

Kita-Pädagogik jenseits der Konsens-Rhetorik: Evidenzen für eine differenzierte Einbindung psychologischer Perspektiven am Beispiel des Aufrufs Kita-Kindeswohl-im-Blick

Zusammenfassung: Im August 2024 wurde von einer informellen Fachgruppe ein Arbeitspapier erarbeitet und unter dem Titel „Kita-Kindeswohl-im-Blick“ als Aufruf online veröffentlicht (Verbeek, 2024a). Im kritischen Fokus stehen dabei die zunehmende Frühbetreuung, das zugrunde liegende Bild vom Kind, effektive Bildungsprozesse sowie die Prävention psychischer Störungen im Kontext der Kindertagesbetreuung. Eine vertiefte Vermittlung der wissenschaftlichen Grundlagen kann die gewünschte Integration der Thesen in kindheitspädagogische Konzepte und Praxis verbessern. Daher nimmt der vorliegende Beitrag die fünf Thesen des Aufrufs auf und stützt sie auf Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, der Pädagogischen Psychologie sowie der Klinischen Entwicklungspsychologie. Die Analyse zeigt, dass psychologische Forschungsergebnisse in diesen Bereichen in aktuellen kindheitspädagogischen Konzepten häufig unzureichend berücksichtigt werden. Ziel des Beitrags ist es daher, psychologische Perspektiven verstärkt in die Debatte um wirksame Konzepte der Kindertagesbetreuung einzubringen. Der Text versteht sich als Teil eines aktuellen Diskurses zur Pädagogik in der Kindertagesbetreuung und soll deshalb zeitnah sowie frei zugänglich veröffentlicht werden.

Prof. Dr. Veronika Verbeek
Professorin für Soziale Arbeit
Dipl. Psychologin
Psychologische Psychotherapeutin
www.veronika.verbeek.de

IU Internationale Hochschule
Duales Studium
Juri-Gagarin-Ring 152
99084 Erfurt
veronika.verbeek@iu.org

Erfurt / Trier, den 1. August 2025

Kita-Pädagogik jenseits der Konsens-Rhetorik: Evidenzen für eine differenzierte Einbindung psychologischer Perspektiven am Beispiel des Aufrufs Kita-Kindeswohl-im-Blick

Veronika Verbeek

Aktuelle Kita-Konzepte kontrovers diskutiert

In den letzten 20 Jahren hat sich die Pädagogik in der Kindertagesbetreuung grundlegend gewandelt. Bei aller Pluralität der Ausgestaltung von Kita-Praxis durch eine länderbezogene Bildungsplanung, verschiedene Träger- und Einrichtungstraditionen lassen sich dennoch klare, bildungspolitisch gestützte Leitkonzepte ausmachen. Konsens hat sich etabliert in der Neuausrichtung der Kita als Bildungsstätte mit einem subjektorientierten Bildungsverständnis sowie einem Fokus auf Partizipation, Selbstbestimmung und Kinderrechte. Organisationsbezogene Veränderungen betreffen den Ausbau der Betreuung unter Dreijähriger und der Ganztagsbetreuung, den kooperativen Einbezug von Eltern, den Aufbau von Qualitätsmanagement, die Öffnung der Kita nach innen (Offenes Konzept) und nach außen (Sozialraumorientierung) sowie die Unterstützung durch Kita-Sozialarbeit. Die Implementierung dieser Neuerungen wird (mit unterschiedlichen Akzentsetzungen) in Bildungsplänen und Kita-Gesetzen der 16 Bundesländer begründet und erfolgt über Träger vermehrt auch in Top-down-Prozessen. Zusätzlich zu diesem Paradigmenwechsel in der Kita-Pädagogik erfolgten Qualitätsinitiativen in Bezug auf die Ausbildung der Fachkräfte wie eine um einen sozialpädagogischen Vorlauf angereicherte Fachschulausbildung, eine Akademisierung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Lehre und Forschung in der neuen Disziplin Kindheitspädagogik (u.a. Deutscher Bildungsserver, 2025; Fried & Roux, 2013; Schäfer, 2022; Cloos et al., 2024; Verbeek, 2024b; Koch et al., 2025; Reißmann et al., 2025).

Einige dieser Veränderungen, vor allem die Frühbetreuung in Kindertageseinrichtungen, ein

subjektbezogenes Bildungsverständnis und höherqualifiziertes Personal, sollten zur Bewältigung der Bildungskrise beitragen. Der sogenannte PISA-Schock nach 2000 markierte nämlich eine bildungspolitische Wende in Deutschland, bei der nicht nur schulische, sondern zunehmend auch frühkindliche Bildung in die Verantwortung genommen wurden (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004; Deutsches Jugendinstitut, 2002; Tietze et al. 2005). Diametral entgegen dieser Zielsetzung mehrten sich gegenwärtig von Jahr zu Jahr die Klagen über das Bildungsniveau im Übertritt zur Grundschule, von Vergleichsstudie zu Vergleichsstudie stagniert oder verschlechtert sich das Kompetenzniveau an Schulen (Stanat et al., 2022; Statista, 2023b).

Die Corona-Pandemie schärfte den Blick für psychische Risiken bei Kindern, die laut der BELLA-Studie (BErfragung zum seeLischen WohLbefinden und VerhAlten) allerdings auch schon zuvor jedes fünfte Kind betrafen (Ravens-Sieberer et al., 2007). Auch Konzepte zur Prävention psychischer Störungen bei Kindern, wie seit 2021 im Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) erneut gefordert und bei zunehmender Früh- und Ganztagsbetreuung vermehrt Aufgabe von Krippe, Kita und Hort, werden im Kontext der Kindertagesbetreuung nicht bekannt.

Begründungen für diese geringe Erfolgsbilanz der Qualitätsoffensiven in der Kita in Bezug auf Lernen und Entwicklung werden in der nachwirkenden Corona-Krise, in der unzureichenden Personalsituation gesehen, in zu geringen Investitionen in die frühkindliche Bildung sowie im stagnierenden Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen – so beispielsweise in Aufrufen von Wissenschaftler:innen an die Politik (z.B. Fröhlich-Gildhoff, 2022; Dreyer, 2024). Forderungen in der Wissenschaftscommunity betreffen vorrangig Aspekte wie Geldmittel, Personal und Kita-Plätze. Diskussionen über die inhaltliche Ausgestaltung der kindheitspädagogischen Konzepte als möglicher Grund für die geringe Erfolgsbilanz werden m.W. nicht offen geführt.

Aufgrund dieser als einseitig wahrgenommenen Kita-Debatte und aus Sorge um die angemessene Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und Bedarfe entstand Mitte 2024 in einer informellen Fachgruppe aus Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie und Psychotherapie ein fokussiertes Arbeitspapier auf der Grundlage der betreffenden fachlichen Expertise. Seit August 2024 ist der Aufruf „Kita-Kindeswohl-im-Blick“ mit fünf kritischen Einschätzungen zu konzeptuellen Entwicklungen in der Kita-Pädagogik veröffentlicht: 1. Sehr frühe und sehr lange U2-Kita-Betreuung stresst Kinder, 2. Einseitige Selbstbildung verspielt Bildungspotentiale der Kita, 3. Falsch verstandene Partizipation überfordert Kinder, 4. Einseitige Stärkenorientierung provoziert Verhaltensauffälligkeiten, 5. Erziehungsprobleme werden psychiatrisiert und medikalisiert. Auf zwei Seiten werden die fünf Thesen jeweils kurz erläutert und abschließend mit konstruktiven Perspektiven auf eine ausgewogene Kita-Praxis verbunden. Die Veröffentlichung erfolgte auf einer privaten Homepage und auf ResearchGate (Verbeek, 2024a; siehe Anhang).

Der Neologismus „Kita-Kindeswohl“ betont die notwendige Orientierung der Kindertagesbetreuung am Wohl des Kindes – und nicht an arbeitsmarkt-, sozial- oder wirtschaftspolitischen Interessen Erwachsener. Gleichzeitig fordert er eine fachliche Auseinandersetzung, die das Kindeswohl als positive Entwicklungsbegleitung versteht: Ziel ist es, in der Kindertagesbetreuung Wohlbefinden und psychische Stabilität zu fördern sowie günstige Bedingungen für Bildung und Lernen zu schaffen (Kalicki, 2017).

Der Aufruf wurde in den Medien, auf wissenschaftlicher Ebene sowie in der pädagogischen Praxis oder Elternschaft über Leserbriefe, Mails und Kommentare entweder mit großer Zustimmung (exemplarische Fachurteile bei Butzmann, 2024; Gesellschaft für frühkindliche Bindung e.V., 2025b; Fuchs, 2025) oder in kritischer Distanz (z.B. bei Friederich & Widdascheck, 2025; Widdascheck et al., 2025) aufgenommen. Die überraschend polarisierte Rezeption lässt sich im Nachhinein dadurch erklären, dass der Aufruf ungewollt zentrale Konfliktthemen der Frühpädagogik berührte. Dies sind beispielsweise

- die historische Auseinandersetzung um den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens im Verhältnis zur Familie (im Überblick bei Reyer & Franke-Meyer, 2008), der nun auf die Krippe ausgeweitet werden soll,
- die Abgrenzungsbemühungen gegenüber der Schule im Sinne eines eigenen Bildungsverständnisses des Kindergartens (im Überblick bei Reyer & Franke-Meyer, 2008),
- das Bild vom Kind zwischen Autonomie und Abhängigkeit (Weyers, 2024) sowie die damit verbundene Frage nach einem Bildungsverständnis zwischen Selbst- und Fremdsteuerung (Schiefele & Pekrun, 1996; Textor, 2009),
- die nur lose Beziehung zwischen Kita-Programmatik in Bildungsplänen auf der einen und Theorien bzw. Studienergebnisse auf der anderen Seite (Sauerbrey, 2025)
- und schließlich die noch nicht abschließend geklärte Beziehung der Kindheitspädagogik zu ihren Nachbardisziplinen (Arbeitsgruppe Disziplinentwicklung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2024).

Die zum Teil einseitigen Reaktionen und die emotional aufgeladene Debatte (Repliken: Verbeek, 2025a, 2025b) verweisen allerdings auch darauf, dass die wissenschaftliche Fundierung des Aufrufs bisher nicht hinreichend öffentlich kommuniziert wurde. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb in enger Anbindung an den Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick die fünf Thesen explizit mit der zugrundeliegenden Expertise aus Entwicklungspsychologie, Pädagogischer Psychologie und Klinischer Entwicklungspsychologie verbunden. Um ein optimiertes Verständnis zu erzielen, sind allerdings noch einige Vorbemerkungen wichtig.

Ein grundlegendes Missverständnis des Aufrufs Kita-Kindeswohl-im-Blick ist die Einschätzung als wissenschaftliche Publikation. Der Aufruf folgt dagegen dem sprachlichen Duktus eines Positionspapiers, zeichnet sich durch eine klare Zielsetzung, einen appellativen Grundton, kurze Begründungen, eine überzeugende und direkte Sprache aus, die für Fachkräfte, aber auch für Eltern oder andere Kita-Interessierte verständlich

ist. Ein Aufruf ist keine wissenschaftliche Publikation, ein Fehlschluss wäre allerdings, daraus abzuleiten, er basiere nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Wie bereits erwähnt waren diese aber nur als allgemeine Referenz auf Fachgesellschaften und Fachliteratur kommuniziert worden (z.B. durch Hinweise auf Frances, 2013; Gesellschaft für frühkindliche Bindung e.V., 2025a; Verbeek, 2024b).

Bei einer fachlichen Perspektive des Aufrufs aus dem Feld der Psychologie wird im Folgenden vor allem die Begründung mit quantitativer Forschung wichtig werden. Eine Evidenzbasierung kann allerdings nur unterschiedlich gut gelingen, weil die im Aufruf kritisch angesprochenen Themen Frühbetreuung, Selbstbildung, Partizipation oder Stärkenorientierung als Merkmale moderner Kita-Pädagogik nicht gleichermaßen erforscht sind. Zum Thema Frühbetreuung liegen internationale Metanalysen und systematische Reviews vor, was erlaubt, die Komplexität des Themas gut begründet zu beleuchten, auch wenn explizite Daten für die extensive Betreuung unter Zweijähriger – das Thema von These 1 im Aufruf – kaum separiert vorliegen. Bildung, Lernen und Partizipation in der Kita, kritisch in den Thesen 2 und 3 betrachtet, werden eher theoretisch oder rechtlich begründet, sind aber erst vereinzelt Gegenstand ergebnisoffener empirischer Forschung in der Kita. Um die Thesen 4 und 5 des Aufrufs zur Stärkenorientierung und mögliche negative Folgen für den Präventionsauftrag in Kitas zu bewerten, kann auf Erfahrungen von Expert:innen aus der Kita-Praxis sowie aus der Kinder- und Jugendpsychotherapie zurückgegriffen werden. Auch wenn Expertenmeinungen aus Sicht evidenzbasierter Forschung als suboptimal gelten, sind sie als explorative und hypothesengenerierende Hinweise wertvoll – besonders dann, wenn belastbare Daten fehlen (American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

Ein weiteres Missverständnis des Aufrufs Kita-Kindeswohl-im-Blick führte zu der Einschätzung, es handle sich um eine generelle Kritik an neuen Leitkonzepten. Der Aufruf spricht sich nicht gegen Krippenbetreuung aus, nicht gegen Selbstbildung, nicht gegen Partizipation oder Stärkenorientierung – wohl aber gegen einseitige

Deutungen schon auf der Ebene der Programmatiken, sodass Ausgestaltungen in der Kita-Praxis aus der Perspektive der Psychologie der kindlichen Entwicklung und Bildung nicht mehr zuträglich sind.

Mit einem Blick auf eine in Teilen unzureichende Konzeptebene geht es im Folgenden um Programmatiken wie Bildungspläne oder Kita-Konzepte, die als sogenannte ‚Soll-Pädagogiken‘ mit ‚Kinder sind‘-, ‚Kinder brauchen‘-, ‚Kinder sollen‘-Aussagen aufwarten, die oft nur lose mit Theorie und Empirie verknüpft sind (Sauerbrey, 2025). Im Sinne der Modellierung des Professionalisierungsprozesses (Fröhlich-Gildhoff & Mischo, 2012) tun sich Fehlerquellen dann schon auf der Ebene der Studien-, Aus- und Fortbildungsinhalte auf, nicht zwingend durch Transferverluste bei der Nutzung. Probleme in der konkreten Kita-Praxis sind dann nicht primär die viel beschworenen ‚Umsetzungsprobleme‘, Kita-Praxis wird dadurch schwierig, dass schon die Leitkonzepte nicht auf ihre theoretische Anschlussfähigkeit überprüft sind, nicht klar formuliert werden (aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive u.a. thematisiert bei: Piper, 2018; Krönig, 2018; Koch et al., 2025) oder nicht auf ihre schlichte Praktikabilität hin überprüft sind. Als Beispiel für eine programmatische Konsens-Rhetorik und als Hintergrundfolie für die vorliegenden Ausführungen kann die Stellungnahme kindheitspädagogischer Organisationen herangezogen werden, die Anfang 2025 gemeinsam mit einer Pressemitteilung veröffentlicht wurde. Diese Stellungnahme richtet sich gegen den Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick und erhebt einen Alleinstellungsanspruch hinsichtlich eines angemessenen Bildes vom Kind als autonom und selbstbestimmt sowie eines Bildungsgeschehens, das ausschließlich aus der Perspektive des Kindes betrachtet wird (Widdaschek et al., 2025).

Im Folgenden werden die fünf Hypothesen im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick kurz erläutert und dann nach und nach mit wissenschaftlicher Literatur aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, Pädagogischen Psychologie und Klinischen Entwicklungspsychologie ausgeführt. Anschlussmöglichkeiten an pädagogische Kritik

oder bildungspolitische Initiativen werden angedeutet, sind aber Gegenstand weiterer Analysen. Ziel des Aufrufs und des vorliegenden Artikels ist es, einen Beitrag zur (Wieder-)Einführung vielfältiger psychologischer Perspektiven in den aktuellen Diskurs über wirksame Kita-Konzepte zu leisten. In diesem Sinne ist der folgende Beitrag nicht ausgewogen, weil es einseitig um die aktuell dethematisierte Expertise geht. Der Beitrag möchte zudem einen breiten interdisziplinären Diskurs über die aktuelle Kita-Pädagogik unterstützen.

These 1: Sehr frühe und sehr lange U2-Kita-Betreuung stresst Kinder

Seit 2013 haben Eltern ab dem ersten Lebensjahr ihrer Kinder einen Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung. Mehr als ein Drittel der Einjährigen, zwei Drittel der Zweijährigen besuchen eine Krippe, die Bedarfe der Eltern an Krippenplätzen übersteigen bei Weitem das Angebot und liegen in einigen Bundesländern bei über 60 Prozent (Bock-Famulla et al., 2023). Wie in anderen EU-Ländern (Statista, 2023a) entspricht der Ausbau der Kindertagesbetreuung immer jüngerer Kinder dem politischen Willen und wird im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmannstiftung mittlerweile als ‚Bildungsbeteiligung‘ gelabelt (Bock-Famulla et al., 2023).

These 1 im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick kritisiert aus entwicklungspsychologischen Gründen eine mögliche Normalisierung einer institutionellen Betreuung von Kindern unter zwei Jahren (U2-Betreuung), vor allem wenn diese den ganzen Tag über erfolgt.¹ Kinder unter zwei Jahren benötigen besonders intensive Betreuung, viel körperliche Nähe, Bindung, regelmäßige Pflege und Schlafphasen, haben vor allem im ersten Lebensjahr gegenwartsbezogene kognitive Entwicklungsmerkmale und vorsprachliche Kommunikationsmuster (Lohaus & Vierhaus, 2019; Kavšek, 2019). Aus These 1 eine generelle Kritik an der Krippenbetreuung abzuleiten, wäre ein Missverständnis. In wissenschaftlichen Ver-

lautbarungen für einen Krippenausbau fällt allerdings eine Überschätzung von Bildungseffekten und eine Unterschätzung von Stressoren und Belastungen auf, wie im Folgenden ausgeführt werden soll.

In Bezug auf das Bildungsversprechen institutioneller Betreuung fehlt bislang eine belastbare empirische Grundlage speziell für die Altersgruppe der Kinder unter zwei Jahren. Für unter Dreijährige zeigen systematische Reviews eine höchst heterogene internationale Befundlage und weisen auf erhebliche Forschungslücken im nationalen Kontext hin (Anders, 2013; Bensel & Haug-Schnabel, 2018; Kluczniok et al., 2024). Neuere Studien seit 2013 zeigen für unter Dreijährige – ohne separate Auswertung der unter Zweijährigen – sowohl Nulleffekte als auch leichte positive Effekte auf die sprachliche und kognitive Entwicklung. Diese Vorteile treten vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien, mit Migrationshintergrund und bei Betreuung in qualitativ hochwertigen Krippen auf. Langzeiteffekte lassen sich jedoch bislang nicht sicher ableiten. Leichte negative Kurz- und Langzeiteffekte auf die emotionale und soziale Entwicklung können insbesondere bei sehr frühem und langem Krippenbesuch sowie bei geringer Kita-Qualität nicht ausgeschlossen werden (Kluczniok et al., 2024). Wichtige kompensatorische Effekte werden in Deutschland durch die Tatsache eingeschränkt, dass privilegierte Familien ohne Migrationshintergrund ihre Kinder tendenziell früher in die Krippe geben (Jessen et al., 2020) und Krippen häufig nur eine geringe Qualität aufweisen (Tietze et al., 2013). Studien zeigen zudem wiederholt, dass Familienmerkmale für Bildungseffekte wesentlich bedeutender sind als institutionelle Merkmale der Betreuung (Flöter et al., 2013; Hornung et al., 2023). Von einem eigenständigen Bildungsbeitrag der Krippe mit Bezug auf die Familie kann für unter Zweijährige nicht gesprochen werden außer im Falle bildungsbenachteiligter Kinder (Schmutz, 2023).

Die Erkenntnisse der über 70 Jahre erforschten Bindungstheorie über Entstehung der Eltern-Kind-Bindung, ihre Bedeutung als Schutzfaktor,

¹ In der ursprünglichen Fassung des Aufrufs lautete die These „Sehr frühe und sehr lange Kita-Betreuung stresst Kinder“ bezog sich im Text aber immer auf die Betreuung unter Zweijähriger.

die Erforschung der Bindung zu Vätern und anderen relevanten Personen für das Kind (Bowlby, 2024; Ainsworth et al., 1978; Ahnert, 2019; Grossmann & Grossmann, 2020) werden in die Diskussion um die Betreuung unter Zweijähriger nur partiell aufgenommen. Während die schrittweise Eingewöhnung von Kindern bereits seit Jahrzehnten eine große Bedeutung in der Kita erlangt, das Konzept der Feinfühligkeit von den familiären Bezugspersonen auf den professionellen Umgang mit Kindern übertragen wird (Ahnert & Keller, 2020), bleiben andere Errungenschaften der Bindungstheorie außen vor. In Wissenschaft und Lehre herrscht allerdings auch Konsens darüber, dass sich eine stabile Bindung des Kindes zu den Eltern in vier unterscheidbaren Stufen entwickelt und sich frühestens nach ein- einhalb Jahren festigt (Lohaus & Vierhaus, 2019), wobei mittlerweile auch deutliche Verkürzungen dieses Prozesses in der neuen kindheitspädagogischen Literatur auftauchen (Becker-Stoll et al., 2020). Kinder können die Bindung zu ihren Eltern erst zeitverzögert aufbauen, weil die kognitiven Voraussetzungen der Objektpermanenz sich erst ab dem 6. bis 8. Monat entwickeln und mit einem Jahr stabilisiert haben. Die Differenzierung vertrauter und fremder Personen erreicht ihren Höhepunkt um das erste Lebensjahr und konsolidiert sich im zweiten (Lohaus, 2019, 2021; Mayer & Liszkowski, 2025). Eine ganztägige Betreuung unter Einjähriger, aber auch unter Zweijähriger ist ein Risiko für den Aufbau einer hinreichend sicheren Eltern-Kind-Bindung. In zahlreichen aktuellen Studien gilt Bindungssicherheit als wichtiger Prädiktor für psychische Gesundheit (Zhang et al., 2022), ist in klinischen Stichproben deutlich unterrepräsentiert (Bakermans-Kranenburg et al., 2024). Der aus der Psychoanalyse bekannte Impetus auf die Bedeutung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind als Resilienzfaktor für psychische Gesundheit wird durch diese überwältigende Studienlage bestätigt. Aus psychoanalytischer Sicht prägen frühkindliche Bindungserfahrungen das innere Erleben, die Affektregulation und die Beziehungsfähigkeit. Stabile frühe Beziehungen sind essenziell für die Ich-Entwicklung und psychische Gesundheit. Fehlbindungen begünstigen spätere Konflikte,

woraus ihre Bedeutung für Beratung und Psychotherapie rührt (Brisch, 2017, 2022). Und dennoch ist auch hier von einem kompensatorischen Effekt der Krippenbetreuung auszugehen: Bei Kindern mit unsicherer Bindung aus der Familie und Verhaltensproblemen in der Kita kann ein feinfühligere Kontaktaufbau unterstützend wirken (für die Zeit der Kita: Eckstein-Madry & Ahnert, 2016).

Durch die partielle Anwendung der Errungenschaften der Bindungstheorie in der Kita-Praxis wie Eingewöhnung und Feinfühligkeit entsteht der Eindruck, als seien die prinzipiellen Unterschiede zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft nivelliert. Die Eltern-Kind-Bindung ist aber ein emotionales Band, das ein Leben lang besteht, ist exklusiv und erlaubt körperliche Nähe. Die Fachkraft-Kind-Beziehung ist auch beim sehr kleinen Kind professionell, gruppenbezogen und nicht von Dauer (Horacek, 2021; Winner, 2023). Rollenkonflikte pädagogischer Fachkräfte bei der Tagesbetreuung von Säuglingen und Kleinstkindern, wenn sie als Elternpersonen angesprochen und körperlich intim kontaktiert werden, sind aus Schilderungen in Ausbildung und Studium hinlänglich bekannt, bislang m.W. aber noch nicht untersucht.

Die Erwartung von Eltern, dass die pädagogische Fachkraft dem sehr kleinen Kind ausreichende Sicherheit entgegenbringt, kann nicht von allen pädagogischen Fachkräften erfüllt werden. Aus einer Reihe von Studien ist bekannt, dass die psychische Belastung pädagogischer Fachkräfte nicht nur im Beruf (Jeon et al., 2014; Backhaus et al., 2018), sondern bereits in der Ausbildung (Lohbeck, 2017) überproportional hoch ist. Unter Anwendung eines projektiven Verfahrens waren Studierende der Kindheitspädagogik nur zu 12 Prozent sicher gebunden (Hédervári-Heller & Antunes, 2017), Sozialpädagog:innen zu 25 Prozent (Schröder et al., 2022), Kita-Berufstätige, allerdings unter Anwendung eines Interviewverfahrens, zu 65 Prozent (Mayer et al., 2020). In der Berliner Stichprobe des Projekts ‚Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in elementaren Bildungseinrichtungen‘ (StimtS) haben 36 Prozent der beobachteten Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr eine unsichere

Bindung zur pädagogischen Fachkraft aufgebaut, wobei die Bedingungen in Bezug auf Gruppengröße, Betreuungszeiten und Risikolagen eher ungünstig waren (Viernickel, 2022). Ebenfalls ist bekannt, dass pädagogische Fachkräfte Kindern unterschiedliche Beziehungsangebote machen (Mayer & Beckh, 2018; in Abhängigkeit von Differenzlinien zusammengefasst bei Verbeek, 2024b).

Internationale und nationale Studien verweisen übereinstimmend auf eine Stressbelastung von Kleinstkindern in der Krippenbetreuung, teilweise im expliziten Vergleich zur Betreuung in der Familie oder im Verlauf der Eingewöhnung oder zu verschiedenen Zeiten der Krippenbetreuung (Vermeer & IJzendoorn, 2006; Sumner et al., 2010; Berry et al., 2014; Drugli et al., 2017; Viernickel et al., 2018; Ahnert et al., 2021; Ahnert et al., 2022), eine aktuelle Studie aus Norwegen sogar bei einem Betreuungsschlüssel von 1:3 (Nystad et al., 2025). Auffällige Cortisol-Profile, die bei Krippenbetreuung im Tagesverlauf nicht oder nur wenig abflachen, werden je nach Studiendesign durch Familienmerkmale (unsichere Bindung), Kindmerkmale (geringes Lebensalter) oder Betreuungsmerkmale wie Betreuungszeiten (hohe Betreuungszeiten) oder Qualität der Einrichtung (wenig Routinen, schlechte Eingewöhnung) negativ beeinflusst. Dazu vergegenwärtigt man sich, dass das Kleinstkind an einem Krippentag allen Arten von Stressauslösern ausgesetzt ist, die in der Gesundheitsforschung unterschieden werden: physikalisch-sensorische Stressoren wie Lärm und Reizüberflutung, körperliche Stressoren wie Übermüdung, Schmerz durch Verletzungen, soziale Stressoren wie Zeitdruck oder Konflikte in der Kindergruppe, andauernde Belastungen durch Krankheiten. Dauerstress kann zu Gesundheitsschäden führen, wenn keine ausreichende Stressbewältigung erfolgt (Ernst et al., 2022).

Stress bei Säuglingen und Kleinstkindern kann durch das Erkennen der kindlichen Bedürfnisse und Beruhigungsverhalten, das prompt erfolgen sollte, abgefedert werden (Lohaus, 2021), was in der Regel eine enge Betreuung erfordert. Ein durchschnittlicher Fachkraft-Kind-Schlüssel von 1:6 (Bock-Famulla et al., 2023) ermöglicht diese Zuwendung nicht, erste Einblicke in Kita-

Praxis (Dreyer, 2024) und die vielen Berichte im Rahmen von Ausbildung geben davon besorgtes Zeugnis ab. Auch bei einem empfohlenen Personalschlüssel von 1:3 erlaubt die pädagogische Distanz nicht, der hohen emotionalen Bedürftigkeit des Kleinstkindes nach intensivem und körperlich intimmem Kontakt nachzukommen, der letztendlich den Eltern vorbehalten ist. Körperkontakt reduziert nicht nur Stress, sondern fördert auch die Bindung, wie in zahlreichen Studien zur Rolle von Oxytocin in der Eltern-Kind-Beziehung untersucht wird (Scatliffe et al., 2019; Shorey et al., 2023), ist für unter Zweijährige in ganztägiger Frühbetreuung mit ihren Eltern wenig möglich.

Unterschätzt werden auch die psychosozialen Langzeitfolgen einer Frühbetreuung, die aus internationalen Studien (Baker et al., 2019) und auch aus deutschen Studien (Schulz et al., 2020) bekannt sind, besonders bei unter Zweijährigen für externalisierende Verhaltensprobleme (Zhou et al., 2023). Eine sehr frühe ganztägige Krippenbetreuung, die im Aufruf kritisiert wird, entspricht beinahe einer Wochenkrippen-Betreuung, was die kaum verfügbare Elternzeit betrifft, weshalb erste Studien zu negativen Langzeitwirkungen der DDR-Wochenkrippen-Betreuung auf die psychische Gesundheit im Erwachsenenalter (Flemming et al., 2023) in den Diskurs aufgenommen werden sollten.

Die Forderung im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick, nicht nur mögliche Bildungseffekte, sondern auch gesundheitliche Risiken einer sehr frühen und sehr langen U2-Kita-Betreuung Eltern gegenüber zu kommunizieren, findet in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur eine unmittelbare Entsprechung, beispielsweise in der Kritik der 24-Stunden-Krippe (Becker-Stoll, 2015) oder im Hinblick auf die internationale und nationale Studienlage: „Dass eine erhöhte Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung im Sinne eines hohen Umfangs an Betreuungsstunden (statt eines moderaten oder niedrigeren Umfangs) pro Woche auch negative Effekte mit sich bringen kann, sollte im Diskurs darüber, welche Betreuungsumfänge unter welchen Voraussetzungen für Kinder in welchem Alter optimal sind und ob längere Betreuungsumfänge ggf. Belastungen

mit sich bringen, mitdiskutiert werden“ (Kluczniok et al., 2024, S. 46).

Der Hinweis auf die Risiken einer zu frühen und langen Betreuung unter Zweijähriger wird oft unzulänglich als Diskriminierung von Frauen und als Verhinderung beruflicher Karrieren interpretiert (Theis, 2023). Im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick werden allerdings politische Forderungen unterstützt, die Müttern und Vätern ermöglichen, ihre Kinder in den ersten beiden Lebensjahren gleichstellungsorientiert selbst betreuen zu können (Gesellschaft für frühkindliche Bindung e.V., 2025a). Das Leitbild einer gleichstellungsorientierten Elternzeit erfordert Rollenveränderungen bei Vätern, aber auch bei Müttern, nützt dem gemeinsamen Engagement für Familie (Stamm, 2018; Genkova & Speckmann, 2024) und schließt kurze, entwicklungsgemäße Betreuungsangebote hoher Qualität in den ersten Lebensjahren eines Kindes nicht prinzipiell aus (Empfehlungen bei Bensel & Haug-Schnabel, 2018).

These 2: Einseitige Selbstbildung verspielt Bildungspotentiale der Kita

Der zweite Kritikpunkt im Aufruf Kita-Kindeswohl-im Blick betrifft das begrenzte Verständnis von Bildung und Lernen, besonders im Bereich der Betreuung über Dreijähriger. Der aktuell praktizierte Bildungsansatz in der Kita besagt, dass Kinder selbstbestimmt und aktiv ihre Bildungsprozesse gestalten, dabei von pädagogischen Fachkräften angeregt und begleitet werden, was das Lernen nachhaltig positiv beeinflussen soll. Im Gegensatz dazu seien Anleitung oder der Einbezug kompetenzfördernder Programme nicht langfristig förderlich. Lernen als Instruktion wird mit Zwang und Fremdbestimmung gleichgesetzt und als nicht kindgemäß eingeschätzt (exemplarisch für Fachverbände: Widascheck et al., 2025; exemplarisch für die Bildungsplanung: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024).

Bildung und Lernen lassen sich je nach Akzentsetzung in den 16 Bildungsplänen und je nach Umsetzung in der konkreten Kita-Praxis daher zwischen Lernen als Konstruktion und Lernen als Ko-Konstruktion verorten, allerdings mit einem

erkennbaren Fokus auf den Interessen des Kindes und Freiwilligkeit. Die Kritik in These 2, einseitige Selbstbildung verspiele Bildungspotentiale der Kita, richtet sich nicht gegen ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, sondern gegen Einseitigkeiten und Missverständnisse. Es geht nicht um eine Verschulung der Kita, sondern um die Offenheit, Bildung und Lernen breiter zu konzeptualisieren.

Der Terminus Bildung wird im aktuellen Diskurs überbordend genutzt, was Prozesse wie Erziehung, Förderung, Entwicklung, Spiel, Lernen oder Sozialisation im Rahmen der Kita-Praxis wenig ausdifferenzieren lässt, mitunter auch abwertet (Grell, 2010; Liessmann, 2019a).

Bildung kann nicht gleichgesetzt werden mit Selbstbildung, sondern erfordert immer den Einbezug dreier miteinander verschränkter Perspektiven unterschiedlicher Gewichtung: Bildung als Konstruktion, Ko-Konstruktion und Instruktion (Textor, 2009). Demnach findet Selbstbildung immer statt, braucht nicht zwingend einen Methodenwechsel oder eine offene Didaktik. Und auch vermeintlich offene Lernsituationen sind durch Aspekte von Instruktion mitbestimmt. Selbst- und Fremdsteuerung beim Lernen sind also keine sich ausschließenden Gegensätze (Schiefele & Pekrun, 1996), erlauben keine assoziierten Dichotomien in Bezug auf Passivität und Aktivität, Fremd- und Selbstorganisation, offene und geschlossene Lernumgebung (Reinmann, 2013) oder gar methodische Präferenzen in der Kita (Verbeek, 2020).

Es fehlt eine solide wissenschaftliche Begründung für die Reduktion auf Selbstbildung. Das Lernen in der Kita kann nicht allein durch Motivationstheorien (Deci & Ryan, 1993; partiell z.B. aufgenommen in Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024) begründet werden, sondern sollte auch Theorien selbstregulierten Lernens bei Kindern (Merget-Kullmann, et al., 2007; Perels, 2009) und Volitionstheorien (Gaspard et al., 2019) berücksichtigen. Besonders Selbstregulation ist für Schulerfolg prädiktiv und beeinflusst Sozial- und Leistungsverhalten nachhaltig positiv (Ulitzka et al., 2022). Durch den Einbezug angeleiteter Aktivitäten sind selbstregulative Kompetenzen wie Be-

dürfnisaufschub, kognitive und emotionale Fokussierung, Konzentration oder eine situationsangepasste motorische Aktivität im Kita-Alltag einzuüben.

Das aktuell bevorzugte Verständnis von Bildung als Konstruktion und Ko-Konstruktion ist besonders schwierig in die Kita-Praxis zu übertragen. Es hat bereits auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses kontroverse Ausdeutungen erfahren (Drieschner, 2010). Unter Kita-Fachkräften zeigen sich unterschiedliche Einstellungen zum Lernen, wobei ein konstruktivistisches Leitbild dominiert (Schmidt & Smidt, 2015, 2021; Mackowiak et al., 2022). Bei breit gestreutem Kompetenz- und Qualifikationsprofil pädagogischer Fachkräfte lässt sich ein subjektorientiertes Bildungsverständnis erfahrungsgemäß schwer in Ausbildung und Studium vermitteln (Verbeek, 2025c), scheitert in der Umsetzung im Kita-Alltag mittlerweile auch an Personalmangel und erweckt den Eindruck geringer Förderung, was den Erwartungen förder- und entwicklungsorientierter Eltern nicht entspricht (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020).

Zielt man (auch) auf kognitiven Lernzuwachs, dann ist Lernen in angeleiteten Lernsituationen effektiv. Was für Instruktion in zahllosen Studien an Schulen mittlerweile mit beachtlichen Effektstärken nachgewiesen ist (Hattie, 2013, 2024), sogar für die Hochschule gilt (Schneider & Preckel, 2017), ist auch für Kinder in der Kita begründet anzunehmen. Die Lerneffekte bei kindgemäßer Anleitung zeigen sich in Wirkstudien pädagogisch-psychologischer Lernprogramme in der Kita (Ennemoser & Krajewski, 2020). Zudem gehören immer wieder angebotene, angeleitete, lernzielorientierte Aktivitäten traditionell zu kindgemäßen Lernsettings in Kitas (Thiesen, 2010). Sie werden seit 100 Jahren in der Ausbildung aufwändig gelehrt und praxisbezogen eingeübt (Verbeek & Fleck, 2021). Und sie rufen – das sei aus der eigenen Praxiserfahrung ergänzt – bei Kindern erkennbare Lernfreude hervor. Wie einleitend skizziert, werden sie mit dem aktuellen Selbstbildungsansatz allerdings als inkompatibel erklärt.

Dem Selbstbildungsansatz fehlt zudem eine echte differenzsensible Perspektive. Vorteile von

Selbstbildung für alle Kinder anzunehmen, ignoriert unterschiedliche Lernvoraussetzungen in Abhängigkeit vom Lebensalter, der kognitiven Grundfähigkeit sowie Verhaltensstilen wie Aufmerksamkeit, Ablenkbarkeit oder Schüchternheit mit Implikationen für die präferierte Lernform (Hasselhorn & Gold, 2022).

Lernen in offenen Settings kann soziale Unterschiede wenig ausgleichen, was für die Schule diskutiert wird (Liessmann, 2019b; El-Mafaalani, 2023), aber auch für selbstreguliertes Lernen in der Kita bekannt ist (Grüneisen et al., 2023). Häuslich bedingte Bildungsunterschiede werden ohne kompensatorische Ansätze bereits in der Kita nicht verringert (Ehm & Hasselhorn, 2017).

Der Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick regt an, in der Kita alle Formen von Bildung im breiten Spektrum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung des Lernens zu nutzen und entwicklungsangemessen in Abhängigkeit vom Lebensalter, der kognitiven Reife und dem Verhaltensstil von Kindern methodisch umzusetzen. Aus dieser Einschätzung ergibt sich die Forderung, in der Kita neben freien Formen des Spielens und Lernens, besonders bei älteren Kindern regelmäßige lernzielorientierte Aktivitäten anzubieten.

Die im Hinblick auf These 2 im Aufruf nun ausgeführte Bildungskritik ist verschiedentlich wissenschaftlich anschlussfähig, besonders an die entwicklungs- und lernpsychologisch begründete Bildungsarbeit in der Kita (Seeger & Holodynski, 2022; im Hinblick auf Schulbereitschaft: Dubowy & Hasselhorn, 2024). Trotz artikulierter Passungen mit dem kindheitspädagogischen Konsens an Modellierung von Kind und Bildung bringen auch die Gutachter:innen zur Berliner Bildungsplanung besonders im Hinblick auf bildungsdeprivierte Kinder folgenden Hinweis ein: „Daneben weist Forschung auf die Notwendigkeit einer angemessenen Balance zwischen ungelenkten und durch Erwachsene strukturierte und angeleitete Lern- und Bildungsprozesse hin“ (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020, S. 11). Verschiedene Publikationen aus den Erziehungswissenschaften problematisieren den aktuellen Selbstbildungsansatz als Bruch mit Theorietraditionen und vermissen eine vertiefte Erziehungs- und Bildungstheorie der

Kita (Grell, 2010; Piper, 2018; Dammer & Kirschner, 2023).

These 3: Falsch verstandene Partizipation überfordert Kinder

Für die Beteiligung von Kindern in der Kita finden sich in der kindheitspädagogischen Literatur verschiedene Begründungszusammenhänge, vor allem Demokratieförderung (Richter et al., 2017; Schneider & Jakobi-Kirst, 2019), Teilhabe und Inklusion (Reichert-Garschhammer et al., 2017) sowie der Schutz der Kinderrechte (Vereinte Nationen, 1989). Bei hoher Akzeptanz von Partizipation als Leitkonzept seitens der pädagogischen Fachkräfte (Hildebrand et al., 2021) kommt es zu kindgemäßen Ausgestaltungen eines Beteiligungs- und Beschwerdemanagements in der Kita, beispielsweise als interessenorientierte Projekte, Kinderparlament oder Kita-Verfassung (Prenzel, 2016). Die in These 3 formulierte Kritik richtet sich nicht gegen Partizipation, sondern gegen Einseitigkeiten und Missverständnisse in der aktuellen Kindheitspädagogik als Programmatik und einer danach ausgerichteten Kita-Praxis.

Falsch verstanden wird Partizipation, wenn von Kindern Entscheidungen abverlangt werden, ohne die altersabhängige Fähigkeit des Kindes, den Entscheidungsraum kognitiv zu erfassen, zu berücksichtigen, so dass das Kind in Überforderungssituationen gerät und pro forma partizipiert (Höke, 2016; Johnson, 2018). Die häufig erkennbare Ausklammerung eines Altersbezugs bei Partizipation (exemplarisch: Widdascheck et al., 2025) erstaunt, weil die UN-Kinderrechtskonvention, auf die sich Kita-Konzepte aktuell stützen, Beteiligung entwicklungsbezogen vermittelt. So heißt es in Artikel 12 zur Berücksichtigung des Kindeswillens: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (Vereinte Nationen, 1989).

Falsch verstanden wird Partizipation zudem, wenn Aktivitäten durch Befindlichkeitsbefragungen zerredet werden (Beispiele bei Verbeek,

2024b) oder Alltagsroutinen wie Mahlzeiten, Essen, Toilettengang oder Schlafenszeiten immer wieder neu ausgehandelt werden. So sollen bereits Kleinstkinder selbst bestimmen, „wann, was und wie viel sie essen“, „wer sie wickelt“, „wann, wo und wie lange sie schlafen möchten“ (Pözl-Stefanec & Epping, 2023, S. 20). Im Brandenburger Bildungsplan (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024), der als besonders kinderrechtsbasiert gilt, werden sogenannte „zentrale Autonomiesituationen“ wie „Spielen“, „Essen“, „Ausruhen und Schlafen“, „Bad und Hygiene“ (S. 47-93) konkret in der individualisierenden Ausgestaltung beschrieben und mit ausführlichen Hinweisen auf ein mögliches Fehlverhalten von pädagogischen Fachkräften versehen.

Die beschriebenen Irrwege in der Umsetzung von Partizipation erklären sich mit der einseitigen Konstruktion des Kindes als von Geburt an seine Entwicklung aktiv gestaltend, in loser Anlehnung an Konstruktivismus als Wissenslehre oder als Übernahme des Agency-Konzepts oder vermeintlich kinderrechtsbasiert als tautologisch gesteigertes „kindliches Recht auf autonome Selbstbestimmung“ (Widdascheck et al., 2025, S. 4). Interessant ist in diesem Zusammenhang: In der Kinderrechtskonvention kommen die beiden Wörter „autonom“ und „selbstbestimmt“ in Bezug auf das Kind überhaupt nicht vor, ebenso wenig wie „Partizipation“.

Es findet also – wie bei Selbstbildung in Bezug auf Lernen – eine Verabsolutierung der natürlich auch autogenen Steuerung von Entwicklung statt, verbunden mit einer Ausklammerung endogener Faktoren (z.B. Verhaltensstile, Entwicklungsmuster) und exogener Faktoren (z.B. Wirkung von Modellen, Verhaltenskonsequenzen) sowie der damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklungsförderung im Kindesalter (exemplarisch für praxisbezogene Lehrbücher der Entwicklungspsychologie: Siegler et al., 2016).

Der Fokus auf Selbstbestimmung und Autonomie von Kindern geht in jüngster Zeit einher mit kritischen Einschätzungen der Partizipationsunterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte (vgl. hierzu auch die aktuellen Studien von

Schönfeld et al., 2024; Schönfeld et al., 2025; Macha et al., 2025) mit Ausdeutungen als Adulthood, der Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene aufgrund ihres jüngeren Alters (Richter, 2013). Entgegen den Erwartungen wird die Kindertagesstätte nicht zum herrschaftsfreien Raum, wenn nun Mehrheiten der Kinder bestimmen (Johnson, 2018) oder Partizipation in institutionelle Zwecke eingebunden bleibt (Neumann et al., 2019). Möglicherweise ist die Einführung von Partizipation als Leitkonzept in der einen oder anderen Kindertagesstätte durch Statushöhere (Träger, Land über Bildungspläne), ein autoritärer Akt, da Partizipation aufgrund seines „akklamativen Gehalts“ (Neumann, 2025, S. 260) Gegenstimmen und Kritik am Einbezug nicht erlaubt, wenn überhaupt, dann höchstens auf der Ebene der Umsetzung kritisiert werden kann.

Aus psychologischer Sicht wird der Kipppunkt einer Unverhältnismäßigkeit von Partizipation erreicht, wenn eine Abgabe von Verantwortung seitens der pädagogischen Fachkraft an das Kind erfolgt, wie es für den permissiven Erziehungsstil oder den uninvolvierten Erziehungsstil typisch ist. Diese Beobachtungen in der Kita-Praxis basieren wahrscheinlich auch auf widersprüchlich und einseitig als Autonomie kommunizierte Ausdeutungen von Partizipation und Kinderrechten (exemplarisch: Was mit Kindern, 2025). Diese Erziehungsstile sind nicht professionell: Beim permissiven (verwöhnenden) Erziehungsstil gehen Erwachsene akzeptierend und responsiv auf das Kind ein, zeigen aber kaum Kontrolle. Der uninvolvierte (vernachlässigende) Erziehungsstil ist durch geringe Wärme und durch geringe Steuerung des Kindes gekennzeichnet. Beide Erziehungsstile, die zunehmend in der Kita-Praxis erkennbar werden, führen bei Kindern nachweislich eher zu Schulproblemen, geringeren emotionalen und sozialen Kompetenzen und Verhaltensproblemen im Vergleich zu Kindern, die einen autoritativen, also emotional zugewandten, aber Struktur vermittelnden Erziehungsstil erfahren (Baumrind, 1991; Siegler et al., 2016).

In der Forderung im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick wird natürlich unterstützt, Kinder in Abhängigkeit von ihrer Entwicklung an Entscheidungen zu beteiligen. Die Orientierung an den Interessen von Kindern soll aber nie dazu führen,

dass pädagogische Fachkräfte fachlich begründete Entscheidungen zum Wohle des Kindes nicht umsetzen. Die haltgebende Rolle von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern muss als bedeutsam für die kindliche Entwicklung gewürdigt werden. In der UN-Kinderrechtskonvention gibt es nicht nur Beteiligungsrechte von Kindern, sondern diese sind in Schutz-, Entwicklungs- und Förderrechte eingebunden, wofür Erwachsene – im Falle der Kita die pädagogischen Fachkräfte – Verantwortung tragen (Vereinte Nationen, 1989).

These 4: Einseitige Stärkenorientierung provoziert Verhaltensauffälligkeiten

Für eine verantwortungsvolle Erziehungshaltung ist es kennzeichnend, jedes Kind sowohl in seinen Stärken als auch in seinen Schwächen wahrzunehmen. Der Fokus in der Pädagogik von Kindertagesstätten liegt derzeit zunehmend auf der Wahrnehmung und Förderung kindlicher Stärken. Daraus wird eine nur vage beschriebene Form der Entwicklungsunterstützung abgeleitet, die dazu dienen soll, eine vermeintliche Defizitorientierung bei Fördermaßnahmen zu überwinden (Kiso et al., 2014; Knauf, 2015). In Verbindung mit einer einseitigen Auslegung der UN-Kinderrechtskonvention auf die Beteiligungs- und Schutzrechte sowie dem Generalverdacht des Adulthood (vgl. These 3) fällt es Fachkräften zunehmend schwer, Kindern nicht nur Lob und Unterstützung, sondern ihnen bei Bedarf auch entwicklungsförderliche erzieherische Grenzen zu setzen. Diese gelten als ein grundlegender Bestandteil professioneller Erziehungskompetenz (Petermann & Petermann, 2006).

Die in These 4 zugespitzt formulierte Kritik betrifft nicht Stärkenorientierung an sich, die einen wichtigen unterstützenden Umgang mit dem Kind verdeutlicht, dabei Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserfahrungen über die Kita hinaus vermittelt (Cimeli et al., 2013). Es finden sich für Stärkenorientierung zudem ausreichend fundierte Begründungszusammenhänge in der Salutogenese (Antonovsky, 1997), der Positiven Psychologie (Seligman, 2012) sowie in der Resilienzforschung (Werner, 1993, 2008; für die Kita: Rönau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2025).

Die Kritik richtet sich jedoch gegen die irrtümlich mit der Stärkenorientierung verbundene Abwertung der frühzeitigen Ermittlung von Lern- und Entwicklungsbedarfen bei Kindern. Diese Haltung lässt sich gut am Wandel der Beobachtungsformen verdeutlichen, der mit dem Paradigmenwechsel hin zu einem subjektorientierten Bildungsverständnis stattfand (ausführlich bei Verbeek, 2020, 2024b) und als Kontroverse bis heute anhält. Statt eines Entwicklungsscreenings, das auf einen interindividuellen Vergleich mit dem Ziel der Prävention von Verhaltensstörungen abzielt, wird zunehmend die Bildungsdokumentation genutzt. Diese verfolgt einen intra-individuellen Vergleich und dokumentiert den kindlichen Kompetenzzuwachs ohne Altersvergleiche.

Außer in Bezug auf Sprachentwicklung und Sprachförderung wird ein methodisch fundiertes Entwicklungsscreening (z.B. Koglin, 2008; Koglin et al., 2008; Staatsinstitut Frühpädagogik, 2004; Tröster et al., 2016) zur Ermittlung von Kompetenzen und Entwicklungsrisiken bei Kindern in Bildungsplänen kaum oder nicht genannt (exemplarisch: Bildungspläne von Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz). Finden sich konkrete Anregungen zum Entwicklungsscreening, werden methodisch schwache und wissenschaftlich nicht fundierte Verfahren aufgeführt (vgl. hierzu Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024). Dies gilt auch für die allermeisten Rückmeldungen von Studierenden in der bundesweiten dualen Lehre, wenn sie aus der Praxis berichten.

Stattdessen dominieren in Fachliteratur und Bildungsplanung stärkenorientierte Beobachtungsverfahren wie Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) und Portfolios zur Dokumentation der Lernbiografie des Kindes. Einblicke aus Ausbildung und Studium, aber auch aus empirischer Erhebung zeigen, dass die narrativen Dokumentationen der Beobachtung nicht theoriekundig umgesetzt werden (Knauf, 2018a, 2018b), nicht ökonomisch sind, Nachweise für den erwarteten Kompetenzerwerb der Kinder fehlen und die Anforderungen sich als überkomplex für die Praxis herausstellen (Blaicklock 2008, 2017; Verbeek, 2020).

Im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick wird deshalb gefordert, Lernbedarfe und Entwicklungsdefizite bei Kindern mit wissenschaftlich fundierten Verfahren zu beobachten und früh erzieherisch kompensatorisch zu handeln (Köchel et al., 2022). Dies gilt vor allem im Zusammenhang mit dem neu akzentuierten Präventionsauftrag im Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021) und wird durch die aktuelle Etablierung von Kita-Sozialarbeit erleichtert (Lochner & Gaßmann, 2024).

Erste länderbezogene Vorgaben in Kita-Gesetzen zu Sprachtests und vorgezogenen Einschulungsuntersuchungen (z.B. Baden-Württemberg, Bayern), noch selten zu jährlichen Entwicklungsscreenings mit wissenschaftlich fundierten Verfahren (z.B. Mecklenburg-Vorpommern) zeigen, dass mit These 4 ein wichtiger Aspekt bei der Prävention von Verhaltensstörungen und Schulschwierigkeiten angesprochen wird, der zunehmend Bedeutung erlangt. Im aktuellen Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD ist eine kompensatorische Förderung vorgesehen: „Für gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland werden wir die verpflichtende Teilnahme aller Vierjährigen an einer flächendeckenden, mit den Ländern vereinbarten Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands einführen. Bei ermitteltem Förderbedarf erwarten wir von den Ländern geeignete, verpflichtende Fördermaßnahmen und -konzepte“ (Bundesregierung, 2025, S. 98).

Eine aktuelle Stellungnahme kindheitspädagogischer Wissenschaftler:innen kritisiert diese Vorhaben durch ein negatives Framing von Entwicklungsscreenings und additive Förderung (Albers & Bostancı, 2025). Wenn auch mit neuem Wording stimmen die Verfasser:innen und Unterzeichnenden ein in die professionsgeschichtlich bekannte „Eigenständigkeits-Rhetorik, die gegen Verfrühung und Verschulung zu Felde zog, auch wenn solches ernsthaft nicht zu befürchten war“ (Reyer & Franke-Meyer, 2008, S. 895). Bei aller berechtigten Reflexion der Gesetzesvorhaben in der Stellungnahme behindern Einschätzungen dieser Art die gemeinsame Nutzung aller verfügb-

baren fachlichen Ressourcen, die notwendig wären, um Bildungs- und Entwicklungsbenachteiligungen von Kindern möglichst auszugleichen.

These 5: Erziehungsprobleme werden psychiatrisiert und medikalisiert

18 Prozent der Kita-Kinder zeigen ernsthafte emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme und Hyperaktivität mit einem starken sozialen Bias zuungunsten von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit einer Risikorate der Kinder von 31 Prozent (Mauz et al., 2020). Resilienzförderung und generalpräventive Maßnahmen in der Kita sind bereits aufgearbeitet (Köchel et al., 2022). Aktuelle Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in der Kita akzentuiert die Bereiche Sprache, Bewegung und körperliche Gesundheit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2023), weniger die Prävention von externalisierenden oder internalisierenden Verhaltensstörungen. Werden diese zu spät erkannt, können sie zu einem psychiatrischen Problem des Kindes werden. In diesem Sinne steht die bereits ausgeführte These 4, die ein zu langes Zuwarten in der Kita beanstandet, in direktem Zusammenhang mit These 5, die eine Psychiatrisierung und Medikalisierung von Erziehungsproblemen kritisiert.

Erziehungsprobleme, die von Eltern oder pädagogischen Fachkräften aus Unwissenheit, Ideologisierung, Ängstlichkeit oder Bequemlichkeit nicht unter Ausschöpfung präventiver Möglichkeiten mit erzieherischen Mitteln im Sinne des Kindeswohls angegangen werden, werden häufig vorschnell als „Störungen“ an Psychologie oder Psychiatrie delegiert. Diese kritische Einschätzung aus dem Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick findet sich ausführlich dargelegt in Bezug auf die sogenannten Modediagnosen Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Autismus oder Affektive Dysregulation der diagnostischen Neuerungen im Rahmen des DSM-5, der fünften Aktualisierung des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Frances, 2013).

Überdiagnostik und medikamentöse Übertherapie werden besonders häufig am Beispiel der ADHS-Diagnose nachgewiesen (Bruchmüller & Schneider, 2012; Merten, 2017), allerdings

werden nur vereinzelt erzieherische Alternativen gefordert oder begründet (Pagel, 2003; Stiehler, 2005). Dabei lässt eine genaue Analyse der Gründe für Konzentrationsstörungen (Westhoff & Hagemeister, 2007) oder aggressives Verhalten (Petermann & Petermann, 2023) vielfältige Präventionsmaßnahmen ableiten, die mit erzieherischen Mitteln erreicht werden können. In den Kita-Alltag integrierbare konzentrationsfördernde Aktivitäten mit nachweislich großen Effekten bei konzentrationsschwachen Kindern (Krampen, 2008) und wirkbasierte Trainingsprogramme für Kinder vor dem Schuleintritt sind in der Konzentrationserziehung erfolgreich einsetzbar (Krowatschek & Albrecht, 2013). Konzentration und Selbstregulation sind prädiktiv für Schulerfolg (McClelland et al., 2006; Rademacher, 2020). Besonders bei Kindern, die aufgrund psychisch belasteter Eltern häufiger zu externalisierenden Verhaltensstörungen neigen (Reinelt et al., 2020), trägt eine kompensatorische Förderung bestmöglich zu Chancengerechtigkeit bei.

Was als erzieherische Unterstützung und Förderung bei externalisierenden Verhaltensproblemen wirksam ist, gilt auch grundsätzlich: Unterschiedliche Verhaltensstile in Bezug auf Aufmerksamkeit, Aktivität, Emotionen und Selbstregulation erfordern vor allem bei extremer Ausprägung ein aktiv ausgleichendes und damit höchst unterschiedliches erzieherisches Verhalten, um Risiken einer Verhaltensstörung zu mindern (Thomas et al. 1970; Verbeek, 2019). Zahlreiche Kita-Programme bei emotionalen und sozialen Verhaltensproblemen unterstützen die pädagogische Ausgestaltung der Förderung höchst effektiv (Hillenbrand & Hennemann, 2005; Rathgeber & Hanisch, 2024) und – das sei an dieser Stelle aus der eigenen Praxiserfahrung erneut ergänzt – sprechen in ihrer didaktisch und methodisch elaborierten Durchführung Kinder sehr an.

In These 5 im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick wird wichtig, dass pädagogische Fachkräfte sich der präventiven Wirkung von Erziehung und Förderung als wesentlicher Beitrag zur psychischen Gesundheit von Kindern bewusst sind. Dabei fällt der Blick der Fachkräfte häufig auf die Eltern, es ist aber auch das Setting der Kita gemeint, vor allem bei zunehmender Ganztagsbetreuung.

Eine Vernachlässigung von Rahmung, Strukturierung und Routinen, die beispielsweise mit einer pädagogisch nicht ausreichend eingebetteten Öffnung von Gruppen einhergehen kann (Beek, 2018), erschwert Kindern mit externalisierenden Verhaltensstilen wahrscheinlich den Aufbau selbstregulativer Kompetenz.

Erziehungskompetenz bei Eltern oder Professionellen muss Beziehung und Kommunikation ermöglichen, erfordert aber auch „Förderfähigkeit“ und „Grenzsetzungsfähigkeit“ (Petermann & Petermann, 2006, S. 2), damit die Prävention von Entwicklungsstörungen gelingt. Durch differenzensible Förderung in der Kita und Elternberatung können Professionelle dazu beitragen, einer Etikettierung von Kindern durch verfrühte oder unzulängliche Diagnosen entgegenzuwirken.

Zusammenfassung und Ausblick

In den letzten 20 Jahren hat sich die Kita-Pädagogik grundlegend gewandelt. Trotz umfangreicher Qualitätsinitiativen fehlen Bildungserfolge beim Übergang zur Grundschule, das Berufsfeld ist durch Personalnot, aber auch durch kaum zu bewältigende pädagogische Anforderungen belastet, in Teilen zeigt sich die Wissenschaftscommunity polarisiert.

Der Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick, der seit Herbst 2024 veröffentlicht ist, kritisiert aus einer psychologisch geprägten Perspektive einseitige konzeptuelle Entwicklungen im Bereich der extensiven Frühbetreuung, in Bezug auf das Bild vom Kind, die Umsetzung des Bildungsauftrags sowie die Prävention von Verhaltensstörungen. Der Aufruf basiert auf wissenschaftlicher Expertise, die im vorliegenden Beitrag für jede der fünf Thesen ausgeführt wurde.

These 1 im Aufruf kritisiert die frühe und ganztägige Betreuung von Kindern unter zwei Jahren aus entwicklungspsychologischer und salutogenetischer Sicht. Es fehlt eine belastbare empirische Grundlage für Bildungseffekte bei U2-Kindern, während negative emotionale und soziale Folgen sowie Stressbelastungen evident sind. Die Bindungstheorie und entsprechende aktuelle Studien betonen die Bedeutung sicherer Eltern-Kind-Bindungen als Resilienzfaktor, was

durch sehr frühe und sehr lange Krippenzeiten gefährdet wird. Fachkräfte können aus verschiedenen person- und berufsbezogenen Gründen sowie aufgrund des Betreuungsschlüssels emotionale Sicherheit bei Kleinstkindern nicht uneingeschränkt gewährleisten. Aus den zusammengestellten Evidenzen lässt sich die Forderung einer differenzierten Kommunikation zu Risiken extensiver U2-Betreuung gegenüber Eltern ableiten. Lösungen sind eine längere gleichstellungsorientierte Elternzeit mit qualitativ hochwertigen, sukzessive altersgerechten Betreuungsangeboten. Es geht in These 1 um den Hinweis, die Expertise aus der Bindungstheorie und Stressforschung vollständig, auch mit ihren kritischen Perspektiven, in den politisch vorangetriebenen Krippenausbau einzubeziehen. Es geht nicht um die Kritik einer Krippenbetreuung an sich, vor allem nicht für bindungsbenachteiligte Kleinstkinder und Kinder über zwei Jahren.

These 2 kritisiert das einseitige Verständnis von Bildung in Kitas, das stark auf Selbstbildung setzt. Kritisiert wird nicht, dass Lernen als selbstbestimmter Prozess angesehen wird, sondern dass endogene und exogene Einflussfaktoren nicht thematisiert werden. Erst eine erweiterte Perspektive ermöglicht dann ein pädagogisches Handeln, das effektive Lernformen wie angeleitete Aktivitäten oder gar wissenschaftlich ausgearbeitete und evaluierte Lernprogramme nicht prinzipiell ausschließt. Bildung muss also differenzierter betrachtet werden, da Kinder unterschiedliche Voraussetzungen haben. Der aktuelle Bildungsansatz vernachlässigt wichtige Aspekte wie Selbstregulation, Volition und Bedingungen optimierter kognitiver Entwicklung sowie die praktischen Grenzen einer subjektbezogenen Lernförderung in einer Institution. Gefordert wird ein breiterer Bildungsbegriff, der alters- und entwicklungsangemessen alle Lernformen integriert. Bildung umfasst Konstruktion, Ko-Konstruktion und Instruktion, die (wieder) in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden sollten. These 3 unterstützt Partizipation unter den Aspekten Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeitserleben, Demokratieerfahrung und Teilhabe. Sie kritisiert nur eine falsch verstandene Partizipation in Kitas, bei der Kinder überfordert werden,

weil ihre altersbedingten kognitiven Fähigkeiten nicht berücksichtigt werden. Partizipation wird zunehmend auch bei alltäglichen Entscheidungen wie Essen oder Schlafen eingefordert, ohne entwicklungspsychologische Grenzen zu beachten oder die große Bedeutung von Routinen und Strukturen für die psychische Stabilität von Kindern zu erkennen. Bei einer kinderrechtsbasierter Begründung wird Partizipation zunehmend mit Autonomie gleichgesetzt, was bereits auf der Konzeptebene Verwirrung erzeugt. Die UN-Kinderrechtskonvention fordert nämlich Beteiligung alters- und reifeabhängig, nicht uneingeschränkt. Gefordert wird daher eine professionelle Haltung: Kinder sollen entwicklungsgemäß beteiligt werden, ohne dass Fachkräfte ihre strukturgebende Rolle aufgeben und dann Gefahr laufen, in einen der kindlichen Entwicklung wenig dienlichen permissiven Erziehungsstil zu verfallen.

These 4 kritisiert eine Unausgewogenheit in der Beobachtung von Kindern. Über die Einführung der narrativen Bildungs- und Lerndokumentation wird eine einseitige Stärkenorientierung in der Einschätzung von Kindern nahegelegt, die meist mit einer Abwertung von Entwicklungsscreenings, die Ressourcen und Förderbedarfe von Kindern früh erkennen lassen, verbunden ist. Fehlen wissenschaftlich fundierte Entwicklungsscreenings, ist die Prävention von Verhaltensstörungen und Schulschwierigkeiten erschwert, wobei durch vorverlegte Schuleingangsuntersuchungen und Sprachtests ein Umdenken erkennbar wird.

These 5 steht mit These 4 in engem Zusammenhang, weil es auch hier um die Prävention von Verhaltensstörungen geht, was bei einer hohen Zahl an Kindern mit psychischer Risikolage immer bedeutsamer wird. Statt frühzeitiger pädagogischer Unterstützung werden Probleme häufig an Psychologie oder Psychiatrie delegiert. Besonders ADHS gilt als Beispiel für Überdiagnostik und medikamentöse Übertherapie. Dabei könnten viele Verhaltensauffälligkeiten durch differenzierte Erziehung, Struktur, Förderung der Selbstregulation und gezielte wissenschaftlich fundierte Programme präventiv aufgefangen werden, was vor unnötiger Pathologisierung kindlichen Verhaltens schützt.

Im vorliegenden Beitrag wurden Evidenzen, die für die Bedeutung der fünf Thesen im Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick sprechen, detailliert aufgeführt, weitere Analysen sollen folgen. Zukünftige Publikationen könnten eine verbreiterte Analyse von Kernpunkten einer am Kindeswohl orientierten Kita-Pädagogik betreffen, die Themen wie Chancengerechtigkeit oder Qualitätsdiskurs mit aufnehmen. Wichtig erscheint auch eine Anschlussfähigkeit zu kindheitspädagogisch relevanten Disziplinen, die die aktuell erkennbare Konsens-Rhetorik begründet in Frage stellen, weil wichtige Perspektiven auf Kinder außen vor bleiben oder theoretische, konzeptuelle, didaktische oder praktische Probleme erkennbar nicht geklärt werden. Des Weiteren könnten zukünftige Arbeiten die feststellbaren Unstimmigkeiten auf der konzeptuellen Ebene vertiefter explorieren. Essentials einer konsequent am Kindeswohl ausgerichteten Kita-Pädagogik ließen sich zudem für die unterschiedliche Umsetzung in der Praxis konkretisieren.

In einer Abhandlung der Arbeitsgruppe Disziplinentwicklung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. (2024) heißt es: „Trotz in den letzten Jahren erfolgter Selbstvergewisserungen über theoretische und empirische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit bleiben Unschärfen bestehen, die sich beispielsweise im Verhältnis zu anderen (Teil-)Disziplinen, zur Politik oder im Verhältnis von Profession und Disziplin ergeben“ (S. 218). Der vorliegende Aufsatz möchte einen Beitrag dazu leisten, das Verhältnis zur Psychologie weiter zu klären. Angesichts der engen Verbindung psychologischer Erkenntnisse mit zentralen Fragen frühkindlicher Bildung und Entwicklung erscheint eine stärkere disziplinäre Rückbindung ebenso sinnvoll wie notwendig.

Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2019). *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung*. Reinhardt.
- Ahnert, L., & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 23(3), 44–53.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Datler, W., Deichmann, F., & Piskernik, B. (2022). Stress during transition from home to public childcare. *Applied Developmental Science*, 27(4), 320–335.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Piskernik, B., Porges, S. W., & Lamb, M. E. (2021). Infants' stress responses and protest behaviors at childcare entry and the role of care providers. *Developmental Psychobiology*, 63(6), e22156.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Albers, T. & Bostanci, S. (2025). *Stellungnahme zur geplanten Einführung eines flächendeckenden Sprachscreenings für Vierjährige und der Diskussion um Vorschulklassen*. <https://uni-paderborn.sciebo.de/s/yTdKDH84pzywNwN>
- American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt-Verlag.
- Arbeitsgruppe Disziplinentwicklung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE. (2024). Was ist Pädagogik der frühen Kindheit? *Frühe Bildung*, 13(4), 218–219.
- Backhaus, O., Hampe, P., & Dadaczynski, K. (2018). Depressionen bei Kita-Fachpersonal: Prävalenzen und arbeitspsychologische Korrelate. *Frühe Bildung*, 7(4), 223–230.
- Baker, M., Gruber, J., & Milligan, K. (2019). The long-run impacts of a universal child care program. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(3), 1–26.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Dagan, O., Cárcamo, R. A., & van IJzendoorn, M. H. (2024). Celebrating more than 26,000 adult attachment interviews: Mapping the main adult attachment classifications on personal, social, and clinical status. *Attachment & Human Development*, 1–38.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746–758). Garland Publishing.
- Becker-Stoll, F. (2015). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Systeme*, 29(2), 144–164.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren: So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege*. Herder.
- Beek, A. von der (2018). *Offene Arbeit – Chancen und Grenzen*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_vdBeek_2018_offene-Arbeit_ChancenundGrenzen.pdf
- Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2018). *Aussagen der Forschung zu den Effekten institutioneller Betreuung in den ersten Lebensjahren auf die Entwicklung des Kindes*. Expertise im Auftrag der Sophie von Liechtenstein Stiftung. <https://www.verhaltensbiologie.com/publizieren/fachartikel/PDF/KD59.pdf>
- Berry, D., Blair, C., Ursache, A., Willoughby, M., Granger, D. A., Garrett-Peters, P., Mills-Koonce, W. R., Vernon-Feagans, L., & Bratsch, M. (2014). Child care and resting cortisol across early childhood: Context matters. *Developmental Psychology*, 50(2), 514–525.
- Blaicklock, K. (2008). A critique of the use of learning stories to assess the learning dispositions of young children. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 11, 77–87.
- Blaicklock, K. E. (2017). Is New Zealand a world leader in early childhood education? An examination of the empirical evidence in recent reports. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 38–45.
- Bock-Famulla, K., Berg, E., Girndt, A., Akko, D. P., Krause, M., & Schütz, J. (2023). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2023: Transparenz schaffen – Governance stärken*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bowlby, J. (2024). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. Reinhardt.
- Brisch, K. H. (2017). *Bindungsstörungen – Frühe Beziehungsstörungen bei Säuglingen, Kleinkindern und Vorschulkindern*. Hogrefe.
- Brisch, K. H. (2022). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Beratung und Therapie* (4. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bruchmüller, K., & Schneider, S. (2012). Fehldiagnose Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom? Empirische Befunde zur Frage der Überdiagnostizierung. *Psychotherapeut*, 57(1), 77–89.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG)*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2023). *Zweites Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz)*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/zweites-gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung-kita-qualitaetsgesetz--201142>
- Bundesregierung (2025). *Verantwortung für Deutschland – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. <https://www.koalitionsvertrag2025.de>
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2004). *Bildung von Anfang an: Empfehlungen für die Bildungspläne der Länder*. Bonn.
- Butzmann, E. (2024). *Rezension zu Veronika Verbeek: Die neue Kindheitspädagogik. Chancen, Risiken, Irrwege*. socialnet Rezensionen. <https://www.socialnet.de/rezensionen/31956.php>
- Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., & Roebbers, C. M. (2013). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? *Kindheit und Entwicklung*, 22(2), 105–112.
- Cloos, P., Jung, E., Stieve, C., Viernickel, S., & Weltzien, D. (2024). *Das kindheitspädagogische Projekt: Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Beltz.
- Dammer, K.-H., & Kirschner, A. (2023). *Pädagogisches Neusprech: Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*. Kohlhammer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Deutscher Bildungsserver. (2025). *Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. <https://www.bildungsserver.de/bildungsplaene-fuer-kitas-2027-de.html>
- Deutsches Jugendinstitut. (2002). *Frühkindliche Bildung in Deutschland – Herausforderungen nach PISA*. Deutsches Jugendinstitut.
- Dreyer, R. (2024). *Überlastung, Stress und Erschöpfung in vielen Kitas – Ein Appell aus der Wissenschaft*. https://www.ash-ber-lin.eu/fileadmin/Daten/News/2024/2024_08_27_Auf-ruf_aus_der_Wissenschaft_zur_Kitakrise.pdf
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 183–220). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L., & Berg-Nielsen, T. S. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1684–1695.
- Dubowy, M., & Hasselhorn, M. (2024). *Schulbereitschaft: Was Kinder für einen erfolgreichen Schulstart brauchen*. Kohlhammer.
- Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Wie Bindungsdefizit und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik*, 41(4), 304–311.
- Ehm, J. H., & Hasselhorn, M. (2017). Kompensatorische Zusatzförderung zur Erhöhung der Schulbereitschaft. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Individuelle Förderung wirksam gestalten. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 295–311). Kohlhammer.
- El-Mafaalani, A. (2023). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Ennemoser, M., & Krajewski, K. (2020). Pädagogisch-psychologische Lernförderung im Kindergarten- und Einschulungsalter. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 377–404). Springer.
- Ernst, G., Franke, A., & Franzkowiak, P. (2022). Stress und Stressbewältigung. 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-i118-2.0>
- Flemming, E., Knorr, S., Lübke, L., Terne, L., & Spitzer, C. (2023). Bindung und seelische Gesundheit von ehemaligen Wochenkrippenkindern. *Psychotherapie*, 68(6), 412–418.
- Flöter, M., Egert, F., Lee, H.-J., & Tietze, W. (2013). Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bense, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kallicki, H. Keller & B. Leyendecker (Hrsg.), *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 107–137). verlag das netz.
- Frances, A. (2013). *Normal. Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen*. Dumont.

- Fried, L., & Roux, S. (2013). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Cornelsen.
- Friederich, T., & Widdascheck, C. (2025). *Wissenschaftliche Fachverbände kritisieren Kita-Aufruf „Kita-Kindeswohl-im-Blick“ scharf. Fehldarstellungen des Aufrufs begünstigen rechte Strömungen, schüren Unsicherheit bei Eltern und Pädagog_innen*. <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/presse-und-news-room/presse/pressemitteilungen/wissenschaftliche-fachverbaende-kritisieren-kita-aufruf-kita-kindeswohl-im-blick-scharf/>
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). *Das Kita-System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf*. <https://www.eh-freiburg.de/neuigkeiten/wissenschaftlerinnen-warnen-vor-kollaps-des-kitasystems>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Mischo, C. (2012). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0(0), 4–12.
- Fuchs, S.M. (2025). Rezension zu Veronika Verbeek: Die neue Kindheitspädagogik. Chancen, Risiken, Irrwege. *Bildung und Erziehung*, 78(3), 425–427.
- Gaspard, H., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2019). *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition*. Hogrefe.
- Genkova, P., & Speckmann, T. (2024). Die Einstellung gegenüber Elternzeit. Unterschiede zwischen Männern und Frauen. *Report Psychologie*, 49(6), 18–23.
- Gesellschaft für frühkindliche Bindung e.V. (2025a). <https://fruehe-bindung.de>
- Gesellschaft für frühkindliche Bindung e.V. (2025b). *Kommentar zu „Stellungnahme zum Aufruf „Kita-Kindeswohl-im-Blick““ von 4 pädagogischen Verbänden*. <https://fruehe-bindung.de/wp-content/uploads/2025/05/25-04-Kommentar-zur-Stellungnahme-der-4-Verbaende.pdf>
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154–167.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. (2020). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Grüneisen, L., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Differential development and trainability of self-regulatory abilities among preschoolers. *Acta Psychologica*, 232, 103802.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2024). *Visible Learning 2.0*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hédervári-Heller, É. & Antunes, F.M. (2017). Bindungsrepräsentationen Studierender der Kindheitspädagogik zu Beginn des Studiums. *Frühe Bildung*, 6(3), 151–159.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (2019). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/2022-11/QSV_Handreichung_Inter-net_2019_0.pdf
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (2021). *Abschlussbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. https://www.pina-research.de/wp-content/uploads/2022/12/Bika_Abschlussbericht_digital-Kopie.pdf
- Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2005). Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlegung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75(2), 129–144.
- Hohmann, K. (2022). Augenhöhe statt Strafen. Beziehungsstark in Kita, Krippe und Kindertagespflege. Herder.
- Höke, J. (2016). Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(3), 298–313.
- Horacek, U., Böhm, R., Klein, R., Thyen, U. & Wagner, F. (2021). *Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (Krippen)*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/qualitaetskriterien-institutioneller-betreuung-von-kindern-unter-3-jahren-krippen>
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). <https://doi.org/10.48746/epstanalpha2023pr>
- Jeon, L., Buettner, C.K. & Snyder, A.R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225–235.
- Jessen, J., Spieß, K., Waights, S., & Judy, A. (2020). Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. *DIW Wochenbericht*, 14, 1–12.

- Johnson, E. (2018). Partizipation in der Kita. In F.K. Krönig (Hrsg.), *Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik* (S. 166-171). Weinheim: Beltz.
- Kalicki, B. (2017). Kindeswohl im Kontext frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In M. Heimbach-Steins & A.M. Riedl (Hrsg.), *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch* (S. 49-56). Schöningh.
- Kavšek, M. (2019). Grundlegende kognitive Entwicklungsprozesse: Objektwahrnehmung. In B. Kracke & P. Noack, Peter (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 3-26). Springer.
- Kiso, C., Lotze, M. & Behrens, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule* (Nifbe-Themenheft Nr. 24). Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M. & Faas, S. (2024). *Expertise „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“*. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Datei-en/Expertisen_und_Studien/Expertise_Auswirkungen_von_Kindertagesbetreuung_auf_die_kindliche_Entwicklung_p%C3%A4dquis.pdf
- Knauf, H. (2015). *5 Hindernisse für stärkenorientierte Pädagogik*. <https://kinder.hypotheses.org/930>
- Knauf, H. (2018a). Lerngeschichten als narratives Assessment in der Elementarpädagogik: Eine empirische Untersuchung des Konzepts in deutschen Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 423-439.
- Knauf, H. (2018a). Lerngeschichten für Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine empirische Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive. *Frühe Bildung*, 7(1), 3-11
- Koch, S., Jergus, K., Lochner, B., Schildknecht, L. & Hübenthal, M. (Hrsg.). (2025). *Kritik (in) der Frühpädagogik: Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit*. transcript Verlag.
- Koglin, U. (2008). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD): 3-48 Monate: Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Cornelsen.
- Koglin, U., Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate: Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten*. Cornelsen.
- Kölch, M., Ziegenhain, U., Nöhring, A., & Köhler-Dauner, F. (2022). Die psychische Gesundheit von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen unterstützen – Zentrale Diskurse, empirische Erkenntnisse und Handlungskonsequenzen. *WiFF-Expertisen Nr. 56*. Deutsches Jugendinstitut.
- Krampen, G. (2008). Zum Einfluss pädagogisch-psychologischer Interventionen auf die Konzentrationsleistungen von Vor- und Grundschulkindern mit Konzentrationsschwächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(3), 196-210.
- Krönig, F.K. (Hrsg.). (2018). *Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik*. Beltz.
- Krönig, F.K. (Hrsg.). (2018). *Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik*. Beltz.
- Krowatschek, D. & Albrecht, S. (2013). *Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten, Vorschule und Eingangsstufe*. Borgmann.
- Leu, H. R. & Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. verlag das netz.
- Liessmann, K. P. (2019a). Und erlöse uns von dem Übel. Bildung als säkularisierte Religion. In K. P. Liessmann, *Bildung als Provokation* (S. 36-43). Piper.
- Liessmann, K. P. (2019b). Veränderung durch Bildung? Über eine rhetorische Figur. In K. P. Liessmann, *Bildung als Provokation* (S. 67-80). Piper.
- Lochner, B., & Gaßmann, A. (2024). Zusammenarbeit mit Familien in der Kita-Sozialarbeit. *Sozial Extra*, 48(6), 419-423.
- Lohaus, A. (2021). *Kindliche Kompetenzen. Was Eltern in den ersten Lebensjahren an ihrem Kind beobachten können*. Springer.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Springer.
- Lohbeck, L. (2017). Psychische Belastung und Beanspruchung von Studierenden in der Erzieherausbildung. *Empirische Pädagogik*, 31(1), 46-63.
- Macha, K., Urban, M., Lonnemann, J., Wronski, C., & Hildebrandt, F. (2025). (Mehr) Raum für Demokratie: Kinderperspektiven auf Partizipation in Kitas. *Frühe Bildung*, 0(0). <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000698>
- Mackowiak, K., Kühnauer, C., Budnik, L., & Mais, M. (2022). Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. Ergebnisse aus dem KoA-kiK-Projekt. *Frühe Bildung*, 11(3), 140-147.
- Mauz, E., Kuntz, B., Gutsche, J., Hoffmann, R., Krug, S., Poethko-Müller, C., Richter, A., & Jordan, S. (2020). Zur gesundheitlichen Lage von Kindern im Kita-Alter in Deutschland. Ergebnisse der KiGGS-Studie. *Frühe Bildung*, 9(2), 56-63.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2018). Feinfühligkeit und Erzieherin-Kind-Beziehungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 183-193.
- Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2020). Bindungsrepräsentationen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9(4), 203-210.

- Mayer, M. & Liszkowski, U. (2025). Out of sight, not out of mind: New pupillometric evidence on object permanence in a sample of 10- and 12-month-old German infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 249, 106060.
- McClelland, M., Acock, A. & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- Merget-Kullmann, M., Wende, M., & Perels, F. (2007). Ein Programm zur Förderung selbstregulativer Kompetenzen von Erzieherinnen und Kindern im Vorschulalter. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 232-250). Kohlhammer.
- Merten, E., Cwik, J. C., Margraf, J., & Schneider, S. (2017). Overdiagnosis of mental disorders in children and adolescents in developed countries. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26(4), 371-382.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2020). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen*. Verlag an der Ruhr.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2024). *Bildungsplan – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung*. <https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/sixcms/media.php/102/bildungsplan.pdf>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2024). *Bildungsplan – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung*. <https://mbjs-fachportal.brandenburg.de/sixcms/media.php/102/bildungsplan.pdf>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Herder.
- Nentwig-Gesemann, N. & Hurmaci, A. (2020). *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, S. (2025). Partizipation in Kindertageseinrichtungen – Zur Kritik und Kritisierbarkeit eines Akklamationsdiskurses. In S. Koch, K. Jergus, B. Lochner, L. Schildknecht & M. Hübenthal (Hrsg.), *Kritik (in) der Frühpädagogik: Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit* (S. 259-270). transcript Verlag.
- Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenburg, K. & Tinguely, L. (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in normalen, non-normalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 321-342). Springer VS.
- Nystad, K., Drugli, K.B., Lydersen, S., Horndalen, H. T., Lekhal, R. & Buøen, E.S. (2025). Toddlers' Cortisol Levels in Childcare and at Home. *Early education and development*, 36(1), 62-71.
- Pagel, R. (2003). Psychiatrische Pillen statt Pädagogik. Kritische Anmerkungen zur ADHS-Diagnose und der damit verbundenen Verabreichung von Ritalin. *Pädagogische Korrespondenz*, 30(3), 43-53.
- Perels, F. (2009). *Mit Kindern Lernen lernen. Selbstreguliertes Lernen im Kindergarten anleiten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2023). *Training mit aggressiven Kindern: Ein Therapieprogramm für Kinder mit aggressivem und oppositionellem Verhalten*. Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 1-8.
- Piper, S. (2018). *Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand. Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Erziehung und Bildung*. Springer VS.
- Pözl-Stefanec, E., & Epping, D. (2023). Die Macht der Beteiligung. Die Haltung der pädagogischen Fachkraft zählt. *KrippenKinder*, 01/2023, 18-21.
- Prenzel, A. (2016). Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF-Experten*, Nr. 47. Deutsches Jugendinstitut.
- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin. (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht der Expertenkommission*. https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf
- Rademacher, Q. (2020). Der längsschnittliche Zusammenhang zwischen vorschulischen Selbstregulationsfähigkeiten und akademischen Kompetenzen in der Grundschule. Eine systematische Literaturanalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(3), 163-180.
- Rathgeber, H., & Hanisch, C. (2024). Wirksamkeit multimodaler Interventionen bei Vorschulkindern mit Verhaltensproblemen. Eine systematische Literaturübersicht. *Frühe Bildung*, 13(1), 36-45.

- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50(9), 871–878.
- Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C., Wertfein, M., & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2015). *Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reinelt, T., Samdan, G., Kiel, N., & Petermann, F. (2020). Frühkindliche Prädiktoren externalisieren der Verhaltensauffälligkeiten. Evidenzen aus Längsschnittstudien. *Kindheit und Entwicklung*, 28(1), 19–32.
- Reinmann, G. (2012). Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen. Ein hausgemachtes Problem? In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 25–36). Klinkhardt.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2008). Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 888–905.
- Richter, E., Lehmann, T., & Sturzenhecker, D. (2017). So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Beltz.
- Richter, S. (2013). Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. *Kita-Fachtexte*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf
- Rißmann, M., Rehklau, C., & Lochner, B. (Hrsg.). (2025). *Lexikon Kindheitspädagogik*. Carl Link.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2025): *Resilienz im Kita-Alltag: Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Herder.
- Sauerbrey, U. (2025). Bildungspläne als eigenständige Wissensform. Über Probleme programmatischer Frühpädagogik. In S. Koch, K. Jergus, B. Lochner, L. Schildknecht & M. Hübenthal (Hrsg.), *Kritik (in) der Frühpädagogik: Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit* (S.187–200). transcript Verlag.
- Scatliffe, N., Casavant, S., Vittner, D., & Cong, X. (2019). Oxytocin and early parent-infant interactions: A systematic review. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(4), 445–453.
- Schäfer, G. (Hrsg.). (2022). *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz Juventa.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2, S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393–414.
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2021). Selbstbildung, Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 251–270.
- Schmutz, R. (2023). *Is Universal Early Childhood Education and Care an Equalizer? A Systematic Review and Meta-Analysis of Evidence*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/2vjba>
- Schneider, A., & Jakobi-Kirst, M. (Hrsg.). (2019). *Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an*. Barbara Budrich.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Schönfeld, R., Lonnemann, J., Walter-Laager, C., & Hildebrandt, F. (2025). Partizipatives Handeln von Fachkräften mit Krippenkindern in Essenssituationen: Ein Vergleich zwischen Fachkräften mit ost- und westdeutscher Biografie. *Frühe Bildung*, 0(0). <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000700>
- Schönfeld, R., Range, A.-K., Lonnemann, J., Walter-Laager, C., & Hildebrandt, F. (2024). Einsatz partizipationsförderlicher Elemente in Bilderbuchbetrachtungen mit Krippenkindern und die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Partizipation. *Frühe Bildung*, 13(3), 142–150.
- Schröder, M., Bürgin, D., Hutzenthaler, N., & Schmid, M. (2022). Zu Bindungsrepräsentationen und Burnout bei sozialpädagogischen Fachpersonen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(1), 72–93.
- Schulz, W., Bothe, T., & Hahlweg, K. (2020). Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, Risikoverhaltens und schulischer Leistung im Jugendalter. Ergebnisse einer 10-Jahres-Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 29(2), 101–112.
- Seeger, D., & Holodynski, M. (2022). *Bildung in der Kita organisieren (BIKO)*. Kohlhammer.

- Seligman, M. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen. Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Verlag Das Netz.
- Shorey, S., Asurlekar, R. A., Chua, J. S., & Lim, L. H. (2023). Influence of oxytocin on parenting behaviors and parent-child bonding: A systematic review. *Developmental Psychobiology*, 65(2). <https://doi.org/10.1002/dev.22359>
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (Hrsg.). (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Elsevier.
- Staatsinstitut Frühpädagogik. (2025). *KOMPIK. Kompetenzen und Interessen von Kindern*. www.kompik.de
- Stamm, M. (2018). *Neue Väter brauchen neue Mütter. Warum Familie nur gemeinsam gelingen kann*. Piper.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Waxmann.
- Statista. (2023a). *Europäische Union: Anteil der Kinder im Alter unter drei Jahren (U3) in formaler Kinderbetreuung (Betreuungsquote), aufgeschlüsselt nach Mitgliedstaaten im Jahr 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129311/umfrage/betreuungsquote-von-kleinkindern-in-der-europaeischen-union-eu>
- Statista. (2023b). *Statistiken zur Pisa-Studie*. <https://de.statista.com/themen/1200/pisa-studie/#topicOverview>
- Stiehler, M. (2007). *AD(H)S – Erziehen statt Behandeln*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sumner, M. M., Bernard, K., & Dozier, M. (2010). Young children's full-day patterns of cortisol production on child care days. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(6), 567–571.
- Textor, M. R. (2009). Drei Formen der Bildung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/2028>
- Theis, A. (2023). *Die Abwertung der Mütter: Wie überholte Familienpolitik uns den Wohlstand kostet*. Droemer.
- Thiesen, P. (2010). *Die gezielte Beschäftigung im Kindergarten. Vorbereiten – Durchführen – Auswerten*. Lambertus.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1970). The origin of personality. *Scientific American*, 223(2), 102–109.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M., & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kallicki, H. Keller, & B. Leyendecker (Hrsg.), *NUB-BEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 69–87). Verlag Das Netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, T. (2005). *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2005*. Bertelsmann Stiftung / Deutsches Jugendinstitut.
- Tröster, H., Flender, J., Reinecke, D., & Wolf, S. M. (2016). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten - Revision*. Hogrefe.
- Ulitzka, B., Daseking, M., & Kerner, J. (auch Körner, J.) (2022). Diagnostik der Selbstregulation im Kita-Alter. Eine Übersicht. *Frühe Bildung*, 11(4), 168–185.
- Verbeek, V. (2019). Von Geburt an anders. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9(2019), 4–7.
- Verbeek, V. (2020). Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode. *Pädagogische Rundschau*, 74(2), 185–194.
- Verbeek, V. (2024a). *Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12882.16323>
- Verbeek, V. (2024b). *Die neue Kindheitspädagogik: Chancen, Risiken, Irrwege*. Kohlhammer.
- Verbeek, V. (2025a). *Plädoyer für faire Bedingungen im wissenschaftlichen Diskurs über Konzepte in der Kita-Pädagogik*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13233.08808/1>
- Verbeek, V. (2025b). *Replik auf die Stellungnahme zur Pressemitteilung „Wissenschaftliche Fachverbände kritisieren Kita-Aufruf ‚Kita-Kindeswohl-im-Blick‘ scharf“ vom 13. Februar 2025*. <https://www.veronika-verbeek-trier.de/kita-kindeswohl-im-blick/>
- Verbeek, V. (2025c). Sind Erzieherinnen und Erzieher klug genug für die kognitiven Anforderungen in Ausbildung und Beruf? Intelligenztestergebnisse im Kontext von Berufseignung. *Pädagogische Rundschau*, 79(1), 67–82.
- Verbeek, V., & Fleck, A. (2021). *100 Jahre St. Helena Schule Trier: Eine Fachschule im Spiegel von Zeit und Profession*. Op gen Beek.
- Vereinte Nationen. (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Verabschiedet am 20.11.1989, in Kraft getreten am 02.09.1990. BGBl. 1992 II S. 121. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Vermeer, H. J., & van IJendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 390–401.

- 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. Institut für angewandte Forschung Berlin e.V.
- Viernickel, S. (2022). Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in elementaren Bildungseinrichtungen (StimtS) [PowerPoint-Folien]. Online-Fachtagung für elementare Bildung am 6.9.2022.
- Was mit Kindern (2025). *Rechte von Anfang an: Wie Kinderrechte im Alltag wirklich umgesetzt werden* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=8rxi7oM8XKM>
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery. Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503–515.
- Werner, E. E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20–31). Ernst Reinhardt.
- Westhoff, K., & Hagemeister, C. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Pabst Science Publishers.
- Weyers, S. (2024). Kinderrechte zwischen Paternalismus und Autonomie. Das Unbehagen an der Erziehung und die Ambivalenz der Kinderrechte. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung: Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung* (S. 169–189). Springer VS.
- Widdascheck, C., Friederich, T., Pietra, A.-K., & Kaiser-Kratzmann, J. (2025). *Stellungnahme zum Aufruf „Kita-Kindeswohl-im-Blick“*. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Ad_hoc_Stellungnahme_Kita_Wohl_final_170225.pdf
- Winner, A. (2013). *Alles Bindung – oder was? Zu Risiken und Nebenwirkungen eines Modebegriffs*. <https://www.erzieherin.de/alles-bindung-oder-was.html>
- Zhang, X., Li, J., Xie, F., Chen, X., Xu, W., & Hudson, N. W. (2022). The relationship between adult attachment and mental health: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(5), 1089–1137.
- Zhou, Y., Wengler, A., & Doblhammer, G. (2023). Association between the starting age of non-parental early childhood education and care (ECEC) and psycho-social problems in adolescence in West and East Germany – A natural experiment using data from the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KIGGS). *BMC Psychology*, 11(1), Article 189.

Information über die Verfasserin

Prof. Dr. Veronika Verbeek ist Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin, promoviert in Bildungswissenschaften und Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule, Duales Studium, Virtueller Campus, Standort Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte mit einigen Ausbildungsstudien an Fachschule und Hochschule in Deutschland und Luxemburg sind Selbstreguliertes Lernen, Ausbildungs- und Studienerfolg in sozialen Berufen sowie Professionsgeschichte der Kindheitspädagogik. Buchpublikationen erfolgten zur Beobachtung und Förderung in der Kita, zu Elterngesprächen aus systemischer Sicht, zu Leitkonzepten der aktuellen Kita-Pädagogik und zur katholischen Ausbildungstradition.

Seit über 30 Jahren bildet sie pädagogische Fachkräfte an Fachschule und Hochschule aus. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Unterricht sind Entwicklungspsychologie, Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, Qualitätsmanagement, Diversity sowie Beratung und Gesprächsmethoden für angehende SozialarbeiterInnen und Kindheitspädagog:innen, vormals für Erzieher:innen und Sozialassistent:innen. Pädagogische Praxis kennt sie aus ihren Tätigkeiten als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, in der Heimerziehung und als Sozialpädagogische Familienhilfe, Kita-Praxis aus vielen hundert Praxisbesuchen und Reflexionsgesprächen seit Beginn der 1990er Jahre in der Lernortkooperation zwischen Fachschule und Kindertageseinrichtung.

Weitere Informationen unter <https://www.veronika.verbeek.de> sowie unter <https://www.researchgate.net/profile/Veronika-Verbeek>

Die aktuelle Kita-Pädagogik birgt Risiken für Kinder

Seit geraumer Zeit wird die Kita-Betreuung besonders intensiv diskutiert, weil pädagogische Fachkräfte und Kita-Plätze für den quantitativen Ausbau fehlen. Bei aller Berechtigung dieser Anliegen sollte der sogenannte Kita-Notstand aber nicht allein auf einen Mangel an Geld oder Personal reduziert werden. Eine notwendige Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Ausgestaltung der aktuellen Kita-Pädagogik erscheint gleichermaßen wichtig. U3-Betreuung, offene Organisationsform, Selbstbildung oder Partizipation prägen mittlerweile den Umgang mit Kita-Kindern, ohne dass ein belastbarer Nachweis über die Nützlichkeit dieser Konzepte vorliegt.

Als Fachleute aus Pädagogik, Psychologie und Psychotherapie erkennen wir in den neuen Konzepten oder in ihrer Umsetzung große Risiken für die seelische Gesundheit und Lernfähigkeit der Kinder, wobei sich die Auswirkungen oft erst mittel- und langfristig in Schule oder Gesundheitswesen zeigen. Zunehmend verschaffen sich auch pädagogische Fachkräfte, die um das Wohl der Kita-Kinder besorgt sind, öffentlich Gehör. Die Zeit ist überreif für eine offene Diskussion der als progressiv deklarierten Kita-Konzepte.

Im vorliegenden Beitrag bündeln wir fünf kritische Perspektiven auf die neue Kita-Praxis. Das Thesepapier basiert auf wissenschaftlich begründeten Publikationen und soll vielfältige Aktivitäten anstoßen: Internetveröffentlichungen, Vorträge, Argumentationshilfen für pädagogische Fachkräfte und Eltern. Gemeinsam ist diesen Aktivitäten die Forderung nach einem entwicklungsdienlichen Umgang mit Kita-Kindern, nach veränderten Haltungen der Trägerverantwortlichen und pädagogischen Fachkräfte, nach einer Korrektur in der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik und Bildungspolitik zum Wohl unserer Kinder.

Für die Initiative:
Prof. Dr. Veronika Verbeek
www.veronika-verbeek.de

1. Sehr frühe und sehr lange U2-Kita-Betreuung stresst Kinder

Seit 2013 haben Eltern ab dem ersten Lebensjahr ihrer Kinder einen Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung, die Bedarfe steigen. Bei diffusem Bildungsversprechen an die Eltern verbringen Kleinstkinder teilweise den ganzen Tag außerhalb der Familie. In der Bindungsforschung herrscht Konsens darüber, dass sich eine stabile, trennungsresistente Bindung zu den Eltern frühestens nach 1,5 Jahren ausgebildet hat. Die Stressforschung bei Krippenkindern verweist auf ein extrem erhöhtes Stresserleben und Erschöpfungsreaktionen. Bei korrekter Interpretation empirischer Befunde wird deutlich: Kinder, die eine Krippe besuchen, sind Kindern, die keine Krippe besuchen, in ihrer Kompetenzentwicklung nicht im Vorteil. Die Motivlage, für eine sehr frühe Betreuung außerhalb der Familie zu werben, ist vielleicht eine sozialpolitisch und arbeitsmarktpolitisch nachvollziehbare, aber in ihrer Auswirkung keine, die das Kindeswohl berücksichtigt.

Wir fordern: Eltern sollten über die gesundheitlichen Risiken und die Herausforderungen für die Eltern-Kind-Bindung bei sehr frühem und sehr langem Krippenbesuch informiert werden. Politische Rahmenbedingungen sollten Müttern und Vätern ermöglichen, gleichstellungsorientiert ihre Kinder in den ersten beiden Lebensjahren selbst betreuen zu können oder nur auf kurze, entwicklungsgemäße Betreuungsangebote hoher Qualität zurückgreifen zu müssen.

2. Einseitige Selbstbildung verspielt Bildungspotentiale der Kita

Der aktuell praktizierte Selbstbildungsansatz besagt, dass Kinder sich in der Kita interessengeleitet beschäftigen sollen und nicht mehr von pädagogischen Fachkräften angeleitet werden dürfen. Ausschließlich selbstgewählte Beschäftigung als Bildung zu bezeichnen ist irreführend, denn Kinder brauchen kompetente Anleitung, um vielfältige Interessen und die nötige Anstrengungsbereitschaft für erfolgreiches Lernen zu entwickeln. Wenn Kinder nur spontan und situationsbezogen lernen, werden sie unterfordert und sind schlecht auf die Schule vorbe-

reitet. Häuslich bedingte Bildungsunterschiede werden so schon vor der Einschulung vergrößert statt verringert.

Wir fordern: In der Kita sollen nicht nur freie Formen des Spielens und Lernens, sondern besonders bei älteren Kindern regelmäßige lernzielorientierte Aktivitäten ihren festen Platz haben. Es sind vor allem die angeleiteten Beschäftigungen, die Grundkompetenzen vor dem Schuleintritt einüben lassen, kindliche Interessen erweitern und Lernen in heterogenen Gruppen ermöglichen.

3. Falsch verstandene Partizipation überfordert Kinder

Erziehung zur Selbstständigkeit macht Kinder von Jahr zu Jahr urteilsfähiger und handlungskompetenter. Falsch verstandene Partizipation zeigt sich jedoch, wenn man von Kindern Entscheidungen abverlangt, ohne ihr Alter zu berücksichtigen, Alltagsroutinen wie das Essen, den Toilettengang oder Schlafenszeiten immer wieder neu aushandelt oder Aktivitäten mit Fragen nach Befindlichkeiten zerredet. Erwachsene ordnen sich Kindern dann unter, werten ihren Wissensvorsprung als ‚Adulismus‘ ab, letztendlich überfordern sie Kinder mit Verantwortung. Durch übertriebene Partizipation werden Kinder nicht gestärkt, sondern verwöhnt. Dieser Erziehungsstil führt langfristig zu Selbstüberschätzung, problematischem Sozialverhalten und niedriger Leistungsfähigkeit.

Wir fordern: Kinder sollen in Abhängigkeit von ihrer Urteilsfähigkeit an Entscheidungen beteiligt werden. Die Orientierung an den Interessen von Kindern soll aber nie dazu führen, dass pädagogische Fachkräfte fachlich begründete Entscheidungen zum Wohle des Kindes nicht umsetzen. Die haltgebende Autorität von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern muss als bedeutsam für die kindliche Entwicklung gewürdigt werden.

4. Einseitige Stärkenorientierung provoziert Verhaltensauffälligkeiten

Es gehört zu einer verantwortungsvollen Erziehungshaltung, jedes Kind mit seinen Stärken und

Schwächen wahrzunehmen. Die aktuelle Kita-Pädagogik verlangt jedoch, dass pädagogische Fachkräfte ausschließlich Stärken von Kindern berücksichtigen. Die Betrachtung von Entwicklungsproblemen wird als Defizitorientierung abgewertet. Dabei gilt: Probleme sind leicht zu beheben, wenn man sie früh erkennt. Blendet man sie allerdings jahrelang aus, werden daraus umfassende Verhaltensstörungen. Mit Blick auf die psychische Gesundheit von Kindern ist es fahrlässig, ausgerechnet in der Kita Lern- und Entwicklungsbedarfe zu tabuisieren. Resilienz entsteht nicht durch die Vermeidung negativer Emotionen, sondern durch ihre Bewältigung.

Wir fordern: Statt die Analyse von Lernbedarfen und Entwicklungsdefiziten bei Kindern abzuwerten, müssen pädagogische Fachkräfte den Förderbedarf von Kindern erkennen und früh erzieherisch handeln. Als Verantwortliche für das Kindeswohl ist es ihre Aufgabe, Entwicklungsförderung auch im Rahmen der Kita umzusetzen. Bei Fehlverhalten von Kindern müssen pädagogische Fachkräfte Grenzen setzen dürfen.

5. Erziehungsprobleme werden psychiatrisiert und medikalisiert

Unter Psychotherapeuten ist klar: Viele der Probleme, mit denen Kinder heute vorgestellt werden, sind die Auswirkungen fehlender oder misslungener Erziehung. Voreilig gibt man heute Erziehungsprobleme, die Eltern und pädagogische Fachkräfte aus Unwissenheit, Ideologisierung, Ängstlichkeit oder Bequemlichkeit nicht lösen, als „Störungen“ an Psychologie und Psychiatrie weiter. Kinder sollen dann behandelt, wiederhergestellt, letztendlich repariert werden – um den Preis verlorener Entwicklungszeit, Leid für die Kinder und einer ihnen immer anhaftenden Etikettierung als psychisch krank.

Wir fordern: Pädagogischen Fachkräften sollte die präventive Wirkung von Erziehung und Förderung als wesentlicher Beitrag zur psychischen Gesundheit von Kindern bewusstwerden. So können sie durch individuelle Förderung und Elternberatung einer Etikettierung von Kindern durch unzulängliche Diagnosen entgegenwirken.

Aufruf Kita-Kindeswohl-im-Blick