



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

**Schulübergreifende Abschlussprüfung
Sommer 2025**

MATERIALIEN ZUR VORBEREITUNG

für das Fach

Entwicklung und Bildung:
Begleitung der sexuellen Entwicklung und geschlechtlicher
Identitätsentwicklung im Elementarbereich

Thema 1: Pädagogische Begleitung der sexuellen Entwicklung



Inhaltsverzeichnis

	Seite
Silke Hubrig: Praxis kompakt: Geschlechterbewusste Pädagogik (Kindergarten heute Sonderheft). Freiburg im Breisgau 2023, S. 3-11	3
Ribeiro, K. (2019): Kindliche Sexualentwicklung - und wie sie professionell pädagogisch begleitet wird. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/kindliche-sexualentwicklung-und-wie-sie-professionell-paedagogisch-begleitet-wird-2/ Abgerufen am: 23.04.2024	12
Linke, T. (2020): Sexuelle Bildung und Elternarbeit: Reflexionen am Beispiel der Elternarbeit in einer Kindertagesstätte. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/sexuelle-bildung-und-elternarbeit-reflexionen-am-beispiel-der-elternarbeit-in-einer-kindertagesstaette/ (Abgerufen am 23.04.24)	23
Rohrmann, Tim, Wanzeck-Sielert, Christa (2018): Mädchen und Jungen in der Kita – Körper-Gender-Sexualität, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart, S.62-67	31
Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage, Weinheim und Basel, S.102-106	37

Basiskompetenzen

Die Prüflinge...:

- können Unterschiede zwischen kindlicher Sexualität und erwachsener Sexualität darstellen.
- können grundlegende altersgerechte sexuellen Bedürfnisse von Kindern im Alter von 3-6 beschreiben.
- können die Bedeutung der eigenen Rolle innerhalb der pädagogischen Begleitung von sexueller Entwicklung und der geschlechtsbezogenen Entwicklung erläutern.
- können Raum- und Spielmöglichkeiten innerhalb der KiTa auf ihre genderneutralen Nutzungsmöglichkeiten analysieren.
- entwickeln sexualfreundliche Konzepte für die Begleitung der sexuellen Entwicklung und geschlechtlicher Identitätsentwicklung innerhalb der Kita.



Silke Hubrig: Praxis kompakt:
Geschlechterbewusste Pädagogik
(Kindergarten heute Sonderheft). Freiburg
im Breisgau 2023, S. 3-11



Grundlagen geschlechterbewusster pädagogischer Praxis

1. Was ist geschlechterbewusste Pädagogik?

In der Fachliteratur gibt es für geschlechterbewusste Pädagogik verschiedenste Begriffe wie etwa „geschlechtersensibel“ oder „geschlechtergerecht“. Alle Begriffe meinen im Prinzip dasselbe, und zwar einen reflektierten Umgang mit dem Geschlecht, also der Geschlechterkonstruktion unserer Gesellschaft, im Hinblick auf die pädagogische Arbeit. Eine geschlechterbewusste Pädagogik bedeutet, dass Fachkräfte in der Kita die sozialen Geschlechterrollen und damit auch die sozialen

Geschlechterunterschiede der Kinder wahrnehmen, geschlechterstereotypes Verhalten erkennen, dieses reflektieren und angemessen darauf reagieren können. Ziel der geschlechterbewussten Pädagogik ist es, allen Kindern die Möglichkeit zu schaffen, eine Geschlechtsidentität aufzubauen, die nicht von gesellschaftlichen Geschlechterrollenbildern eingengt wird, sondern ihnen wirklich entspricht. Deshalb sollen sie in ihren tatsächlichen Interessen, Vorlieben und Kompetenzen unterstützt werden (vgl. Hubrig 2010, S. 90ff.).

Im Fokus der geschlechterbewussten Pädagogik steht die soziale Geschlechterrolle (Gender), also das, was in unserer Gesellschaft als „weiblich“ und „männlich“ betrachtet wird. Männliches und weibliches Verhalten wird – ähnlich einer Theaterrolle – von klein auf eingeübt und immer wieder reproduziert, sodass der Eindruck entstehen kann, es sei angeboren. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Mädchen trainieren sich unbewusst eine höhere Stimmlage als Jungen an, denn diese wird gesellschaftlich als „weiblich“ wahrgenommen. Später sprechen Frauen dann tatsächlich höher als Männer (in den meisten Fällen jedoch viel höher als es physiologisch sein müsste), sodass es so wirkt, als sei eine höhere Stimmlage bei Mädchen angeboren. Tatsächlich ist sie aber (auch) anerzogen und angeeignet (vgl. Schnerring/Verlan 2014, S. 196ff.).

Kein feststehendes Konzept

Geschlechterbewusste Pädagogik ist kein feststehendes Konzept mit bestimmten Methoden und Regeln, die es umzusetzen gilt. Vielmehr geht es darum, dass Fachkräfte den Aspekt der sozialen Geschlechterrolle in ihrem pädagogischen Denken und Handeln immer mit einbeziehen und berücksichtigen. Die pädagogische Fachkraft muss in der geschlechterbewussten Pädagogik stets eine doppelte Blickrichtung haben: Sie muss das jeweilige Kind einerseits als Junge, Mädchen oder intergeschlechtliches Kind sehen und gleichzeitig als einzigartiges Individuum mit spezifischen Fähigkeiten, Eigenschaften und Interessen. So sollte eine Fachkraft beispielsweise genau reflektieren, ob der 4-jährige Thore sich vom Maltisch fernhält, weil dieser bereits von den Mädchen belegt ist und er sich nicht mit ihnen bzw. ihrer Tätigkeit identifizieren möchte, weil er ein Junge ist, oder ob ihm das Malen und Zeichnen als feinmotorische, kreative Kompetenz einfach nicht liegt und sein Interesse nicht weckt. Ebenso sollte überprüft werden, ob sich die Mädchen selten im Toberaum aufhalten, weil dieser durch raumgreifend spielende Jungen belegt ist oder sie ihre Spielideen zurzeit besser im Gruppenraum oder auf dem Außengelände umsetzen können.

Das Ziel geschlechterbewusster Pädagogik ist es, Kinder in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern, und zwar fernab der gesellschaftlichen Geschlechterklischees. Möglichst völlig unabhängig von den gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen sollen alle Kinder



bei einer individuellen Ausgestaltung ihrer Geschlechtsidentität unterstützt werden (vgl. Focks 2016, S. 12). Dafür benötigt die pädagogische Fachkraft eine offene Haltung gegenüber vielfältigen Geschlechtsidentitäten und Lebensformen.

2. Woher kommen Geschlechterunterschiede?

Jungen interessieren sich für Piraten, Dinosaurier und Fußball; sie haben einen hohen Bewegungsdrang und messen sich gerne mit anderen. Mädchen hingegen mögen Pferde und Ballett; sie sind kooperativ und kümmern sich gerne um jüngere Kinder. Das sind stereotype Geschlechterrollenbilder in unserer Gesellschaft. Erfüllt ein Junge oder ein Mädchen die entsprechenden Zuschreibungen, fühlen sich pädagogische Fachkräfte oft bestätigt: „Jungen sind halt so!“ bzw. „Mädchen sind halt so!“. Wenn sich etwas häufig bestätigt und andere Verhaltensweisen möglicherweise nicht wahrgenommen werden, dann wirken Verhaltensweisen, Interessen oder Vorlieben wie angeboren. Ein Gen, das dafür verantwortlich gemacht werden kann, dass sich mehr Mädchen im Reitverein aufhalten als Jungen, gibt es aber mit Sicherheit nicht. Jede wissenschaftliche Fachrichtung hat eigene Theorien, die tatsächliche oder wahrgenommene Unterschiede von Mädchen und Jungen zu erklären versuchen.

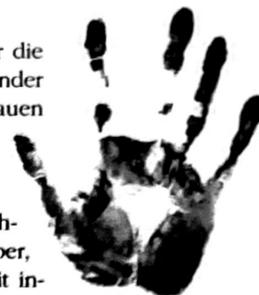
Die Biologie macht für die Geschlechterunterschiede den Einfluss der Chromosomen verantwortlich. Ein Mensch hat einen genetischen Bauplan, der aus 46 Chromosomen besteht. Die Chromosomen enthalten die Erbinformationen, wobei 23 von der Mutter und 23 vom Vater stammen. Hat das 23. Chromosom von Mutter und Vater eine X-Form, dann entwickelt sich der Embryo weiblich (XX). Hat das 23. Chromosom des Vaters die Form eines Y, entwickelt sich der Embryo männlich (XY). Des Weiteren spielt die Menge und Zusammensetzung von Hormonen eine bedeutende Rolle für die Geschlechterdifferenz, die durch den genetischen Bauplan bestimmt wird. Sie bewirken die Entwicklung entsprechender Geschlechtsmerkmale und beeinflussen die Gehirnstruktur des Embryos (vgl. Eliot 2010).

Körperlich unterscheiden sich Mädchen und Jungen bis zum Eintritt der Pubertät allerdings lediglich aufgrund ihrer primären Geschlechtsmerkmale. Auch die weiblichen und männlichen Gehirne sind sich ähnlicher, als gemeinhin angenommen wird. So ist zwar richtig, dass männliche Gehirne durchschnittlich etwas größer als weibliche sind, aber das sagt nichts über die Intelligenz der Geschlechter aus. Das Gehirn ist auch nicht starr, sondern verändert sich infolge dessen, was der Mensch tut und wie oft er es tut (vgl. www.gesundheit.gv.at/krankheiten/gehirn-nerven/gehirn-gender). Mögliche Geschlechterunterschiede der Gehirne können demnach durch gezielte Tätigkeiten ausgeglichen werden. Werden mit einem Mädchen beispielsweise viele großmotorische Bewegungsspiele durchgeführt und wird es zu vielfältiger Bewegung animiert, verstärken sich die neuronalen Verknüpfungen durch das intensive motorische Training in diesem Bereich.

Genau genommen lässt sich auch gar nicht konsequent von „weiblich“ und „männlich“ sprechen, denn zwischen diesen beiden Polen gibt es ca. 4.000 Varianten der geschlechtlichen Differenzierung (vgl. Louis 2017). Die Varianten zwischen den Polen „eindeutig männlich“ und „eindeutig weiblich“ werden auch „intergeschlechtlich“ genannt. Intergeschlechtliche Menschen sind aufgrund ihrer Geschlechtschromosomen, ihrer Geschlechtsorgane oder aufgrund ihres Mengenverhältnisses an Geschlechtshormonen nicht eindeutig dem weiblichen oder dem männlichen Geschlecht zuzuordnen. Im Personalausweis oder anderen Dokumenten können sie sich der Geschlechterkategorie „divers“ zuordnen. Bis zu 1,7 Prozent der Bevölkerung werden mit intergeschlechtlichen Merkmalen geboren; diese Schätzung entspricht ungefähr dem Anteil rothaariger Menschen (vgl. www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/intersexualitaet/). Nur bei ca. 85 Prozent aller intergeschlechtlicher Menschen ist die Intergeschlechtlichkeit an den äußeren Geschlechtsmerkmalen zu erkennen. In vielen Fällen wird sie erst im Laufe der Pubertät deutlich. Bei anderen Menschen hingegen ist die Intergeschlechtlichkeit äußerlich nie wahrzunehmen (vgl. Hubrig 2019, S. 28).

Die Sozialbiologie geht davon aus, dass geschlechtstypisches Verhalten die Folge von ökologischen Anpassungsprozessen des Menschen im Laufe der Evolution ist (vgl. Trautner 2005, S. 667). Weil Frauen die Kinder austru-

gen und stillten, waren bzw. sind sie für die Versorgung und das Wohlergehen der Kinder und die Hausarbeit zuständig. Die Frauen sammelten damals Beeren und hatten ihren Nachwuchs dabei, während die Männer auf die Jagd gingen. Da es keine Fotos aus der Frühgeschichte der Menschheit gibt, sind dies Vermutungen darüber, wie sich die Menschen damals die Arbeit innerhalb ihrer sozialen Gemeinschaft aufgeteilt haben. Bei dieser Theorie stellt sich jedoch die Frage, warum sich die Menschen nicht an die neuen Lebensbedingungen angepasst und sich die traditionellen Geschlechterrollen nicht gänzlich aufgelöst haben. Schließlich können Männer heute den Nachwuchs mit der Flasche versorgen und das Fleisch kann im Supermarkt gekauft werden.



Die Sozialwissenschaften differenzieren das biologische Geschlecht (engl. „sex“) und das soziale Geschlecht (engl. „gender“). Weil es in der deutschen Sprache lediglich eine Bezeichnung für Geschlecht gibt und man mit diesem einen Begriff nur undifferenziert über Männlichkeit und Weiblichkeit nachdenken und sprechen kann, wurden mittlerweile die englischen Begriffe übernommen. Mit „Sex“ ist das biologische Geschlecht, also die Körpermerkmale und geschlechtsspezifischen Körperfunktionen, eines Menschen gemeint. Ob ein Mensch männlich, weiblich oder auch intergeschlechtlich ist, ist objektiv festzustellen. „Sex“ ist also angeboren. „Gender“ ist ein Begriff, der Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen bezeichnet, die mit Geschlechterunterschieden einhergehen, die nicht biologisch bedingt sind. Ursprünglich bezeichnete der Begriff das grammatikalische Geschlecht. Mittlerweile wird er verwendet,

Definitionen „sex“ – „gender“ – „doing gender“

- „Sex“ bezeichnet das biologische Geschlecht eines Menschen.
- „Gender“ bezeichnet das soziale Geschlecht, also die Geschlechterrolle eines Menschen, die gesellschaftlich vorgegeben wird. Welchem Bild müssen wir entsprechen, um als weiblich oder als männlich wahrgenommen und gesellschaftlich akzeptiert zu werden?
- „Doing Gender“ bezeichnet den Prozess der Geschlechterdarstellung und Geschlechteridentifizierung, der in interaktiven und kommunikativen Situationen stattfindet. Geschlecht wird somit von jedem Menschen permanent „gemacht“, indem er darstellt, ob er sich der männlichen oder der weiblichen gesellschaftlichen Kategorie zugehörig fühlt. Von der Umwelt werden diese Darstellungsweisen identifiziert.

um soziale und psychische Zuschreibungen an Mädchen/Frauen und Jungen/Männer zu beschreiben und sie somit klar vom biologischen Geschlecht (Sex) abzugrenzen (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S. 31ff.). Gender ist abhängig von Kultur und Zeitepoche, in der ein Mensch lebt. Je nachdem gibt es eine andere Art, sich zu kleiden, bestimmten Interessen nachzugehen oder einen Beruf auszuwählen, um als der Norm entsprechend „weiblich“ oder „männlich“ wahrgenommen zu werden. Gender ist also veränderbar und damit ein soziales Konstrukt. Jeder Mensch übernimmt im Laufe seiner Sozialisation eine Genderrolle, sodass er oder sie einem gesellschaftlich und kulturell „richtigen“ Bild von Männlichkeit oder Weiblichkeit entspricht. Die Genderrolle wird unbewusst eingeübt.

Gender kommt in den sozialen Beziehungen und Interaktionen zum Ausdruck. In der Kommunikation und Interaktion stellen sich Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer so dar, dass sie von ihrem Gegenüber als weiblich oder männlich wahrgenommen werden. Diese aktive Darstellungsweise läuft größtenteils unbewusst ab und wird selten im Alltag reflektiert. So kauft sich beispielsweise ein Mann trotz großer Hitze kein luftiges Sommerkleid für den anstehenden Urlaub, sondern eine kurze Hose und ein T-Shirt. Das Prinzip heißt „doing gender“ (Geschlecht machen). Hierbei geht es selbstverständlich nicht

um den Kauf von Kleidung, sondern um geschlechtstypisches Verhalten, Interessen, Vorlieben, Mimik und Gestik usw. Kinder lernen schon früh, wie sie sich verhalten, geben und kleiden müssen, um von ihrer Umwelt eindeutig als Mädchen oder Junge identifiziert zu werden. Ein Mensch hat also nicht einfach ein Geschlecht („sex“), sondern „tut“ es zugleich auch immer („doing gender“).

Seit den 1990er-Jahren wird die klare Trennung von Sex und Gender in der Gender- und Queerforschung auch kritisiert, da biologisches Geschlecht einerseits und gefühltes Geschlecht bzw. Geschlechtsidentität andererseits nicht immer übereinstimmen (vgl. Focks 2016, S. 75) und sich die Begriffe Sex und Gender zudem an der Norm und Kultur der Zweigeschlechtlichkeit orientieren (vgl. Hubrig 2019, S. 18ff.)

3. Kinder entwickeln ihre Geschlechtsidentität

Im Vorschulalter stehen die Kinder vor der Herausforderung, aktiv eine stimmige Geschlechtsidentität aufzubauen. Das bedeutet, Antworten auf folgende Fragen zu finden: „Wie sehe ich mich als Junge bzw. Mädchen?“ und „Wie sehen mich die anderen als Junge bzw. Mädchen?“. Beides muss zusammenpassen, damit die Identität stimmig ist. Beim Aufbau der Geschlechtsidentität werden die Kinder von Sozialisationsinstanzen, insbesondere dem Elternhaus, der Kita, den Freunden und Freundinnen sowie den Medien, beeinflusst.

Im Alter von 2 Jahren wissen Kinder in der Regel, dass es Mädchen/Frauen und Jungen/Männer gibt, und mit 3 Jahren wissen sie, welcher Geschlechterkategorie sie selbst und auch andere angehören. Sie haben also ein Geschlechterbewusstsein erlangt. Sie wissen auch, welche gesellschaftlichen Erwartungen an die Geschlechter gestellt werden, also wie sich Mädchen und Jungen verhalten sollten. Dies ist ihnen nicht bewusst und sie sind auch noch nicht in der Lage, die Rollenerwartungen kritisch zu reflektieren. Den Kindern ist in dieser Phase noch nicht klar, dass ihr Geschlecht lebenslang so bleiben wird, also nicht zu wechseln ist. Jungen und Mädchen haben in diesem Alter eine sehr stereotype Denkweise. Diese dient dazu, die Welt zu verstehen. Zu diesem Zweck kategorisieren sie Informationen und Eindrücke. So werden Bausteine

Literaturtipps

Becker-Hebly, I. (2020): Transgender und Intergeschlechtlichkeit bei Kita-Kindern. Mülheim an der Ruhr: Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

Brill, S./Pepper, R. (2016): Wenn Kinder anders fühlen – Identität im anderen Geschlecht. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt.

Fritzsche, C. (2021): Inter. Ein Handbuch über Intergeschlechtlichkeit. Berlin: Querverlag.

Kugler, T. (2018): Geschlechtervielfalt in der Kita: Inklusives pädagogisches Handeln am Beispiel Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit. In: Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. www.queerformat.de/wp-content/uploads/QF-Kita-Handreichung-2018-Druckfassung.pdf

nach Größe sortiert, schwarze und weiße Menschen unterschieden oder eben auch Jungen und Mädchen und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Rollenbilder: „Das ist für Jungen“ und „Das ist für Mädchen“.

Rollenklischees bieten Sicherheit

Da Kinder wissen, welcher Geschlechterkategorie sie angehören, aber sich noch nicht sicher sind, ob die Einordnung auch immer so bleiben wird, suchen sie nach Sicherheit. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass Jungen und Mädchen vor allem das tun, was in ihre Geschlechterkategorie passt, und alles, was dem anderen Geschlecht zugeordnet wird, ablehnen. Beispielsweise möchten Mädchen meist lange Haare haben und Jungen kurze. Jungen bevorzugen dunkle Farben und Actionfiguren auf Brotdose und T-Shirt, während Mädchen Pastellfarben mögen und Feen und Einhörner auf ihren Pullovern und Rucksäcken haben. Auch im Spielverhalten zeigt sich häufig, dass sich Mädchen und Jungen voneinander abgrenzen. So spielen Mädchen oft in Mädchengruppen und Jungen in Jungengruppen. Ob in der Wahl von Frisur, Schmuck, Kleidung, Lieblingsbüchern und -filmen: Kinder zeigen darin ganz klar ihre Geschlechtszugehörigkeit, um ihre Geschlechtsidentität zu sichern. Von außen betrachtet wirken diese Verhaltensweisen, Interessen und Vorlieben wie naturgegeben, also angeboren. Letztendlich zeigen die Kinder damit jedoch, wie sie versuchen, den Geschlechterrollen, die ihnen in unserer Gesellschaft angeboten werden, zu entsprechen, um eine stimmige Geschlechtsidentität aufbauen zu können.

Das Wissen darum, dass man sein Geschlecht nicht nach Belieben oder Situation wechseln kann, entwickeln Kinder im 5. bis 6. Lebensjahr. Sie verstehen, dass ihr Geschlecht lebenslang gleich bleibt (Geschlechterkonstanz). Nun traut sich beispielsweise ein Junge, mit einer rosa Küchenschürze in der Puppenküche einen Kuchen zu backen, weil er die Gewissheit hat, dass er ein Junge ist und bleibt, obwohl er etwas tut und anhat, was gesellschaftlich der weiblichen Geschlechterrolle zugeschrieben wird. Im Grundschulalter ändert sich das Genderverhalten der Mädchen dahingehend, dass sie ihre Weiblichkeit nicht mehr allzu übertrieben in Rosa und mit Glitzer darstellen müssen. Sie zeigen ihr Mädchen-Sein subtiler, etwa durch eine besondere Körpersprache, Mimik oder Gestik. Jungen im selben Alter hingegen stellen ihre Männlichkeit oft noch übertriebener dar als in der Kita-Zeit (vgl. Wallner 2018, S. 4ff.).



Die Geschlechtsidentitätsentwicklung intergeschlechtlicher Kinder ist häufig krisenbehaftet. In unserer Gesellschaft kommen sie in der Öffentlichkeit nicht vor und Kinder haben lediglich die Wahl zwischen Jungen- und Mädchenrollenmodellen (Information und Beratung zur Intergeschlechtlichkeit: Bundesverband Intergeschlechtliche Menschen e. V., <https://im-ev.de>).

Im falschen Körper geboren – Transgender

Bei manchen Menschen ist es so, dass ihre Geschlechtsidentität nicht mit ihrem biologischen Geschlecht übereinstimmt. Menschen mit einem biologisch männlichen Körper, aber einer

Phasen der Geschlechtsidentitätsentwicklung

Die einzelnen Phasen (bei nicht intergeschlechtlichen Kindern) vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Austritt aus der Grundschule:

1. Dem Kind ist bewusst, welches Geschlecht es hat: „Ich bin ein Junge!“
2. Dem Kind ist bewusst, welches Geschlecht andere Menschen haben: „Meine Erzieherin ist eine Frau!“
3. Das Kind weiß, dass bestimmte Attribute und Tätigkeiten (stereotyp) Mädchen/Frauen bzw. Jungen/Männern zugeordnet werden: „Frauen lackieren sich gerne die Fingernägel und Männer haben kurze Haare!“
4. Das Kind bewertet sein eigenes Geschlecht und alles, was damit zusammenhängt, positiv und alles gegengeschlechtliche negativ: „Jungs sind super, Mädchen sind doof!“
5. Das Kind begreift, dass sein Geschlecht konstant ist: „Ich werde immer ein Junge sein. Auch wenn mich ein Fremder als Mädchen anspricht, so bin und bleibe ich ein Junge und werde später ein Mann.“

(Vgl. Bischof-Köhler 2002, S. 94 und S. 61)

Bilderbuchtipp zum Thema Transgeschlechtlichkeit

Edmaier, H. (2021): Das schönste Kleid der Welt. 6. Auflage, Stuttgart: 100% MENSCH Verlag.

Schäfer, K./Wächter, E. (2020): Der Hund, der eigentlich ein Vogel ist. Berlin: Verlag epubli (für ältere Vorschulkinder).

Simonetti, R. (2019): Raffi und sein pinkes Tutu. Köln: Community Editions (für ältere Vorschulkinder).

Usling; R.-J./Weiss, L. (2017): Prinz_essin? Verl: Chiliverlag.

Walton, J./Mac Pherson, D. (2016): Teddy Tilly. Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.

weiblichen Geschlechtsidentität werden als Transmädchen/Transfrauen bezeichnet. Menschen mit einem biologisch weiblichen Körper und einer männlichen Geschlechtsidentität als Transjungen/Transmänner. Transpersonen haben nicht „einfach“ den Wunsch, der anderen Geschlechterkategorie anzugehören. Es ist mehr: Sie sind davon überzeugt, dass sie es sind, und fühlen dies auch sehr intensiv. Transgeschlechtlichkeit kann nicht an- oder aberzogen werden. Ein Kind kann sich nicht vornehmen, es zu sein oder nicht zu sein. Transgeschlechtlichkeit kann oft schon in der frühen Kindheit gespürt und deutlich werden. Sie sollte jedoch nicht verwechselt werden mit den entwicklungsbedingten Phasen, in denen sich Kinder eine Zeit lang in der gegengeschlechtlichen Rolle ausprobieren und sich wünschen, das Geschlecht wechseln zu können.

4. Einflüsse auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität

Ein Hinweis vorab: Im Folgenden werden die Geschlechterrollen und die Ausgestaltungen der Geschlechtsidentitäten von intergeschlechtlichen oder transgeschlechtlichen Kindern vernachlässigt. Dies aufzugreifen würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Daher wird lediglich auf die in unserer Gesellschaft vorherrschenden männlichen und weiblichen Geschlechterrollen Bezug genommen, mit denen sich alle Kinder im Rahmen ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung auseinandersetzen müssen.

Die sozialen Geschlechterrollen (Gender) sind nicht angeboren. In ihnen spiegeln sich die Erwartungen hinsichtlich Aussehen und Verhaltensweisen, die von der Kultur und Gesellschaft, in der die Kinder aufwachsen, an sie herangetragen werden. Die Erwartungen, die an Mädchen/Frauen und Jungen/Männer gestellt werden, sind von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Ein Mädchen in einem Dorf in Namibia muss sich vermutlich anders verhalten, sich anders kleiden oder einen anderen beruflichen Werdegang einschlagen als ein Mädchen in New York, um von seinem Umfeld als Mädchen angesehen und akzeptiert zu werden. Dies kann auch von Religion zu Religion sowie von Familienkultur zu Familienkultur unterschiedlich sein.

Kinder lernen früh, welche Erwartungen an sie aufgrund ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit gestellt werden. Sie lernen durch Beobachtungen, die ihnen unsere Kultur der Zweigeschlechtlichkeit bietet, wie zum Beispiel: Ein Mann sitzt eher breitbeinig, eine Frau schminkt sich und trägt Schmuck, die meisten Männer haben einen Kurzhaarschnitt, Männer fahren LKW, Frauen arbeiten an der Kasse im Einkaufsmarkt usw. Diese Geschlechtersymbolik ist im Alltag so präsent, dass sie uns ganz normal und selbstverständlich erscheint. Irritierend, weil ungewohnt, ist dann beispielsweise, wenn ein Mann einen Rock trägt. Des Weiteren bedienen sich die Kinder bei Rollenmodellen aus den Medien, die ihnen angeboten werden. Diese orientieren sich extrem an den Geschlechterklischees, wie etwa Prinzessin Lillifee oder Batman. Gleichzeitig erleben die Kinder tagtäglich, wie sie als Junge oder Mädchen behandelt werden. Auch wenn Erwachsene keine Unterschiede im Umgang mit Mädchen und Jungen machen wollen, kann sich laut Studien niemand dagegen wehren. Es geschieht unbewusst. Im sogenannten Baby-X-Experiment wurde Erwachsenen ein Baby gezeigt. Einmal wurde es als Junge und dann als Mädchen vorgestellt. Die Erwachsenen sollten das Baby beschreiben. Diejenigen, die der Meinung waren, ein Mädchen vor sich zu haben, beschrieben das Baby als kleiner und zarter sowie ängstlicher und empfindsamer als diejenigen, die glaubten, es mit einem Jungen zu tun zu haben. Kinder werden also immer auch geschlechtsspezifisch wahrgenommen und diese Wahrnehmung prägt den Umgang mit dem Kind. Ein Mädchen wird bei einem waghalsi-

gen Vorhaben eher zur Vorsicht angehalten als ein Junge. Dem Jungen wird lediglich aufgrund seines Junge-Seins motorisch mehr zutraut und zugemutet (vgl. Lehner o.J.).

Es geht also im Laufe der Sozialisation und beim Aufbau der Geschlechtsidentität stets um eine wechselseitige Auseinandersetzung zwischen dem Kind und seiner Umwelt. So folgt auf die Aussage der Gynäkologin „Es ist ein Junge!“ schon die Erstausrüstung in blauen und grünen Farbtönen, mit Bildern von kleinen Dinosauriern oder Raketen. Wäre das Kind weiblich, würde es in einer anderen Umgebung bzw. mit anderer Kleidung willkommen geheißen. Eltern tun dies teilweise sicher nicht bewusst, sondern lediglich unreflektiert. Ebenso unreflektiert wie die pädagogische Fachkraft, die für den kleinen Paul eine Wechselunterhose aus dem Kita-Bestand holt und dabei nicht zur Unterhose mit den rosa Tupfen greift, sondern zu einer dunkelblauen.

Eltern und andere nahe Bezugspersonen

Die erste Sozialisationsinstanz, durch die Kinder lernen, was Männlichkeit und Weiblichkeit bedeuten, ist die Familie. Hinzu kommen andere, dem Kind nahestehende Personen, wie etwa die Tante oder der Nachbar. Das Kind beobachtet hier: Wie verhalten sich Männer und Frauen in welchen Situationen? Wer ist für welche Tätigkeiten zuständig? Wer hat welche Interessen? Durch diese Beobachtungen eignen sich Kinder Wissen über die Geschlechter an und glauben, dass die beobachteten Rollen und Zuständigkeiten generell zutreffen, dass die Welt so funktioniert.

Die Gleichaltrigengruppe

Kommen die Kinder in die Kita, erweitert sich ihr Radius. Die Kita bzw. die Kindergruppe spielt als weitere Sozialisationsinstanz neben der Familie eine bedeutsame Rolle. Auch sie beeinflusst die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Dem „normalen Gang“ der Geschlechtsidentitätsentwicklung entsprechend, bilden die Kinder in der Kita überwiegend Spielgruppen innerhalb ihrer eigenen Geschlechterkategorie. Das heißt, dass Mädchen und Jungen in hohem Maße auch in diesen geschlechtergetrennten Subkulturen sozialisiert werden und sich damit beschäftigen, wie Mädchen bzw. Jungen sind und wie sie nicht sind. Innerhalb der Jungen- und Mädchengruppe wird auf unterschiedliche Weise gespielt und miteinander kommuniziert. Das Kommunikationsverhalten unter Mädchen



wird als demokratischer beschrieben. Sie sind darauf bedacht, durch Kommunikation emotionale Nähe zu den anderen Mädchen herzustellen und Ähnlichkeiten zu betonen. Insgesamt sind ihre Spiele weniger raumgreifend als die der Jungen. So spielen Mädchengruppen zum Beispiel Hüpfspiele auf dem Außengelände oder gehen Mal- und Gestaltungsaktivitäten

Aus der Forschung

Die Dresdner Tandem-Studie, die von 2010 bis 2014 durchgeführt wurde, verdeutlichte, dass weibliche und männliche pädagogische Fachkräfte unterschiedlich mit Jungen und Mädchen umgehen. Während sie mit Jungen eher gegenstandsbezogen und sachlich kommunizieren, tun sie dies mit Mädchen tendenziell persönlicher und fantasiebezogen (vgl. www.bmfsfj.de/resource/blob/95342/bfb37cd96cece0df26938510873c319/spielt-das-geschlecht-ein-rolle-tandem-studie-kurzfassung-data.pdf – S. 18). Dies wiederum hat Auswirkungen auf das Selbstbild des Kindes. Der Junge wird sich im Laufe seiner Sozialisation darin bestärkt fühlen, aktiv und mutig zu sein, während das Mädchen sich möglicherweise nicht so viel zutraut, weil es ständig zur Vorsicht ermahnt wurde. Eine Studie aus dem Jahr 2012 von Ducret und Nanjoud zeigte, dass Mädchen von pädagogischen Fachkräften mehr Komplimente aufgrund ihres Aussehens bekommen als Jungen. Auch das verfestigt sich im Selbstbild der Kinder. Mädchen werden für ihre Schönheit gelobt und geben sich Mühe, schön zu sein, damit sie wieder die Anerkennung der Erwachsenen bekommen. Bei Jungen ist das Aussehen anscheinend nicht so wichtig; sie werden stattdessen für ihre körperliche Kraft gelobt (vgl. Focks 2016, S. 46 ff.).

oder Familienrollenspielen im Gruppenraum nach. Insbesondere in den Rollenspielen trainieren Mädchen ihr kommunikatives Verhalten, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie kreatives Denken und Fantasie. Jungen hingegen legen in ihrer Kommunikation viel Wert darauf, sich selbst zu behaupten, und es geht weniger demokratisch zu als in Mädchengruppen. Jungen spielen oft konkurrenzbetonter und raumgreifender als Mädchen. In ihren Spielen trainieren sie vor allem räumliches und technisches Denkvermögen, Vertrauen in ihre körperliche Kraft und Geschicklichkeit sowie handwerkliches Geschick. Während sich Mädchengruppen Spielthemen frei ausdenken, orientieren sich die Spielideen der Jungengruppen oft an bekannten Medienhelden. Die Kinder üben in ihren homogenen Spielgruppen geschlechtsspezifisches Verhalten entsprechend der gesellschaftlichen Geschlechterrollen ein (vgl. Lehner o.J.).

Jungen“ – ein- oder ausgrenzen. Sie nutzen diese Kategorisierungen auch, um Kinder zu ärgern: „Du darfst nicht mitspielen, weil Mädchen können kein Cowboy sein“ (vgl. Ali-Tani 2017, S. 5).

Medien

Medien sind in unserer Gesellschaft so präsent, dass sie als eigene Sozialisationsinstanz betrachtet werden können. Egal, um welches Thema es geht, sie vermitteln auch immer Informationen über die Geschlechterrollen. In Büchern, Filmen, Hörspielen – überall tauchen stereotype und klischeehafte Bilder auf, wie Frauen/Mädchen und wie Männer/Jungen sind bzw. sein sollten. Die Geschlechterrollenbilder sind dabei meistens sehr einseitig, es sei denn, man zeigt den Kindern ausgewählte Bücher und Filme oder bietet ihnen Hörspiele an, in denen explizit eine Vielfalt an Geschlechterrollen geboten wird. Das, was die Kinder ohne diese Vorauswahl von Erwachsenen mitbekommen, ist in der Regel eindimensional: starke, sportliche Helden und zarte, extrem schlanke Heldinnen. Selbst wenn Kinder bestimmte Filme, die gerade in den Kinos laufen, noch nicht gesehen haben, ist es verblüffend, wie die Inhalte die Runde machen und schon Kita-Kinder diese nacherzählen können, als hätten sie sie selbst gesehen. Kita-Kinder kommen an den aktuellen Kinohighlights folgenden Merchandisingprodukten nicht vorbei. Sie lernen die stereotypen Darstellungen von Actionhelden und Prinzessinnen durch die Flut an Bildern auf T-Shirts, Brot Dosen, Kinderrucksäcken oder durch Aufkleber-Sammelalben kennen. Im Supermarkt tauchen sie sogar auf Verpackungen von Nahrungsmitteln auf, die sich speziell an Kinder richten. Durch die tausendfachen Wiederholungen der Stereotype brennen sich die Bilder ein und Kinder im Kita-Alter sind noch nicht in der Lage, diese kritisch zu hinterfragen. Sie sind so allgegenwärtig, dass selbst Erwachsene sie nicht mehr kritisch betrachten, sondern hinnehmen.



Wenn sich Kinder nicht genderkonform verhalten, werden sie von den anderen schnell als „Sonderlinge“ eingestuft; in jedem Fall fällt es auf: „Karli hat lange Haare, aber er ist trotzdem ein Junge.“ Mädchen werden durch die Geschlechterrolle daran gehindert, in vermeintlich männliche Territorien zu gehen, wie etwa die Bauecke zu besetzen. Und Jungen werden umgekehrt genauso daran gehindert, weiblich konnotierte Spielbereiche wie zum Beispiel die Puppenecke zu erforschen. Kinder übernehmen unbewusst die gesellschaftlichen Bewertungen. Studien zeigten, dass auch schon Kita-Kinder bestimmte soziale Gruppen – also auch „die Mädchen“ und „die

Die eindimensionalen Geschlechterrollen beziehen sich auf alle Medien, mit denen Kinder in Kontakt kommen: Plakate an der Bushaltestelle, Serien und Filme im Fernsehen, Hörspiele, Geschichten und Bilderbücher. Zu den eingrenzenden Geschlechterrollen, die die Medien präsentieren, kommt hinzu, dass Mädchen hier unterrepräsentiert sind. Forscher*innen untersuchten in 24 Ländern 26.500 Hauptfiguren des Kinderfernsehens und stellten fest, dass 68% davon männlich und nur 32% weiblich waren. Im Kino ist die Bilanz noch

unausgewogener: mit 75% männlichen Hauptfiguren und lediglich 28% weiblichen Protagonistinnen (vgl. Lehner o.J.).

Gendermarketing

Der Begriff „Gendermarketing“ entstand in den 1990er-Jahren in den USA und beschreibt die Art und Weise der Vermarktung von Produkten, bei der die geschlechtsspezifischen Unterschiede zentral sind. Gendermarketing verfolgt den Ansatz, die verschiedenen männlichen und weiblichen Bedürfnisse und Interessen bei der Entwicklung, dem Vertrieb und insbesondere dem Marketing von Produkten zu berücksichtigen (vgl. www.marketinginstitut.biz/blog/gender-marketing/). Die Idee, Produkte an ein bestimmtes Geschlecht zu vermarkten, ist allerdings nicht neu. Neu ist, dass Gendermarketing extrem zugenommen hat und damit eindimensionale Geschlechterrollenbilder und Geschlechterklischees sehr präsent sind. Dieses Prinzip macht auch vor Kinderwerbung nicht halt. Ein Blick in einen Spielzeugkatalog macht es deutlich: Actionfiguren, Fahrzeuge, Dinosaurier und Piraten sind für Jungen, Puppen, Schminksets, Haushaltsgeräte im Kleinformat und Schmucksets für Mädchen. Die Dinge für Jungen sind in dunklen Farben gehalten, die für Mädchen in Rosa und Pastelltönen. Hier nutzt die Marketingbranche die Geschlechtsidentitätsentwicklung der Kinder aus.

Kinder wollen sich immer wieder ihrer Geschlechterkategorie vergewissern und stellen dies permanent dar. Ein Junge muss daher schon sehr weit in seiner Entwicklung sein, wenn er beherzt zum rosa Einhornpulli greift. Und das Konzept des Gendermarketings geht tatsächlich auf: Eine Untersuchung zeigte, dass 4-Jährige dreimal so lange mit einem Xylofon oder Luftballon spielten, wenn ihnen zuvor vermittelt wurde, dass dieses Spielzeug speziell für ihr Geschlecht sei (vgl. Fine 2012, S. 359). Letztendlich geht es darum, möglichst viele Produkte an den Mann, den Jungen, die Frau und das Mädchen zu bringen. Hat eine Familie einen Sohn und eine Tochter, können Kleidung oder Spielzeug nicht ohne Weiteres dem jeweils anderen weitergegeben werden. So braucht John neue Hausschuhe, weil er mit den abgelegten seiner Schwester, die ihm perfekt passen, nicht in der Kita herumlaufen kann, ohne für die kleinen goldenen Kronen darauf gehänselt zu werden. Dieses Beispiel zeigt, dass durch die Differenzierung von Produkten Marktnischen gefunden wurden. Welcher Junge im Kita-Alter möchte sich mit Lillifeezahnpasta die Zähne putzen oder das

Gendermarketing weiter gedacht ...

Während sich Spielzeug für Mädchen auf das Zuhause, die sozialen Beziehungen und die Tierwelt konzentriert, bezieht sich das Jungenspielzeug auf den öffentlichen Raum, auf Forschung, Fortbewegung, Konkurrenz und Kampf. Die Kinder werden also durch das Gendermarketing schon auf die „richtige“ Spur gebracht. Wird diese Spur beibehalten, ist es logisch, dass die traditionellen Geschlechterrollenbilder nicht aufgeweicht oder neu gestaltet werden können (vgl. Lehner o.J.). Aus Mädchen werden Frauen, die sich gut um andere kümmern können und in Dienstleistungsbereufe, Pflege- oder soziale Berufe einsteigen, während aus Jungen Männer werden, die sich als Ingenieure, Architekten oder Automechaniker sehen. Schließlich wählt man die Berufsrichtung, in der man schon die meisten Kompetenzen hat, denn das traut man sich zu.

Leichtkämspray für kleine Prinzessinnen nutzen? Dafür gibt es schließlich extra die Zahnpasta mit einem kleinen Hai darauf und ein Piratenshampoo. Gendermarketing engt den Spielraum für die Geschlechtsidentitätsentwicklung von Mädchen und Jungen ein. Es werden Unterschiede gemacht und hervorgehoben – und nicht die Gemeinsamkeiten. Die Kluft zwischen Mädchen und Jungen wird dadurch künstlich vergrößert.

Fazit: Den Kindern Vielfalt zeigen!

Kinder lernen im Alltag viel über Geschlechter(rollen) und dieses Wissen kann sie in ihrer Geschlechtsidentitätsentwicklung einengen. Sie nehmen Stereotype als Realität wahr, denn sie können die damit verbundenen Verallgemeinerungen kognitiv noch nicht erfassen. Genauso kennen sie noch kein „Sowohl-als-auch“, sondern nur ein „Entweder-oder“. Deshalb sind sie manchmal sehr erbarmungslos, wenn sich Mädchen wie Jungen verhalten und umgekehrt. So wird zum Beispiel der 4-jährige Luca verspottet, wenn er eine Glitzerleggings trägt. Diese dogmatischen Trennungen geben den Kindern Orientierung und Sicherheit, engen sie aber enorm in ihren Erprobungs- und Entfaltungsmöglichkeiten ein.

Literaturtipp

Hines, S. (Hrsg.) (2019): Wie ändert sich Gender? Große Fragen des 21. Jahrhunderts. München: Dorling Kindersley.

Kindliche Sexualentwicklung – und wie sie professionell pädagogisch begleitet wird

Kassandra Ribeiro

Abstract

Über Sexualität wird vor allem in den Medien viel gesprochen und geschrieben. In bestimmten Situationen fällt es dennoch schwerer denn je, die richtigen Worte zu finden oder eine angemessene Reaktion zu zeigen. Erwachsene neigen immer wieder zu Verunsicherung und schambehaftetem Verhalten, wenn es um die Sexualität von kleinen Kindern geht. Wobei oft nicht unterschieden wird zwischen kindlicher Sexualität und Erwachsenensexualität – obwohl hier ein großer Unterschied besteht. Der Beitrag geht auf die Merkmale kindlicher Sexualität ein und gibt einen Überblick über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren. Es wird auf die häufig erwähnten „Doktorspiele“ und deren wichtige Regeln eingegangen. Anhand von Fallbeispielen wird der Unterschied zwischen altersgerechtem und auffälligem bzw. übergriffigem Sexualverhalten aufgezeigt bevor abschließend die Schritte zur Entwicklung einer professionellen sexualpädagogischen Haltung erläutert werden.

1. Einleitung

Kindliche Sexualität ist nach wie vor ein Thema, das häufig unangenehme Gefühle hervorruft und sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte an ihre Grenzen bringt. „Zwar ist Sexualität ein gesellschaftlich und vor allem in den Medien viel beachtetes Thema. Aber das betrifft nur die erwachsene Sexualität“ (Quindeau/Brumik 2012, S. 7). Dies führt dazu, dass Aspekte der erwachsenen Sexualität auf die kindliche Sexualentwicklung übertragen werden. Hinzu kommt, dass tradierte religiöse und gesellschaftliche Werte noch immer die Sicht vieler Menschen auf das Thema Sexualität beeinflussen (vgl. Ditfurth/Schälin 2008). Die Folge ist, dass sich Erwachsene dann oft verunsichert oder gar überfordert fühlen, wenn sie mit kindlichem Sexualverhalten konfrontiert werden. Die Reaktionen können in solchen Situationen dann von Ignoranz bis hin zur Bestrafung reichen.

Bereits in der Erzieher/innenausbildung oder in kindheitspädagogischen Studiengängen kommt das Thema Sexualpädagogik noch zu kurz. Meist wird lediglich ein Überblick über die kindliche Sexualentwicklung gegeben, z.B. im Rahmen des Bildungsbereichs Körper, Bewegung und Gesundheit (der je nach Bundesland abweichende Bezeichnungen hat). Wenn sich eingehender mit kindlicher Sexualität auseinandergesetzt wird, liegt der Fokus oft auf den negativen Aspekten, d.h. auf sexuellen Übergriffen, bzw. Missbrauch und der Prävention von sexueller Gewalt. Ein weiterer oft diskutierter – und natürlich ebenfalls wichtiger – Teilbereich der kindlichen Sexualentwicklung liegt im Bereich Gender und Gender Mainstreaming. Die positiven bzw. altersgerechten Aspekte einer gesunden Sexualentwicklung und der entsprechenden pädagogischen Begleitung finden eher weniger Beachtung (vgl. Schmidt/Sielert 2012; Quindeau/Brumik 2012).

Den angehenden pädagogischen Fachkräften wird kaum Zeit und Raum gelassen, ihre eigene sexuelle Entwicklung zu reflektieren und eine professionelle Haltung zu diesem Thema zu

entwickeln. „Eine systematische Thematisierung von Sexualität ist in der Ausbildung derjenigen, die professionell mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, meist nicht vorgesehen“ (Schmidt/Sielert 2012, S. 8). So überwiegen oft die eigenen Erfahrungen, Werte und die persönliche Haltung zu Sexualität gegenüber fundiertem Fachwissen. Die Folge ist, dass oft „aus dem Bauch heraus“ entschieden wird – mit dem „gesunden Menschenverstand“ als Grundlage.

Dabei ist fundiertes Fachwissen über die sexuelle Entwicklung sowie das kindliche Sexualverhalten die Voraussetzung für eine gelungene Sexualpädagogik. Nur wenn sich dem Thema auf theoretischer, biografischer und praktischer Ebene genähert wird, können Verunsicherungen, Vorurteile und Schamgefühl überwunden werden (vgl. Quindeau/Brumik 2012). Der erste Schritt in diese Richtung besteht darin, sich die Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität zu verdeutlichen.

2. Merkmale kindlicher Sexualität

Die sexuelle Entwicklung des Menschen beginnt bereits vor der Geburt im Mutterleib, wenn sich beispielsweise die Geschlechtsorgane der ungeborenen Kinder herausbilden. Untersuchungen haben ergeben, dass männliche Föten ihre Genitalien manipulieren und Erektionen haben können (vgl. Kentler 1994). Kinder sind also schon wenn sie auf die Welt kommen sexuelle Wesen. Jedoch unterscheidet sich die kindliche Sexualität noch deutlich von dem, was Erwachsene unter Sexualität verstehen, bzw. wie sie sie leben. „Sexualität hat in jedem Lebensabschnitt eine große, wenn auch immer andere Bedeutung sowie unterschiedliche Ausdrucksformen“ (Hubrig 2014, S. 12).

Bei der kindlichen Sexualität geht es primär darum, *mit allen Sinnen* den eigenen Körper und die Welt um sich herum wahrzunehmen und zu entdecken. Dabei empfinden Kinder natürlich auch Körperlust, diese konzentriert sich jedoch nicht vorrangig auf den genitalen Bereich, wie es bei Erwachsenen der Fall ist. Kinder lernen auf diese Weise vielmehr grundlegende Empfindungen wie Wohlbefinden oder Unwohlsein voneinander zu unterscheiden (vgl. Maywald, S. 17). Das wiederum bildet die Grundlage dafür, in der weiteren Entwicklung klar auszudrücken zu können, was das Kind möchte oder eben nicht möchte.

Kindliche Sexualität ist geprägt von *Spiel und Spontaneität* und der reinen Entdeckerfreude, so wie die meisten Tätigkeiten, denen Kinder nachgehen. „Kindliches Spiel kennt keinen Zweck außerhalb sich selbst und ist von Spontaneität und Fantasie geprägt“ (Maywald 2015, S. 17). Dabei geht es Kindern um die *Gegenwart*, und um das, was sie genau in diesem Moment sehen, spüren, lernen oder erleben. Sie denken nicht darüber nach, wie sich diese Empfindungen in der Zukunft anfühlen oder entwickeln (ebd.).

Ebenso beziehen Kinder ihr Handeln und die Erkenntnisse oder Gefühle, die sich daraus entwickeln primär auf sich selbst, auch wenn sie natürlich andere in diese Aktivitäten mit einbeziehen. Sie suchen zwar *Körperkontakt und Geborgenheit*, doch weisen diese Bedürfnisse einen starken *Ich-Bezug* auf. Ihre Suche nach Nähe zielt darauf ab, sich selbst wohl zu fühlen und nicht andere zu befriedigen (ebd.).

Kinder gehen dabei sehr *unbefangen* vor, das heißt sie untersuchen ihren eigenen Körper und die der anderen ohne Vorannahmen oder Hintergedanken – aus reiner Entdeckerfreude und ohne ihre Tätigkeiten als sexuell einzustufen (ebd.).

Die folgende Tabelle fasst noch einmal die Merkmale kindlicher Sexualität in Abgrenzung zur Erwachsenensexualität zusammen:

Kindliche Sexualität	Erwachsenensexualität
Spielerisch, spontan	Absichtsvoll, zielgerichtet
Nicht auf zukünftige Handlungen ausgerichtet	Auf Entspannung und Befriedigung hin orientiert
Erleben des Körpers mit allen Sinnen	Eher auf genitale Sexualität ausgerichtet
Egozentrisch	Beziehungsorientiert
Wunsch nach Nähe und Geborgenheit	Verlangen nach Erregung und Befriedigung
Unbefangenheit	Befangenheit
Sexuelle Handlungen werden nicht bewusst als Sexualität wahrgenommen	Bewusster Bezug zu Sexualität

Tabelle 1: Unterschiede zwischen kindlicher Sexualität und Erwachsenensexualität (Maywald 2015, S. 18)

3. Psychosexuelle Entwicklung im Alter von 0-6 Jahren

Um sich dem Thema der kindlichen Sexualität auf theoretischer Ebene zu nähern und darauf aufbauend im beruflichen Alltag pädagogische Handlungskompetenzen zu entwickeln, ist es unerlässlich, sich einen Überblick über die sexuelle Entwicklung in der frühen Kindheit zu verschaffen. „Sexuelle Entwicklung und sexuelle Sozialisation vollziehen sich weitgehend und in erster Linie in nicht-sexuellen Bereichen: in der Körper-, Bedürfnis-, Beziehungs- und Geschlechts-geschichte eines Menschen“ (Schmidt/Sielert 2012, S. 57). Das bedeutet, dass die psychisch-emotionale Entwicklung eng verknüpft ist mit körperlichen Veränderungen und der Entstehung des Sexualtriebes. Deshalb wird auf fachlicher Ebene von der „psychosexuellen Entwicklung“ gesprochen.

Bei allen entwicklungspsychologischen Betrachtungen gilt folgender Grundsatz: Entwicklungsprozesse verlaufen immer individuell. Auch die psychosexuelle Entwicklung bildet hier keine Ausnahme, weshalb die nachfolgenden Beschreibungen der einzelnen Phasen lediglich als grobe Richtwerte zu verstehen sind. Bei manchen Kindern werden die beschriebenen Handlungen oder Gefühle stärker ausgeprägt sein, bei anderen wiederum werden sie kaum oder gar nicht auftreten.

1. Lebensjahr – Säuglingsalter

Säuglinge brauchen Körperkontakt mit ihren Bezugspersonen, damit sie sich sicher und geborgen fühlen und Urvertrauen entwickeln können. Dies alles sind Grundlagen für eine gesunde seelische und auch körperliche Entwicklung. Kinder fordern schon von der Geburt an emotionale und körperliche Zuwendung aktiv ein und sind darauf angewiesen, dass ihre Bedürfnisse erkannt und gestillt werden. Säuglinge erforschen ihre Umwelt und den eigenen Körper mit allen Sinnen, vor allem aber mit dem Mund, weshalb diese Phase von Freud auch als „orale Phase“ bezeichnet wurde (vgl. Hierholzer 2017; Maywald 2015).

2. und 3. Lebensjahr – Kleinkindalter

Kleinkinder beginnen nun bewusst ihren Körper sowie dessen Funktionen zu entdecken und sie auch anderen zu zeigen. Dabei interessieren sie sich sowohl für ihren eigenen Körper als auch für die Körper anderer Personen. Sie berühren ihre eigenen Genitalien absichtlich und wenn sie dabei Wohlbefinden oder Beruhigung empfinden, stimulieren sie sich weiter. In dieser Phase entwickeln sie eine eigene (Geschlechts-)Identität, indem sie sich – auch im Vergleich mit anderen – als eigenständige Personen wahrnehmen. Kinder werden sich nun bewusst, ob sie ein Junge oder ein Mädchen sind und welche Erwartungen damit zusammenhängen (Maywald 2015).

Kleinkinder interessieren sich für ihre Körperrauscheidungen, da sie sie mit der Zeit immer besser kontrollieren können. Das gibt ihnen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, weshalb die bewusste Kontrolle ihrer Ausscheidungen oft auch als lustvoll empfunden wird (ebd.).

Kinder erweitern in diesen Lebensjahren ihren Wortschatz erheblich. Mit der eigenen Identitätsentwicklung entdecken sie auch zunehmend ihren eigenen Willen. Deshalb gehört das „Nein“ häufig zu den ersten Wörtern, die Kleinkinder lernen. Dieses „Nein“ sollte so oft wie möglich respektiert werden, denn „[e]rst wenn das Kind verstanden hat, dass sein ‚Nein‘ geachtet wird, wird es ihm möglich sein, seine Grenzen auch zu verbalisieren“ (Hierholzer 2017, S. 10). Und das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder im Rahmen ihrer eigenen Mittel vor sexuellen Übergriffen schützen können. Vor diesem Hintergrund ist es auch bedeutsam, Kindern von Beginn an die richtigen Begriffe für ihre Körperteile beizubringen. Nur so sind sie in der Lage, deutlich zu machen, an welchen Körperstellen sie berührt werden möchten oder nicht (ebd.). In dieser Phase entwickeln Kinder auch ein erstes Schamgefühl und möchten beispielsweise ausdrücken, dass sie von bestimmten Personen nicht gewickelt oder auf die Toilette begleitet werden möchten (vgl. Hierholzer 2017; Maywald 2015).

4. und 5. Lebensjahr – Kindergartenalter

Kinder sind sich in diesem Alter ihres Geschlechts bewusst und haben klare Vorstellungen von Geschlechterrollen. Sie spielen mit diesen Zuschreibungen und schlüpfen gern in andere (Geschlechts-)Rollen. Dies tun Kinder in dieser Phase am liebsten mit ihren Freund/innen, denn im Kindergarten entwickeln sie Freundschaften mit beiden Geschlechtern. Sie genießen nun nicht mehr nur die Nähe zu erwachsenen Bezugspersonen sondern auch zu ihren Peers. Mit denen spielen sie häufiger Doktorspiele – zunächst offen, später gern ungestört, an einem Rückzugsort.

Zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr stimulieren sich Kinder teilweise häufiger und intensiver, um ihr Wohlbefinden zu steigern, sich zu entspannen oder zu beruhigen. Sie drücken ihre Zuneigung gegenüber anderen Kindern oder Erwachsenen deutlicher aus, zum Beispiel durch die Bekundung diese „heiraten“ zu wollen.

Das Schamgefühl ist deutlich höher als noch bei jüngeren Kindern. Es wird immer unwahrscheinlicher, dass sie sich spontan nackt in der Öffentlichkeit zeigen, da sie gelernt haben, dass die Erwachsenen ein solches Verhalten nicht gutheißen.

Die Neugierde rund um das Thema Fortpflanzung wächst und die Kinder fordern aktiv Informationen dazu ein, indem sie häufig Fragen zur Entstehung von Babys, Schwangerschaft und Geburt stellen (vgl. Hierholzer 2017; Maywald 2015).

6. und 7. Lebensjahr – Vorschulalter

Im Vorschulalter konzentrieren sich Kinder verstärkt auf ihr eigenes Geschlecht und richten ihr Verhalten an der eigenen Geschlechtsrolle aus. Verhalten sich Kinder nicht geschlechtsangemessen, wird dies von den anderen Kindern bemerkt und gegebenenfalls missbilligt. Es bilden sich Mädchen- und Jungengruppen, die sich zwar gegenseitig beobachten, die aber möglichst wenig miteinander zu tun haben möchten. Die beiden Geschlechtergruppen versuchen sich voneinander abzugrenzen, wobei jede Gruppe für sich die stärkere, klügere oder mutigere Gruppe sein möchte.

Das Schamgefühl ist nun deutlich ausgeprägt, den Kindern ist es peinlich, sich vor Erwachsenen auszuziehen, auch wenn diese ihnen bekannt oder sogar vertraut sind. Die Unbefangenheit lässt insgesamt nach: Kinder wissen nun, dass Sexualität ein „heikles“ Thema ist, dass oft mit Peinlichkeit und Schamgefühl einhergeht.

Gegen Ende dieser Phase verlieren Kinder sich gern in Traum- oder Fantasiewelten, wobei auch das Thema „Liebe“ und „Verliebtsein“ zunehmend eine Rolle spielt. Und so können bald erste echte Gefühle des Verliebtseins auftauchen (vgl. Hierholzer 2017; Maywald 2015).

4. Doktorspiele

Ab dem 2., vor allem aber ab dem 3. Lebensjahr beziehen Jungen und Mädchen zunehmend andere Kinder in ihr Sexualverhalten ein. Sie zeigen sich ihre Geschlechtsorgane, berühren sich gegenseitig und entdecken auf diese Weise Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ab dem 4. Lebensjahr entwickeln sich diese spielerischen Aktivitäten zu Rollenspielen wie zum Beispiel „Mutter-Vater-Kind“ oder „Arzt und Patient“. Kinder ahmen dabei das Verhalten nach, das sie bei Erwachsenen oder auch Jugendlichen beobachten konnten.

Solche Doktorspiele fördern eine gesunde und selbstbestimmte Sexualentwicklung, denn die Kinder lernen in einem sicheren Rahmen ihre eigenen Grenzen und die anderer kennen und diese zu achten. Damit diese Erfahrungen aber auch tatsächlich als positiv wahrgenommen werden können und zu der Entwicklung einer altersgerechten und lustvollen Sexualität beitragen, sollten bestimmte Regeln gelten, die sowohl den Kindern als auch den pädagogisch Tätigen in der Einrichtung bekannt sein müssen. Nur so kann ein sicherer Rahmen für die Experimentierfreude und die Lernerfahrungen der Kinder gewährleistet werden. Außerdem sind solche Regeln für die pädagogischen Fachkräfte eine hilfreiche Unterstützung im Berufsalltag, da diese manchmal hilflos den scheinbar schockierenden Tätigkeiten der Kinder gegenüberstehen (vgl. Maywald 2015; Zartbitter e.V. 2009). Folgende Regeln sollten bei Doktorspielen unbedingt eingehalten werden:

- „Jedes Kind entscheidet selbst, ob und mit wem es Doktor spielen will.
- 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.

- 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.
- Hilfe holen ist kein Petzen.
- Wenn die Kita/Einrichtung – 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, etwas dass die Kinder sich bei Doktorspielen nicht nackt ausziehen dürfen“ (Maywald 2015, S. 100).

Werden eine oder mehrere dieser Regeln nicht eingehalten, handelt es sich nicht mehr um altersgerechtes sondern um auffälliges bzw. übergriffiges Sexualverhalten, auch wenn dies oft meist unbeabsichtigt geschieht. In den folgenden zwei Fallbeispielen wird exemplarisch auf den Unterschied zwischen altersgerechtem und sexuell auffälligem Verhalten eingegangen.

Fallbeispiel 1

Frieda und Max, beide drei Jahre alt, gehen in dieselbe Kita-Gruppe und legen sich nach dem Mittagessen beide noch zum Schlafen hin. Da es warm ist, schlafen die Kinder in ihrer Unterwäsche mit einer leichten Decke. Friedas Schlafmatratze befindet sich direkt neben der von Max. Nachdem alle Kinder eingeschlafen sind, verlässt der Erzieher den Raum. Nach einiger Zeit kommt er zurück um zu schauen, ob einige Kinder bereits wach sind und aufstehen möchten. Dabei sieht er, dass Frieda und Max nun in einem Bett sind. Sie liegen in ihrer Unterwäsche aufeinander, kuscheln miteinander und kichern dabei leise.

Bei dieser Beispielsituation handelt es sich um altersgerechtes Sexualverhalten, da sich beide Kinder im gleichen Alter befinden. Der Erzieher verlässt den Raum und die Kinder fühlen sich ungestört. Sie haben sich offensichtlich beide freiwillig dazu entschieden, miteinander zu kuscheln und scheinen es auch beide in gleichen Maßen schön zu finden. Sie genießen die Nähe zueinander und tun sich in keiner Weise weh oder gefährden sich auf andere Art und Weise. Wahrscheinlich ahmen sie eine Situation nach, die sie bei Erwachsenen bereits beobachtet haben. Dabei kann es sich zum Beispiel auch um Geschlechtsverkehr handeln. Da diese Aktivität aber spielerisch nachgeahmt wird, besteht kein Grund zur Sorge. Trotzdem kann der Erzieher in einem ruhigen Moment die Situation aufgreifen und mit den beiden Kindern darüber sprechen. Dabei sollte er sensibel vorgehen, die Kinder nicht verurteilen und ihnen verdeutlichen, dass ihr Spiel völlig normal und in Ordnung ist. So kann er erfahren, was die Kinder eventuell gerade beschäftigt und was sie dabei empfunden haben. Da das Verhalten der beiden Kinder aber keinesfalls auffällig ist, muss ein solches Gespräch nicht zwingend stattfinden.

Fallbeispiel 2

Lisa und Marie, beide fast 5 Jahre alt, wollen auf der Hochebene „Mutter-Vater-Kind“ spielen und haben sich mit großen Kissen und Decken schon ein entsprechendes „Haus“ gebaut. Nun fehlt nur noch der Vater. Sie holen sich den knapp 2-jährigen Jannik zum „Mitspielen“ dazu. Der Junge freut sich über die Aufmerksamkeit der beiden großen Mädchen und genießt diese sichtlich. Nach einer Weile ziehen die Mädchen den Jungen aus, betrachten seine Genitalien und untersuchen diese – auch durch kurze Berührungen. Danach fordern sie ihn auf, sich auf Marie zu legen, um „ein Baby zu machen“.

In der vorliegenden Situation spielen zwei Mädchen mit einem deutlich jüngeren Jungen. Der Altersabstand beträgt knapp drei Jahre, was an sich zunächst kein Problem darstellt. Die Problematik liegt hier in den zwei sehr unterschiedlichen Absichten: Jannik freut sich über die Aufmerksamkeit, die ihm die zwei älteren Mädchen zuteil werden lassen, während diese vorrangig ihrer sexuellen Neugier nachgehen. Jannik hingegen kann die Situation und die dahinterstehenden Absichten der Mädchen gar nicht einordnen, da er sich in einer ganz anderen Entwicklungsphase befindet. Damit handelt es sich bei dieser Spielsituation um einen sexuellen Übergriff zwischen Kindern, der von einer pädagogischen Fachkraft auf sensible Art und Weise beendet werden muss. Sie sollte das Thema mit den beiden Mädchen besprechen und ihnen verdeutlichen, dass ein solches Spiel nicht verwerflich ist, aber nur mit Spielpartnern in ihrem Alter und auch nur, wenn diese freiwillig mitmachen.

6. Eine professionelle Haltung entwickeln

Um Kinder in ihrer sexuellen Entwicklung angemessen zu begleiten und zu erkennen, wann es sich um altersgerechtes kindliches Sexualverhalten handelt oder nicht, brauchen pädagogische Fachkräfte eine professionelle Haltung. Diese entwickelt sich allerdings nicht von selbst. Die Entwicklung einer sexualfreundlichen Haltung vollzieht sich innerhalb eines strukturierten und längerfristigen Prozesses, in Zusammenarbeit mit der Leitung, dem Team und den Eltern.

Pädagogische Fachkräfte sind auch sexuelle Menschen und bringen ihre eigene Person und damit auch ihre Einstellung zu Sexualität in die Arbeit mit den Kindern ein. Sie übertragen also automatisch einen Teil ihrer eigenen Sexualität auf die Kinder, mit denen sie zusammenarbeiten (vgl. Schmidt/Sielert 2012). „Auch das Nichtreagieren, das Übersehen, das Verdrängen des Sexuellen hat Konsequenzen für die Einstellung und das Verhalten der Kinder“ (Wanzeck-Sielert 2010).

Deshalb ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte erst einmal auf individueller Ebene ihre eigene sexuelle Biografie und die Grundhaltung, die sie daraufhin entwickelt haben, reflektieren. Auch wenn diese reflexiven Prozesse auf individueller Ebene ablaufen, müssen sie oft von der Einrichtungsleitung angestoßen werden. Außerdem empfiehlt es sich, die biografische Auseinandersetzung mit einem derart sensiblen Thema von einer qualifizierten externen Person in einem geschützten Rahmen begleiten zu lassen. Nur so können die selbstreflexiven Prozesse systematisiert und das pädagogische Handeln professionalisiert werden.

Dabei können folgende Fragen hilfreich sein:

- „Welche Menschen waren an meiner Sexualerziehung beteiligt?
- Wo und wie lief die Sexualerziehung ab (z.B. in der Familie, im Schulunterricht, unter Freund/innen)?
- Welche Werte und Einstellungen wurden mir von wem (verbal und/oder nonverbal) vermittelt?
- Welche Erinnerungen habe ich an Doktorspiele und andere Entdeckungsreisen?
- Gab es prägende sexuelle Erlebnisse in meiner Kindheit? Wenn ja, welche?
- Wie sehe ich die Erlebnisse aus heutiger Sicht?

- Wer oder was hat mich in meiner sexuellen Entwicklung besonders gefördert?
- Wer oder was hat mich in meiner sexuellen Entwicklung besonders eingeschränkt?
- Was sind für mich sexuelle Werte und Normen?“ (Hubrig 2014, S. 24).

Die Antworten sollten im Nachhinein – auf freiwilliger Basis – mit dem Team besprochen werden. Die Voraussetzung hierfür ist, dass solche Austauschrunden einen sicheren Rahmen haben und die besprochenen Themen absolut vertraulich behandelt werden. An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig eine gut funktionierende Teamarbeit im Allgemeinen ist. Nur wer sich in seinem Team sicher und angenommen fühlt, wird sich zu so einem sensiblen Thema äußern.

Um die Erkenntnisse aus solchen Reflexions- und Austauschprozessen auch tatsächlich richtig einordnen zu können, muss man allerdings über das nötige Fachwissen verfügen. Von theoretischem Wissen lassen sich Handlungsrichtlinien ableiten, die Hemmungen, negative Vorannahmen, und Bedenken in Bezug auf das kindliche Sexualverhalten aus dem Weg räumen und damit den pädagogisch Tätigen Sicherheit geben. Nur wenn der eigene Standpunkt mit dem nötigen Fachwissen verknüpft wird, können die pädagogischen Fachkräfte professionelle Handlungskompetenzen für eine sexualfreundliche Erziehung entwickeln. Ratsam wäre beispielsweise eine Teamfortbildung zum Thema „Kindliche Sexualentwicklung“, bei der einerseits das Fachwissen erweitert werden kann und andererseits individuell und im Team an der eigenen Haltung zu arbeiten (vgl. Hubrig 2014).

Neben der individuellen Reflexion spielt die Arbeit im Team eine besondere Rolle. Das Team sollte eine gemeinsame Sprache entwickeln, an die sich alle halten. Es gilt zu klären, welche Begriffe für welche Körperteile verwendet werden und wie mit den Kindern und miteinander über das Thema Sexualität gesprochen wird. Das Team sollte sich einigen, wie die Fragen der Kinder kindgerecht und doch so realitätsnah wie möglich beantwortet werden können. Dabei empfiehlt es sich, den Kindern gegenüber von Beginn an die korrekten Bezeichnungen zu verwenden und auf Verniedlichungen oder Romantisierungen zu verzichten. Nur so lernen sie, selbstbewusst über sexuelle Themen zu sprechen und auch Grenzverletzungen zu thematisieren.

Im Team sollten zunächst einmal folgende Fragen geklärt werden (vgl. Hubrig 2014; Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz e.V. 2009):

- Ist Sexualität ein Thema in unserer Einrichtung?
- Ist Sexualität ein Thema in unserem Team?
- Wie sprechen wir über Sexualität?
- Welche Sexualthemen sprechen wir an?
- Welche Sexualthemen vermeiden wir?
- Wie gehen wir mit kindlichem Sexualverhalten um?
- Wie gestaltet sich unsere sexualpädagogische Arbeit bisher? Was wird bereits gemacht, was fehlt?
- Welche Informationen zum Thema kindliche Sexualentwicklung enthält das Bildungsprogramm /der Bildungsplan unseres Bundeslandes?

Darauf aufbauend sollte ein sexualpädagogisches Konzept in der Einrichtung entwickelt werden. Damit alle Fachkräfte dieses Konzept umsetzen, sollten sie auch an der Entwicklung beteiligt werden, auch wenn dies bedeutet, dass die Konzepterstellung einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen wird. Wenn alle pädagogisch Tätigen ihre individuellen Werte und Einstellungen mit in das Konzept einbringen, werden die Kommunikations- und Austauschprozesse etwas länger dauern. Doch nur so kann gewährleistet werden, dass das Konzept auch tatsächlich seine praktische Anwendung findet. Ein sexualpädagogisches Konzept sollte mindestens folgende Punkte enthalten:

- Begründung und Ziele des Konzepts
- Verständnis von kindlicher Sexualität
- Haltung gegenüber kindlicher Sexualität
- Umgang mit kindlichem Sexualverhalten
- Zusammenarbeit mit den Eltern

Ein sexualpädagogisches Konzept bietet nicht nur Handlungssicherheit in der Arbeit mit den Kindern, es macht gleichzeitig die pädagogische Arbeit transparent und stärkt damit die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Hubrig 2014). Sexuelle Sozialisation und Sexualerziehung vollziehen sich vorrangig in der Familie. Auch die Eltern sind – ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte – sexuelle Menschen mit einer eigenen Grundhaltung zum Thema Sexualität. Auch sie sehen sich mit Unsicherheiten konfrontiert, wenn ihre Kinder sich sexuell äußern oder sie sie bei sexuellen Tätigkeiten beobachten. Deswegen ist es unabdingbar, die Eltern „ins Boot zu holen“, wenn es um die sexualpädagogische Arbeit geht.

Der erste Schritt besteht darin, den Eltern grundlegende Kenntnisse über die psychosexuelle Entwicklung sowie die Ausdrucksformen kindlicher Sexualität näher zu bringen und ihnen das sexualpädagogische Konzept der Einrichtung vorzustellen. Dies kann in Form eines Elternabends stattfinden. So bekommen die Eltern die Möglichkeit Fragen zu stellen, sich miteinander und mit den Fachkräften auszutauschen und sich auch kritisch zu äußern. Kritik sollte selbstverständlich zugelassen werden. Dennoch ist es wichtig, dass die Erzieher/innen ihre professionelle Haltung wahren und ihren fachlichen Standpunkt vertreten. Dabei können sie sich immer auf theoretische Erkenntnisse und die für das jeweilige Bundesland geltenden Bildungspläne und Gesetze beziehen.

„Wie in anderen Erziehungsfragen auch, ist es aber durchaus in Ordnung, wenn in der Familie andere Regeln gelten als in der Kita. Wichtig ist dabei für alle Beteiligten, dass Erzieher/innen und Eltern sich in ihren unterschiedlichen Auffassungen respektieren, damit die Kinder nicht in einen Loyalitätskonflikt oder eine Verunsicherung geraten, die ihre sexuelle Entwicklung belasten könnte“ (Hubrig 2014, S. 71).

Fazit

Alles in allem ist das Thema kindliche Sexualentwicklung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren immer noch stark unterrepräsentiert und eine systematische Sexualpädagogik mit einem sexualpädagogischen Konzept als Grundlage eher eine Seltenheit. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung müsste das Thema stärker verankert sein und tiefgreifender behandelt werden, damit pädagogische Fachkräfte in diesem Bereich

handlungskompetent agieren können. Das nötige Fachwissen über die Phasen der psychosexuellen Entwicklung von Kindern diesen Alters sowie die Möglichkeit an der eigenen professionellen Haltung zu arbeiten sollten dabei gleichermaßen eine Rolle spielen.

Pädagogische Fachkräfte müssen wissen, dass und inwiefern sich kindliche Sexualität von der Erwachsenensexualität unterscheidet und welches kindliche Sexualverhalten altersgerecht und welches auffällig oder sogar übergriffig ist. Nur mit dieser Grundlage können sie die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern.

Eine gelungene Sexualpädagogik basiert letztendlich auf Fachwissen, einem sexualpädagogischen Konzept, der individuellen Haltung der pädagogischen Fachkraft sowie der Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern.

Literatur

- Ditfurth, A. v./Schälin, J. (2008): Sexualentwicklung - was müssen wir wissen, um die Kinder optimal zu begleiten? Verfügbar unter:
<https://www.mmi.ch/files/downloads/16a0239113eb7ecd249b01aa7435d439/sexualentwicklung.pdf>.
Zugriff am: 22.01.2019.
- Hebeler, N. (2014): Die Wahrnehmung kindlicher Sexualität in der Kita. Verfügbar unter:
<https://www.erzieherin.de/die-wahrnehmung-kindlicher-sexualitaet-in-der-kita.html>. Zugriff am:
21.01.2019.
- Hierholzer, S. (2017): Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik. Verfügbar unter:
<https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/kindliche-sexualitaet-als-thema-in-der-fruehpaedagogik/>. Zugriff am: 21.01.2019.
- Hubrig, S. (2014): Sexuellerziehung in Kitas. Die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kentler, H. (1994): Taschenlexikon Sexualität. Düsseldorf: Schwann.
- Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz e.V. (2009): Körpererfahrung und Sexuellerziehung im Kindergarten. Handout für pädagogisch Tätige in Kindergarten, Fachberatung, Aus- und Weiterbildung. http://www.lzg-rlp.de/fileadmin/pdf/BZgA_Koerpererfahrung_Kinderergarten.pdf.
Zugriff am 25.01.2019.
- Maywald, J. (2015): Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Quindeau, I./Brumlik, M. (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, R.-B./Sielert, U. (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln. Bildungsverlag EINS.
- Wanzeck-Sielert, C. (2010): Sexuellerziehung in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter:
<https://www.erzieherin.de/sexuellerziehung-in-kindertageseinrichtungen.html>. Zugriff am
21.01.2019.
- Zartbitter e.V. (Hrsg) (2009): Doktorspiele oder sexuelle Übergriffe? Verfügbar unter: https://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter_Doktorspiele_druckge-sperrt.pdf. Zugriff am: 24.01.2019.

Autorin

Kassandra Ribeiro ist Kindheitspädagogin (B.A.) und Bildungswissenschaftlerin (M.A.). Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Pädagogischen Entwicklung des Bildungsträgers Klax. Zuvor war sie – ebenfalls als wissenschaftliche Mitarbeiterin – in einem Weiterbildungsprojekt sowie als Dozentin im Studiengang Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule in Berlin tätig. Außerdem arbeitete sie als Erzieherin in einer Kindertagesstätte in Berlin.

Sexuelle Bildung und Elternarbeit: Reflexionen am Beispiel der Elternarbeit in einer Kindertagesstätte

Torsten Linke

Einleitung

Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland wächst in einer Familie mit Eltern auf. In den Lebensphasen der Kindheit und Jugend, die stark in den familiären Kontext eingebettet sind, durchlaufen Kinder Entwicklungsprozesse und müssen Entwicklungsaufgaben bewältigen, die eine hohe Prägekraft haben. Die Familie ist somit auch für die sexuelle Entwicklung eine der bedeutendsten Sozialisationsinstanzen und Eltern sind in der Regel die ersten Ansprechpartner_innen für sexuelle Themen (vgl. Linke, 2015; 2020a).

In diesem Zusammenhang kann es bei Eltern zu Unsicherheiten kommen und es können sich Fragen ergeben, bspw. wie, wann und worüber spreche ich mit meinem Kind über sexuelle Themen? Ebenso kann es im Rahmen der professionellen erzieherischen Arbeit zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität kommen. Im Beitrag soll der Bereich der Kindertagesbetreuung als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick genommen werden, in dem eine Zusammenarbeit mit den Eltern aufgrund des Handlungsauftrags der Fachkräfte nötig ist.

Familie und Eltern als Bildungsadressat_innen

Der besondere gesellschaftliche Stellenwert der Familie zeigt sich in Deutschland an der verfassungsrechtlichen Verortung. Der Staat stellt die Institutionen Ehe und Familie unter besonderen Schutz und schreibt die Pflege und Erziehung von Kindern als natürliches Recht den Eltern als Erziehungsberechtigte zu (GG Art. 6 Abs.1 und 2).

Diese Bedeutungszuschreibung findet sich auch in den Aufgaben und Funktionen die die Familie als Sozialisationsinstanz übernehmen soll. Mit Blick auf Sexualität umfassen diese u.a. die Befriedigung von Bedürfnissen, wie emotionaler Geborgenheit und Sicherheit; den Schutz und die Fürsorge von Säuglingen, Kleinkindern und von Schwangeren; die Regulierung der Sexualität innerhalb eines bestehenden Normen- und Wertekanons und daraus folgender rechtlicher Regelungen; Fragen der biologischen Reproduktion und Fragen der Sozialisation im Kontext der frühkindlichen Sozialisation, des Einübens von sozialen Rollen innerhalb der Gesellschaft und des Erlernens eines erwünschten sozialen Verhaltens (vgl. Nave-Herz/Onnen-Isemann, 2007, S. 314). Die Bedeutung der Familie für die sexuelle Sozialisation ist zum einen in dem zeitlichen Kontext begründet, dass Kinder und Jugendliche bis zu ihrer Volljährigkeit wichtige psychosexuelle Entwicklungsphasen durchlaufen und zum anderen, dass sie in diesen Entwicklungsphasen auf die Begleitung und Unterstützung Erwachsener angewiesen sind (vgl. Rohrmann, 2019, S. 1065ff.; Schuhrke, 2005; Volbert, 1998).

Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland lebt in einer Familienform mit leiblichen oder sozialen Eltern, für das Jahr 2018 gab das Statistische Bundesamt 11,4 Millionen Familien an, in denen Kinder leben (ebd., 2019). Die Bedeutung der Eltern als wichtige Wissensvermittler_innen und Vertrauenspersonen zu sexuellen Fragen für einen großen Teil der Jugendlichen, lässt sich auch an den Erhebungen der regelmäßig durchgeführten BZgA-Studie zu Jugendsexualität ableiten (vgl. Bode/Heßling, 2015). Für die professionelle erzieherische Arbeit lassen sich folgende Ableitungen vornehmen, es geht um ein Wahrnehmen, Ernstnehmen und eine grundsätzliche Anerkennung:

a) der Eltern als zentrale und wichtigste Sexualerzieher_innen im Kindesalter;

- b) der Eltern als wichtige Wissensvermittler_innen und Vertrauenspersonen zu sexuellen Themen im Kindes- und Jugendalter;
- c) der jeweiligen familiären Sexualkultur und
- d) der vorhandenen gesellschaftlichen Pluralität von Familie und den sich daraus ergebenden Herausforderungen (vgl. Linke, 2020a, S. 11).

Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe gibt es neben der Kindertagespflege (§§ 22 bis 25 SGB VIII) weitere, sich aus den gesetzlichen Aufträgen in den einzelnen Handlungsfeldern ergebende, Formen der Elternarbeit in denen sexuelle Themen eine Rolle als Bildungsthema spielen können. Sexuelle Themen können bspw. auch im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern im Kinder- und Jugendschutz (§ 14 SGB VIII), in der Elternbildung (§ 16 SGB VIII), in der Partnerschaftsberatung (§ 17 SGB VIII), in den Erziehungshilfen (§§ 27 bis 35 SGB VIII), in der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII) oder auch im Kontext der Inobhutnahme (§ 42 SGB VIII) Teil des Arbeitsauftrages von Fachkräften werden. Mit Blick auf die Förderung von Kindern in der Kindertagespflege ergibt sich in Bezug auf die Eltern, dass Fachkräfte „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“ sollen (§22 (2) SGB VIII).

Aus den o.g. Ausführungen kann abgeleitet werden, dass sexuelle Bildung als ein Querschnittsthema in der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt werden sollte (vgl. Linke, 2017, S. 43ff.). Daraus ergibt sich nicht nur eine Vielfalt an möglichen Themen, sondern auch an vielfältigen Settings und Zielgruppen für Angebote sexueller Bildung. Folgende Fragen können allgemein für die Kinder- und Jugendhilfe gestellt werden:

- a) Was wird im Kontext von Elternarbeit in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe unter Bildung verstanden und was demzufolge unter sexueller Bildung in der Elternarbeit?
- und
- b) Wer macht ein sexuelles Thema zu einem Arbeitsauftrag/ einem Bildungsauftrag bzw. wird Sexualität grundsätzlich von Einrichtungen und Fachkräften als Teil ihres Arbeitsauftrages betrachtet?

Die Kindertagesbetreuung stellt hinsichtlich ihres Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrages ein spezielles Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dar. Bildungsangebote in der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen in der Regel als non-formale und informelle Bildung. Die Kindertagesbetreuung hat sich in den letzten Jahren von einer Betreuungs- zu einer vorschulischen Bildungsinstitution entwickelt und wird dadurch mit Blick auf die Entwicklung der Kinder zunehmend stärker an formalen Bildungsfaktoren ausgerichtet. Im Bereich der Kindertagesbetreuung kann somit eine grundsätzliche strukturelle und inhaltliche Ambivalenz beobachtet werden. Formal wird das Handlungsfeld in den Rechtsbereich der Kinder- und Jugendhilfe eingeordnet, inhaltlich aber zunehmend als eigenständiger Bildungsbereich in eine politische und gesellschaftliche Verantwortung genommen (wie die schulische Bildung, jedoch ohne die entsprechende formale Anerkennung als eigenständiger Bereich). Damit ist eine Entwicklung angeschoben, dass Konzepte mit einer lebenswelt- und adressat_innenorientierten Ausrichtung zugunsten eines stärker formalen vorschulischen Bildungssettings eingeschränkt werden könnten.

Zumindest in der Elternarbeit sind non-formal und informell ausgerichtete Konzepte nach wie vor von zentraler Bedeutung. Im non-formalen Bereich finden sich bspw. Angebote der Elternbildung als sehr strukturierte Konzepte, die in Form von Elternkursen und Elterntrainings durchgeführt werden (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2005). Die Praxis erfordert jedoch aufgrund der Diversität und Komplexität in den Handlungsfeldern und in den Lebenswelten der Adressat_innen ein darüberhinausgehendes Bildungsverständnis, dass sich nicht nur an einem

engen, an formalen Lernsettings, ausgerichteten Bildungsbegriff orientieren kann. Das heißt, gerade den informellen Lernsettings, bspw. in der Elternarbeit, sollte hier mehr Beachtung zu kommen. Eine Unterscheidung der Begriffe non-formal und informell kann anhand folgender Definitionen vorgenommen werden:

a) Als non-formale Bildung kann ein außerschulisches Lernen bezeichnet werden, was aber weniger strukturiert ist als formale Angebote und nicht zwingend mit einer abschließenden Zertifizierung verbunden ist. Non-formale Bildung erfolgt geplant, mit einer klaren Bildungsabsicht und ist inhaltlich fokussiert (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 16ff.).

b) Informelle Bildung ist nicht an bestimmte Lernorte gebunden und in die Lebenswelt der Adressat_innen eingebettet. Informelle Bildung orientiert sich grundsätzlich an den Bedarfen und Interessen der Adressat_innen und findet in der Regel als unbewusstes Lernen statt oder es kommt zu unbeabsichtigten und nicht vorab geplanten Bildungsangeboten. Es kann somit auch als spontanes, anlassbezogenes und auf einzelne Situationen oder Probleme orientiertes Lernen stattfinden. Die zu erlangenden Kompetenzen stehen im Kontext mit Fähigkeiten und Handlungen in der Lebenswelt (ebd., S. 18ff.).

Sexuelle Bildung mit Eltern in der Kindertagesbetreuung

Ein Fallbeispiel

In einer Einrichtung kommt es zu einer Situation, die eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Sexualentwicklung bei den Fachkräften anstößt und zu der Frage führt, wie dieses Thema mit den Eltern in Zukunft kommuniziert werden könnte. Folgender Fall wird von den Fachkräften geschildert:

In einer Kindertagesstätte meldet sich am Morgen die Mutter eines Kindes. Sie ist sehr aufgebracht und sagt, dass sie ihr Kind nicht mehr in die Einrichtung bringen und abmelden wird. Ihr Kind sei gestern von einem Jungen, den sie namentlich benennt, an den Geschlechtsteilen berührt worden und dieser habe ihre Tochter auch geküsst. Ihre Tochter habe ihr das am Abend erzählt und gesagt, dass sie dies nicht wollte. Der Vorfall habe sich kurz vor dem Mittag in der Garderobe ereignet, als die Kinder von draußen kamen und sich allein in der Garderobe aufhielten. Die Mutter wirft der Einrichtungsleitung vor, dass die Erzieher_innen ihre Aufsichtspflicht verletzt hätten. Sie habe kein Vertrauen mehr, dass diese die Sicherheit ihrer Tochter gewährleisten könnten, insbesondere da ihre Tochter auch Integrationskind ist. Im Laufe des Tages erfahren andere Eltern von der Mutter, dass ein Übergriff auf ihre Tochter stattgefunden hat und es erfolgt auch eine Meldung an das Jugendamt. Das betroffene Kind, fünf Jahre, seit zwei Jahren in der Einrichtung, kommt nicht wieder zurück in die Kindertagesstätte. Die Eltern lehnen alle Gesprächsangebote der Einrichtung ab. Die in der Einrichtung noch vorhandenen Sachen des Kindes nehmen andere Eltern mit. Die Einrichtung muss sich in der Folge gegenüber anderen Eltern und dem Jugendamt rechtfertigen. Die Mutter des anderen Kindes wird von einigen Eltern zur Rede gestellt, es wird in Frage gestellt, ob dieses Kind noch in der Einrichtung bleiben könne.

Im Gespräch mit den Fachkräften ergibt sich zum Umgang und den Kompetenzen folgendes Bild: Die Einrichtung hat kein sexualpädagogisches Konzept. Sexualität war bis zu diesem Zeitpunkt kein Thema im Kontext von Bildungsangeboten an die Kinder, im Rahmen von Elternabenden und bei den Fachkräften im Rahmen von kollegialen Beratungen und Supervisionen. In einigen Elterngesprächen zur Entwicklung der Kinder kommen sexuelle Themen dann vor, wenn diese von den Eltern angesprochen werden. Die Fachkräfte gehen individuell unterschiedlich und unter Nutzung ihres (vor allem lebenspraktischen) Wissens auf Fragen der Eltern und Kinder ein. Es gibt Kinderbücher in der Einrichtung die sich mit körperlichen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen, Schwangerschaft und der Geburt von Geschwistern beschäftigen.

Aus den grundständigen Ausbildungen sind den Fachkräften die Phasen der psychosexuellen Sexualität nach Sigmund Freud grob bekannt. Sexualpädagogische Fort- und Weiterbildungen sind bisher nicht wahrgenommen wurden. Das heißt, sexuelle Bildung wurde im Einrichtungskontext nicht als Teil des Arbeits- und Bildungsauftrages betrachtet und demzufolge gab es keinen Raum des Sprechens (bspw. im Team) über sexuelle Themen wie Entwicklungsphasen der kindlichen Sexualität, Einordnung von sexuellen Aktivitäten wie *Doktorspielen*, Bewertung von und Umgang mit Handlungen von Kindern die als übergriffig wahrgenommen werden und damit zusammenhängende Bildungsaufgaben und nötige Kompetenzen von Fachkräften.

Reflexionen zum Fall

Kinder und Eltern können Fachkräfte aufgrund einer Nicht-Thematisierung sexueller Themen oder in einer Kultur, die eine Einrichtung als nicht-sexuell, als frei von Sexualität, definiert, folglich auch nicht als kompetente Ansprechpersonen zu diesem Themenbereich wahrnehmen und kennenlernen. Es kann dann mit den Kindern keine Aushandlung über Verhaltensregeln geben und auch kein entsprechendes Beschwerdemanagement etabliert werden, falls es zu Grenzüberschreitungen kommt. Mit den Eltern sind eine Kommunikation und eine Information über die psychosexuelle Entwicklung und damit verbundene kindliche Aktivitäten nicht möglich.

Dieses Beispiel verweist darauf, dass es ungünstig (oder nicht ausreichend professionell) ist, zu warten bis Sexualität durch einen *Vorfall* zum Thema und damit zum Arbeitsauftrag wird. Einrichtungen und Fachkräfte sollten im Rahmen ihres Auftrags offen für die Kommunikation über sexuelle Themen sein und diese Offenheit auch gegenüber Kindern und Eltern signalisieren.

Mit Blick auf die in den einzelnen Bundesländern existierenden Bildungs- und Orientierungspläne für den Bereich der Kindertagesbetreuung wird dieses Handlungsfeld insgesamt sehr stark mit einem Bildungsauftrag ausgestattet. In diesem Kontext wird in allen Bundesländern die körperliche und die sozial-emotionale Entwicklung in Verbindung mit der psycho-sexuellen Entwicklung, die mit sexuellen Bedürfnissen, der Entwicklung von sexueller Identität und dem Erlernen sozialer Geschlechterrollen verbunden ist, betrachtet (vgl. Denz, 2013; vgl. stellvertretend: Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013; Niedersächsisches Kulturministerium, 2018).

Ein Bildungsauftrag zu sexuellen Themen der sich an die Einrichtungen und die Fachkräfte richtet, und als Adressat_innen Kinder und Eltern umfasst, ist somit grundsätzlich vorhanden. Allerdings zeigen sich Unterschiede in den Plänen der einzelnen Länder. Die Gewichtung der Thematik und die Vertiefung einzelner Themenbereiche sind in den länderspezifischen Bildungsplänen sehr vielfältig ausgelegt. Lara Denz stellt in ihrem Vergleich der Bildungspläne fest, dass es wenig konkrete Anregungen und Vorschläge für Fachkräfte gibt, wie diese mit der Thematik in ihrer Praxis umgehen könnten (ebd., 2013, S. 68f.). Auch, dass es teilweise keine Zusammenfassung zum Thema kindliche Sexualität in einem Gliederungspunkt gebe, sondern die einzelnen Themenbereiche in verschiedenen Abschnitten auftauchen, könne eine inhaltliche und konzeptionelle Befassung mit kindlicher Sexualität erschweren. Fachkräfte müssten sich erst durch den gesamten Bildungsplan arbeiten, um einen Überblick zu erhalten (ebd.). Der Begriff *Sexualität* wird in einigen Bildungsplänen generell vermieden (ebd., S. 66f.). Das heißt, es bedarf, auch in Abhängigkeit des Bundeslandes, in dem die Einrichtung betrieben wird, einer Eigenmotivation sich diesem Thema zu zuwenden und ein sexualpädagogisches Konzept zu erarbeiten.

Die Schutzkonzepte, die im Rahmen des SGB VIII in Einrichtungen etabliert werden, greifen hier meist zu kurz. Die Thematisierung von Sexualität erfolgt auch in Schutzkonzepten, beschränkt sich in der Regel jedoch (neben anderen Risikothemen) auf Fragen der

sexualisierten Gewalt und die Bewertung einer Gefährdung des Kindeswohls im Rahmen des SGB VIII (vgl. Empfehlungen des UBSKM). Die Flankierung eines Schutzkonzeptes durch ein sexualpädagogisches Konzept oder ein Bildungskonzept, welches sexuelle Themen integriert, scheint daher, auch in Bezug auf die Bildungspläne, nötig, um der Verantwortung mit Blick auf die Entwicklung von Kindern gerecht zu werden.

Durch die Arbeit an einem sexualpädagogischen Konzept ergibt sich für eine Einrichtung die Chance, eine Grundlage für mehr Handlungssicherheit und ein professionelleres Agieren bei den Fachkräften zu schaffen. Dafür ist eine ganzheitlichere Befassung mit kindlicher Sexualität unter Einbeziehung aller Fachkräfte (bspw. in kollegialen Beratungen und Supervisionen) und möglichst unter Einbindung weiterer Beteiligter (bspw. der Elternvertreter_innen) in angemessener Form während des Prozesses von Bedeutung. Eine Sensibilisierung aller Beteiligten (hier pädagogische und nicht-pädagogische Beschäftigte in der Einrichtung, Eltern, Kinder) für sexuelle Themen, die auch immer den Schutz vor Übergriffen einschließen muss, sind keine Gewähr, dass es nicht mehr zu Irritationen auf Erwachseneneseite aufgrund kindlicher Aktivitäten im Kontext der kindlichen Sexualentwicklung kommt oder es auch zu Formen sexualisierter Gewalt kommen kann. Sie können aber die Kommunikation, die Klärung, die Bearbeitung, die Intervention und auch die Offenlegung von Übergriffen im Rahmen einer angemessenen und sensiblen Gesprächskultur ermöglichen.

Da Bildung mit verbaler Kommunikation verbunden ist, es geht hier also konkret um das Sprechen über Sexualität, ist ein mögliches Bildungsangebot davon abhängig, ob es einen Diskursraum zu Sexualität in der Einrichtung gibt. Ausgehend von den Bildungsplänen zeigt sich, Sexualität wird als Thema nicht generell tabuisiert, aber auch nicht durchgängig als Bildungsthema zentral gesetzt und teilweise wird der Begriff Sexualität vermieden (vgl. Denz, 2013). Für die Umsetzung des Bildungsplans ist die Annahme des damit verbundenen Bildungsauftrags durch die Träger, die Einrichtungen und die Fachkräfte entscheidend. Wird Sexualität nicht zum Bildungsthema und damit zu einem Arbeitsthema innerhalb der konzeptionellen Arbeit, in der methodischen Umsetzung und der Auseinandersetzung zu erforderlichen professionellen Kompetenzen, wird der Diskursraum für eine Aushandlung stark verengt. Themen, die in Einrichtungen nicht zugelassen werden, nicht eingebracht werden können und die in Teams nicht besprochen werden, werden letztlich auch in der Arbeit mit den Adressat_innen (hier Kinder und deren Eltern) keinen Raum finden (vgl. Rommelspacher, 2012).

Ableitungen

Im o.g. Fall hätte eine sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Angebote sexueller Bildung an die Eltern die übergriffige Situation möglicherweise nicht verhindern können. Das Sprechen darüber und damit die Bearbeitung der Situation mit den Kindern und den Eltern hätte jedoch eine insgesamt besonnenere und für die Klärung der Situation angemessenere Atmosphäre unterstützen können. Bestenfalls mit dem Ergebnis, dass kein Kind abrupt und dauerhaft die Einrichtung verlassen muss und die Kinder (sowie alle weiteren Beteiligten) eine wichtige Lerngelegenheit zur Gestaltung des sozialen Miteinanders wahrnehmen können.

An dem Beispiel zeigen sich auch die Grenzen eines Schutzkonzeptes, welches sich auf sexualisierte Gewalt und Fragen der Kindeswohlgefährdung bezieht. In Situationen, in denen es zu sexuellen Aktivitäten von Kindern kommt, die übergriffig sein können, aber Kinder diese Grenzüberschreitung nicht beabsichtigen, braucht es eine pädagogisch angemessene Intervention. Diese kann als professionelles Handeln nur dann erfolgen und nur dann Handlungssicherheit für Fachkräfte bieten, wenn es ausreichendes Wissen gibt, um die Situation einzuschätzen; entsprechende (sexual-)pädagogische Kompetenzen vorhanden sind, um entsprechend zu handeln und ein (sexual-)pädagogisches Konzept die Grundlage des Handelns bildet.

Elternbildung in der Kindertagesbetreuung ist bspw. im non-formalen Bildungssetting von Elternabenden und Info-Veranstaltungen möglich, zu denen externe sexualpädagogische Expert_innen oder Mitarbeiter_innen von speziellen Beratungsstellen eingeladen werden können. Diese können sowohl die Aufgabe von Inputs zu einem sexuellen Thema übernehmen als auch Aufgaben der Moderation solcher Veranstaltungen. Die Einbeziehung Dritter, in Form von externen Expert_innen, schafft auch die Möglichkeit der Interaktion und Kommunikation auf einer anderen Ebene zwischen Fachkräften der Einrichtung und den Eltern. Fachkräfte können dadurch in ihrer Erziehungs- und Bildungsexpert_innenrolle von Eltern anders angenommen werden, eventuell zeitweise aus dieser Rolle heraustreten, die bei Eltern auch zu der Wahrnehmung führen kann, dass sie selbst nicht angemessen genug als Expert_innen für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder ernstgenommen werden.

Im informellen Bereich sind Elterngespräche ernstzunehmende Gelegenheiten, in denen im geschützten Rahmen ein Sprechen über Sexualität möglich ist, vor allem wenn eine ausreichende Vertrauensbeziehung besteht. Hier ist auch das informelle „Tür- und Angelgespräch“ von Bedeutung, welches Eltern nutzen können, um Themen die sie ungern in offiziellen und/oder größeren Kontexten ansprechen, mit einer Fachkraft des Vertrauens zu besprechen. Zudem besteht die Möglichkeit für die Eltern, diese Situation unkomplizierter zu beenden falls sie als unangenehm empfunden wird, als bspw. in einem regulären Elterngespräch. Hier spielen Machtaspekte in der kooperativen Erziehungs- und Verantwortungsgemeinschaft für Kinder zwischen Fachkräften und Eltern eine wichtige Rolle. Insbesondere bei Eltern, die in Ihrer Biografie Erfahrungen im Bildungssystem und mit der Kinder- und Jugendhilfe gemacht haben, die sie als negativ erlebt haben und einordnen. Sexuelle Bildung in der Kindertagesbetreuung bedarf grundlegend eines ausreichend reflektierten, achtsamen und sensiblen Vorgehens von Seiten der Fachkräfte in der Arbeit mit den Kindern und ebenso mit den Eltern.

Ausblick

Die Kommunikation über Sexualität stellt grundsätzlich für alle Beteiligten, vor allem die Erwachsenen, eine Herausforderung und auch eine mögliche Überforderung dar, da dieses Thema auf besondere Weise die menschliche Intimität und die Scham berührt.

Neben der grundsätzlichen Etablierung von Bildungsangeboten zu sexuellen Themen an Eltern sollten diese im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vor allem hinsichtlich bestimmter Anforderungen und Bedingungen reflektiert werden (vgl. Deutscher Verein, 2009; Wittke, 2012). Aufgrund von Herausforderungen für Eltern, die mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen von den Eltern nicht bewältigt werden können, kann es zu Überforderungen im familiären System kommen. Diese Situationen können auch dazu führen, dass Eltern ihre Aufgaben, bspw. im Rahmen der Sexualerziehung, nicht wahrnehmen können und hier Unterstützung benötigen. Es kann im Kontext familiärer Überforderungen zu Formen der Vernachlässigung und auch zu Gewalt im Bereich der Sexualität kommen, die eine Intervention von Fachkräften erfordern (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2009, S. 26f., 80f.). Ebenso ist die Arbeit mit sogenannten erschöpften Familien zu berücksichtigen. Das heißt, dass Eltern in bestimmten Lebensphasen und Lebenslagen aufgrund anderer (überfordernder) Anforderungen nicht offen für Bildungsangebote sein können (vgl. Wittke, 2012).

Es braucht somit ein sensibles und achtsames Herangehen von Seiten der Fachkräfte, um Eltern zu erreichen und zu motivieren. Ebenso grundlegendes sexualpädagogisches Fachwissen und entsprechende Kompetenzen um von Eltern als kompetente Ansprechpersonen zu diesem Thema wahrgenommen zu werden. Für die Fachkräfte ist eine entsprechende Handlungssicherheit durch eine konzeptionelle Grundlage, Weiterbildungen und ein Raum des Sprechens, um eine Reflexion des professionellen Handelns zu ermöglichen, im Kontext mit

der Berücksichtigung des Schutzes der Intimität der Fachkräfte von Bedeutung (vgl. Linke, 2020b, S. 421ff.).

Literatur

Baumbast, S./Hofmann-van de Poll, F./Lüders, C. (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. München: Deutsches Jugendinstitut.

Bode, H./Heßling, A. (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14-bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln.

Denz, L. (2013): Sexualpädagogik in der Vorschule. Die Bildungspläne der Bundesländer im Vergleich. Merseburg: Hochschulverlag.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Familienbildung im ländlichen strukturschwachen Raum. Deutscher Verein: Berlin.

Linke, T. (2020a): Die Bedeutung der Familie für die sexuelle Sozialisation von Kindern. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Zwischen Elternwille und Pädagogik. Hannover. S. 8–12. https://jugendschutz-materialien.de/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2020/01/JSN_Bro_KindlicheSexualita%CC%88t_screen.pdf (17.05.2020).

Linke, T. (2020b): Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Linke, T. (2017): Haltungen, Kompetenzen, Konzepte. Sexuelle Bildung als Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege: Sexualität. 2/2017. S. 43–46.

Linke, T. (2015): Sexualität und Familie. Möglichkeiten sexueller Bildung im Rahmen erzieherischer Hilfen. Gießen: Psychosozial-Verlag. Open Access: <https://www.psychosozial-verlag.de/6943>

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013. https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf (24.01.2020).

Nave-Herz, R./Onnen-Isemann, C. (2007): Familie. In: Joas, H. (Hrsg.): Lehrbuch Soziologie. Frankfurt/Main: Campus. S. 313–336.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html (24.01.2020).

Rohrman, T. (2019): Kindheit: Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Band 2. Wiesbaden: Springer VS. S. 1065–1074.

Rommelspacher, B. (2012): Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialarbeit: Doing and undoing differences. In: Effinger, H. (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich. S. 43–55.

Schurke, B. (2005): Kindliche Körperscham und familiäre Schamregeln. Eine Studie im Auftrag der BZgA. In: BZgA (Hrsg.): Forschung und Praxis der Sexuaufklärung und Familienplanung. Band 11. Köln: BZgA.

Statistisches Bundesamt (2019) (Hrsg.): Haushalte und Familien. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/inhalt.html> (20.08.2019).

Tschöpe-Scheffler, S. (2009): Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Budrich.

UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs: Schutzkonzepte. KITA. <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/kita> (20.04.2020)

Volbert, R. (1998): Sexualwissen von 2-6-jährigen Kindern. In: BZgA-Forum Sexuaufklärung: Kinder. Frankfurt. S. 5-8.

Wittke, V. (2012): Familien in benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung. In: Lutz, R. (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden: VS-Springer. S. 191–208.

Autor

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, Sexualwissenschaftler (M.A.), Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz.

Kontakt: Torsten.Linke@hszg.de

In: Klax International GmbH: *Das Kita-Handbuch*.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/sexuelle-bildung-und-elternarbeit-reflexionen-am-beispiel-der-elternarbeit-in-einer-kindertagesstaette/>

3.7 Kindertageseinrichtungen als Sozialisationsinstanz

Kindertageseinrichtungen (KiTas) sind der erste ‚öffentliche Ort‘, an dem Jungen und Mädchen einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und mit vielen anderen Jungen und Mädchen zusammenkommen. Sie sind die ‚Bühne‘, auf der die bis-her geschilderten Prozesse inszeniert und erlebt werden. Neben KiTas gibt es zahlreiche weitere Einrichtungen, in denen mit kleinen Kindern gearbeitet wird: u. a. Frühförderung, Familienbildungsstätten, Sportvereine, Musikschulen und Freizeitvereine. Auch in diesen Institutionen sind spezifische Geschlechtersysteme aufzufinden, manche – wie Fußballvereine und Ballettschulen – sind sogar bedeutsame Orte geschlechtsbezogener Inszenierungen. KiTas haben aber eine besondere Bedeutung, weil sie für einen Großteil der Kinder wesentlichster Sozialisationsraum neben der Familie sind und Kinder täglich viele Stunden dort verbringen.

Geschlechtstypisches Verhalten insbesondere der älteren Kinder ist in der KiTa häufig zu beobachten und prägt den Alltag entscheidend mit. Schon vor einigen Jahrzehnten wurde dies gelegentlich reflektiert, meist mit dem Ziel, diesen Unterschieden entgegenzuwirken. Im Vordergrund stand das Ziel einer „Gleichbehandlung“ von Jungen und Mädchen, das heute Bestandteil vieler Ausbildungs- und Rahmenpläne geworden ist. Analysen des Kindergartens als ‚gendered institution‘ (Kubandt, 2016; Rabe-Kleberg, 2003) machen allerdings deutlich, dass dieser in seiner etablierten Form kaum in der Lage ist, geschlechtstypischen Festlegungen grundlegend entgegenwirken zu können.

Dies zeigt sich schon bei der Frage, welche Funktion KiTas für die Situation von Frauen und Männern in der bundesdeutschen Gesellschaft haben. Dienen sie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, ermöglichen sie Müttern eine sinnvolle berufliche Tätigkeit und fördern die Beteiligung von Vätern an der Kindererziehung? Die nach wie vor große Verbreitung von Halbtageseinrichtungen sowie die vielerorts nicht ausreichende Versorgung mit Krippen- und Hortplätzen zeigen, dass der staatlichen Planung im Bereich der Kinderbetreuung zumindest in Westdeutschland bis vor kurzem ein Familienmodell zu Grunde lag, das schlechte berufliche Möglichkeiten für Frauen mit verursacht, zumindest ihnen aber nicht entgegenwirkt. Damit haben KiTas lange Zeit das Modell der ‚Versorgerehe‘ gefördert, in der der Mann arbeiten geht und die Frau bestenfalls ‚hinzuverdient‘.

Mit den neuen Regelungen beim Elterngeld und dem aktuellen Ausbau von Betreuungsplätzen von Kindern unter drei Jahren ist politisch nun eine andere Richtung eingeschlagen worden. Allerdings wurde ein nicht unerheblicher Teil

dieser Betreuungsplätze von Tagesmüttern abgedeckt. Angesichts des rasanten Ausbaus der Krippenplätze kamen Fragen der *Qualität* der Kinderbetreuung, die gerade in diesem Alter entscheidend sind, in der öffentlichen Debatte zu kurz. Dies hat sich erst in jüngster Zeit zu ändern begonnen. Aktive Initiativen zur Beteiligung von *Vätern* an der Kindererziehung gehen von KiTas bislang nur selten aus.

Das Geschlechtersystem von Kindertageseinrichtungen

KiTas erscheinen zunächst als ein ‚weiblicher Raum‘, d.h. sie sind durch die Dominanz von Frauen, typisch weibliche Beziehungsmuster und Gestaltungsmerkmale gekennzeichnet. Obwohl es viele individuelle Unterschiede zwischen weiblichen Fachkräften gibt, kommen typisch ‚männliche‘ Interessen und Beschäftigungen in vielen KiTas zu kurz. Dies zeigt sich in der räumlichen Gestaltung und materiellen Ausstattung, in den pädagogischen Angeboten der Mitarbeiterinnen und in ihren Reaktionen auf Verhaltensweisen der Kinder. Bestimmte typisch ‚männliche‘ Interessen, zum Beispiel Raufen und Toben, der Umgang mit Werkzeugen wie Hammer und Säge oder Fußballspielen werden von Erzieherinnen eher selten aufgegriffen, manchmal auch massiv eingeschränkt. Manches, was vielen Jungen Spaß macht, wie rauere Formen des Tobens oder wüste Schimpfwettbewerbe, sind Erzieherinnen oft fremd. Ihre Angebote fördern tendenziell stärker Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die als typisch ‚weiblich‘ gesehen werden können, wie z. B. Malen, Basteln oder Rollenspiele im Innenraum (Rohrman & Thoma, 1998, S. 79 f.).

Diese Beobachtungen stehen nicht im Widerspruch dazu, dass Jungen im Alltag oft mehr Aufmerksamkeit von den weiblichen Fachkräften erhalten. Diese Aufmerksamkeit wird nicht selten durch auffälliges und störendes Verhalten von Jungen ausgelöst, die sich wenig für die Angebote der KiTa interessieren. Auf der anderen Seite werden Mädchen oft weniger beachtet, weil sie sich besser an die Gegebenheiten anpassen können und weniger auf sich aufmerksam machen. Mac- Naughton (2000) meint daher, dass Kinder bereits im Kindergarten lernen, was es bedeutet, als Mädchen oder Junge in einer von hegemonialer Männlichkeit (► Kap. 3.2) geprägten Kultur zu leben. So lassen sich viele Verhaltensweisen von Jungen als Inszenierung und Einübung männlicher Dominanz charakterisieren. Jungen stören mehr das Spiel der Mädchen, wogegen diese sich zurückziehen und Konflikte mit Jungen zu vermeiden suchen.

Für die Institution Kindertageseinrichtung ist daher von der Existenz eines *heimlichen Lehrplans* auszugehen. Mit diesem aus der Schulforschung stammenden Begriff ist die Beobachtung gemeint, dass entgegen der offiziell bekundeten Absichten unreflektierte Geschlechtsstereotype in großem Maße den koedukativen Alltag bestimmen (vgl. Rendtorff, 2003, S. 172 f.; Rendtorff & Moser, 1999; Kaiser, 2005). Dies gilt gleichermaßen für Ausbildungseinrichtungen (vgl. Aigner & Rohrman, 2012; Hubrig, 2013) und auch für Lehrmaterialien.

Übung: Der „heimliche Lehrplan“ in Lehrbüchern der Kindheitspädagogik

Wie stellen Schulbücher Männer und Frauen dar? Die feministische Schulbuchforschung hat sich viel mit diesem Thema befasst und kritisiert, dass Schulbücher oft traditionelle Geschlechterstereotype abbilden und damit verstärken. Wie sieht dies aber im Bereich der Kindheitspädagogik aus, der bislang eher weiblich dominiert ist? In einer belgischen Studie wurde festgestellt, dass in Lehrbüchern Jungen und Mädchen stereotyp und Jungen tendenziell als aggressiv dargestellt werden. Eltern werden als stereotype Rollenvorbilder dargestellt; *care* (Pflegeaufgaben und Fürsorge) wurde von Müttern ausgeübt, wogegen Väter für Disziplin zuständig und Familienversorger waren. Männliche Kinderbetreuer wurden überhaupt nicht abgebildet (vgl. Vandenbroeck & Peeters, 2008).

Überprüfen Sie anhand der von Ihnen verwendeten Lehrbücher und insbesondere Materialien für die Kindergartenpraxis, ob bzw. inwiefern diese das Bild des Erzieherinnenberufs als „Frauenberuf“ replizieren und zum Erhalt traditioneller Geschlechterstereotype beitragen. Analysieren Sie dazu die enthaltenen Abbildungen:

- Wie viele Frauen, wie viele Männer werden abgebildet? Werden auch männliche Fachkräfte in KiTas abgebildet?
- Welche Tätigkeiten und Funktionen werden jeweils von Frauen, welche von Männern ausgeübt?
- Wie werden Beziehungen zu Kindern, insbesondere körperliche Nähe, jeweils dargestellt?

Kinder orientieren sich sowohl an Erwachsenen als auch an anderen Kindern, um Geschlechterverhältnisse zu verstehen und Klarheit über ihr eigenes Junge- bzw. Mädchensein zu erlangen. Dafür haben sie in KiTas vielfältige Möglichkeiten, wobei die impliziten „Botschaften“ von Räumen und Materialien und die unbewussten Verhaltensweisen der Fachkräfte ihren bewussten Vorstellungen oft widersprechen.

Die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte in KiTas für die geschlechtsbezogene Entwicklung wird unterschiedlich eingeschätzt. Viele Studien berichten, dass Erzieherinnen sich zwar um Gleichbehandlung bemühen, in der Praxis aber dennoch oft geschlechterstereotyp handeln. Es wird angenommen, dass dies die Ausprägung geschlechterstereotypen Verhaltens von Kindern verstärkt. So stellt Rendtorff (2003) zusammenfassend dar, dass die auffälligen Unterschiede zwischen Spielinteressen und Raumverhalten von Jungen und Mädchen dadurch mitbedingt sind, „dass Mädchen von Erzieherinnen im Kindergarten und Hort insgesamt viel weniger zu aktivem, raumgreifendem Spiel angeregt werden. Außerdem geraten die Erzieherinnen häufig mit den Jungen wegen der Heftigkeit ihrer Spiele in Streit“ (S. 146 f.) (► Kap. 5.5). Und Martin (2011, S. 82) berichtet, dass Fachkräfte durch geschlechterstereotypes Verhalten die Tendenz zur Geschlechtertrennung verstärken.

Kuger, Kluczniok, Sechtig und Smidt kommen dagegen aufgrund einer groß angelegten quantitativen Untersuchung zu dem Schluss, dass die Rolle der pädagogischen Fachkräfte für die Entwicklung geschlechterstereotypen Verhaltensweisen gering sei. Wenn überhaupt, nehme der Kindergarten „eher eine egalisie-

rende, aber keinesfalls eine verstärkende Rolle“ ein (2011, S.283). Gleichzeitig berichten die Autorinnen jedoch, dass Erzieherinnen Kindern durchweg Stärken und Schwächen zuschreiben, die verbreiteten Geschlechterstereotypen entsprechen. In der Fülle des dargestellten statistischen Datenmaterials gehen zudem einige interessante Ergebnisse unter. So wird berichtet, dass Mädchen bei selbst initiierten Aktivitäten von Erzieherinnen mehr sprachlich gefördert werden (28 vs. 19 Minuten im Beobachtungszeitraum). Dies bestätigt entsprechende Ergebnisse zum unterschiedlichen Interaktionsverhalten von Eltern mit Mädchen und Jungen.

Dem Verhalten der Erwachsenen ist die Eigenaktivität der Kinder gegenüber zu stellen. Eine zentrale Bedeutung für die Bildung von Kindern in KiTas haben dabei Gruppenprozesse. Brandes (2008) berichtet aus der Beobachtung von fünfjährigen Kindern, dass sowohl Jungen als auch Mädchen „traditionell anmutende Geschlechtsrollenstereotype rekonstruieren, um untereinander Gemeinsamkeit herzustellen“ (S. 110). Ähnliches berichtet Kyrtzis (2002) aus Untersuchungen von Interaktionen von Jungen im Kindergarten: „Männlichkeit scheint eine Art konzeptueller Leim zu sein, der die Gruppe zusammenhält und ihr Identität gibt, aber sie besteht nicht in der essentiellen Natur der einzelnen Jungen, aus denen sich die Gruppe zusammensetzt“ (S. 68). Hier kommen die bereits erwähnten geschlechtshomogenen Peergruppen wieder in den Blick, die das Spiel eines Teils der älteren Kindergartenkinder, vor allem aber den Alltag im Hort prägen.

Studie: Wie entsteht die Geschlechtertrennung im Spiel?

Herrmann (2015a) hat Zusammenhänge zwischen Gruppenprozessen und der Tendenz zur Geschlechtertrennung sehr differenziert untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass Mädchen und Jungen durchaus häufig zusammen zu spielen beginnen. Geschlechtshomogene Spielpartnerschaften sind aber tendenziell stabiler, wogegen geschlechtsgemischte Gruppen mit zunehmendem Alter der Beteiligten schneller wieder zerfallen.

An einzelnen Szenen werden die Prozesse der Geschlechterseparierung vertiefend analysiert. So kommt ein Mädchen zum Star-Wars-Spiel zweier Jungen hinzu. Sie beschafft sich wie die Jungen einen langen Baustein als ‚Laserschwert‘ und behauptet, einen ‚Panzer‘ zu haben und daher unverletzlich zu sein. Obwohl dies von den Jungen sogleich aufgegriffen wird, gelingt es dem Mädchen nicht, sich über längere Zeit am Spiel der Jungen zu beteiligen. Sie beherrscht die ‚Kampftechnik‘ der Jungen nicht und weicht bei stürmischen ‚Angriffen‘ immer wieder aus. Schließlich zieht sie sich aus dem Spiel zurück und widmet sich einer anderen Beschäftigung am Maltisch.

Insgesamt zeigt sich, dass unterschiedliche Spielinteressen sowie Kommunikationsstile von Mädchen und Jungen das Finden gemeinsamer Spielthemen und die Entwicklung von Gruppenkohäsion erschweren. Dies ist ein sich selbst verstärkender Prozess, der sich wiederum auf die Einstellungen von Kindern zu Geschlecht und auf die Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität auswirkt. Pädagogische Fachkräfte sollten, so die Autorin, daher das Spiel in geschlechtsheterogenen Gruppen fördern. „Dies setzt voraus, Prozesse der Gruppenbildung in gemischten Gruppen genau zu beobachten und behutsam zu fördern, nicht aber das gemeinsame Spiel schlicht vorzuschlagen oder ‚anzuordnen‘ – dem werden sich Kinder vermutlich eher widersetzen“ (Herrmann, 2015b, S. 206).

Pädagogische Konzepte sind nicht geschlechtsneutral

Aktuelle pädagogische Ansätze im Elementarbereich differenzieren in der Regel nicht zwischen Mädchen und Jungen. Dennoch können sie in der Praxis dazu beitragen, Geschlechterdifferenzen und geschlechtstypische Strukturen in KiTas zu erhalten und zu verstärken. Insbesondere die in den letzten Jahrzehnten zunehmende Betonung der individuellen Förderung kann dazu führen, dass Tendenzen zur Stereotypisierung übersehen werden – auch wenn eigentlich „Chancengleichheit“ angestrebt wird. Problematisch ist auch das Ideal, dass die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften in erster Linie darin besteht, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und Erwachsene dabei möglichst wenig eingreifen sollten. Dies hindert pädagogische Fachkräfte manchmal daran, stereotypen Ansichten und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen aktiv entgegenzuwirken.

MacNaughton (2000) hat sich dazu mit dem im angelsächsischen Raum dominierenden entwicklungspsychologisch fundierten Ansatz der *development appropriate practice* (DAP) auseinandergesetzt. In den zum damaligen Zeitpunkt maßgeblichen Ansätzen stand die Orientierung am Kind als Akteur seiner Entwicklung im Vordergrund, wogegen die Rolle der Erwachsenen deutlich zurückgenommen wird. Insbesondere direkte Interventionen von Erwachsenen in das Spiel der Kinder wurden kritisch gesehen.¹ MacNaughton weist nun darauf hin, dass kindzentrierte Pädagogik und insbesondere das Freispiel als „Lizenz für sexistisches Spiel“ wirken können (2000, S. 39), wenn z. B. dominantem Raumverhalten von Jungen nur wenig Grenzen gesetzt werden. Auch Wahlström stellt aufgrund ihrer Beobachtungen in schwedischen Kitas fest: „Das sogenannte ‚freie Spiel‘ ist in Wirklichkeit eine der Aktivitäten, die die Geschlechterrollen am meisten konservieren“ (2013, S. 159).

Eine ähnliche Analyse hat Browne (2004) zur Reggiopädagogik vorgelegt. Sie stellte fest, dass geschlechtsbezogene Zusammenhänge in Reggio wenig diskutiert werden: „Ich wunderte mich, weil sie davon reden, die Kinder dazu zu ermutigen, Dinge nicht zu akzeptieren und Fragen zu stellen, aber wenn man auf Geschlechterthemen oder Sexismus kommt, sehe ich keinen Hinweis darauf, dass da etwas in Frage gestellt wird“ (Browne, 2004, S. 57; Übersetzung T. R.). So wurden in einem Beispiel abwertende Bemerkungen eines Jungen einer Pädagogin gegenüber mit der Begründung akzeptiert, dass es wichtig sei, dass Kinder sich selbst ausdrücken können müssten und nicht von Erwachsenen zensiert werden sollten.

Ähnliche Überlegungen lassen sich zu anderen pädagogischen Konzepten anstellen. So bietet das Konzept der Funktionsräume im Kontext der offenen Arbeit an sich viele Möglichkeiten, geschlechterstereotype Einschränkungen zu verändern, indem Räume vielfältiger, anregender und damit auch weniger stereotyp gestaltet werden. Es gibt jedoch auch „offene“ Kindergärten, in denen Funktionsräume sehr geschlechtstypisch genutzt werden – da können das Atelier ten-

¹ Zwischenzeitlich hat sich die DAP als Leitkonzept der angelsächsischen Elementarpädagogik weiterentwickelt. Die Bedeutung der erwachsenen Bezugspersonen für kindliche Bildungsprozesse wird ausdrücklich hervorgehoben (vgl. NAEYC, 2009).

denziell zum Mädchenraum und der Bauraum zum Jungenraum werden, ohne dass dies bemerkt wird.

Es lässt sich zusammenfassen, dass aktuelle pädagogische Konzepte zwar durchweg die individuelle Förderung von Kindern anstreben, dabei aber nicht unbedingt geschlechtsbezogenen Einschränkungen entgegenwirken. Die Konzentration auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder verhindert eine Wahrnehmung und Bearbeitung strukturell begründeter geschlechtsbezogener Phänomene. MacNaughton (2000) fordert daher dazu auf, *gender* „neu zu denken“ und dabei auch Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte von KiTas kritisch zu analysieren.

3.8 Zusammenfassung

Die ersten Lebensjahre sind für die geschlechtsbezogene Entwicklung von zentraler Bedeutung. Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechtsstereotypen. Geschlechterunterschiede im Verhalten werden z. T. bereits früh beobachtet, aber erst ab dem dritten bis vierten Lebensjahr prägen sich deutlichere Unterschiede in den Spielinteressen und Interaktionsstilen heraus.

Die Ursachen der Geschlechterunterschiede werden nach wie vor kontrovers diskutiert. Einigkeit besteht darin, dass Anlage- und Umweltfaktoren in der Entwicklung zusammenwirken. Kognitive Ansätze betonen eher den Aspekt der Eigenaktivität der Kinder bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität, sozialisationstheoretische Ansätze die vielfältigen Einflüsse von Eltern und anderen Sozialisationsinstanzen. Eltern, insbesondere Väter, neigen dazu, geschlechtstypisches Verhalten zu bestärken.

Das sozialkonstruktivistische Konzept des *doing gender* hebt hervor, dass *gender* nicht ein Merkmal von Individuen ist, sondern in sozialen Aktionen gemeinsam hergestellt wird. Eine wichtige Rolle für geschlechtstypisches Verhalten spielen dabei die geschlechtshomogenen Peergruppen, die von vielen Mädchen und Jungen ab dem Ende des Kindergartenalters bevorzugt werden. Auch KiTas sind eine wichtige Sozialisationsinstanz, die die geschlechtsbezogene Entwicklung beeinflusst. Obwohl sich die Fachkräfte meist um ‚Gleichbehandlung‘ bemühen, gibt es einen ‚heimlichen Lehrplan‘, der zur Verstärkung von Geschlechterstereotypen beiträgt.

Literaturempfehlungen

Eliot, Lise (2010). *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin Verlag.

Die Neurowissenschaftlerin Eliot stellt auf umfassende, verständliche und gelegentlich auch humorvolle Weise die Ergebnisse zahlreicher wissenschaftlicher Studien zu biologisch fundierten Geschlechterunterschieden zusammen. Dabei relativiert sie vereinfach-

7.1.4 Sexuelle Sozialisation im vierten Lebensjahr

Mit vier Jahren wächst das Bedürfnis der Kinder nach eigenen Kontakten, nach Freundschaften und sozialen Netzwerken in der Peergroup. Sie lernen Einfühlung, Rücksicht auf andere und Durchsetzung eigener Wünsche gegenüber den Gleichaltrigen, Regeln im Umgang miteinander aber auch Grenzen der Vertrautheit. Die vermehrte Begegnung mit Fremden, für die andere Regeln gelten als in der Familie, führt nicht selten zu Schamgefühlen, die sich auf sich selbst oder auch auf andere Personen richten können. Kinder schämen sich in dieser Phase oft stellvertretend für andere, die aus ihrer Sicht ihre Grenzen nicht wahren. Das können auch die eigenen Eltern sein, die vielleicht selbstverständlich weiterhin nackt durch die Wohnung gehen. Es kann also zwischen Selbst- und Fremdscham unterschieden werden. Bei Selbstscham geht es um die Wahrung der eigenen, persönlichen Privatsphäre, bei Fremdscham um die Wahrung der Intimität anderer Personen.

Die Beziehungen zu den Eltern haben sich im Laufe der Zeit gewandelt: Mädchen flirten gelegentlich mit dem Vater und lassen die Mutter abblitzen, Jungen, auch Mädchen, spielen schon mal gerne an den Brüsten der Mutter und träumen nachts vor lauter Eifersucht vom Autounfall des Vaters. Die Eltern nehmen mit Verwunderung wahr, dass sie zu begehrten Liebesobjekten wurden und zwar nicht nur sehnsüchtig umschwärmt, sondern manchmal ganz sinnlich und durchaus erotisch gefärbt. Grundsätzlich gilt hier die Empfehlung an Eltern, dem Kind mit Zärtlichkeit und Verständnis zu begegnen und ihm gleichzeitig zuzumuten, dass die elterliche Liebesbeziehung trotz aller Störversuche bestehen bleiben wird.

Kinder unterscheiden in diesem Alter noch nicht bewusst zwischen verschiedenen Ausdrucksformen der Sexualität; da die Eltern zu ihren ersten intimsten Bezugspersonen gehören, sind diese ersten erotischen »Objektbesetzungen« ganz natürlich. Es kann also nicht ein Ziel der Erwachsenen sein, die Kinder aus der sinnlichen Gemeinschaft mit den Eltern auszuschließen. Spielerische, hauterotische, visuell-sinnliche Interaktionen sind auch dann noch wichtig, dürfen aber nur einen kleinen Teil neben vielen andersartigen Interaktionen einnehmen. Eltern sollten sich über solche Erfahrungen austauschen, ungut ist meist eine »vertrauliche Entwicklungsförderung« durch nur einen Elternteil (vgl. Böttcher 1993, S. 44).

Überhaupt geht es bei der Frage nach Indikatoren für (an dieser Stelle oft assoziierten) *sexuellen Missbrauch* weniger um die Identifizierung von einzelnen üblichen oder unüblichen Handlungen, sondern eher um die Differenzierung von Kontextbedingungen, in denen sich die kindliche Sexualität realisiert. Johnson und Friend beschreiben als problematisch,

- *»wenn die sexuellen Verhaltensäußerungen eines Kindes ausschließlich auf Personen gerichtet sind, die nicht dem Alter oder Entwicklungsstand des Kindes entsprechen,*
- *oder wenn die sexuellen Interessen eines Kindes über längere Zeit nahezu alle anderen Interessen dominieren, so dass andere Aktivitäten behindert werden,*

- oder wenn das Verhalten über die Zeit eine Steigerung bezüglich der Häufigkeit, Intensität und Aggressivität erfährt,
- oder wenn das sexuelle Verhalten vom Kind selbst als unangenehm erlebt wird.
- [...] Es ist in Betracht zu ziehen, dass aus einem problematischen Sexualverhalten niemals gefolgert werden kann, dass sexueller Missbrauch tatsächlich stattgefunden hat.« (Johnson/Friend 1995, S. 168f.).

Grundsätzlich beginnt für Kinder ab vier Jahren ein neuer Lebensabschnitt, weil sie aus dem familiären Bereich stärker in ein neues Umfeld, etwa die Kindertagsstätte, wechseln. In der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen Kindern lernen sie, wer ihnen wichtiger ist als andere, wem sie wichtig sind. Es entstehen Gefühle von Eifersucht, Sehnsucht, Zuneigung oder Enttäuschung. Auch die Körperlichkeit der anderen weckt zunehmend mehr Neugier.

»Es kann vorkommen, dass ein Kind, das seine Genitalien noch nicht als Lustquelle entdeckt hat, von einem anderen Kind lernt, sich selbst zu berühren und zu befriedigen. Gerade wenn es sich dabei um eine erstmalige Erfahrung handelt, ist es möglich, dass das Kind zunächst sehr häufig masturbiert, weil es ganz begeistert ist von der Möglichkeit, sich selbst angenehme Gefühle zu verschaffen.« (Philipps 2002, S. 20)

Erwachsenen ist das vor allem dann peinlich, wenn die Masturbation in aller Öffentlichkeit geschieht. Einerseits ist ein solches Verhalten in diesem Alter ganz natürlich, andererseits muss auch dieses Kind mit der Zeit lernen, sich den sozialen Gepflogenheiten anzupassen und entsprechend intime Handlungen nur im geschützten Raum, z.B. des eigenen Zimmers, zu vollziehen. So erfährt das Kind, dass Selbststimulation zwar grundsätzlich akzeptiert ist aber nicht an jedem Ort passieren sollte. Wichtig ist auch, Unterscheidungen zu machen zwischen verschiedenen Personen; so kann die eigene Mutter toleranter sein als eine andere Person. Auch solche Differenzierungen kann ein Kind mit der Zeit begreifen.

7.1.5 Sexuelle Sozialisation im fünften Lebensjahr

Im Übergang zum fünften Lebensjahr wird die Hinwendung zur Gruppe der Gleichaltrigen noch stärker. Je mehr die Eltern solche Freundschaften fördern, die auch das Kuscheln und das Interesse an körperlichen Erkundungen mit einschließen, desto eher gelingt den Kindern der stufenweise Abbau des erotisch gefärbten Interesses an den Eltern. Kinder brauchen andere Kinder als Herausforderung, als Vorbild, als Anschauungsobjekt, zum Lieben, zum Hassen, zum Sichverbinden und Sichstreiten, zum Abgucken und Sichabgrenzen. Das gilt vor allem auch für das sexuelle Lernen mit all seinen Facetten. Wenn sich Kinder je nach Gefühl und Interesse nackt sehen und anfassen, sich aber auch voneinander abgrenzen und Geheimnisse haben dürfen, wenn

sie sich gegenseitig darüber informieren, wie Kinder gemacht werden und wie lang der Penis von Papa ist, wenn sie sich ineinander verlieben und eifersüchtig sind, ist das wichtig und gut so.

Das Interesse am Körper des eigenen oder des anderen Geschlechts wird im Allgemeinen mit dem Begriff der sogenannten Doktorspiele etikettiert. Gemeint ist das sich gegenseitige Untersuchen, auch der Geschlechtsteile, gelegentliche Stimulationen und manchmal auch die Imitation des Geschlechtsverkehrs. Verständlicherweise wollen Kinder dabei allein sein und schützen – vergleichbar mit den Erwachsenen – ihre Entdeckungsreisen vor neugierigen Einmischungen. Das ist bei Gleichaltrigen in der Regel auch völlig unproblematisch. Auf diese Weise lernen sie z.B. wie die Genitalien aussehen, dass die Analregion sehr empfindlich ist und an welchen Stellen eincremen gut tut und wo es eher schlechte Gefühle bereitet. Probleme sind nur wahrscheinlich, wenn ein deutliches, z.B. altersbedingtes Machtgefälle zwischen den Kindern existiert. Wenn Erwachsene das sichere Gefühl bekommen, dass einseitige, instrumentalisierende Vergnügungssuche oder Machtausübung im Spiel sind, bietet es sich an, das Geschehen vorsichtig, vielleicht nachfragend zu begleiten und auch bestimmte »Spiele« zu verbieten. Vor allem ist wichtig, vor Aktivitäten zu warnen, die etwas am Körper schädigen könnten. Das ist z.B. der Fall, wenn versucht wird, Gegenstände in die Scheide zu stecken oder den Penis mit Gegenständen oder großer Kraftanstrengung zu bearbeiten.

Wenn auch diese Doktorspiele im Mittelpunkt der Erwachsenenperspektive auf Kinder stehen, so haben die sozialen und symbolischen Rollenspiele eine ebenso große Bedeutung, mit denen Kinder ihre Vorstellungen vom Frau- und Mannsein externalisieren. In taktvoller Weise können Erwachsene bei solchen Spielen durchaus in die Szenerie eingreifen und bestimmte Klischees anhand konkreter Situationen infrage stellen. Interessanterweise erleben Eltern in diesen Spielen vieles von dem, was sie selbst ihren Kindern vorleben. Neben dem Anstoß zur Selbstreflexion können solche Momente auch zu Gesprächen darüber genutzt werden, welches alternative Verhalten noch möglich ist und wo in der Umgebung das vielleicht auch vorkommt.

Noch wichtiger ist die Begleitung der Kinder in ihren ersten Liebeskonflikten. Verliebtsein, Händchenhalten, Umarmen und Küssen, Weggestoßenwerden und Sichtrennen, einschließlich aller begleitenden Gefühle, werden in den ersten Freundschaften ebenso heftig erlebt wie es Erwachsene von sich kennen. Alle diese Empfindungen gilt es zu respektieren, selbst wenn das aus der Erwachsenenperspektive noch so vorläufig aussieht. Lächerlich machen führt dazu, dass Kindern lernen, solche Gefühle lieber bei sich zu behalten, um sich nicht zu blamieren. Damit wäre eine gesunde seelische Entwicklung gefährdet. Das gilt vor allem für die immer noch deutliche negative Sanktionierung gleichgeschlechtlicher Liebesbeziehungen. Vor allem Jungen ahnden es untereinander brutal, wenn sich zwei von ihnen umarmen und zärtlich zueinander sind, obwohl immer solche Gefühle auftreten. Da immer noch viele Eltern befürchten, dass sich durch gleichgeschlechtliche Kontakte vielleicht eine homosexuelle Entwicklung ergeben könnte, werden die Hänseleien meist nicht unterbunden. Entsprechende

nicht-diskriminierende Interventionen sind nicht einfach, wenn sie nicht Gefahr laufen wollen, homonegative Reaktionen hervor zu locken. Wichtig ist jedenfalls immer wieder einfließen zu lassen, dass es auch intime Paare von Männern und Frauen untereinander gibt und dass es auch völlig normal ist, dass sich das auch immer wieder mal ändern kann. Wenn ein Kind dann später eigene gleichgeschlechtliche Neigungen entdeckt, verliert das innere oder auch äußere seinen ersten Schrecken.

7.1.6 Sexuelle Sozialisation im sechsten und siebten Lebensjahr

Informationen über die 6- bis 8-jährigen Kinder sind im wissenschaftlichen Kontext sehr dürftig. Auch in forschungspraktischer Hinsicht scheint es berechtigt zu sein, von einer gewissen Latenzphase zu reden. Zumindest gibt es kaum empirische Untersuchungen zu dieser Altersspanne. Viele der folgenden Informationen stammen aus Beobachtungen von sexualpädagogischen Fachkräften.

Im Grundschulalter, also ab dem 6. Lebensjahr, machen die Kinder weitere Entwicklungsschritte im sexuellen Bereich. Auffällig ist die Hinwendung zur Gruppe des gleichen Geschlechts, verbunden mit einer oft schroffen Ablehnung der gegengeschlechtlichen Gruppe. Das vornehmliche Zusammensein nur unter Jungen oder nur unter Mädchen dient unter den gegebenen Bedingungen der Geschlechterdualität der Sicherung der eigenen Geschlechtsidentität. Der soziale Druck wird größer, sich wie ein »richtiger« Junge oder ein »richtiges« Mädchen zu verhalten. In den Mädchen- und Jungengruppen wird das jeweils andere Geschlecht ausgegrenzt, manchmal auch abgewertet, verstärkt durch das gleichzeitig vorhandene auch erotisch gefärbte Interesse am gleichen Geschlecht, eine Erfahrung, die aber nur im Verborgenen bleibt.

Sigmund Freud hat die Rückzugs- und Abgrenzungstendenzen der Kinder sowohl zwischen den Geschlechtern als auch von den Erwachsenen zum Anlass genommen, sexuell von einer Latenzphase zu sprechen, die sich erst zu Beginn der Pubertät wieder auflöst. Tatsächlich kann von sexuellem Desinteresse aber keine Rede sein. Auch, wenn sie ihre sexuellen Interessen vor Erwachsenen zu verbergen versuchen, spielt es unter ihren gleichaltrigen Freundinnen und Freunden eine wichtige Rolle. Diese Ambivalenzen und Spannungen spiegeln sich im Grundschulalltag in den ersten Klassen deutlich wider. Nach außen hin dominiert gegenüber den Erwachsenen eher provozierendes Abgrenzungsverhalten. Die Sprache z. B. ist eindeutig sexualisiert durch Anspielungen auf den Fäkal- und Sexualbereich. Gerade mit der Gruppe der Gleichgeschlechtlichen im Rücken erleben sich besonders Jungen, zunehmend aber auch Mädchen, als überaus wortgewaltig und stark. Endlich haben sie ein Instrumentarium, mit dem sie die bis dahin ständig überlegenen Erwachsenen herausfordern können.

Kurz vor dem Schuleintritt wächst das Interesse der Kinder an Informationen aus den Medien. Viele Sendungen, die vor allem für Jugendliche oder Erwachsene gedacht sind, wecken die Neugierde, um sexuellen Wissensdurst zu stillen. Nicht immer verstehen sie wirklich, was sie hören und sehen, bekommen aber eine Ahnung davon, was in

der Pubertät auf sie zukommt und bilden sich eine Meinung, die durch Diskussionen mit Erwachsenen über internalisierte Klischees oder noch nicht verarbeitete Bilder begleitet werden können. Nützlich wäre das auch zur Einordnung pornografischer Filme, mit denen durch die Verbreitung des Internets auch in diesem Alter schon Erfahrungen gemacht werden. Sowohl solche Inhalte als auch andere Informationen führen dazu, dass Kinder heute mehr im Voraus wissen als sie praktisch erfahren haben und nachvollziehen können. Diese von dem Sexualforscher Guter Schmidt »Overscription« genannte Tatsache »kann vieles erleichtern und frühzeitig adäquates Problembewusstsein wecken, es kann aber auch irritieren, zu inadäquatem Leistungsdenken oder zu überzogenen Ansprüchen an partnerschaftliche Sexualität verführen« (Weller 2010, S. 5).

Jungen und Mädchen nutzen zwar zunehmend die audiovisuellen Medien zum Wissenserwerb über Sexualität, hinzu kommen aber offenbar mit zunehmender Lesekompetenz auch andere Quellen wie diverse Zeitschriften, Aufklärungsbroschüren, der schulische Aufklärungsunterricht und das Gespräch mit den Eltern.