



Leseprobe aus Bienia und Kägi, Kindliche Sexualität in
Kindertageseinrichtungen, ISBN 978-3-7799-3922-1
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3922-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3922-1)

Inhalt

Einleitung <i>Sylvia Kägi und Oliver Bienia</i>	7
Zur kollektiven Einkörperung des Sexuellen – Gesellschaftstheoretische Perspektiven auf sexuelle Sozialisation im Kindesalter <i>Melanie Groß</i>	14
Familie und kindliche Sexualität: Familiäre Einflüsse auf die sexuelle Sozialisation von Kindern <i>Torsten Linke</i>	23
Kindliche Sexualität im Wandel der Zeit und was Kindertagesstätten heute aus der Geschichte lernen können <i>Jörg Nitschke</i>	37
Zur Geschlechterthematik in Kindertageseinrichtungen – ein Beitrag zur kindlichen Sexualität <i>Melanie Kubandt</i>	53
Doktorspiele – ein Beitrag zur kindlichen Sexualität in Kindertageseinrichtungen <i>Oliver Bienia und Sylvia Kägi</i>	65
Sexuelle Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen – Wie kann dies didaktisch gelingen? <i>Nadine Ben Sabeur</i>	82
Gelingende Elternkooperation als Voraussetzung zum Umgang mit kindlicher Sexualität in Kindertageseinrichtungen <i>Sabine Redecker und Verena Winter</i>	101
Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt – Plädoyer für eine ganzheitliche Sexualpädagogik in der Kita <i>Jörg Maywald</i>	116
Wie kann Kinderschutz gelebt werden? – Das Kinderschutzkonzept in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) <i>Andrea Sälinger und Sabine Herrenbrück</i>	128
Autor_innenangaben	140

Einleitung

Sylvia Kägi und Oliver Bienia

Alle Formen der institutionellen Kinderbetreuung können als Orte betrachtet werden, in denen vor allem der körperliche Ausdruck viel Raum einnimmt. Jeder Mensch, also auch Kinder, kommunizieren stets auch mit und durch ihren ganzen Körper. Der Körper und insbesondere die Sinnlichkeit stellen für Kinder den Zugang zur Welt dar. So kann man sagen, dass die Wahrnehmung auf die Welt stets eine leibliche Dimension impliziert, die wiederum an vorherige Erfahrungen geknüpft ist (Stenger 2010) und gleichzeitig die Grundlage für neue Erfahrungen bildet. Meint: Die Welt erlebe ich durch den Körper mit allen Sinnen. Unwohlsein oder auch Freude drückt sich stets auch körperlich aus. Dieses Erleben zu interpretieren, zu verstehen ist ein Bestandteil von Wohlbefinden und trägt damit zur Gesundheit bei, die vorhanden ist, sich entwickelt und aktiv gestaltet werden kann. Kinder erleben die Welt „ästhetisch“ mit den ihnen zur Verfügung stehenden Sinnen. Im Rahmen eines ästhetischen Bildungsprozesses erhalten Kinder die Möglichkeit, ihre vielseitigen Wahrnehmungsfähigkeiten auszubilden, um die Welt ‚be-greifen‘ (über den Körper erfahren) zu können.

Ein Teil der körperlichen Erfahrungswelt und Ausdrucksform betrifft die Sexualität. Wobei wir die Sexualität zwar funktional, aber im Schwerpunkt als sinnliche Erfahrung begreifen. Die kindliche Sexualität ist nicht im Sinne der erwachsenen Sexualität (homologer Ansatz) zu verstehen. Sie bildet eher die Grundlage für eine spätere „gesunde“ Erwachsenensexualität. Wenn wir von kindlicher Sexualität sprechen, dann impliziert dies auch eine Stimulation von Sinnen, jedoch ohne die sich dazu entwickelnden Bilder (Kopfkino) von Jugendlichen oder Erwachsenen. Kindliche Sexualität verweist auf die erste Erfahrung mit dem Körper und den sinnlichen/gedanklichen Folgen, die zunächst unbestimmt sind. Sexualität hat verschiedene Ausdrucksformen, wie zum Beispiel Zärtlichkeit, Sinnlichkeit, Lust, Wohlbefinden, Entspannung oder Geborgenheit. Die kindlichen sexuellen Erfahrungen unterscheiden sich gravierend von denen eines Erwachsenen. Es geht um Erfahrungen von Kindern, die stets eng mit der gesamten körperlichen Entwicklung verknüpft sind. Deshalb ist die kindliche Sexualität nicht mit einer erwachsenen Sexualität zu vergleichen.

Sexualität als körperlicher, kognitiver, sinnlicher und damit leiblicher Ausdruck ist Bestandteil der Gesellschaft, in der „ich“ lebe. Eine „natürliche“ Sexualität ist untrennbar mit der gesellschaftlichen Ausprägung verbunden, in der „ich“ lebe. So prägt das Umfeld, in dem ich aufwache, den gesamten Umgang bzw. die Inszenierungen von Körperlichkeit, wie z. B. meinen Kleidungsstil. So-

mit trägt das Umfeld mit seinen Deutungs- und Handlungsmustern zur Konstitution des Selbst bei. Verbunden ist dies mit der Vermittlung von Werten und Normen, die zum Teil explizit, zum Teil implizit vermittelt werden. Daraus lässt sich feststellen, dass Sexualität sich in einem kulturell geprägten Umfeld herausbildet. Es gilt aber auch, „dass Sexualität nicht in Geschichte und Gesellschaft aufgelöst werden kann.“ (Sielert 2005, S. 42) Gesellschaftliche Ausprägungen, wie bestehende Werte und Normen, sind in Deutschland seit den 1970er Jahren zunehmend multikulturell. Schätzungsweise jede zehnte Person gehört zu der Gruppe der Zugewanderten. Unter dem Aspekt des Rechts auf individuelle Sinnlichkeit (als Basis der eigenen Identität) und dem Wohlbefinden sollten interkulturelle Aspekte des Aufwachsens Bestandteil der sexuellen Entwicklung von Kindern sein, um den vielfältigen Ausprägungen der Lebensweisen und Lebenswelten gerecht werden zu können. Interkulturelle Kompetenz bietet die Möglichkeit, mehr über die Lebenswelten „anderer“ zu erfahren und Vorurteile abzubauen. Dazu bedarf es der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und ihren verschiedenen Ausdrucksformen sowie der zunächst fremden Kultur. Der Umgang mit Vielfalt bedeutet, zu erkennen, dass das Fremde nicht nur in der Ferne zu finden ist, sondern in uns wohnt und sich zu erkunden lohnt.

Seit Beginn der 1980er Jahre hat sich der Körper wieder zu einem (sozial-)wissenschaftlichen Thema entwickelt, mit dem sich sämtliche Disziplinen beschäftigen (Braham/Müller 2010, Böhle/Wehrich 2010). In der Soziologie wird der Körper nun nicht nur als Gegenstand betrachtet. Jeder Ausdruck von nonverbaler und verbaler Kommunikation wird ebenso als eine körperliche Verständigung gesehen. Menschliche Interaktion ist mehr als nur Sprache, hat auch immer ein körperliches Korrelat. Körper werden als etwas betrachtet, das über die vielfältigen besonderen Verfasstheiten etwas Eigenes ins Spiel bringen (Loenhoff 2010).

Mit dem Bezug zur *Leiblichkeit* (Körper, Geist, Seele) wird eine Sicht auf den Körper eröffnet, zu der sich Bezüge zur Phänomenologie und der philosophischen Anthropologie herstellen lassen. Das heißt, dass nun auch eine subjektive Komponente zur Betrachtung hinzugenommen wird. Im Leib realisiert sich der Mensch in einer vorsprachlichen und vorbewussten Weise. Der Leib ist spürbar, ohne sich auf die fünf Sinne (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) und das Körperschema zu stützen. Oftmals wird der Körper erlebbar durch besetzte leibliche Regungen wie Reaktionen auf innere und äußere Ereignisse durch Angst, Schmerz, Durst, Hunger oder Atmung (Schmitz 2007). Unter dem theoretischen Konstrukt des Leib-Seele-Problems kommen Themen wie *Körperlichkeit*, insbesondere im Verständnis der „Zwischenleiblichkeit“ auf, welche auf die Entstehung und Konfiguration von Effekten im Zwischen sich begegnender materialer Körper verweisen. Im Fokus steht die Unhintergebarkeit des Leibes als Mittler von Empfindungen (Merleau-Ponty 1966). Demnach würden sich die alten Grenzen zwischen Subjekt (rationaler Verstand) und Objekt (Körperlichkeit) auflösen.

Insgesamt ist wieder in den Blick gerückt, dass der Körper/der Leib etwas ist, das eigenen Gesetzen und Dynamiken folgt, das Grenzen hat, das Bedürfnisse hat und über eine eigene Würde verfügt. Gesellschaftliche Strukturen fließen wie selbstverständlich in die Erziehung ein. Damit verbunden ist das Verstärken von Ängsten, wie z. B. die Vermittlung von Schamgefühlen usw. So findet auch für Krappmann (1988) die Identitätsbildung in einem dialektischen Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft statt. Da der Mensch kein (sich selbst genügendes) autarkes Wesen ist, ist er auf andere Menschen angewiesen, dazu muss er sich auf diese einstellen können. Jedes Kind ist deshalb z. B. bezogen auf den Aneignungsprozess seiner Sexualität einerseits darauf angewiesen, vorgegebene Normen, Verhaltensweisen und Sprachen zu übernehmen. Andererseits muss das Individuum diese Normen, Verhaltensweisen und Sprachen angesichts der Erwartungen aus dem vorgegebenen Bezugsrahmen in Frage stellen können, um seine Position im Gesamtkontext seiner Interaktionsbeteiligung einzunehmen. Die Möglichkeiten zur Aneignung hängen stark von institutionellen Bedingungen ab, in denen sich das Kind als sexueller Mensch konstituiert. Jegliche Akteure können durch Körpertechniken den sozialen Bezug herstellen, aufrechterhalten und/oder sich ihm entziehen.

So kann man sagen, dass sich Interaktionen immer auf Menschen beziehen, die kontextgebunden in Kontakt treten. Interaktion meint, dass sich Menschen bezogen auf einen Kontext (zum Beispiel zufällig oder strukturiert wie beim Frühstück, beim Begrüßen oder im Rahmen eines pädagogischen Angebots) oft bewusst oder unbewusst aufeinander, also auf spezielle und individuelle Aspekte des Gegenübers, beziehen. Unter dem Begriff *Interaktion* wird deshalb die wechselseitige Beeinflussung mindestens zweier Personen fokussiert (König 2015). Ein konkretes Beispiel für den Interaktionsaustausch in Kindertageseinrichtungen ist die Fachkraft-Kind-Interaktion. Dadurch lernen sie sich wechselseitig kennen und beeinflussen sich. „Sind ihre Interaktionen regelmäßig, intensiv und über einen längeren Zeitraum beständig, stellt sich eine zunehmende Vertrautheit ein. Bei einer (sozialen) Beziehung, ist das Denken, Handeln oder Fühlen der miteinander in Beziehung stehenden mehr oder weniger aufeinander bezogen.“ (Weltzien 2014, S. 35). Insgesamt besteht eine große Nähe zwischen Interaktion und Beziehung. *Beziehung* wird allerdings als ausdauernder und stabiler definiert. *Beziehung* entwickelt sich anders formuliert aus einer Vielzahl von Interaktionen, die sukzessive aufeinander Bezug nehmen. „Aus den vielfältigen Interaktionserfahrungen festigt sich ein inneres Bild (mit daraus resultierenden Verhaltensmustern), welches wiederum bestimmte Erwartungen an das Verhalten der jeweils anderen Person erzeugt, die dann erneut in die Interaktion einfließen.“ (Weltzien/Fröhlich-Gildhoff/Wadepohl/Mackowiak 2017, S. 9)

Beziehung resultiert dann durch das Eintreten von bestimmten wiederkehrenden, also kalkulierbaren Verhaltensreaktionen während der Interaktion. Deshalb ist davon auszugehen, dass sich Beziehungen dann positiv (im Sinne von

wiederkehrenden positiven Erfahrungen im Umgang miteinander und damit auch entwicklungswertschöpfend) entwickeln können, wenn die Interaktion in einer Atmosphäre von Wertschätzung geschieht. Damit kann aber auch gesagt werden, dass Kinder weniger dazu in der Lage sind, neue, für sie selbst als wirksam erfahrbare Bildungsprozesse zu machen, wenn sie sich ausgegrenzt, missachtet oder bedroht fühlen. Die Möglichkeiten zur Exploration sind dann kaum gegeben, da innere Schutzmechanismen dies verhindern (ebd.).

Beziehungen entwickeln sich so verstanden aus einer Vielzahl von irgendwie gearteten Begegnungen, wie z. B. Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern im Kita-Alltag. Durch die Beziehung und deren Gestaltung kann ein Konzept der Sicherheit beim Kind entstehen, geprägt von Vorhersehbarkeiten, die es erleichtern, Situationen zu kalkulieren. Das Erleben von Schutz („ich werde vor Gefahren geschützt“) bzw. Sicherheit in der Beziehung (meine Gefühle der Unsicherheit werden ausgehalten, ich erlebe, wie ich bei der Regulation meiner Gefühle unterstützt werde) ist für Kinder wichtig (essentiell), um Exploration zu ermöglichen. Das Erleben von Schutz und Sicherheit ist ein wesentliches Grundbedürfnis von Kindern, das es immer zu beantworten gilt. Das Gefühl von Schutz im Sinne einer sicheren Basis, eines sicheren „Hafens“ (vgl. Ainsworth u. a. 1978) ist notwendig, damit sich die Beziehungen positiv entwickeln können. Prinzipiell begünstigen Beziehungen auf der Basis gelungener wertschätzender, verlässlicher (angemessen prompt und wiederkehrend), adäquaten und möglichst eindeutiger Interaktionen die Entstehung einer verlässlichen, auch im Sinne einer „kalkulierbaren, also bestenfalls sicheren“ Bindung zwischen Kind und Fachkraft. Jedes Kind ist dazu ausgestattet und darauf angewiesen, Bindungen durch verschiedene Beziehungserfahrungen aufzubauen. Im Rahmen dieser Beziehungserfahrungen ist von Bedeutung, „wie wird auf meine Bedarfe reagiert“ und damit auf die Stillung der Beziehungsmotive des Kindes (vgl. Sachse). Anerkennung, Wichtigkeit, Verlässlichkeit, Solidarität, Autonomie, Grenzen/Territorialität werden durch wichtige Bezugspersonen (z. B. Eltern) zu angelegten Skripten im Kind, die die weitere Beziehungsgestaltung prägen. Diese Beziehungsmotive werden zum eigenen Wert in der Beziehung und zu sich selbst und verfestigen sich durch jede Beziehungserfahrung oder bei Bedarf können ungünstige Skripte in günstigere erweitert werden (Best Practice). Hier erscheint es wichtig, wie das Kind erfährt, wie auf die Kundgabe seiner Bedarfe durch den „Anderen“ reagiert wird bzw. inwieweit es die eigenen Bedarfe schon selbst bedienen kann und wie wirksam es sich dabei erlebt. Hier wird die respondierende Feinfühligkeit der Interaktionspartner erprobt und das Kind erfährt bei der Erfüllung Bestätigung als auch im Aushalten von Verzögerung bis hin zu Verzicht (Grenzen). Das Erleben und Erfahren von und der Umgang mit eigenen Grenzen und den Grenzen des „Anderen“ können z. B. auch im sogenannten „Doktorspiel“ erkundet werden.

Bei der Gestaltung einer feinfühligten Fachkraft-Kind-Interaktion geht es darum, dass die Fachkräfte das Kind mit seinen Anliegen, Wünschen, Begabungen,

Bedarfen usw. offen und sensibilisiert wahrnehmen. Zusammengefasst meint feinfühliges Verhalten, dass die Bezugsperson die Signale des Kindes wahrnimmt, sie bestmöglich interpretiert und zuverlässig und adäquat darauf reagiert. So wird die Bezugsperson zu einer Bindungsperson. Das gelingt vor allem, wenn die Bezugspersonen aufmerksam sind und mit dem Kind wertschätzend interagieren, z. B. indem sie dem Kind mit Worten und durch körperlichen Ausdruck (Gesichtsausdruck, Gestik, Mimik) zeigen, dass sie sich für es interessieren. Die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktionen unter dem Aspekt der Feinfühligkeit ermöglicht die anregende Gestaltung von Aneignungsräumen, die auf unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsanlässen beruhen. Durch eine verlässliche und wiederkehrende gute Fachkraft-Kind-Interaktion entsteht eine Beziehung, die wichtige Entwicklungsimpulse ermöglicht. Unablässig wie gut die Beziehungsgestaltung gelingt, wird das Kind durch jegliche Bindungserfahrung in seinen Erkundungen nach Räumen und Materialien, in der Erschließung der Welt sowie in seiner Selbsterfahrung unterstützt. Je gelingender die Bindungserfahrung für das Kind gelingt, desto breitere Aneignungserfahrungen ergeben sich. Fachkräfte haben die Aufgabe, Kinder bei Bedarf Sicherheit zu vermitteln, zu unterstützen und zu ermutigen, so dass Kinder Lust erleben, sich in einem breiten kulturellen Kontext neuen Herausforderungen zu stellen.

Die Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertageseinrichtungen ist insbesondere in der Erweiterung der leiblichen Dimension mitzudenken. Diese stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um Kinder in ihrer Entdeckung des Körpers zu unterstützen, zu begleiten und zu schützen. Dies bedeutet:

1. Pädagogische Fachkräfte stehen auch in nonverbaler Kommunikation zu den Kindern in Beziehung. Sie bieten den Kindern (z. B. durch Kleidung, Körperhaltung, Gestik/Mimik) als zweite Sozialisationsinstanz (nach den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) ein Modell, wie Körperlichkeit (nach außen) in der Gesellschaft gelebt werden kann.
2. Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder in ihrer Entwicklung – also auch der leiblichen (hier insbesondere in Hinblick auf die sexuelle) Entwicklung. Sie beobachten und dokumentieren die kindliche Entwicklung, führen Entwicklungsgespräche mit Eltern und sind im pädagogisch gestalteten Austausch mit den Kindern.
3. Pädagogische Fachkräfte schaffen Bildungs- und Erziehungsanlässe für Themen der sexuellen Bildung. Dabei orientieren sie sich an den Vorgaben der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder, greifen die Themen der Kinder auf und schaffen individualisierte aneignungsorientierte Bildungsanlässe.

Diese Ausführungen machen sichtbar, dass das Themengebiet „Kindliche Sexualität“ mit seinen psychologischen, soziologischen, rechtlichen und pädagogischen Herausforderungen zum Kompetenzprofil einer pädagogischen Fachkraft

in Kindertageseinrichtungen gehören muss. Dieses Handbuch gibt einerseits Einblicke in die theoretischen Diskurse und verknüpft diese andererseits mit praxisnahen Beispielen.

Der Beitrag von *Melanie Groß* zum Thema „Zur kollektiven Einkörperung des Sexuellen – Gesellschaftstheoretische Perspektiven auf sexuelle Sozialisation im Kindesalter“ thematisiert, inwiefern das Sexuelle im Prozess der Sozialisation kollektiv eingekörpert wird. Dazu betrachtet sie das Konstrukt Sexualität und die damit verbundene sexuelle Sozialisation. Daran anschließend wird die theoretische Verknüpfung zwischen den Kategorien Geschlecht und Sexualität aus post-strukturalistischer, queerer und intersektionaler Theoriebildung betrachtet. Der Beitrag endet mit aktuellen gesellschafts- und sozialpolitischen Herausforderungen für die Diskussion um Sexualität und Kindheit.

Tosten Linke thematisiert daran anschließend in seinem Beitrag „Familie und kindliche Sexualität: Familiäre Einflüsse auf die sexuelle Sozialisation von Kindern“ den Familienbegriff mit seiner Bedeutung als Sozialisationsinstanz und der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten als Sexualerzieher_innen. In diesem Kontext fragt er nach den Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte, die bei der Arbeit mit Familien und der Kommunikation mit Eltern zu sexuellen Themen entstehen können (zum Beispiel dem Sprechen über Sexualität).

„Kindliche Sexualität im Wandel der Zeit und was Kindertagesstätten heute aus der Geschichte lernen können“ wird weiterführend von *Jörg Nitschke* aufgegriffen. Sein Beitrag fokussiert wie das Thema Sexualität von Kindern immer wieder instrumentalisiert wurde, um pädagogische Fachkräfte, Eltern, Erziehungsberechtigte, usw. zu verunsichern. Weiterführend gibt er einen Überblick über die Trennung zwischen kindlicher Sexualität von erwachsener Sexualität und zeigt auf, wie Grenzverletzungen im kindlichen Spiel eingeordnet werden können.

Melanie Kubandt möchte in ihrem Beitrag dazu anregen, vorschnelle und stereotype Vorannahmen zum Verhältnis von *Geschlecht* und *Sexualität* zu reflektieren. Dies ist für sie die Voraussetzung, um einen reflektierten und unbeschwerten Umgang mit kindlicher Sexualität in Kindertageseinrichtungen sowohl für die Kinder zu ermöglichen als auch dafür, diesen Erwachsenen zu erlauben. Dazu gilt es etwaige eigene Sorgen und Scham zu überwinden und gemeinsame Räume für einen konstruktiven Umgang mit kindlicher Sexualität zu schaffen.

Die daran anschließenden Artikel beziehen sich auf einige konkrete Handlungsfelder in Kindertageseinrichtungen:

Oliver Bienia und Sylvia Kägi thematisieren in ihrem Beitrag das „Konstrukt kindlicher Sexualität“, um auf die Bedeutung und Implementierung von kindlicher Sexualität in Kindertageseinrichtungen einzugehen. Abschließend gilt es zu klären, wie Doktorspiele als Beitrag zur kindlichen Sexualität in Kindertageseinrichtungen gedacht und begleitet werden können.

Nadine Ben Sabeur befasst sich mit der Frage, wie es gelingen kann, sexuelle Bildungs- und Erziehungsthemen im Kindesalter in der Kindertageseinrichtung didaktisch aufgreifen und gestalten zu können. Sie stellt heraus, dass die explizite Betrachtung der vielfältigen sexuellen Ausdrucksweisen von Kindern sowie den damit verbundenen Themen einer besonderen didaktischen Sensibilität bedarf.

Die Frage „Wie kann eine professionell gestaltete Elternkooperation zur Entwicklung der kindlichen sexuellen Identität in Kindertageseinrichtungen beitragen?“ steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Sabine Redeker und Verena Winter*. Sie stellen dar, dass pädagogische Fachkräfte fachliches Grundwissen benötigen, um Kinder bei ihrer sexuellen Identitätsentwicklung begleiten zu können und um darüber mit den Eltern in einen Austausch zu treten. Auf dieser Basis fragen sie nach gelingender Elternkooperation unter dem Aspekt der Beschwerde und der Beteiligung.

„Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt – Plädoyer für eine ganzheitliche Sexualpädagogik in der Kita“ stellt *Jörg Maywald* ins Zentrum seines Beitrags. Er stellt dar, warum eine ganzheitliche und an den Rechten der Kinder orientierte Sexualpädagogik in der Kita erforderlich ist, um sexuelle Bildung zu ermöglichen und zugleich den Schutz der Kinder vor sexualisierter Gewalt zu gewährleisten. Abschließend stellen Frau *Andrea Sälinger und Frau Sabine Herrenbrück* das Kinderschutzkonzept der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) vor.

Literatur

- Ahnert, Liselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker Stoll und Textor (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin. Cornelsen. S. 31-41.
- Denker, Hannah (2012): Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen – Kind – Interaktionen. Heidelberg. Springer Verlag.
- Abraham, Ake/Müller, Beatrice (2010): Körperhandeln und Körpererleben. Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld. Wetzlar.
- Hubrich, Michael (2013): Körperbegriff und Körperpraxis. Perspektiven für die soziologische Theorie. Wiesbaden.
- Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität, Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart.
- Loenhoff, Jens (2010): Fundierende Ebenen der Koorientierung und der Handlungskoordination. In: Böhle, Fritz/Wehrich, Margot (Hrsg.) (2010): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Wetzlar.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung, 6 Auflage, Berlin.
- Schmitz, Hermann (2009): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Bielefeld und Basel.
- Sielert, Uwe (2005): Sexualpädagogik. Weinheim und Basel.
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja (2017): Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. In: Wadepohl et al. (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden. Springer.
- Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktion in der Kita. Merkmale Beobachtungen – Reflexion. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.