

Probleme mit einem „Schmuddelthema“ – die Erziehungswissenschaft und das Sexuelle

Barbara Rendtorff

Der Ausdruck „Schmuddelthema“ ist ein Zitat – er fiel im Zusammenhang mit der Thematisierung des Sexuellen in pädagogischen Kontexten vor nicht allzu langer Zeit in einer seriösen erziehungswissenschaftlichen Diskussionsrunde – und ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt, dass diese Bemerkung etwas Wichtiges markiert: Die gesamte Dimension des Sexuellen – ihre leibliche Seite wie auch ihre psychische Dynamik – scheint in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum zu existieren (vgl. Brumlik 2012; Aigner 2013¹). Die aus dem körperlich-Sexuellen stammenden Antriebskräfte des Menschen, jenes „Stück eingebaute Bestialität“, „beständige Bedrohung [des] zivilisierten Daseins“ (Böhme/Böhme 1992, S. 50) sind nicht Teil der erziehungswissenschaftlichen Reflexion, auch fehlen ihr die starken Worte, die im Kontext der Psychoanalyse üblich sind: Liebe, Hass, Neid, Gier, Angst. So wird etwa im Zusammenhang mit sexueller Orientierung überwiegend Anerkennung und Akzeptanz gefordert und nur selten gefragt, *warum* heterosexuelle Jugendliche mit der Vorstellung homosexueller Liebe Schwierigkeiten haben, was diese in ihnen berührt, sie ängstigt oder ihnen Lust macht.

Die Vermeidung des Sexuellen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs liegt allerdings nicht daran, dass seine zentrale Bedeutung für die kindliche Entwicklung nicht bekannt sei/sein könnte. Die Schriften der 1970er Jahre betonen dies noch als selbstverständlichen, wenn auch ‚zu befreienden‘ (vgl. Herzog 2005) Aspekt kindlicher Welt- und Selbsterforschung, bevor es in den Hintergrund geschoben, ‚vernünftig‘ versachlicht (Sager 2015, S. 284) und pädagogischen „Verhaltensmodifikationsstrategien“ (Reichenbach 2011, S. 25) untergeordnet wurde.² Die Geschichte der Pädagogik kennt im Gegenteil viele Formen der expliziten und skandalisierenden Thematisierung des Sexuellen, vor allem den vielfältigen und teilweise „hysterischen Kampf gegen die Selbstbefriedigung“ (Wulf 1985, S. 28) im 18. und 19. Jahrhundert und ausgeklügelte Maßnahmen zu deren Verhinderung. In etlichen vom Lebensreform-Gedanken beeinflussten reformpädagogischen Landerziehungsheimen kehrten diese in scheinbar konträrem Gewande wieder, als Heroisierung verordneter Nackt-

1 Meine eigenen unsystematischen Prüfungen bestätigen das: Meistens kommt selbst in Texten zur frühen Kindheit das Wort „sexuell“ gar nicht vor oder aber nur in Verbindung mit sexuellem Missbrauch. Auch von Erzieherinnen und Erziehern lässt sich häufig hören, dass sie in ihrer Ausbildung weder über das Sexuelle noch über das Thema Geschlecht etwas erfahren haben.

2 Die explizit sexualpädagogischen Schriften müssten gesondert diskutiert werden (vgl. z. B. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016).

heit, die der Vorbeugung gegen Onanie und einer sauberen, gewissermaßen nicht-sexualisierten Sexualität (Oelkers 2011, S. 211ff.) dienen sollte. Aber auch die (letztlich ungelöst gebliebene) Frage der Koedukation war wesentlich von erotischen und sexuellen Phantasien geleitet (vgl. ebd., S. 210).

„Schmuddelthema“ ist im Übrigen auch semantisch ein interessanter Ausdruck: Was ‚schmuddelig‘ ist, ist nicht ‚richtig schmutzig‘, beim Schmuddelwetter gießt es nicht in Strömen, aber es ist ungemütlich feucht. Etymologisch ist das Schmuddelige mit „sudeln“ verwandt, womit dann auch das Verlockende am Sexuellen angesprochen ist, das sich beim lustvollen Spielen kleiner Kinder mit Matschepampe noch erkennen lässt, wenn der ganze Körper des Kindes erotisiert wird in diesem genüsslichen Spüren. In einer psychoanalytischen Tradition, die das Sexuelle nicht auf Genitalität reduziert, wird dieses Spüren dem Sexuellen zugeordnet, das hier den Körper des Kindes ergreift – so hat das Unterbinden solcher ‚Sauereien‘ wohl nicht zuletzt mit dem Neid der Erwachsenen auf dieses lustvolle Fühlen zu tun, und mit der Scham über die am eigenen Leib erweckten sexuell getönten Gefühle.

Was ist also das Bedrohliche am Sexuellen, dass es dramatisiert oder aber beschwiegen werden muss? Einige spezifische Aspekte, die hierfür ursächlich sein könnten, sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Der wichtigste Grund dürfte darin liegen, dass das Sexuelle unvernünftig und eigensinnig ist, unbeherrschbar und unplanbar in Antrieb und Wirkungen. Gerade weil die Erziehungswissenschaft an der Unplanbarkeit der Wirkungen ihrer Konzepte leidet, ist ihr Fokus darauf gerichtet, dennoch mit gezielten Interventionen der Planbarkeit möglichst nahe zu kommen.

Außerdem verbinden sich im Sexuellen körperlich-geschlechtliche und seelische Empfindungen, wirken Lust und Phantasie, Denken und Leiblichkeit zusammen – auch der Intellekt wird vom geschlechtlich-Sexuellen tangiert. Gerade dies führt bei den Erwachsenen zu jenem vorne erwähnten Erregungspotenzial – und diese diffuse Erregung zieht eine hohe Regulations- und Strafbereitschaft nach sich, was letzten Endes zur Normierung von Sexualität auf einer heterosexuellen Folie beiträgt. In dieser Abwehrbewegung werden also gewissermaßen Intellekt und körperlich-Geschlechtliches (und damit das Förderliche dieser Verbindung) voneinander separiert, um jedes für sich regulieren zu können. Gleichzeitig (und logischerweise damit verbunden) wird das Sexuelle tendenziell auf genitale Sexualität reduziert, was Rolf Pohl im Falle der „männlichen Sexualität“ treffend als „Penifizierung“ beschreibt (Pohl 2004, S. 365). Dies alles zusammengefasst und zusammenwirkend führt dann nicht zuletzt zu einem Ausschließlichkeitsanspruch der Heterosexualität und einer Dethematisierung aller anderen Formen und Ebenen von Sexualität und Begehren.

Im Kontext der Erziehungswissenschaft wirkt sich auch nicht zuletzt die routinierte Ignoranz gegenüber den Impulsen aus der feministischen Forschung aus (vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021), etwa wenn die Einsicht nicht aufgegriffen wird, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Körpern

und auch das eigene Verhältnis zu diesen Körpern von der gesellschaftlichen Strukturierung der Geschlechterordnung beeinflusst ist, dass also Körper nicht als solche, sondern nur in ihrer jeweiligen Bedeutung verstanden werden können. Hier hat es eine intensive Debatte gegeben (vgl. Palm 2011; Villa 2020), die für die Erziehungswissenschaft von großem Interesse hätte sein können, weil sie eng mit der Frage von Einflussmöglichkeiten und -notwendigkeiten im Erziehungsprozess verknüpft ist – die allerdings bedauerlicherweise nicht die gebührende Aufmerksamkeit gefunden hat.

Zur „disziplinären Verstrickung“ und „disziplinären Verantwortung“ gehört deshalb nicht zuletzt die Frage, welches Problem die Erziehungswissenschaft mit dieser leiblichen Dimension des Lebendigen hat.

Was „ist“ das Sexuelle?

Hier sollen nur zwei Aspekte kurz skizziert werden. In Bezug auf Subjektivierung hat die Pädagogik Freuds These, dass das Ich „vor allem ein körperliches“ (Freud (1923/1975, S. 294) sei, früh geahnt und wollte mit ihren massiven sexuell getönten Maßnahmen des 18. und 19. Jahrhunderts durch die Disziplinierung der Körper auch die Entstehung eigenwilliger ‚Iche‘ verhindern. Dazu kommt aber, dass der Körper immer geschlechtlich ist, dass das Ich also von den um diesen Körper gelegten Vorstellungen mitgeformt wird. Die Tatsache der Geschlechtlichkeit des Körpers ist vielfach erziehungswissenschaftlich interpretiert worden, von der geschlechterbezogenen Teilung von Geist und Empfindung bis zu der Annahme (etwa bei Erik Erikson), dass im kindlichen Spiel die genitalen Themen geschlechtstypisch dargestellt werden, von Jungen eher phallisch, bei den Mädchen eher das diffuse Moment oder der imaginierte *inner space*; oder im Konzept der umwelt-bildenden Funktion des Weiblichen bei Donald Winnicott (vgl. Schmidt 2020) – diese Konzepte sind in der erziehungswissenschaftlichen Literatur, obgleich stillschweigend wirkmächtig, allerdings kaum mit Blick auf pädagogische Handlungsroutrinen kritisch diskutiert worden. Nicht zuletzt deshalb lassen sich bis heute (vor allem in der populärwissenschaftlichen Literatur) teilweise eng geführte Parallelen zwischen ‚innerem Genitale‘ und ‚nach innen gewendeten Konfliktverhalten‘ bzw. ‚äußerem Genitale‘ und Aggressivität finden.

Zwar können sich die individuellen Phantasien von der anatomischen Form des Körpers befreien (Wünsche und Begehren sowieso), doch rufen die Körperperformen durchaus spezifische Phantasien, Bilder und Fragen auf (vgl. Becker 2019, S. 171). Welcher Spielraum sich den Individuen bietet, hängt also davon ab, was ihnen an Bildern und Praxen zur Verfügung gestellt wird. Dies wiederum zeigt, wie eng die Sozialität mit dem Sexuellen verknüpft ist: Der Mensch wird zum Subjekt, „indem er auf seinesgleichen bezogen ist“ (Waldenfels 2000, S. 316) – anders gesagt: weil „die grundlegenden biopsychoso-

zialen Bedürfnisse nach Akzeptanz, Sicherheit und Geborgenheit“ sich „durch sexuelle Kommunikation in Beziehungen“ ausdrücken (Aigner 2013, S. 25). All dies verweist darauf, dass das Sexuelle ein zentraler Aspekt des Erzieherischen ist und sein sollte.

Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die zwiespältige Thematisierung von Sexualität in Bezug auf die kindliche Entwicklung. Der Ausdruck „Sexualität“ ist in Bezug auf Kinder missverständlich, deshalb unterscheidet die psychoanalytische Diktion zwischen Sexualität und dem Sexuellen, denn Kinder schreiben ihren lustvollen Empfindungen „eine ganz andere Bedeutung zu als Erwachsene“ (BZgA 2017, S. 7). Der Ausdruck „Sexualität“ erfasst mit seiner Assoziation an erwachsene genitale Sexualität die körper- und genitalbezogenen Handlungen von Kindern, zumal im Vorschulalter, nur ganz unzureichend, legt Verbindungen zu problematischen Aspekten wie „Frühsexualisierung“ oder sexueller Gewalt nahe, sodass kindliches Explorationsverhalten leicht als auffällig und unangemessen erscheint und präventiv verhindert werden müsse. Die merkwürdige Gleichzeitigkeit von Sexualisierung, sogar Pornographisierung in der Darstellung kleiner und junger Mädchen (etwa in Werbung oder Modeindustrie) und Prüderie, die sich als Gefahrenabwehr ausgibt, ist deshalb erklärungsbedürftig, weil letztere ja ihre Begründung aus ersterer bezieht, Schutz und Gefahrenabwehr gerade die scheinbar notwendige Antwort auf jene Sexualisierung sind. Und dass die entsprechenden sexuellen Phantasien auf einer heterosexuellen Folie entworfen werden, hat im pädagogischen Alltag vor allem in Bezug auf männliche Fachkräfte im Bereich der frühen Bildung eine Haltung permanenter Verdächtigung erzeugt (die ihnen eine altersangemessene Zuwendung zu kleinen Kindern erschwert) und neue/alte Bekleidungs Vorschriften in Kitas oder Schwimmbädern aufgebracht. Die kindliche Psychosexualität wird also „mit den Mitteln der Sexualisierung tabuisiert“ – Sophinette Becker (2019, S. 167) nennt das eine „sexualisierende Sexualabwehr“.

Erziehung und Beziehung

Die Beschäftigung mit dem Sexuellen ist in allen Entwicklungsphasen und auf unterschiedlichen Ebenen ein strukturierendes Moment von erheblicher Bedeutung für die Entwicklung des einzelnen Kindes. Deshalb sollten pädagogische Professionelle zumindest über ein solides Grundwissen darüber verfügen, wie Psyche und Soma in unauflösbarer Verbindung interagieren – nicht zuletzt um übergriffiges oder fehlinterpretierendes Verhalten zu erkennen und zu vermeiden.

Jedes Kind „kommt mit einem biologischen Geschlecht zur Welt und muss sich ein psychisches aneignen“ (Kägi 2020, S. 815) – und die Interpretationen des ‚biologischen‘ Körpers im gesellschaftlichen Umfeld sind, wie gesehen, entscheidend für diesen psychischen Aneignungsprozess. Die Entwicklung des sexuellen Erlebens kleiner Kinder (vgl. Mertens 1994) verläuft zunächst ent-

lang der Körperöffnungen (wo der Körper durchlässig ist und sich mit dem Außen verbindet), sie ist „in hohem Maße autoerotisch“ und mit der Gesamtentwicklung des Kindes, seinen körperlichen und psychischen Fähigkeiten, eng verknüpft (Wustinger 2005, S. 162). In der Latenzzeit sind die Phantasien stärker auf die Umgebung gerichtet und in der Adoleszenz in Verbindung mit Autonomiebestrebungen auf die Beherrschung von Emotionen – aber immer befinden sie sich in Korrespondenz mit Anderen.

Das kleine Kind behandelt seinen Körper wie ein „naiver Forscher“ (Eich 2005, S. 172), es spürt ihn passiv und erkundet ihn aktiv als eine Form der Selbstverortung in der Welt. Die Tatsache, dass auch heute noch vielen Kindern kein Wort für das weibliche Genitale gegeben wird (Jungen noch weniger als Mädchen; BZgA 2017, S. 18), ist deshalb sicherlich eine große Erschwernis für das sich entwickelnde Körperbild, denn wofür es kein Wort gibt, das ‚existiert‘ nicht, bleibt ein blinder Fleck am Körper und es kann darüber nicht gesprochen werden.

Neben den Körperöffnungen sind auch Haut und Stimme wichtige und das „menschliche Denken“ begründende Organe (Anzieu 1996, S. 22), wobei die Haut als eine doppelte Grenzfläche sich, den Körper abgrenzend, dem Außen zuwendet und nach innen den imaginären psychischen Raum umschließt. Sie schützt und entblößt, verbindet ebenso sehr wie sie trennt und ist die Grundlage der sexuellen Erregung, die durch Berührungsverbote und -praktiken geformt wird. Die Stimme wiederum ist wichtig, weil der Säugling mit seinen Betreuenden durch ein „audiphonisches Kommunikationssystem“ verbunden ist, das „erste Objekt für die geistigen Fähigkeiten“ des Neugeborenen also aus „akustischem Material“ gebildet ist, aus Schreien und Hören (Anzieu 1996, S. 213f.). Die Stimme stellt Verbindungen her, geht als Berührung von einem Körper zu einem anderen und macht aus ihnen hörende und schreiende (singende, plaudernde) Körper-in-Beziehung.

Wenn wir auch den geschriebenen Text als Stimme auffassen, sofern er uns ‚anspricht‘ und wir als Lesende mit ihm eine Beziehung eingehen, ihn anhören und imaginär auf ihn antworten – dann rückt auch das Lesen als pädagogische Praxis in den Blick (vgl. auch Rendtorff 2021). So verbaut etwa die verbreitete Maßgabe, Jungen eher Sachtexte als Romane anzubieten, ihnen den Zugang zu sinnlich-emotionalen und sexuell getönten Lese-Erfahrungen und reduziert damit auch das Repertoire ihrer Körperwahrnehmungen.

Das sexuell getönte Berührtwerden durch Stimme, Sprache und Klang ist auch eine zentrale Funktion von Kinderspielen – teils mit Betonung der körperlichen Dimension, teils der klanglichen (wie Abzählreimen oder chorischen Singspielen) – und auch hier sind Beziehungen zu den anderen Beteiligten und die Verbindung zu ihnen ein elementarer Bestandteil. Bei älteren Kindern in Latenz oder Adoleszenz verschiebt sich die körperliche Dimension dann eher auf die Phantasie, aber die Stimme als Beteiligte bleibt als phantasierte oder imaginierte erhalten – gerade auch beim lustvollen Lesen. Und auf allen diesen

Ebenen können pädagogische Beziehungen in problematischer Weise sexualisierend wie auch ignorant, erschreckend oder einschränkend sein, zumal wenn Erwachsene in Unkenntnis der Zusammenhänge agieren.

Die geschlechtliche Dimension

Erziehungswissenschaftlich relevante Geschlechteraspekte finden sich bei jedem der angesprochenen Aspekte. So hat etwa die Tatsache, dass die weibliche Sexualität historisch durchgehend stärkeren Restriktionen unterlag als die männliche, und dass die Geschlechterordnung zunehmend aggressiv heteronormativ und hierarchisch gestaltet war (mit einem Schwerpunkt im 19. Jahrhundert), ein komplexes Tableau von binären Begriffspaaren hervorgebracht, das von aktiv-passiv, produktiv-rezeptiv bis zu Lust-Ergebnisheit die geschlechtlichen Zuschreibungen einander ausschließend formuliert. Den Frauen war außerdem seit Jean-Jacques Rousseau die Verantwortung für die Sittlichkeit der Gesellschaft auferlegt (vgl. Kuster 2010), was sich in allen pädagogischen Schriften des späten 18. und des 19. Jahrhunderts findet. Zu diesen Fragen ist von Wissenschaftlerinnen v. a. aus der Historischen Bildungsforschung viel gearbeitet und publiziert worden, was aber erstaunlich wenig Eingang in die gängige erziehungswissenschaftliche Literatur gefunden hat. Man geht sicherlich nicht fehl in der Annahme, dass diese Tradition sich im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als einer männlichen Wissenschaft, in der Konzeptualisierung ihrer Gegenstände, Fachbegriffe und Perspektiven niedergeschlagen hat, die die Berührung mit dem ‚schmuddeligen‘ Sexuellen meiden und die kleinen Kinder den vermeintlich und angeblich wissenschaftsfernen Frauen überlassen.

Die Auffassung der weiblichen Sexualität als domestizierungsbedürftig hat auch dazu geführt, dass ihre lustvolle Dimension in den pädagogischen Schriften als nicht vorhanden dargestellt und der weibliche Körper als „Körper-für-andere“ bestimmt wurde (Bourdieu 2013, S. 112), was auch die Spaltung von ehrbarer asexueller Ehefrau-Mutter und der Hure begründet hat. Dass Masturbation auch heute noch bei Mädchen weniger selbstverständlich ist (vgl. Heßling/Bode 2015, S. 123ff.), verweist darauf, dass die Vorstellung, der weibliche Körper diene vor allem der männlichen Befriedigung, noch nicht gänzlich verschwunden ist. Dass mit diesem Konzept aber aktiv-aggressive Lust und Hingabe zwischen Männern und Frauen aufgeteilt wurde, hat den Männern den Zugang zu Hingabe und Genießen erschwert – was sich nicht zuletzt im pädagogischen Kontext als Barriere gegen die als ‚weich‘ und ‚weiblich‘ markierten Formen von Zuwendung zeigt. Die Spaltung zwischen Anstand und Lust ist bis heute spürbar – so gibt es etwa kein männliches Pendant für das Wort ‚Schlampe‘. Sexuelle Zuschreibungen dieses Musters sind täglich auf jedem Schulhof zu hören und auch heute werden kleine Kinder auf dieser Folie als

‚Mädchen‘ oder ‚Jungen‘ wahrgenommen und behandelt – noch erschwert durch die vorne angesprochene Gleichzeitigkeit von Pornographisierung und Prüderie. Es ist eigentlich völlig unverständlich, warum die Erziehungswissenschaft diesem Thema so weiträumig aus dem Weg geht, das so viele grundsätzliche, ihr Terrain betreffende Aspekte enthält.

Zusammenfassung

Die erziehungswissenschaftliche Literatur ist nach wie vor von einander tendenziell ausschließenden, heteronormativ fundierten, geordneten und gewichteten Grundlinien getragen, auch wenn dies nicht (mehr) die *explizite* erziehungswissenschaftlich-pädagogische Botschaft ist. Doch ließe sich dieser Befund auch umkehren und vermuten, dass die geschlechterbezogenen Konzeptualisierungen selber nur der Schirm sind, der die grundlegende, existenzielle Schwierigkeit im Umgang mit dem Sexuellen verdecken soll: *dass es sich nicht begreifen und beherrschen lässt*. „Sex macht sprachlos“ (Leitzgen 2009, S. 44). So gesehen würde (auch wenn das auf den ersten Blick paradox klingen mag) in der geschlechterbezogenen Positionierung den Individuen ihre leiblich-geschlechtliche *und* ihre sexuelle Dimension entzogen – und müssen folglich nicht als Teil des von der Erziehungswissenschaft Anvisierten analysiert werden. Vielleicht ist es dieses ‚Unsprechbare‘, dem sich die Erziehungswissenschaft nicht stellen will, weil es sich Erziehungs- und Disziplinierungsbemühungen widersetzt (vgl. Wulf 1985, S. 29): Was mit Kontrolle und Überwachung nicht gezähmt werden kann, wird wirkungsvoller umgangen, indem es als Aggression oder Abweichung markiert oder indem es beschwiegen wird. Von hier aus bekommt allerdings die Verbindung des Leiblich-Sexuellen mit Intellekt und Lernen eine spezifische Schärfe – denn wie kann das eine gelingen, wenn das andere ausgeblendet bleibt? Statt das Unsprechbare zu dethematisieren, müsste vielmehr eine Form gefunden werden, es zu einem Bestandteil erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens zu machen.

Zusammenfassend ergibt sich der Eindruck, dass Erziehungswissenschaft und Pädagogik der Komplexität dessen, was sich in der lebendigen Leiblichkeit zeigt und worauf das Sexuelle prominent verweist, nicht gewachsen sind – und dass sie es reduzieren, vereindeutigen und beschweigen, um Ordnung hineinzubringen. Das heißt, dass sie das Wilde und Unbeherrschbare nicht durch ihre Beschäftigung damit zu bearbeiten versuchen, sondern durch Spaltungen und Unsichtbarmachung, in dem Bemühen, ihre mühsam aufgebaute Beherrschung und Kontrolle des Lebendigen (ihr Kerngeschäft) nicht irritieren zu lassen und zu verlieren. Das Beschweigen aber erzeugt in der Selbst- und Weltwahrnehmung von Kindern blinde Flecken und Unsicherheiten und bereitet sie nicht darauf vor, Grenzen zu erkennen und zu ziehen – und es erschwert

umgekehrt pädagogischen Fachkräften, Kinder bei der Ausgestaltung dieser Grenzen angemessen zu unterstützen.

Barbara Rendtorff, Dr. phil. habil., ist derzeit Seniorprofessorin im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Literatur

- Aigner, Josef Christian (2013): *Vorsicht Sexualität! Sexualität in Psychotherapie, Beratung und Pädagogik – eine integrative Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anzieu, Didier (1996): *Das Haut-Ich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Sophinette (2019): *Geschlecht und sexuelle Orientierung in Auflösung – was bleibt?* In: Henze, Patrick/Lahl, Aaron/Preis, Victoria (Hrsg.): *Psychoanalyse und männliche Homosexualität*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 165-179.
- Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot (1992): *Das Andere der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2013): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2012): *Wie ein Kugelblitz? Das Rätsel der kindlichen Sexualität*. In: Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hrsg.): *Kindliche Sexualität*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13-23.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2017): *Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Entwicklung vom 1. bis zum 6. Lebensjahr*. Köln: BZgA.
- Eich, Holger (2005): *Es geht kein Weg zurück. Wie der Diskurs über sexuellen Missbrauch zur Verdrängung der kindlichen Sexualität beiträgt*. In: Burián-Langegger, Barbara (Hrsg.): *Doktorspiele. Die Sexualität des Kindes*. Wien: Picus, S. 167-192.
- Freud, Sigmund (1923/1975): *Das Ich und das Es*. In: *Studienausgabe Band 3*. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 273-330.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Herzog, Dagmar (2005): *Die Politisierung der Lust. Sexualität in der deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts*. München: Siedler.

- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 15-24-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Kägi, Sylvia (2020): Sexuelle Themen von Mädchen und Jungen. In: Braches-Chyrek, Rita et al. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 813-822. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.71>.
- Kuster, Friederike (2010): Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung bei Rousseau. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 5, S. 666-677. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7164/pdf/ZfPaed_5_2010_Kuster_Anordnungen_der_Natur.pdf [Zugriff: 3. Mai 2021].
- Leitzgen, Anke M. (2009): Aufklärung aus Kindersicht. Eine Befragung 6- bis 12-jähriger Kinder zu Sexualwissen und Körpergefühl. In: Grundschule. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 3, S. 42-49.
- Mertens, Wolfgang (1994): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. 2 Bände. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Palm, Kerstin (2011): Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit. Fachspezifische Schauplätze um emanzipative Körpertheorien in den Gender Studies. In: Bogusz, Tanja/Sørensen, Estrid (Hrsg.): Naturalismus – Konstruktivismus. Zur Produktivität einer Dichotomie (= Berliner Blätter, Sonderheft 55), Berlin: Panama-Verlag, S. 22-32.
- Pohl, Rolf (2004): Feindbild Frau. Männliche Sexualität, Gewalt und die Abwehr des Weiblichen. Hannover: Offizin.
- Reichenbach, Roland (2011): Erziehung. In: Kade, Jochen et al. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20-27.
- Rendtorff, Barbara (2021): Verlieblichte Gewohnheiten – Lesen als Beziehung. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, 1, S. 1-12. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/716/2021_1_de_rendtorff.pdf [Zugriff: 3. Mai 2021].
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950-2010). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839429501>.
- Schmidt, Susanne (2021): Umwelt-Sein. Mutterschaft, Entwicklung und Psychologie, 1930-1990. In: NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, 29, S. 77-112. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00048-020-00277-1> [Zugriff: 3. Mai 2021]. <https://doi.org/10.1007/s00048-020-00277-1>.
- Villa, Paula Irene (2020): Bodies matter. Zur Materialität und Relevanz von (Geschlechts-)Körpern. In: Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Warmuth, Anne-Dorothee (Hrsg.): Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt. Frankfurt am Main: Campus, S. 145-151.

- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (1985): *Die Transformation des Sexuellen – sechs Annäherungen*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Lust und Liebe. Wandlungen der Sexualität*. München: Piper, S. 17-40.
- Wustinger, Lisa (2005): *Chancen und Risiken der Sexualaufklärung bei Kindern. Fallzentrierte Supervisionsgruppe*. In: Burian-Langegger, Barbara (Hrsg.): *Doktorspiele. Die Sexualität des Kindes*. Wien: Picus, S. 160-166.