



# Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen – pädagogisches Handeln unter ethischer und inklusionstheoretischer Perspektive

Sabine Kaiser

## Einleitung

Kinder verbringen täglich einen großen Teil ihrer Lebenszeit in institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Zahl der unter Dreijährigen, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, verdoppelte sich innerhalb des Zeitraums von 2009–2019 (Statistisches Bundesamt 2020a) und fast die Hälfte der angemeldeten Unterdreijährigen beispielsweise sind über einen Zeitraum von mehr als sieben Stunden angemeldet (Statistisches Bundesamt 2020b), wobei Betreuungsumfänge von 45–50 h pro Woche auch keine Seltenheit sind. Die Erlebnisse, die die Kinder hier in häufig alltäglich wiederkehrenden Situationen machen, sind von großer Bedeutung, da sie entwicklungspsychologisch auf emotional positiv erlebte Interaktionen angewiesen sind (Papousek 2010). Pädagogische Fachkräfte stehen vor der Aufgabe und persönlichen sowie professionellen Herausforderung, ihr Handeln täglich individuell zu gestalten und zu verantworten, im Uno-actu-Blickwinkel mit unmittelbarer Wirkung. Nach welchen Leitlinien und Maßgaben dieses Handeln unter kinderrechtlicher Perspektive stattfindet, wird sehr unterschiedlich umgesetzt und begründet. Aufgrund tradierter Überzeugungen besteht häufig Unsicherheit – auch unter Kolleg\*innen der jeweiligen Teams von Kindertageseinrichtungen – bezüglich des angemessenen Handelns bei der Gestaltung von Alltagssituationen, bezüglich der Selbstbestimmung von Kindern und bezüglich Sanktionen (Prenzel 2019,

---

S. Kaiser (✉)

Frühkindliche Bildung und Erziehung, Evangelische Hochschule Ludwigsburg,  
Ludwigsburg, Baden-Württemberg, Deutschland

E-Mail: [s.kaiser@eh-ludwigsburg.de](mailto:s.kaiser@eh-ludwigsburg.de)

S. 123). Im Folgenden werden verschiedene Perspektiven eröffnet, die der Bewertung unter dem Blickwinkel des „das darfst du (nicht)“ sowie der Weiterentwicklung kinderrechtlich angemessenen Verhaltens dienen können. Zunächst werden aus entwicklungspsychologischer Perspektive Alltagssituationen in ihrer Bedeutung für die kindliche Erfahrung und Entwicklung sowie als konstitutives Element pädagogischer Interaktionen fokussiert (Abschn. 1). Rechtliche Maßgaben, die speziell den Bereich der Kindertageseinrichtung betreffen, werden im Anschluss erläutert (Abschn. 2), woraufhin ethische und inklusionsorientierte Perspektiven für Kindertageseinrichtungen folgen. Ausgehend von der Begründung des *Kindergartens* Fröbels (1782–1852), im Unterschied zu den damaligen Bewahranstalten, und einem Blick auf seine Vorstellung des pädagogischen Verhältnisses werden aktuelle Ansätze ethischer inklusionsorientierter Perspektiven beleuchtet (Abschn. 3). Besonders bedeutend in dem Kontext der kinderrechtlichen Perspektive, des Rechtes in seinen Angelegenheiten gehört zu werden (UN KRK Art. 12), ist die Perspektive der Kinder und welche Erwartungen sie an die Interaktionen mit Fachkräften haben, welche Richtlinien sie geben, was in ihren Augen einen guten Kindergarten ausmacht (Abschn. 4). Im weiteren Verlauf werden Richtlinien beleuchtet, die sich mit Fehlverhalten von Fachkräften beschäftigen, sowohl aus dem Blick empirischer Forschung in Kindertageseinrichtungen als auch aus dem der Landesjugendämter, die als Aufsichtsorgane die Aufgabe haben, pädagogische Qualität zu beeinflussen (Abschn. 5). Ansätze ethischer, inklusiver und menschenrechtsbasierter Weiterentwicklung, die Teams und Träger mit Materialien zur wertebasierten Ausrichtung und Reflexion einladen, werden im Anschluss vorgestellt und diskutiert (Abschn. 6) sowie ein Fazit gezogen (Abschn. 7).

---

## 1 Alltagssituationen in der Bedeutung frühkindlicher Entwicklungsprozesse

Frühkindliche Bildungsprozesse und kindliche Entwicklung finden in erster Linie in alltäglichen Situationen statt, in deren Interaktionen und Beziehungen Kinder sich ein Bild von sich, den Menschen und der Welt machen und ein Konstrukt des Handelns entwickeln (Schäfer 2019, S. 69). Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen werden darüber hinaus aber auch im Verständnis grundsätzlicher, täglich wiederkehrender Situationen gesehen, die konturierend sowie strukturierend den Tagesablauf begleiten (Krug 2011, S. 12). Sie bedeuten häufig eine Adressierung Erwachsener an Kinder oder eine gemeinsame Interaktion beispielsweise bei den Bereichen des täglichen Übergangs in Ankommens- und

Abholsituationen, der Nahrungsaufnahme und -ausscheidung, körperlicher Pflegesituationen, Schlaf- und Ruhesituationen. Die individuellen und persönlichen Erfahrungen der Kinder in diesen Situationen haben dabei eine besondere Bedeutung, da sie in engem Zusammenhang zu ihrem körperlichen Wohlergehen, zur Wahrnehmung ihrer emotionalen Befindlichkeit und der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes stehen. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder, die weniger über verbale als über gestische und emotionale Äußerungen kommunizieren, sowie für Kinder mit erhöhtem Assistenzbedarf, die sich körperlich weniger abgrenzen können. Befunde der Säuglingsforschung von Papousek beleuchten die entstehenden „Engelskreise und Teufelskreise der Interaktion“ (Papousek 2010, S. 30) als „psychobiologische Grundlagen der kindlichen Entwicklung“ (ebd.), bei denen positive oder negative gegenseitige Erwartungshaltungen entstehen können. Die Ausbildung der kindlichen Regulationsfähigkeit und des Selbstkonzeptes benötigt, dass ihre Gefühle wahrgenommen werden und sie interaktive Ko-regulation in der frühen und vorsprachlichen Kommunikation erfahren (ebd., S. 33). Diese Zirkularität in der Beziehungsdynamik ist als Aspekt übertragbar auf pädagogische Prozesse der Interaktion in Kindertageseinrichtungen zwischen Kindern und Fachkräften.

Aufgrund der Expansion der in der Institution verbrachten Lebenszeit sowie diversitätssensibler Bedarfe der individuellen Ausgangslagen der Kinder kommt der Qualität der Erfahrungen, die die Kinder hier machen, und der Qualität des pädagogischen Handelns eine besondere Bedeutung zu, denn unter inklusiven Blickwinkeln ist hier jedes Kind zu sehen, unabhängig seines Alters, seiner Vorerfahrungen, seiner individuellen Entwicklungsvoraussetzungen, familiären Hintergründe oder sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten.

Ist die gemeinsame Tätigkeit der pädagogischen Fachkraft und des Kindes beispielsweise bei der Mahlzeit oder beim Kleidungswechsel im Blick, so entsteht ein Modell gemeinsamen Handelns (Krug 2011, S. 13), der geteilten Aufmerksamkeit.

„Die Art und Weise, wie sie [die grundlegenden Bedürfnisse; Anmerkung der Autorin] gestaltet werden, vermittelt dem Kind also etwas darüber, wie ‚man‘ mit Bedürfnissen und mit den damit verbundenen Gefühlen umgeht – ob sie bewusst wahrgenommen und für wertvoll gehalten werden, oder ob sie im Gegenteil schnell abgefertigt werden; ob sie vielleicht sogar als Störung in einem Tagesablauf betrachtet werden, der unter ganz anderen Gesichtspunkten geplant ist als dem, der vitalen Bedürfnisse der Kinder gerecht zu werden.“ (ebd.)

Handlungsbegleitendes Sprechen (ebd., S. 12) ist ein Beispiel positiv erlebter Gegenseitigkeit und Präsenz. Durch wiederkehrende Abläufe besteht für das

Kind die Möglichkeit, ein alltagsbezogenes „Drehbuch-Skript“ (Gutknecht 2014, S. 180) für zu erwartende Situationen wie z. B. Essenssituationen und interaktive Gestaltungen zu bilden.

Ein weiterer Blickwinkel der Alltagssituationen betrifft die Bedeutung der Mikrotransitionen, der Alltagsübergänge (Gutknecht 2014, S. 173) im Wechsel von Betreuungspersonen, Aktivitäten, Raum und Spielpartner\*innen, die nach Gutknecht bis zur Hälfte des Tagesablaufes in einer Kindertageseinrichtung ausmachen können (ebd., S. 179) und entsprechend der Transitionsforschung (Griebel und Niesel 2004) verletzlich für erhöhtes Stressempfinden, Irritationen, Enttäuschungen und negative Stimmungswechsel sind. Insofern ist es wesentlich, welche Alltagserfahrungen das Kind macht, ob es sich mit seinen Bedürfnissen wahrgenommen und zugehörig erlebt und ermutigt fühlt, aktiv zu sein oder sich nicht gehört, übergangen, geduldet oder ausgegrenzt fühlt. Unter kinderrechtlicher Perspektive soll der „pädagogische Alltag wertschätzend, lernendenzentriert und inklusiv sein, damit sich jedes Kind als Teil der Gemeinschaft erfährt und die Möglichkeit hat, diese aktiv mitzugestalten“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017a, S. 3). Die Frage ist, wie diese Perspektive in den Gesetzen, die Kindertageseinrichtungen betreffen, abgebildet wird und als Maßgabe für das pädagogische Handeln dient.

---

## **2 Rechtliche Grundlagen institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung**

Mit der Aufhebung des Vorbehalts hat aktuell jedes Kind unabhängig eines deutschen Passes ab einem Jahr laut § 24 SGB VIII das Recht auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle. Da die Kinderrechte 1992 in Deutschland ratifiziert wurden, gelten sie als Maßgabe auch für alle Kindertageseinrichtungen, z. B. Art. 2 als Diskriminierungsverbot, Art. 3 als vorrangige Berücksichtigung des Wohls des Kindes und der Sicherstellung der Eignung des Personals oder Art. 12 des Rechtes auf Gehörtwerden in den eigenen Angelegenheiten, Art. 19 als Schutz vor Gewalt, Art. 28 als das Recht auf Bildung von Geburt an und Art. 31 als das Recht auf Ruhe und Erholung (UN KKR; Maywald 2012, S. 201 f.).

Die Ratifizierung im Jahre 2009 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UNITED NATIONS 2008; Bundesgesetzblatt [BGBl] II S. 1419–1457) intensiviert die Bedeutung, dass alle Kinder, mit Recht „auf Wahrung ihrer Identität“ entsprechend der Konvention (ebd.), ihre Potentiale entwickeln sollen und unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht,

sozialen und ökonomischen Voraussetzungen an qualitativ guter Bildung teilhaben können (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9). Das Recht auf inklusive Bildung in Art. 24 Abs. 2 UN-BRK beinhaltet zudem, dass „angemessene Vorkehrungen“ (ebd.) gestaltet werden im Sinne der Anpassung von Strukturen, Kulturen und Befähigungen, damit alle Kinder am Alltag der Institution teilhaben können. Im Auftrag der Kindertageseinrichtungen in § 22 SGB VIII ist die Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage der Kinder (§ 22 SGB VIII Abs. 4) und die „Vermittlung orientierender Werte und Regeln“ (ebd.) vorgegeben, implizit entsprechend der kinderrechtlichen Perspektive. Die Frage ist, ob diese Maßgabe z. B. in Bezug auf Werte ausreichend ist oder einer menschenrechtlich bzw. kinderrechtlich orientierten Ausdifferenzierung für die pädagogischen Fachkräfte bedarf, um subjektive Normalitätsvorstellungen zu reflektieren. Kindertageseinrichtungen haben einen Auftrag der Förderung nach § 22 SGB VIII sowie einen ausdrücklichen gesetzlichen Schutzauftrag bei Gefährdung des Kindeswohls, der mit dem Bundeskinderschutzgesetz 2012 noch stärker verdeutlicht wurde. Das Ziel der Optimierung des präventiven Schutzes neben den Interventionen ist neben § 8a in § 8b SGB VIII abgebildet als Recht auf fachliche Beratung und Begleitung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen zur Sicherung des Kindeswohls, zur Beteiligung an Entscheidungen und für das Vorliegen von „Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten“ (§ 8b SGB VIII).

Die Erteilung der Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII erfolgt, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet ist, u. a. unter Vorlage der Konzeption und im Hinblick auf Nachweise der pädagogischen Eignung des Personals. § 45 Abs. 2 SGB VIII beschreibt die positive Einschätzung, wenn

„1. die dem Zweck und der Konzeption der Einrichtung entsprechenden räumlichen, fachlichen, wirtschaftlichen und personellen Voraussetzungen für den Betrieb erfüllt,

2. die gesellschaftliche und sprachliche Integration in der Einrichtung unterstützt wird sowie die gesundheitliche Vorsorge und medizinische Betreuung der Kinder und Jugendlichen nicht erschwert wird

3. zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden“ (§ 45 Abs. 2 SGB VIII).

Hierbei wird Bezug genommen auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen sowie ihr Recht auf Beteiligung. § 47 SGB VIII umfasst die Meldepflicht aufgrund pädagogischer oder struktureller Mängel, die geeignet sind, das Wohl der

Kinder in der Einrichtung zu beeinträchtigen, beispielsweise grob unpädagogisches Verhalten von Fachkräften, Fehlverhalten, entwürdigende Erziehungsstile, Ausübung von Zwang oder entwürdigende Strafmaßnahmen. Was unter diesen zu verstehen ist, bedarf wiederum pädagogischer Reflexionen unter ethischer Perspektive mit psychologischem Wissen und achtsamer Fehlerkultur, weshalb im Folgenden die Perspektive ethischer und inklusionsorientierter Maßgaben eröffnet wird.

---

### **3 Ethische und inklusionsorientierte Perspektiven für kindheitspädagogische Institutionen**

Unter ethischem Blickwinkel bezüglich des individuellen Handelns kann mit der sogenannten Gesetzesformel von Kant „Handle nur nach der Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1785, zitiert nach Weischedel 2010, S. 51) der Prüfstein moralischen Handelns, der *mores* als Sitten und Bräuche im Sinne einer normativen Ethik (Prenzel 2020, S. 29) gelegt werden. So bedeutet Ethik, eine übergreifende universelle menschenorientierte Ausrichtung zu bilden, an der sich das menschliche Zusammenleben und das pädagogische Handeln ausrichtet. Dieses hatte auch Kant im Blick. Es sei das Ziel, Kinder „der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen“ (Kant, zitiert nach Böhm 2010, S. 79) zu erziehen. Erziehung solle „nicht länger auf einem Aggregat von zufälligen und beschränkten Erfahrungen aufbauen“ (Böhm 2010, S. 78), sondern solle sich auf Grundsätze als ein „zusammenhängendes Bestreben“ (Kant zitiert nach Böhm 2010, ebd.) stellen.

Ein solches Bestreben, das Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit als Profession und Aufgabe betrachtete, hatte Fröbel als der frühe Protagonist und Namensgeber des von ihm 1840 benannten *Kinder-Gartens* – ein Begriff der in viele Sprachen übernommen wurde. Er stand für ein Verständnis, das als eine frühe kinderrechtliche Perspektive mit Berücksichtigung des Kindeswohls unter der Handlungsmaxime von Schutz und Förderung und zugleich von Selbstbestimmung und Eigentätigkeit des Kindes gesehen werden kann.

Im Zeitalter der frühen Industrialisierung mit Einsätzen von häufiger Kinderarbeit setzte Fröbel sich dezidiert für die frühkindliche Phase als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Bildung ein und prägte die Institution mit dem Begriff des *Kinder-Gartens* über seine eigene biographische Erfahrung des Tätigseins im Garten mit seinem ansonsten anderweitig vielbeschäftigten Vater (Brodbeck 2015, S. 11). Nach eigenen Zeugnissen beschreibt er, dass seine biographische

Reflexion mitsamt dem frühen Tod der Mutter und der Suche nach elterlicher Geborgenheit ausschlaggebend für seine Forschungen und Entwicklungen waren (Fröbel 1827, Brief o. S.). In den von ihm entwickelten Spielgaben, aber auch in seinen *Mutter- und Koseliedern* aus dem Jahre 1844 expliziert Fröbel die Verbindung von Anthropologie und pädagogischer Beziehung: So enthält beispielsweise das – noch heute bekannte – *Lied vom Taubenhaus* zusätzlich die Begründung der Gewährung von Freiheit und Selbstbestimmung sowie von Schutz und Betreuung (ebd.). Dem Spiel schrieb er „Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt“ (Fröbel, zitiert nach Böhm 2010, S. 30) zu und dieses „sei Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens“ (ebd.). Was bedeuten diese Blickwinkel für die Art der pädagogischen Interaktionen? „Beobachtet das Kind“, so Fröbel (1826, S. 91) und weiter „Nur demjenigen Worte zu geben braucht es, was das Kind tut“ (Fröbel 1826, S. 88), denn das Ziel der Erziehung und Bildung sei „Zutrauen, (...), Zutrauen zu sich, Zutrauen zu anderen und Zutrauen anderer zu ihm“ (Kleine Schriften S. 132, zitiert nach Giel 1979, S. 257). Da dieses pädagogische Verhältnis, das Kind als Subjekt zu sehen, aber nicht als selbstverständlich gegeben erscheint, begründete Fröbel im Sinne der Bedeutung von speziellem Ausbildungsbedarf für pädagogische Kompetenz die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Schloss Altenstein 1849 und steht damit hier als Vertreter der frühen Professionalisierung der Kindheitspädagogik.

Unter aktuellen ethischen inklusiven Blickwinkeln ist das Nachdenken über Wertebezüge, ihre Wechselwirkungen und die dahingehende Ausrichtung Grundlage für die Reflexion pädagogischen Handelns. Es geht darum, allen Kindern gerecht zu werden und Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe zu fördern. Inklusive Werte beziehen sich dabei auf das Zusammenleben (Booth 2013, S. 5), den Abbau von Benachteiligung und Diskriminierung und sind von besonderer Bedeutung für die Gestaltung von Bildungsprozessen und -zugängen in der frühen Kindheit.

Perspektiven von Inklusion beziehen sich auf Werte und zwischenmenschliche Qualitäten von „Gleichheit, Rechten, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe/Fürsorge, Optimismus und Hoffnung“ (Booth 2013, S. 10). Es sind Werte, die sich in Wechselwirkungen befinden und immerwährender Reflexion bedürfen im Sinne nicht abgeschlossener Prozesse und an denen pädagogisches Handeln ausgerichtet werden kann. Für ein Zusammenleben in der Gesellschaft hat Partizipation eine besondere Bedeutung, der Aufbau sozialer Beziehungen und das Recht auf gute sozialräumliche Unterstützungssysteme (Booth 2006, S. 15). Ethische Bezugspunkte von Gleichheit unter den Aspekten von Anerkennung und Solidarität werden von Prengel (2019, S. 63) in besonderer Weise

expliziert. Der Bereich der frühkindlichen Pädagogik ist hier infolge der sensiblen frühen Lebensphase von besonderer Bedeutung. Kinder, vor allem jüngere, sind besonders vulnerabel und in erhöhtem Maße abhängig von Beziehungen, feinfühligem Interaktionen und Bedürfnisbefriedigungen vonseiten der Erwachsenen. Auch mit wachsender eigener Regulationsfähigkeit ihrer Gefühle benötigen sie die diversitätssensible Beachtung ihrer individuellen Hintergründe, Entwicklungsvoraussetzungen und Lernausgangslagen, um Vertrauen zu haben und von sicherer Basis aus zu explorieren. Anerkennung ihrer Person und solidarisches Zusammenleben kann hier für die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung erfahren werden. Zugleich zeigen ihnen habituelle Praktiken, wie mit individuellen Unterschieden und Bedürfnissen zwischen ihnen umgegangen wird und welche Achtung und Bewertungen verschiedenes Verhalten vonseiten der Fachkräfte erfährt.

Der Grad der Ausprägung des Bewusstseins für die Vermittlung dezidiert menschenrechtsorientierter Werte und Rechte bei den Fachkräften wird noch als zu gering eingeschätzt (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017a, S. 2; Maywald 2012, S. 127; Forum Menschenrechte 2011, S. 11), wobei es große Unterschiede zwischen den Einrichtungen oder auch innerhalb von Teams von Fachkräften gibt. Das Forum Menschenrechte entwickelte differenzierte Empfehlungen und Perspektiven für eine Kultur der Menschenrechte speziell in der frühkindlichen Bildung (Forum Menschenrechte 2011; vgl. auch Deutsches Institut für Menschenrechte 2017a). Die Implementierung des Kinderrechtsansatzes in allen Belangen der Kindertageseinrichtungen, der sich auf die Universalität der Rechte, auf ihre Unteilbarkeit, auf Kinder als eigene Rechtsträger und Erwachsene als Verantwortungsträger bezieht, soll hiermit unterstützt werden (Maywald 2019, S. 124).

Die Ethik pädagogischer Beziehungen im Sinne einer Professionsethik wird im aktuellen Diskurs vertreten als Ansatz der Entwicklung eines „ethischen Kodex“ (Rabe-Kleeberg 2020, S. 19), einer gemeinsamen Formulierung professionellen Handelns mit allen Fragen um Moral, Ethik, Würde, Macht, Recht und Gerechtigkeit (Rabe-Kleeberg 2020, S. 35) oder auch einer „ethischen Pädagogik“ (Prenzel 2020, S. 61). Prenzel definiert sie als „sieben Prinzipien der Selbstsorge, des Nicht-Schadens, des Wohltuns, der entwicklungsangemessenen Autonomie, der advokarischen Verantwortung, Gerechtigkeit und der fürsorglichen Gemeinschaft“ (2020, S. 69 ff.). Nach diesen Prinzipien kann Alltagshandeln hinterfragt werden.

Die Erfahrung von Werten und die Erfahrung, in der Institution und Gesellschaft sich gewürdigt und beteiligt zu sehen, hat großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit (Maywald 2019, S. 26) und von daher soll im Folgenden der Blickwinkel der Kinder selbst zur Geltung kommen.

## 4 Die Perspektive der Kinder

Die Rechte von Kindern, gehört und gefragt zu werden, bedeutet zu erforschen, was sie von einer guten Kindertageseinrichtung erwarten, welche Art von Beziehung sie wünschen. Aufbauend auf der Quaki-Studie (Qualität aus Kindersicht) der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (2017) wurde in den Jahren 2018–2019 das Praxisforschungsprojekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ auf den Weg gebracht, das die Blickwinkel von Kindern aus 13 bundesdeutschen Einrichtungen als Forschende erfasste und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2013) ausgewertet wurde. Über multimethodisches Vorgehen konnte die Perspektive von Kindern unabhängig von ihren individuellen Entwicklungsvoraussetzungen und Kommunikationswegen und -möglichkeiten unter der Fragestellung erfasst werden: „Was erleben und verstehen knapp 200 – sehr verschiedene – vier bis sechsjährige Kinder in deutschen Kindertageseinrichtungen unter (nicht) guter Qualität?“ (Nentwig-Gesemann et al. 2019, S. 3) und in 23 Qualitätsdimensionen übertragen werden. Wesentliche Ergebnisse betreffen die Vorliebe von Kindern, Teil einer Gemeinschaft zu sein, gehört zu werden, von den Fachkräften gemocht zu werden (Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 17). Sie „wünschen sich von freundlichen und ihnen emotional warm zugewandten Fachkräften umgeben zu sein, die nicht schimpfen und nicht schreien, (...) Kindern ist es wichtig, dass die Fachkräfte ihre Stärken sehen, sie anerkennen (...). Jemanden mögen und gemocht zu werden, ist das Wichtigste an Beziehungen, die von Kindern als wohltuend, sichernd, stärkend erlebt werden“ (Nentwig-Gesemann et al. 2019, S. 17). Sie wünschen, sich respektiert zu fühlen in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen (ebd., S. 17), gehört zu werden und sich durch Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden fühlen (ebd., S. 18); Gemeinschaft, soziale Zugehörigkeit, Zusammenhalt und Schutz vor Diskriminierung sowie den Alltag in der Kita mitzugestalten und eigene Grenzen definieren zu können, sind die präferierten Erfahrungen.

„Sie schätzen Regelungen, die verständlich und an der Sache orientiert sind, die ihnen erklärt und mit ihnen diskutiert werden. Es stellt eine wichtige Erfahrung für sie dar, eigene Grenzen definieren zu können, die dann auch respektiert werden: etwas nicht essen zu müssen, ein Lied nicht mitsingen zu müssen, sich den Ort zum Spielen aussuchen zu können, ist von höchster Bedeutung.“ (ebd., S. 67)

In den Auswertungen der Forschungsmaterialien findet sich unter dem Blickwinkel der Alltagserfahrung beispielsweise auch eine Beobachtungssituation einer sehr respektvollen gemeinsamen Mahlzeit (Nentwig-Gesemann et al. 2017,

S. 67), in der Selbstbestimmung und Gemeinsamkeit stattfinden und die Bildungssituation gewürdigt ist. Zur Nutzung der Ergebnisse für weitere kinderrechtsbasierte Qualitätsentwicklungen wurden Materialien und Methoden unter „Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ (Nentwig-Gesemann et al. 2019) veröffentlicht, womit Teams, Kinder, Eltern und Träger ihren Alltag erforschen und mit Kindern vor Ort ihre Situation fragen- und kinderrechtsbasiert weiterentwickeln können.

---

## 5 Perspektiven von Fehlverhalten pädagogischer Fachkräfte

Befunde aus Interaktionsstudien belegen einen hohen Anteil an positiven Interaktionen, jedoch einen beträchtlichen Teil an negativen Adressierungen vonseiten pädagogischer Fachkräfte zu Kindern (Tellisch und Prenzel 2019, S. 39).

„Fehlverhalten und Gewalt durch pädagogische Fachkräfte kommen – in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität in jeder Kita vor“ (Maywald 2019, S. 7). Jörg Maywald, seit Jahren intensiv mit Kinderrechten und Gewalterscheinungen gegen Kinder und Jugendliche in den unterschiedlichsten Ebenen und Institutionen beschäftigt, konstatiert, dass die häufigste Form von Missachtung und Gewalt die der seelischen Gewalt darstelle (2019, S. 115). Annedore Prenzel als wesentliche Urheberin der *Pädagogik der Vielfalt* in Anerkennung gleicher Rechte und Beachtung egalitärer Differenz in Kindertageseinrichtungen stimmt mit dieser Einschätzung überein: „Während körperliche und sexuelle Gewalt öffentlich skandalisiert und juristisch geahndet werden, bleiben seelische Verletzungen die häufigste und am meisten ignorierte Form der Gewalt, die Kinder und Jugendliche im Bildungswesen erleiden“ (Prenzel 2019, S. 126; Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2016, S. 7).

Da die meisten Fälle „strafrechtlich oft nicht relevant [sind], geschieht das übergriffige Verhalten nicht bewusst, sondern entsteht im Vorbeigehen, aus ganz normalen Alltagssituationen heraus“ (Maywald 2019, S. 12). Wird das übergriffige Verhalten nicht wahrgenommen oder aufgegriffen, wird es z. B. übergangen oder aus einer Scheu des Ansprechens heraus von den Kolleg\*innen geduldet, so besteht die Gefahr der Wiederholung, der Stigmatisierungen und der Entwicklung von negativen Interaktionsspiralen im Sinne der oben genannten Teufelskreise der Interaktion. Auch der „alltägliche Machtgebrauch“ (Rabe-Kleberg 2020, S. 32), der mannigfaltig vorkomme jenseits der öffentlich verbreiteten schweren Fälle von Gewalt und Übergriffen, die hier im Moment weniger im Fokus stehen

(ebd.), ist vor der Maßgabe des Rechtes auf Würde und Respekt im Kontext von Alltagssituationen zu reflektieren.

Die Folgen können bei diesem alltäglichen Fehlverhalten unterhalb der strafrechtlichen Schwelle dennoch gravierende psychische Ausmaße annehmen; Kinder fühlen sich abgewertet, missachtet und beschämt, möchten morgens nicht in den Kindergarten ohne Gründe verständlich machen zu können, fürchten sich vor bestimmten Tagessituationen oder überhaupt vor den Kontakten zu den Fachkräften, es entwickeln sich „intensive Resonanzen“ (Prenzel 2019, S. 119) hinsichtlich ihrer Entwicklung, sie werden in ihrem Lernen beeinträchtigt (ebd.). Entstehen verletzende Beziehungen aus einer Folge destruktiver einzelner Interaktionen, so werden Kinder in ihrem Selbstbild geschwächt und in ihrem Selbstwirksamkeitserleben beeinträchtigt.

Die „häufigsten Formen von Fehlverhalten und Gewalt durch pädagogische Fachkräfte“ sind nach Maywald „seelische Gewalt, seelische Vernachlässigung, körperliche Gewalt, körperliche Vernachlässigung, Vernachlässigung der Aufsichtspflicht und sexualisierte Gewalt“ (2019, S. 12). Die Schwelle von Fehlverhalten zu Gewalt ist überlappend und wird oft überschritten (ebd.), wobei auffällt, dass in besonderem Masse die sensiblen Bereiche der Pflegesituationen wie Toilettengang und Windelwechsel sowie der Aufnahme von Nahrung und der Schlafenssituationen Bereiche der negativen Verhaltensweisen darstellen: „Besonders Pflegesituationen, der Mittagsschlaf und das gemeinsame Essen scheinen dabei immer wieder typische Situationen zu sein, in denen schwere, traumatisierende Gewalt in der Kita stattfindet“ (Maywald 2019, S. 12). Da dies aber für ein Kind unausweichliche wiederkehrende Alltagssituationen sind, kann *sein Recht auf den heutigen Tag* (Korczak 2005 [1919], S. 40), seine Konzentration auf das aus der Perspektive des Kindes sinnerfüllte Tun sehr beeinträchtigt sein.

Ein Beispiel der Alltagssituationen sei an der Essenssituation und dem Respekt gegenüber Ekelgefühlen illustriert. Ekel, als eine der Grundemotionen des Menschen dient ursprünglich dem Schutz vor verdorbenen oder unzuträglichen Speisen. Was lernt ein Kind, wenn diese Grundemotion missachtet wird durch eine immer noch weit verbreitete, sehr rigide Erwartungshaltung, ein Kind müsse immer alles essen oder probieren und dürfe nicht selbst über den sensiblen Bereich, was es in den Mund nimmt und herunterschluckt entscheiden? Lernt es, dass seine Gefühle und Nöte nicht respektiert werden? Lernt es, dass es in seiner Person abgewertet wird? Lernt es vielleicht, der Bedeutung seiner Emotionen zu misstrauen, sie nicht anzuerkennen? Es erfährt eine Schwächung seiner Interaktionserfahrung mit den Fachkräften, seiner Selbstwirksamkeitserfahrung und Selbstbestimmung. Die Aufgabe, gesunde Ernährung anzubieten und zu unterstützen, ist eine genuine Aufgabe in Kindertageseinrichtungen, doch sie ist

gekoppelt an Freude an Mahlzeiten als gemeinsame Bildungssituation und als Anlass für Kommunikation und Partizipation, wie z. B. in Modellen der feinfühli- gen Mahlzeitengestaltung mit Anbieten von Nahrung unter der Bereithaltung von alternativen „Ankerlebensmitteln“ (Gutknecht et al. 2017, S. 5) und unter partizipativen demokratieförderlichen Blickwinkeln (Hansen et al. 2011).

Hauptsächliche Arten des Fehlverhaltens und der Gewalt durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden in folgenden Erscheinungswei- sen beschrieben: „Beschämung, Entwürdigung, Anschreien, ständiges Verglei- chen mit anderen Kindern, Bevorzugung von Lieblingskindern, Diskriminierung, Zwang zum Essen, rigiden Schlafenszeiten, Nötigung zum Toilettengang, Zeren und Schubsen, körperliche Bestrafung, Fixieren, Vernachlässigung der Auf- sichtspflicht, mangelnde gesundheitliche Fürsorge, Ungenügende Nähe-Distanz- Regulation, Ignorieren von Übergriffen unter Kindern, sexuell übergriffigem Verhalten [und] sexueller Missbrauch“ (Maywald 2019, S. 42–86).

Diese Beurteilung aus der pädagogischen Perspektive wird gestützt durch die Perspektive der Landesjugendämter. Als aufsichtführende Behörden haben sie die Aufgabe, die Betriebserlaubnis für Kindertageseinrichtungen nach §§ 45–48 SGB VIII zuzuerkennen und gemäß § 85 SGB VIII den Einrichtungen gegen- über einen Beratungsauftrag auszuüben. Von daher haben sie ein besonderes Interesse, den unbestimmten Begriff des Kindeswohls und seiner Gefährdung zu klären und erstellten in diesem Sinne als Bundesarbeitsgemeinschaft ent- sprechende „Handlungsleitlinien für Kinderschutzkonzepte zur Prävention und Intervention in Kindertageseinrichtungen“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Lan- desjugendämter 2016, S. 1). Hier deckt sich die oben genannte Einschätzung, dass seelische Misshandlung die häufigste Gewalt gegen Kinder darstellt (ebd., S. 7).

„Seelische Misshandlung ist ebenso schwerwiegend wie körperliche Gewalt, aber in der Regel schwieriger zu erkennen und ist wohl die häufigste Form von Gewalt gegen Kinder. Dazu zählen Äußerungen oder Verhaltensweisen, die Kinder bewusst ängsti- gen, sie herabsetzen, bloßstellen oder wissentlich überfordern. Als Folge fühlen sich Kinder abgelehnt und wertlos und reagieren häufig mit Aggressivität, Distanzlosigkeit, innerem Rückzug, Ängsten und mangelndem Selbstwertgefühl. Zu den kindeswohlge- fährdenden Handlungen zählen nicht nur Straftaten, sondern auch andere gefährdende Handlungen in der Erziehung wie Vernachlässigung oder Erziehungsmethoden, die mit Gewalt und Einschüchterung arbeiten. Diese gehen oft einher mit subtileren Über- griffen auf Kinder, gegen die sich insbesondere Kleinkinder kaum wehren können, weil sie nicht einschätzen können, ob diese Methoden normal sind und sie deshalb manchmal fatalerweise als selbst verdient bewerten.“ (ebd., S. 7)

Unzulässige Verhaltensweisen, die in Form von „s.g. *Erziehungsmaßnahmen*“ (ebd., kursiv und Anführungszeichen im Original) in Kindertageseinrichtungen auffielen, werden deutlich mit Beispielen des Fehlverhaltens beschrieben, gesammelt von den Aufsichtsbehörden der Kindertageseinrichtungen:

Beispiele von Gefährdungen in Anlehnung an Beobachtungen von Kita-Aufsichten:

„s.g. *Erziehungsmaßnahmen*“ (verbunden mit Zwang, Drohung, unangemessenen Strafen):

- Zwangsmaßnahmen beim Füttern bzw. Essen (Zwang zum Aufessen, Stopfen, wiederholt vorsetzen, nicht aufstehen dürfen...)
- Zwang zum Schlafen (Verdunkeln trotz Angstreaktionen, Festhalten...)
- Kinder isolieren (vor die Tür stellen, in einem anderen Raum allein)
- Fixieren von Kindern (Kleine Kinder werden während des Essens fixiert, bspw. mit Mullbinden an Stühlen; Kinder werden an einen Tisch herangeschoben, so dass sie keinerlei Bewegungsfreiheit mehr haben)
- verbale Androhung bzw. Umsetzung von unangemessenen Straf- oder Erziehungsmaßnahmen
- Bloßstellen von Kindern in der Gruppe (z. B. nach dem Einnässen), herabwürdigender Erziehungsstil, grober Umgangston.“ (ebd., S. 7)

„*Vernachlässigung*“:

- unzureichender Wechsel von Windeln
- mangelnde Getränkeversorgung
- mangelnde Bereitschaft zur Hilfestellung, wenn Kinder diese wünschen
- Kinder ignorieren; ohne Empathie, nicht trösten
- mangelnde Aufsicht.“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2016, S. 8)

Die exakte Häufigkeit verletzenden oder missachtenden Verhaltens entzieht sich einer genauen Bestimmung (Rabe-Kleberg 2020, S. 32). Unter Beobachtungs- und Forschungszwecken ist davon auszugehen, dass eher sozial erwünschtes und berufsspezifisch normiertes Verhalten gezeigt wird und dass die Forschungssituation Rückkopplungseffekte bewirkt.

Empirische Analysen zur Interaktion von pädagogischen Fachkräften in Institutionen von Bildung, Betreuung und Erziehung bieten dennoch beispielsweise die NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013) mit dem Ergebnis einer nur mittleren Prozessqualität und der Auswirkung auf kindliche Entwicklung (Tietze et al. 2013), die BIKE-Studie (Wertfein et al. 2015) oder die Interaktionsstudien von Prengel und Zapf aus dem Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) (Prengel 2019, S. 95), von denen ein Teilbereich die Analyse des Verhaltens in Kindertageseinrichtungen bezüglich anerkennender und verletzender Handlungsmuster von Seiten der pädagogischen Fachkräfte

beinhaltet (Tellisch und Prengel 2019) und auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Hierbei wurden 1590 Fallvignetten aus den Jahren 2015–2017 mit der Methode der qualitativen, teilnehmenden, offenen Feldbeobachtung in 28 Kindertageseinrichtungen und Krippen mit 158 Fachkräften evaluiert (ebd., S. 38) und mit einer mehrstufigen inhaltsanalytischen Auswertung hinsichtlich sechs Stufen als „sehr anerkennendes, leicht anerkennendes, neutrales, leicht verletzendes, sehr verletzendes oder schwer einzuordnendes Verhalten kategorisiert“ (ebd., S. 39). Die Auswertungen ergaben 73,3 % anerkennende bis neutrale Verhaltensweisen und 26,7 % verletzende einschließlich ambivalenter Verhaltensweisen, die ebenfalls für die kindliche Wahrnehmung äußerst irritierend sein können. 7,2 % aller Verhaltensbeobachtungen wurden der Kategorie der sehr verletzenden Adressierung zugerechnet (ebd.) und „als eindeutig unzulässig kategorisiert“ (ebd., S. 40). Auffallend, so konstatieren die Autorinnen, sind starke Unterschiede hinsichtlich einzelner Einrichtungen. „Vier Kindergärten und Krippen [von 28] weisen eine deutlich schlechtere Interaktionsqualität als die anderen auf. In einigen Einrichtungen wurden bis zu 62,8 % der beobachteten Interaktionen als verletzend oder ambivalent kategorisiert“ (ebd., S. 39). Die „anerkennenden Interaktionsformen wie freundliche Kommentare, konstruktive Anweisungen, sinnvolles Grenzen setzen, auch konstruktive Ermahnungen, Kreativität und Selbstständigkeitsförderndes Verhalten“ (ebd., S. 42) überwiegen mit 966 Feldvignetten, doch muss in diesem Zusammenhang der Blick auf die verletzenden Interaktionen mit 397 Feldvignetten in Form „von destruktiven Kommentaren, Ignorieren, Nichtbeachtung, destruktiver Anweisung, negativer Zuschreibung zum Kind, Anbrüllen, Hilfsverweigerung oder negativen Körperkontakten“ (Tellisch und Prengel 2019, S. 42) gelenkt werden.

Auffällig und bedenkenswert ist wieder, dass häufig Essenssituationen mit ambivalentem oder verletzenden Interaktionsverhalten beobachtet wurden (Tellisch und Prengel 2019, S. 43), ein Befund, der mit Ergebnissen der BIKE-Studie von Wertfein et al. korreliert: „Die Qualität der Interaktion ist in Essenssituationen im Vergleich zu anderen Alltagssituationen signifikant niedriger“ (Wertfein et al. 2015, S. 24).

Ein weiterer Befund betrifft die Analyse, dass häufig einzelne Kinder besonders viele negative Adressierungen erleben. „Verletzungen durch Erziehende (...) treffen seriell die gleichen Kindergartenkinder“ (Prengel 2019, S. 119). Dies korreliert mit der NUBBEK-Analyse bezüglich schlechterer Prozessqualität gegenüber Kindern, deren Muttersprache beispielsweise nicht Deutsch ist (Tietze et al. 2012, S. 8) und ist von hoher Bedeutung bezüglich Kindern mit erhöhter Vulnerabilität oder untypischen Entwicklungsvoraussetzungen.

Multikausalität besteht hinsichtlich der Gründe für verletzendes Verhalten: Wissens- und Ausbildungsdefizite, Überforderung, strukturelle Mängel, persönliche Belastungen, aber auch subjektive Theorien und biographische Erfahrungen oder unter psychoanalytischem Blickwinkel unverarbeitete eigene Gewalterfahrungen und Gegenübertragungen oder „ausbleibende Fürsorgepflicht der Leitungen und Tabuisierungen vor der Sorge um Imageverlust, Selbstbildentwertung, Unsicherheit, Harmoniestreben“ (Maywald 2019, S. 17) ergeben ein Konglomerat für gefährdende Situationen und Handlungen.

Strukturelle Gründe und Rahmenbedingungen spielen eine Rolle, können aber nicht die ausschlaggebende Begründung darstellen. „Sehr anerkennende und sehr verletzende Personen arbeiten unter den gleichen Bedingungen Tür an Tür“ (Prengel 2019, S. 119), wobei die Auswertungen der INTAKT-Studien nicht die individuelle Analyse der handelnden Personen abbilden können. Aber „unter gleichen Bedingungen handeln die Fachkräfte sehr unterschiedlich und zeigen ihre Handlungsweisen offen vor Zeugen“ (Prengel 2019, S. 121) und diese „werden häufig aus eigenen Stücken explizit legitimiert“ (ebd.), also nicht als Fehlverhalten individuell erkannt, sondern als normativ richtig von den Protagonist\*innen dargestellt, häufig als auch als Erziehung zur Selbständigkeit in überzogenem Maße: „In Kinderkrippen kommt es wiederholt vor, dass sowohl Beschimpfungen als auch Ignoranz bedürftigen Kleinstkindern gegenüber als Erziehung zur Selbständigkeit legitimiert werden“ (Prengel 2019, S. 123; vgl. auch Krug 2011, S. 14). Kindertageseinrichtungen mit dezidiert erarbeiteten Konzeptionen inklusiver und partizipatorischer Einrichtungskultur zeigen bessere Durchschnittswerte (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017b, S. 12). Individuelle Ausbildung, Wissenschaftsorientierung und Trägervorgaben sind wesentliche Bezüge für die einzelnen Fachkräfte, jedoch in ihrer Wirkung für eine Performanz des Verhaltens begrenzt und von daher wird im Folgenden die Perspektive auf ethisch – und inklusionsorientierte Ansätze der Organisationsentwicklung für pädagogische Teams erweitert.

---

## **6 Ansätze ethischer und inklusiver menschenrechtsbasierter Weiterentwicklung**

Ogleich die jeweiligen Bildungsprogramme der Bundesländer in unterschiedlicher Ausführung und Umfang die – teils verbindlichen Standards für das professionelle Handeln in der Kindertageseinrichtung beschreiben, die Einrichtungen selbst wiederum verpflichtet sind, eigene schriftliche Konzeptionen der Umsetzung in ihren Häusern zu entwickeln und diese den Aufsichtsbehörden und

Eltern offenzulegen sowie an der Weiterentwicklung zu wirken, „fehlt es an genügend gutem pädagogischen Handeln“ (Prenzel 2019, S. 133). Obwohl nach § 45 Abs. 2 SGB VIII die Einführung eines Systems des Beschwerdemanagements gefordert ist, sind diese Vorgaben noch nicht ausreichend für die Weiterentwicklung einer Kultur der Wertschätzung, des Hinsehens und Bearbeitens von Fehlverhalten in vielen Einrichtungen.

Für eine deutlichere menschenrechtsbasierte inklusive Handlungsorientierung in Bezug auf ethisches und unethisches Verhalten für pädagogische Fachkräfte werden im Folgenden zwei Materialien zur Reflexion und Leitbildentwicklung im Team und für die sozialraumorientierte Strukturentwicklung über die Kindertageseinrichtung hinaus vorgestellt.

## 6.1 Reckahner Reflexionen

Die von einer Gruppe menschenrechtlich orientierter Fachpersonen aus Praxis, Verwaltung, Wissenschaft und Institutionen, über einen Zeitraum von 5 Jahren entwickelten „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017b) beschreiben unter diesem Titel in dezidiert Form ethisches und ethisch nicht vertretbares Verhalten von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften in Bildungsinstitutionen und veröffentlichen dieses „Manifest“ (Prenzel 2020, S. 133) mit dem Ziel der niederschweligen, auch internetbasierten Verbreitung.

Für die Vertiefung einer Professionsethik wird „eine spezifische Charta entwickelt, die eigens dem Schwerpunkt anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns mit seinen täglichen Auswirkungen auf das seelische Erleben der Kinder und Jugendlichen gewidmet ist“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017b, S. 19) und sich im Besonderen für den Schutz vor seelischen Verletzungen in Bildungseinrichtungen einsetzt.

Sechs Bereiche des Verhaltens beschreiben einen achtungsvollen Umgang im Sinne von „ethisch begründetem Verhalten“ (ebd.) von pädagogischen Fachkräften mit Kindern, vier Bereiche beschreiben „was ethisch unzulässig ist“ (ebd.), sie sind „auf die Ebene alltäglicher pädagogischer Beziehungen fokussiert“ (ebd., S. 8) und als „pädagogische Selbstverpflichtung“ (ebd., S. 5) für Schulen und Kindertageseinrichtungen intendiert.

Die pädagogische Grundregel, dass jedes Kindes ein Recht auf Anerkennung hat, steht im Zentrum, sie soll „allen Kindern und Jugendlichen – mit ihren unterschiedlichsten sozialen, ökonomischen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen, befähigenden oder behindernden lebensweltlichen Erfahrungen – nützen“ (ebd.,

S. 6). Ein Klima der Wertschätzung und Fairness und des bewussten Einschreitens gegen verletzendes Verhalten auf allen Ebenen ist das Ziel im Einsatz für das kinderrechtlich orientierte Gewaltverbot in der Erziehung (ebd., S. 5).

Die Leitlinien der Charta:

„Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.“ (ebd., S. 4)

Neben der Selbstverpflichtung der Teams zu diesen Leitlinien sind zusätzliche Handlungen der diesbezüglich ausgerichteten Konzeptionsentwicklung, der Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, der teamorientierten Reflexionen pädagogischer Handlungen und irritierender Situationen, der Kooperationen interner Art und externer Art in fordernden Situationen weitere Strukturmomente für die kontinuierliche Sicherung der pädagogischen Professionalität.

## 6.2 Der Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder)

Der „*Index für Inklusion*“, von Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston zunächst für Schulen am Centre for Studies on Inclusive Education in Bristol entwickelt und 2003 für den Bereich der Schule ins Deutsche übersetzt, erschien als Version für die Kindertageseinrichtungen als „Index für Inklusion: Tageseinrichtungen für Kinder – Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln“ (Booth et al. 2006; im Folgenden Index), stellt ein weltweit genutztes, in über 30 Sprachen (Boban und Hinz 2015, S. 12; Jerg et al. 2011) übersetztes Material für die inklusive, menschenrechtlich bezogene Organisationsentwicklung dar und ist mittlerweile auch in Deutschland weit verbreitet; jeder Kindertageseinrichtung beispielsweise in Baden-Württemberg wurde es seit 2011 zur Hilfe für diversitätssensible inklusive Pädagogik zur Verfügung gestellt und ist auch über das Internet einsehbar.

Im Rahmen des Praxisforschungsprojektes IQUAnet (Inklusion Qualifikation Assistenz-netzwerk) wurden Verfahren der Implementierung des Index bei der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen mit Inhouse-Coachings und inklusionsorientierter Sozialraumentwicklung sowie kommunaler Strukturentwicklung (Jerg et al. 2015, S. 63 ff.; Jerg et al. 2014.) beleuchtet. Inklusion im umfassenden Sinn bedeutet, dass jedes Kind „mit Blick auf die ganze Persönlichkeit Berücksichtigung und Teilhabe und Gemeinschaft erfährt. „Bei Inklusion geht es darum *alle* Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für *alle* Kinder auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth et al. 2006, S. 13; Hervorhebung im Original).

Die Schlüsselkonzepte von Inklusion, Abbau von Barrieren, Ressourcenorientierung und Wertschätzung von Vielfalt (ebd., S. 12) werden im Index auf die Ebenen „Inklusive Kulturen entfalten, Inklusive Leitlinien etablieren und Inklusive Praxis entwickeln“ (ebd., S. 20) bezogen. Indikatoren umfassen institutionelle Blickwinkel und Kooperationen und dienen der wertebasierten Orientierung. Zusätzliche Fragen, mit denen ein Team seine Situation vor Ort beleuchten, Barrieren des Lernens und der Teilhabe identifizieren und Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Jungen und Mädchen für Partizipation verstärkt nutzen kann, dienen dem einzelnen Blickwinkel und der Erörterung. Diese Fragen ermöglichen eine „dialogische Annäherung, die öffnend wirkt“ (Jerg et al. 2015, S. 64) mit dem Ziel der Reflexion bisheriger Praxis und des gemeinsamen Nachdenkens über einrichtungsspezifische Übertragungen. „Die Bereitschaft, Gewohntes und Alltagstheorien zu hinterfragen, den Alltag zu reflektieren sowie ein eigenes Interesse an qualitativer Weiterentwicklung erweisen sich als hilfreich“ (ebd., S. 71). Die konkrete Situation in der Einrichtung, die Themen und

Bedürfnisse der Beteiligten können zum Ausgangspunkt der planvollen inklusiven Qualitätsentwicklung genommen werden (Kaiser und Thalheim 2011, S. 59) Die Fragen sollen im öffnenden Sinne verstanden werden: ob Fachkräfte dies im Blick haben, wie dies bereits erfüllt wird und damit bestätigen und weiterführen, ob die bisherige Lösung für alle gut ist oder es im Team Ideen zur Änderung gibt. Auch hier gelten anerkennende Interaktionsformen als pädagogische Maßgabe.

Beispiele einzelner Indikatoren und ausgewählter Fragen des Index:

**„Die MitarbeiterInnen und Kinder begegnen sich mit Respekt“** (Booth et al. 2006, S. 78)

„Werden die Meinungen der Kinder darüber eingeholt, wie die Einrichtung verbessert werden könnte?“ (ebd.)

„Werden Schamgefühle in Bezug auf den Körper respektiert?“ (ebd.)

„Wird die Reinlichkeitserziehung als positive Erfahrung für ein Kind angesehen statt als Belastung für MitarbeiterInnen?“ (ebd.)

„Wissen die Kinder, an wen sie sich wenden können, wenn sie ein Problem haben?“ (ebd.)

**„Die Einrichtung hilft den Kindern mit sich zufrieden zu sein“** (Booth et al. 2006, S. 86)

„Wird das Selbstwertgefühl als zentral für das Wohlergehen eines Kindes angesehen und bei allen Aktivitäten und Beziehungen gefördert?“ (ebd.)

„Leistet die Einrichtung einen Beitrag dazu, dass die Kinder ein Gefühl dafür entwickeln, wem sie vertrauen können und wie sie sich selbst schützen können?“ (ebd.)

**„Jeder, der mit der Einrichtung beschäftigt ist, beteiligt sich am Einsatz für Inklusion“** (Booth et al. 2006, S.83)

„Wird die Anregung zur Kooperation als ebenso wichtig wie die Ermutigung zur Selbständigkeit betrachtet?“ (ebd.)

**„Die Hausregeln verbessern die Einrichtung für alle Kinder“** (Booth et al. 2006, S. 100)

„Reagiert man auf Verhaltensschwierigkeiten mit Strategien zur Verbesserung der Aktivitäten, Beziehungen sowie der Organisation und der Kulturen in der Einrichtung?“ (ebd.)

„Werden die Kinder und ihre Eltern an der Formulierung der Hausregeln beteiligt?“ (ebd.)

„Werden Versuche unternommen, das Selbstwertgefühl von Kindern mit geringem Selbstbewusstsein zu steigern?“ (ebd.)

**„Mobbing von Kindern wird unterbunden“** (Booth et al. 2006, S. 103)

„Wird Diskriminierung als potentieller Bestandteil aller Machtverhältnisse gesehen?“ (ebd.)

„Werden die Kinder bei der Entwicklung von Strategien zur Verhinderung und Minimierung von Diskriminierung einbezogen?“ (ebd.)

Teamorientierte Coachings als externe Begleitung sind für den Prozess förderlich (Jerg et al. 2011; Jerg et al. 2015), um einen geschützten Rahmen für das Ansprechen von persönlichen Haltungen zu bieten, sowie blinde Flecken oder vordergründige Einmütigkeit zu beleuchten und den Prozess zu strukturieren. Aber Coaching ist im Prozess nicht unabdingbar; wesentlich ist, dass das Team partizipativ einen gemeinsamen Bezug auf Werte der Kinder- und Menschenrechte entwickelt und eine gemeinsame Reflektion, wie diese Werte in tägliches Handeln umgesetzt werden können (Kaiser und Thalheim 2011, S. 9); zudem ein Erforschen, welche Barrieren für die Teilhabe und Selbstwirksamkeit bestehen, um Schritte der Verbesserung für alle Beteiligten zu planen. Besonders Barrieren für Kinder mit untypischen Entwicklungsvoraussetzungen sind zu reflektieren, die von den Lebenserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte abweichen.

Die Bereitschaft, sich als Team zu hinterfragen, bedeutet, pädagogische Fragen ernst zu nehmen. Vor diesem Hintergrund wurde es in der Analyse als sinnvoll bewertet, den Blick auf die gemeinsamen Ziele, die eigene Zufriedenheit in der Arbeit, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu legen, um einen Entwicklungsprozess und eine Öffnung aus bisherigen Gewohnheiten zu gestalten (Jerg et al. 2015, S. 71). Der ressourcenorientierte Ansatz an positiver Qualität wirkt dabei unterstützend und psychisch sichernd, eine Voraussetzung dafür, eine Fehlerkultur zu entwickeln, in der Unsicherheiten und Widersprüche aufgedeckt werden können. Eine Essenz der Erfahrung aus der Arbeit mit Teams ist, die beiden Ebenen der Selbstbestimmung und Teilhabe im Prozess zu schätzen – Selbstbestimmung, dass das Team seine virulenten Themen und Ansatzpunkte definiert und Teilhabe, dass Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit unterstützt werden (Kaiser und Thalheim 2011). Strukturen, Kulturen und Praktiken zu entwickeln, betrifft alle Beteiligten, Eltern, Kinder, Träger, externe Kooperationspartner\*innen und kann in jeder Einrichtung individuelle Entwicklungen nehmen.

## 7 Fazit

Kinder verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit in Kindertageseinrichtungen und sind auf sichere, wertschätzende und haltende Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften angewiesen, was sie in der Mehrzahl auch erleben, aber in einer beträchtlichen Anzahl auch nicht, wobei in verschiedenen Beobachtungsstudien alltägliche Situationen wie beispielsweise Mahlzeiten hinsichtlich negativer Adressierungen besonders auffallen und von Fachkräften vermutlich eher nach subjektiven Theorien gestaltet werden – ein Forschungsfeld bezüglich der Dispositionen, das weiterhin exploriert werden kann. Im Uno-actu-Prinzip ist pädagogisches Handeln herausfordernd, es muss täglich persönlich gestaltet und verantwortet werden und bedarf kinderrechtlicher Orientierung sowie teamorientierter alltagsbezogener Reflektion.

Im Blick auf Übereinstimmungen bieten die vorgestellten Ansätze und Instrumente für Organisationsentwicklung einen Referenzrahmen für kinderrechtlich basierte inklusive Werte und Handlungsweisen der Fachkräfte an, an dem die jeweilige Alltagspraxis beleuchtet, reflektiert und entwickelt werden kann; sie intendieren die Vereinbarung gemeinsamer Leitbilder, setzen an der Verständigung auf der Teamebene an, erforschen vertiefend die Perspektiven der Kinder, lassen eigene Wege der Umsetzung und eine individuelle Priorisierung von Handlungsfeldern zu. Sie bieten durch reflektierende Fragen Möglichkeiten der Vertiefungen und sind niederschwellig verfügbar. Gemeinsam ist des Weiteren, dass sie die Teilhabe am professionellen Diskurs und den Umgang einer Fehlerkultur fördern können, in der Missstände und Unsicherheiten, die es im Feld der Alltagspraxis gibt, beleuchtet und bearbeitet werden können. Sie wirken jedoch nicht ohne die Bereitschaft der Mitarbeitenden zur Weiterentwicklung und Veränderung und bedürfen vertrauensbildender Kulturen.

Dieses Vertrauen dazu kann unter dialogischer Perspektive im Sinne Bubers (1999[1973]) entstehen, denn die dialogische Haltung bedeutet, dass durch Begegnung und gemeinsames Reflektieren Neues entstehen kann. Dann ist auch eher gegeben, dass der Mut zu kritischen Reflektionen des eigenen Handelns gewagt wird und eine Kultur im Umgang mit Fehlern entwickelt wird hin zu einer alltagsorientierten, gegenwartsbezogenen und kinderrechtsgemäßen Bildung, Betreuung und Erziehung. Dass dafür förderliche Strukturen mit materieller und fachlicher Ausstattung gebildet werden und Freiräume zur kollegialen Reflexion unterstützt werden, ist eine wesentliche Aufgabe der Träger von Kindertageseinrichtungen und gesellschaftspolitischer Entscheidungen. Weitere Forschungen zu den Gründen der unterschiedlich feinfühlig Interaktionen und Forschungen zur weiteren Organisationsentwicklung bieten ein breites Feld.

## Literatur

- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion: Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Julius Klinkhardt.
- Böhm, W. (2010). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart* (3 verbesserte). Beck.
- Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Springer VS.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. GEW.
- Booth, T. (2013). *Wie sollen wir zusammenleben? Inklusion als wertebbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis*. GEW.
- Brodbeck, M. (2015). *Friedrich Fröbel: Stationen seines Lebens und Wirkens: "... mein Streben sey die Menschen ihnen selbst zu geben"*. Rhino.
- Buber, M. (1999). *Das Dialogische Prinzip*. Gütersloher Verlagshaus. (Erstveröffentlichung 1973).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter. (2016). Handlungsleitlinien für Kinderschutzkonzepte zur Prävention und Intervention in Kindertageseinrichtungen. [http://www.bagljae.de/downloads/124\\_handlungsleitlinien-kinderschutzkonzepte-i.pdf/](http://www.bagljae.de/downloads/124_handlungsleitlinien-kinderschutzkonzepte-i.pdf/). Zugegriffen: 14. Sept. 2020.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3., erw. Aufl.). Dt. UNESCO-Kommission e.V. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf/](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf/). Zugegriffen: 14. Sept. 2020.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2017a). Bewusstsein wecken, Haltung stärken, Verantwortung übernehmen: Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit. [www.institut-fuer-menschenrechte.de/](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/). Zugegriffen: 4. Sept. 2020.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2017b). Reckahner Reflexionen: Zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition online unter: [www.paedagogische-beziehungen.eu/](http://www.paedagogische-beziehungen.eu/). Zugegriffen: 04. Sept. 2020.
- Forum Menschenrechte. (2011). Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland: Empfehlungen und Perspektiven. [https://www.forum-menschenrechte.de/wp-content/uploads/2016/12/FMR\\_fruehkindliche\\_Bildung\\_2011.pdf/](https://www.forum-menschenrechte.de/wp-content/uploads/2016/12/FMR_fruehkindliche_Bildung_2011.pdf/). Zugegriffen: 14. Sept. 2020.
- Fröbel, F. (1827). Briefausgabe Friedrich Fröbel. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. <http://opac.bbf.dipf.de/editionen/froebel/fb1827-07-06-01.html/>. Zugegriffen: 13. Sept. 2020.
- Fröbel, F. (1951). *Die Menschenerziehung: Ausgewählte Schriften*. Herausgegeben von E. Hoffmann. Klett-Cotta. (Erstveröffentlichung 1826).
- Giel, K. (1979). Friedrich Fröbel (1782–1852). In H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik I. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spender* (S. 249–269). Beck.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beiträge zur Bildungsqualität* (1. Aufl.). Beltz.
- Gutknecht, D., & Sommer-Himmel, R. (2014). Transitionen und Mikrotransitionen – Herausforderungen in der frühpädagogischen Arbeit. In A. Köhler-Officerski & H. Stammer

- (Hrsg.), *Evangelische Hochschulperspektiven: Bd. 10 Übergänge und Umbrüche* (S. 173–184). FEL.
- Gutknecht, D., Höhn, K., & de Maddalena, G. (2017). *Essen in der Kinderkrippe: Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten* (2. Aufl.). Herder.
- Hansen, R., Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Verlag das netz.
- Jerg, J., Kaiser, S., & Thalheim, S. (2015). Inklusion als Rahmen, in dem alles, die ganze pädagogische Arbeit zusammenläuft: Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen als Teil des Sozialraums und der Kommune. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion: Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 63–74). Julius Klinkhardt.
- Jerg, J., Schumann, W., & Thalheim, S. (Hrsg.). (2011). *Vielfalt entdecken: Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ in Kindertagesstätten und Gemeinde*. Diakonie.
- Jerg, J., Schumann, W., & Thalheim, S. (2014). *Vielfalt gemeinsam gestalten: Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen*. Diakonie: Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUAnet.
- Kaiser, S., & Thalheim, S. (2011). Wenn Inklusion auf Wirklichkeit trifft: Erfahrungen mit dem Index für Inklusion im Projekt IQUAnet. In J. Jerg, W. Schumann, & S. Thalheim (Hrsg.), *Vielfalt entdecken: Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ in Kindertagesstätten und Gemeinde* (S. 49–64). Diakonie.
- Korczak, J. (2005). *Wie man ein Kind lieben soll*. Herausgegeben von E. Heimpel und H. Roos. Vandenhoeck & Ruprecht. (Erstveröffentlichung 1919).
- Krug, B. (2011). *Beziehungsvoll gestaltete Alltagssituationen in Kinderkrippen*. Deutsches Jugendinstitut.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – Umsetzen – Wahren; für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre)*. Pädagogik. Beltz.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern: Die Kita als sicherer Ort für Kinder*. Herder.
- National Coalition Deutschland - Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. (o. J.). Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes online unter <https://www.netzwerk-kinderrechte.de/un-kinderrechtskonvention/kinderrechtskonvention.html>. Zugegriffen: 14. Sept. 2020.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie: Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). [www.qualitaet-vor-ort.org/quaki/](http://www.qualitaet-vor-ort.org/quaki/). Zugegriffen: 8. Aug. 2020.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E., Munk, L.-M., Bertelsmann Stiftung, & DESI-Institut Für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. (2019). Achtung Kinderperspektiven! Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019047/>. Zugegriffen: 8. Aug. 2020.
- Papousek, M. (2010). Psychobiologische Grundlagen der kindlichen Entwicklung im systemischen Kontext der frühen Eltern-Kind-Beziehung. In C. Leyendecker (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit: Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern* (S. 30–38). Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2 überarb). Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

- Rabe-Kleberg, U. (2020). Handeln und Haltung. Oder: Brauchen Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex? In E. Reichmann, R. E. Horak, J. Müller, H. Fink & S. Kaiser (Hrsg.), *Professionalität in der Kindheitspädagogik: Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven* (1. Aufl., S. 19–37). Budrich.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung: Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt. (2020a). Betreuungen in Kindertageseinrichtungen. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=22541-0001#abreadcrumb/>. Zugegriffen: 14. Sept. 2020.
- Statistisches Bundesamt. (2020b). Kinder in Kindertagesbetreuung nach ausgewählten Merkmalen <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kita-betreuung-merkmale-2018.html/>. Zugegriffen: 20. Aug. 2020.
- Tellisch, C., & Prenzel, A. (2019). Pädagogische Beziehungen im Kindergarten: Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In P. Cloos, E. Jung, & A. Prenzel (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung* (S. 35–52). Herder.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., & Haug-Schnabel, G. (2012). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: (NUBBEK)*. Broschüre.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: (NUBBEK)*. Verlag das netz.
- UNITED NATIONS (UN) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 21. Dezember 2008. Online unter <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. Zugegriffen: 14. Sept. 2020.
- Weisedel, W. (2010). *Kant, I. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. (21. Aufl., Bd. VII). Suhrkamp.
- Wertfein, M., Wirts, C., & Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015 Handlungsfeld. (Weiter-)Entwicklung von Curricula. [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_bike\\_nr\\_27.pdf/](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf/). Zugegriffen: 1. Sept. 2020.