen, um zu spielen, nicht um zu lernen (Oerter, 2011, S. 173).

Spiel- und Explorationsverhalten gehören bei Kindern eng zusammen. Beides ist intrinsisch motiviert. Kinder haben ein natürliches Bedürfnis, Neues zu entdecken (Flitner, 2011, S. 51). Eine Voraussetzung für ungezwungenes Spiel und Explorieren ist die Anwesenheit von vertrauten Personen oder eine bekannte Umgebung (Flitner, 2011, S. 53). Das Neugeborene ist auf die Umsorgung durch eine Bezugsperson angewiesen, gleichzeitig richtet es seine Aufmerksamkeit auf das Erlangen von Selbstbestimmung. Dies geschieht intrinsisch motiviert. Das Kind spielt und erlangt dadurch seine „Freiheit und Bildung“ (Winkler, 2020, S. 262).

Das Spiel kann zuweilen ohne Anlass, spontan, durch eine Dynamik entstehen. Es gibt Spiele mit Zeitbegrenzung und welche ohne, die endlos und „ungerichtet“ scheinen (Winkler, 2020, S. 265). Spielen wird in der Gegenwart erlebt. Das Kind spielt im Hier und Jetzt (Mogel, 2008, S. 8). Das Spiel existiert als Einzel- sowie als Gruppenaktivität. Dabei findet das Spielen mit sich selbst oder mit dem eigenen Körper besonders häufig und teilweise für die:den Spielende:n selbst unbemerkt statt (z.B. Fingerspiele). Spiele geschehen mit und ohne Gegenstände. Durch Äußerungen des Körpers (Mimik und Gestik) oder wie beim Rollenspiel durch die Spaltung der eigenen Person. Benutzte Gegenstände können im Spiel neu definiert und abstrahiert werden. Dabei sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt. Das Spiel geschieht aus Freiheit und birgt Freiheit und Selbstbestimmung. Dabei kann das Spiel immer wieder Formen der Imitation oder Nachahmung enthalten (Winkler, 2020, S. 265f.).

Bei der Nachahmung passt sich das Kind seiner Umwelt an, indem es für unbekannte Informationen neue Schemata schafft oder vorhandene abwandelt (Akkommodation) (vgl. Berk, 2020, S. 218, Flitner, 2011, S. 59f.). Ziel ist es, zu verstehen, was andere tun und dies in eine eigene Handlung zu übersetzen, um daraufhin Resonanz zu erfahren (Viernickel & Völkel, 2017, S. 23). Hierbei helfen Spiegelneuronen, denn „um etwas wahrhaft zu verstehen, muss man es in sich selbst erleben.“ (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2007, S. 50). Das Nachahmen bildet laut Rizzolatti et al. (2007, S. 55) die Grundlage für „kulturell geprägte Fertigkeiten, auch Sprache.“. So bildet die Nachahmung unter anderem das Grundgerüst für die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Dies ist Voraussetzung, um mit anderen zu interagieren und zusammenzuarbeiten (Viernickel & Völkel, 2017, S. 23). Piaget beschreibt laut Zimpel (2011, S. 66ff.) sechs verschiedene Stadien der kindlichen Nachahmung (vgl. Piaget, 1993).

Flitner (2011, S. 60), beruft sich auf Piaget, der die Entwicklung von Kognition, Sprache, Sozialisation und Moral als Zusammenspiel von Akkommodation und Assimilation beschreibt.

Bei der *Assimilation* wird eine Erfahrung in bereits vorhandene Schemata eingeordnet (Flitner, 2011, S. 59). Überwiegt dieser Prozess, so wird die damit verbundene Aktivität des Kindes als „Spiel“ bezeichnet (Flitner, 2011, S. 59ff.). Es ist mit keiner Anstrengung verbunden, sondern reines Vergnügen. Durch das Beherrschen der ausgeführten Tätigkeit schöpfen die Kinder Selbstvertrauen und erfahren Selbstwirksamkeit (Piaget, 1993, S. 120; Zimpel, 2011, S. 63).

Das Spiel kann frei und experimentell sein, oder aber regelgeleitet. Die Regeln können dabei implizit oder explizit verankert sein. Dies zeigt sich in Gesellschaftsspielen, aber auch im Rollenspiel. Regeln für Kinderspiele gelten als kollektive Orientierungsmuster und werden weiter überliefert. Im Spiel entwickeln sich Kinder von der Beobachterrolle in Bezug auf die Regeln, zu denjenigen, die Regeln verhandeln und sich somit selbst positionieren (Winkler, 2020, S. 266). Es lässt sich erkennen, das Spiel ist unglaublich vielschichtig. Seine Relevanz wird nicht in Frage gestellt.

Konkrete Definitionen zur Frage, warum Kinder spielen, gibt es verschiedene. Zumeist sind diese unzulänglich. Zum einen wird angenommen, dass es sich dabei um eine Entlastung handelt (Huizinga, 2011, S. 10). Spielen erlaube Kindern das Ausleben tabuisierter Triebkräfte. Das Spiel müsse keinen Regeln der Realität Folge leisten (Oerter, 2011, S. 175). Weitere Theorien sprechen vom Ausleben eines natürlichen Nachahmungstriebes. Auch soll es der Entspannung dienen, indem Kinder aktiv ihre Eindrücke und Erfahrungen bearbeiten und bewältigen können (Oerter, 2011, S. 177). Andere Theorien sehen das Spiel als Vorübung für ernste Tätigkeiten und zum Zweck der Selbstbeherrschung, des Wettkampfes oder eines Machtbedürfnisses (Huizinga, 2011, S. 10).

Allen möglichen Definitionen ist gemein, dass das Spiel einen Nutzen hat. Die Antworten sind verschieden und schließen sich dennoch nicht aus. Demzufolge sind es jeweils Teilerklärungen, die niemals das Spiel als Ganzes erfassen können. Stattdessen kann der zentrale Aspekt des Spiels nach Huizinga (2011, S. 11) nicht logisch oder analytisch erfasst werden: Die Spannung, Freude, also der *Spaß* am Spiel.

Diese Lebenskategorie „Spaß“ sollte in seiner Ganzheit betrachtet und ernst genommen werden (Huizinga, 2011, S. 11). Huizinga (2011, S. 37) definiert abschließend das Spiel wie folgt:

*„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“* (Huizinga, 2011, S. 37).

Nach Winkler (2020, S. 261) definierte bereits Schiller 1962 in einem seiner Briefe den Zusammenhang zwischen Menschlichkeit und Spiel noch treffender. Hierbei erfasst er das Spiel als absolutes Fundament der menschlichen Existenz:

*„[D]er Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“* (Zitiert nach Binkelman, 2019, S. 150; Winkler, 2020, S. 261).

Für viele Erwachsene ist und bleibt das Spiel ein Mysterium. Grund dafür könnte sein, dass das Spiel von außen aus der Beobachterrolle erfasst wurde. Stattdessen sollte man die Kinder als Experten fragen und als Erwachsene:r selbst zur:zum Spielenden werden (O'Connor, 2014, S. 10f.).

### **1.2.1 Entwicklung der Kinder**

Kinder durchlaufen altersspezifische Entwicklungsschritte (Viernickel & Völkel, 2017, S. 19). Das Spiel gilt als Motor für alle Entwicklungsbereiche.

Die verschiedenen Merkmale der Entwicklung verlaufen jedoch individuell und sind vielfältig ausgeprägt (Largo, 2016, S. 72). Auch geschieht dies nicht immer kontinuierlich, sondern kann sprunghaft sein (Largo, 2016, S. 74). Diese Vielfalt gilt es zu beachten, um auf jedes Kind individuell eingehen zu können.

Grundsätzlich gilt, dass Kinder sich entwickeln können, wenn ihr Bedürfnis nach Geborgenheit gestillt wird. Das heißt, das Kind fühlt sich wohl, wenn vertraute Menschen ihm Nähe geben und die körperlichen Bedürfnisse befriedigt werden (Largo, 2016, S. 69). Ebenso benötigen die Kinder ein individuelles Maß an Zuwendung sowie das Gefühl sozial akzeptiert zu sein (Largo, 2016, S. 70).

Das Bindungsverhalten der Kinder ist in den ersten zwei Lebensjahren besonders ausgeprägt. Es bindet sich vorbehaltlos an seine Hauptbezugspersonen (meist die Eltern). Das Kind ist emotional anhängig von seinen Bezugspersonen. Ihr Verhalten ist entscheidend für das Selbstwertgefühl und psychische Wohlbefinden des Kindes und wirkt sich auf das spätere Bindungs- und Sozialverhalten aus (Largo, 2016, S. 78f.).

Die aktive Weltentdeckung der Kinder beginnt bei der Geburt. Dabei spielen das Anfassen und (Be-) Greifen eine entscheidende Rolle. So entdecken Kinder den Unterschied zwischen Gegenständen und ihrer sozialen Umwelt (Viernickel & Völkel, 2017, S. 19).

Die Erkundung erfolgt in den ersten Lebensmonaten hauptsächlich oral, indem die Gegenstandbeschaffenheit mit dem Mund untersucht wird. Ab 6 Monaten nimmt das manuelle Erkunden zu. Das Kind hantiert mit Gegenständen. Ab ca. 9 Monaten erkundet das Kind

Gegenstände auch visuell. Die jeweilige Ausprägung des Erkundungsverhalten ist individuell (Largo, 2016, S. 105f.). Durch das Experimentieren, sowie die Reaktionen der Umwelt (zum Beispiel Bezugspersonen) auf seine Handlungen lernt das Baby beispielsweise, dass man eine Möhre essen kann, einen (orangefarbenen) Stift aber nicht (Viernickel & Völkel, 2017, S. 19f.).

Im Kleinkindalter setzten sich Kinder spielerisch mit räumlichen Aspekten auseinander. So können Sortierspiele beobachtet werden, bei denen das Kind Gegenstände in einen Behälter legt, oder es werden Gegenstände vertikal und horizontal verbaut (Largo, 2016, S. 106). Die gewonnenen Erkenntnisse und Fähigkeiten lassen sich ebenfalls anhand von kindlichen Zeichnungen erkennen (vgl. Largo, 2016, S. 107).

Das Kind entwickelt in den ersten beiden Lebensjahren motorische Fähigkeiten, die ihm helfen, seine Umgebung eigenständig zu erkunden. Der erweiterte Bewegungsspielraum ist oftmals die Grundlage für intellektuelle und soziale Entwicklungsmöglichkeiten. Das Kind kann sich und Dinge eigenständig bewegen, Aufgaben bewältigen und Reaktionen bei anderen Menschen hervorrufen. Es erfährt dadurch Selbstwirksamkeit (Viernickel & Völkel, 2017, S. 20). Die grob- und feinmotorischen Fähigkeiten nehmen bis ins Kindergartenalter weiter zu. Es kann nun rennen, springen, Gegenstände werfen und fangen, sowie Bastel- und Zeichentätigkeiten ausführen. Dabei entwickeln Kinder ein unterschiedliches Bedürfnis nach Bewegung, auf das individuell eingegangen werden sollte (Largo, 2016, S. 112f.).

Kinder sind bereits im Säuglingsalter dazu in der Lage, durch Beobachtungen Sinnzusammenhänge zu erfassen (Largo, 2016, S. 100). Dies stellt die Basis für logisch-mathematisches Denken dar. So wurde bereits 1972 von Watson beobachtet, dass Säuglinge aktiv Bewegungen in ihrer Umwelt auslösen. Auch die Entwicklung der Objektpermanenz im ersten Lebensjahr und damit die Ausbildung des Kurzzeitgedächtnisses ermöglichen den Kindern neue Formen des eigenständigen und sozialen Spiels (z.B. Guck-Guck-Spiel) (Largo, 2016, S. 100ff.). Um die Welt zu (be-)greifen, fangen Kinder an, Dinge zu systematisieren, um eine eigene Ordnung zu schaffen. Sie folgen dabei eigenen Regeln, entwickeln, erproben und erlernen, um Dinge und Informationen einordnen zu können (Viernickel & Völkel, 2017, S. 21).

Im Alter ab 3 Jahren wird das Denken konkret-logisch. Kinder verstehen dadurch Regeln und können mehrere Faktoren gleichzeitig berücksichtigen. Die weitere Entwicklung dieser Fähigkeit beruht auf Erkenntnissen des Kindes, die es sich eigenständig durch Experimentieren aneignet (Largo, 2016, S. 102ff.).

Ein wichtiger Entwicklungsschritt für das Kind ist die Selbst- und Fremdwahrnehmung (Largo, 2016, S. 89). Ab dem Kleinkindalter nimmt es sich als eigenständige Person mit eigenen

Gefühlen und Gedanken wahr. Dies ist Grundlage dafür, die Perspektive anderer einzunehmen („Theory of Mind“) und somit für die soziale Entwicklung (Largo, 2016, S. 89-92).

Dadurch entwickelt sich auch das Spielverhalten der Kinder beständig (Largo, 2016, S. 86). Nach und nach erhält das kindliche Spiel immer mehr Symbolcharakter. Beim *Funktionellen Spiel* werden Gegenstände entsprechend der Funktion auf den eigenen Körper angewendet (Kind führt Fläschchen zum Mund). In der ersten Stufe des *Repräsentativen Spiels* wird dann beispielsweise die Puppe mit dem Fläschchen gefüttert, während in der zweiten Stufe das Kind die Puppe und den Gegenstand (z.B. Fläschchen) führt, als würde die Puppe selbst trinken. Im *Sequentiellem Spiel* werden Handlungsstränge eines gemeinsamen Themas verknüpft. Unter der Thematik „Essen“ wird beispielsweise gekocht, der Tisch vorbereitet, die Puppen an den Tisch gesetzt und anschließend gegessen. Das *Symbolspiel* bezeichnet die Benutzung von Gegenständen in einem anderen Kontext oder das Sich-Vorstellen von Gegenständen. So können beispielsweise Baumstämme als Autos benutzt werden, oder eine Reihe von Kuscheltieren bildet einen Zug (Largo, 2016, S. 86).

Die Entwicklung der Sprache ist ein wichtiger Baustein für die soziale Interaktion. Dabei spielen auch nichtsprachliche Komponenten, wie Klang, Tonfall, Mimik, Gestik und Körperhaltung eine entscheidende Rolle. Das Beziehungsverhalten ist mit der Sprache eng verknüpft (Largo, 2016, S. 92f.). Bereits im Mutterleib nimmt das Kind Auditives wahr. Bald nach der Geburt kann es Sprache lokalisieren. Es drückt sich durch Schreien aus. Ab einem halben Jahr versteht es einfache Äußerungen und kann Sprachlaute nachahmen. Die ersten Worte werden ab einem Alter von einem dreiviertel Jahr, die ersten Sätze ab 2 Jahren gesprochen (Largo, 2016, S. 94). Durch Erfahrungen wird Sprache für das Kind „erlebbar“. Das heißt, Wörter werden vorerst mit Personen in Verbindung gebracht, später mit Gegenständen und Situationen. Kinder können Sprache besser verstehen, als sich selbst sprachlich ausdrücken (Largo, 2016, S. 96f.). Bis zum Schuleintritt macht das Kind eine weitere enorme sprachliche Entwicklung durch (Hellrung, 2019, S. 10). Es versteht eine große Menge an Wörtern, kennt die Grammatik und kann Sätze formen. All dies geschieht implizit. Neben dem Spaß an der Sprache, bietet dies den Kindern neue Möglichkeiten in der Beziehungs- und Spielgestaltung (Hellrung, 2019, S. 10f.).

Das Wissen über diese Entwicklungsstadien kann helfen, Themen herauszufinden, die Kinder aktuell beschäftigen (Viernickel & Völkel, 2017, S. 19). Dies ist wichtig, um *altersentsprechende, vielfältige soziale, räumliche und materielle Bildungsanregungen* zur Verfügung zu stellen (Viernickel & Völkel, 2017, S. 27). Das Kind entwickelt sich selbstbestimmt aus sich heraus (Largo, 2016, S. 76).

Einem Kind braucht nichts „beigebracht“ zu werden, sondern es muss nur ein geschützter und anregender Rahmen geschaffen werden, damit Kinder selbstständig lernen können.

### 1.2.2 Das (kooperative) Rollenspiel

Kinder lernen, wenn sie „emotional involviert“ sind (O'Connor, 2014, S. 15). Das *kooperative* oder *soziale Rollenspiel* kann die Entwicklung positiv beeinflussen (O'Connor, 2014, S. 15). Im Rollenspiel kann die kindliche Sicht auf das Verhalten der Erwachsenen wahrgenommen werden. Alltägliche Geschehnisse und Aktivitäten werden so handelnd verarbeitet und kreativ zum Ausdruck gebracht (Hubrig, 2019, S. 66). Grundvoraussetzung ist die Entwicklung der Objektpermanenz (vgl. Tewes & Wildgrube, 1999, S. 255).

Ab dem zweiten Lebensjahr spielen Kinder das sogenannte „Symbolspiel“ oder auch „Als-ob-Spiel“ (Viernickel & Völkel, 2017, S. 23). Dabei tun Kinder so, als würden sie sich in einer anderen Lage als der aktuellen befinden (Bienia & Kägi, 2021, S. 77). Dies verhilft ihnen sich mit Situationen auseinander zu setzen und Problemlösestrategien zu finden. Dabei können Kinder aktiv die Wirklichkeit vom Spiel unterscheiden (Viernickel & Völkel, 2017, S. 23). Spielen sie zum Beispiel Arztbesuch, ist ihnen bewusst, dass sie nicht wirklich eine Ärztin, oder ein Arzt sind. Vielmehr probieren sie aus, wie man fürsorglich miteinander umgeht.

Die soziale Interaktion im Spiel der Kinder, erweitert sich ab ungefähr 24 Lebensmonaten. Durch das zunehmende Einfühlungsvermögen, werden auch die „Als-ob-Spiele“ komplexer (Bienia & Kägi, 2021, S. 77). Die Hochphase des Symbolspiels liegt bei Kindern im Alter von vier Jahren (Viernickel & Völkel, 2017, S. 23f.).

Im Rollenspiel werden unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt besprochen, erkannt und angeeignet, um einen gemeinsamen Handlungsstrang zu verfolgen. Beschäftigen sich Kinder mit unbekanntem Sichtweisen, so setzen sie diese in Bezug zu dem, was sie bereits kennen. Sie lernen voneinander und übereinander und konstruieren damit selbstständig ihre eigene Sicht auf die Welt (O'Connor, 2014, S. 15f.). Der Austausch mit gleichaltrigen Spielpartner:innen hilft dabei, den Sinn hinter Regeln und Werten zu verinnerlichen (Viernickel & Völkel, 2017, S. 26).

Diese „Als-ob“-Spiele dienen aus der Sicht der Kinder vor allem dem Aufbau sozialer Beziehungen (O'Connor, 2014, S. 17f.). Kinder wollen beim Spielen in erster Linie in Beziehung zu anderen Menschen treten, Freundschaften schließen und unterschiedliche Identitäten erproben (Rogers, 2011, S. 7).

Bezogen auf die Entwicklung, haben Rollenspielen mehrere Funktionen (O'Connor, 2014, S. 16f.). Sie dienen der kognitiven Entwicklung und fördern Kreativität und abstraktes Denken. Auf der sozialen Ebene werden Empathie und Perspektivübernahme geschult. Gleichzeitig wirken sich kooperative Rollenspiele förderlich auf gesellschaftliche Beziehungen aus. Als weiteren Aspekt kann durch das Spiel die moralische Entwicklung unterstützt werden. Kinder erproben unterschiedliche Lösungsansätze für verschiedene Probleme. Die dialogische

Verhandlung der Lösungsansätze stärkt die Kooperation und hilft die Folgen des jeweiligen Vorgehens abzuschätzen (O'Connor, 2014, S. 16f.).

Kinderbetreuungseinrichtungen dienen als Institutionen, um Kindern den Raum zu geben, Erfahrungen zu machen. Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, Fertigkeiten zu erwerben, die sie zum Leben in der sozialen Gemeinschaft brauchen. Dazu gehört neben der Anforderung, sich gesellschaftlich zu integrieren, auch die Fähigkeit, seine Individualität einfließen zu lassen, um die Gesellschaft aktiv mitzugestalten (Flitner, 2011, S. 115).

### 1.2.3 Körpererkundungsspiele

Eine Form der Als-ob-Spiele finden in Kindertageseinrichtungen als Körpererkundungsspiele statt. Körpererkundungsspiele geben Kindern die Möglichkeit, sich körperlich-sinnlich zu erleben (Bienia & Kägi, 2021, S. 65). Dies ist eine Form der (sexuellen) Weltaneignung (Kägi & Bienia, 2017, S. 1) und Grundlage der kindlichen Sexualität<sup>2</sup> (Bienia & Kägi, 2021, S. 65).

Körpererkundungsspiele sind vor allem eins: *Spiele*.

Die Kinder empfinden Vergnügen bei der Tätigkeit an sich (Kägi & Bienia, 2017, S. 1). Beim Körpererkunden bezieht sich das Kind auf sich selbst. Es dient dem eigenen Wohlbefinden (Maywald, 2018, S. 17f.)

Die Erkundung des (eigenen) Körpers findet während der gesamten Kindheit statt (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 25). Es umfasst „körperliche, seelische, soziale und emotionale“ Aspekte (Kägi & Bienia, 2017, S. 2). Körpererkundungen sind Bestandteil der kindlichen Entwicklung, um selbstbestimmt den Körper kennenzulernen. Damit bilden sie einen bedeutenden Beitrag zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung (Kägi & Bienia, 2017, S. 2).

Im Alter von ein bis zwei Jahren dehnen Kinder ihre Körperentdeckungen auf andere Kinder aus. Die sexuelle Neugier steigt (Maywald, 2018, S. 99). Erkundungsspiele mit anderen Kindern verfolgen nicht das Ziel des sexuellen Beziehungsaufbaus, stattdessen geht es um das Erkunden des Körpers, zur Befriedigung der eigenen Neugier (Maywald, 2018, S. 18).

Bei den „*Doktorspielen*“ schlüpfen Kinder beispielsweise in die Rolle von Arzt oder Ärztin und Patientin oder Patient (Bienia & Kägi, 2021, S. 77). Charakteristisch dabei ist das gegenseitige Untersuchen. Dazu kann auch gehören, die Genitalien des Spielpartners oder der Spielpartnerin zu betrachten oder zu berühren.

---

<sup>2</sup> Der Begriff der kindlichen Sexualität wird im nächsten Kapitel (1.2) näher erläutert.

Die Kinder können gleichen oder unterschiedlichen Geschlechts sein und sind gewöhnlich im gleichen Alter (Bienia & Kägi, 2021, S. 77). Eigene Geschlechtsorgane werden präsentiert und die Unterschiedlichkeit zu anderen Kindern erkundet (Maywald, 2018, S. 99). Kinder überprüfen damit die Gesetze der Natur. So, wie beim Herunterwerfen von Gegenständen das Gesetz der Schwerkraft erfasst wird, lernen Kinder durch Vergleichen und Überprüfen der Geschlechtsorgane (vgl. Viernickel & Völkel, 2017, S. 20). Dieses Beobachten und Erkunden des Körpers geschieht freiwillig (Bienia & Kägi, 2021, S. 78). Der Zeitraum für die meisten „Doktorspiele“ unter Kindern liegt ungefähr zwischen drei bis sechs Jahren. Zum Schuleintritt nehmen Doktorspiele unter Kindern ab (Maywald, 2018, S. 99). Auf mögliche Gründe dafür, wird in Kapitel 1.2.4 eingegangen.

Eine weitere Variante des Körpererkundungsspiels ist das sogenannte „*Vater-Mutter-Kind-Spiel*“. Hierbei ahmen Kinder das Verhalten von Erwachsenen oder Jugendlichen nach. „Mädchen und Jungen halten Händchen, ‚knutschen sich‘ oder spielen ‚sich verlieben‘.“ (Bienia & Kägi, 2021, S. 78). Auch können Kinder den Geschlechtsakt Erwachsener nachspielen. Beobachtungen dieser Art können durch Eltern oder durch Medien geprägt sein (Bienia & Kägi, 2021, S. 78). Durch das natürliche Interesse und die sexuelle Neugier können auch vermehrt Fragen zu Fortpflanzung und Geburt aufkommen (Kägi & Bienia, 2017, S. 2).

Die Entwicklung einer lustbetonten und selbstbestimmten Sexualität kann im Spiel mit Gleichaltrigen gefördert werden. Kinder agieren körperlich und sinnlich mit anderen und erfahren dadurch Zuneigung. Sie erproben, welche Berührungen ihnen guttun, und welche sie ablehnen. Diese persönlichen Grenzen lernen sie einzufordern und gleichzeitig die Grenzen anderer zu wahren (Maywald, 2018, S. 99).

Körpererkundungsspiele tragen wesentlich dazu bei, dass Kompetenzen erlernt werden, die die Grundlage „für die Entwicklung von Geschlechtsidentität, Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Intimität und Privatheit (im Sinne von Nähe und Grenzachtung) bilden.“ (Kägi & Bienia, 2017, S. 5).

#### **1.2.4 Regeln für Körpererkundungsspiele**

Jedes Kind empfindet anders. Während die eine das Streicheln am Bauch als schön empfindet, ist es für den anderen unerwünscht (Kägi & Bienia, 2017, S. 3). Doktorspiele mit mehreren Spielpartner:innen dürfen nicht einseitig hervorgerufen werden, sondern müssen immer wechselseitig von allen Beteiligten gewollt sein. Um die Sicherheit der Kinder vor sexuell übergriffigem Verhalten durch andere Kinder zu gewährleisten, bestehen wichtige Regeln für Körpererkundungsspiele (Maywald, 2018, S. 100).

Regeln sollen den Kindern helfen, die sozial-gesellschaftlichen und eigenen Grenzen zu finden und einzuhalten (Kägi & Bienia, 2017, S. 3).

Laut Maywald (2018, S. 100) sind diese folgendermaßen definiert:

- *„Jedes Kind entscheidet selbst, ob und mit wem es Doktor spielen will.“* (ebd.).

Dieser Aspekt betont das Wechselseitige Einverständnis der beteiligten Kinder.

- *„Mädchen und Jungen streicheln und untersuchen sich nur so viel, wie es für sie selbst und die anderen Kinder angenehm ist.“*
- *Kein Mädchen / kein Junge tut einem anderen Kind weh.*
- *Kein Kind steckt einem anderen Kind etwas in eine Körperöffnung (Po, Scheide, Mund, Nase, Ohr) oder leckt am Körper eines anderen Kindes.“* (ebd.).

Diese Punkte verdeutlichen die Bedeutung persönlichen Grenzen der Kinder, sowie äußere Grenzen zur Prävention von Verletzung.

- *„Der Altersabstand zwischen den beteiligten Kindern sollte nicht größer als ein bis maximal zwei Jahre sein.“*
- *Ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene dürfen sich an Doktorspielen nicht beteiligen.“* (ebd.).

Hierbei geht es um ein Ungleichgewicht der Entwicklungsstadien der Kinder untereinander und gegenüber Erwachsenen. (Jüngere) Kinder verfügen nicht über das Bewusstsein der Tragweite ihrer Handlungen und können altersbedingt die Motive älterer nicht einschätzen und überblicken. Somit sind diese Situationen als sexueller Übergriffe oder in Bezug auf Jugendliche und Erwachsene als sexualisierte Gewalt zu deuten (Maywald, 2018, S. 101f.).

- *„Hilfe holen ist kein Petzen.“* (Maywald, 2018, S. 100).

Kinder, die sich bei Doktorspielen unwohl fühlen und dies äußern, sollten ernst genommen und bestärkt werden. Auch Hinweise bezüglich sexueller Übergriffe an anderen Kindern müssen wertgeschätzt werden, da dadurch andere Kinder geschützt werden können (vgl. Maywald, 2018, S. 102f.).

- *„Wenn die Kita – z. B. wegen Personalnot oder weil die Räumlichkeiten zu unübersichtlich sind – nicht in der Lage ist, die Einhaltung dieser wichtigen Regeln zu gewährleisten, müssen erweiterte Beschränkungen eingeführt werden, etwa dass die Kinder sich bei Doktorspielen nicht nackt ausziehen dürfen.“* (Maywald, 2018, S. 100).

Die individuelle Anpassung der Regeln in Ausnahmefällen dient dem Schutz der Kinder und soll dazu führen, dass es den pädagogischen Fachkräften erleichtert wird, ihrer Aufsichtspflicht nachzukommen (Maywald, 2018, S. 102).

Bei der Arbeit mit Kindern ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte diese Regeln immer transparent zu machen und die Einhaltung dieser sicherzustellen. Unter diesen Voraussetzungen können Körpererkundungs- und Doktorspiele die Erfahrungen von Kindern bereichern (Maywald, 2018, S. 100).

### **1.3 Kindliche Sexualität – eine Einführung**

Bei der genaueren Untersuchung stellt man fest, dass die Kindliche Sexualität als eigenständiges Thema in der Literatur der akademischen Entwicklungspsychologie unterrepräsentiert ist (Brumlik, 2012, S. 13). Stattdessen findet es Beachtung im Diskurs der Themen sexueller Missbrauch und Gender. Während in unserer Gesellschaft der Stellenwert der Sexualität ab dem Jugendalter enorme Bedeutung gewonnen hat, stoßen kindliche Ausdrucksformen von Sexualität in der empirischen Sozial- und Erziehungsforschung auf wenig Interesse (Brumlik, 2012, S. 17; Schuhrke, 2015, S. 51f.). Sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte fühlen sich bei Themen kindlicher Sexualität oft verunsichert und beschämt. Grund dafür ist, das fehlende Bewusstsein der Grenze zwischen kindlicher Sexualität und der (Sexualität) von Erwachsenen (Ribeiro, 2019, S. 1). Diese Überforderung in Situationen kindlicher sexueller Ausdrucksformen kann negative Reaktionen der Erwachsenen hervorrufen (Ribeiro, 2019, S. 1).

Daher soll in diesem Kapitel auf die psychosexuelle Entwicklung von Kindern von 0 bis 6 Jahren eingegangen werden. Es wird die Frage geklärt, was kindliche Sexualität ist, und wie sich diese im Vergleich zur Sexualität Erwachsener äußert. Anschließend soll auf die Entstehung von (Körper-)Scham im Kindesalter eingegangen werden. Abschließend sollen Aspekte von sexuell grenzverletzendem Verhalten näher erläutert werden.

#### **1.3.1 Psychosexuelle Entwicklung**

*„Sexualität bezieht sich auf einen zentralen Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg, der das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Lust, Erotik, Intimität und Fortpflanzung einschließt. Sie wird erfahren und drückt sich aus in Gedanken, Fantasien, Wünsche, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen.“* (World Health Organisation [WHO], 2006, S. 5, deutsche Übersetzung in WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 18).

Sexualität beinhaltet demnach viele Dimensionen, die unabhängig voneinander in unterschiedlicher Ausprägung erfahren werden können. Zudem sind sie von einer großen Zahl von Einflussfaktoren abhängig (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 18).

Darauf bezugnehmend soll ein Modell der kindlichen Sexualentwicklung nach Schuhrke vorgestellt werden (2015, S. 51-55).

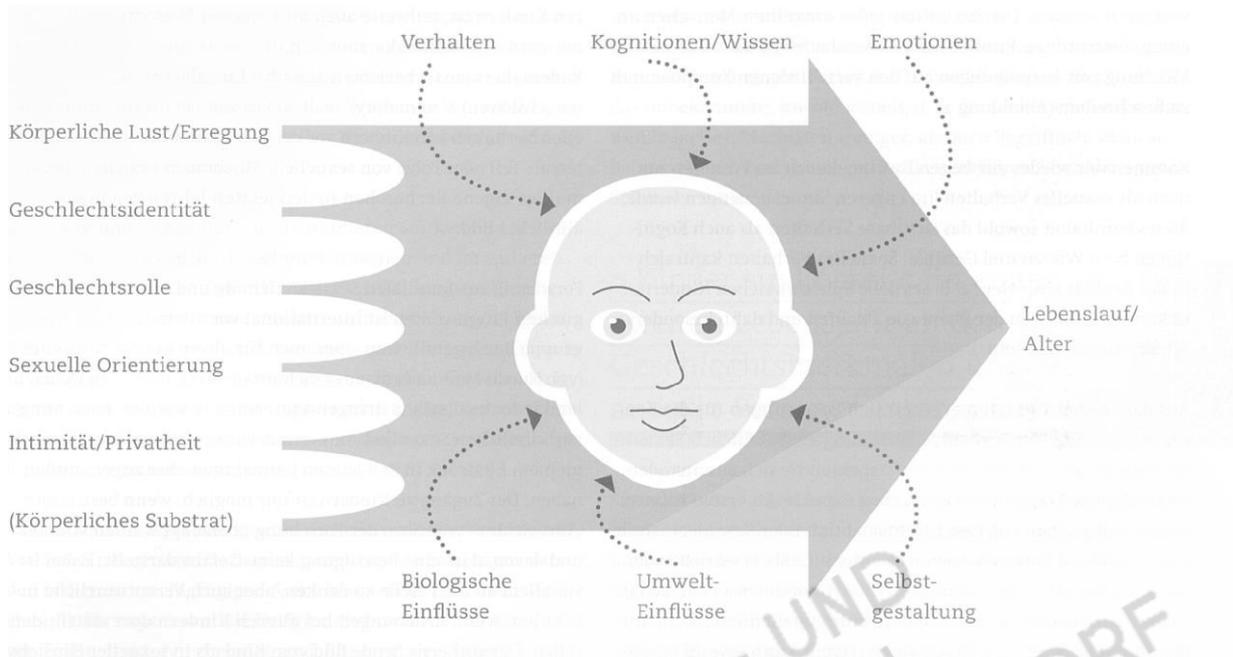


Abbildung 1: Facetten der sexuellen Entwicklung (Schuhrke, 2015, S. 51)

Den Begriff kindliche Ausdrucksformen von Sexualität unterteilt Schuhrke in verschiedene Facetten, welche den Körper als gemeinsame Basis haben. Allen voran beschäftigt sie sich mit „sichtbarem Verhalten, Denken und Emotionen [,] [...] die auf die Sexualorgane bezogen sind und mit Lust, Erregung und der Möglichkeit zur Fortpflanzung einhergehen.“ (Schuhrke, 2015, S. 51). Des Weiteren zählen dazu die Geschlechtsidentität, weibliches oder männliches Rollenverhalten, sexuelle Orientierung sowie Nähe und Distanz im persönlichen Bereich (Schuhrke, 2015, S. 51).

Die Entwicklung der Sexualität beginnt beim Menschen bereits pränatal durch die Bildung der Geschlechtsorgane (Ribeiro, 2019, S. 2). Der Mensch ist demnach von Geburt an ein sexuelles Wesen (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018, S. 101).

Diese körperlichen Anlagen die Sexualität betreffend die bereits pränatal oder innerhalb der ersten Lebensmonate im Gehirn geschaffen werden, prägen den Menschen (Schuhrke, 2015, S. 51f.). Gleichzeitig bleibt die sexuelle Entwicklung durch Umwelteinflüsse und individuelle Vorlieben, vor allem mit voranschreitender Entwicklung, variabel. Verdeutlicht wird dies durch die waagerechten Einkerbungen. Diese symbolisieren die Möglichkeit zur lebenslangen Veränderung sexueller Facetten (siehe Abbildung 1, Schuhrke, 2015, S. 52). So können sich Kinder beispielsweise in einer Phase ihres Lebens als Mädchen, und später als dem männlichen Geschlecht zugehörig empfinden.

Nachfolgend soll die psychosexuelle Entwicklung des Kindes ab Geburt bis zum Schuleintrittsalter dargestellt werden. Diese (Entwicklung) verläuft in mehreren Phasen, welche an die gesamte Entwicklung des Kindes, sowie an spezielle Entwicklungsherausforderungen gekoppelt sind (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 25). Die sexuelle Entwicklung kann nicht losgelöst von der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes betrachtet werden. Die gesonderte Betrachtung der sexuellen Entwicklung soll demnach die bereits in Kapitel 1.1.2 beschriebenen Entwicklungsstufen der Kinder ergänzen. Auch hierbei kann die individuelle Ausprägung der Entwicklungsphasen stark variieren. Es dient der Orientierung, und stellt kein normatives Schemata dar (Nitschke, 2021, S. 44).

Im ersten Lebensjahr konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Babys auf ihre Sinne. Sie schmecken, hören, riechen, sehen, fühlen. Liebevoller Berührungen durch andere sind für sie lebensnotwendig. Sie bilden die Basis für eine intakte gesellschaftliche und emotionale Entwicklung (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 28). Der Mund dient als weiteres wichtigstes Sinnesorgan. Durch ihn wird geschmeckt und die Beschaffenheit von Dingen untersucht (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 28; Bundesamt für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2019, S. 11).

Im Alter von 2 bis 3 Jahren entwickeln Kinder ein Bewusstsein von sich selbst und ihrem Körper. Durch das Interesse am eigenen Körper und denen von anderen Menschen, erkennen sie ihre Unterschiedlichkeit zu anderen Kindern und Erwachsenen (Entwicklung der Identität). Beim Vergleichen der Körper und Genitalien entdecken sie, dass es unterschiedliche Geschlechter gibt. Sie kennen den Unterschied zwischen Jungen und Mädchen und können sich einem Geschlecht zuordnen. Dadurch verankert sich die Geschlechtsidentität (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 28).

Eine Studie zum Thema „Körperentdecken“ zeigte, dass Kinder sich früh für das eigene Geschlecht und die Geschlechtsmerkmale anderer Personen interessierten (Schuhrke, 2015, S. 53). Beobachtungen der Eltern in den ersten beiden Lebensjahren offenbarten, dass die Intensität dieses Interesses je nach Kind variierte. Auch wechselten sich Phasen von größerem oder geringerem Interesse ab. Mit zwei Jahren können sich Kinder einem (biologischen) Geschlecht zuordnen. Mit etwa vier Jahren ist das Wissen um die Geschlechterzugehörigkeit bereits differenziert vorhanden (Schuhrke, 2015, S. 53f.). Generell konnte herausgefunden werden, dass das weibliche Geschlecht als unzugänglicher wahrgenommen wurde. Kinder erkunden es visuell weniger und benennen weibliche Geschlechtsmerkmale in geringerem Maße. Die beschränktere Verbalisierung weiblicher Geschlechtsorgane liegt vermeintlich daran, dass weniger differenzierte Begrifflichkeiten durch Erwachsene angeboten werden (Schuhrke, 2015, S. 53f.).

In dieser Phase lernen Kinder die Steuerung ihres Schließmuskels als lustvoll kennen. Für ihre Ausscheidungen empfinden sie großes Interesse. Klebrige und matschige Substanzen werden mit viel Freude entdeckt. Die Kinder werden autonomer. Auch können sie nun selbstständig die Genitalien als Lustquellen entdecken. Kinder im Alter von 2 bis 3 Jahren empfinden mitunter Stolz beim Präsentieren ihrer Genitalien und Ausscheidungen (BZgA, 2019, S. 12ff.).

Erwachsene können durch Berührungen oder die Zeigelust der Kinder Unsicherheiten empfinden. Hilfreich ist hierbei den Kindern zugewandt Regeln und Grenzen des sozialen Zusammenlebens zu erklären und ihnen gleichzeitig Möglichkeiten und Freiheiten zum eigenständigen Erkunden anzubieten (BZgA, 2019, S. 13).

Ab dem vierten Lebensjahr sind Kinder zumeist im Kindergarten und/oder pflegen vermehrt Kontakt zu Gleichaltrigen. Der eigene Körper und der von anderen Kindern wird spielerisch erforscht. „Vater-Mutter-Kind-Spiele“ oder „Doktorspiele“ dienen der Befriedigung der kindlichen Neugier, dem Ausprobieren und dem Vergnügen. Kinder erfahren, dass Nacktheit in der Öffentlichkeit größtenteils unerwünscht ist. Daher verlagern sie ihre vormals öffentlichen Spiele gerne in verborgene Bereiche (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 28). Auch probieren Kinder aus, wie es ist Geschlechtsverkehr zu spielen. Das Nachahmen und Spielen verschiedener Rollen, mit und ohne zusätzliche Verkleidung, schafft den Kindern ein Bewusstsein über das soziale Zusammenleben (BZgA, 2019, S. 14f.).

Können die Kinder sich angst- und vorurteilsfrei ausprobieren, können diese Spiele wichtige Bausteine für die kindliche Entwicklung legen. Sie erfahren eigene Grenzen, nehmen die anderer wahr und achten diese Grenzen (BZgA, 2019, S. 16).

Unter Gleichaltrigen pflegen Kinder verschiedene Freundschaften, die Wärme und Geborgenheit vermitteln können, aber auch mit Liebesgefühlen einhergehen können. In dieser Phase besitzen Kinder eine ausreichende Sprachkenntnis und stellen vermehrt „Warum-Fragen“ (auch) zu sexuellen Themen wie Schwangerschaft und Geburt (BZgA, 2019, S. 14f.).

Im sechsten Lebensjahr verfestigt sich die Geschlechtsidentität der Kinder weiterhin. Dies kann sich durch die Ablehnung des anderen Geschlechts ausdrücken. Spielpartner:innen werden weitestgehend in geschlechtshomogenen Gruppen gesucht. Durch Kleidung und Verhalten werden „geschlechtstypische Klischees“ oder der Gegensatz dazu gespiegelt. In dieser Zeit kann es zum Austesten von Grenzen durch verbale und auch sexuelle Provokationen kommen. Nicht immer ist Kindern die Bedeutung ihrer Worte bewusst. Daher sind ein ruhiger Umgang und ein gemeinsames Gespräch über die Situationen wichtig (BZgA, 2019, S. 17).

Nachfolgend nimmt das Schamgefühl der Kinder weiterhin zu. Sie vermeiden Situationen, in denen sie nackt vor anderen Menschen sind. Mitunter stellen sie auch weniger auf Sexualität

bezogene Fragen. Das generelle Interesse besteht weiterhin, die Themen werden nur aus der Öffentlichkeit entfernt (WHO Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 29).

### **1.3.2 Merkmale kindlicher Sexualität**

Bei der Geburt erlebt das Kind eine Achterbahnfahrt von Gefühlen und Körpererfahrungen. Dieser plötzliche Wechsel aus der Gebärmutter in die Welt hinaus, vergleicht Wanzeck-Sielert (2013, S. 355) mit der „Vertreibung aus dem Paradies“. Dadurch verbleibt eine lebenslange Sehnsucht nach Liebe und Geborgenheit im Menschen (Wanzeck-Sielert, 2013, S. 355).

Im Laufe der Jahre wurden viele Theorien aufgestellt, wie Sexualität in den Körper kommt (Quindeau, 2012, S. 30). Zum einen wird Erregbarkeit als biologische Gegebenheit durch neuronale Grundlagen gesehen (Quindeau, 2012, S. 31; Schuhrke, 2015, S. 53). Die Fähigkeit zum Orgasmus zu kommen, besteht bereits bei Babys (Schuhrke, 2015, S. 53). Untersuchungen belegten die Möglichkeit von Erektionen bei Jungen im Mutterleib. Bei Mädchen konnten Erektionen der Klitoris im ersten Lebensjahr beobachtet werden (Schuhrke, 2015, S. 53). Dies stellt vorrangig eine „spontane Reaktion“ auf äußere Reize dar. Später sind auch gezielte Selbststimulationen zu beobachten. Während Jungen ihren Penis stimulieren, erfolgt dies bei Mädchen vorzugsweise indirekt durch Wippen, Schaukeln und das Zusammenziehen der Oberschenkel (Kluge, 2013, S. 77f.). Zielsetzung bei der Selbststimulation ist oftmals der Zustand der Erregung, weniger der Orgasmus. Auch kann die Eigenstimulation für Kinder der Stressverarbeitung dienen. Die Häufigkeit der Selbststimulation bei Kindern variiert in Studien, übersteigt aber in mehreren Fällen 50 Prozent (Schuhrke, 2015, S. 53f.).

Als weitere Theorie, wie Sexualität in den Körper gelangt, wird laut Verführungstheorie von Freud der kindliche Körper durch Handlungen der alltäglichen Hygiene, wie Wickeln, Säubern oder Baden, oder auch durch das Stillen, mit sexuellen Substanzen aufgeladen (Quindeau, 2012, S. 31, 33). Nach Freuds Theorie wird die Erregbarkeit des Kindes durch die Beziehung zur Mutter geprägt. Erste Befriedigungen entstehen durch das Saugen an der Brust. Dadurch bilden sich erogene Zonen im Mundraum, die den Menschen lebenslang prägen (Quindeau, 2012, S. 33ff.).

Laut Kägi und Bienia wird ebenfalls angenommen, dass von Erwachsenen gesendete Mitteilungen, während beispielsweise Pflegehandlungen, zur Entwicklung der Sexualität des Kindes beitragen (2017, S. 2). Es ist zu beobachten, dass Bezugspersonen bei Pflegehandlungen an den Genitalien der Kinder diese „anders“ berühren als den Rest des Körpers. Hierbei wird sachlicher und zielstrebig verfahren (Quindeau, 2012, S. 31).

Auch Reaktionen der Erwachsenen auf eigene Berührungen des Kindes an den Genitalien, können vom Kind als abweichend wahrgenommen werden und zu einem „sozial angepassten

Verhalten des Kindes in Bezug zu seinem eigenen Körper und Sexualität“ führen (Kägi & Bienia, 2017, S. 2).

Jeder Mensch ist durch seine biologischen Anlagen zwangsläufig von Geburt an ein sexuelles Wesen. Die Qualität der Sexualität wird unausweichlich geprägt durch die Interaktionen mit Bezugspersonen.

Kinder entdecken die Welt ganzheitlich mit allen Sinnen. Dazu gehört, den eigenen Körper und den von anderen zu erkunden (Maywald, 2018, S. 17). Dabei wird unter anderem Körperlust empfunden (Ribeiro, 2019, S. 2). Gleichzeitig entstehen Empfindungen, Gedanken und Gefühle, die das Kind positiv oder negativ besetzt (Maywald, 2018, S. 17). Das Kind lernt somit, was es als angenehm oder unangenehm empfindet und kann dies mit der Zeit ausdrücken (Ribeiro, 2019, S. 2).

Das Selbst- und Fremdentdecken des Körpers ist für Kinder ein Spiel. Dies ist geprägt von Spontaneität und Kreativität. Diese Spiele erfüllen für Kinder einen Selbstzweck (Maywald, 2018, S. 17). Sie spielen, des Spielens willen, ohne einen Bildungsanspruch zu erheben.

Dabei sind kindliche Tätigkeiten geprägt durch eine „Ich-Bezogenheit“. Auch beim Spiel in der Gemeinschaft dominiert vorrangig der Wunsch, sich selbst wohl zu fühlen (Maywald, 2018, S. 17).

Lustempfinden entsteht ebenso beim Bewegen, dem gemeinsamen Herumtollen und Kuscheln. Dadurch können Kinder Zeit und Raum vergessen. Sie genießen die körperlichen Freuden im Hier und Jetzt, ohne Zukunftsorientiertheit (Maywald, 2018, S. 17). Das Bedürfnis nach körperlicher Nähe und Geborgenheit zu vertrauten Menschen gibt Kindern ein Gefühl von Schutz und Sicherheit (Maywald, 2018, S. 18).

Als weiteres Merkmal kindlicher Sexualität benennt Maywald (2018, S. 18) die Unbefangenheit der Kinder bei der ganzheitlichen Erkundung ihres Körpers. Dabei gehören Rollenspiele und Genitalspiele zur psychosexuellen Entwicklung dazu. Kinder generieren daraus wichtige Erfahrungen. Sie empfinden dies als angenehm (Maywald, 2018, S. 18).

### **1.3.3 Kindliche Sexualität vs. erwachsene Sexualität**

Sigmund Freud beschrieb als erster das Sexualverhalten der Kinder in seinen „Drei Abhandlungen zu Sexualtheorie“ (1905). Er erweiterte den Sexualbegriff der Erwachsenen auf Kinder (Nitschke, 2021, S. 37). Neben der Genitalität der Adoleszenzphase (vgl. Berk, 2020, S. 19) fasste er noch weitere Möglichkeiten der Lust und Befriedigung mit ein.

Freud bezeichnet kindliche Sexualität als „polymorph-pervers“. *Polymorph* bedeutet in diesem Zusammenhang mannigfaltige Formen des Lustgewinns (Nitschke, 2021, S. 37). So gibt es strukturelle und qualitative Differenzen der kindlichen Sexualität.

Diese Lüste können oraler Natur sein, zum Beispiel Hautkontakt, Lutschen, Saugen. Ebenso können sie analer Natur sein, zum Beispiel beim bewussten Zurückhalten und Loslassen des Stuhlgangs als Lustgewinn, oder phallischer Natur, wie es bei der Stimulation von Genitalien der Fall ist (G. Schmidt, 2012, S. 62). Als *pervers* bezeichnet Freud, laut Nitschke, Sexualformen ohne Fortpflanzungsziel (2021, S. 37). Freud grenzt demnach die kindliche Sexualität von der Sexualität der Erwachsenen ab. Er zählt damit zu den Vertretern eines „heterologen“ Modells als Sicht auf die infantile Sexualität (G. Schmidt, 2012, S. 62).

Anders verhält es sich mit dem Werk Albert Molls (1909). Dieser bezeichnet die kindliche Sexualität als Vorform der erwachsenen Sexualität. Durch diese Meinung ist Moll, laut Nitschke, Vorreiter der „homologen Position“ (2021, S. 37f.). Diese sieht Masturbation und sexuelle Spiele als Verhaltensweisen, und sexuelle Reaktionen, wie zum Beispiel Erektionen oder Orgasmen, sowie psychosexuelle (z.B. Phantasie) und sozio-sexuelle Phänomene wie das Verliebtsein als Ähnlichkeit zwischen erwachsener und kindlicher Sexualität (G. Schmidt, 2012, S. 62).

Es lässt sich feststellen: Die Ähnlichkeiten zwischen kindlicher Sexualität und der Sexualität Erwachsener reichen von „Neugierde, genitale Stimulation, sexueller Erregung, Wollust, Erektion und Orgasmus mit allen Kennzeichen vom verlorenen Blick über Atembeschleunigung bis hin zum Muskelspasmus.“ (G. Schmidt, 2012, S. 63). Diese Phänomene sind jedoch nicht so allgegenwärtig, häufig und zielgerichtet wie bei Erwachsenen (G. Schmidt, 2012, S. 63). Vielmehr sieht G. Schmidt, Freud interpretierend, sexuelle Entwicklung und Sozialisation als Ergebnis aus Erlebnissen und Erfahrungen *nichtsexueller* Bereiche an (2012, S. 67). Somit hat sich seiner Meinung nach, das „heterologe Modell“ im fachlichen Diskurs durchgesetzt (G. Schmidt, 2012, S. 69).

Nachfolgend soll auf Grundlage der heterologen Position die kindliche Sexualität im Vergleich zur erwachsenen betrachtet werden.

Das Kind kommt als soziales und sexuelles Wesen auf die Welt (Maywald, 2018, S. 10, 19). Die sogenannten Waisenkinderversuche (oder Kaspar-Hauser-Versuche), belegen die Lebensnotwendigkeit von sozialen Beziehungen (vgl. Lexikon der Psychologie, 2000). Kinder brauchen Nähe, Sicherheit und Austausch für ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden und damit zum Überleben. Als Mittel der Kontaktaufnahme mit ihrer Umwelt nutzen sie all ihre Sinnesorgane (Maywald, 2018, S. 10).

Auch Erwachsene halten Beziehungen zu anderen Menschen aufrecht. Diese sind im Kontrast zu den Beziehungen der Kinder weitaus vielfältiger, da sie verschiedene Bedürfnisse auf unterschiedliche Personen verteilen und diese voneinander trennen (Maywald, 2018, S. 10). Nähe und Sexualität wird zumeist auf (feste) Partner:innen übertragen, dagegen können see-lische Bindungen mit weiteren Familienangehörigen und in stabilen Freundschaften bestehen.

Weiterhin unterscheiden Erwachsene „[s]oziale, geistige, kulturelle und spirituelle Bedürfnisse [und befriedigen diese] im Rahmen vielgestaltiger Beziehungen im persönlichen, familiären und beruflichen Feld, im Freizeitbereich und im öffentlichen Raum.“ (Maywald, 2018, S. 10).

Durch die Anerkennung kindlicher Sexualität verschwindet die Vorstellung von der „Reinheit“ und „Unschuld“ des Kindes. Dies ist notwendig, um Kindern die Möglichkeit zu geben, Sexualität für ihr Wohlergehen und ihre Freude am Leben zu entdecken (Maywald, 2018, S. 19).

Erst die Einordnung der kindlichen Spiele durch Erwachsene in die Kategorie „unanständig“ birgt viele missverständliche Projektionen. Diese weisen auf eine sexuelle Werteeinstellung hin, die Körper und Lustempfinden negativ wertet (Maywald, 2018, S. 19). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Kindern ihre eigene Lebenswelt anzuerkennen, um ihnen den (Schon-)Raum zur Entwicklung ihrer eigenen Sexualität zu ermöglichen (Maywald, 2018, S. 11, 16). Ein erster Schritt dahin ist die Abgrenzung kindlicher von erwachsener Sexualität, die sich auch in dem Verbot von sexuellen Erwachsenen-Kind-Beziehungen äußert (vgl. Maywald, 2018, S. 11-16).

Daher ist es sinnvoll, sich die Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität bewusst zu machen:

Während kindliche Sexualität spielerisch und spontan geschieht, ist die der Erwachsenen zielgerichtet (Maywald, 2018, S. 18). Erwachsene verfolgen damit gezielt die Absicht, sich zu entspannen und/oder das Gefühl der Befriedigung zu erreichen, während Kinder keine ferneren Ziele verfolgen. Kinder möchten in erster Linie ihren Körper mit allen Sinnen erleben. Im Gegensatz dazu ist Erwachsenensexualität auf die Genitalien ausgerichtet. Dies befriedigt das erwachsene Begehren nach Erregung und Befriedigung, während Kinder sich nach Nähe und Geborgenheit sehnen. Kindliche sexuelle Handlungen werden von Kindern nicht als sexuell wahrgenommen, denn sie sind eigennützig und unbefangen. Erwachsene hingegen reagieren oftmals befangen auf sexuelle Themen. Ihre Handlungen sind bewusst auf Sexualität bezogen und demnach beziehungsorientiert (Maywald, 2018, S. 18).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder „keine kleinen Erwachsenen“ sind (Maywald, 2018, S. 10) und Sexualität ein weites Begriffsfeld einschließt. Die Kurzform „Sex“ wird diesem Spektrum in keiner Weise gerecht (Maywald, 2018, S. 16). Die kritische Auseinandersetzung von Erwachsenen mit der Bedeutung kindlicher Sexualität scheint in diesem Zusammenhang essenziell für den Umgang mit Kindern und letztendlich für deren (sexuelle) Entwicklung.

### 1.3.4 Entwicklung von Scham

(Körper-) Scham bezeichnet das Verbergen, Verschleiern oder Zudecken des Körpers. Es bezieht sich auf alle wahrnehmbaren Körperbereiche, die Ausscheidungen, verschiedene Funktionen des Körpers und körperbezogene Handlungen und Umgangsformen. Diese werden versteckt gehalten und/oder eingeschränkt (Schuhrke, 2005, S. 10f.). Scham dient dem Erkennen eigener Grenzen und deren Artikulation gegenüber anderen sowie dem Respekt vor Grenzen anderer Menschen. Dies bildet die Basis für die Entstehung der eigenen Intimsphäre. Derlei Abgrenzung dient der Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls und ist damit einhergehend ein Mittel zur Prävention (Schuhrke, 2005, S. 5).

Der „Ort“ an dem Kinder vorrangig bezüglich der Regelungen zum Thema Nacktheit sozialisiert werden, ist die Familie (Schuhrke, 1999, S. 59). Die Körperscham kann der Einhaltung gruppenspezifischer sozialer Regeln dienen, aber auch Zeichen eines Gefühls von Unzulänglichkeit des eigenen Körpers sein. Dabei ist die Intensität des Verbergens oder Präsentierens des Körpers in verschiedenen Formen und Situationen sehr verschieden. Kultur und geschichtliche Ereignisse beeinflussen diese Tendenzen stark (Schuhrke, 2005, S. 10).

Im Alter von drei bis vier Jahren kann sexuelles Verhalten am häufigsten beobachtet werden. Währenddessen schreitet die Entwicklung der Körperscham voran. Diese dient der Wahrung von Privatem. Dabei werden unter anderem sexuelle Handlungen, Toilettenbesuche oder Geschlechtsteile schambesetzt (Schuhrke, 2015, S. 54). Die sogenannte „Selbtscham“ ist zu meist in einem Alter von 7 Jahren abgeschlossen. Dabei bevorzugen Kinder häufig ihre Privatsphäre bei ihren Ausscheidungsvorgängen oder möchten sich nicht vor anderen Menschen entkleiden. Dieses Verhalten bezeichnet Schuhrke (2015, S. 54) als „Schampräventiv“. Durch das Einsetzen der Fremdscham, soll auf die Privatsphäre anderer Menschen Rücksicht genommen werden, beziehungsweise wird die Scham durch die Kinder stellvertretend für andere empfunden (Schuhrke, 2015, S. 54f.).

Laut Maltby, Day und Macaskill (2011, S. 79ff.) geht Freud in der Latenzphase davon aus, dass das sexuelle Verhalten bei Kindern von 5 bis 12 Jahren stagniert. Schuhrke (2015, S. 55) vermutet hingegen, dass kindliches Sexualverhalten stattdessen versteckt vor den Erwachsenen praktiziert wird.

Das Wissen bezüglich der kindlichen Schamentwicklung und dessen Einfluss stellt einen wichtigen Aspekt in der Arbeit mit Kindern und der Prävention dar (Schuhrke, 2005, S. 7).

Im Zuge dessen, müssen individuelle Lösungen geschaffen werden. Fragen hierfür könnten sein: Ist ein Rückzugsort für die Kinder vorhanden, an dem sie sich ungestört entkleiden können? Dürfen die Kinder frei entscheiden, ob sie sich zu bestimmten Gelegenheiten entkleiden

wollen, oder nicht? Gibt es räumliche Möglichkeiten für die Kinder, um sich verborgen vor den erwachsenen Augen untersuchen zu können? Sollten keine Räume vorhanden sein, kann dies auch mit Höhlen oder versteckten Kuschecken eingerichtet werden. Ebenso sind die Toiletsituationen für Kinder zu berücksichtigen. Gibt es die Möglichkeit, Kindern eine abgetrennte Einzeltoilette anzubieten? Hat das Kind die Möglichkeit, eine pädagogische Fachkraft frei zu wählen, um bei Ausscheidungen oder beim Entkleiden begleitet zu werden?

Der sensible Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit der kindlichen Scham ist wichtig, um die Integrität der Kinder zu wahren und ein grenzverletzendes Verhalten zu vermeiden.

### **1.3.5 Sexuell grenzverletzendes Verhalten unter Kindern**

Laut Freund und Riedel-Breidenstein liegt „[e]in sexueller Übergriff unter Kindern [...] dann vor, wenn sexuelle Handlungen durch das übergriffige Kind erzwungen werden bzw. das betroffene Kind sie unfreiwillig duldet oder sich unfreiwillig daran beteiligt. [...] Die zentralen Merkmale von sexuellen Übergriffen sind [...] Unfreiwilligkeit und Machtgefälle.“ (2020, S. 67).

Unsicherheiten im Umgang mit sexuell übergriffigem Verhalten unter Kindern, können aus dem Mangel an sexuellen Ausbildungsinhalten angehender Pädagogen resultieren (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 10). Treten diese Situationen anschließend überraschend in der praktischen Arbeit auf, kann die Ohnmacht der Fachkräfte zu Abwehrmechanismen führen. Situationen werden ignoriert, verharmlost, oder der sozialen Liberalisierung zugeordnet. Diese Voraussetzungen sind ungenügend, um fachlich angemessen zu handeln (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 10).

Um daher mit sexuell grenzverletzendem Verhalten umgehen zu können, ist ein Bewusstsein darüber nötig, dass dies in Institutionen vorkommen kann (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 103). Da in Kitas viele Kinder aufeinandertreffen, steigt die Wahrscheinlichkeit für sexuell grenzverletzendes Verhalten. Durch die Divergenz der Kinder in Alter, Geschlecht, Stärke und Integration kann es immer wieder zum Übertreten persönlicher Bereiche kommen. Um sich selbst zu behaupten, verwenden Kinder mitunter gewaltvolle Mittel (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 104).

Die pädagogischen Fachkräfte stehen dabei zwischen den Fronten einerseits die Entdeckung des Körpers der Kinder bei sich selbst und anderen zu ermöglichen, Sinnlichkeit zu stärken und andererseits dem Risiko, dass es im Zuge dessen zu Grenzüberschreitungen unter Kindern kommen kann. So werden durch Neugier und Erkundungslust beim kindlichen Entdecken des Körpers auch Erfahrungen mit und/oder durch Grenzübertritte gemacht (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 104).

Mitunter geschieht dies durch übermäßige Begeisterung oder Unwissenheit. In einigen Fällen bemerken die Kinder selbst ihre Grenzüberschreitung und brechen das Spiel ab, oder aber sie benötigen die Hilfe der Erzieher:innen (Maywald, 2018, S. 100).

Ein konzeptioneller Rahmen kann dem Risiko der Grenzüberschreitungen begegnen, ohne jedoch die kindliche Sexualität umfassend einzuschränken (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 105). Ohne sexualpädagogisches Konzept, unterliegt der Umgang mit sexuell grenzverletzendem Verhalten der Interpretation der Fachkräfte. Diese (Interpretation) kann geprägt sein durch persönliche Scham, unreflektiertes Handeln und institutionelles Verschweigen (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 11).

Durch Bagatellisieren oder Ignorieren von Grenzüberschreitungen können Kinder verunsichert und überfordert werden (Maywald, 2018, S. 101). Das Bedürfnis nach Schutz der Kinder wird hierbei vernachlässigt und kann dazu führen, dass Grenzen absichtlich, bewusst und/oder wiederholt überschritten werden. Ist dies der Fall, spricht man von „sexuellen Übergriffen“ unter Kindern. Bei diesen massiven Grenzverletzungen handelt es sich um bewusste Nötigung durch andere Kinder zu sexuellen Handlungen. Drohungen und körperliche Gewalt können hierbei Anwendung finden, ebenso das gezielte Verletzen von Genitalien. Um dies zu vermeiden ist ein „schnelles, angemessenes und fachlich kompetentes Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte“ vonnöten (Maywald, 2018, S. 101).

Regeln für Körpererkundungsspiele bilden einen ersten wichtigen Baustein zur Abgrenzung von Spiel und sexuell grenzverletzendem Verhalten.

## **1.4 Rolle der pädagogischen Fachkraft**

Erzieherinnen und Erzieher stehen vor der Herausforderung verschiedenen Aspekten gerecht zu werden. In welcher Rolle sehen sich also die pädagogischen Fachkräfte?

Dieses Kapitel soll Aufschluss über grundsätzliche didaktische Prinzipien in Bezug auf das Spiel geben. Anschließend wird, rückbeziehend auf die kindliche Sexualität, die Relevanz der Selbstreflexion der Fachkräfte erläutert. Abschließend sollen Unterstützungsmöglichkeiten der kindlichen Sexualität aus pädagogischer Sicht beschrieben werden sowie die Zusammenarbeit mit Eltern zu sexuellen Themen.

### **1.4.1 Didaktische Prinzipien**

Laut O'Connor (2014, S. 11) besteht die heutige Kindheitspädagogik zusammenfassend aus unterschiedlichen Haltungen in Bezug auf das Spiel.

Als „zentrales didaktisches Prinzip“ bezeichnet Hauser das „Freispiel“ (2006, S. 21). Hierbei wird auf die Entwicklung der individuellen Anlagen der Kinder vertraut. Erzieherinnen und Erzieher haben eine zurückhaltende Rolle. Ihre Aufgabe ist es, zu beobachten und den Kindern eine anregende Umgebung zur Verfügung zu stellen, um die freie Entfaltung der Kinder zu ermöglichen. Interaktionen mit Erwachsenen sollten die Ausnahme bilden, z.B. im Konfliktfall (O'Connor, 2014, S. 11).

Die zweite Perspektive ist seit der PISA-Studie von 2001 (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001) immer mehr in den Fokus gerückt: Der konstruktivistische Ansatz betrachtet das Spiel als Möglichkeit zur Entwicklungsförderung. Durch pädagogische Lernangebote soll die kindliche Bildung gezielt gefördert werden. Die pädagogische Fachkraft hat hierbei eine aktive Rolle (O'Connor, 2014, S. 10ff.). Das Spiel wird als Methode gesehen, um Lernprozesse anzuregen (O'Connor, 2014, S. 23).

Bei der Ko-Konstruktivistischen Leitlinie nehmen Fachkräfte je nach Konstellation eine aktivere oder passivere Rolle ein. Durch dieses situative Vorgehen sind sie einmal Beobachter:innen, Mitspieler:innen oder einfach selbst Spielende. Dies verlangt den Erzieherinnen und Erziehern eine kontinuierliche Reflexion ihrer pädagogischen Handlungen ab (O'Connor, 2014, S. 23).

Beim Beobachten der Kinder spielt die subjektive Perspektive der Fachkräfte eine wichtige Rolle (Viernickel & Völkel, 2017, S. 12). Dabei prägen eigene Erfahrungen und Normvorstellungen sowie Erziehungsziele die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung kindlicher Spiele. Um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, und gleichzeitig vielseitige Bildungsmöglichkeiten zu unterstützen, kann ein Innehalten, um „durch die Augen der Kinder“ die Situation zu betrachten, hilfreich sein. Denn manchmal sind die kindlichen Aktivitäten für Erwachsene nicht äußerlich sichtbar oder unverständlich (Viernickel & Völkel, 2017, S. 13). Daher ist es so wichtig, Kinder von Geburt an als „aktive Gestalter ihrer Entwicklung- und Bildungsprozesse“ wahrzunehmen (Viernickel & Völkel, 2017, S. 14). Denn sie entwickeln ihre eigene Vorstellung von der Welt durch die Interaktion mit anderen Menschen (O'Connor, 2014, S. 15). Erwachsene können daran teilhaben und diesen Prozess zu einem gegenseitigen machen. Durch einfühlsame Dialoge können Erzieher:innen die gegenwärtige Weltsicht der Kinder erfahren. Situativ können kindliche Denkprozesse dialogisch angestoßen werden. Durch daraus resultierende Erkenntnisse können sich Kinder ihren individuellen Lebensraum konstruieren (O'Connor, 2014, S. 15).

Je nach pädagogischer Grundhaltung der Einrichtung und individuellem Rollenverständnis der Fachkräfte, unterscheiden sich die pädagogischen Herangehensweisen der Fachkräfte deutlich voneinander (O'Connor, 2014, S. 24). Winkler (2020, S. 264, 267f.) kritisiert die Institutionalisierung des Spiels und rät von einer effizienteren Verwertung des Spiels ab.

Dabei ist festzuhalten, dass die Erzieherinnen und Erzieher nicht losgelöst vom pädagogischen Alltag gesehen werden können. Dieser fordert ein spezielles Setting und bestimmte Abläufe. Das Verhalten der Fachkraft orientiert sich demnach stark an der jeweiligen Institution. Das Spiel der Kinder ist wiederum abhängig von Raum, Zeit, vorhandenen Materialien und Interaktionspartner:innen. Es erfährt dadurch natürliche und unnatürliche Grenzen (O'Connor, 2014, S. 12).

Unabhängig von der jeweiligen Leitidee, ist dennoch die Übereinstimmung, dass das Spiel der Kinder zu schützen ist. Zentrale Aufgabe ist es demnach, die Kinder partizipieren zu lassen und einen spielanregenden Rahmen zu schaffen (vgl. McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011, S. 129ff.; O'Connor, 2014, S. 24).

#### **1.4.2 Selbstreflexion der Fachkräfte in Bezug auf kindliche Sexualität**

Das Thema Sexualpädagogik wird in Ausbildung und Studium pädagogischer Berufe oftmals unzureichend behandelt (Ribeiro, 2019, S. 1). Der Fokus liegt hierbei zumeist auf den Bildungsbereichen Körper, Bewegung und Gesundheit oder in der Präventionsarbeit sowie im Bereich Gender. Neben der fehlenden Thematisierung bekommen künftige Fachkräfte kaum Gelegenheit, eine professionelle Haltung durch Reflexion ihrer eigenen sexuellen Entwicklung zu entfalten (Ribeiro, 2019, S. 1f.).

Die Bedeutung der Selbstreflexion für die pädagogische Praxis kann vor Augen geführt werden, betrachtet man die Auswirkungen bei einem Mangel an Selbstreflexion: Statt fundiertem Fachwissen, werden Situationen durch eigene sexuelle Erfahrungen, Werte und Haltungen unhinterfragt bewertet (Ribeiro, 2019, S. 2). Durch den hohen Anteil an Emotionalität bei sexuellen Themen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Erzieher:innen eigene Erfahrungen und die daraus resultierende Moralvorstellung von Sexualität unkritisch auf Kinder übertragen (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45). In der Folge können die Reaktionen der Fachkräfte vorurteilsbehaftet, verunsichert und schambehaftet sein (Ribeiro, 2019, S. 2). Dies wiederum kann die (sexuelle) Entwicklung der Kinder negativ beeinflussen.

Stattdessen sollten pädagogische Fachkräfte aus ihren individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungsschätzen schöpfen, um das Thema kindliche Sexualität in ihrer pädagogischen Arbeit reflektiert zu begleiten (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45). Das bedeutet, sich seiner „eigenen Körper-, Bedürfnis-, Beziehungs-, und Geschlechtsbiografie“ bewusst zu werden und daraus hervorgehend den Antrieb „zur sexualpädagogischen Arbeit“ zu ergründen (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45). Das kritische Hinterfragen soll den Fachkräften helfen, um die theoretische und praktische Auseinandersetzung der Kinder mit sexuellen Themen empathisch und unvoreingenommen zu begleiten. Je nach persönlicher Auffassung zum Thema

kindliche Sexualität, existieren divergente Meinungen zur Notwendigkeit oder Gefährlichkeit von Doktorspielen. Ziel der Biographiearbeit ist auch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln, um die eigene Handlungskompetenz im Bereich sexueller Bildung zu erweitern (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45).

R.-B. Schmidt und Sielert (2012, S. 46f.) haben eine Liste mit Anregungen für Reflexionsfragen für (angehende) Fachkräfte geschaffen. Mögliche Fragen aus den Kategorien Biografie, Normen und Werte, Sprache und Körperlichkeit könnten wie folgt lauten:

- *Können Sie sich an Doktorspiele oder andere sexuelle Erfahrungsexpeditionen erinnern?* (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 46).
- *Sind Sie beim Sammeln sexueller Erfahrungen eingeschränkt worden? Durch wen, oder was?* (ebd.).
- *„Was ist Ihnen an Ihrer Weiblichkeit/Männlichkeit am wichtigsten?“* (ebd.).
- *„Welche Normen und Werte haben [sie von Ihren Eltern übernommen], welche nicht?“* (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 47).
- *Wie ist Ihre Meinung zur Gleichberechtigung von heterosexuellen und homosexuellen Menschen?* (ebd.).
- *Benennen Sie zehn sexuelle Worte aus Ihrem Alltag.* (ebd.).
- *Gibt es Unterschiede, ob Männer oder Frauen bzw. Mädchen oder Jungen über Sexualität reden?* (ebd.).
- *Wie würden Sie Ihren Körper beschreiben?* (ebd.).
- *„Wie wurde in Ihrer Familie mit Körperlichkeit und Nacktheit umgegangen?“* (ebd.).

Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualbiographie verläuft vorerst auf der persönlichen Ebene jeder Fachkraft. Dennoch ist ein Anstoß zu dieser Arbeit oftmals durch die Leitung der Einrichtung von Nöten (Ribeiro, 2019, S. 7). Neben einer anschließenden Selbstreflexionseinheit im Kita-Team zum Thema Sexualität, können die Frageanregungen in der pädagogischen Ausbildung oder dem Studium Anwendung finden. Um die Hemmungen oder gruppendynamischen Prozesse bei Gesprächen über Sexualität ernst zu nehmen, sollte diese reflexive Lerneinheit sorgsam und situationsabhängig vorbereitet werden. Maßnahmen zur Vertrauensbildung und gegenseitiger Respekt sind gute Voraussetzungen für einen offenen Austausch (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45).

Für die konkrete Besprechung können Lernsituationen hilfreich sein, in denen sich die (angehenden) Fachkräfte in verschiedene Rollen einfühlen müssen, um auf die vorliegende Lernsituation zu reagieren. Anschließend können mit Hilfe der Metakommunikation die eigenen Hintergründe reflektiert werden.

Als sensibler Einstieg in das brisante Thema der Sexualität ist es hilfreich die zuvor beschriebenen Reflexionsfragen erst in Eigenarbeit zu beantworten. Anschließend kann die Diskussion mit einer vertrauenswürdigen Person erfolgen. Wichtig bei der selbstreflexiven Arbeit ist, dass niemand etwas von sich selbst erzählen muss. Sollten die Gespräche für jemanden unangenehm sein, so darf diese Person den Austausch jederzeit beenden. Im anschließenden Gespräch in größeren Gruppen können die gewonnenen Erkenntnisse der Zweierkonstellationen besprochen werden. Konkrete Eigenerfahrungen müssen nicht erneut besprochen werden. Dadurch lernen (angehende) Fachkräfte situationsabhängig, Informationen, die sie geben, zu selektieren und dennoch authentisch zu bleiben. Dies kann sie in der (sexual-) pädagogischen Arbeit unterstützen (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 46).

Um weiterhin fachlich fundiert handeln zu können, ist eine Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den Unterschieden zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität vonnöten (Ribeiro, 2019, S. 2).

#### **1.4.3 Möglichkeiten der Unterstützung kindlicher Sexualität**

Wie bereits in Kapitel 1.1.5 beschrieben, lautet ein ganz zentraler Punkt beim Unterstützen und Schützen der kindlichen Sexualität, auf die Einhaltung der Regeln bei Körpererkundungs- und Doktorspielen zu achten. Um die Regeln den Kindern zugänglich zu machen, ist eine Beteiligung von Kindern und Eltern erforderlich. Partizipation, Beteiligung und Struktur helfen, damit Kinder ihre Rechte und Grenzen kennenlernen (Kägi & Bienia, 2017, S. 3).

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Kinder ist eine *wohlwollende und positive Atmosphäre*. Durch gegenseitiges Vertrauen und Respekt fühlen sich Kinder geborgen. Dies ist sowohl in der Kind-Kind-Beziehung, als auch in der Kind-Erwachsenen-Beziehung entscheidend. Eine positive Grundstimmung, beinhaltet das sensible Wahrnehmen von Interessen und Bedürfnissen der Kinder, und das vorbehaltlose Einlassen auf diese (BZgA, 2019, S. 20).

*Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen* schaffen Möglichkeiten für Kinder, ihre Sexualität zu erleben und entwickeln. So sind beispielsweise Toilettensituationen zu überdenken: Können Kinder selbstbestimmt wählen, ob sie allein, zu zweit oder in der Gruppe zur Toilette gehen möchten? Gibt es die Möglichkeit, Toiletten zu (ver-)schließen, um Intimität zu schaffen (BZgA, 2003, S. 27)? Welches sind die Vor- und Nachteile von offenen oder getrennten Toilettensituationen?

Erzieher:innen sollten feinfühlig auf unterschiedliche Schamgrenzen der Kinder reagieren und ihnen (den Kindern) die jeweils nötigen Möglichkeiten einräumen (BZgA, 2003, S. 27), zum

Beispiel: eine abgetrennte Toilette anbieten, gemeinsame Toilettengänge ermöglichen, selbstständiges Umziehen in einer Räumlichkeit.

Kinder benötigen Platz für Spiele. Rollenspiele, Toben und der Austausch von Zärtlichkeiten bedürfen *Zeit* und der Möglichkeit, sich zurückzuziehen. Freispielaktivitäten sollten demnach fest in der Tages- und Wochenplanung einbezogen werden (BZgA, 2003, S. 28).

Bei wenigen Räumlichkeiten sowie fehlenden Kuschecken, können aus Materialien wie Decken, Tüchern, Kissen, Stühlen oder Tischen, Höhlen als Rückzugsmöglichkeiten gebaut werden (BZgA, 2019, S. 20f.).

Des Weiteren sollten Kindern verschiedenste Medien und Materialien zugänglich gemacht werden, die ihre Neugier anregen und spielerisch, kreativ eingesetzt werden können (BZgA, 2019, S. 21). Sinnliche Erfahrungen sind beispielsweise durch verschiedene Bastelmaterialien, wie Farben, Knete oder Papier erlebbar. Auch Instrumente, Musik, Tücher und Riechkissen fördern diese Sinnlichkeit. Daneben können Kleidungsstücke, Behandlungskoffer und Windeln als Utensilien für Rollenspiele genutzt werden. Als vielfältig genutzte Materialien sind auch Decken und Kissen bereitzustellen.

Ebenfalls sind zugängliche Bilderbücher zu sexuellen Themen wichtig. Die Materialien sollen Spiele und Gespräche anregen. Um sich damit auseinander zu setzen, benötigen Kinder Raum und Zeit (BZgA, 2019, S. 21).

Bei Materialien und Projekten sollte die Diversität der Kinder beachtet werden. Vielfältige Körperbilder, Ethnien, Familienformen und Geschlechtsidentitäten in Bilderbüchern regen zu Gesprächen an und setzen an die diversen Lebenswelten der Kinder an. Auch sollte bei Projekten auf die körperlichen und geistigen Fähigkeiten jedes Kindes eingegangen werden. Somit kann ein offener und sensibler Umgang im Sinne der Inklusion geschaffen werden (BZgA, 2019, S. 28ff.).

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) stellt die Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen“ zur Verfügung. Dies ist ein Paket mit Medien zur Sexualerziehung. Die letzte Version von 2016 war für eine Gebühr von 80,00 € ausschließlich für Institutionen erhältlich. Aktuell ist diese Kindergartenbox vergriffen (BZgA, 2021). Eine geplante Neuauflage ist laut persönlicher Kommunikation mit der BZgA in Produktion (M. Tomse, persönl. Mitteilung, 30.04.2021). Der genaue Erscheinungstermin ist noch nicht festgelegt (BZgA, 2021).

Die Vorgänger-Version von 2003 beinhaltet ein Handbuch „Entdecken, schauen, fühlen“ für Erzieherinnen und Erzieher. Dieses gibt Informationen zu den Themen Ausdrucksformen kindlicher Sexualität und Sexualerziehung im Kindergarten. Des Weiteren werden Methoden, Anregungen und zwei Projekteinheiten für eine praktische Umsetzung vorgestellt und

beschrieben. Ebenfalls wird das Medienset beschrieben (BZgA, 2003, S. 1f.). Zum Medienset, welches als Teil der Kindergartenbox mitgeliefert wird, gehören die zwei Stoffpuppen „Lutz und Linda“ (BZgA, 2003, S. 50). Diese sind ebenfalls die Protagonisten des beiliegenden Bilderbuchs mit dem Titel: „Mama bekommt ein Baby“. Die Puppen können entkleidet werden und verfügen über sichtbare und (be-) greifbare Geschlechtsunterschiede (BZgA, 2003, S. 57). Verschiedene Spiele, wie Spielkarten, Bildkarten, ein Brettspiel und ein Puzzle, sowie ein Grabbelsack zum Fühlen und Verstecken gehören ebenfalls dazu.

Bestandteil des Pakets ist auch eine Kinderlieder-CD (BZgA, 2003, S. 50). Im Anhang des Handbuchs findet man hierzu ebenfalls Liedtexte und Noten (BZgA, 2003, S. 2). Des Weiteren befindet sich im Medienpaket eine Hörkassette mit zehn Geschichten basierend auf dem Bilderbuch „Lutz und Linda – Zwei dicke Freunde“ (BZgA, 2003, S. 55). Außerdem ist eine Videokassette, mit ebenfalls zehn Bildergeschichten von „Lutz und Linda“, Teil des Pakets (BZgA, 2003, S. 51-54).

In der aktuelleren Version von 2016 verschwanden das Puzzle und der Grabbelsack. Dafür kam ein Gefühlswürfel hinzu. Auch wurden die Ton- und Videokassette gegen CD und DVD ausgetauscht (BZgA, 2021). Dies erscheint ein mehr als notwendiger Schritt zur Aktualisierung des Mediensets, da die ersten DVDs-Player bereits vor der Jahrtausendwende auf den Markt kamen.

Für die neueste Ausgabe der Kindergartenbox wurde das Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher noch einmal vollständig neu überarbeitet.

Als weiterer und entscheidender Punkt für die Unterstützung kindlicher Sexualentwicklung ist die Schaffung eines *sexualfreundlichen Klimas* von zentraler Bedeutung. Dies geschieht durch eine *pädagogische Konzeption* (BZgA, 2003, S. 27).

Laut BZgA (2019, S. 34) sollte diese pädagogische Konzeption folgende Punkte umfassen:

- *„Verständnis der Einrichtung von ‚kindlicher Sexualität‘*
- *Umgang der Einrichtung mit Sexualerziehung*
- *Einheitliches Wording bei Themen der Sexualerziehung*
- *Regeln für den Umgang mit sexuellen Verhaltensweisen von Kindern*
- *Sexualpädagogische Maßnahmen und Prävention von sexualisierter Gewalt [...]*
- *Fachlicher Umgang mit sexuellen Grenzüberschreitungen unter Kindern*
- *Körperlichkeit zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Kindern in der Einrichtung*
- *Elternarbeit zu sexualpädagogischen Themen*
- *Diskussion einer ‚intern abgestimmte-Sprache‘, d.h. korrekte Begriffe und eine angemessene Sprache in der Arbeit mit den Kindern“* (BZgA, 2019, S. 34).

Dies schafft einen begründeten pädagogischen Umgang der Fachkräfte mit sexuellen Themen und bietet Handlungssicherheit nicht nur im Umgang mit den Kindern, sondern auch in der Kommunikation mit Eltern und dem Träger (BZgA, 2003, S. 27, 2019, S. 34).

#### **1.4.4 Zusammenarbeit mit Eltern**

Eltern sind die zentralen Bezugspersonen und die wichtigsten Wegbegleiter:innen der Kinder. Sozialisation und Weltanschauungen werden durch die Eltern entscheidend geprägt. Herkunft, Kultur und Religion tragen entscheidend zur Haltung der Eltern(-teile) in Bezug auf sexuelle Themen bei (BZgA, 2019, S. 26).

Um diesem vielschichtigen Spannungsfeld selbstbewusst entgegen treten zu können, ist eine sexualpädagogische Konzeption der Einrichtung hilfreich (BZgA, 2019, S. 26). So können Eltern bereits vor Unterzeichnung des Betreuungsvertrages auf den Umgang mit Sexualität aufmerksam gemacht werden. Dies schafft Transparenz mit der Thematik, da die Eltern frühzeitig informiert werden (BZgA, 2003, S: 37).

Grundlegend ist die Vielfältigkeit der unterschiedlichen Menschen und Eltern ressourcenorientiert zu betrachten (BZgA, 2019, S. 26). Ziel sollte das Ermöglichen von Teilhabe sein, sowohl für die Kinder als auch für die Eltern (vgl. BZgA, 2019, S. 28f.). Aus dieser Grundhaltung heraus, können Dialoge zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten konstruktiv gestaltet werden (BZgA, 2019, S. 26). Unsicherheiten der Eltern sollen berücksichtigt und Ängste ernst genommen werden (BZgA, 2003, S. 28). Das Mitspracherecht der Eltern kann durch Elternabende und Gesprächsangebote berücksichtigt werden. Diese Möglichkeit zur Partizipation schafft ein Klima des Vertrauens und eröffnet neue Unterstützungsmöglichkeiten für alle Seiten (BZgA, 2003, S. 37). Zum Beispiel kann so klar kommuniziert werden, dass die Kinder in bestimmten Situationen nackt sein dürfen, das aber nicht müssen. Dies könnte im Sommer beim Spiel mit Wasser der Fall sein.

Der Einbezug der Eltern kann die „kultursensible Auseinandersetzung“ mit Themen der kindlichen Sexualentwicklung ganzheitlich fördern (BZgA, 2019, S. 27). So können Eltern und pädagogische Fachkräfte durch neue Sichtweisen und Informationen sensibler auf die Kinder eingehen.

Projekte können vielschichtiger und tiefgreifender durchgeführt werden. Durch das Mitspracherecht der Eltern steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Projekte zu Hause gefördert und bereichert werden. So profitieren die Kinder durch den Diskurs der Eltern mit den Fachkräften zu sexuellen Themen (BZgA, 2003, S. 28).

## 1.5 Zusammenfassender Überblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl das Spiel als auch die sexuelle Entwicklung nicht losgelöst vom Kind betrachtet werden kann, da diese elementare Bestandteile ihrer Entwicklung sind. Gleichzeitig bilden Betreuungseinrichtungen einen wichtigen Baustein vieler kindlicher Entwicklungsbiografien. Durch die steigende Relevanz dieser Institutionen erhebt sich der Anspruch, die Kinder ganzheitlich und liebevoll-empathisch zu begleiten (Flitner, 2011, S. 115). Dies geschieht durch kompetente Beobachtungen und setzt eine kontinuierliche Reflexion der pädagogischen Fachkräfte voraus (Becker-Stoll, 2010, S. 19).

Für die Unterstützung der sexuellen Entwicklung der Kinder mit all seinen Facetten bedarf es eines sexualpädagogischen Konzepts. Dieses kann gewährleisten, dass Kinder in einem geschützten und begrenzten Raum den Umgang mit Körperlich-sinnlichem erfahren. Dieser Zugang kann die eigene Körperempfindung und den Selbstwert der Kinder stärken. Es ist eine wichtige Grundlage für die Fähigkeit zu lieben und Beziehungen einzugehen. Ebenso kann eine souveräne Haltung sich und dem eigenen Körper gegenüber präventiv wirken (Kägi & Bienia, 2017, S. 3).

Die positiven Auswirkungen durch eine bewusste und reflektierte Begleitung der kindlichen Sexualität unter dem Aspekt der Entwicklung und Prävention sind weitreichend. Die Implementierung einer sexualfreundlichen Pädagogik kann bestenfalls die folgenden Generationen nachhaltig und gesamtgesellschaftlich positiv beeinflussen. Dazu ist die Zusammenarbeit zwischen Betreuungseinrichtung und Eltern vonnöten. Durch die elterliche Mitarbeit können die Kinder ganzheitlich und damit wirksamer unterstützt werden.

Bisherige Ergebnisse der Sozialforschung zur kindlichen Sexualität und dem pädagogischen Umgang mit dieser Thematik sind bisher wenig präsent (Schuhrke, 2015, S. 52f.).

## Empirischer Teil

### 2 Empirische Fragestellung und Zielsetzung

Die Erforschung kindlicher Sexualität stellt einen unterrepräsentierten Themenbereich in der Sozialwissenschaft dar. Schuhrke (2015, S. 52f.) fordert Methoden, um diese Forschungslücke zu schließen. Studien aus der Perspektive des Kindes bergen viele Schwierigkeiten in der Umsetzung (vgl. Schuhrke, 2015, S. 52f.). Um dennoch das Sexualverhalten von Kindern sichtbar zu machen, und Erkenntnisse über mögliche Einflussfaktoren zu generieren (Schuhrke, 2015, S. 53), bietet es sich an, einen Blick auf die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu werfen. Sie begleiten und beobachten Kinder im Alter zwischen 0 und 6 Jahren und können somit Auskunft über Ausdrucksweisen kindlicher Sexualität geben.

Um die sexuelle Selbsterfahrung der Kinder fachlich fundiert unterstützen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung der Fachkräfte mit der eigenen Sexualbiographie (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45) sowie den Unterschieden zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität (Ribeiro, 2019, S. 2). Denn es sind die (nichtsexuellen) Erlebnisse und Erfahrungen, wie Fachkräfte und Bezugspersonen mit Kindern und ihrer Sexualität umgehen, die prägend für die Kinder sind (G. Schmidt, 2012, S. 67). Fachkräften kommt hierbei eine wichtige Vorbildfunktion zu (Maywald, 2018, S. 113). Durch eine liebevolle Begleitung, Atmosphäre und Hilfestellung der Erzieherinnen und Erzieher können kindliche Neugier und Erfahrungen rund um Körper und Sinne unterstützt werden. Dies fördert Beziehungen und Bindungen, stärkt das Selbstvertrauen der Kinder, verhilft zu einem positiven Körpergefühl und unterstützt die Entwicklung der (Geschlechts-) Identität (BZgA, 2019, S. 3). Diese Aspekte helfen, Kindern einen selbstbestimmten Umgang mit ihrem Körper näher zu bringen (BZgA, 2019, S. 3). Nicht zuletzt bildet dies eine wichtige Grundlage zur Prävention gegen sexualisierte Gewalt (Maywald, 2018, S. 113 f.).

Unter Betrachtung dieser Themen, muss die sich anschließende empirische Fragestellung zur Problematik der kindlichen Sexualität lauten:

*„Wie gestaltet sich der Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Körpererkundungsspielen in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren?“*

## 3 Methodisches Vorgehen

### 3.1 Forschungsdesign

Die Untersuchung setzt sich qualitativ mit dem pädagogischen Umgang zu Körpererkundungsspielen in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren auseinander. Dies geschieht, um „[...] Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen.“ (Reinders, 2016, S. 81). Dazu wird der Forschungsgegenstand nicht in einzelne Faktoren zerlegt, sondern im alltäglichen Kontext der Subjekte in ihrer Ganzheitlichkeit untersucht. Um die Vielfältigkeit der Kommunikation und Interaktionen der Untersuchungspersonen im Alltag zu erfassen, folgt die qualitative Methode dem Prinzip der *Offenheit* (Flick, 2017, S. 27). Die Befragten strukturieren die Kommunikation weitestgehend selbst und bewerten die Thematik nach ihrem eigenen Relevanzsystem (Bohnsack, 2014, S. 23). Dies bedeutet für die Forschenden - trotz Vorwissen bezüglich des Forschungsgegenstandes der Methode und Methodologie - empfänglich für Unbekanntes und Unerwartetes zu bleiben. Es werden keine Selektionskriterien für Antwortmöglichkeiten geschaffen, ebenso werden keine vorformulierten Hypothesen generiert. Stattdessen können durch den explorativen Charakter der qualitativen Untersuchung im Anschluss neue Theorien gebildet werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 33f.). Der explorative Charakter dieser empirischen Untersuchung bietet sich an, da für die Thematik „Umgang mit Körpererkundungsspielen“ wenig Forschungsbefunde vorhanden sind. Dazu wurde die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode gewählt. Gruppendiskussionen mit Realgruppen (vgl. Corsten, 2010, S. 89f.) eignen sich insbesondere, um *kollektive Orientierungsmuster* zu erforschen. Diese Orientierungsmuster ermöglichen intuitives Verstehen durch sozial geteilte Erfahrungen aus dem gemeinsamen Erfahrungsraum „praktische Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren“ (Kruse, 2015, S. 192f.).

Wie in der qualitativen Forschung üblich, wird an einer kleinen Fallzahl geforscht (Döring, Bortz & Pöschl, 2016, S. 302). Im Rahmen dieser Bachelorarbeit werden die Gruppendiskussionen als Querschnittsstudie durchgeführt. Die Zuordnung zur Querschnittsstudie erfolgt, da die Stichprobe zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht wird (ebd.: S. 210). Die Untersuchungspersonen werden hierbei losgelöst von ihrer natürlichen Umgebung befragt, dies bezeichnen Lamnek und Krell als „Gespräch [...] unter Laborbedingungen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 388).

Die zwei durchgeführten Gruppendiskussionen im Rahmen dieser Bachelorarbeit dienen dazu, die Thematik „pädagogischer Umgang mit kindlicher Sexualität“ zu untersuchen.

Gruppendiskussion ermöglichen es, kollektive Einstellungen und Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Körpererkundungsspiele der Kinder zu ermitteln (Kruse, 2015, S. 192).

Hierzu wurden gemäß der Forschungsfrage die Fachkräfte zu ihrer professionellen Haltung und Handlungsempfehlungen befragt, um Kinder bei Körpererkundungsspielen zu begleiten und damit einhergehend zu stärken und zu schützen (vgl. Maywald, 2015, S. 16).

### **3.2 Erhebungsinstrument**

Für die Untersuchung der Fragestellung wurde die Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument gewählt (Lamnek & Krell, 2016, S. 388). Bei dieser Methode handelt es sich um ein Gespräch mehrerer Teilnehmer:innen zu einem bestimmten Thema. Im Forschungsinteresse stehen dabei Gesprächsverläufe und Meinungsäußerungen der Teilnehmenden (Lamnek & Krell, 2016, S. 384, 388). Die Gruppendiskussion eignet sich insbesondere, um Prozesse zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit anzuregen. Durch Analyse der Gruppendynamik können somit auch Meinungen und Einstellungen zu tabuisierten Themenanteilen erforscht werden (Flick, 2017, S. 248f.). Dies trifft, wie in den Kapiteln 1.2 und 1.3 aufgeführt, auf die Thematik der Kindlichen Sexualität zu. Die Gruppendiskussionen soll dabei helfen, unterbewusste Auffassungen in Worte zu fassen, indem sie bei der alltagsnahen Interaktion mit anderen Menschen ausgesprochen und durch Argumente verdeutlicht werden (zitiert nach Bohnsack, 2014, S. 108).

Zielsetzung der Gruppendiskussion kann einerseits die Erforschung von Einzelmeinungen sein. Hierbei dient die Gruppe der Rekonstruktion des Alltags, um einer unnatürlichen Isolation entgegenzuwirken. Ebenso prüft die Gruppe die Validität von abweichenden Meinungsäußerungen (Flick, 2017, S. 251). Weiterhin dienen Gruppendiskussionen der Ermittlung von Gruppenmeinungen und kollektiver Orientierungsmuster durch konjunktive Erfahrungsräume (ebd.: S. 252). Gruppendiskussionen stehen in der Kritik, individuelle Meinungsänderungen während einer Diskussion zu provozieren. Dies würde gegen die Kriterien der Objektivität und Reproduzierbarkeit verstoßen. Die Möglichkeit zur Erfassung inkonsistenter Meinungen, kann wiederum als Vorteil gesehen werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 442). Ebenfalls kann die anschließende Analyse der Gruppenprozesse Auskunft über die Entstehung dieser (inkonsistenten) individuellen oder kollektiven Meinungen geben (Flick, 2017, S. 252; Lamnek & Krell, 2016, S. 388f.).

Bei der Zusammenstellung der Gruppen im Rahmen dieser Bachelor-Thesis handelt es sich um Realgruppen von Fachkräften, die aktuell in der gleichen Kindertageseinrichtung arbeiten. Somit entfällt ein Kennenlernen der einzelnen Teilnehmer:innen untereinander (vgl. Flick, 2017, S. 255). Die Durchführung erfolgte über die Videokonferenz-Software ZOOM. Eine digitale Durchführung erwies sich in Anbetracht der aktuellen Corona-Pandemie als die beste Möglichkeit, um die Sicherheit aller Beteiligten zu gewährleisten. Nachteile einer online gestützten Gruppendiskussion ergeben sich laut Kühn und Koschel durch die geringer zu

beobachtende Gruppenintensität, sowie der geringeren „Emotionalität und Spontanität“ der teilnehmenden Personen (2018, S. 287). Die Aufzeichnung der Diskussionen erfolgte als Videomitschnitt über die Aufnahmefunktion der ZOOM-Software (Lamnek & Krell, 2016, S. 432, S. 435). Als Anstoß der Diskussion wurden die Teilnehmer:innen mit einem Grundreiz, in diesem Fall Bildern von Kindern bei Körpererkundungsspielen, konfrontiert (vgl. ebd.: S. 390f., S. 435f.). Anschließend erfolgte die Diskussion, die durch einen differenziert ausgearbeiteten Leitfaden strukturiert wurde, um wichtige Themenpunkte nicht zu vernachlässigen<sup>3</sup>. Der Leitfaden dient als Orientierung (ebd.: S. 390) und gewährleistet eine annähernde Vergleichbarkeit der Gruppen untereinander (Flick, 2017, S. 259). Gleichzeitig muss die Offenheit und Flexibilität der Gruppendiskussion gewährleistet bleiben. Im Anschluss erfolgte die Transkription der Gruppendiskussionen (Lamnek & Krell, 2016, S. 390). Die anschließende Auswertung geschah durch die Dokumentarische Methode nach Bohnsack. Diese wird nachfolgend in Kapitel 4.5 näher erläutert.

### **3.3 Stichprobe und Feldzugang**

Für diese empirische Untersuchung wurden drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Dies entspricht der für qualitative Studien üblichen kleinen Stichprobenmenge, die zumeist kleiner als 100 ist. Eine größere Fallzahl wäre, aufgrund des hohen Transkriptions- und Auswertungsaufwands, im Rahmen dieser Bachelor-Thesis nicht zu bewältigen (Döring et al., 2016, S. 302). Durch die Anzahl von drei Gruppendiskussionen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgehalten, sowie Faktoren, die auf die Gesprächsdynamik wirken, analysiert werden (Kühn & Koschel, 2018, S. 75). Lamnek und Krell erwähnen unterschiedliche Auffassungen von Gruppengrößen in Diskussionen (2016, S. 408). So divergieren die Meinungen einer exemplarischen Gruppengröße zwischen 3 und 20 Mitgliedern pro Gruppe stark (ebd.: S. 408). Für die durchgeführten Diskussionen wurden Gruppen zu je 2, 3 und 4 Personen befragt. Diese vergleichsweise niedrige Anzahl an Teilnehmer:innen entstand durch den Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen in den Kinderbetreuungseinrichtungen. Vorteil kleinerer Gruppen ist die erhöhte Anteilnahme am Diskussionsgeschehen, da einzelne Teilnehmer:innen mehr gefordert werden. Nachteilig kommen in kleineren Gruppen weniger kontrastierende Meinungen auf. Gegensätzliche Argumente sind hierbei kaum zu erwarten (ebd.: S. 408). Auch die Gruppenzusammensetzung ist für den Verlauf der Diskussion entscheidend. Vorab wurden Überlegungen zu einem „theoretical sampling“ (vgl. Döring et al., 2016, S. 302ff.) getroffen. Daher wurden gezielt heterogene, natürliche Gruppen gewählt. Diese setzten sich aus Fachkräften zusammen, die auch in der sozialen Wirklichkeit in einer gemeinsamen

---

<sup>3</sup> Der ausgearbeitete Leitfaden befindet sich im Anhang.

Kinderbetreuungseinrichtung arbeiten (Lamnek & Krell, 2016, S. 407, 411). Voraussetzung zur Teilnahme an der Diskussion stellte die Qualifikation für die Arbeit als pädagogische Fachkraft mit Kindern von 0 bis 6 Jahren dar. Um die Heterogenität auszudrücken, sollten Fachkräfte unterschiedlichen Geschlechts, Alters und Berufserfahrung teilnehmen. Auch wurden Kinderbetreuungseinrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten gewählt (Kruse, 2015, S. 241). Als Strategie zur Rekrutierung von teilnehmenden Personen wurde sogenannte Gatekeeper:innen beauftragt potenzielle Diskussionsgruppen zu akquirieren (ebd.: S. 251).

Um datenschutzkonform zu arbeiten und die Rechte der teilnehmenden Personen zu wahren, wurde im Vorfeld eine Datenschutz-Einwilligungen an Diskussionsteilnehmer:innen versandt. Darin wurden sie über den weiteren Umgang mit ihren qualitativen Daten informiert (Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten [RatSWD], 2014, S. 3). Um die Anonymität der Einrichtungen und Personen zu wahren, wurden Namen und genaue Ortsangaben anonymisiert oder teilweise weggelassen, sodass eine konkrete Identifikation der Einrichtungen oder der Diskussionsteilnehmer:innen vermieden wird (vgl. Forschungsdatenzentrum [FDZ], 2014, S. 4).

An den Diskussionen nahmen teil: Fachkräfte eines Kindergartens aus Sachsen-Anhalt, einer Kita aus Nordrhein-Westfalen und Fachkräfte eines Waldkindergartens. Nachfolgend sollen Merkmale der Einrichtungen differenziert vorgestellt werden.

Die Kindertageseinrichtung aus Sachsen-Anhalt für die Gruppendiskussion 1 (GD 1) befindet sich in einer Trägerschaft mit mehreren Zweigstellen. In der Einrichtung werden 45 Kinder von 0 bis 3 Jahren und 100 Kinder im Alter von 3-6 betreut. Der Kindergarten arbeitet mit einem teiloffenem Konzept, dass dennoch Stammgruppen und Bezugserzieher:innen bietet. Des Weiteren arbeiten die pädagogischen Fachkräfte nach dem Handlungskonzept Infans. Nach Kontaktaufnahme mit der Kita erklärten sich 4 Fachkräfte freiwillig bereit an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Es entstand eine Gruppe mit jeweils zwei Erzieherinnen und zwei Erziehern.

Die Betreuungseinrichtung 2 aus NRW befindet sich ebenfalls in einer Trägerschaft mit mehreren Kindertagesstätten. In der Kita mit den Schwerpunkten Musikalische Erziehung, Kreativität und Bewegung werden 50 Kinder in 3 Gruppen unterteilt. In Gruppe 1 werden Kinder von 2 bis 6 Jahren, in Gruppe 2 von 0,4 bis 3 Jahren und in Gruppe 3 von 3 bis 6 Jahren betreut. Die Kita arbeitet nach dem situationsorientierten Ansatz und verweist in ihrer Kurzinformation auf ihren Bildungsauftrag laut KiBiz. Das pädagogische Konzept wird als ganzheitlich beschrieben. Nach der Kontaktaufnahme mit der Einrichtungsleitung, einer staatlich anerkannten Kindheitspädagogin, sicherte diese ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Gruppendiskussion zu. Die Auswahl der teilnehmenden Fachkräfte übernahm die Einrichtungsleitung.

Für die dritte Gruppendiskussion wurde eine Mitarbeiterin eines Waldkindergartens angefragt. Diese akquirierte eine weitere pädagogische Fachkraft, sowie einen ehemaligen Erzieher der Kita. Die Einrichtung ist eine Elterninitiative. Maximal 40 Kinder ab 3 Jahren werden bis zum Schuleintritt betreut. Zu jeder Gruppe gehört ein Bauwagen als Materiallager. Weiterhin gibt es einen Bauwagen für die Mittagskinder. In jeweils 2 Gruppen arbeiten zwei pädagogische Fachkräfte und eine Ergänzungskraft.

Die Fachkräfte wurden im Vorfeld über den Titel der Gruppendiskussion „Körpererkundungsspiele bei Kindern“ informiert. Auch erhielten sie eine Information darüber, dass Bilder präsentiert werden würden, um eine Diskussion anzuregen und dass bei Bedarf ergänzende Fragen gestellt werden würden. Die gegebenen Informationen bedeuten, dass die Befragten sich bereits im Vorfeld Gedanken zu dem zu untersuchenden Thema machen konnten. Es bestand die Möglichkeit, dass die teilnehmenden Fachkräfte mit vergangenen Erlebnissen und eigenen Verhaltensweisen konfrontiert wurden und diese überdenken (Döring et al., 2016, S. 437). Aus dieser Selbstkonfrontation kann eine Selbsttäuschung in der tatsächlichen Gruppendiskussion entstehen, um das Selbstbild zu bereinigen. Ebenso besteht die Möglichkeit, dass sozial erwünschte Antworten zur Selbstdarstellung die Diskussion verfälschen, um gesellschaftlichen Werten zu entsprechen (ebd.: S. 437). Um diese Möglichkeiten zu verringern, wurde versichert, dass alle Angaben anonym gemacht werden (ebd.: S. 438). Ebenfalls wurde betont, dass es in der Diskussion kein „Richtig“ oder „Falsch“ gäbe, sondern es sich um den individuellen pädagogischen Umgang mit Körpererkundungsspielen handeln sollte (Lamnek & Krell, 2016, S. 389).

### **3.4 Datenerhebung**

Die Datenerhebungen wurde unter Pandemiebedingungen geplant. Das heißt, dass die Gruppendiskussionen als Online-Format vorbereitet wurden. Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten und Herausforderungen. So können beispielsweise störende Einflüsse weniger kontrolliert werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 439f.). Auch müssen die technischen Gegebenheiten beachtet werden. Verzögerungen und Störungen in der Internetverbindung sind hierbei zu berücksichtigen. Vorteilhaft war die regionale Unabhängigkeit (ebd.: S. 438f.). Sodass auch eine Kita aus Sachsen-Anhalt ohne Mehraufwand teilnehmen konnte.

Diese war in einer zweiten Akquirierungsphase angefragt worden, nachdem eine andere Kita abgesagt hatte. Die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens aus Sachsen-Anhalt führten die Diskussion innerhalb ihrer Arbeitszeit. Die veranschlagte Zeit dafür betrug eine Stunde, weshalb der zeitliche Rahmen begrenzt war. Erst zu Beginn der Videokonferenz konnte die verbindliche Teilnahme des vierten Erziehers bestätigt werden, da er in diesem Zeitraum in einer anderen Kita aushalf. Bedingt durch diese Situation waren 2 Erzieherinnen und ein

Erzieher an einem gemeinsamen Ort, während der vierte Teilnehmende sich in einer anderen Kita an einem eigenen Endgerät befand.

Für die zweite Gruppendiskussion der Kita aus NRW wollte die Einrichtungsleitung selbst an der Gruppendiskussion teilnehmen, war jedoch durch terminliche Überschneidungen verhindert. Eine weitere Fachkraft wurde zusätzlich gestellt, sodass die Gruppengröße von 3 Teilnehmerinnen<sup>4</sup> bestehen blieb. Die Diskussion der drei Erzieherinnen fand während ihrer Dienstzeit in der Einrichtung an einem Laptop statt. Alle drei trugen dabei einen Mundschutz. Auch hier war der zeitliche Rahmen für die Diskussion auf eine Stunde begrenzt. Die Internetverbindung der Einrichtung war mehrmals während der Gruppendiskussion instabil.

Für die letzte Gruppendiskussion der Waldkindergarten-Mitarbeiter:innen wurde über einen Zeitraum von 8 Wochen nach einem möglichen Termin gesucht. Krankheit und persönliche Termine der Fachkräfte führten immer wieder zu Verschiebungen. Da die Organisation durch die Erzieher:innen ohne Unterstützung der Leitung stattfand und eine Videokonferenz im Wald aufgrund fehlender Internetverbindung nicht möglich ist, fand die Diskussion außerhalb der Arbeitszeit in den Abendstunden statt. Anwesend waren dabei die beiden Erzieherinnen. Der ehemalige Mitarbeiter fehlte ohne Angabe von Gründen. Alle Teilnehmenden wohnten der Diskussion an einem eigenen Endgerät bei, ein zeitlicher Rahmen wurde hierbei nicht festgesetzt.

### **3.5 Vorgehensweise bei der Auswertung**

Nach dem Vorliegen der Daten, wurden diese umfassend transkribiert und in Textform gebracht. Dies geschah in Anlehnung an das Transkriptionssystem nach Kuckartz (2014) mit Ergänzungen durch Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2010) (Fuß & Karbach, 2019, S. 30-34). Durch die Kombination beider Transkriptionssysteme<sup>5</sup> bleiben Interaktionen der Diskussionsteilnehmenden und deren wörtlicher Sprachgebrauch vorhanden, bei gleichzeitiger übersichtlicher Lesbarkeit. Durch die umfassende Transkription gehen die Daten über die Inhaltsebene hinaus (ebd.: S. 31f., 34). Die Dokumentation paraverbalen Äußerungen ist für die später angewandte Feinanalyse mittels der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack erforderlich. Jene Auswertungsmethode wurde speziell für die Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt (Fuß & Karbach, 2019, S. 32) und steht in engem Zusammenhang mit der Wissenssoziologie Karl Mannheims (Kruse, 2015, S. 436).

---

<sup>4</sup> Die zweite Gruppendiskussion wurde ausschließlich von weiblichen Fachkräften geführt

<sup>5</sup> Eine ausführliche Erläuterung der verwendeten Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang

Bei der Dokumentarischen Methode wird zwischen verschiedenen Sinnebenen unterschieden. Der *immanente Sinngehalt* gibt dabei die wörtliche Bedeutung des Gesprochenen wieder (Kruse, 2015, S. 445f.). Hierbei wird die formulierende Interpretation angewandt, indem das jeweilige Thema, das *was* einer Textpassage zusammenfassend formuliert wird. Anschließend wird der *dokumentarische Sinngehalt* herausgearbeitet. Entscheidend dabei ist, in welchem Rahmen die erzählende Person etwas sagt. Hierbei wird durch die reflektierende Interpretation rekonstruiert, *wie* die erzählende Person das besagte Thema behandelt (Nohl, 2017, S. 4f.). Durch die Analyse der sozialen und sprachlichen Interaktionen, lassen sich konjunktive Erfahrungsräume bilden. Aus diesen können die gemeinsam geteilten, milieuspezifischen Orientierungsmuster rekonstruiert werden (Kruse, 2015, S. 444).

Im ersten Schritt der Analyse wurden nun die diskutierten Themen an der entsprechenden Stelle des Transkriptes notiert (formulierende Interpretation). Die kleinsten zusammenhängenden Einheiten werden Passagen genannt. Daraufhin folgt ein Themenwechsel. Aus forschungsökonomischen Gründen geschieht dies durch eine Auswahl an Passagen, die für den Forschungsprozess als besonders wertvoll erachtet werden. Dies können sein: Anfangspassagen, Passagen mit hoher Interaktions- und Metaphorikdichte oder beim Behandeln von relevanten Themen für die Forschungsfrage (Przyborski & Slunecko, 2010, S. 633f.).

Eine erste Interpretationstechnik der reflektierenden Interpretation ist die Suche nach abgrenzenden positiven und negativen *Horizonten*. Dabei gilt zu beachten, dass der Dokumentsinn sich von der gesprochenen Thematik zum Teil stark unterscheiden kann (Przyborski & Slunecko, 2010, S. 635). Eine Begründung, *warum* in dieser Art und Weise gehandelt wird, ist nicht relevant (Michalek, 2008).

Eine zweite Interpretationstechnik, die *komparative Analyse*, sucht nach dem Herausarbeiten erster hypothetischer Orientierungen, vergleichbare Textpassagen im Transkript. Sinn dieses systematischen Vergleichs ist das Erstellen von Typologien spezifischer Orientierungsmuster (Przyborski & Slunecko, 2010, S. 636). Durch die Komparation der erschlossenen Muster kann eine subjektive Auslegung der Forschenden unterbunden werden, da der dokumentarische Sinngehalt deutlicher abgesichert und damit bewiesen werden kann (Kruse, 2015, S. 448f.).

Die Gruppendiskussionen wurden erst fallintern, anschließend fallübergreifend komparativ analysiert (Przyborski & Slunecko, 2010, S. 634).

Durch die dokumentarische Methode lassen sich reflexives und handlungsgeleitetes Wissen der Diskussteilnehmer:innen analysieren (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Somit kann die Handlungspraxis der zu befragenden pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Körpererkundungsspiele ganzheitlich betrachtet werden (Bohnsack et al., 2013, S. 9).

## 4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse nach Analyse der Gruppendiskussionen. Hierbei werden die nachfolgenden Unterkapitel in die Erfahrungsräume und Themen unterteilt, welche von den untersuchten Personen behandelt und durch die reflektierende Interpretation ersichtlich wurden. Diese sind ein allgemeiner Blick auf kindliche Sexualität im Spannungsfeld zwischen Relevanz und Tabuisierung, Grenzsetzungen und Grenzwahrung in Bezug auf Körperlichkeit unter Kindern und im Umgang mit Erwachsenen sowie die Rolle der pädagogischen Fachkraft als aktive versus passive.

### 4.1 Kindliche Sexualität zwischen Relevanz und Tabuisierung

In allen Gruppen wurde die Relevanz der kindlichen Sexualität hervorgehoben. So wird sie unter anderem als „*elementare[r] Bestandteil von jeder Bildungserfahrung*“ bezeichnet (GD 1, Z. 123). Dabei geht es vor allem um kindliche Lernprozesse (GD 2, Z. 474; GD 3, Z. 69). Diese werden durch Neugier (GD 2, Z. 12, 42, 93) und Spiel (GD 1, Z. 107; GD 2, Z. 11, 93) angeregt. Die Fachkräfte sehen das kindliche Erforschen des eigenen und anderer Körper/s als festen Bestandteil der Entwicklung von Kindern, welcher untrennbar zu ihnen gehört (GD 2, Z. 28). Durch Anfassen der (eigenen) Geschlechtsteile (GD 2, Z. 91) und den Vergleich mit anderen (GD 3, Z. 51) lernen Kinder den Unterschied zwischen Geschlechtern kennen (GD 2, Z. 92). Voraussetzung dafür ist die Möglichkeit der Kinder, nackt zu sein (GD 2, Z. 91). Dieser Forschungsprozess steht in enger Verbindung mit Fragen der Kinder bezüglich sexueller Themen, allen voran Körperlichkeit betreffend (GD 1, Z. 179; GD 2, Z. 93).

#### Kindliche Sexualität als Thema in Ausbildung und praktischer Arbeit

Gleichzeitig wird kindliche Sexualität in allen Gruppen als unterrepräsentiertes Thema angesprochen (GD 1, Z. 180; GD 2, Z. 96; GD 3, Z. 79). Es berichteten Fachkräfte unterschiedlichen Alters (zwischen 23 und 56 Jahren) und verschiedener Berufserfahrung (zwischen 1 Jahr und 37 Jahren) gruppenübergreifend davon, dass dies inhaltlich nicht oder kaum in der Erzieher:innen-ausbildung angesprochen wird:

*„Man weiß auch nicht, inwieweit das jetzt ähm in dieser in diesen Schulungen überhaupt der Fall ist, was jetzt hier so Erzieher lernen. [...] Weil, das war früher überhaupt kein Thema.“* (GD 1, Z. 139).

*„Es ist aber auch in der Ausbildung kein Thema.“* (GD 2, Z. 227).

*„Es ist wirklich nur ganz kurz. Vielleicht war das mal so eine Doppelstunde, oder so.“* (GD 2, Z. 230).

Dabei kristallisierte sich aus den Erzählungen nicht nur ein Verschweigen der Thematik, sondern auch ein bewusstes Unterbinden heraus:

*„Ich fand das halt dann erschreckend in den Diskussionen auch mit der Klasse, wo halt wirklich so viele gesagt haben, so: Das gehört nicht in den Kindergarten, sowas müssen die Kinder zu Hause machen. Sowas darf nicht sein. Sowas muss unterbunden werden.“*  
(GD 2, Z. 473).

Auch wurden Einrichtungen angesprochen, in denen *„durfte gar nicht über Sexualität gesprochen werden“* (GD 3, Z. 99). Diese konträre Meinung von (angehenden) Fachkräften zur zuvor dargestellten Relevanz als Bildungselement zeigt, dass in der praktischen Arbeit ein breites Spektrum an Orientierungen bezüglich der gesellschaftlichen Akzeptanz vorhanden ist.

In Gruppendiskussion 1 und 3 wird eine große Diskrepanz zwischen der in den Diskussionen genannten wertschätzenden Haltung der Teilnehmer:innen gegenüber kindlicher Sexualität und der institutionellen Umsetzung des Themas deutlich. So berichten Fachkräfte, dass das Thema kindliche Sexualität in den letzten Jahren nicht in Teamsitzungen behandelt wurde (GD 1, Z. 152, GD 3, Z. 79f.). Auch Weiterbildungen wurden nicht zu diesem Thema angeboten (GD 1, Z. 158). Eine Ausnahme bildet die Thematisierung kindlicher Sexualität in Ausbildung und praktischer Arbeit im Zusammenhang mit grenzverletzendem Verhalten und Kindeswohlgefährdung (GD 1, Z. 158, 161; GD 2, Z. 228; GD 3, Z. 81). Dieses Wissen um die Tabuisierung und negative Konnotation des Themas scheint fallübergreifend einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu bilden. Eine Fachkraft beschreibt dies folgendermaßen:

*„Also, die Erfahrung hab ich leider gemacht. Also, das war halt Kindeswohlgefährdung und dann war das halt total negativ gekoppelt, die Sexualität. Weil es halt, Sexualität nicht vom Kind war, sondern von einem Erwachsenen, der sich am Kind vergriffen hat, oder das Kind halt missbraucht hat. [...] Also, es war noch nie so positiv, dass positiv über Sexualität beim Kind gesprochen wurde. Immer nur negativ, negativ, negativ. Was wir alles beachten mussten, hatte ich in der Ausbildung. Wo drauf man achten muss.“*  
(GD 3, Z. 81).

Die Fachkraft erläutert den negativen Gehalt des Themas aufgrund der Vermischung von kindlicher und erwachsener Sexualität, sowie einseitige Ausbildungsinhalte. Durch die Formulierung *„leider“* wird der Wunsch offenbart, kindliche Sexualität in einem positiven Rahmen zu besetzen. Diese Orientierung wird auch in anderen Gruppendiskussionen geteilt. So setzt eine Fachkraft das Thema Sexualität mit anderen Bildungsthemen gleich und fordert einen gleichberechtigten Umgang (GD 1, Z. 163).

## **Einfluss von Alter und Kultur auf den Umgang mit kindlicher Sexualität**

Als weiteres Hemmnis wird die „belastende Vergangenheit“ der Thematik empfunden (GD 1, Z. 125). Es geht hierbei um die Divergenz der eigenen Sexualbiographie und Sozialisation der Fachkräfte unterschiedlichen Alters. Im Vergleich zu der vorhandenen Altersdivergenz im Team sind die Fachkräfte aus Gruppendiskussion 1 bemüht, selbst Antworten bezüglich der Auswirkungen einer unterschiedlichen Altersstruktur der Fachkräfte zu finden („Da wär es ja nochmal interessant, gerade weil wir ja jetzt hier drei Generationen sind, ja da auch mal zu gucken.“ (GD 1, Z. 125)).

Es entsteht die These, dass die Altersstruktur der Erzieherinnen und Erzieher aufgrund ihrer jeweiligen Erfahrungen den Umgang mit kindlicher Sexualität in Bildungseinrichtungen beeinflusst. Dieser Erfahrungsraum wird unabhängig vom Alter der Fachkräfte geteilt. So mache „[j]edes Alter [...] etwas aus.“ (GD 1, Z. 127):

*„Also, ich war in einem Team, die haben schon fünfunddreißig oder vierzig Jahre da gearbeitet. Und, und es durfte gar nicht über Sexualität gesprochen werden.“ (GD 3, Z. 99).*

*„Oder haste dann halt wirklich auch nen Kindergarten, wo da so fünfzig-, sechzigjährige Ömeckes arbeiten, die dann auch einfach sagen: ‚Hör auf, dich anzufassen!‘, ‚Lass das sein.‘“ (GD 2, Z. 200).*

Insbesondere werden Erzieher:innen als Beispiele genannt, die sich näher am Rentenalter befinden. Dabei wird durch das zweite Beispiel (GD 2, Z. 200) ersichtlich, dass es sich hierbei nicht nur um persönliche Erfahrungswerte handelt, sondern auch Vorurteile eine Rolle spielen. Das Wort „Ömeckes“ könnte hierbei als eine abwertende Bezeichnung für langjährige Erzieherinnen verstanden werden.

Auch eine konservative religiöse Prägung sehen viele Fachkräfte als Grund für eine Tabuisierung von Sexualität an:

*„Aber diese eine Form, die eben eher so historisch ist, glaub ich, dass man es eben eher so pauschal tabuisiert, ja, das kommt glaub ich viel über die Medien, oder auch viel über die Kirche, übrigens auch.“ (GD 1, Z. 135).*

Auch diese Orientierungsebene erstreckt sich kollektiv über alle Gruppendiskussionen (GD 1, Z. 244, 246, GD 2, Z. 200). Wobei auch hier eine Unterscheidung zwischen Vorurteilen (GD 2, Z. 205) und persönlichen Erfahrungen (GD 3, Z. 79, 99, 107, 109) getroffen werden muss.

Aus diesen Beispielen wird ersichtlich, dass es Fachkräfte gibt, die der Meinung sind, dass Alter und Kultur den Umgang mit kindlicher Sexualität beeinflussen. Fachkräfte aus

Einrichtungen mit religiöser Prägung werden als konservativer betrachtet. Ebenso werden Erzieher:innen im hohen Alter als weniger offen und kompetent im Umgang mit sexuellen Themen angesehen (GD 2, Z. 200).

Die persönlichen Erlebnisse beeinflussen die Sicht der Fachkräfte in Bezug auf Sexualität (GD 1, Z. 314). Die Fachkräfte sind bemüht, trotz zum Teil negativer Erfahrungen einen ‚normalen Umgang‘ mit Ausdrucksformen kindlicher Sexualität zu etablieren (GD 1, Z. 162, 180, 181). Dabei formulieren insbesondere die Teilnehmer:innen der ersten Gruppendiskussion den Wunsch, sich teamintern auszutauschen oder Weiterbildungen in Anspruch zu nehmen, um Handlungssicherheit zu erlangen (GD 1, Z. 139, 163-169). Damit unterstreichen sie die Notwendigkeit der aktiven Auseinandersetzung mit der Thematik.

Im Unterschied zu den anderen Gruppendiskussionen wurden bei der zweiten Gruppe nach Grenzüberschreitungen unter Kindern „*die halt sehr extrem waren*“ (GD 2, Z. 188), Maßnahmen getroffen, um die Fachkräfte für diese Thematik zu sensibilisieren und einen einheitlichen Umgang zu schaffen. Der gemeinsame Erfahrungsraum tritt insbesondere durch ein gleichzeitiges Bejahen der Frage nach einem Teamaustausch oder einer Fortbildung zur kindlichen Sexualität hervor (GD 2, Z. 187). Mithilfe dessen konnten persönliche Haltungen reflektiert und ein sexualpädagogisches Konzept erarbeitet werden (GD 2, Z. 188, 468, 471). Die Fachkräfte beschreiben den Umgang mit kindlicher Sexualität als „*so alltäglich [...] wie Zähne putzen.*“ (GD 2, Z. 471). Sie sprechen sich für verpflichtende Fortbildungen zu dieser Thematik aus (GD 2, Z. 217, 226).

Dabei wird deutlich, dass es Fachkräfte gibt, die das Fehlen von (sexualpädagogischen) Konzeptionen als einen Mangel an pädagogischer Qualität ansehen (GD 2, Z. 209, 212).

Allgemein sehen alle Fachkräfte es als ihre Aufgabe, den *Grundstein für einen offenen Umgang mit Sexualität* zu legen. Damit soll *Prävention und ein positives Selbstkonzept* gefördert und ein Bewusstsein für Diversität bei Kindern geschaffen werden (GD 1, Z. 181f., 187; GD 2, Z. 475-481, 502). Die jeweiligen Voraussetzungen der Fachkräfte sind hierbei sehr unterschiedlich und abhängig von *Vorerfahrung und Selbstreflexionsfähigkeit*. Ebenso stellt die *institutionelle Unterstützung* in Bezug auf kindliche Sexualität einen wichtigen Einflussfaktor dar.

#### **4.2 Unsichere vs. kriteriengeleitete vs. persönliche Grenzsetzung**

Wie bereits im Theorieteil erwähnt, bedarf es Regelungen, um die Kinder vor (sexuell) übergreifigem Verhalten zu schützen. Neben allgemein gültigen Regeln müssen die Fachkräfte auf die individuellen Vorlieben oder Differenzen der Kinder achten, um Situationen richtig einschätzen zu können.

Bei der Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität thematisieren die Fachkräfte immer wieder sogenannte „Grenzen“. Diese Formulierung bezieht sich auf das Einhalten von sozialen Regeln im Umgang mit anderen Kindern sowie Erwachsenen. Dabei kristallisierten sich in den Gruppendiskussionen teilweise konträre Handlungsorientierungen heraus.

### **Kriteriengeleitete Grenzsetzung und persönliche Grenzsetzung**

Auf der einen Seite wird eine kriteriengeleitete Grenzsetzung zum Schutz des Kindes formuliert und begründet:

*„[D]ie Mädchen, die sitzen, mit dem Stethoskop und das andere Kind, was das kleinere Kind im Schoß hat, die sehen irgendwie auch so aus, als hätten sie Spaß.“ (GD 3, Z. 30).*

Hierbei wird erkennbar, dass vorerst eine Beobachtung formuliert wird. Die Kinder und die durchgeführten Aktionen werden beschrieben. Ebenfalls wird der Gesichtsausdruck des Kindes beschrieben und interpretiert.

*„Und das Kind, was aber gerade abgehört wird, da bin ich mir jetzt nicht ganz so sicher, (lacht) ob, ob er ähm oder sie das gerade so in Ordnung findet. Also, es guckt da so ein bisschen verschreckt, besonders auf dem rechten Bild.“ (GD 3, Z. 30).*

Da es sich um ein Beispielbild handelt, sind die Kinder nicht bekannt und die Vermutung wird vage ausgedrückt: *„[...] da bin ich mir jetzt nicht ganz so sicher [...]“*. Gleichzeitig deutet das vorherstehende *„aber“* Gegenteiliges an (*„Und das Kind, was aber gerade abgehört wird [...]“* (GD 3, Z. 30)). Es verdeutlicht, dass dieses Kind das Spiel offensichtlich nicht in Ordnung findet, im Gegensatz zu den mitspielenden Mädchen, die *„Spaß haben“* (GD 3, Z. 30). Anschließend wird der beträchtliche Altersunterschied als Argument der Ungleichverteilung zwischen den Kindern aufgeführt (*„Und der Altersunterschied ist da auch ganz schön [...] groß.“* (GD 3, Z. 30)). Daraus ergibt sich die nachfolgende Handlungskonsequenz der pädagogischen Fachkraft:

*„Dass man da hingehet und erstmal nach dem Kleinen irgendwie fragt, und vielleicht das aber tatsächlich irgendwie aufgreift, was die denn gerade vorhaben. Und ob sie denn merken, dass das vielleicht gerade ein bisschen [...] zu doll ist einfach im Spiel.“ (GD 3, Z. 34).*

Die zweite Orientierung, welche sich prägnant offenbarte, ist die persönliche Grenzsetzung. Diese äußerte sich folgendermaßen:

*„Und halt gucken, dass die Kinder auch nicht das andere Geschlecht anfassen. Find i / also das ist halt so, es müssen halt noch so Grenzen gewahrt werden, weil dann*

*kommt, kann es nachher mit Konflikten bei den Eltern kommen. [...] Also, das ist schon, dass wir da gucken müssen, wie weit, also man muss halt so gucken, wie weit, also das darf nicht zu weit gehen, also es muss immer noch so eine Grenze gewahrt werden. So, find ich.“ (GD 3, Z. 119).*

Als Begründung für das Verbot das andere Geschlecht anzufassen, werden potenzielle Konflikte mit Eltern benannt. Dadurch soll zusätzlicher Stress durch negative Konsequenzen vermieden werden. Dies verdeutlicht, dass es sich hierbei nicht um eine kriteriengeleitete Einschätzung zum Schutz der Kinder handelt, sondern um eine eigene Konstruktion. Durch das Wiederholen von „find i(ch)“ wird verdeutlicht, dass es sich dabei um ihre persönliche Einschätzung handelt, und nicht um eine Tatsachenformulierung. Das ‚Anfassen der anderen Geschlechtsteile‘ wird hier einem sexuellen Übergriff gleichgestellt (GD 3, Z. 143). Des Weiteren werden Hygiene (GD 3, Z. 145) und spezielle für den Wald geltende Regeln, die Notwendigkeit von Kleidung betreffend, aufgeführt. Hierbei geht es oberflächlich um den Schutz der Kinder vor Umwelteinflüssen (GD 3, Z. 60), allerdings werden keine alternativen (Präventions-)Maßnahmen (z.B. Sonnencreme, Zeckenschutz, Bauwagen als geschützter Ort) in den Blick genommen. Gleichzeitig dient die Kleidung als Schutz zur körperlichen Grenzachtung (GD 3, Z. 58). Diese Ambivalenz zeigt, dass eine persönliche Grenze entwickelt wurde, die in enger Verbindung mit Körperlichkeit steht. Folgende Aussagen spiegeln diese Abgrenzung von Körperlichkeit exemplarisch wider:

*„[V]iele Kinder mögen ja auch diese Nähe nicht. [...] Nähe und Distanz [...] muss halt bei bestimmten Sachen auch gewahrt werden [...].“ (GD 3, Z. 37).*

*„Ich möchte halt nicht Haut auf Haut, also das ist mir dann zu eng.“ (GD 3, Z. 58).*

*„Weil, ich hatte letztens irgendwie auch so eine Situation, wo ich so dachte: ‚Oh, das ist mir jetzt too much‘, so eigentlich schon von, von der Nähe.“ (GD 3, Z. 60).*

Somit sind auch eigene Moral- und Normvorstellungen bedeutsam für das individuelle Handeln einiger pädagogischer Fachkräfte.

Diese Orientierung wird von der weiteren Fachkraft in einer Konklusion zusammengefasst:

*„Ich glaub, das hat halt immer wirklich viel mit einem selbst zu tun. Und was hat man auch selber für ein Körpergefühl. Was hat man für eine Einstellung zu Sexualität, zu Berührungen, was hat man für Erfahrungen gemacht.“ (GD 3, Z. 59).*

In der dritten Gruppendiskussion lassen sich die kriteriengeleitete und persönliche Grenzsetzung in Bezug auf sexuelle Spiele bei Kindern erkennen. Es existiert somit kein gemeinsamer Orientierungsrahmen.

## Unsichere Grenzsetzung

Als weitere Orientierung kristallisierte sich eine Unsicherheit in der Grenzsetzung in kritischen und unbekanntem Situationen heraus (GD 1, Z. 110). Während eine Fachkraft die Situation des Beispielbildes aus Sicht *eines* Kindes konstruiert (GD 1, Z. 49, 51), nimmt sie die weiteren Kinder bei ihrer Beschreibung nicht in den Blick (GD 1, Z. 51). Auffällig hierbei erscheint, dass nach dieser Beobachtung, die Fachkraft sich selbst relativiert „[...] *aber das kann man hineininterpretieren. Das ist jetzt wirklich nur vom Sehen.*“ (GD 1, Z. 51). Hierdurch wird ihre Unsicherheit im Umgang mit der Situation deutlich. Sie hat ein bestimmtes Gefühl, wie sie die Situation wertet, zieht aber keine konkreten Handlungsschlüsse daraus.

Dieser Orientierungsrahmen unterscheidet sich von der Herangehensweise anderer Fachkräfte, die auf den vorangestellten Beobachtungen aufbauen, anschließend eine kriteriengeleitete Grenzsetzung ableiten und begründen (GD 1, Z. 52), um darauffolgend eine klare Handlungsempfehlung auszusprechen und diese zu erläutern (GD 1, Z. 88).

Hierbei wird deutlich, dass es Gruppen mit einer Streuung zwischen unsicherer und kriteriengeleiteter Grenzsetzung gibt. Dabei bezieht sich die Unsicherheit der Grenzsetzung weniger auf die Einschätzung von Situationen, sondern auf den Umgang mit diesen. Die Begründung der Fachkräfte erscheint in unübersichtlichen Situationen nicht ausreichend für eine Intervention (GD 1, Z. 176). Es bedarf der Vorbildfunktion anderer Fachkräfte, um sich an deren Herangehensweisen zu orientieren (GD 1, Z. 163).

Beim Vergleich der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass sich der Umgang mit den abweichenden Orientierungsmustern deutlich voneinander abhebt. Dabei wurde vor allem in der ersten Gruppe offensiv miteinander diskutiert (GD 1, Z. 55, 56, 88), um abschließend einen gemeinsamen Konsens zu finden. Dagegen wurden unterschiedliche Orientierungen in der dritten Gruppendiskussion konfliktpräventiv behandelt. Dies geschah durch unterschwellige Distanzierungen (GD 3, Z. 19, 59, 120) oder ein Nicht-Bezug-nehmen (GD 3, Z. 20, 21) zum zuvor Gesagten. Diese Harmonisierung äußerte sich zudem in einem Rückversichern:

„Was denkst du [...]?“ (GD 3, Z. 30, 57).

## Kollektive Grenzsetzung

Neben den bereits beschriebenen unterschiedlichen Orientierungsrahmen gibt es Gruppen von Fachkräften, die gemeinsame Kriterien zur Grenzsetzung finden und diese begründen (GD 2, Z. 63- 65). Sie gelangen in einen gemeinsamen Erzählmodus (GD 2, Z. 63-71), um „[...] *im Sinne des Kindes*“ zu handeln (GD 2, Z. 70). Hierbei handelt es sich um einen kollektiven Orientierungsrahmen. Die Fachkräfte berücksichtigen einheitlich formulierte Regelungen bezogen auf Doktorspiele und ergänzen diese durch differenzierte Beobachtungen.

Es ist zu festzustellen, dass das Thema *Grenzsetzung einen großen Stellenwert* einnimmt. Die individuelle Auslegung der Grenzen (bezogen auf die Körpererkundungen der Kinder) unterscheidet sich in den Gruppen 1 und 3 und wird kollektiv in der Gruppendiskussion 2 ersichtlich. Trotz dieser teils unterschiedlichen Orientierungen verfügen die Fachkräfte über einen gemeinsamen Erfahrungsraum, da sie in grenzüberschreitenden Situationen intervenieren würden. Dadurch wird erkennbar, dass die Fachkräfte bemüht sind, einen aus ihrer Sicht „*bestmöglichen Entwicklungsrahmen*“ für die Kinder zu schaffen (GD 3, Z. 125).

### **4.3 Persönliche Grenzachtung von Kindern und Erwachsenen**

Die Relevanz der Einhaltung von Grenzen wurde gruppenübergreifend angesprochen. Dabei beziehen die Erzieherinnen und Erzieher diese Thematik nicht nur auf die Kinder untereinander, sondern auch auf die Interaktionen mit Erwachsenen.

#### **Grenzachtung von pädagogischen Fachkräften**

Die Grenzachtung bezogen auf die Erzieher:innen wird wiederkehrend thematisiert. Zur Verdeutlichung wurden Beispiele von kindlichem grenzverletzendem Verhalten an Fachkräften genannt (GD 2, Z. 383, 416, 418; GD 3, Z. 63). Diese Beispiele werden allen voran von weiblichen Fachkräften formuliert. Unterschieden wird zwischen der Neugier von Kleinstkindern und dem bewussten Austesten von „*Größeren*“ (GD 3, Z. 383; GD 3, Z. 60). Die Fachkräfte haben hierbei eine direkte und authentische Reaktion zur eigenen Grenzachtung hervorgehoben (GD 2, Z. 385, 419; GD 3, Z. 60). Sie sprechen damit die eigene Vorbildwirkung an, welche den Kindern als Leitbild dienen soll, um ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und auszudrücken, sowie die individuellen Grenzen von anderen Menschen zu akzeptieren (GD 2, Z. 385). Dies konnte gruppenübergreifend als gemeinsame Orientierung festgestellt werden.

#### **Körperliche Selbstbestimmung der Kinder**

Gleichzeitig ist es für Erzieherinnen und Erzieher wichtig, die Selbstbestimmung der Kinder über ihren Körper zu wahren. Dies gilt in der Interaktion der Kinder untereinander, als auch in der Interaktion mit Erwachsenen:

*„Das ist die oberste Regel, dass jedes Kind sagen kann: ‚Stopp! Bis hierher und nicht weiter!‘“* (GD 1, Z. 232).

*„Ich bestimme über meinen Körper. Ich sage, wie weit ich gehen möchte.“* (GD 1, Z. 240).

Die Fachkräfte beschreiben dies als wichtigen Punkt der Prävention und der eigenen Vorbildwirkung (GD 2, Z. 416, 418). Hierbei werden personelle Präferenzen in intimen Situationen (z.B. Wickelsituation) der Kinder beachtet (GD 2, Z. 391, 393) oder Schamgefühle und damit

einhergehende Wünsche der Kinder respektiert (GD 1, Z. 239; GD 2, Z. 174f., 306, GD 3, Z. 86). Dies bedeutet, dass den Fachkräften ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse wichtig ist.

### **Spannungsfeld Elternarbeit**

In den Gruppendiskussionen wurde die Meinung sichtbar, dass die Beachtung der subjektiven Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf ihren Körper teilweise im Kontrast zu den elterlichen Einstellungen steht. Die Elternarbeit wurde in diesem Kontext der kindlichen Sexualität fallübergreifend als Spannungspol bei den Fachkräften wahrgenommen (GD 2, Z. 189; GD 3, Z. 119):

*„Und ich glaub, das war jetzt so die größte Herausforderung, [...] Dann, wie erklärt man den Eltern, dass es bis zu einem gewissen Rahmen in Ordnung ist und so.“* (GD 2, Z. 191).

Diese Diskrepanz kann bei Fachkräften zu Unsicherheiten im Umgang mit den Kindern führen (GD 1, Z. 240). In den befragten Einrichtungen unterschieden sich die Vorgehensweisen. Es können festgesetzte Regeln für den jeweiligen Umgang mit Situationen getroffen werden (GD 1, Z. 224, GD 2, Z. 189). Andere Fachkräfte befinden sich in einem kontinuierlichen Dilemma, um zum einen den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, und zum anderen den Wertevorstellungen der Eltern gerecht zu werden, um Konflikte zu vermeiden (GD 1, Z. 240; GD 3, Z. 119).

### **Herausforderungen der männlichen Fachkräfte**

Die Grenzachtung der Kinder scheint insbesondere für die männlichen Fachkräfte von hoher Relevanz zu sein (GD 3, Z. 80). Dies geschieht zum einen aus professioneller Sicht zum Schutz der Privatsphäre der Kinder (GD 1, Z. 11) und zum anderen als Selbstschutz vor „Anfeindung[en]“ und „Pauschalverurteilung[en]“ (GD 1, Z. 261). Sie sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, ihre Handlungen transparent zu gestalten sowie ein erhöhtes Maß an Achtsamkeit im Umgang mit Kindern zu beweisen (GD 1, Z. 249):

*„Gerade wir als Männer. [...] Nach wie vor, wir müssen uns sowieso dahingehend schützen. Weil halt, diese kindliche Sexualität sehr oft halt ins Erwachsene übertragen wird und schon wenn wir ein Mädchen oder so auf dem Schoß haben, weißt du?!“* (GD 1, Z. 252, 255).

Die Projektion von erwachsener Sexualität auf die der Kinder wird insbesondere in Bezug auf die Eltern thematisiert. Dabei wird dem pädagogischen Personal zumeist unbegründet sexuelles Interesse an Kindern unterstellt (GD 1, Z. 249, 264).

Auch wenn es Fachkräfte gibt, die dies als kein rein männliches Problem betrachten (GD 1, Z. 257), fand diese Thematik bei allen weiblichen Teilnehmerinnen in Bezug auf ihre eigene professionelle Arbeit kaum Bedeutung. Es wird ersichtlich, dass die männlichen Erzieher hier einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilen, der geprägt ist von einer latenten Sorge, unter Generalverdacht zu fallen.

Insgesamt lässt sich die gemeinsame Orientierung feststellen, dass die eigene *Vorbildwirkung zur Grenzachtung und Prävention im Sinne von Selbst- und Fremdschutz als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit* verstanden wird.

#### **4.4 Rolle der Fachkraft zwischen Aktivität und Passivität**

Die Notwendigkeit der Arbeit pädagogischer Fachkräfte im Zusammenhang mit kindlicher Sexualität wurde allen voran mit der Aufgabe konnotiert, für die Wahrung der kindlichen Grenzen zu sorgen, um einen „Rahmen“ für Körpererkundungen zu schaffen (GD 2, Z. 114, 115; GD 3, Z. 125).

##### **Aufpasser:in vs. Beobachter:in**

Im Vergleich der Gruppendiskussionen wird erkenntlich, dass die Umsetzung dieser Aufgabe zu unterschiedlichen Orientierungen führt. Dabei stellt sich diese Divergenz zwischen den Diskussionen und teilweise zwischen den einzelnen Erzieher:innen innerhalb einer Diskussion dar. Es wurde unterschieden zwischen einer passiven (Beobachter:in-)Rolle und einer aktiven (Aufpasser:in-) Rolle.

Kollektiv konnte der Orientierungsrahmen des:der Beobachter:in in der zweiten Gruppendiskussion erkannt werden (GD 2, Z. 134-136):

*„Also, ich finde in erster Linie beobachten, eigentlich schon fast Feuerwehrfachkraft, also von wegen: Nur einschreiten, wenn es einen Notfall gibt.“* (GD 2, Z. 381).

Die Fachkräfte sind sich hier einig und begründen ihr Vorgehen wie folgt:

*„Ne, eigentlich sollst du denen ja dann auch so einen Raum schaffen, wo die sich das dann auch zutrauen, und wo die dann auch für sich sind und wenn du da die ganze Zeit da so stehst und guckst da, wie so ein Habicht und so nach dem Motto: Da passiert gleich was, dann ähm sind die ja auch nicht frei, und machen das nachher auch nicht.“* (GD 2, Z. 137).

Die Fachkräfte betonen die Wichtigkeit, den Kindern „Vertrauen [zu] schenken“ (GD 2, Z. 448) und ihnen den nötigen „Raum“ (GD 2, Z. 448) und die nötige „Zeit“ (GD 2, Z. 449) zur Verfügung zu stellen, um den Kindern eine Intimsphäre zu schaffen, damit sie „sich zurückziehen können und dann wirklich auch entweder sich selbst oder aber auch einfach den Körper eines

*anderen Kindes einfach auch [...] erkunden“* (GD 2, Z. 449). Die „Habicht“-Metapher verdeutlicht, dass ein intensives Gucken sich kontraproduktiv den Spieltrieb und damit auf der Erkundung der Kinder auswirken kann (GD 2, Z. 137). Diese Intimsphäre halten Fachkräfte gruppenübergreifend für notwendig, damit Kinder sich frei entwickeln können und sich Ausdrucksformen kindlicher Sexualität überhaupt entwickeln können (GD 1, Z. 71). Gleichzeitig liegt hierbei auch das Problem: im Tagesablauf sind oftmals kaum Möglichkeiten zur freien Entfaltung der kindlichen Sexualität eingeplant (GD 1, Z. 175) oder die notwendigen Voraussetzungen für die individuellen Bedürfnisse der Kinder sind nicht erfüllt (vgl. GD 2, Z. 448-449).

Im Kontrast zur Beobachter:innenrolle stellt sich eine weitere Orientierung heraus. Diese äußert sich in der Meinung bei sexuellen Spielen der Kinder *aufzupassen*, um präventiv gegen Grenzverletzungen zu agieren. So betont eine Erzieherin wiederholt, dass sie „[...] *alle Kinder im Blick haben MÜSSEN.*“ (GD 3, Z. 54), „*Und halt gucken [...], [dass] halt noch so Grenzen gewahrt werden*“ (GD 3, Z. 119). Dabei wird die Beaufsichtigung zum Schutz der Kinder (im Wald) als eine rechtliche Notwendigkeit angesehen (GD 3, Z. 54). Im Rahmen ihrer persönlichen Möglichkeiten versucht auch diese Fachkraft, den Kindern ihren individuellen Raum einzugestehen:

*„Also, wir probieren das schon so, dass wir uns, dass die Kinder nicht direkt merken, dass sie beobachtet werden. Ne, dass die auch einfach die Möglichkeit haben, mal in Ruhe zu spielen und, es hilft ja auch oft so, wenn man so tut, als würde man sich unterhalten.“* (GD 3, Z. 54).

Im Vergleich von Waldkindergärten mit Hauseinrichtungen werden ebenfalls Unterschiede genannt (GD 3, Z. 54). Hierbei wird deutlich, dass die räumlichen Rahmenbedingungen sich in den Einrichtungen unterscheiden. Während in einer Waldkita beispielsweise keine Toilettenräumlichkeiten vorhanden sind, können Kinder in Hauseinrichtungen sich dadurch Gelegenheiten verschaffen, sich nackt auszuziehen (GD 2, Z. 146; GD 3, Z. 54). Aufgrund dessen könne man (in Hauseinrichtungen) „*die Kinder ja auch nicht die ganze Zeit irgendwie im Blick*“ haben (GD 3, Z. 54).

Es wird die Ambivalenz der Fachkraft deutlich, den Kindern auf der einen Seite den nötigen Raum für ihr Spiel zu geben, auf der anderen Seite steht der Versuch der Fachkraft, die Kontrolle über die Situationen zu erlangen. Auch die zweite Fachkraft dieser Einrichtung beschreibt die Schwierigkeiten der Kinder, sich geeignete Rückzugsorte für ihr Spiel zu suchen (GD 3, Z. 53). Im Vergleich zur weiteren Fachkraft, wird die pädagogische Aufgabe als das Beobachten beschrieben, um einschätzen zu können, „*ob sie [die Kinder] das grad gut finden, oder nicht gut finden*“ (GD 3, Z. 120). Diese Formulierung legt die Orientierung nahe, dass es hierbei um die Wahrnehmung und das Gefühl der Kinder, auch zum Schutz vor grenzüberschreitendem Verhalten geht. Dadurch hebt sich die Orientierung der Fachkraft von der aktiven Rolle der

Aufpasserin ab, die in ständiger Sorge bezüglich möglicher Grenzüberschreitungen ist, deren Konsequenzen nicht zwingend etwas mit den Kindern zu tun haben (z.B. Konflikte mit den Eltern) (GD 3, Z. 119). In dieser dritten Diskussion wurde daher kein gemeinsamer Orientierungsrahmen beider Erzieherinnen ersichtlich.

### **Interaktionen mit Kindern zwischen Passivität und Aktivität**

Beim Vergleich aller drei Gruppendiskussionen etablierten sich unterschiedliche Verhaltensweisen der Fachkräfte im Umgang mit Körpererkundungen der Kinder. Es wurde erkenntlich, dass es Fachkräfte gibt, die in Situationen „gar nicht intervenieren“ (GD 1, Z. 28). Voraussetzung dafür ist das vorherige Erfassen der Situation und die anschließende Einschätzung der Fachkraft. Die Spielsituation sollte erkennen lassen, dass es im gegenseitigen Einverständnis der Kinder auf einer Ebene der Neugier geschieht (GD 1, Z. 4; GD 2, Z. 9, 12, 13, 39, 42, GD 3, Z. 5). In Anlehnung an die Beobachter:innenrolle behalten die Fachkräfte diese Situation anschließend im Auge, um auf Abweichungen der Spielebene reagieren zu können (GD 2, Z. 40). Diese Orientierung wird einvernehmlich in den Gruppendiskussionen 1 und 2 vertreten. Hier ist von einem gemeinsamen Erfahrungsraum der Fachkräfte auszugehen.

Als weitere Orientierung lässt sich erkennen, dass es Fachkräfte gibt, die während der Körpererkundung von Kindern in die Interaktion gehen:

*„Also, ich würde das zulassen, auf jeden Fall. Also, ich würde sagen: ‚Was siehst du da? Was siehst du da?‘. [...] Und dann wird man mit den Kindern ins Gespräch kommen.“* (GD 3, Z. 18).

Die Fachkraft nimmt hierbei aktiv Einfluss auf das Geschehen. Dagegen vertritt ihre Gesprächspartnerin in der Gruppendiskussion die Ansicht, darauf zu achten, dass es „so ein Rahmen ist, wo das irgendwie gerade so gut hinpasst.“ (GD 3, Z. 19) und sich mit den Kindern darüber auszutauschen, wenn der Impuls darüber zu sprechen, von den Kindern ausgeht (GD 3, Z. 19). In dieser Gruppendiskussion einigten sich die Fachkräfte nicht, sondern ließen die unterschiedlichen Meinungen, ohne gegenseitig Bezug zu nehmen, nebeneinander stehen (GD 3, Z. 20-25).

Weiterhin etablierte sich eine Mischform der aktiven und passiven Rolle in der zweiten Gruppendiskussion:

*„Also im Wickelbereich, da lassen wir halt auch austesten, soweit es geht und schreiten dann halt nicht ein. Erklären dann halt den Kindern auch immer: ‚Ja, da ist ein Penis. Und das ist halt eine Scheide.‘ Und dass die halt [damit] in Berührung kommen“* (GD 2, Z. 388).

Dies wird von weiteren Fachkräften bestätigt, die die Rolle als „*Vermittler für die Kinder [bezeichnen], die sich vielleicht noch nicht so ausdrücken können.*“ (GD 2, Z. 389).

Es wird deutlich, dass diese Art der Interaktion sich gezielt auf Kleinkinder bezieht. Weiterhin sehen die Fachkräfte sich selbst in der Rolle der „*Ansprechpartner*“ (GD 2, Z. 95) und „*Informationsgeber*“ (GD 2, Z. 412), um die Kinder in angemessenem Rahmen unterstützen zu können (GD 2, Z. 412). Dabei müssen Fragen der Kinder nicht immer von den Fachkräften beantwortet werden, sondern können auch durch gemeinsame Denkprozesse an die Kinder zurückgegeben werden, die dadurch eigene Ideen entwickeln (GD 2, Z. 405, 409).

Es wird deutlich, dass die Fachkräfte unterschiedliche Rollen bei der Begleitung kindlicher Sexualität einnehmen können. Dabei gibt es ein *Spektrum zwischen aktiver und passiver Begleitung*. Je nach *individuellem Rollenverständnis* kann es dabei zu unterschiedlichen Orientierungen zwischen Fachkräften kommen. Die Rollen der Fachkraft zwischen Passivität und Aktivität werden in *Abhängigkeit von Vorerfahrung und Persönlichkeit* der Fachkraft (vgl. GD 3, Z. 54), sowie der *Situation, dem Alter und des Entwicklungsstands* der zu betreuenden Kinder erwählt (vgl. GD 2, Z. 95, 389, 412).

## 5 Diskussion

Im abschließenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Auswertung im Kontext der Forschungsfrage betrachtet werden. Die wissenschaftliche Ausarbeitung im theoretischen Hintergrund (Kapitel 1) hat verdeutlicht, dass die sexuelle Entwicklung der Kinder und damit die spielerische Auseinandersetzung mit Körpern fester Bestandteil des Menschseins ist. Die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte besteht in der professionellen Begleitung der kindlichen Sexualität, um den Kindern ganzheitlich ein selbstbestimmtes Entfalten zu ermöglichen. Wesentlicher Bestandteil sind die Schaffung von Möglichkeiten zum freien und geschützten Spielen der Kinder (vgl. BZgA, 2003, 2019). Gleichzeitig birgt jeder Entwicklungsschritt der Kinder auch mögliche Gefahren. Ein bewusster Umgang mit potenziellen Gefahren, ohne eine Unterbindung von Entwicklungsmöglichkeiten, ist Grundvoraussetzung für eine pädagogische Handlungskompetenz (Freund & Riedel-Breidenstein, 2020, S. 104f.). Diese ist geprägt von fachlich fundiertem Wissen und kontinuierlicher Selbstreflexion. Die Implementierung von Aspekten kindlicher Sexualität in der pädagogischen Praxis soll nachfolgend mit Hilfe der in Kapitel 5 herausgearbeiteten Orientierungen dargestellt werden.

Aus den Ergebnissen wurden folgende übergeordnete Orientierungen erkenntlich:

1. *Kindliche Sexualität hat in Institutionen unterschiedliche Bedeutungen.*
2. *Es gibt divergente und kollektive Haltungen der Fachkräfte in Bezug auf kindliche Sexualität.*

Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Literatur, dass Körpererkundungsspiele eine Ausdrucksform kindlicher Sexualität sind, werden nachfolgend die herausgearbeiteten Orientierungen der Fachkräfte auf ihre theoretische Fundierung aus dem ersten Kapitel untersucht und überprüft.

## 5.1 Unterschiedliche Bedeutung von kindlicher Sexualität für Institutionen

Durch die Analyse wurde die unterschiedliche Relevanz kindlicher Sexualität für Institutionen als bedeutendes Ergebnis sichtbar. Dabei konnte deutlich gemacht werden, dass kindliche Sexualität als elementarer Entwicklungsbereich in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher keinen oder kaum einen festen Bestandteil bildet. Dies ließ sich unabhängig vom Bundesland für die letzten drei Jahrzehnte für die Ausbildung der befragten Fachkräfte feststellen (GD 1, Z. 139; GD 2, Z. 227-230; GD 3, Z. 81). Dies manifestiert die unter 1.3.2 dargestellte fehlende Implementierung kindlicher Sexualität in Ausbildung und Studium zur pädagogischen Fachkraft (vgl. S. 25; Ribeiro, 2019, S. 1). Des Weiteren mangelt es an „*kindliche[r] Sexualität als eigenständiges Thema in der Literatur der akademischen Entwicklungspsychologie [...] [sowie] in der empirischen Sozial- und Erziehungsforschung [...].*“ (S. 13; Brumlik, 2012, S. 13, 17). Folglich kommen (angehende) Fachkräfte mit dieser Thematik kaum in Berührung. Dadurch fehlt ihnen die Möglichkeit, neben Fachwissen, eine professionelle Haltung zu entfalten (vgl. S. 25; Ribeiro, 2019, S. 1f.). Dieser Mangel wird nachfolgend über die (angehenden) Fachkräfte auf die jeweiligen Betreuungseinrichtungen übertragen. Dort können „*Situationen kindlicher sexueller Ausdrucksformen zu einer Überforderung der Fachkräfte führen und negative Reaktionen der Erwachsenen hervorrufen*“ (S. 13; Ribeiro, 2019, S. 1).

Es konnte festgestellt werden, dass die kindliche Sexualität als Ausbildungsinhalt in Verbindung mit erwachsener Sexualität unter den Aspekten Missbrauch und Kindeswohlgefährdung in begrenztem Maße berücksichtigt wird (GD 2, Z. 228; GD 3, Z. 81). Auch dieser Aspekt kann aus der wissenschaftlichen Literatur bestätigt werden (vgl. Schuhrke, 2015, S. 52). Im Zuge dessen kann es in Institutionen zu einer negativen Konnotation der kindlichen Sexualität kommen, die sich in der Tabuisierung sexueller Themen äußert und auf die Arbeit der Fachkräfte überträgt (GD 3, Z. 81). Dies kann negative Konsequenzen für die zu betreuenden Kinder bedeuten. Eine fehlende Unterstützung durch Erwachsene, der Mangel an anregenden Materialien und allen voran ein sexualfeindliches Klima kann Kinder in ihrer Körpererkundung einschränken. Dadurch wird das Erlernen wichtiger Kompetenzen erschwert, die „*die Grundlage für ,die Entwicklung von Geschlechtsidentität, Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Intimität und Privatheit (im Sinne von Nähe und Grenzachtung) bilden*“ (Kägi & Bienia, 2017, S. 5; vgl. S. 11).

In den Einrichtungen der Gruppendiskussionsteilnehmer:innen kristallisierten sich unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen der kindlichen Sexualität heraus. Auffällig dabei war, dass die Thematisierung kindlicher Sexualität in Abhängigkeit zu institutionellen Handlungsbedarfen bei Grenzverletzungen steht. So zeigte sich, dass in den Betreuungseinrichtungen das Thema der kindlichen Sexualität ohne akutes Handlungsinteresse zumeist vernachlässigt wird (GD 1, 152-175; GD 3, Z. 79, 80), während beim Auftreten von grenzverletzendem Verhalten mit anschließendem Klärungsbedarf Maßnahmen in Form von Gesprächen und Weiterbildungen getroffen wurden, um der Situation zu begegnen (GD 1, Z. 214, 158, 161; GD 2, Z. 188, 285).

Durch einen Vergleich der Fälle wurde ersichtlich, dass vereinzelte (kurzfristige) Maßnahmen ein selektives Bewusstsein für kindliche Sexualität impliziert, das direkt verknüpft ist mit dem Präventionsauftrag der Betreuungseinrichtung. Allerdings wünschen sich die Fachkräfte langfristig mehr Impulse und Austausch zu dem Thema (GD 1, Z. 139). In einem anderen Fall konnte eine langfristige Maßnahme zur Begleitung kindlicher Körpererkundungen und Sexualität durch die Entwicklung einer sexualpädagogischen Konzeption verzeichnet werden (GD 2, Z. 188). Aufgrund der Auseinandersetzung im Team mit gleichzeitiger Weiterbildung kann das Thema kindliche Sexualität ganzheitlich betrachtet werden. Mittels pädagogischen Austausches können vielfältige Meinungen und Haltungen berücksichtigt werden, um so der Diversität von Kindern und deren Eltern gerecht zu werden (vgl. S. 30). Daraus entwickelt sich ein kollektives Verständnis der Einrichtung sowie der Fachkräfte zu Themen kindlicher Sexualität (BZgA, 2019, S. 34). Gleichzeitig werden neben den Aspekten der Prävention vor allem auch entwicklungsförderliche Zusammenhänge zur Persönlichkeits- und Identitätsbildung der Kinder in den Blick genommen (vgl. S. 10; Kägi & Bienia, 2017, S. 2). Die sexualpädagogische Konzeption stellt eine langfristige Maßnahme dar, da sie sowohl für alle Fachkräfte als auch neue Kolleg:innen Transparenz und Handlungssicherheit schafft. Dieser begründete pädagogische Umgang sorgt ebenfalls für eine Klarheit im Kontakt mit Kindern und Eltern (vgl. S. 29).

Als weiteren Punkt kristallisierte sich eine zirkuläre Kausalität heraus zwischen mangelnden Räumlichkeiten und Intimsphäre für Kinder sowie der Häufigkeit, mit der Kinder sich gegenseitig erkunden (GD 1, Z. 175; GD 3, Z. 53). Daraus ergibt sich die Situation, dass kindliche Erkundungsspiele bei erhöhter Überwachung (GD 3, Z. 119) und fehlenden Rückzugsmöglichkeiten (GD 1, Z. 175, 176) weniger häufig stattfinden. Dadurch sind sie für Fachkräfte seltener beobachtbar und fallen weniger ins Bewusstsein. Hieraus wird eine Abhängigkeit der pädagogischen Fachkraft vom pädagogischen Alltag sichtbar, die sich stark an den Bedingungen der jeweiligen Institution orientiert (vgl. S. 25; O'Connor, 2014, S. 11). Da Kinder Zeit und geschützte Räumlichkeiten für ihr Spiel brauchen, ist es Aufgabe der Fachkräfte, die vorhandenen Bedingungen zu untersuchen und zu überdenken, um Unterstützungsmöglichkeiten für

Spielmöglichkeiten zu schaffen (vgl. S. 27f.). Diese Reflexionsarbeit der Fachkräfte wurde in den Gruppendiskussionen erkenntlich. So stellten die Fachkräfte einen Zusammenhang zwischen fehlenden Rückzugsmöglichkeiten mit einhergehender erhöhter Beobachtung sowie der fehlenden Zeiten im Tagesablauf und dem Fehlen kindlicher (sexueller) Interaktionen her (GD 1, Z. 175; GD 3, Z. 53). Darüber, inwieweit dieser Reflexionsprozess in der pädagogischen Praxis geschieht, kann kaum eine nennenswerte Angabe gemacht werden. Aber es wird erkenntlich, dass der Anstoß zu dieser Thematik durch die Bildungsprogramme der Bundesländer gegeben werden kann (GD 1, Z. 141). Durch die aktive Forderung nach geschützten Räumlichkeiten zum Erleben kindlicher Sexualität müssen sich die Institutionen, und damit die Fachkräfte zwangsläufig mit dieser Thematik auseinandersetzen.

## **5.2 Divergente und kollektive Haltungen in Bezug auf kindliche Sexualität**

Die unterschiedlichen Orientierungen der Fachkräfte zeichneten sich im direkten Vergleich der Gruppendiskussionen ab. Dabei wird deutlich, dass sowohl das Rollenverständnis bei der Beobachtung der Kinder als auch die Grenzsetzung zur Prävention sexueller Übergriffe unter Kindern variieren. Es wird erkenntlich, dass eigene Vorerfahrungen (GD 1, Z. 127) und Normvorstellungen (GD 3, Z. 37) die pädagogischen Handlungsweisen beeinflussen können (R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45). Oberflächlich betrachtet unterscheiden sich die Handlungsschritte der Erzieher:innen kaum: Die Fachkraft beobachtet die Situation, bewertet sie und handelt entsprechend.

Ein wesentlicher Unterschied besteht in dem Zwischenschritt der Selbstreflexion (GD 3, Z. 59). Da Beobachtungen subjektiv geprägt sind, ist hierbei die persönliche Reflexion von großer Bedeutung. Dadurch können Situationen aus der kindlichen Sichtweise betrachtet werden und Entscheidungen zum *Schutz der Kinder* getroffen werden (vgl. S. 24; Viernickel & Völkel, 2017, S. 12f.). Es zeigt sich, dass in Bezug auf kindliche Sexualität die Fachkräfte mit eigenen Einstellungen zu Körperlichkeit und Sexualität sowie mit Vorerfahrungen konfrontiert werden (GD 1, Z. 127, 141, GD 3, Z. 59). Dies kann den Blick auf die Kinder während Körpererkundungen beeinflussen und hat Auswirkungen auf die nachfolgende Bewertung und anschließende Handlungskonsequenz der Fachkraft (vgl. S. 25; R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45).

Da Kinder in ihrer (sexuellen) Entwicklung durch die Interaktionen mit Bezugspersonen (Kägi & Bienia, 2017, S. 2) und Erfahrungen in nichtsexuellen Bereichen (G. Schmidt, 2012, S. 67) geprägt werden, nimmt die Qualität der pädagogischen Handlungen direkten Einfluss auf sie (die Kinder). Durch Reflexionsprozesse der Erzieher:innen können die Kinder unvoreingenommener begleitet werden, gleichzeitig wird das professionelle Handeln der Fachkräfte selbstkritisch hinterfragt (vgl. S. 26; R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45).

Diese kritische Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen und Haltungen wird nur teilweise in den Gruppendiskussionen ersichtlich (GD 1, Z. 134, GD 2, Z. 345-352). Bei einigen Fachkräften werden dagegen die persönlichen Bereiche auf die Grenzen der Kinder übertragen (GD 3, Z. 123). Diese divergenten Grenzsetzungen zeigten sich nicht nur fallübergreifend, sondern auch fallintern. Es existieren demnach kriteriengeleitete und persönliche Grenzsetzungen von Fachkräften innerhalb einer Einrichtung (GD 3, Z. 118, 119).

Ebenso konnten unsichere und kriteriengeleitete Grenzsetzungen innerhalb einer Einrichtung festgestellt werden (GD 1, Z. 52, 110). Daher ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Fachkräfte die (sexuellen) Interaktionen der Kinder unterschiedlich bewerten und dementsprechend in Situationen unterschiedlich intervenieren. Dies kann eine Verunsicherung und Überforderung der Kinder zur Folge haben, wenn eine Fachkraft das Spiel unterbindet, während eine andere das gleiche Spiel der Kinder unkommentiert lässt (vgl. S. 23, 25). Da die Entwicklung kindlicher Fähigkeiten auf den Erkenntnissen eigener Experimente beruht, kann es hierbei zu einer absichtlichen Wiederholung von Grenzüberschreitungen durch Kinder kommen, um die sozialen Regeln hinter dem Verhalten der Fachkraft zu verstehen (vgl. S. 7; Largo, 2016, S. 102ff.). Daher ist ein „*schnelles, angemessenes und fachlich kompetentes Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte [vonnöten]*“ (Maywald, 2018, S. 101). Um die Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützen zu können, müssen sie „*ihre Rechte und Grenzen kennenlernen*“ (S. 27; vgl. Kägi & Bienia, 2017, S. 3). Statt Willkür der Fachkräfte bedarf es „*Partizipation, Beteiligung und Struktur*“ für die Kinder (S. 27; vgl. Kägi & Bienia, 2017, S. 3).

Unsicherheiten mit sexuellen Situationen der Kinder konnten ebenfalls im Umgang mit den Erziehungsberechtigten festgestellt werden (GD 1, Z. 240). Die individuelle Prägung der Elternteile stellt für viele Fachkräfte ein Spannungsfeld dar (vgl. S. 30; BZgA, 2019, S. 26). Besteht keine einheitliche Handlungslinie, müssen bestimmte Situationen (z.B. Nacktheit der Kinder) immer wieder neu aus Perspektive des Kindes und der Eltern evaluiert werden. Dies stellt einen ressourcenraubenden Prozess dar, der bei den Fachkräften mit Stress verbunden ist (GD 1, Z. 240; GD 3, Z. 119).

Im Vergleich zu den bisher dargelegten divergenten Haltungen und Handlungen der Fachkräfte kann die zweite Gruppendiskussion als Gegensatz betrachtet werden. In dieser Einrichtung erfolgte eine kollektive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Thema kindlicher Sexualität (GD 2, Z. 186-187). Infolgedessen kann eine gemeinsame Handlungsleitlinie der Fachkräfte für die Begleitung kindlicher Körpererkundungsspiele verzeichnet werden. Diese trägt zu einer professionellen pädagogischen Haltung bei, die sich in der Handlungskompetenz der Fachkräfte niederschlägt (vgl. S. 26; R.-B. Schmidt & Sielert, 2012, S. 45). Die konkrete Haltung der Fachkräfte wird durch eine Konzeption transparent gemacht (BZgA, 2003, S. 37, 2019, S. 26) und kann gegenüber Eltern pädagogisch begründet werden (GD 2, Z. 189). Dies

gibt den Fachkräften Sicherheit und kann zusätzlich Eltern für die Thematik sensibilisieren (GD 2, Z. 190). Durch diese Sensibilisierung der Eltern können „*Themen der kindlichen Sexualentwicklung ganzheitlich [gefördert werden]*“ (S. 30; vgl. BZgA, 2019, S. 27).

Festzustellen ist, dass Erzieher:innen mit einem höheren Maß an Selbstreflexion ihre Bewertung kindlicher Körpererkundungsspiele aus der Perspektive der Kinder entwickeln, um so eine Ausgeglichenheit zwischen Schutz und Entwicklungsmöglichkeit der Kinder zu schaffen. Hieraus leitet sich ein Handlungsbedarf ab, das Bewusstsein aller Fachkräfte für eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und sexuellen Erfahrungen zu schärfen, um eine professionelle Haltung zu entwickeln (vgl. S. 25; Ribeiro, 2019, S. 1f.). Da die Notwendigkeit dieser Selbstreflexion von den Fachkräften nicht als selbstverständlich gesehen wird, ist ein Impuls von der Einrichtungsleitung zu setzen (vgl. S. 26; Ribeiro, 2019, S. 7).

Die Vorbildwirkung der Fachkräfte in Bezug auf Grenzwahrung stellt einen weiteren kollektiv zusammenfassenden Aspekt dar. Die authentische Wahrung eigener Körperbereiche der Fachkräfte ist dabei eng verbunden mit der Wahrung kindlicher Körperbereiche (GD 1, Z. 240; GD 2, Z. 416, 418; GD 3, Z. 60). Dies sehen viele Fachkräfte als ein Mittel zur Prävention. Die Fachkräfte beschreiben ihre Aufgabe als das „*Erkennen eigener Grenzen und deren Artikulation gegenüber anderen sowie dem Respekt vor Grenzen anderer Menschen*“ (vgl. S. 21; Schuhrke, 2005, S. 5).

Während das Thema ‚Prävention‘ vor allem für weibliche Fachkräfte einen wichtigen Stellenwert einnahm (GD 2, Z. 220-225), konnte eine reflexive Haltung zum Selbstschutz vor Missbrauchsvorwürfen in Kindertageseinrichtungen nur bei den männlichen Diskussionsteilnehmern festgestellt werden (GD 1, Z. 249, 252, 255, 257). Auch wenn dies von weiblichen Fachkräften dementiert wurde (GD 1, Z. 258), konnte doch festgestellt werden, dass Vorbehalte gegenüber männlichen Fachkräften vor allem aus Elternsicht bestehen (GD 1, Z. 264). Dabei wird die kindliche Sexualität auf die Erwachsenen unreflektiert übertragen (GD 1, Z. 255). Eine männliche Fachkraft begründet diese Angst der Projektionen aus dem historischen und medialen Umgang mit sexuellen Themen (GD 1, Z. 135). Studien belegen, dass die Gefahr eines sexuellen Missbrauchs eher bei männlichen Fachkräften gesehen wird. Daraus ergibt sich die Befürchtung männlicher Fachkräfte des Vorwurfs „*pädosexueller Neigungen*“ (Cremers & Krabel, 2012, S. 168).

Dieser Aspekt offenbarte sich als unvorhergesehen. Da männliche Fachkräfte nur in der ersten Gruppendiskussion anwesend waren, konnten hierzu keine Vergleichshorizonte durch andere Erzieher hinzugezogen werden. Während in der ersten Gruppendiskussionen das Problem des Generalverdachtes gegenüber Männern in Kitas bestätigt werden konnten (GD 1, 261-266), fand in den weiteren Gruppendiskussionen das Thema Missbrauchsvorwürfe gegen männliche Fachkräfte keine Bedeutung. Als Strategie des Selbstschutzes einer männlichen

Fachkraft wurde die direkte Kommunikation sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern gewählt (GD 1, Z. 249). Auch dies bildet einen wichtigen Schritt, um die Intimsphäre der Kinder zu schützen (vgl. S. 21; Schuhrke, 2005, S. 5). Das Vorleben sozialer Regeln durch Erwachsene unterstützt dabei die Entwicklung der kindlichen Selbst- und Fremdwahrnehmung (S. 8; Largo, 2016, S. 89).

### 5.3 Konklusion: die Handlungsperspektiven

Durch die Diskussion der divergenten Bedeutungen kindlicher Sexualität für Institutionen und der teilweise unterschiedlichen Haltungen von Fachkräften gegenüber Körpererkundungen lässt sich erkennen, dass ein übergeordneter Handlungsbedarf zu dieser Thematik besteht. Dabei stehen die befragten Fachkräfte der Thematik offen gegenüber und versuchen im Rahmen ihrer persönlichen Möglichkeiten einen wertschätzenden Umgang mit kindlicher Sexualität zu etablieren (vgl. Kapitel 5.1, S. S. 40, S. 43). Dies legt einen wichtigen Baustein für eine positive Entwicklung der Kinder.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Fachkräfte dennoch individuell durch *eigene Normvorstellungen und Vorerfahrungen* geprägt sind. Daher wird ein gemeinsamer Orientierungsrahmen nur möglich, wenn eine *individuelle und anschließende kollektive Auseinandersetzung mit der eigenen und mit kindlicher Sexualität* erfolgt. Diese kollektive Orientierung wird nur in der Betreuungseinrichtung mit einem sexualpädagogischen Konzept ersichtlich. Insofern ist ein *Bewusstsein für die Thematik auf Institutioneller- und Leitungsebene* von Nöten. Dadurch können Anstöße an die Fachkräfte weitergegeben, sowie Wissen und Kompetenzen erweitert werden. Positiv ist zu verzeichnen, dass die Bedeutung kindlicher Sexualität bei den Fachkräften einen Zuwachs während der Diskussion erlebt hat. Daraus ergaben sich Forderungen der Fachkräfte nach einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Thematik in Ausbildung und praktischer Arbeit (vgl. Kapitel 5.1, S. 40f.).

Mit Blick auf erforderliche Veränderungen kann daher festgehalten werden, dass eine ganzheitliche Implementierung kindlicher Sexualität als Ausbildungsinhalt für angehende pädagogische Fachkräfte notwendig ist. Diese sollte neben Fachwissen bezüglich der sexuellen Entwicklung von Kindern auch selbstreflexive Einheiten umfassen, um eine professionelle Haltung zu generieren (Ribeiro, 2019, S. 1f.). Ebenso bedarf es ausführlicher Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte.

Als langfristige Maßnahme zur Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit stellte sich die pädagogische Konzeption heraus, die einen *„begründeten pädagogischen Umgang der Fachkräfte mit sexuellen Themen [darlegt] [...] und Handlungssicherheit nicht nur im Umgang mit Kindern, sondern auch in der Kommunikation mit Eltern und dem Träger [schafft]“* (BZgA, 2019, S. 34). Um die Partizipation der Kinder zu ermöglichen, ist es von Bedeutung, die Rechte

der Kinder öffentlich zu machen (z.B. in Form von Bildern). Weiterhin sollte den Kinder ein Mitspracherecht eingeräumt werden (Cremers & Krabel, 2012, S. 280). Eine konzeptionelle Festlegung des Umgangs mit Körperkontakt und Nähe bildet nicht nur einen Schutz der Kinder, sondern auch für die Fachkräfte. Durch einen offenen Umgang von Institutionen mit dem Thema Generalverdacht gegen Fachkräfte und der Integration dieses Themas in einem pädagogischen Konzept erfahren Erzieher:innen Sicherheit im Umgang mit Kindern und daraus resultierend Schutz vor Anfeindungen (vgl. Cremers & Krabel, 2012, S: 276f.). Die Handlungssicherheit und Schutz können sich positiv auf die Interaktion mit Kindern auswirken.

#### **5.4 Methodendiskussion**

Da der qualitative Forschungsprozess nicht objektiv ist, ist das Einhalten von Gütekriterien vonnöten, um die Glaubwürdigkeit nicht einzuschränken (Döring et al., 2016, S. 108). Insofern muss auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit geachtet werden. Es ist festzustellen, dass aufgrund der begrenzenden Rahmenbedingungen einer Bachelor-Thesis die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht verallgemeinert werden können. Die dargestellten Limitierungen, z.B. Anzahl der Diskussionen und Vereinfachung der Transkription, erwiesen sich als notwendig, um den Arbeitsaufwand in der veranlagten Zeit bewältigen zu können. Es handelt sich hierbei um einen eingeschränkten Einblick in die pädagogische Praxis. Daher kann geschlussfolgert werden, dass die vorgestellten Orientierungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern existieren, aber nicht als repräsentativ angesehen werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Erhebung der Gruppendiskussionen gut verlaufen ist. Das Online-Format wurde wohlwollend aufgenommen. Der Umgang mit diesem Medium schien vertraut. Zwar gab es vor allem durch die räumliche Abtrennung einer Fachkraft in der ersten Gruppendiskussion einige Interaktionseinschränkungen, andererseits wäre die Teilnahme der Fachkraft aber ohne eine online gestützte Diskussion nicht möglich gewesen. Gerade in der ersten Gruppe stieß die Thematik auf großes Diskussionsinteresse. Hier hatten sich alle Fachkräfte freiwillig zur Datenerhebung gemeldet. Auch in der zweiten Gruppe wurde rege diskutiert. Allerdings ließ sich feststellen, dass die dritte Fachkraft, welche kurzfristig eingesprungen war, sich weniger aktiv am Geschehen beteiligte. Ein Grund hierfür könnte die unterschiedliche Altersstruktur der zu betreuenden Kinder sein. Während in der dritten Gruppendiskussion im Vorfeld Vorbehalte zur Thematik geäußert wurden (kindliche Sexualität wäre im Waldkindergarten aufgrund der Kleidung kaum erlebbar), entfachte sich auch hier ein angeregtes Fachgespräch. Eine Teilnehmerin der dritten Gruppendiskussion gab im Anschluss an, sich 15 Minuten vor Diskussionsbeginn auf die Erhebung vorbereitet zu haben. Hierdurch sind Verzerrungen mit Blick auf die von ihr getätigten Aussagen möglich. Durch die geringe Einarbeitungszeit kann in einem gewissen Rahmen Fachwissen erworben oder aufgefrischt werden, allerdings ist der Einfluss auf ihre pädagogische Grundhaltung als

unbedeutend zu werten. Da die Diskussion in der Freizeit der Teilnehmerinnen stattfand, kam es zu Ablenkungen (Essenseinnahme, Türklingeln). Auch die veranschlagten Zeiten von einer Stunde für die Diskussionen konnten gut eingehalten werden, sodass keine negativen Tendenzen entstanden sind.

Aufgrund der mannigfaltigen und teilweise ambivalenten Antworten und dem großen Interesse der Diskussionsteilnehmer:innen konnte eine Grundlage geschaffen werden, um die verschiedenen Aspekte der sexualpädagogischen Arbeit umfassend zu analysieren. Daher kann die Methodenwahl sowie die Vorgehensweise im gesamten Forschungsprozess als angemessen betrachtet werden (vgl. Döring et al., 2016, 112f.). Die Relevanz des Themas wurde im theoretischen Teil ausführlich dargestellt. Dabei lässt sich feststellen, dass der Großteil der Themen, auch aufgrund der Leitfadenorientierung, in den Diskussionen Beachtung fand.

## **6 Fazit und Ausblick**

Ziel dieser empirischen Arbeit war das Offenlegen von pädagogischen Handlungsprinzipien bei der Begleitung kindlicher Sexualität in Form von Körpererkundungsspielen. Dazu diskutierten 9 pädagogische Fachkräfte in drei Gruppendiskussionen miteinander.

Es kann verzeichnet werden, dass der Umgang mit kindlicher Sexualität noch weit entfernt davon ist, von Institutionen und Fachkräften als „Normalität“ wahrgenommen zu werden - oder als Entwicklungsbereich, der einer gleichwertigen Unterstützung bedarf wie andere Bildungsbereiche. Um einer noch immer verbreiteten Tabuisierung der Sexualität von Kindern entgegen zu wirken, muss das Thema umfassend in die Öffentlichkeit gerückt werden. Es besteht akuter Handlungsbedarf bei der Aus- und Weiterbildung, sowie dem Studium von (angehenden) Fachkräften. Neben dem nötigen Fachwissen bedarf es der Entfaltung einer professionellen Haltung durch Selbstreflexionen, um die nötige Handlungskompetenz im Umgang mit Ausdrucksformen kindlicher Sexualität zu erlangen. Dazu sollte die ganzheitliche Entwicklung der Kinder durch die Unterstützung ihrer Sexualität stärker in den Fokus rücken. Dies bildet die Basis zum Schutz der Kinder. Durch dieses Bewusstsein können Fachkräfte eine sexualfreundliche Pädagogik in den Institutionen etablieren.

Das Bewusstsein über die Bedeutung der kindlichen Sexualität rückt die Relevanz eines (sexual-) pädagogischen Konzeptes in den Mittelpunkt. Bisher bildet das Vorhandensein eines sexualpädagogischen Konzeptes eher die Ausnahme. Ein konzeptioneller Rahmen sollte dabei sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte schützend in den Fokus nehmen sowie die Diversität von Familien berücksichtigen. Dies kann sich langfristig positiv auf die Fachkraft-Kind-Interaktion sowie deren Bindung auswirken. Und sichere Bindungen sind es, die die Kinder brauchen, um die Welt zu entdecken.

## Literaturverzeichnis

- Becker-Stoll, F. (2010). Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. In F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 14–28). Berlin: Cornelsen.
- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Bienia, O. & Kägi, S. (2021). Doktorspiele - ein Beitrag zur kindlichen Sexualität in Kindertageseinrichtungen. In O. Bienia & S. Kägi (Hrsg.), *Kindliche Sexualität in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische, psychologische, soziologische und rechtliche Zugänge* (S. 65–81). Weinheim: Beltz Juventa.
- Binkelman, C. (2019). Wechselwirkung im Spieltrieb. Schillers konfliktuöser Bezug auf Fichte. (Briefe 14 - 16). In G. Stiening (Hrsg.), *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (S. 139–154). Berlin: De Gruyter.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, M. (2012). Wie ein Kugelblitz? In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 13–23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (o. D.). *Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder*. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] (Hrsg.). (2003). *Entdecken, schauen, fühlen! Das Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Materialien und Medien zur Körpererfahrung und Sexualerziehung für Kinder ab 3 Jahren*. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] (Hrsg.). (2019). *Methodenhandbuch. die gedruckte Version ergänzend zur Kindergartenbox*. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2021). *Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen“*. Zugriff am 29.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/kindergartenbox-entdecken-schauen-fuehlen/>
- Corsten, M. (2010). *Karl Mannheims Kulturosoziologie. Eine Einführung* (Campus Studium). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In M. Cremers (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Berlin: Barbara Budrich.

- Döring, N., Bortz, J. & Pöschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Völlig überarbeitete Neuauflage, 8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flitner, A. (2011). *Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels* (Erweiterte Neuausgabe, 4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF (Hrsg.). (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Unter Mitarbeit von Meyermann, A. & Porzelt, M. Zugriff am 28.04.2021. Verfügbar unter: [https://www.forschungsdaten-bildung.de/get\\_files.php?action=get\\_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf](https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf)
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Leipzig, Wien: Deuticke.
- Freund, U. & Riedel-Breidenstein, D. (2020). *Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention* (8. Auflage). Köln: mebes & noack.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung* (2. Auflage). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hauser, B. (2006). *Spiel: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus. Positionspapier* (EDK-Ostschweiz, Hrsg.). Zugriff am 02.04.2021. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/98482/files/Hauser.pdf>
- Hellrung, U. (2019). *Sprachentwicklung und Sprachförderung. In der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hierholzer, S. (2017). *Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik*. Zugriff am 25.03.2021. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Hierholzer\\_2017\\_KindlicheSexualitaet.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hierholzer_2017_KindlicheSexualitaet.pdf)
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huizinga, J. (2011). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kägi, S. & Bienia, O. (2017). *Doktorspiele. Den eigenen Körper und dabei sich selbst entdecken - ohne körperliche Interaktion geht es nicht!* Positionspapier des Fachbereichs Kindertagesstätten der EKHN. Zugriff am 07.05.2021. Verfügbar unter: [https://kita.zentrumbildung-ekhn.de/fileadmin/content/kita/6Service/Positionspapiere/ZB\\_Kita\\_Positionspapier\\_doktorspiele\\_print.pdf](https://kita.zentrumbildung-ekhn.de/fileadmin/content/kita/6Service/Positionspapiere/ZB_Kita_Positionspapier_doktorspiele_print.pdf)
- Kleinschmidt, L., Seibel, A. & Martin, B. (1994). *Lieben, kuscheln, schmuse. Hilfen für den Umgang mit kindlicher Sexualität* (2. Auflage). Münster: Ökotopia Verlag.

- Kluge, N. (2013). Der Mensch-ein Sexualwesen von Anfang an. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 71–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Largo, R. (2016). Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren. In C. Walter-Laager & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagesdidaktik* (6. Auflage, S. 67–118). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Lexikon der Psychologie. (2000). *Waisenkindversuche*. Heidelberg: Spektrum. Zugriff am 12.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/waisenkindversuche/16645>
- Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2011). *Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz* (2., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (2001). *PISA 2000 - Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich* (Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M. & Schiefele, U., et al., Hrsg.). Berlin. Zugriff am 06.04.2021. Verfügbar unter: [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/Zusammenfassung\\_PISA\\_2000](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA_2000)
- Maywald, J. (2015). Kinder begleiten, stärken und schützen. *Sexualpädagogik in der Kita. Kindergarten heute*, 45(8), 16–20.
- Maywald, J. (2018). *Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten* (3., überarbeitete Auflage). Freiburg: Herder.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perception of play. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 31(2), 121–133.
- Michalek, R. (2008). *Analyseschritte der Dokumentarischen Methode. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung*. Zugriff am 14.06.2021. Verfügbar unter: <https://quasus.ph-freiburg.de/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (2. korrigierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder. Zugriff

- am 31.03.2021. Verfügbar unter: [https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze\\_161219.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_161219.pdf)
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Moll, A. (1909). *Das Sexualleben des Kindes*. Berlin: Walther.
- Nitschke, J. (2021). Kindliche Sexualität im Wandel der Zeit und was Kindertagesstätten heute aus der Geschichte lernen können. In O. Bienia & S. Kägi (Hrsg.), *Kindliche Sexualität in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische, psychologische, soziologische und rechtliche Zugänge* (S. 37–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2017). Einleitung In R. Bohnsack, U. Flick, C. Lüders & J. Reichertz (Hrsg.), *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte Auflage, S. 3-13). Wiesbaden: Springer VS.
- O'Connor, K. (2014). *Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 10.05.2021. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2014/OConnor\\_final.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/OConnor_final.pdf)
- Oerter, R. (2011). *Psychologie des Spiels* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1993). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Przyborski, A. & Slunecko, T. (2010). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 627–642). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quindeau, I. (2012). Die Infantile Sexualität. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 24–44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (Hrsg.) (2014). *Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten*. RatSWD Working Paper Series. Unter Mitarbeit von Liebig, S.; Gebel, T.; Grenzer, M.; Kreusch, J.; Schuster, H.; Tscherwinka, R.; Watteler, O. & Witzel, A. Zugriff am 07.06.2021. Verfügbar unter: [https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD\\_WP\\_238.pdf](https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD_WP_238.pdf)
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ribeiro, K. (2019). *Kindliche Sexualentwicklung – und wie sie professionell pädagogisch begleitet wird*. Zugriff am 25.03.2021. Verfügbar unter: [https://www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/Kindliche\\_Sexualentwicklung\\_KR.pdf](https://www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/Kindliche_Sexualentwicklung_KR.pdf)
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2007). Spiegel im Gehirn. *Spektrum der Wissenschaft*, (3), 49–55.

- Rogers, S. (2011). Play and pedagogy: a conflict of interests? In S. Rogers (Hrsg.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures* (S. 5 - 18). London: Routledge.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper - Gender - Sexualität* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern* (Ausbildung und Studium). Köln: Bildungsverl. EINS.
- Schuhrke, B. (1999). Scham, körperliche Intimität und Familie. *Zeitschrift für Familienforschung*, 11(2), 59–83.
- Schuhrke, B. (2005). *Kindliche Körperscham und familiäre Schamregeln. Eine Studie im Auftrag der BZgA* (9. unveränderte Auflage). Köln: BZgA.
- Schuhrke, B. (2015). Die psychosexuelle Entwicklung des Kindes. Eine Betrachtung aus der Perspektive empirischer Forschung. *Frühe Kindheit*, 17(6), 50–55.
- Tewes, U. & Wildgrube, K. (1999). *Psychologie-Lexikon* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: R. Oldenbourg Verlag.
- Tomse, M. (30.04.2021). *Aktualisierung der Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen“* (Telefongespräch).
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag* (Neuausgabe, 9. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wanzeck-Sielert, C. (2013). Sexualität im Kindesalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 355–363). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wanzeck-Sielert, C. (2016). *Sexuelle Bildung und Kinderschutz in der Kita*. Zugriff am 31.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/sexuelle-bildung-und-kinderschutz-in-der-kita/>
- WHO Regionalbüro für Europa und BZgA (Hrsg.). (2011). *Standards für Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln: BZgA.
- Winkler, M. (2020). Spiel und Pädagogik. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 265–275). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- World Health Organisation. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002, Geneva*. Zugriff am 13.07.2021. Verfügbar unter: [https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual\\_health/defining\\_sexual\\_health.pdf?ua=1](https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf?ua=1)

- Ziemen, D. (2018). *Mehr als Doktorspielchen: Sexualerziehung in der Kita*. In Frühe Bildung online (Hrsg.). Zugriff am 31.03.2021. Verfügbar unter: <https://fruehe-bildung.online/kita/paedagogische-praxis/mehr-als-doktorspielchen-sexualerziehung-in-der-kita>
- Zimpel, A. F. (2011). *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg* (4. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## **Anhang<sup>6</sup>**

- I. Diskussionsleitfaden
- II. Transkriptionssystem
- III. Transkript Gruppe 1 (GD 1)
- IV. Transkript Gruppe 2 (GD 2)
- V. Transkript Gruppe 3 (GD 3)
- VI. Exemplarische formulierende Interpretation einer Gruppendiskussionspassage
- VII. Exemplarische reflektierende Interpretation einer Gruppendiskussionspassage

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

---

<sup>6</sup> Aus ökologischen Gründen wird der Anhang hier nur verkürzt dargestellt. Der vollständige Anhang befindet sich auf der digitalen Version dieser BA-Thesis.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

*„Pädagogischer Umgang mit Körpererkundungsspielen in der Arbeit mit Kindern von 0 bis 6 Jahren“*

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe.

Alle Stellen, die von Autor:innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, 15.07.2021

Susann Richter

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF