



nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 17

Kinder schützen, fördern und beteiligen! Gesundheit und Wohlbefinden in der KiTa

*Peter Keßel, Anna Dintsioudi
Karsten Herrmann, Cassandra Klumpe
Michaela Kruse, Meike Sauerhering*

Schutzgebühr 5 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Kinder schützen, fördern, beteiligen!

Gesundheit und Wohlbefinden in der KiTa

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkung

2. Wohlbefinden und Gesundheit

- 2.1 Gesundheit und der Fokus auf die frühe Kindheit
- 2.2 Gesundheit und Wohlbefinden – eine Heranführung
- 2.3 Wohlbefinden – Bezüge zu anderen Konzepten
- 2.4 Wohlbefinden in der KiTa – Indikatoren und Instrumente

3. Wohlbefinden und Kinderrechte

- 3.1 Schützen
 - Gesellschaftliche und rechtliche Entwicklung
 - Präventiver und institutioneller Kinderschutz in der KiTa
 - Vom Kinderschutzkonzept zur Realisierung im Alltag
 - Diskriminierungsschutz und Schutz vor Gewalt
 - Was bedeutet das für die Arbeit in der Einrichtung?
- 3.2 Fördern
 - Im Fokus: Sozial-emotionale Kompetenzen
 - Resilienz stärken und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen
 - Interaktions- und Bildungsraumgestaltung
- 3.3 Beteiligen
 - Beteiligung in Schlüsselsituationen
 - Beteiligungsinstrumente
 - Beschwerdemanagement
 - Partizipationsprojekte

4. Fazit

5. Literatur

1. Vorbemerkung

Eine neue landesweite Qualifizierungsinitiative des nifbe ab 2024 soll die Leitungs- und Fachkräfte in Niedersachsen dabei begleiten, in ihren KiTas die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder zu stärken – und zwar auf der Grundlage der drei zentralen Säulen der Kinderrechte: Schutz-, Förderungs- und Beteiligungsrechte (Maywald 2023a). Im Sinne der „Agency“ (Betz & Eßer 2016) soll dabei ein Fokus auf die Kinder als kompetente, selbstbestimmte und mitbestimmende Akteure gelegt werden, die gemeinsam mit Fachkräften und Eltern die Mikro-Gesellschaft der KiTa konstituieren und kontinuierlich entwickeln.

Aktuelle Studien zeigen die Gesundheit und damit das Wohlbefinden der Kinder als deutlich belastet an

Hintergrund der neuen Qualifizierungsinitiative sind aktuelle Studien, die die Gesundheit und damit mittelbar auch das Wohlbefinden der Kinder als deutlich belastet zeigen. Zudem rückt das Wohlbefinden der Kinder zunehmend als zentraler Qualitätsaspekt von Kindertageseinrichtungen in den Fokus des wissenschaftlichen Diskurses (Eberlein & Schelle 2018).

Kinderrechte als wichtige Grundlage von Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder

Das kindliche Wohlbefinden steht wiederum in enger Verbindung mit den Kinderrechten auf Schutz, Förderung und Beteiligung. Der institutionelle Kinderschutz hat aufgrund der jüngeren rechtlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen, namentlich dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) im Jahr 2021 und der Vorgabe des niedersächsischen Landesjugendamtes zur schriftlichen Ausformulierung und Vorlage eines Kinderschutzkonzeptes bis zum August 2023, in den KiTas besondere Aufmerksamkeit erfahren. Die aktuellen Krisen (Pandemie, Fachkräftemangel, Kriege etc.) beeinflussen die Betreuungs- und Bildungssituation in den KiTas und drohen die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder einzuschränken. Daher ist besondere Aufmerksamkeit auf das Recht der Kinder auf bestmögliche Förderung und Unterstützung der Entwicklung angezeigt. Eine Umsetzung der Beteiligungsrechte knüpft direkt an Kinderschutz sowie kindliche Entwicklung und Bildung an. Darüber hinaus bildet kindliche Partizipation aber auch die Grundlage für Demokratiebildung, die in unserer vielfältigen und von wachsenden extremistischen und antidemokratischen Bestrebungen gekennzeichneten Gesellschaft unabdingbar für das Wohlbefinden aller ist. Es ist daher davon auszugehen, dass die Stärkung von Kinderrechten und ihrer Verwirklichung in Kindertageseinrichtungen maßgeblich zu einer gesunden Entwicklung und zum kindlichen Wohlbefinden beiträgt.

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der neuen Qualifizierungsinitiative ausgeführt und der Zusammenhang der Themenkomplexe „Gesundheit und Wohlbefinden“ sowie der „Schutz-, Förderungs- und Beteiligungsrechte“ der Kinder verdeutlicht. Ziel ist es dabei auch, Implikationen für die Praxis aufzuzeigen und beispielhaft zu illustrieren. Die kinderrechtsbasierte Stärkung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Kindern zeigt sich dabei als zentrale Perspektive für die gesamte frühkindliche Bildung und Entwicklung.

2. Wohlbefinden und Gesundheit

2.1 Gesundheit und der Fokus auf die frühe Kindheit

„Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts.“ Dieser Aphorismus unterstreicht die grundlegende Bedeutung von Gesundheit für den Menschen. Daher bildet ein bestmöglicher Gesundheitszustand auch „eines der Grundrechte jedes menschlichen Wesens, ohne Unterschiede [...] der Religion, der politischen Anschauung und der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung“ (Franzkowiak & Hurrelmann 2022).

Die Auseinandersetzung mit Gesundheit begleitet die Geschichte der Menschheit und wurde aus biomedizinischer Sicht vor allem als Abwesenheit von Krankheit betrachtet. Die WHO-Definition von 1948 geht jedoch weit darüber hinaus und hat bis heute seine Gültigkeit im fachwissenschaftlichen Diskurs:

„Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ (WHO 1948, 1, Übersetzung nach Franzkowiak & Hurrelmann 2022).

Neben der positiven Ausrichtung und Verbindung mit den Grundrechten des Menschen fällt insbesondere auch die Multidimensionalität mit entsprechenden Wechselwirkungen zwischen der körperlichen, geistig-psychischen und sozialen Dimension auf.

Die von der WHO eingebrachte Umschreibung von Gesundheit regt dazu an, über „Determinanten von Gesundheit nachzudenken“ (Razum & Kolip 2020, zit. nach Franzkowiak & Hurrelmann 2022) und kann „als ein für alle Menschen anzustrebendes Ideal“ (ebd.) verstanden werden. Eine Dichotomie zwischen Krankheit und Gesundheit wird aufgelöst, da ein Mensch nicht gesund oder krank ist, sondern sich immer in einem Kontinuum zwischen beidem bewegt (Antonovsky 1997). Gesundheit ist demnach „als ein dynamisches Stadium, als ein lebensgeschichtlich und alltäglich immer neu reguliertes Potenzial, als eine beständige und aktiv herzustellende Balance im Spannungsfeld zwischen Ressourcen und Belastungen“ (Franzkowiak & Hurrelmann 2022) zu verstehen. Ein Gleichgewicht von Risiko- und Schutzfaktoren ist nicht selbstverständlich und ist „zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut in Frage gestellt [...]. Gelingt das Gleichgewicht, dann kann dem Leben Freude und Sinn abgewonnen werden, es ist eine produktive Entfaltung der eigenen Kompetenzen und Lernpotentiale möglich, und es steigt die Bereitschaft, sich gesellschaftlich zu integrieren und zu engagieren“ (Hurrelmann 2010, zit. nach Franzkowiak & Hurrelmann 2022).

Gesundheit als Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens

Gesundheit als Balance zwischen Ressourcen und Belastungen

Bedeutung chronischer sowie psychischer und psychosomatischer Erkrankungen hat zugenommen

Kinder haben durch die Corona-Pandemie starke Einschränkungen ihrer Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erfahren

Legt man den Fokus auf die Gesundheit von Kindern, zeigt sich, dass dieser einem stetigen Wandel unterliegt. Während Anfang des 20. Jahrhunderts der Fokus noch auf Infektionskrankheiten, Säuglingssterblichkeit und Mangelernährung begrenzt war (z. B. Palfrey et al. 2005), hat die Bedeutung chronischer sowie psychischer und psychosomatischer Erkrankungen zugenommen. Bei den chronischen Erkrankungen haben vor allem Übergewichtigkeit und Adipositas in den letzten Jahrzehnten einen sprunghaften Anstieg zu verzeichnen, bei den psychischen Erkrankungen stehen immer mehr sogenannte Verhaltensprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen und emotionale Probleme im Fokus (Reinhardt & Petermann 2010). Diese Entwicklung betrifft auch die 3-6-jährigen Kinder, bei denen der Anteil der übergewichtigen Kinder im Rahmen des bundesweiten Kinder- und Jugendsurveys (KiGGS) bei 9% lag (Kurth & Schaffrath-Rosario 2007) und in der KiGGS Welle 2 auf 10,8% angestiegen ist (Schienkiewitz et al. 2018). Psychische Auffälligkeiten werden hier bei fast 20% der 3-5-jährigen Kinder beschrieben, in der KiGGS Welle 2 wurde ein leichter Rückgang notiert (Klipker et al. 2018).

In den vergangenen Jahren der Corona-Pandemie haben Kinder vor allem in den Lockdown-Phasen starke Einschränkungen ihrer Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erfahren. Beispielsweise durften viele Kinder für lange Zeit keine Kindertageseinrichtung besuchen und auch in Vereinen und anderen Institutionen keine Gleichaltrigen treffen. Erkundungen der Lebenswelt wie auch soziale Erfahrungen waren meist nur sehr eingeschränkt möglich. Empirische Untersuchungen legen nun eine deutliche Zunahme psychischer Belastungen und Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in den vergangenen drei Jahren der Corona-Pandemie nahe (Langmeyer et al. 2020; Kuger et al. 2022), was auch mit der entwicklungsbedingten Vulnerabilität der Kinder zusammenhängen dürfte. In einem Rapid-Review kommt das Robert-Koch-Institut (RKI) zu dem Schluss, dass in repräsentativen Studien überwiegend ein hohes Ausmaß an pandemiebezogenen Belastungen, Zunahmen psychischer Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen der Lebensqualität und des Wohlbefindens bei Kindern berichtet werden (Schlack et al. 2023). Kinder mit einem erhöhten Risiko chronischer Erkrankungen oder psychischer Auffälligkeiten, wie z. B. Kinder aus sozial bzw. sozioökonomisch benachteiligten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund (Reinhardt & Petermann 2010) erscheinen auch von den Pandemie-Auswirkungen besonders belastet (Schlack et al. 2023).

2.2. Gesundheit und Wohlbefinden – eine Heranführung

In den ersten Jahren der Kindheit werden entscheidende Grundlagen für die gesamte Entwicklung und Bildungsbiographie eines Menschen gelegt. Dabei spielen die Gesundheit und das Wohlbefinden des Kindes eine zentrale Rolle. Doch in welchem Verhältnis stehen Gesundheit und Wohlbefinden zueinander? Obwohl Gesundheit von der WHO mit Wohlbefinden umschrieben wird, sind diese Begriffe nicht unbedingt

als synonym zu betrachten. Denn Gesundheit kann als Grundstein von Wohlbefinden gesehen werden: ein Mangel an körperlicher und geistiger Gesundheit beeinträchtigt die Entwicklungsmöglichkeiten und die Teilhabe an allen Facetten der eigenen Lebenswelt. Andererseits beeinflusst umgekehrt das Wohlbefinden auch die eigene Gesundheit, denn Gesundheit wird auch als „Zustand des Wohlbefindens einer Person [bezeichnet], der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial im Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet“ (Hurrelmann 2010, zit. nach Franzkowiak & Hurrelmann 2022). Gesundheit und Wohlbefinden sind somit als zwei Seiten derselben Medaille zu verstehen (Moore & Oberklaid 2014).

Kindliches Wohlbefinden wurde lange Zeit über die Lebenssituation der Eltern definiert: Verbessert sich die (v. a. ökonomische) Lebenssituation der Eltern, verbessert sich auch das Wohlbefinden der Kinder, so die Annahme, die sich jedoch als nicht ausreichend darstellte. Daher wurde das Modell um andere Faktoren erweitert, die sich auf das kindliche Wohlbefinden auswirken können, z. B. Bildung und Wohnen. Eine große Veränderung und Erweiterung im Verständnis des kindlichen Wohlbefindens ist auf die Kinderrechtskonvention (UN 1989) zurückzuführen. Mit ihr wurde das von strukturellen Bedingungen der kindlichen Entwicklung geprägte Verständnis des kindlichen Wohlbefindens durch die Aufnahme der Teilhabe und der eigenen aktiven Lebensgestaltung als wesentliche Elemente des kindlichen Wohlbefindens entscheidend ergänzt. Diese Ergänzung bedeutete nicht weniger als einen Paradigmenwechsel, da erstmals „nun die Kinder als Akteure und nicht nur als Empfänger oder indirekt Betroffene infolge der elterlichen Benachteiligung gesehen werden“ (Bertram 2016, 270). Damit wird die Perspektive geöffnet und unterstrichen, dass auch Kinder direkt in Bezug auf ihr Wohlbefinden aktiv werden können und diese Möglichkeit in frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsangeboten wahrgenommen werden sollte.

Infolgedessen wird bei den internationalen Studien das bisher im Vordergrund stehende „objektive“ Wohlbefinden (meist quantitativ messbare Rahmenbedingungen oder Zahlenwerte) zunehmend konsequent durch das „subjektive“ Wohlbefinden ergänzt, welches zuvor noch als zu spekulativ galt (Eggen 2021). Des Weiteren wurde der entwicklungstheoretische zukunftsorientierte Blick auf das kindliche Wohlbefinden (im Sinne eines „Well-becoming“) um einen gegenwartsorientierten Blick darauf („Well-being“) ergänzt – und diese Gegenwartsorientierung ist auch die, die für die Kinder selbst wichtig ist (vgl. Eggen 2021; Betz & Andresen 2014; Ben-Arieh 2014).

Diese erweiterte Sichtweise schlägt sich auch im Fachdiskurs in Deutschland nieder. So gibt es immer öfter einen Forschungsfokus auf Kinderperspektiven (z. B. Nentwig-Gesemann et al. 2017), und die konzeptionellen Diskurse zum kindlichen Wohlbefinden haben sich deutlich intensiviert (z. B. Z.f.Päd. 2014; Viernickel & Andresen 2022). Trotz der zunehmenden Forschungstätigkeiten im Bereich des kindlichen Wohlbefindens liegt aktuell immer noch keine einheitliche, anerkannte Definition vor, was genau kindliches Wohlbefinden ist (Viernickel

Gesundheit und Wohlbefinden sind zwei Seiten derselben Medaille

Paradigmenwechsel in der Betrachtung kindlichen Wohlbefindens

Zwischen Well-becoming und Well-Being

Neuer Fokus auf Kinderperspektiven

Hedonische und eudaimonische Perspektive auf Wohlbefinden

2022). Vielmehr sind vor allem Beschreibungen verschiedener Konzepte von kindlichem Wohlbefinden zu finden (Dodge et al. 2012), was auf die anerkannte Komplexität und Mehrdimensionalität des Konzeptes zurückzuführen ist.

In der Erforschung des kindlichen Wohlbefindens sind vor allem zwei Traditionen identifizierbar, eine hedonische und eine eudaimonische. Der hedonischen Tradition wird oft auch die Begrifflichkeit des subjektiven Wohlbefindens zugeordnet. Dieses „wird mit dem individuellen Erleben von positiven, lustvollen Gefühlen bzw. Vergnügen, der Abwesenheit von negativen Emotionen und Stimmungen sowie der Bewertung des eigenen Lebens als glücklich und zufrieden gleichgesetzt“ (Viernickel 2022, 107). Der eudaimonischen Tradition wird häufig die Begrifflichkeit des psychologischen Wohlbefindens zugeordnet. Sie bettet Wohlbefinden „in den Gesamtkontext menschlicher Entwicklung im Sinne der gelingenden Bewältigung existenzieller Herausforderungen menschlichen Daseins und dem Streben nach wertebasierter Kongruenz im Denken, Handeln und Fühlen ein“ (ebd.). Für einen „optimalen Lebenszustand“ (Frank 2010, zit. nach Viernickel 2022, 108) muss ein Mensch Aspekte subjektiven und psychologischen Wohlbefindens in sich tragen, um ein „flourishing“ zu ermöglichen (Keyes 2009, zit. nach Dodge et al. 2012, 225), was als „gutes menschliches Gedeihen und blühendes Leben“ (Frank 2010, zit. nach Viernickel 2022, 108) übersetzt werden kann.

Wohlbefinden liegt auf einer „Matrix aus Sein und Werden“

Um Wohlbefinden in seiner ganzen Bandbreite und mit den sich gegenseitig beeinflussenden Aspekten zu erfassen, sind immer beide Traditionen im Blick zu behalten: „Wohlbefinden ist mehr als nur Freude und Vergnügtheit. So wie es das Gefühl von Zufriedenheit und Glücklichkeit bedeutet, meint es auch die eigene Entwicklung als Person, erfüllt sein und einen Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten“ (Shah & Marks 2004, 2, Übers. v. Verf.). In diesem Sinne ist Wohlbefinden auf einer „Matrix aus Sein und Werden“ (Ben-Arieh & Frønes 2011, 464) zu verorten, in dem sowohl das aktuelle subjektive Wohlbefinden (being) einfließt wie auch die Potenziale einer zukünftigen positiven Entwicklung und Selbstverwirklichung (Viernickel & Jankowicz 2022).

Subjektives Wohlbefinden von Kindern hängt auch immer vom sozialen und kulturellen Kontext ab

In dieser Matrix aus Sein und Werden würde eine reine Erfassung der subjektiven kindlichen Selbstwahrnehmung auch strukturelle sozio-ökonomische Rahmenbedingungen ausblenden. Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass subjektive Selbsteinschätzungen von Kindern zu ihrem Wohlbefinden immer im sozialen und kulturellen Kontext zu betrachten sind (Fegter 2021). Daher „erscheint ein differenziertes und kultursensibles Verständnis kindlichen Wohlbefindens zwingend“ (Viernickel & Jankowicz 2022, 143).

2.3 Wohlbefinden – Bezüge zu anderen Konzepten

Neben der engen Verbindung mit dem Gesundheitsbegriff gibt es im aktuellen Diskurs um das Wohlbefinden immer wieder Bezüge zu anderen Konzepten wie der Resilienz, der Motivationstheorie der Selbstbestimmung oder der (seelischen) Grundbedürfnisse.

Intensiv wird derzeit das Verhältnis von Wohlbefinden und Resilienz diskutiert (Schmidt & Schulze-Lutter 2020). Hier stehen Überlegungen im Mittelpunkt, ob das kindliche Wohlbefinden (im Sinne des subjektiven und psychologischen Wohlbefindens) durch die große Überlappung mit dem Konstrukt der Resilienz möglicherweise als Teil oder sogar als Indikator von Resilienz anzusehen wäre. Hieraus könnte das dynamische Zusammenspiel von Schutz- und Risikofaktoren ein Ansatzpunkt für Wohlbefinden sein, vor allem da sich viele identifizierte Schutzfaktoren auch in Konzepten des kindlichen Wohlbefindens wiederfinden (Viernickel 2022).

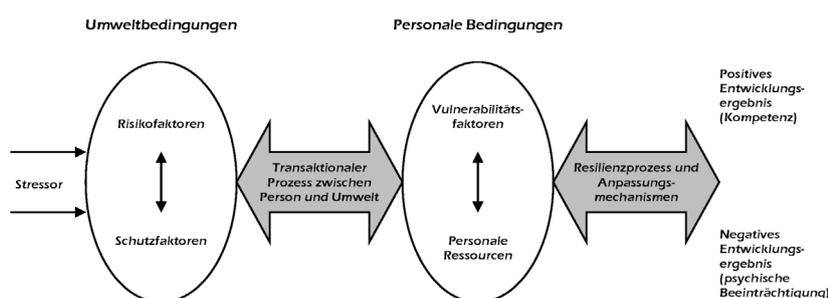


Abb. 1: Vereinfachtes Rahmenmodell von Resilienz nach Krus (2006) (in Anlehnung an Wustmann 2004).

Betrachtet man kindliches Wohlbefinden aus einer gesundheitsorientierten Perspektive, erscheint der Bezug zum Resilienzkonzept sehr naheliegend (Reker & Spiekermann 2021). Neben vielen einzelnen Faktoren kann eine stabile, unterstützende und zugewandte Beziehung als zentraler Schutzfaktor gesehen werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015). Entsprechend wird im Kompetenzprofil für frühpädagogische Fachkräfte (DJI / WiFF 2018) auf die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion für das Wohlbefinden des Kindes verwiesen. Die Pflege der Beziehung zum Kind und die Reflexion der „(non)verbale[n] Kommunikation und Interaktion mit dem Kind unter der Perspektive des wahrgenommenen Wohlbefindens“ (ebd., 86) werden so auch als wichtige Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften beschrieben.

Ein ähnlicher Ansatz entspringt der Überlegung, Wohlbefinden mit einem dynamischen Gleichgewicht zwischen Ressourcen und Herausforderungen zu erklären (Dodge et al. 2012). Dabei wird deutlich gemacht, dass Herausforderungen das Gleichgewicht vorübergehend zwar beeinträchtigen, aber nur dadurch Entwicklung möglich wäre. In der Auseinandersetzung mit der Herausforderung greift ein Kind dann auf seine Ressourcen zurück und kann diese im Sinne des Lernens und Entwickelns im Prozess erweitern.

Resilienz als dynamisches Zusammenspiel von Schutz- und Risikofaktoren

Stabile, unterstützende und zugewandte Beziehung als zentraler Schutzfaktor

Wohlbefinden als dynamisches Gleichgewicht zwischen Ressourcen und Herausforderungen

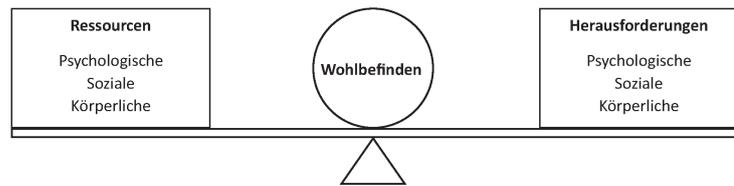


Abb. 2: Definition von Wohlbefinden nach Dodge et al. (2012)

Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan als wichtiger Bezugspunkt

Des Weiteren gibt es in der Forschung zum kindlichen Wohlbefinden auch zahlreiche Bezugnahmen zur Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), in der neben basalen Grundbedürfnissen (wie z.B. Nahrung) drei Bedürfnisse als besonders zentral benannt werden, aus deren Befriedigung Wohlbefinden entsteht (Viernickel & Jankowicz 2022):

- das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit (competence): Sich als wirkungsvoll, effektiv, funktionierend und kompetent zu erleben; Aufgaben und Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen und für sich selbst positive Ergebnisse zu erzielen;
- das Bedürfnis nach Selbstbestimmung oder Autonomie (autonomy): Das eigene Handeln steuern können, sich innerhalb und außerhalb sozialer Interaktionen als persönlich autonom, selbstbestimmt und eigeninitiativ zu erleben;
- das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder sozialer Eingebundenheit (relatedness): Sich in einem sozialen Milieu eingebunden und akzeptiert zu fühlen, enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich um andere zu kümmern, Zugehörigkeit und Anerkennung zu erfahren und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben (ebd., 140).

Konzept der seelischen Grundbedürfnisse bietet ebenso Zugang zum Wohlbefinden

Ebenso wird das Konzept der seelischen Grundbedürfnisse nach Graue (2004) als Zugang zum Wohlbefinden verwendet (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2022) und auch schon auf die KiTa bezogen. Es werden hier vier grundlegende seelische Bedürfnisse genannt: das Bedürfnis nach Bindung, das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, das Bedürfnis nach Selbstwertschutz und Selbsterhöhung sowie das Bedürfnis nach Unlustvermeidung und Lustbefriedigung.

Diese seelischen Bedürfnisse wurden später an anderer Stelle um das Grundbedürfnis nach Exploration und Weltaneignung ergänzt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017, zit. nach Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2022). Diese fünf Grundbedürfnisse werden als wichtiger Maßstab für die Bewertung von Wohlbefinden gesehen. Sie werden daher in einem theoretischen Re-Framing der Erkenntnisse zur KiTa-Qualität aus Kindersicht (Nentwig-Gesemann et al. 2021) als Grundlage für die Generierung von vier Kernbereichen genutzt, die für die Qualität des Wohlbefindens von Kindern bedeutsam sind:

- Persönliches Wohlbefinden (Selbsterleben)
- Soziales Wohlbefinden (Erleben sozialer Beziehungen)
- Raum-, zeit- und dingbezogenes Wohlbefinden (Erleben von Raum, Zeit und Dingen)
- Organisationsbezogenes Wohlbefinden (Erleben organisationaler und generationaler Rahmung)

2.4 Wohlbefinden in der KiTa – Indikatoren und Instrumente

Das kindliche Wohlbefinden wird in der Forschung zunehmend als zentrales Qualitätskriterium für die frühkindliche Bildung in den Fokus genommen – denn das Wohlbefinden ist „eine wesentliche Bedingung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsförderung“ (Viernickel & Jankowicz 2022, 134). Nach den vorherigen theoretischen Ausführungen und Begriffs- bzw. Konzeptklärungen möchten wir uns daher jetzt forschungsbasierten Konzepten widmen, die konkrete Indikatoren und Instrumente zur Beurteilung des kindlichen Wohlbefindens in der KiTa entwickelt haben.

Das oben ausgeführte Gleichgewichtsmodell nach Dodge et al. (2012) liegt hinter dem Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten (Neher et al. 2019), in dem das subjektiv-psychologische Wohlbefinden fokussiert wird. Um den altersentsprechenden Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder gerecht zu werden, stehen die Feinzeichen des Befindens des Kindes (nach Als & Brazelton; vgl. Als 1982; Brazelton 1984) im Mittelpunkt der Beobachtungen. Über die verschiedenen Systeme des Kindes (z. B. autonomes oder motorisches System) gibt das Kind Feinzeichen, die auf negativen oder positiven Stress hinweisen können. Die gezielte Beobachtung dieser Feinzeichen wird in Fachkräfte-Teams diskursiv bearbeitet und führt über den gemeinsamen Dialog zu einer Handlungspraxis mit den jüngsten Kindern, die für die Feinzeichen des Kindes sensibilisiert ist und subjektiv-psychologisches Wohlbefinden der Kinder ermöglicht bzw. unterstützt.

Ebenfalls mit dem Wohlbefinden von jungen Kindern beschäftigt sich das Forschungsprojekt StimtS (Viernickel et al. 2018). Auch hier spielen die Feinzeichen des Befindens eine Rolle, zudem werden auch Bezüge zur Bindungstheorie hergestellt. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde ein biopsychosoziales Modell kindlichen Wohlbefindens entwickelt und als Basis genommen. Potenzielle Einflussfaktoren auf kindliches Wohlbefinden wurden identifiziert und über physiologische Parameter (Cortisolmessung) und Verhaltensparameter (Beobachtungsverfahren) eingeschätzt. Das psychosoziale Wohlbefinden wurde dabei anhand eines eigens entwickelten videobasierten Beobachtungsverfahrens (PSW 12-36) bestimmt. Dabei wurden Kodierungen für die Bereiche Aktivierung von Bildungspotenzialen, Soziale Teilhabe, Emotionaler Ausdruck und Emotionale Sicherheit entwickelt.

In der Folge dieses Forschungsprojektes wurde mit WaBe (Dreyer & Stammer 2024) ein Beobachtungsverfahren zur Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse in Kindertageseinrichtungen bei Kindern zwischen einem und drei Lebensjahren entwickelt. Für diese Verfahren wurde ausgehend von der Bedürfnispyramide nach Maslow (1943) ein Modell der kindlichen Bedürfnisse entwickelt, in dem die Erfüllung von physiologischen Bedürfnissen, Sicherheitsbedürfnissen, Wir-Bedürfnissen, Ich-Bedürfnissen und Bildungsbedürfnissen als Grundlage für das kindliche Wohlbefinden in der Einrichtung formuliert wird (Dreyer & Stammer 2024; Dreyer 2023). Die Grundannahme des Verfahrens lautet:

Wohlbefinden als wesentliche Bedingung für eine gelingende Bildungs- und Entwicklungsförderung

Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten

Forschungsprojekt StimtS mit Grundlagenerkenntnissen

Beobachtungsverfahren WaBe

Wohlbefindens- und Gefährdungsbeurteilung mit WoGe

„Die Wahrnehmung des kindlichen Wohlbefindens ist die Grundlage jeglicher pädagogischen Arbeit“ (Dreyer & Stammer 2024, 5). Darüber hinaus wird im Team von Susanne Viernickel (Universität Leipzig 2024) zur Zeit auch ein Instrument für eine beobachtungs-basierte Wohlbefindens- und Gefährdungsbeurteilung bei Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen (WoGe) entwickelt, mit dem Merkmale kindlichen Wohlbefindens und psychische Belastungsfaktoren identifiziert werden sollen (Rölli-Siebenhaar et al. 2023).

Studie zeigt Teilhabe an Peer-Aktivitäten als zentral für das „Glücklichsein“ von Kindern

Die inhaltsanalytische Auswertung einer kombinierten Studie (teilnehmende Beobachtung und fotogestützte Befragung) mit fünfjährigen Vorschulkindern in Dänemark kam zu dem Ergebnis, dass für die Kinder aus ihrer Perspektive in der Einrichtung vor allem die Teilhabe an peer-kulturellen Aktivitäten als zentral für ihr ‚Glücklichsein‘ zu sein scheint. Die Meisterung risikoreicher Herausforderungen und das Ausüben geltender Regeln sowie Situationen, in denen die Grenzen des eigenen Könnens kennengelernt werden können, waren Beispiele dafür. „Den pädagogischen Fachkräften komme hierbei die Funktion zu, die institutionellen Strukturen zu repräsentieren und die Verhaltenserwartungen an die Kinder aufrecht zu erhalten, ohne ihnen die Möglichkeit zu nehmen, sich hierzu im Sinne des Erlebens von agency in Relation zu setzen“ (Viernickel & Jankowicz 2022, 150).

Konkret befragt zu ihrem Verständnis von Wohlbefinden wurden Kinder und junge Menschen in einem australischen Survey von 2007. Daraus konnten drei fundamentale Themen bzgl. der Entwicklung von Wohlbefinden der Befragten identifiziert werden (vgl. Moore & Oberklaid 2014):

- Agency (Kind als Akteur)
- Sicherheit
- Positives Selbstgefühl

Im Befähigungsansatz (Capability Approach) geht es um die Freiheiten und Möglichkeiten jedes Einzelnen

Diese Punkte machen deutlich, dass es um die Befähigung zur bedeutsamen Beteiligung an allen Aspekten des eigenen Lebens geht, womit eine Nähe zum **Befähigungsansatz (Capability Approach)** deutlich wird, bei dem es auch um die Freiheiten und Möglichkeiten jedes einzelnen geht, selbst zu entscheiden und selbst aktiv zu werden (Moore & Oberklaid 2014). Dieser Idee folgend ist es wichtig, das aktuelle Wohlbefinden ebenso im Blick zu behalten wie die Möglichkeiten für die zukünftige positive Entwicklung und Selbstverwirklichung (Viernickel 2022).

Im Rahmen eines Arbeitspapiers zu flexiblen Betreuungsangeboten werden basierend auf einer Zusammenschau verschiedener internationaler Studien und verschiedener Wohlbefindens-Ansätze drei Faktoren abgeleitet, die für kindliches Wohlbefinden im frühkindlichen Betreuungssetting aus Kinderperspektive zentral erscheinen (Schäfer 2015):

- Responsive und vertraute pädagogische Fachkräfte
- Positive Peer-Kontakte
- Gestaltungsfreiheit / Mitbestimmung

Nach einer Zusammenschau aktueller Forschungsergebnisse zum Wohlbefinden konstatieren Viernickel & Jankowicz (2022):

„Ein positives Betreuungsverhalten, das sich u. a. durch eine hohe Sensitivität für kindliche Signale und ein angemessenes Antwortverhalten, die sensible Balance von Unterstützung, Verhaltenssteuerung und Autonomiegewährung sowie emotional warme Zuwendung auszeichnet, wurde vielfach empirisch als förderlich für die kindliche Entwicklung im kognitiv-sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich bestätigt, auch und insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ (Viernickel & Jankowicz 2022, 166).

3. Wohlbefinden und Kinderrechte

Kindliches Wohlbefinden steht in engem Zusammenhang mit der Realisierung der Kinderrechte

In der Forschung und großen internationalen Studien von UNICEF oder OECD wird immer wieder der deutliche oder auch implizite Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und den Kinderrechten gemäß UN-Kinderrechtskonvention hergestellt. Eine genauere Auseinandersetzung mit der UN-Kinderrechtskonvention lässt auch die Nähe der meisten Konzepte kindlichen Wohlbefindens zu den hier zugrunde liegenden Werten erkennen (Ben-Arieh 2008).

Die Kinderrechtskonvention (UN-KRK) wurde 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN 1989) verabschiedet und 1992 auch von Deutschland ratifiziert. Im Fokus der Konvention stehen Kinder als Rechtsträger und die Staaten verpflichten sich, die in 54 Artikeln formulierten Rechte von Kindern zu gewährleisten. Die Kinderrechtskonvention erweitert und spezifiziert dabei die allgemeinen Menschenrechte in Bezug auf die besonderen Belange von Kindern. Im Kern geht es darum, die Würde des Kindes zu achten und Kinder als Rechtssubjekte zu achten. Als Grundprinzipien für die Umsetzung gelten ein umfassendes Diskriminierungsverbot (Art. 2), der Vorrang des Kindeswohls (Art. 3, Abs. 1), das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung sowie das Recht auf Beteiligung (vgl. Maywald 2023a).

Die Kinderrechte mit ihren zugrunde liegenden Werten sollen das kindliche Wohlbefinden ermöglichen und bestmöglich sicherstellen

Die Kinderrechte mit ihren zugrunde liegenden Werten sollen das kindliche Wohlbefinden ermöglichen und bestmöglich sicherstellen. Seit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention zeigen sich weltweit deutlich sicht- und messbare Fortschritte in der Umsetzung von Kinderrechten und damit verbunden ebenso im kindlichen Wohlbefinden, wenn es auch immer noch viele Regionen in der Welt gibt, in denen die Verbesserungen weniger spürbar sind und nur unzureichend angestrebt werden (Mekonen & Tiruneh 2014). Die Umsetzung von Kinderrechten in Kindertageseinrichtungen kann so als ein nachhaltiger Beitrag zum kindlichen Wohlbefinden angesehen werden.

Rahmenbedingungen und Beziehungsgestaltung sind grundlegend für die Realisierung der Kinderrechte

Neben den jeweiligen Rahmenbedingungen und strukturellen Verfahren in der KiTa hängt die Realisierung der Kinderrechte und damit die Entwicklung von Wohlbefinden stark von der Beziehungsgestaltung der Fachkräfte mit den Kindern im Alltag ab. Hier kommt es grundsätzlich darauf an, zugleich Sicherheit und Schutz („Die Kita als sicherer Ort für Kinder“, Maywald 2019b), Autonomie und Beteiligung sowie Anregung und Förderung auf einem breiten kognitiven, sozio-emotionalen sowie motorischen Spektrum zu gewährleisten. Damit werden dann auch die von Deci und Ryan (1993) formulierten und oben bereits ausgeführten drei zentralen Grundbedürfnisse des Menschen erfüllt: das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, das Bedürfnis nach Selbstbestimmung oder Autonomie sowie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder sozialer Eingebundenheit. Wichtig in einer kinderrechtbasierten Beziehungsgestaltung ist eine Orientierung an den Interessen, Bedürfnissen und Ressourcen der Kinder sowie eine wertschätzende, respektvolle und ermutigende Haltung der Fachkräfte.

Aus der Differenzierung der Kinderrechte nach Förderrechten, Schutzrechten und Beteiligungsrechten (im Englischen oft als „3 P's“ bezeichnet: Provision, Protection, Participation) lassen sich zentrale Aufgabengebiete ableiten (Maywald 2023a). Hier findet auch die Diskussion um ein „Well-Being“ und ein „Well-Becoming“, also einer gegenwarts- und einer zukunftsorientierten Perspektive auf das kindliche Wohlbefinden, wieder Anschluss (Ben-Arieh 2008): Beim Schützen steht eine gegenwartsorientierte Perspektive im Vordergrund. Beim Fördern steht ein zukunftsorientierter Fokus im Zentrum und bei der Beteiligung wird die Verschränkung der Gegenwarts- und der Zukunftsorientierung besonders deutlich.

Ziel der nifbe-Qualifizierungsinitiative ist es, konkrete Ansatzpunkte für den Schutz, die Förderung und die Beteiligung der Kinder in der KiTa aufzuzeigen und für den Alltag zu entwickeln – im Wissen darum, dass diese Bereiche vielfach aufeinander bezogen und im Rahmen der pädagogischen Arbeit nur bedingt zu trennen sind. Basis bildet für alle drei Bereiche eine verlässliche und wertschätzende Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Kindern, eine professionelle Responsivität.

Professionelle Responsivität kann nach Gutknecht als „reflexive[r] und kultursensitive[r] Einsatz (...) intuitiv-didaktische[r] Verhaltensweisen“ (Gutknecht 2014; vgl. Papoušek & Papoušek 1987) definiert werden. Demnach sind Wärme, Humor und Freundlichkeit Kennzeichen einer responsiven Fachkraft, die den kindlichen Emotionsausdruck sowie die kindlichen Bewegungen und Lautierungen spiegelt. Sie unterstützt das Kind, sogenannte Scripts zu alltäglichen Handlungen wie Waschen, Essen oder Spaziergehen aufzubauen und fördert damit die Entwicklung von „Drehbücher[n] des Alltags“. Dabei ist für die unterschiedlichen Situationen in Kitas jeweils spezialisiertes Fachwissen notwendig, um professionell im Einklang mit dem Gegenüber reagieren zu können. Darüber hinaus bildet umfangreiches Wissen und Können bezüglich der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen eine Voraussetzung für professionelle Responsivität (vgl. Gutknecht 2014).

Allgemein ist eine hohe Qualität in der Fachkraft-Kind-Beziehung als Schlüssel für den Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen und die sozial-emotionale Entwicklung zu verstehen (Remsperger 2019). Für eine hohe Beziehungsqualität wurden in der humanistischen Psychologie förderliche Dimensionen formuliert, die auch im pädagogischen Bereich häufig aufgegriffen werden und Anregungen für den KiTa-Alltag mit Kindern geben können. Demnach sind Achtung und Wärme, oft auch mit Wertschätzung umschrieben, einführendes Verstehen bzw. Empathie und Echtheit bzw. Authentizität die drei Dimensionen, die für die Förderung der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung in zwischenmenschlichen Beziehungen zentral sind (Tausch & Tausch 1998). Dabei wäre Ermutigung ein Beispiel für die Umsetzung der Wertschätzung zwischen Fachkraft und Kind. Empathie bedeutet hier, „unmittelbar der Gefühlslage bzw. der Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen“ (Bischof-Köhler 1998, 349) – was bedeutet, dass die Fachkraft sich in die Situation des Kindes versetzt. Und Echtheit meint nicht, dass die Fachkraft dem Kind alles sagen soll, was sie denkt. Vielmehr sollten sich Fachkräfte darauf be-

Ziel der nifbe-Qualifizierungsinitiative ist es, konkrete Ansatzpunkte für den Schutz, die Förderung und die Beteiligung der Kinder in der KiTa aufzuzeigen

Professionelle Responsivität als Querschnittsthema

Besonderer Fokus auf sozial-emotionale Entwicklung

Kinderrechte als Ausgangspunkt für die pädagogische Beziehungsgestaltung

sinnen, dass sie in dem, was sie Kindern gegenüber sagen und zeigen, ehrlich und authentisch sein sollten (vgl. Cohn 1994). Auch wenn es nicht in jeder Situation gelingen wird, das optimal umzusetzen, können diese förderlichen Dimensionen als Kompass für die Frage dienen, was in der Beziehungsgestaltung mit dem Kind für die Entwicklung des Kindes sinnvoll wäre.

Auch die Kinderrechte als Ausgangspunkt tragen zur Entwicklung positiver Qualität pädagogischer Beziehungen bei (Krappmann 2014). Die Anerkennung der Kinder als Personen eigenen Rechts kann so das veraltete Bild einer pädagogischen Beziehung zwischen Erzieher*in und Zögling in eine Entwicklungs- und Lernpartnerschaft verwandeln. „Dies ist die positiv-konstruktive Seite der Kinderrechte, die pädagogische Qualität ermöglicht und stützt – die teilnehmende und fördernde Begegnung von zwei oder mehr Menschen, Erwachsenen und Kind und Kindern, angesichts der vielen sich aufdrängenden Fragen und Themen von Wissen und Können, Kultur und gutem Leben“ (ebd., 13).

Reckahner Reflexionen mit konkreten Ansatzpunkten

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Prenzel et al. 2017) greifen die Kinderrechte im besonderen Maße auf und benennen zehn Leitlinien, was in pädagogischen Beziehungen ethisch begründet und was ethisch unzulässig ist. Danach ist es beispielsweise ethisch begründet, Kinder wertschätzend anzusprechen und zu behandeln und ihnen zuzuhören. Weiter werden die Interessen, Bedürfnisse und Nöte der Kinder geachtet und der subjektive Sinn ihres Verhaltens und ihre Belange werden berücksichtigt. Unter anderem sind Diskriminierungen und Demütigungen der Kinder ebenso ethisch unzulässig wie ihre Entwertung und Entmutigung (ebd.).

Positive Beziehungen (nicht nur) zwischen Fachkraft und Kind sind grundlegend für Schutz, Förderung und Beteiligung der Kinder, weshalb im Weiteren auch für alle drei Bereiche konkrete Bezüge zu dieser Thematik hergestellt werden.

3.1 Schützen

Gesellschaftliche und rechtliche Entwicklung

Kinderschutz im Fokus gesellschaftlicher und bildungspolitischer Debatten

Kinderschutz ist seit Anfang der 2000er Jahre zunehmend in den Fokus gesellschaftlicher und politischer Debatten geraten – auch als Folge von medienwirksam aufgearbeiteten Kindeswohlgefährdungsfällen innerhalb und außerhalb des familiären Umfelds, insbesondere auch in Bildungsinstitutionen. Das spiegelt sich in der Gesetzeslage wider. Kinder sind Träger von Rechten, wobei Eltern das Recht und die Pflicht zur Erziehung innehaben und der Staat darüber wacht, dass diese Pflicht erfüllt wird (§ 1(2) KJHG). Seit 2000 haben Kinder auch ein festgeschriebenes Recht auf eine gewaltfreie Erziehung (§1631 Abs. 2 BGB). Mit dem Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungsgesetz von 2005 und dem §8a SGB VIII wurde diesbezüglich eine Konkretisierung des Schutzauftrags der Kinder- und Jugendhilfe eingeführt (Maywald 2020). Das Bundeskinderschutzgesetz (BKISchG) (2012) hat zusätzlich verdeutlicht, dass „alle Professionen, die regelhaft mit Kindern und Ju-

gendlichen in Kontakt stehen, zum Kinderschutz beitragen (können)“ (Nationales Zentrum Frühe Hilfen 2018, 6). Institutionen müssen seit-her z. B. Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder und Jugendliche anbieten. Weitergehend hat das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) von 2021 nun alle Träger der Kinder- und Jugendhilfe aufgefordert, Konzepte zum Schutz vor Gewalt zu „entwickeln, anzuwenden und regelmäßig zu überprüfen“ (Garnier 2022, 4).

Ausgehend von einem sehr engen Verständnis des Kinderschutzes mit starkem Fokus auf das Eingreifen des Staates bei drohender Kindeswohlgefährdung durch das familiäre Umfeld (sog. **Intervenierender Kinderschutz**: §8a SGB VIII) gibt es in den letzten Jahren auch Ansätze für ein erweitertes Verständnis des Kinderschutzes (sog. **Präventiver Kinderschutz**: z. B. über §27(3) KJHG – Hilfen zur Erziehung; Anlehnung an Artikel 18(2) der UN- Kinderrechtskonvention). Dazu gehören auch der Ausbau und die systematische Verankerung von Diensten für die Betreuung von Kindern und Angebote für Familien, die darauf angelegt sind, den Eltern die Erziehungsaufgabe zu erleichtern, die Resilienz von Kindern und deren Familien zu stärken und drohenden Kindeswohlgefährdungen zuvorzukommen (s. a. Frühe Hilfen). Auch dem **institutionellen Kinderschutz** und der Qualitätsentwicklung in Einrichtungen wird nun mehr Aufmerksamkeit zugesprochen (§ 47 Nr. 2 SGB VIII, §45 Abs. 3 Nr. 1 und 2 SGB VIII und § 79a SGB VIII), um dem Auftrag der Gewährleistung des Kindeswohls und der Sicherung der Kinderrechte gerecht werden zu können.

Präventiver und institutioneller Kinderschutz in der KiTa

Als ein zentraler Beitrag zu einer systematischen Verankerung des sowohl präventiven wie institutionellen Kinderschutzes kann die nun vom Gesetzgeber geforderte Entwicklung, Umsetzung und kontinuierliche Überprüfung von Kinderschutzkonzepten auf Träger- und Einrichtungsebene angesehen werden. Die Voraussetzung für die Erteilung bzw. Erneuerung einer Betriebserlaubnis ist damit an die Einreichung eines Konzeptes zum Schutz vor Gewalt beim jeweiligen Landesjugendamt gebunden (§45 (2) 4 SGB VIII). Was ist Gewalt?

„In Bezug auf die Definition von Gewalt sei hier herausgestellt, dass der Schutz alle Gewaltformen einschließt, z. B. körperliche (physische) Gewalt, auch seelische (psychische) Gewalt, Vernachlässigung, sexualisierte Gewalt und sexueller Grenzverletzungen sowie Gewalt über digitale Wege, sowohl unter Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen gegenüber jungen Menschen.

Es ist notwendig die verschiedenen Formen von Gewalt vom Kind her zu denken, die Perspektive aller Kinder und Jugendlichen mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und ggf. auch besonders zu berücksichtigenden Einschränkungen und Vulnerabilitäten einzunehmen, um einen wirksamen Schutz zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang bleibt es maßgebend, die Kinder und Jugendlichen mit ihren eigenen Rechten zu beteiligen.

Intervenierender, präventiver und institutioneller Kinderschutz

Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung von Kinderschutzkonzepten in der KiTa

Konzepte zum Schutz vor Gewalt stellen einen wichtigen und notwendigen Baustein zur Prävention und Intervention innerhalb des Kinderschutzes dar. Ziel ist es, gewalttätiges und entwürdigendes Verhalten in Einrichtungen zu erschweren, zu reduzieren oder möglichst mittels präventiver Maßnahmen ganz zu verhindern sowie bei konkreten Anlässen ein schnelles und besonnenes Handeln durch transparente und verbindliche Verfahren und Strukturen sicherzustellen“ (Niedersächsisches Landesjugendamt 2023, 3).

Der §45, Absatz 2 (SGB VIII) sowie die darauf aufbauende „Fachliche Orientierung“ des Landesjugendamtes gilt für alle stationären und teilstationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (wie etwa Heimeinrichtungen) als auch für Kindertagesstätten und hat das Ziel, Kinder und Jugendliche in solchen Einrichtungen vor Gewalt zu schützen (Gewaltschutzkonzept). Kinderschutzkonzepte umfassen darüber hinaus weitere Schutzrechte, wie den Schutz vor Diskriminierung. Hier sprechen wir im Weiteren nun vom institutionellen Kinderschutz im Sinne von Kinderschutzkonzepten in der KiTa.

Kinderschutzkonzepte haben Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten zu enthalten

Kinderschutzkonzepte haben Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder sowie Qualitätskriterien für die Sicherung von Kinderrechten zu enthalten. Die Verpflichtung zur Verschriftlichung und Weiterentwicklung solcher Konzepte hat bei Ländern, Kommunen und Trägern zu viel Aktivität geführt, bspw. wurden Leitlinien für deren Erstellung entwickelt (vgl. Niedersächsisches Landesjugendamt 2023).

Mancherorts wurde das Schutzkonzept vom Träger erarbeitet und von Einrichtungen übernommen, manche Einrichtungen haben ihr Kinderschutzkonzept zusammen im Team mit Unterstützung des Trägers oder der zuständigen Fachberatung selbst erarbeitet. Es gibt auch Videos, die zur Erarbeitung eines Kinderschutzkonzeptes als Einführung genutzt werden können (z. B. Maywald 2023b).

Vom Kinderschutzkonzept zur Realisierung im Alltag

Ziel: Kinderschutzkonzepte im KiTa-Alltag leben

Die Einrichtungen stehen nun vor der Herausforderung, das verschriftlichte Kinderschutzkonzept zu leben, die vorhandenen Strukturen und Arbeitsprozesse diesbezüglich zu überprüfen und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen. Hierzu gehören insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Leitbild der Einrichtung (Konzeption), die Entwicklung von Präventionsangeboten zum Schutz vor Diskriminierung und Gewalt, die Festlegung von pädagogischen Standards in Schlüsselsituationen (Verhaltenskodex z. B. bei verletzendem Verhalten), ein Notfallplan sowie auch ein funktionierendes Beteiligungs- und Beschwerdemanagement (vgl. auch DJI 2016). Teams in Einrichtungen sollten in diesem Zusammenhang, soweit dies noch nicht geschehen ist, eine Risiko- bzw. Ressourcenanalyse durchführen und zusammen eine Selbstverpflichtungserklärung erarbeiten (Garnier 2022; DJI 2016). Zudem ist Netzwerkaufbau und -pflege zu betreiben, um sowohl dem geforderten intervenierenden wie auch dem präventiven Kinderschutz

gerecht werden zu können. Bei diesem zeit- und ressourcenaufwendigen Prozess ist davon auszugehen, dass KiTa-Leitungen und Teams Unterstützung und Beratung in Anspruch nehmen möchten und werden. Insbesondere Inhouse-Qualifizierungen und Angebote für KiTa-Leitungen haben sich hier als geeignet erwiesen, da jede Einrichtung mit einem auf ihre Rahmenbedingungen und Gegebenheiten vor Ort abgestimmten Kinderschutzkonzept arbeitet und dies auch fortlaufend weiterentwickeln muss. Daher erscheint eine intensive Prozessbegleitung des gesamten Teams und der Leitung bei der Weiterentwicklung des individuellen Schutzkonzepts sinnvoll.

Als Schwerpunkte für die Weiterentwicklung und Realisierung des Kinderschutzkonzeptes in einer KiTa bieten sich Diskriminierungsschutz, Schutz vor jeglicher Form von Gewalt und die aktive Auseinandersetzung mit Beschwerdeverfahren an:

Diskriminierungsschutz und Schutz vor jeglicher Form von Gewalt

Art. 2 der UN-Kinderrechtskonvention untersagt „jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ (UNICEF 1992, 10). Trotzdem ist Diskriminierung auch in der KiTa als Alltagsphänomen zu bezeichnen (vgl. z. B. Klumpe 2023). Selten tauchen Formen von Diskriminierung dabei einzeln und isoliert auf, vielmehr sind Mehrfach- bzw. intersektionale Diskriminierung häufig der Fall. Dies erschwert es, Formen von Diskriminierung zu erkennen und gezielt anzugehen. Diskriminierung in der KiTa kann grundsätzlich auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: in Interaktionen zwischen Personen, aber auch auf struktureller und / oder institutioneller Ebene. Betroffen sein können Kinder, Eltern oder auch die Fachkräfte. Dabei kann Diskriminierung sehr subtil bis hin zu offensichtlich und offensiv sein, sie kann gewollt oder ungewollt im Einrichtungskontext geschehen. Auf struktureller Ebene erfahren Familien Diskriminierung z. B. durch erschwerte Erreichbarkeit von Bildungsangeboten in bestimmten Sozialräumen. Auf institutioneller Ebene werden z. B. Übergänge diskriminierend gestaltet, wenn Sprachbarrieren oder mangelnde Medien-Affinität bzw. Vertrautheit mit dem Bildungssystem die Nutzung von Online-KiTa-Portalen für die Anmeldung des Kindes zur KiTa bestimmten Familien schwerfällt. Eltern oder Fachkräfte können im Einrichtungsumfeld diskriminierend agieren und z. B. von Armut bedrohte Familien durch kostenpflichtige Angebote manchmal (ungewollt) ausgrenzen, weil der reflektierte Umgang mit Armut im pädagogischen Umfeld noch nicht etabliert ist. Auch wenn Erwachsene Kindern mit Aussagen begegnen, wie „Wenn du dann mal groß bist, kannst du das verstehen / entscheiden / machen“ ist das eine Form von Diskriminierung, die in diesem Fall als Adulthood bezeichnet werden kann (vgl. z. B. Keßel 2022). Das widerspricht dem Anspruch des „Auf Augenhöhe begegnen“ und des Kinderschutzes im Grundsatz, ist aber nicht selten, da solche Aussagen in unseren gesellschaftlichen Strukturen lange Zeit unhinterfragt einen

Prozessbegleitung unterstützt Umsetzung im KiTa-Alltag

Die verschiedenen Arten von sowohl bewusster als auch unbewusster Diskriminierung müssen in der KiTa gezielt erkannt und vermieden werden

Zu- und Übergänge sowie Armut und Adulthood als leicht zu übersehene Diskriminierungsfacetten

festen Platz eingenommen haben. Diskriminierende Aussagen von Kindern, wie „Du hast aber schmutzige Haut, mit dir spiel ich nicht“, werden zudem nicht selten als „Das hat das Kind nicht so gemeint, es ist doch nur ein Kind“ abgetan. Die Verletzung bei den Betroffenen wird damit dann im Zweifel sogar reaktiviert und verstärkt, da zusätzlich zur eigentlichen verletzenden Aussage das sich Wehren, Verzweifeln oder Resignieren gegen die Verharmlosung hinzukommt. In Bezug auf Kinder können (wiederholte) Diskriminierungserfahrungen langfristig negative Folgen für die empfundene Selbstwirksamkeit und letztendlich auch für das Kindeswohl haben.

(Grenz-)verletzendes Verhalten gerät zunehmend in den Fokus

Neben der Diskriminierung ist in den letzten Jahren auch zunehmend (grenz)verletzendes Verhalten durch Fachkräfte als Aspekt von Gewalt immer stärker in den Fokus geraten. Dazu gehören „alle Verhaltensweisen gegenüber Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die deren persönliche Grenzen im Kontext eines Versorgungs-, Ausbildungs- oder Betreuungsverhältnisses überschreiten“ (Enders et al. 2010, 1). Auch Beschämung, Ignorieren von Übergriffen unter Kindern oder auch sarkastische oder ironische Bemerkungen und Ausgrenzungen jeglicher Art, ebenso wie die Nicht-Einhaltung der fachlich adäquaten körperlichen Distanz zählen dazu. Wie bei Diskriminierung auch, lassen sich ungewollte und gewollte, einmalige und regelmäßig auftretende, ebenso wie aktive und passive Formen (z. B. durch Unterlassen der nötigen Fürsorgehandlungen) unterscheiden (Boll & Remsperger-Kehm 2023). Das subjektive Erleben der betroffenen Kinder ist bei der Bewertung von Verhaltensweisen als grenzverletzend und als die kindliche Entwicklung gefährdend miteinzubeziehen (Boll & Remsperger-Kehm 2022).

Niedrigschwellige Beschwerdeverfahren sind unabdingbar

Schutzbedürftige Kinder müssen nach §45 SGB VIII die Möglichkeit haben, als grenzverletzend erlebtes Verhalten anzuzeigen und Gehör zu finden. Daher sind im Rahmen des Kinderschutzkonzeptes auch Beschwerdeverfahren zu beschreiben und zu installieren: „Die Befriedigung der Bedürfnisse ist die Grundvoraussetzung für körperliches und seelisches Wohlbefinden und damit für seelische und geistige Gesundheit und Entwicklung. Das heißt, dass die Kinder das Recht haben, alles vorzubringen, was sie stört, um Abhilfe einzufordern (...). Dies umfasst nicht nur Beschwerden über die Angebote, die Ausstattung oder die Versorgung in der Kindertageseinrichtung, sondern auch über das Verhalten von Kindern, Eltern oder Fachkräften“ (Der Paritätische Gesamtverband 2019, 10). Die Umsetzung im Sinne des Kindeswohls und der Beteiligungsrechte in der pädagogischen Alltagspraxis erscheint aber vielerorts noch ausbaufähig (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017; 2022). Hier stehen viele Einrichtungen erst am Anfang. Hinsichtlich des Schutzauftrags ist insbesondere auch der Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind intensive Aufmerksamkeit zu widmen. „Das Erleben einer sicheren, haltgebenden, gleichermaßen schützenden, wie adäquat fördernden Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen“ wird als der wichtigste außerpersonale Schutzfaktor für Kinder bezeichnet (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2022, 116 f.). Kinder erleben pädagogische Fachkräfte als verlässliche Ansprechpersonen, wenn ihnen diese zugewandt sind bzw. wenn sie ihre Anliegen altersentsprechend äußern können und dabei auf eine so wenig wie möglich grenzverletzende Reaktion vertrauen

können. Werden sie in all ihren Bedürfnissen ernst genommen, können vertrauensvolle Beziehungen gestaltet werden, die sowohl für die Einhaltung der Vorgaben des institutionellen Kinderschutzes als auch im Sinne des präventiven Kinderschutzes mit passgenauen Angeboten z. B. zur Stärkung der Selbstwirksamkeit wichtig sind.

Was bedeutet das für die Arbeit in der Einrichtung?

Damit Einrichtungen **Diskriminierungsschutz und Schutz vor Gewalt aktiv leben können**, braucht es Fachkräfte, die für alle Formen von Gewalt und Diskriminierung bzw. von grenzverletzendem Verhalten sensibilisiert sind (Boll & Remsperger-Kehm 2022). Kontinuierliche (Selbst-) Reflexion bzgl. der eigenen Vorurteile, Einstellungen und Verhalten sowie Vertrauen, Offenheit und Ehrlichkeit im Teamaustausch und auf Leitungsebene(n) sind essenziell. Und es braucht Sicherheit bzgl. der Prozesse und Abläufe sowie Wissen um gesetzliche Rahmenbedingungen, Meldepflichten und Ansprechpersonen, um die Komplexität von Entscheidungen bei Fällen von Kindeswohlgefährdung zu reduzieren und dem Schutzauftrag gerecht zu werden. Parallel dazu „müssen – trotz einer Konkretisierung des Schutzauftrages – Spielräume für verantwortliches, situationsbezogenes Handeln der Fachkräfte erhalten bleiben“ (Landschaftsverband Rheinland 2019, 5).

Fachkräfte benötigen Fachwissen zu Diskriminierungsdimensionen und -ebenen sowie Strategien zum Erkennen und konstruktiven Umgang mit Diskriminierung und grenzverletzendem Verhalten. Denn oft werden Hürden von Familien bei der KiTa-Anmeldung oder wohlwollend gemeinte Aussagen von pädagogischen Fachkräften, wie „unsere Familien mit Migrationshintergrund“ nicht als Diskriminierung wahrgenommen. Vorurteile, die zu diskriminierendem Verhalten führen können, werden oft unreflektiert und ungefiltert geäußert. Eigenes grenzverletzendes Verhalten gegenüber Kindern wird oft nicht registriert oder normalisiert und nicht reflektiert – wie z. B. wenn ein Kind ungefragt in den Arm genommen wird, zu fest am Arm gepackt wird, zum Essen gezwungen oder mit adultistischen Aussagen bevormundet wird.

Eine Weiterentwicklung von Kinderschutzkonzepten kann hier von diskriminierungssensiblen und vorurteilsbewussten Konzepten sowie von Konzepten zur Vermeidung grenzverletzenden Verhaltens und der Auseinandersetzung damit im pädagogischen Alltag profitieren (z. B. Boll & Remsperger-Kehm 2022; Wagner 2022; Wagner 2016). Allein das Hinterfragen von Material in den Räumlichkeiten der Einrichtung kann hier schon als Ausgangspunkt für einen intensiven Austausch im Team dienen. Viele weitere Ansatzpunkte sind denkbar und beschrieben (ebd.). Im Kontext von Diskriminierung und Kinderschutzkonzepten sollte z. B. auch der Einbezug eines migrationssensiblen Kinderschutzes berücksichtigt und für die weitere Arbeit mitgedacht werden, da hier noch viele Vorurteile kursieren, die sich den Weg in die konkrete Arbeit im Team bahnen können und im Zweifel zu diskriminierendem Verhalten führen (de Paz Martinez & Teupe 2020; Jagusch et al. 2012). Auch die nifbe-Impulskarten zur Vielfalt im Kinderschutz können für die Team- und Selbstreflexion hilfreich sein (Famula et al. 2023), ebenso wie die forschungsbasierten Überlegungen zu Herausforderungen

Diskriminierungsschutz und Schutz vor Gewalt in der KiTa braucht Sensibilisierung und stetige Reflexion der Fachkräfte

Diskriminierungssensible und vorurteilsbewusste Konzepte als Wegweiser für den Alltag

Weiterentwicklung der Beziehungsgestaltung im Rahmen des Kinderschutzes

von Kinderschutz im interkulturellen (pädagogischen) Kontext (Lamm 2023). Sie beziehen den Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik mit ein und tragen zum besseren Verständnis von unterschiedlichen Verhaltensweisen und zur Erleichterung kulturinformierterer Entscheidungen und Begegnungen mit den vielfältigen Familienkulturen bei (Borke & Keller 2014).

Bei der Weiterentwicklung der Beziehungsgestaltung im Rahmen des Kinderschutzes bietet sich das Konzept der Professionellen Responsivität (Gutknecht 2014) an, das weiter oben bereits näher erläutert wurde (siehe S. 15). Im Sinne dieses Ansatzes kann zum Beispiel die Vielfalt von Familienkulturen in der KiTa auch dazu anregen, auf der Folie der Schutzrechte die eigenen und die professionellen Vorstellungen von „richtigem“ und „falschem“ Verhalten zu hinterfragen.

Veränderungsprozesse in Denk- und Handlungsmustern werden auch über die Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2018) angeregt, z. B. bezüglich der Auseinandersetzung mit Hierarchien. Hier kann auch die eigene Machtposition in den Fachkraft-Kind-Beziehungen kritisch beleuchtet werden. Bei ungünstigen Rahmenbedingungen mit großen Gruppengrößen – heutzutage schon der Normalfall – zeigt sich hier nämlich eine Tendenz von Fachkräften sehr direktiv und oftmals bevormundend zu handeln. Die kindlichen Signale überhaupt zu bemerken, fällt dann schwer, geschweige denn so darauf zu reagieren, dass sich Kinder rundum sicher und geschützt fühlen können (Boll & Remsperger-Kehm 2022).

Ressourcenorientierte Videoarbeit und kollegialer Austausch als Ansatzpunkte

Da die Rahmenbedingungen nicht so einfach zu ändern sind, bieten sich auch hier Überlegungen an, wie im Sinne der Kinderrechte bzw. des dort formulierten Kindeswohls gehandelt und das Schutzkonzept weiterentwickelt werden kann. Ressourcenorientierte Videoarbeit kann beispielsweise die Sicherheit der Fachkräfte im Umgang mit Kindern unterstützen. Konkrete Situationen können hier als Fallarbeitsbeispiele genutzt werden und im kollegialen Austausch ressourcenorientiert und wertschätzend besprochen werden. Beziehungsgestaltung kann so auch auf Teamebene mit dem Fokus auf die Unterstützung der kindlichen Entwicklung und des Wohlbefindens umgesetzt werden. Weitergedacht können auch Familien bei der Interpretation von Verhalten über die Videoarbeit miteinbezogen werden und so zur Qualität der Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind beitragen. Die Zusammenarbeit mit den Familien kann über eine gute Kommunikationskultur gestärkt, der Austausch bzw. die Ansprache der Familien erleichtert werden. Letztendlich kann Kinderschutz auf allen Ebenen und für alle Beteiligten nur davon profitieren.

Beschwerdeverfahren implementieren und konsequent im Alltag leben

Beschwerdeverfahren für Kinder werden in KiTa-Konzeptionen zwar häufig beschrieben, aber wie schon erwähnt in vielen Einrichtungen noch nicht konsequent gelebt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017; 2022). „Sich zu beschweren, ist ein Recht von Kindern, das auch zu ihrem Schutz vor Machtmissbrauch von Fachkräften in pädagogischen Einrichtungen beitragen soll. Damit Kinder sich über Grenzverletzungen und Übergriffe von Fachkräften beschweren können, muss diese Möglichkeit bekannt und vertraut werden (...).

Kinder, die sich selbstbewusst für ihre Rechte und Bedürfnisse einsetzen und sich wertgeschätzt und wirksam fühlen, sind besser vor Gefährdungen geschützt. Damit ist die Entwicklung von Beschwerdemöglichkeiten ein wichtiger Beitrag zur Gewaltprävention und zum Schutz jedes Kindes“ (Der Paritätische Gesamtverband 2019, 5f.).

Damit Kinder lernen, ihre Unzufriedenheit selbst wahrzunehmen, zu benennen und ggf. Unterstützung von anderen einzufordern, gibt es verschiedene Beschwerdeverfahren, die sich an unterschiedlichen Stellen der KiTa-Praxis etablieren lassen: Feedback-Runden im Morgenkreis (bspw. zur Bewertung von Tagesangeboten), Ampelabfragen, Stimmungsbilder oder Smiley-Befragungen (bspw. zur Bewertung von Mahlzeiten), Beschwerdewände oder -kästen (bspw. für generelle Beschwerden) u. Ä. Nicht jede Methode eignet sich für jedes Anliegen und jedes Kind: So ist es bspw. wenig zielführend sehr junge Kinder (im Krippenalter), Kinder mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten oder Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch in formale Beschwerdeverfahren zu involvieren. Daher obliegt es den pädagogisch Tätigen zu überprüfen, wie die Anliegen der Kinder sie am besten erreichen können und welche Beschwerde mit welchem Ziel dokumentiert werden muss. Idealerweise werden die Beschwerdeverfahren dabei auch schon mit den Kindern entwickelt. Wichtig ist es, für jedes Kind faire und für alle Beteiligten transparente Verfahren zu entwickeln und diese auch im Kinderschutzkonzept und / oder der Einrichtungskonzeption zu verankern.

Die Erfahrungen aus den nifbe-Demokratie-Werkstätten haben gezeigt, dass es für die Implementierung eines Beschwerdemanagements zunächst einmal erforderlich ist, eine Kultur innerhalb der eigenen Gruppe oder Einrichtung aufzubauen, in der Feedback und Beschwerden zur Weiterentwicklung willkommen sind – dies gilt ebenso auf Mitarbeiter*innen-Ebene. Dazu müssen die pädagogischen Fachkräfte die Anliegen der Kinder ernst nehmen und möglichst auch aufgreifen / umsetzen. Die Einführung von Beschwerdeverfahren bedeutet so auch, dass sich das Team mit der eigenen pädagogischen Rolle, den pädagogischen Werten im Team sowie dem entsprechenden Bild vom Kind in der Einrichtung auseinandersetzt.

Präventiver Kinderschutz sollte letztlich auch dazu dienen, dass Teams dafür sensibilisiert und gestärkt werden, in der Organisationsstruktur klare Regeln / Leitlinien für den Kinderschutz zu erarbeiten und regelmäßig anzupassen. Auch die anfangs benannte Risiko- und Ressourcenanalyse kann hier als erster Schritt zur Prävention dazugezählt werden. Einrichtungen können sich aber auch auf den Weg machen und bei sich im Sozialraum Netzwerke für die bestmögliche Unterstützung aller Kinder etablieren, um so Kindeswohlgefährdungen über die passenden Unterstützungsangebote möglichst frühzeitig begegnen zu können und so der Chancengerechtigkeit einen Schritt näher zu kommen. Sozialräumliche Präventionsangebote im Kinderschutz sind dabei oft im Gesundheitsbereich angesiedelt (z. B. Früherkennungsuntersuchungen) oder als Angebote für Familien (z. B. über die Frühe Hilfen), die das gesunde Aufwachsen von Kindern ermöglichen sollen (Jungmann 2024).

Beschwerden müssen für alle Kinder und jederzeit möglich sein

Beschwerden als Chance für die kinderrechtbasierte Organisationsentwicklung

Präventiver Kinderschutz kann Kindeswohlgefährdungen frühzeitig erkennen bzw. vermeiden

Im Sinne der Weiterentwicklung des einrichtungsspezifischen Kinderschutzkonzeptes und der geforderten präventiven Maßnahmen fokussieren Einrichtungen aber oft auch auf die Stärkung von Resilienz und die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dies wird in den folgenden Abschnitten zu den Förder- und Beteiligungsrechten näher beleuchtet.

Grundsätzlich sollten Präventionsmaßnahmen „so früh wie möglich ansetzen, da gesundheitliche Störungen und gesundheitsschädigende Verhaltensweisen nicht nur die Entwicklung im Kindesalter beeinträchtigen können, sondern auch nachhaltig die Entwicklungschancen im Erwachsenenalter beeinflussen (z. B. gesundheitliche Folgeschäden, Chancenungleichheit)“ (ebd.).

3.2 Fördern

Dem Kinder- und Jugendhilfegesetz folgend sollen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege „die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern“ (SGB VIII, §22 (2)). Dieser Auftrag an Institutionen der frühkindlichen Bildung kann aus der UN-Kinderrechtskonvention und dem darin beschriebenen Recht des Kindes auf Bildung und eine bestmögliche Entwicklung abgeleitet werden. „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (SGB VIII, §22 (3)). Inhaltlich wird ein breites Spektrum an Entwicklungsbereichen aufgezeigt, das dem ganzheitlichen frühkindlichen Bildungsverständnis entspricht und über die Ermöglichung selbsttätiger, handelnder Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt realisiert werden soll (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a).

Im zitierten Kinder- und Jugendhilfegesetz wird beim Fördern bewusst das einzelne Individuum, die Entwicklung des einzelnen Kindes ins Zentrum gestellt. Jedes Kind ist anders und bringt unterschiedliche Anlagen, Fähigkeiten und Interessen mit. Und jedes Kind hat das Recht auf Förderung, weshalb immer auch die Persönlichkeit und die Selbstentwicklung des einzelnen Kindes im Blick behalten werden muss.

Die kindlichen Interessen stellen einen sehr geeigneten Ansatzpunkt dar, Lernentwicklungsprozesse zu fördern (Lichtblau 2021). Dafür lohnt die Berücksichtigung der kindlichen Interessensentwicklung, für die eine angemessene **Befriedigung der Grundbedürfnisse soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie als Voraussetzung** gesehen wird. Denn die Befriedigung dieser „Basic Needs“ (Lichtblau 2022) wird als „Voraussetzung für intrinsische Interaktionsprozesse des Individuums mit der Umwelt“ (ebd., 67) postuliert. Dieser

KiTa hat den Auftrag, Kindern auf einem breiten Spektrum und mit einem ganzheitlichen Ansatz zu fördern

Kindliche Interessen als Ausgangspunkt für Lernentwicklungsprozesse

Zusammenhang wurde in der Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder (Laevers 2007) prominent, in der das kindliche Wohlbefinden und das kindliche „Involvement“¹ als Indikatoren für die Qualität von Lernprozessen in den Fokus gestellt werden. Im weltweit beachteten neuseeländischen Curriculum für frühkindliche Bildung Te Whariki und den damit im Zusammenhang stehenden Lerngeschichten werden das Involvement und die Interessen des Kindes ebenfalls als wichtige Domänen der Lerndisposition gesehen (Carr 2001). Auch im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetz gilt es beim Fördern also am jeweiligen Entwicklungsstand sowie den Interessen und Bedürfnissen des Kindes und dem damit verbundenen kindlichen Wohlbefinden anzusetzen.

Im Fokus: Sozial-emotionale Kompetenzen

Grundlegende sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen werden als basale Kompetenzen beschrieben, die „für die weitere soziale Entwicklung sowie die Lern- und Leistungsentwicklung in der Grundschule“ (SWK 2022a, 9) eine wichtige Voraussetzung darstellen. Eine frühe systematischere Förderung dieser Kompetenzen wird empfohlen, vor allem für die 20 Prozent der Kinder, die ungünstige Voraussetzungen im KiTa-Alter mitbringen (ebd.). Leitungskräfte von Kitas äußerten in der Corona-KiTa-Studie des DJI und des RKI, die gesundheitliche Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche untersuchte, einen erheblich gestiegenen Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Motorik und sozial-emotionale Entwicklung (Kuger et al. 2022). In Einrichtungen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Familien schätzten die Leitungskräfte den Anteil der Kinder mit einem erhöhten sozial-emotionalen Förderbedarf mit 40% ein, in den anderen Kitas immerhin noch mit 25%. Darüber hinaus gaben im ERiK-Survey 40 % der befragten pädagogischen Fachkräfte an, dass sie in ihrer Einrichtung die psychische Gesundheit nie thematisieren würden, womit dieser Gesundheitsaspekt mit Abstand Schlusslicht war (Klinkhammer et al. 2022, 12). Einer interministeriellen Arbeitsgruppe der Bundesregierung zufolge sollte dieses Thema aber unbedingt in die frühkindliche Gesundheitsbildung integriert werden (IMA 2023, 25). Gerade sozial-emotionales Lernen kann die psychische Gesundheit fördern (Payton et al. 2000) und sozial-emotionale Kompetenzen stehen zudem im engen Bezug zum psychischen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (OECD 2021, 3ff.).

Vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten Befunde der KIGGS-Studie, die für knapp 20% der Kinder psychische Auffälligkeiten beschreiben und der zusätzlich erschwerten Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche durch die Corona-Pandemie, bildet die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Qualifizierungsinitiative des nifbe einen Hauptfokus. Dieser Fokus greift Empfehlungen der SWK (2022a, 9ff.) und der IMA (2023) auf und wird sowohl im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder als auch in der ergänzenden Handlungsempfehlung »Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren« näher ausgeführt (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a).

¹ Oft als Engagiertheit übersetzt, bei Laevers (2017) auch als „das völlige Aufgehen eines Kindes in seiner Tätigkeit“ beschrieben, was Csikszentmihalyi (1985) als „Flow-Zustand“ bezeichnet hat.

Sozial-emotionale Kompetenzen als Grundlage

In vielen Kitas wird hoher sozial-emotionaler Förderbedarf angegeben

20% der Kinder zeigen in der letzten KIGGS-Erhebung psychische Auffälligkeiten

Sozial-emotionale Kompetenzen sowohl wichtig für das persönliche Wohlbefinden als auch für die gesellschaftliche Teilhabe

Die emotionale Kompetenz steht von Geburt an in Bezug zu sozialen Erfahrungen und dem sozialen Lernen in Interaktionen

Vier Hauptfacetten der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung

Sozial-emotionale Kompetenzen spielen sowohl im Hinblick auf das (subjektive) Wohlbefinden von Kindern eine zentrale Rolle als auch im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe: sie „befähigen Individuen, ihre individuellen Ziele in einer sozial akzeptierten Weise zu verfolgen“ (SWK 2022b, 75) und „aktivieren Annäherungs- und Vermeidungsverhalten beim Lernen und in sozialen Situationen“ (ebd., 76). Damit wird der enge Bezug zu (selbst-)motivationalen Prozessen deutlich, die emotional gesteuert werden, und auch an die bereits beschriebenen Konzepte der „Basic Needs“ und des Involvements angeschlossen.

Die soziale und die emotionale Entwicklung (bzw. die Kompetenzen in diesen beiden Bereichen) werden meistens gemeinsam betrachtet. Das ist darin begründet, dass die emotionale Entwicklung sich immer in sozialen Kontexten vollzieht. So kommen alle Kinder mit angeborenen emotionalen Ausdrucksreaktionen zur Welt (Holodynski 2005). Von Geburt an entwickeln sich diese Ausdrucksformen weiter und haben dabei sowohl eine Regulationsfunktion in Bezug auf die eigene Person als auch eine Regulationsfunktion in Bezug auf Interaktionspartner*innen (Holodynski & Oerter 2012, 505). Außerdem entwickeln Kinder „im Kontakt untereinander und mit Bezugspersonen Fähigkeiten, sich als Person zu erleben, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Ebenso lernen sie im Umgang untereinander soziale Verhaltensweisen und die Fähigkeit, ihre Beziehungen zu anderen Menschen kompetent zu gestalten. Hierbei nimmt die emotionale Entwicklung eine herausragende Rolle“ ein (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a, 14). Die eigene emotionale Kompetenz steht von Geburt an in Bezug zu sozialen Erfahrungen und dem sozialen Lernen in Interaktionen.

Im Hinblick auf eine entsprechende Kompetenzentwicklung können vier Hauptfacetten unterschieden werden (Petermann & Petermann 2008 nach Payton et al. 2000):

1. **Selbst- und Fremdwahrnehmung** (z. B. eigene Gefühle richtig wahrnehmen und benennen können, eigene Gefühle regulieren können, die Sichtweise anderer Personen erkennen)
2. **Positive Einstellung und Werte** (z. B. fair sein im Umgang mit Anderen, andere Personen akzeptieren, zum Wohl der Gemeinschaft beitragen)
3. **Verantwortungsvolle Entscheidungen** (z. B. soziale Normen beachten und kritisch hinterfragen, sich positive und realistische Ziele setzen, fundierte Problemlösungen finden und umsetzen)
4. **Soziales Handeln** (z. B. Gespräche führen und Gefühle ausdrücken, sich mit anderen abwechseln und mit ihnen kooperieren, Hilfebedarf bei anderen erkennen und Hilfen akzeptieren können)

Die hier beschriebenen sozial-emotionalen Kompetenzen werden zum großen Teil erst im Schulalter erworben, bauen aber auf der grundlegenden emotionalen Entwicklung eines Kindes in der frühen Kindheit auf (Bischoff et al. 2012, 4f.), die daher eine herausragende Rolle spielt (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a, 14). In den ersten beiden Lebensjahren kommt es so vor allem auf die interpsychische Emotionsregulation an (emotionalen Ausdruck von Bezugspersonen erkennen, soziale Rückversicherung etc.), die auf soziale Kontexte angewiesen ist.

Erst ab dem dritten Lebensjahr gewinnt die intrapsychische Emotionsregulation (Sprechen über emotionale Befindlichkeiten, Trennung von Emotionserleben und -ausdruck, Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme etc.) an Bedeutung (Petermann & Wiedebusch 2008, 32), wodurch Kinder selbständiger in ihrer Emotionsregulation werden können.

Vereinfacht können drei Bereiche emotionaler Kompetenz beschrieben werden (Denham 1998; SWK 2022b, 75):

- Emotionsausdruck (z. B. Äußerung nonverbaler emotionaler Mitteilungen, Zeigen von Empathie, Zeigen selbstbezogener Gefühle)
- Emotionsverständnis (z. B. Unterscheiden eigener Gefühlszustände, Unterscheidung der Gefühlszustände anderer Personen, Einsatz von Emotionsvokabular bei der Kommunikation)
- Emotionsregulation (z. B. Bewältigung negativer und positiver Gefühle)

Diese Bereiche werden manchmal ergänzt, z. B. um die emotionale Bewusstheit, womit die Fähigkeit gemeint ist, „eigene, auch widerstreitende, Emotionen zu erkennen“ (SWK 2022b, 75, vgl. Saarni 1999) oder auch weiter ausdifferenziert (vgl. z. B. Saarni 2002).

Die sozial-emotionale Entwicklung wird in der Kindertagesbetreuung positiv beeinflusst, „wenn in der Tagesstätte eine wertschätzende Atmosphäre herrscht, die den Kindern Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit im Umgang mit den eigenen Gefühlen bietet. Dazu gehören Respekt, Akzeptanz und das Ernstnehmen der Gefühle von Kindern und Erwachsenen. (...) Wichtig ist auch die Hilfestellung im Umgang mit negativen Gefühlen und die Vermittlung angemessener Verhaltensweisen nach dem Motto »jedes Gefühl ist okay, aber nicht jedes Verhalten«“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a, 15).

Auch in der World Vision Studie wird die Wertschätzung und eine entsprechende emotional verlässliche und zugewandte Beziehungsgestaltung als notwendige Voraussetzung für das Wohlbefinden eines Kindes beschrieben (Schneekloth & Pupeter 2010). Die Art und Weise wie Verhaltensweisen des Kindes von Bezugspersonen beantwortet werden, sollte in positive Affekte eingebettet sein, damit das einzelne Kind in der Zuwendung, dem Kontakt und auch der Stimme erkennt, dass es wertgeschätzt wird und wichtig ist (Antonovsky 1997). Wenn in der KiTa und in der konkreten Fachkraft-Kind-Interaktion eine solche Atmosphäre geschaffen wird, können Kinder auch (besser) andere Entwicklungs- und Bildungspotenziale entfalten. Sozial-emotionale Kompetenz kann in diesem Sinne als eine essenzielle basale Kompetenz angesehen werden (SWK 2022a, 9).

Resilienz stärken und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen

Eng verknüpft mit dieser basalen Kompetenz ist auch die Fähigkeit des Kindes als kompetenter Akteur der eigenen Entwicklung aufzutreten. Im Sinne des Konzepts der „Agency“ wird diese Akteurschaft durch (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen gestärkt, die das eigene Welt- und

Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation

Wertschätzende Atmosphäre und Verlässlichkeit als zentraler Faktor

Zugewandte Beziehungsgestaltung

Aufbau von Ressourcen und Schutzfaktoren gerade auch in Krisensituationen als zentrales Entwicklungsziel

Positives Selbstkonzept, realistische Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als wichtige Schutzfaktoren

Konkrete Handlungsstrategien zur Förderung der Resilienz in Interaktionen

Selbstverständnis erweitern und zur Exploration und dem Entdecken von Unbekanntem anregen – und so letztlich auch zu einem positiven Selbstkonzept und Selbstwertgefühl beitragen (Haug-Schnabel & Schmid-Steinbrunner 2005).

Im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklung gilt insbesondere nach Corona und in Anbetracht weiteren Krisen wie Krieg und Flucht der **Aufbau von Ressourcen und Schutzfaktoren** als zentrales Entwicklungsziel schon in den ersten Jahren. Dieses Ziel wird zumeist als Resilienz zusammengefasst, wobei Resilienz vereinfacht als persönliche Widerstandskraft erklärt werden kann (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a). Für Kindertageseinrichtungen ist dieses Konzept mittlerweile sehr anschlussfähig, da im Laufe der Jahre verschiedene Schutzfaktoren erforscht wurden, die ein Kind resilienter werden lassen. Vor allem im Hinblick auf Transitionen, wie dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung oder dem Übergang in die Schule, die besonders vulnerable Phasen mit erhöhtem Risiko für ein Kind darstellen, ist der Fokus auf Schutzfaktoren besonders relevant (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2022). Neben der positiven Beziehung zu einem außerfamiliären Erwachsenen und anderen nicht-personalen Schutzfaktoren werden einige auf der personalen Ebene benannt, die auch in Kitas gefördert werden und damit zu einer gesunden Entwicklung der Kinder beitragen können. Zu nennen wären beispielsweise positives Selbstkonzept, realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung, soziale Kompetenzen, aktive Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Wustmann Seiler 2016; BZgA 2009). Diese Schutzfaktoren finden zunehmend als Inhalte und Ziele frühkindlicher Bildungsprozesse Einzug in die Bildungspläne und -programme (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium 2023a). Zudem sind unter anderem ausführlich Handlungsstrategien beschrieben, die Resilienz von Kindern in der Interaktion fördern können (Wustmann 2005). Beispielsweise zählen dazu:

- das Ermutigen von Kindern, ihre Gefühle zu benennen und auszudrücken, womit Faktoren wie Gefühlsregulation und Impulskontrolle gefördert werden können;
- dem Kind keine vorgefertigten Lösungen anzubieten (und vor schnelle Hilfeleistungen zu vermeiden), womit Faktoren wie Problemlösefähigkeit und Verantwortungsübernahme gefördert werden können;
- die bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz des Kindes, womit Faktoren wie das Selbstwertgefühl und das Gefühl von Geborgenheit beim Kind gefördert werden können;
- die Ermöglichung von Verantwortungsübernahme beim Kind, womit Faktoren wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstvertrauen und Selbstmanagement gefördert werden können;
- die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen beim Kind, womit Faktoren wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstvertrauen und Kontrollüberzeugung gefördert werden können (ebd., 177).

Des Weiteren wird immer wieder auf die besondere Möglichkeit von Spiel- und Bewegungssituationen hingewiesen, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen und damit verbunden realistische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzubauen (Zimmer 2020). Insbesondere

psychomotorische Bewegungsangebote bieten Kindern vielfältige Möglichkeiten, viele der genannten personalen Schutzfaktoren aufzubauen und zu stärken (Krus 2006). Über den Bewegungsaspekt hinaus bietet psychomotorische Entwicklungsförderung mit einer grundlegend wertschätzenden und dialogisch-orientierten Haltung eine hohe Passfähigkeit zum aktuell postulierten Bildungsverständnis der meisten frühkindlichen Orientierungs- und Bildungspläne in Deutschland. Das Aufgreifen von Themen und Interessen der Kinder, die ressourcenorientierte Berücksichtigung des individuellen (nicht nur motorischen) Entwicklungsstandes eines jeden Kindes und die Vermeidung von Bewertung zugunsten des Erhalts der kindlichen intrinsischen Motivation sind nur einige Aspekte und Prinzipien psychomotorischen Arbeitens (Keßel 2014). Die authentische Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern in den Angeboten ermöglicht im Zusammenspiel mit der Umsetzung dieser Prinzipien die positive Entwicklung des kindlichen Selbstkonzeptes und den Aufbau weiterer Schutzfaktoren (Ruploh et al. 2013). Selbstwirksamkeitserfahrungen sind dabei eine wichtige Quelle für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (Zimmer 2020). „Der Grad des Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit stellt [...] eine grundlegende individuelle Ressource dar, die es dem Kind erst ermöglicht, vorhandene förderliche Angebote und Umweltbedingungen in persönliche Verwirklichungschancen umzusetzen“ (Schneekloth & Pupeter 2010, 187). Diese individuelle Ressource ist gesundheitsrelevant für das Kind und seine persönliche Zukunft, da Selbstwirksamkeit zu den wichtigsten Elementen „einer gelungenen Verbindung von (selbst-)bewusster und zugleich lustvoller Lebensführung“ (Franzkowiak & Hurrelmann 2022) gezählt wird und Gesundheit in eben dieser Lebensführung und den damit zu assoziierenden positiven Einstellungen gründet (ebd.).

Authentische Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern

Schutzfaktoren bzw. risikomildernde Faktoren können auch stärker aus einer kindlichen Perspektive formuliert werden, indem diese nach „Ich habe“, „Ich bin“ und „Ich kann“ kategorisiert werden (Grotberg 1995). Mit „Ich habe“ werden soziale Ressourcen formuliert, die dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Schutz vermitteln bzw. sich entwickeln lassen (z. B. „Ich habe Menschen um mich, denen ich vertraue und die mir helfen.“). „Ich bin“ beschreibt personale Ressourcen des Kindes wie unter anderem Gefühle und Überzeugungen (z. B. „Ich bin eine Person, die von anderen gemocht und geliebt werden kann.“). Durch Interaktion mit anderen Menschen und Lernen im sozialen Kontext erwirbt das Kind soziale und interpersonale Fähigkeiten und Ressourcen, die mit „Ich kann“ umschrieben werden (z. B. „Ich kann für Probleme im Leben Lösungswege finden.“) (Wustmann Seiler 2016; Grotberg 1995). Dieser Zugang zu Schutzfaktoren kann pädagogischen Fachkräften helfen, die eigene professionelle Arbeit und den pädagogischen Alltag in der Einrichtung hinsichtlich der Entwicklung von Schutzfaktoren und Resilienz bei den Kindern zu reflektieren.

„Ich habe“, „Ich bin“, „Ich kann“

Interaktions- und Bildungsraumgestaltung

Fachkraft-Kind-Interaktion

Wie oben bereits erwähnt, kann die sozial-emotionale Kompetenz und eine entsprechende Beziehungsgestaltung in der KiTa als Fundament

Feinfühliges und wertschätzendes Kommunikationsverhalten

für gelingende weitere Entwicklungs- und Bildungsprozesse gelten. Ein feinfühliges und wertschätzendes Kommunikationsverhalten der Fachkraft, bei dem Kinder oft zu Wort kommen, ermöglicht Kindern über einen sprachförderlichen Aspekt hinaus ein Gefühl von Selbstwirksamkeit, das sich positiv auf die Motivation und das Bildungsinteresse des Kindes auswirkt (Niedersächsisches Kultusministerium 2023b, 13). Besonders wichtig für die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ist der Austausch über ihre Erfahrungen und Gefühle im Rahmen der Interaktionen mit den Fachkräften. Hierbei sind die Kinder stark auf die Reaktionen und Resonanz der erwachsenen Bezugspersonen angewiesen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023b, 16).

Ko-konstruktive, kognitiv anregende Interaktionsgestaltung

Wichtig ist für Entwicklungs- und Bildungsprozesse generell, dass die Fachkräfte eine ko-konstruktive, kognitiv anregende Interaktionsgestaltung pflegen. Eine wesentliche Komponente dieser Interaktionsgestaltung ist es, einen gemeinsamen Rahmen zwischen Fachkraft und Kind für die aktuelle Situation zu schaffen und diesen gemeinsam mit dem Kind weiterzuentwickeln. Dies erfordert eine responsive Interaktionsgestaltung, die sich auf die Fachkraft, ebenso wie auf das Kind fokussiert und an dessen Perspektive konsequent anknüpft, um inklusive Bildung zu ermöglichen (Rothe 2021). Dieser Rahmen ist auch für ko-konstruktive Prozesse relevant, um eine Determinierung durch die Fachkraft zu verhindern und die Interaktionen ergebnisoffen zu gestalten (Liegler 2008). Als geeignete Methoden sind hier in besonderer Weise das Sustained Shared Thinking und auch das mehr vorstrukturierende Scaffolding zu nennen (Wadepohl 2023; Wadepohl & Hormann 2021). Es ist wichtig zu betonen, dass die Interaktion möglichst ergebnisoffen gestaltet sein sollte, um den Kindern Raum für eigenes Denken und Handeln zu lassen.

Sustained Shared Thinking als empfehlenswerter Ansatz

Beim Sustained Shared Thinking geht es um Denkprozesse, die gemeinsam zwischen Fachkraft und Kind geteilt werden und „bei denen Fachkraft und Kinder gleichberechtigt und prozessorientiert Sachverhalte hinterfragen, über Themen diskutieren, Problemlösungen erarbeiten und Vorstellungen sowie eigenes Wissen weiterentwickeln“ (Wadepohl 2021, 13). Scaffolding, eine Methode zur strukturierten Unterstützung, kann zwar hilfreich sein, verfolgt jedoch oft bestimmte Ziele und kann die natürlichen, unvorhersehbaren Interaktionsverläufe einschränken, die in Spielsituationen typisch und angemessen sind. Besonders herausfordernd ist es, diese Strukturierung so anzupassen, dass sie den unterschiedlichen Erfahrungsniveaus der Kinder gerecht wird, da Lernen nicht linear verläuft (vgl. Pramling et al. 2019, 174f.). In der Gestaltung von Interaktionen ist es entscheidend, Strategien einzusetzen, die Kindern dabei helfen, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und ihre Problemlösefähigkeiten zu verbessern oder zu entwickeln. Die Fachkraft sollte ihre Unterstützung schrittweise zurückfahren, sobald die Kinder zunehmend Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen, um ihnen die Unabhängigkeit von externer Hilfe und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Zudem ist es von Bedeutung, dass Kinder in einem positiven emotionalen Umfeld von Fachkräften mit offenem und abwartendem Verhalten unterstützt werden, damit sie sich als aktive Lernende fühlen und ihre individuellen Lernbedürfnisse im Mittelpunkt stehen.

Peer-Interaktion

Neben der Fachkraft-Kind-Interaktion liegt auch in den Peer-Interaktionen ein großes Entwicklungs- und Bildungspotenzial. Hier können z. B. soziale Erfahrungen in ganz anderer Weise erlebt werden. Insbesondere für die sozial-emotionale Entwicklung werden den Peer-Interaktionen positive Effekte zugesprochen (Schneider-Andrich 2021). Den Fachkräften kommt hierbei eine zurückgenommene, eher beobachtende und nur punktuell eingreifende (z. B. bei Ausschlüssen) und impulsgebende Rolle zu.

Oft unterschätzt wird die Bedeutung der Peer-Beziehungen und Interaktionen bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Das liegt unter anderem daran, dass Kinder in diesem Alter, vor allem wenn sie sich noch wenig mit Worten ausdrücken können, einen eigenen Stil haben, in dem sie sich miteinander verständigen und aufeinander einlassen – den sehr körpersprachlich orientierten sogenannten „toddler style“ (Løkken 2000; Wüstenberg & Schneider 2021). Kleinkinder gestalten entsprechend Beziehungen miteinander in einer besonderen Weise und pädagogische Fachkräfte sollten diesen Peer-Beziehungen entsprechenden Raum im KiTa-Alltag geben. Dabei können Erkundungsfragen für Peer-Beziehungen in Schlüsselsituationen hilfreich sein, beispielsweise:

- „Wann, wo und wie kommen die Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung dazu, einander kennenzulernen, sich aufeinander zu konzentrieren und Beziehungen aufzubauen?“ (Wüstenberg & Schneider 2021, 377)
- „Lassen pädagogische Fachkräfte Kinder entscheiden, neben wem sie beim Essen sitzen, wo sie schlafen wollen und in wessen Nähe sie sich dabei begeben?“ (ebd.)
- „Wie können Kinder sich im Gruppensetting ihrer Kindertageseinrichtung auf Kinder beziehen, wenn sie...
 - ◇ neu in die Einrichtung kommen, also in der Phase des Miteinander-vertraut-Werdens?
 - ◇ am Morgen von zu Hause ankommen?
 - ◇ Übergänge während des Tages, in eine neue Gruppe oder Einrichtung bewältigen müssen?“ (ebd.)

Ein weiterer Aspekt, der die Perspektive auf Peer-Interaktionen erweitern kann, ist die Vergegenwärtigung, dass bereits das Parallelspiel ohne Blickkontakt als erste Stufe des Sozialspiels (und Parallelspiel mit Blickkontakt als zweite Stufe) zählt. Eine Beobachtungsstudie belegt, dass einfaches und komplementäres Sozialspiel (also beispielsweise gegenseitiges Anbieten von Spielgegenständen und aufeinander bezogene Spielhandlungen) erst ab dem vierten Lebensjahr die vorherrschenden Formen des Sozialspiels sind (Howes & Matheson 1992, nach Oerter 2002). Dennoch gibt es eben bereits in den ersten Lebensjahren verschiedene Formen des Sozialspiels, die sich in neuen oder selteneren Peer-Konstellationen auch bei älteren Kindern im Kindergartenalter häufig wiederholen. Diese Situationen als Sozialspiel und damit als Peer-Interaktionen zu erkennen, wertzuschätzen und zu begleiten, kann als professionelle Aufgabe von pädagogischen Fachkräften gesehen werden.

In Peer-Interaktionen liegt ein großes Entwicklungs- und Bildungspotenzial

Peer-Interaktionen bei Kindern unter Drei werden leicht übersehen und unterschätzt

Einfaches und komplementäres Sozialspiel

Auch bei Peer-Interaktionen ist ein kultursensibler Blick notwendig

Räume sollen u. a. Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit, Partizipation und Autonomie, Exploration und Rückzug ermöglichen

Bei der Raumgestaltung empfiehlt es sich, auch die Kinderperspektive zu berücksichtigen

Für eine nachhaltige Berücksichtigung dieses Themas empfiehlt es sich, Peer-Beziehungen zu einem Thema im KiTa-Team zu machen und auch in der KiTa-Konzeption zu verankern. Eine Annäherung an das Thema kann teamintern über den Austausch eigener biografischer Peer-Erfahrungen im Kleinkind- und Kindergartenalter erfolgen und der Reflexion, welche Auswirkungen die eigenen individuellen Erfahrungen im KiTa-Alltag haben können. Folgende exemplarische Fragen können einen kultursensitiven Blick über den eigenen Erfahrungshorizont hinaus ermöglichen (vgl. Wüstenberg & Schneider 2021, 426f.):

- „Bedenken wir, dass das Thema in anderen Kulturen vielleicht eine andere Rolle spielt als bei uns?
- Könnte es sein, dass bestimmte Verhaltensweisen, auf die wir achten und Wert legen, in anderen kulturellen Zusammenhängen eine andere Bedeutung haben?
- Wie denken Eltern über Beziehungen unter Kindern in den ersten Lebensjahren? Welche Erfahrungen haben sie gemacht?
- Wie können wir miteinander ins Gespräch darüber kommen?“ (ebd.)

Raumgestaltung

Grundsätzlich ist für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der KiTa auch die dinglich und räumlich anregende Umgebung ausschlaggebend. Zur Orientierung können dabei von Expert*innen beschriebene Bildungsraummerkmale wie Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit, Diversitätserfahrungen und Inklusionserleben, Partizipation und Autonomie, Körperliche Herausforderungen und grobmotorische Bewegungsanreize, Rückzugsmöglichkeiten und Ruheerfahrung etc. dienen (Bensel et al. 2015), die für jede Kindertageseinrichtung individuell ausdifferenzieren sind. Speziell für die Förderung der emotionalen Entwicklung und des sozialen Lernens wird eine räumliche und materielle Ausstattung in Kitas empfohlen, die das Spiel einzelner Kinder untereinander (z. B. durch verschiedene Ebenen und Podesten, abgeteilte und nicht einsehbare Ecken und Nischen – im Außenbereich Spielhäuser, Sitzgruppen, Hütten etc.) und Rollenspiele (z. B. durch Vielfalt zweckfreier Materialien, Verkleidungsmaterial und Alltagsmaterialien für Spielthemen wie Familie, Einkaufen, Schule usw., Spiegel) ermöglichen und anregen (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a, 52). Die individuelle Identitätsentwicklung kann z. B. durch ein eigenes Foto (oder ein Foto der eigenen Familie), Eigentumskiste oder -fach, Ausstellungsvitrine etc. unterstützt werden, das Kennenlernen von Demokratie z. B. durch eine Pinnwand für die Darstellung der Kinderbeschlüsse in einer für die Kinder verständlichen Weise (ebd.).

Eine stärkere Berücksichtigung der Kinderperspektive könnte durch die bewusste Beobachtung und Erfassung der kindlichen Nutzung des Raums realisiert werden und sollte durch Kommunikationsprozesse mit den Kindern ergänzt und validiert werden. Darin werden auch die Interessen des einzelnen Kindes sichtbar, über die im Team reflektiert werden kann und an die Bildungsräume anschlussfähig sein müssen (Lichtblau 2018). Mit Blick auf die Bedürfnisse der Kinder, die häufig im Zusammenhang mit Wohlbefinden aufgegriffen werden, können drei Kriterien-Bereiche für eine gute Raumgestaltung abgeleitet werden (Hille et al. 2016):

- Bewegungsfreiheit und Möglichkeiten zur selbständigen Erkundung
- Herausforderungen und Anregungen für alle Kinder
- Funktionalität und Variabilität

Im Optimalfall können Kinder sich ihren Kompetenzen entsprechend auch an der Raum(um)gestaltung beteiligen, denn „niemand weiß mehr über die Bedürfnisse der Kinder als die Kinder selbst“ (Walden & Schmitz 1999, 49). Dafür können beispielweise gemeinsame Raumbegehungen niedrigschwellig partizipative Prozesse für die Gestaltung des Innenraums und Außengeländes initiieren (Richter 2019; Fischer & Schneider 2015). Die Partizipation ermöglicht neben der bedürfnisorientierten Raumgestaltung eine weitere wichtige Erfahrung der Kinder: „Wenn Kinder ihre Räume immer wieder so umgestalten können, wie es für sie passt, schaffen sie sich nicht nur den Raum für ihr Lernen, sie erleben auch noch, dass sie es selbst in der Hand haben, ihre Umgebung zu gestalten“ (Hille et al. 2016, 239).

3.3 Beteiligen

Seit dem Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) in Deutschland im Jahr 1992 muss der Wille von Kindern ihrem Alter und ihrer Reife entsprechend berücksichtigt werden (Artikel 12). Dies impliziert auch, dass Kinder ein Recht auf Meinungsbildung und -äußerung haben, insbesondere bei Angelegenheiten, die sie selbst betreffen. Für Kinder mit Behinderung gelten nach Artikel 23 der UN-KRK dieselben Rechte. Auch in Bildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Kinder- bzw. Jugendhilfe soll das Beteiligungsrecht entsprechend zum Tragen kommen und Kinder unabhängig von ihren körperlichen oder geistigen Fähigkeiten, ihrer Nationalität, Kultur, Sprache oder Religion angemessen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Dies ist daher ebenso wie folgt auf der Bundesebene im § 8 Absatz 1 SGB VIII verankert: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“

Durch die Partizipationsmöglichkeiten wird das Bild vom Kind als selbsttätige*m und kompetente*m Akteur*in der eigenen Lebenswelt, als Subjekt und nicht als Objekt entworfen (vgl. Doll et al. 2020, 8ff.) und das kindliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Teilhabe gestillt (vgl. Maywald 2019a, 61). Wenn Kinder mitentscheiden und ihre eigenen Ideen einbringen können und dabei das Gefühl bekommen, dass ihre Meinung gehört wird und wichtig ist, kann dies auch ihr Wohlbefinden verbessern (vgl. Magyar-Haas & Knoll 2021; Andresen & Möller 2019, 21). Weitere positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes formuliert Schäfer in seinem Verständnis einer demokratischen Pädagogik: „Bildung wird in erster Linie verstanden als ein Sich-Bilden durch Beteiligung“ (Schäfer 2019, 18). Durch Beteiligung werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und das Selbstbewusstsein / das Selbstkonzept des Kindes gestärkt. Das bezieht sich beispielweise auch auf die Themenauswahl bei Lernangeboten, bei der alle Kinder alters-

„niemand weiß mehr über die Bedürfnisse der Kinder als die Kinder selbst“

Kinder haben ein Recht auf Meinungsbildung und -äußerung

Kind als selbsttätiger und kompetenter Akteur der eigenen Lebenswelt

Kinder lernen durch Partizipation ihre Bedürfnisse zu erkennen und mitzuteilen

Eine Kernkompetenz von Fachkräften ist es, die Bedürfnisse und Befindlichkeiten des Kindes wahrzunehmen und diesem zu spiegeln

Partizipation in Schlüsselsituationen tagtäglich leben

gemäß beteiligt werden sollten (Niedersächsisches Kultusministerium 2023a, 17). Gemeinsam in einer Gruppe Dinge entscheiden zu können, stärkt zudem die sozialen Kompetenzen von Kindern: Sie lernen ihre Bedürfnisse zu erkennen und vor anderen auszudrücken, Kompromisse einzugehen und wie Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufgebaut werden können. Bereits in der frühen Kindheit Partizipation zu (er)leben, führt schließlich dazu, dass Kindern ihre Rechte immer mehr bewusstwerden, und sie zunehmend lernen, diese auch einzufordern.

Grundsätzlich ruhen Beteiligungsmöglichkeiten im KiTa-Alltag auf einer gelebten Alltagspraxis. Diese drückt sich in einer von Wertschätzung und (Be-)Achtung getragenen Beziehungsgestaltung aus. Die Bedürfnisse und Befindlichkeiten des Kindes wahrzunehmen, ihm (sprachlich) zu spiegeln und eine professionelle Reaktion abzuleiten ist dabei eine Kernkompetenz von Fachkräften. Das bedeutet nicht, dass jedes wahrgenommene Bedürfnis erfüllt werden muss oder jedes Gefühl und daraus resultierende Handlungen des Kindes gut zu heißen sind, denn in der KiTa geht es nicht nur um Einzelne, sondern auch um das Leben in einer Gemeinschaft. Wie es pädagogischen Fachkräften gelingen kann, die Meinung von Kindern im KiTa-Alltag zu berücksichtigen und echte Beteiligungsmöglichkeiten, d. h. „kein[e] Zugeständnis[se] der Erwachsenen“ (Maywald 2019a, 61) zu schaffen, wird anhand folgender vier Konkretisierungsbereiche deutlich. Die nachfolgenden Erläuterungen knüpfen theoretisch und hinsichtlich der Konkretisierungsbereiche auch praktisch an das nifbe-Grundlagenpapier zur „Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa“ (Doll et al. 2020) an.

Beteiligung in Schlüsselsituationen

Dreh- und Angelpunkt der Tagesstruktur in einer KiTa sind sogenannte Schlüsselsituationen, wie

- das Ankommen und Abgeholt-Werden,
- das Wechseln des Spielortes beispielsweise von drinnen nach draußen – verbunden mit An- oder Ausziehen,
- das Wickeln,
- die Schlaf- und Ruhesituationen oder
- die Mahlzeiten.

Die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, die diese Situationen begleiten, sind Ausdruck der gelebten Partizipation und zentral für das Wohlbefinden des Kindes. Denn Schlüsselsituationen erfordern eine Anpassungsleistung von Kindern, sie sind hoch emotional, ermöglichen vielfältige Erfahrungen und Lerngelegenheiten (vgl. Doll et al. 2020, 41) und sind zugleich jedoch auch herausfordernd. Kinder stehen hier in ihrer Bedürfniserfüllung in großer Abhängigkeit zu den Erwachsenen. Darin drückt sich ein Machtgefälle zwischen Erwachsenem und Kind aus, das in pädagogischer Verantwortung von der Fachkraft zu gestalten ist. Um mit Kolleg*innen oder mit Eltern über dieses Thema ins Gespräch zu kommen oder um sich selbst oder gemeinsam im Team zu reflektieren, eignen sich die „Dürfen die das?“-Karten des nifbe (Martyz et al. 2024). Neben der Erfüllung physiologischer Grundbedürfnisse

und dem Recht auf Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung (KRK, Artikel 19) kommt es auch darauf an, das kindliche Wohlbefinden im Blick zu behalten. Indem die Fachkraft die Grenzen des Kindes respektiert und ihm Wertschätzung entgegenbringt, kann eine Schlüsselsituation zu einer positiven Erfahrung für beide werden. Hierbei kommt es auf die Feinheiten an: Manche, insbesondere sehr junge Kinder, können ihre Unzufriedenheit (noch) nicht verbal äußern. Die pädagogischen Fachkräfte müssen daher ganz genau auf die Körpersprache, das heißt auf Anzeichen wie ein Verlassen der Situation, ein Verziehen des Gesichtes bis hin zum Weinen, ein sich Wegdrehen oder ein Versteifen des Körpers, achten. Daher ist Beteiligung in Schlüsselsituationen das A und O: Dies gelingt, wenn die pädagogischen Fachkräfte die Kinder mitentscheiden lassen, also bspw. die Wahl zwischen mehreren Optionen lassen und sie fragen, was sie in der jeweiligen Situation bevorzugen – oder wenn Kinder die Möglichkeit haben, mitzuhandeln, d. h. durch aktives Tun Anerkennung erfahren sowie zunehmend Verantwortung für die Bewältigung der Situation übernehmen.

Eine strukturelle Rahmung von Schlüsselsituationen, die die Beteiligung von Kindern stützt, kann die Fachkraft entlasten, sodass sie sich besser auf die Gestaltung der Interaktionen fokussieren kann. Beispielfähig zu nennen sind hier für Kinder handhabbares Geschirr wie zum Beispiel

- durchsichtige Gläser, damit Kinder den Füllstand beim Einschenken überprüfen können,
- Möbel, die den eigenständigen Zugang zu Putz- und Waschlappen, Wickelmaterialien und -platz ermöglichen,
- Ruheinseln, die Ruhen oder Schlafen im Tagesgeschehen ermöglichen usw.

Praktische Hinweise und weitere Beispiele finden sich auch in Kartensets für die Arbeit mit Teams oder Schwerpunktheften von Fachzeitschriften (z. B. Kruse & Sauerhering 2021a; 2021b; Franz 2019; Kleinstkinder in Kita und Tagespflege 2023). Die Evaluationsergebnisse zu den nifbe-Demokratie-Werkstätten verdeutlichen dies noch einmal: So nehmen Fachkräfte bisher fest strukturierte Situationen als entspannter wahr, wenn Kinder zumindest einen Teil der Tätigkeiten eigenaktiv gestalten bzw. selbst umsetzen können (z. B. sich das Essen selbst auf-tun oder ein Programmpunkt während eines Festes selbst planen und durchführen).

Beteiligungsinstrumente

Kinder können in der Regel gut einschätzen, was sie mögen, brauchen und was ihnen guttut – auch bezogen auf die KiTa. Im Rahmen einer Kinderperspektiven-Studie zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten (Nentwig-Gesemann et al. 2022) konnte aufgezeigt werden, dass es – neben sechs weiteren Qualitätsbereichen – für Kinder von zentraler Bedeutung ist, sich beteiligen und den KiTa-Alltag aktiv mitgestalten zu können.

Kinder genießen es, an ihre individuellen Fähigkeiten angepasste Beteiligungsmöglichkeiten wahrzunehmen, daher gibt es nicht das eine

Fachkräfte müssen gerade auch bei den Jüngsten die Körpersprache beachten

Partizipation strukturell zu unterstützen entlastet Fachkräfte

Für Kinder ist es von zentraler Bedeutung, sich beteiligen und den KiTa-Alltag aktiv mitgestalten zu können

Beteiligungsmöglichkeiten und Abstimmungen müssen alle Kinder mitnehmen

Beteiligungsinstrument, was für jede KiTa oder gar jedes Kind optimal ist. Häufig geraten als Erstes Instrumente zur Entscheidungsfindung wie z. B. verschiedene Formen von Abstimmungen in den Blick, die in ihrer Logik gesellschaftlichen und politischen Mehrheitsentscheidungen entsprechen. Wird in der KiTa der Fokus darauf gelegt und ruhen diese Instrumente nicht auf der Wertschätzung und Anerkennung eines jeden, kann das Probleme mit sich bringen. Denn möglicherweise erfahren einzelne Kinder auf diese Weise, dass ihre Meinung oder ihr Wunsch niemals (oder nur selten) Gehör findet – was negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben kann. Es ist eine große Herausforderung, die Prozesse so zu gestalten, dass den Kindern tatsächlich klar ist, worüber sie abstimmen und welche Tragweite diese Entscheidungen haben. Auch müssen Wege gefunden werden, diejenigen mitzunehmen, die Probleme haben, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren.

Aus der Evaluation einer nifbe-Qualifizierungsinitiative ging u. a. hervor, dass es Fachkräften insbesondere im U3-Bereich schwerfällt, Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen. Dass repräsentative Instrumente für Krippenkinder eher ungeeignet erscheinen, wurde oben schon angedeutet.

Repräsentative Beteiligungsformen sollten gut vorbereitet werden

Grundsätzlich können alltagsbezogene Formen der Beteiligung und repräsentative Beteiligungsformen unterschieden werden. Auf der Ebene der Stammgruppe sind alltagsbezogene Formen beispielsweise Erzähl- und Morgenkreise, um Wünsche oder Anliegen vorbringen zu können. Für die gesamte Einrichtung gibt es z. B. Kindervollversammlungen. Wie diese im Einzelnen einberufen und gestaltet werden, kann in jeder KiTa individuell entschieden werden. Möglich ist es, sie beispielsweise zu bestimmten Themen oder regelmäßig in einem festgelegten Rhythmus zu veranstalten, bei der Fachkräfte oder Kinder moderieren können usw. An Gremien beziehungsweise repräsentativen Beteiligungsformen (wie dem Kinderrat oder dem Kinderparlament) nehmen nicht alle Kinder einer Gruppe oder Einrichtung teil. Hierzu werden Vertreter*innen entsandt. Wie diese Gremien arbeiten, z. B. für welche Entscheidungen sie zuständig sind und wie diese getroffen werden, liegt ebenfalls in der Gestaltungsfreiheit der Einrichtungen. Der Einführung von Gremien muss eine intensive Phase der Erarbeitung und Abstimmung im Team vorausgehen, damit sie gelingt (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009).

Teilhabe darf nicht überfordern und zum Ausschluss führen

Um einen Beitrag für das kindliche Wohlbefinden zu leisten, sollte jede Teilhabe-Gelegenheit letztendlich angemessen sein, das heißt nicht überfordern und nicht zu einem Ausschluss von Kindern führen: Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies zu überlegen, ob beispielsweise ein Kinderparlament als einziges Instrument zur Beteiligung sinnvoll ist, da jüngere Kinder oder Kinder, die sprachlich noch nicht fähig sind, sich zu äußern, davon ausgeschlossen würden.

Dennoch sind Beteiligungsinstrumente wichtig und so wird Kindern mit Artikel 15 der KRK auch die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit eingeräumt. Mithilfe von Beteiligungsverfahren üben Kinder es,

ihre eigenen und die Interessen einer Gruppe zu vertreten, sie lernen Verantwortung zu tragen und entwickeln zugleich ein Verständnis für demokratische Prozesse. Eine solche frühe Demokratiebildung vermittelt Kindern dabei auch Werte wie Gleichberechtigung und Respekt. Hinzu kommt, dass Beteiligung dazu beiträgt, die KiTa als Lernumgebung zu verbessern: Denn Kinder können kreative Vorschläge machen und Veränderungen initiieren, die ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechen. Dies ermöglicht eine anregende und ansprechende Umgebung, die ihr Lernen und ihre Entwicklung unterstützt.

Beschwerdemanagement

Partizipation ist dabei nicht nur eine Frage des Kinderschutzes: Es geht auch darum, dass das Kind durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gestärkt und sein Wohlbefinden durch Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung gefördert wird. Wie oben bei den Schlüsselsituationen bereits angedeutet, kann es für pädagogisch Tätige nicht immer einfach sein, das Unwohlsein eines Kindes wahrzunehmen oder korrekt zu deuten. Beteiligung beginnt allerdings schon mit der Möglichkeit des Kindes etwas abzulehnen, „Nein“ zu sagen (sofern es sich verbal äußern kann), sich zu beschweren. Als partizipationshemmendes Verhalten gelten, analog dazu, zum Beispiel ungefragte oder grenzüberschreitende Assistenzhandlungen, die das Kindeswohl gefährden (vgl. Hildebrandt et al. 2021). Im Niedersächsischen Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) wird in §2 Absatz 4 formuliert, dass für den Kinderschutz „die erforderlichen geeigneten Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung“ gewährleistet werden müssen. Zur Implementierung von Beschwerdeverfahren sei an dieser Stelle auf das Kapitel „Schützen“ verwiesen.

Partizipationsprojekte

Insbesondere die Organisation von Festen und Veranstaltungen oder die (Um-)Gestaltung von Räumen oder (Außen-)Bereichen der KiTa sind Gelegenheiten, um Kindern punktuell und intensiv Beteiligung zu ermöglichen (siehe Kapitel „Fördern“ S. 32f): In Kleingruppen können sie dabei von der Planung bis zur Umsetzung miteinbezogen werden. Unumgänglich ist, dass der Umsetzung der Projekte eine intensive Auseinandersetzung mit dem, was tatsächlich von Kindern entschieden werden kann, vorausgeht. Schließlich können bzw. dürfen nicht alle Entscheidungen an die Kinder abgegeben werden, beispielsweise, weil sie trägerseits aufgrund von Vorgaben, des Finanzbudgets oder aber auch zum Schutz des Kindeswohls usw. keinen Handlungsspielraum zulassen. Ist diese vorausgehende Analyse und Festlegung des Mitbestimmbaren versäumt worden, werden möglicherweise Erwartungen geweckt, die nicht erfüllt werden können – es kommt zur sogenannten „Scheinpartizipation“ (Hildebrandt et al. 2021, 51). Unerfüllte Erwartungen führen wiederum zum Gegenteil von dem, was anvisiert war – nämlich u. a. die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Im Rahmen der Forschungen und Projekte zur ‚Kinderstube der Demokratie‘² sind

Sich früh in demokratische Prozesse einüben

Beteiligung schließt immer auch die Möglichkeit ein, „Nein“ zu sagen

Kinder an der Planung und Umsetzung von Projekten beteiligen

² <https://www.partizipation-und-bildung.de/kindertageseinrichtungen/die-kinderstube-der-demokratie/>

viele praxisnahe Bücher und Materialien entstanden. Neben der Teilhabe bieten Partizipationsprojekte die Chance, dass Kinder Interesse an bestimmten Themen entwickeln, so ihre Talente und Fähigkeiten entfalten können und schließlich mehr über ihre persönlichen Vorlieben und Stärken erfahren. Davon profitieren schließlich auch die pädagogischen Fachkräfte bei der zukünftigen Gestaltung von Lern- und Spielangeboten.

Auch das Projektthema sollte gemeinsam von Fachkräften und Kindern entschieden werden

Damit für Kinder die Chance eröffnet wird, ihre Interessen kennenzulernen und sich mit dem jeweiligen Projekt zu identifizieren, sollten sie bereits bei der Auswahl eines Projektthemas mitentscheiden dürfen. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Evaluation der nifbe-Demokratie-Werkstätten deutlich, dass die Vorabfestlegung eines Projektes durch die pädagogischen Fachkräfte nicht unbedingt auch auf die Zustimmung aller Kinder trifft, was wiederum eine Chance auf echte Beteiligung zunichtemacht. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass Partizipationsprojekte einen geeigneten Einstieg bieten, um Demokratiebildung in der KiTa anzustoßen. Was zunächst im Projektrahmen und zu einem bestimmten Thema erprobt wurde, führte bei den meisten Einrichtungsteams dazu, die professionelle pädagogische Haltung sowie Tagesabläufe und bisherige Routinen zu hinterfragen und eine Etablierung von Beteiligungsinstrumenten oder Beschwerdeverfahren in verschiedenen Alltagssituationen anzuvizieren.

Durch Partizipationsprojekte können auch Eltern beteiligt werden

Partizipationsprojekte bieten darüber hinaus eine Gelegenheit, um Familien Beteiligung zu ermöglichen und bspw. Elternteile in die KiTa einzuladen, die aus verschiedenen Gründen bisher noch nicht mitgewirkt haben. Elternbeteiligung kann dabei auch die pädagogische Arbeit bereichern – schließlich sind Eltern die Expert*innen für ihre Kinder und kennen deren individuelle Bedürfnisse und Vorlieben. Auch ist für das Wohlbefinden der Kinder in der KiTa entscheidend, dass sie mit ihren Familien gesehen und ernstgenommen werden.

4. Fazit

Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder sind sowohl zentrale Ziele als auch Qualitätskriterien frühkindlicher Bildung. Der Schlüssel zum Erreichen dieser liegt in der konsequenten Umsetzung der Kinderrechte mit ihren drei zentralen Säulen Schutz, Förderung und Beteiligung. Präventiver und institutioneller Kinderschutz lässt sich dabei insbesondere durch Schutz vor Diskriminierung und jeglicher Form von Gewalt realisieren, indem diskriminierungssensible, vorurteilsbewusste und migrationssensible Konzepte umgesetzt werden und Fachkraft-Kind-Beziehungen so gestaltet werden, dass (grenz-)verletzendes Verhalten vermieden wird. Förderung setzt bei den Grundbedürfnissen der Kinder nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit an. Bedürfnisorientierte Beziehungs-, Interaktions- und Raumgestaltung ermöglichen die Unterstützung kindlicher Entwicklung und den Aufbau von Ressourcen und Schutzfaktoren, die als Inhalte und Ziele frühkindlicher Bildung beschrieben sind. Insbesondere die Selbstwirksamkeit spielt dabei eine zentrale Rolle für kindliches Wohlbefinden. Beteiligung ist nicht nur ein Kernelement einer demokratisch ausgerichteten pädagogischen Arbeit, sondern auch eine Notwendigkeit zur Erfüllung der Kinderrechte. Möglichkeiten des Mit- und Selbstbestimmens in KiTas sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen können dazu beitragen, das kindliche Wohlbefinden zu erhöhen. Sie wirken sich darüber hinaus auch positiv auf das Wohlbefinden der involvierten pädagogischen Fachkräfte aus. Diese können wiederum ihre Zufriedenheit in die Interaktion mit den Kindern zurückspiegeln. Es entsteht ein positiver Kreislauf, der ein von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägtes Zusammenleben in der KiTa als Mikrokosmos der Gesellschaft fördert.

Der Schlüssel zum kindlichen Wohlbefinden liegt in der Realisierung der Kinderrechte

Im Idealfall entsteht ein positiver Kreislauf aus Beteiligung, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit sowie gegenseitigem Respekt

5. Literatur

- Als, H. (1982). Towards a synactive theory of development: Promise for the assessment of infant individuality. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 3, Issue 4, 228-243.
- Andresen, S. & Möller R. (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Bensel, J., Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317-402). Freiburg: Herder.
- Ben-Arieh, A. (2014). Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being: The role of international studies and children as active participants. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 569-581. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/artikel/14988-social-policy-and-the-changing-concept-of-child-well-being.html
- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1 (1), 3-16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Ben-Arieh, A. & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18 (4), 460-476.
- Bertram, H. (2016). Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11 (3), 269-285. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.2>
- Betz, T. & Andresen, S. (2014). Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 499-504. <https://doi.org/10.25656/01:14668>
- Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 301-314.
- Bischoff, A., Menke, R., Madeira Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2012). *Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung*. [nifbe-Themenheft Nr. 12]. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Info-service/Downloads/Themenhefte/Sozial-emotionale_Kompetenzen_online.pdf
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2022). *Verantwortlich handeln! Verletzendes Verhalten in der Kita gemeinsam verhindern*. Weimar: das netz.

- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2023). Verletzendes Verhalten in KiTas – aktuelle Forschungslage. In nifbe (Hrsg.), Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa (S. 16-29). Freiburg: Herder.
- Borke, J. & Keller, H. (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brazelton, T. B. (1984). Neonatal Behavioral Assessment Scale. 2. Auflage. Philadelphia: Lipincott.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017). Neue Gutachten untersuchen Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland (aktuelle Meldung). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/neue-gutachten-untersuchen-umsetzung-der-kinderrechtskonvention-in-deutschland-120470>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022). Kinderrechte ins Grundgesetz (Hintergrundinformation). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz>
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (Hrsg.) (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Köln: BZgA. <https://shop.bzga.de/band-35-schutzfaktoren-bei-kindern-und-jugendlichen-60635000/>
- Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London: Sage.
- Cohn, R. C. (1994). Gucklöcher. Zur Lebensgeschichte von TZI und Ruth C. Cohn. Gruppensdynamik, 25 (4), 345-370.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). Das flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf
- De Paz Martinez, L. & Teupe, U. (2020). Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund im Kinderschutz. Zur Bedeutung kultur- und migrationssensiblen Fallverstehens. Expertise. Mainz: ism. https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Jugend_Mitglieder/Qualitaetsentwicklung_Kinderschutz/E11_Expertise_Arbeit_mit_Familien_mit_Migrationshintergrund_im_Kinderschutz_-_JA000_-_28.03.2022.pdf
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2019). Kinderrechte stärken! Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Eigenverlag. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Kindertagesbetreuung/duvk/doc/demokratie-kitas_beschwerdeverfahren_web.pdf
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2016). So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitoring (2015–2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate. Berlin.

- DJI (Deutsches Jugendinstitut) / WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (Hrsg.) (2018). Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung [WiFF Wegweiser Weiterbildung Band 13]. München.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Doll, I., Herrmann, K., Kruse, M., Lamm, B. & Sauerhering, M. (2020). Demokratiebildung und Partizipation in der Kita [nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 11]. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Demokratie_Druck.pdf
- Dreyer, R. (2023). Das kindliche Wohlbefinden im Blick. *frühe Kindheit*, 26 (2), 46-53.
- Dreyer, R. & Stammer, K. (2024). WaBe. Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse. Wohlbefinden von Kindern im Alter von 1;0-3;0 Jahren einschätzen und reflektieren. Freiburg: Herder.
- Eberlein, N. & Schelle, R. (2018). Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13 (4), 387-402. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>
- Eggen, B. (2021). Das Wohlbefinden des Kindes. Theoretische und methodische Aspekte zu Studien zum „Kindlichen Wohlbefinden“. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 75 (6/7), 13-20.
- Enders, U., Kossatz, Y., Kelkel, M. & Eberhardt, B. (2010). Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. https://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Fachinformationen/6005_missbrauch_in_der_schule.php
- Famula, N., Jarmatz-Rott, P., Kruse, M. & Berger, W. (2023). Vielfalt im Kinderschutz. Impulskarten. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kinderschutzkarten_2023_web.pdf
- Fegter, S. (2021). Child Well-Being as a Cultural Construct: Analytical Reflections and an Example of Digital Cultures. In T. Fattore, S. Fegter & C. Hunner-Kreisel (Hrsg.), *Children's Concepts of Well-being. Challenges in International Comparative Qualitative Research* (S. 21-44). Cham: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9>
- Fischer, K. & Schneider, J. (2015). Gemeinsam zu mehr Handlungsspielraum. Ein handlungsorientierter Zugang zur Partizipation von Kindern, Eltern und Fachkräften im Rahmen eines europäischen Forschungsprojekts. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegungschancen bilden* (S. 72-85). Schorndorf: Hofmann.
- Frank, R. (2010). Wohlbefinden fördern. *Positive Therapie in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Franz, M. (2019). Essen und trinken in der Kita. 33 Fotoimpulse. *Nachdenk-Fragen*. München: Don Bosco.
- Franzkowiak, P. & Hurrelmann, K. (2022). Gesundheit. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i023-1.0>

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2022). Resilienz. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2017). Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Garnier A. (2022). Kinderschutz und Prävention. Kita aktuell (Ausgabe BW), (6), 4-7.
- Grawe, K. (2004). Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The Hague: Bernard van Leer Foundation. www.bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/115519.pdf
- Gutknecht, D. (2014). Responsivität: Antworten und sich abstimmen [nifbe Fachbeitrag]. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/autorinnen-der-fachbeitraege?view=item&id=581:responsivitaet-antworten-und-sich-abstimmen&catid=44>
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar. das netz.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker B. (2009). Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. TPS (2), 46-50. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf
- Haug-Schnabel, G. & Schmid-Steinbrunner, B. (2005). Wie man Kinder von Anfang an stark macht. 4. Auflage. Ratingen: Oberstebrink.
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (2021). Abschlussbericht zur Studie. BiKA. Fachhochschule Potsdam, Entwicklungsinstitut PädQUIS, An-Institut der Alice Salomon Hochschule, Kooperationsinstitut der Universität Graz (Hrsg.). https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/BiKA_Abschlussbericht.pdf
- Hille, K., Evanschitzky, E. & Bauer, A. (2016). Das Kind – Die Entwicklung in den ersten drei Jahren. Psychologie für pädagogische Fachkräfte. Bern, Köln: hep.
- Holodyski, M. (2005). Am Anfang war der Ausdruck. Meilensteine und Mechanismen der Emotionsentwicklung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52 (4), 229-249.
- Holodyski, M. & Oerter, R. (2012). Emotion. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 497-520). 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992). Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend Play. Developmental Psychology, 28 (5), 961-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>
- Hurrelmann, K. (2010). Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. 7. Auflage. Weinheim: Juventa.
- IMA (Interministerielle Arbeitsgruppe der Bundesregierung) (2023). „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“. Abschlussbericht. Berlin / Bonn. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/214866/fbb00bcf0395b4450d1037616450cfb5/>

- ima-abschlussbericht-gesundheitliche-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf
- Jagusch, B., Sievers, B. & Teupe, U. (Hrsg.) (2012). Migrationssensibler Kinderschutz. Ein Werkbuch [Reihe Grundsatzfragen Nr. 49]. Frankfurt a.M.: IGfH.
 - Jungmann, T. (2024). Kinderschutz und Prävention – Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i068-3.0>
 - Keßel, P. (2022). Adultismus in der KiTa [nifbe-Themenheft Nr. 38]. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Adultismus_online.pdf
 - Keßel, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung – Überlegungen für die fachschulische Erzieherausbildung. *motorik*, 37 (1), 23-27. <http://dx.doi.org/10.2378/mot2014.art05d>
 - Keyes, C. L. M. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong, M. (Hrsg.), *Handbook of positive psychology in schools* (S. 9-24). New York: Routledge.
 - Kleinstkinder in Kita und Tagespflege (2023). Partizipation & Demokratiebildung [Themenheft]. Kleinstkinder Themenheft, (2).
 - Klinkhammer, N., Schacht, D. D., Meiner-Teubner, C., Kuger, S., Kalicki, B. & Riedel, B. (Hrsg.) (2022). ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld: wbv.
 - Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), 37-45. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-077>
 - Klumpe, K. (2023). Empowerment von KiTa-Fachberatung für diskriminierungssensibles Handeln. Zentrale Ergebnisse einer bundesweiten Fachberater*innen-Befragung [nifbe Fachbeitrag]. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=1080:empowerment-von-kita-fachberatung-fuer-diskriminierungssensibles-handeln&catid=102>
 - Krappmann, L. (2014). Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 11-15). Opladen: Barbara Budrich.
 - Krus, A. (2006). Psychomotorische Entwicklungsförderung zur Stärkung der kindlichen Resilienz. In K. Fischer, u. a. (Hrsg.), *Bewegung in Bildung und Gesundheit* (S. 355-361). Lemgo: Aktionskreis Literatur.
 - Kruse, M. & Sauerhering, M. (2021a). Demokratiebildung in der Kita DIK. Impulskarten Beteiligung [Karten-Set]. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2021/DIK_Karten_Beteiligung_final.pdf
 - Kruse, M. & Sauerhering, M. (2021b). Demokratiebildung in der Kita DIK. Impulskarten Schlüsselsituationen [Karten-Set]. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2021/DIK_Karten_Schl%C3%BCsselsituationen_final.pdf

- Kuger, S., Haas, W., Kalicki, B., Loss, J., Buchholz, U., Fackler, S., Finkel, B., Grgic, M., Jordan, S., Leheld, A.-S., Maly-Motta, H., Neuberger, F., Wurm, J., Braun, D., Iwanowski, H., Kubisch, U., Maron, J., Sandoni, A., Schienkiewitz, A. & Wieschke, J. (2022). Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie. Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973279>
- Kurth, B.-M. & Schaffrath Rosario, A. (2007). Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50 (5/6), 736-743. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0235-5>
- Laevers, F. (2017). Wie geht es Kindern in FBB-Settings? Ein prozessorientierter Qualitätsmonitoring-Ansatz. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Haring & A. Gwinner (Hrsg.), Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern (S. 249-278). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Laevers, F. (2007). Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Handbuch. 2. überarbeitete deutsche Ausgabe. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz, Fachschule für Sozialpädagogik.
- Lamm, B. (2023). Kinderschutz und Kindeswohl – Eine kulturelle Perspektive. In nifbe (Hrsg.), Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa (S. 46-55). Freiburg: Herder.
- Landschaftsverband Rheinland (LVR) (2019). Kinderschutz in der Kindertagesbetreuung. Prävention und Intervention in der pädagogischen Arbeit. Köln: LVR.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). Kindsein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lichtblau, M. (2022). Adaptive Förderung unter Berücksichtigung kindlicher Interessen. In C. Schomaker & H. Wadepohl (Hrsg.), Fachkräfte und Kinder im Dialog. Vertiefungsband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag (S. 60-85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lichtblau, M. (2021). Kindliche Interessen im Fokus der Fachkraft-Kind-Interaktion. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis (S. 63-84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lichtblau, M. (2018). Kindliche Interessen beobachten und fördern [Kita-Fachtexte]. www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Lichtblau_II_2018_kindlicheInteressenbeobachtenundfoerdern.pdf
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 85-113). Opladen: Barbara Budrich.
- Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling style. International Journal of Qualitative Education, 13 (5), 531-542.
- Magyar-Haas, V. & Knoll, A. (2021). Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Eine qualitative Studie mit Kindern

im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg. Schlussbericht zuhanden Kantonales Jugendamt JA, Fachstelle für Kinder und Jugendförderung FKJF. Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg ZeFF. https://www.unifr.ch/zeff/de/assets/public/files/forschung/Zeff_2021_Partizipation-Wohlbefinden_Schlussbericht.pdf

- Martzy, F., Gräb, A.-L., Gromm C. & Kruse, M. (2024). Dürfen die das? Demokratiebildung in der KiTa - Gesprächsimpulse [Karten-Set]. Osnabrück: nifbe.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 5 (4), 370-396.
- Maywald, J. (2023a). Kinderrechte als Fixstern in der Arbeit mit Kindern. In nifbe (Hrsg.), Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa (S. 31-45). Freiburg: Herder.
- Maywald, J. (2023b). Schritt für Schritt zum KiTa-Schutzkonzept. Vortrag gehalten im Rahmen des Kita Online Kongresses am 12.05.2023. <https://www.youtube.com/watch?v=oBDysEUHFFI>
- Maywald, J. (2020). Kinderschutz in Corona-Zeiten. Vortrag gehalten im Rahmen der digitalen nifbe Vortragsreihe „KiTa in Corona Zeiten“ am 24.11.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=uL19fFhd3Hg>
- Maywald, J. (2019a). Kinderrechte als normative Grundlage für Teilhabe in der frühen Bildung. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2019b). Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Freiburg: Herder.
- Mekonen, Y. & Tiruneh, M. (2014). Implementation of the Convention on the Rights of the Children and Its Effect on Child Well-Being. In A. Ben-Arich, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being. Volume 4* (S. 2463-2501). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_95
- Moore, T. & Oberklaid, F. (2014). Health and Child Well-being. In A. Ben-Arich, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being. Volume 4* (S. 2259-2279). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_89
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) (Hrsg.) (2018). Nationaler Forschungsstand und Strategien zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz [Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz 8]. Köln: NZFH.
- Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P, Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (2019). Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen. Weimar: das netz.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit. Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kindern. *Frühe Bildung*, 11 (3), 115-124. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000572>
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2022). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Begleitbroschüre –. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine

rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann.

- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin: Deutsche Kinder und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2023a). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/bildungs-und-erziehungsauftrag-86998.html
- Niedersächsisches Kultusministerium (2023b). Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/bildungs-und-erziehungsauftrag-86998.html
- Niedersächsisches Landesjugendamt (2023). Erstellung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt für betriebserlaubnispflichtige Einrichtungen. Fachliche Orientierung. https://soziales.niedersachsen.de/download/185069/Fachliche_Orientierung_zur_Erstellung_eines_Konzepts_zum_Schutz_vor_Gewalt_in_betriebserlaubnispflichtigen_Einrichtungen.pdf
- OECD (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Auflage (S. 209-257). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU.
- Palfrey, J. S., Tonniges, T. F., Green, M. & Richmond, J. (2005). Introduction: Addressing the millennial morbidity – the context of community pediatrics. *Pediatrics*, 115 (4 Suppl), 1121-1123. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-2825b>
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In J. D. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of Infant Development* (S. 669-720). New York: Wiley.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. C. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). Prävention von externalisierenden Verhaltensstörungen. In C. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam Handeln statt Behandeln. Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung* (S. 277-285). München: Ernst Reinhardt.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.

- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H. et al. (2019). Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Prengel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, A., Heinzl, F., Reitz, S. & Winklhofer, U. (in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Menschenrechtsbildung an der Rochow-Akademie) (Red.) (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf
- Razum, O. & Kolip, P. (2020). Gesundheitswissenschaften: Eine Einführung. In O. Razum & P. Kolip (Hrsg.), Handbuch Gesundheitswissenschaften. 7., überarbeitete Auflage (S. 19-42). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinhardt, D. & Petermann, F. (2010). Neue Morbiditäten in der Pädiatrie. Monatsschrift Kinderheilkunde, 158 (1), 14. <https://doi.org/10.1007/s00112-009-2113-8>
- Reker, S. & Spiekermann, N. (2021). Wohlbefinden als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Qualität. Eine multiperspektivische Betrachtung. In A. König (Hrsg.), Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung (S. 60-78). Weinheim: Beltz Juventa.
- Remsperger, R. (2019). Feinfühlig Beziehungen in der Kindertagesbetreuung. KiTa aktuell ND, 27 (12), 253-255.
- Richter, S. (2019). „Wie beziehe ich die Kinder in die Raumgestaltung ein?“ kindergarten heute 49 (3), 28-31. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2019-49-jg/3-2019/wie-beziehe-ich-die-kinder-in-die-raumgestaltung-ein-fragen-und-antworten-im-berufseinstieg/>
- Rölli Siebenhaar, M., Lecon, S., Scholz, N. & Viernickel, S. (2023). Wohlbefinden von jungen Kindern als Forschungsgegenstand. Die Entwicklung eines innovativen Beobachtungstools zur Potential- und Gefährdungsanalyse in Kindertageseinrichtungen. frühe Kindheit, 26 (4), 26-35.
- Rönau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothe, A. (2021). Eine inklusive Perspektive auf responsive Interaktionsgestaltung im Kontext alltagsintegrierter Unterstützung. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis (S. 173-195). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (2013). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine Pilotstudie im Mixed-Methods-Design. motorik, 36 (4), 180-189. <http://dx.doi.org/10.2378/mot2013.art13d>
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. New York: Guilford.

- Schäfer, B. (2015). Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: Ein Spannungsverhältnis? Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung. Arbeitspapier. München: DJI.
- Schäfer, G. (2019). Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim: Beltz.
- Schienkiewitz, A., Damerow, S. & Schaffrath Rosario, A. (2018). Prävalenz von Untergewicht, Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Einordnung der Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 nach internationalen Referenzsystemen. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), 60-74. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-080>
- Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J., Ravens-Sieberer, U. & Beyer, A.-K. (2023). Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19- Pandemie – Ergebnisse eines Rapid Reviews. *Journal of Health Monitoring*, 8 (S1), 2-74. <https://doi.org/10.25646/10760>
- Schmidt, S. J. & Schulze-Lutter, F. (2020). Konzeptualisierung und Förderung von Resilienz, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. *Therapeutische Umschau*, 77 (3), 117-123. <https://doi.org/10.1024/0040-5930/a001165>
- Schneekloth, U. & Pupeter, M. (2010). Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie* (S. 187-221). Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/2Kinderstudie2010_komplett.pdf
- Schneider-Andrich, P. (2021). Frühe Peerbeziehungen und Kindergruppen. Ein Überblick zum Forschungsgegenstand. *Frühe Bildung*, 10 (2), 65-72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000516>
- Shah, H. & Marks, N. (2004). *A well-being manifesto for a flourishing society*. London: New Economics Foundation. https://neweconomics.org/uploads/files/813660812dc0c82af5_vkm6we98.pdf
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022a). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Zusammenfassung. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_Zusammenfassung.pdf
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022b). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 11., korrigierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- UN (Vereinte Nationen) (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8

- c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf
- UNICEF (1992). Konvention über die Rechte des Kindes. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf
 - Universität Leipzig (2024). Forschung am Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit. Projekt "WoGe". <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-paedagogik-und-didaktik-im-elementar-und-primarbereich/professur-fuer-paedagogik-der-fruehen-kindheit/aktuelle-forschungsprojekte>
 - Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortung, begriffliche Annäherungen. Empirische Erfassung. *Frühe Bildung*, 11 (3), 107-114. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000581>
 - Viernickel, S. & Andresen, S. (Hrsg.) (2022). Schwerpunktheft Kindliches Wohlbefinden. *Frühe Bildung*, 11 (3). <https://econtent.hogrefe.com/toc/zfb/11/3>
 - Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin: IFAF. https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/Stimts/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf
 - Viernickel, S. & Jankowicz, V. (2022). Erfassung frühkindlichen Wohlbefindens. In: K. Kluczniok, S. Faas & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Krippenalter: Bedeutung und Messung* (S. 128-227). Berlin: pädquis Stiftung b.R.
 - Wadepohl, H. (2023). Weiterqualifizierung pädagogischer Fachkräfte. *KiTa ND*, (2), 22-23.
 - Wadepohl, H. (2021): Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung [Kita-Fachtexte]. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/211126_KitaFachtexte_Wadepohl_01_final.pdf
 - Wadepohl, H. & Hormann, K. (2021). Nachhaltige Implementierung der KoAkiK-Weiterqualifizierung zur Förderung der Qualität kognitiv aktivierender Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), »Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 232-250). Weinheim: Beltz Juventa.
 - Wagner, P. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
 - Wagner, P. (2016). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Ein inklusives Praxiskonzept für die KiTa [nifbe Fachbeitrag]. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578&catid=45&showall=&start=1>
 - Walden, R. & Schmitz, I. (1999). *KinderRäume. Kindertagesstätten aus architektur-psychologischer Sicht*. Freiburg: Lambertus.
 - WHO (1948). Constitution of the World Health Organization. Genf: WHO. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>
 - Wüstenberg, W. & Schneider, K. (2021). *ICH - DU - WIR. Wie Kinder in den ersten drei Lebensjahren ihre Beziehungen miteinander gestalten*. 2., vollst. überarb. erweit. Auflage. Berlin: wamiki.

- Wustmann, C. (2005). Resilienz. In BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung (S. 119-189). Bonn: BMBF. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8353/file/09020854_bildungsreform_band_16.pdf
- Wustmann, C. (2004). Resilienz Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.
- Wustmann Seiler, C. (2016). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Z.f.Päd. (Zeitschrift für Pädagogik) (2014). Thementeil „Child Well-Being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts“. Zeitschrift für Pädagogik, 60 (4), 499-587. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/7948-zeitschrift-fuer-paedagogik-4-2014.html
- Zimmer, R. (2020). Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.



Peter Keßel

Referent für Transfer und Vernetzung am nifbe, Dipl. Motologe, Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fachberatung, Psychomotorik und Bewegung, Demokratiebildung und Adultismus, Kindliches Wohlbefinden und Selbstkompetenz



Anna Dintsioudi

Transferwissenschaftlerin am nifbe, Studium der Psychologie, Forschungsinteressen und Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Umgang mit Vielfalt und Heterogenität, Familienkulturen, Migration und Akkulturation, Demokratiebildung und Antidiskriminierung, Kinderschutz, sowie im Bereich Mehrsprachigkeit und Sprachbildung.



Dr. Karsten Herrmann

Stellv. Geschäftsführer und im nifbe u.a. für die Bereiche Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Wissenschaftskommunikation zuständig.



Kassandra Klumpe

Transferwissenschaftlerin am nifbe, Studium Sozialwissenschaften (B.A.) und Soziologie (M.A.), Arbeitsschwerpunkte sind Organisationsentwicklung und Personalführung in Kindertageseinrichtungen sowie Demokratiebildung und Partizipation



Michaela Kruse

Transferwissenschaftlerin am nifbe, Studium Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik, , Erstausbildung als Erzieherin. Inhaltliche Schwerpunkte sind Selbstkompetenz, professionelle Beziehungsgestaltung, Ressourcenorientierung, Zusammenarbeit mit Eltern und Umgang mit Vielfalt und Heterogenität



Meike Sauerhering

Transferwissenschaftlerin am nifbe, Studium Sport- und Erziehungswissenschaften, Erstausbildung als Erzieherin, Promotion im Themenfeld Übergang KiTa-Grundschule, Multiplikatorin Kinderperspektivenansatz

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Kai-Uwe Kühnberger

Osnabrück 2024

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-943677-87-4

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung