



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



**BUNDESVERBAND FÜR
KINDERTAGESPFLEGE**

Bildung. Erziehung. Betreuung.

01.12.2023

Internationale Konferenz

Erkennen, was wichtig ist, und tun, was richtig ist

Zur Bedeutung und Stärkung kindlichen Wohlbefindens in der Kindertagespflege

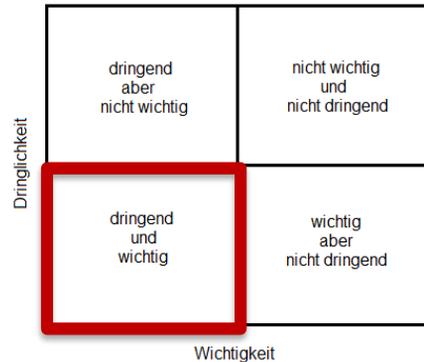
Susanne Viernickel
Universität Leipzig

WAS SIE ERWARTET

1. Weshalb ist es wichtig, kindliches Wohlbefinden in den Blick zu nehmen?
2. Anhand welcher Merkmale lässt sich kindliches Wohlbefinden erkennen und beschreiben?
3. Welche Risikofaktoren sollten Kindertagespflegepersonen (er-) kennen?
4. Circle of Well-Being

1. Weshalb ist es wichtig, kindliches Wohlbefinden in den Blick zu nehmen?

Die Befassung mit
kindlichem
Wohlbefinden in Krippe,
Kita, Kindertagespflege
ist...



- Steigende Inanspruchnahme von Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (unter 3-Jährige Deutschland 2022: 53,3% Ost, 31,8% West – davon 15,8% in KTP; Österreich 2021: 29,1%)
- Hohe wöchentliche Verweildauern (unter 3-Jährige Deutschland 2022: 36,0% mehr als 35h/Woche in KTP)
- Sensibilisierung für Kindeswohlgefährdung durch pädagogische Fachkräfte (Remsperger-Kehm & Boll, 2021; Hildebrandt et al., o.Ja.)
- Prävention von Störungen und Verhaltensauffälligkeiten
- Stärkung psychischer Gesundheitsressourcen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015)

“In order to support children’s wellbeing in early childhood settings, we need to know how young children subjectively experience wellbeing.”

(Mashford-Scott et al., 2012, 231)

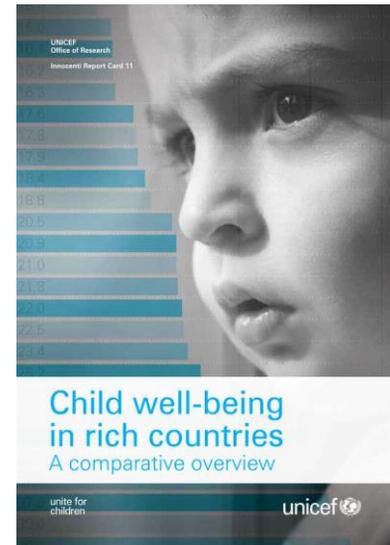
Um kindliches Wohlbefinden in der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung zu unterstützen, müssen wir wissen, wie junge Kinder subjektiv Wohlbefinden erfahren/erleben.

2. Anhand welcher Merkmale lässt sich kindliches Wohlbefinden erkennen und beschreiben?

Objektives Wohlbefinden

(Indikatorenansatz, internationale Vergleichsstudien):

- Materielle Versorgung
- Gesundheit und Sicherheit
- Bildung
- Risiken
- Beziehungen
- Wohnen/ Umwelt



Objektives Wohlbefinden

(Indikatorenansatz, internationale Vergleichsstudien):

Networks	Parent–community	Parental support networks	Main sources of support for parents in looking after children	European Quality of Life Survey, 2016
	Parent–work	Work–family balance	Percentage of employees struggling to fulfil family responsibilities	European Quality of Life Survey, 2016
		Hours worked	Average weekly hours worked on main job	OECD based on Labour Market Statistics, 2017
	Parent–school	Relationship with school	Parents' rating of their relationship with school	European Quality of Life Survey, 2016
Resources	Household resources	School books at home	Percentage of children aged 15 having books at home to help with school work	PISA, 2018
	Neighbourhood resources	Local play facilities	Percentage of children aged 10 who agree that there are enough places to play in their local area	Children's Worlds, 2017–19
Activities	Play	Playing outside	Frequency of playing outside at 10 years old (days per week)	Children's Worlds, 2017–19
	Digital	Internet use	Average duration of Internet use by children	EU Kids Online, 2018–19
		Family support	Level of family support reported by children at 15 years old	HBSC, 2017/18
Relationship	Family	Family participation	Percentage of children aged 10 totally agreeing that they participate in decision-making at home	Children's Worlds, 2017–19
	Peers	Being bullied	Frequency of children being bullied at 15 years old	PISA, 2018
School	School	School belonging	Sense of belonging at school at 15 years old	PISA, 2018
		School participation	Percentage of children aged 10 totally agreeing that they participate in decision-making at school	Children's Worlds, 2017–19

Körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden (Frank, 2010)

- **Körperlich**
positiv er
- **Seelisch**
Kompete
Anforder
- **Soziales**
sozialem
Gemocht



ndensein von
ngen

nden:
ältigung von

eben von
heitsgefühl,

→ „flouris

<http://www.zfkj.de/index.php/forschungsaktivitaeten/gina/filme>

Das bio-psycho-soziale Modell kindlichen Wohlbefindens

- **Körperliches Wohlbefinden:** Körperliche Grundbedürfnisse erfüllt; Bewegungssicherheit, Krafteinsatz, Balance
- **Seelisches/Psychologisches Wohlbefinden:** Meistern von Herausforderungen, eigene Ziele verfolgen, eigenständig handeln, sich verständlich machen.
- **Soziales Wohlbefinden:** „Gesehen-Werden“, Bestätigung, Zuneigung, gelingende Kommunikation

Die Leipziger Wohlbefindensstudien

STIMTS

STIMULATION ODER STRESS?
DER EINFLUSS VON GRUPPEN-
KONZEPTEN AUF KINDER IN
KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

01.04.2016 – 31.03.2018



140 Kinder (12-36 mo)
Videografie, Beobachtung,
Cortisol
mit Rahel Dreyer, ASH Berlin



35 Einrichtungen, 100
Kinder (U3)
Wohlbefindens- und
Gefährdungsbeurteilung



50 Einrichtungen, 150
Kinder (5-6 Jahre)
Wohlbefindens-
beobachtung und
Förderanregungen



60 Kinder (12-36 mo)
Eingewöhnungs-
dokumentation (auch
digital)

Die Leipziger Wohlbefindensstudien

STIMTS

STIMULATION ODER STRESS?
DER EINFLUSS VON GRUPPEN-
KONZEPTEN AUF KINDER IN
KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

01.04.2016 – 31.03.2018



- Körperliches Wohlbefinden
- Seelisches/ Psychologisches Wohlbefinden
- Soziales Wohlbefinden

Facetten bio-psycho-sozialen Wohlbefindens in den Leipziger Wohlbefindensstudien

Biologisches
Wohlbefinden

Emotionaler
Ausdruck

Körperliche
Zufriedenheit

Psychologisches
Wohlbefinden

Handlungskontrolle /
Selbstwirksamkeit

Aktivierung von
Bildungspotenzialen

Selbstkonzept /
Selbstwertgefühl

Soziales
Wohlbefinden

Emotionale Sicherheit
/Beziehungssicherheit
durch Fachkräfte

Emotionale Sicherheit
im Kontakt mit Peers

Soziale Teilhabe /
Beteiligung

Körperliches Wohlbefinden

Emotionaler Ausdruck

entspannt-neutral, Ausdruck positiver Affekte, nur kurze Phasen negativen Affekts, Emotionsregulation in der Regel möglich



Körperliches Wohlbefinden

Körperliche Zufriedenheit

Grundbedürfnisse sind erfüllt (Hunger, Durst, Schlaf), keine Schmerzen, Bewegungsmöglichkeiten



Psychologisches Wohlbefinden

Handlungskontrolle /
Selbstwirksamkeit

Kennen wiederkehrender Routinen und Abläufe, räumliche Orientierung, eigenständige Handlungssteuerung und -kontrolle, Erreichen selbst gesetzter Ziele



Psychologisches Wohlbefinden

Aktivierung von
Bildungspotenzialen

vertieftes Spiel und Exploration, Neugierverhalten,
hohes Engagement, kognitive Aktivierung (tu-als-ob,
symbolische Nutzung von Sprache)



Psychologisches Wohlbefinden

Selbstkonzept /
Selbstwertgefühl

Zufriedenheit mit sich selbst, Zutrauen, dass Herausforderungen gemeistert werden können; Stolz, wenn etwas gelingt.



Soziales Wohlbefinden

Emotionale Sicherheit
/Beziehungssicherheit

Signalisieren von Bedürfnissen, regelmäßige und angemessene Reaktionen auf Bedürfnisse, Körperkontakt, Zuwendung



Soziales Wohlbefinden

Soziale Teilhabe und Beteiligung

1:1-Interaktionen mit Fachkräften und Kindern, Teilhabe am Gruppengeschehen, soziales Spiel, Teilhabe an kulturellen Aktivitäten



Der Wohlbefindens-Stern



3. Welche Risikofaktoren sollten pädagogische Fachkräfte (er-) kennen?

**Individuelle
Eigenschaften**

z.B. Gesundheitszustand, Kompetenzen,
Temperament

**Soziale
Bedingungen**

z.B. Gruppenkomposition, Peer-Beziehungen,
Verhalten des/r Pädagogen/in, Beziehung
zur/zum Pädagogin/en, Partizipationskultur

**Organisatorische
Bedingungen**

z.B. Gruppengrößen, Fachkraft-Kind-Relation

**Räumlich-
sächliche
Bedingungen**

z.B. Lautstärke, „Crowding“, Spielmaterial,
keine Rückzugmöglichkeiten

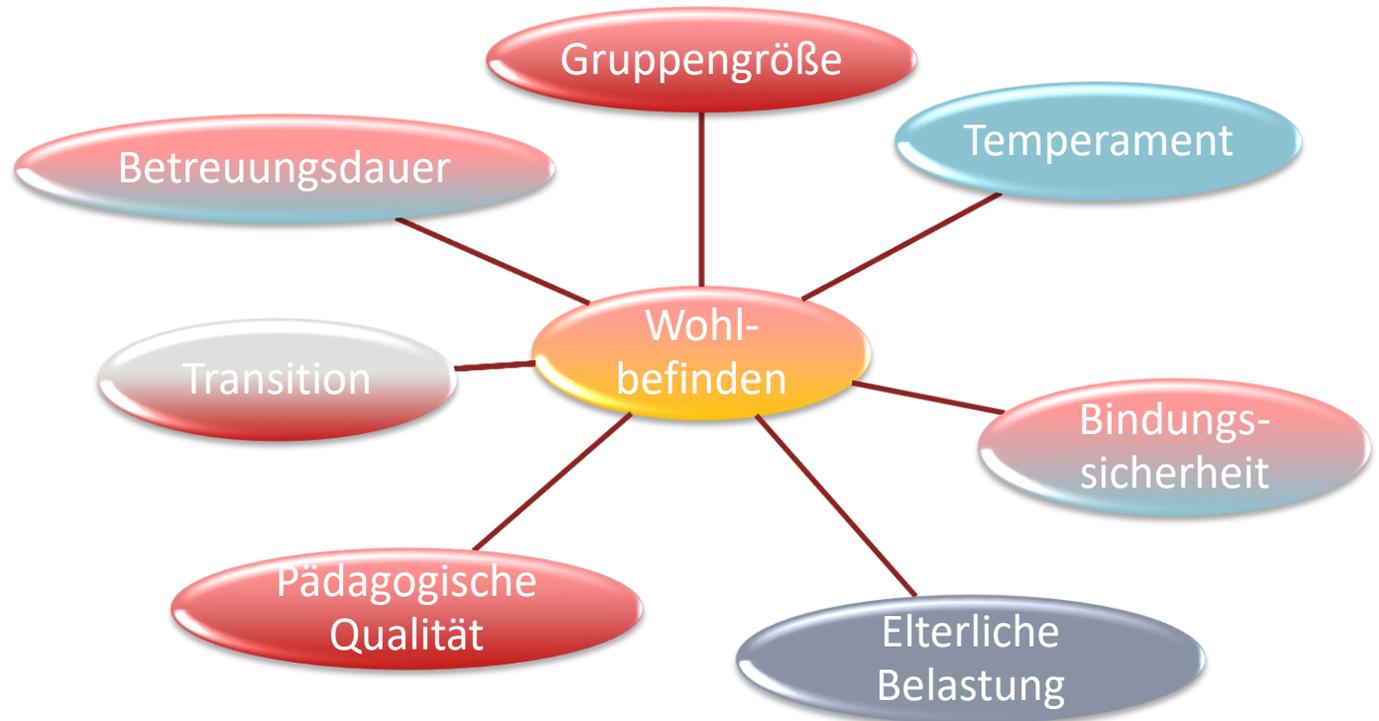
Tagesablauf

z.B. unflexible Tagesstruktur, Zeitdruck in
Transitionen

**Umfeld-
bedingungen**

z.B. familiäre Situation, Eingewöhnung

Individuelle, familiäre und institutionelle Risikofaktoren



➤ **Kindliches Temperament: Gehemmtheit/
Schüchternheit**

Gehemmte Kinder sind durch unbekannte, wenig vorhersehbare Situationen leicht irritiert und emotional verunsichert. Solche Kinder sind unter bestimmten Bedingungen in ihrem Wohlbefinden während des Aufenthalts in Krippe oder Kindertagespflege eingeschränkt.

➤ **Unsichere Bindung an die pädagogische Fachkraft**
Studien zeigen, dass ca. 1/3 der Kinder eine unsichere Bindung an die Betreuungsperson in Krippe / Kindertagespflege aufbauen. Dies bedeutet, dass sie nicht zuverlässig auf sie zurückgreifen (können), wenn sie emotionale Unterstützung / Rückversicherung oder Stressregulation benötigen.

➤ **Problematische Eingewöhnung**

Eingewöhnungen verlaufen unterschiedlich. Die positive Bewältigung des Übergangs stellt einen Schutzfaktor dar, eine unzureichende Bewältigung einen Risikofaktor, der zu andauerndem Stresserleben führen kann.

➤ **Geringe pädagogische Qualität**

Die pädagogische Qualität (Interaktions- und materielle Anregungsqualität) wirkt sich auf das tägliche (situative) Wohlbefinden als auch auf die sprachlich-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern aus.

➤ **Hoher Betreuungsumfang**

Eine lange Betreuungsdauer (> 35h/wöch.) gilt als Risiko für externalisierendes / aggressives Verhalten, v.a. bei geringer Qualität und hoher Gruppenstärke. Auch die Mutter-Kind-Bindung kann negativ beeinflusst werden.

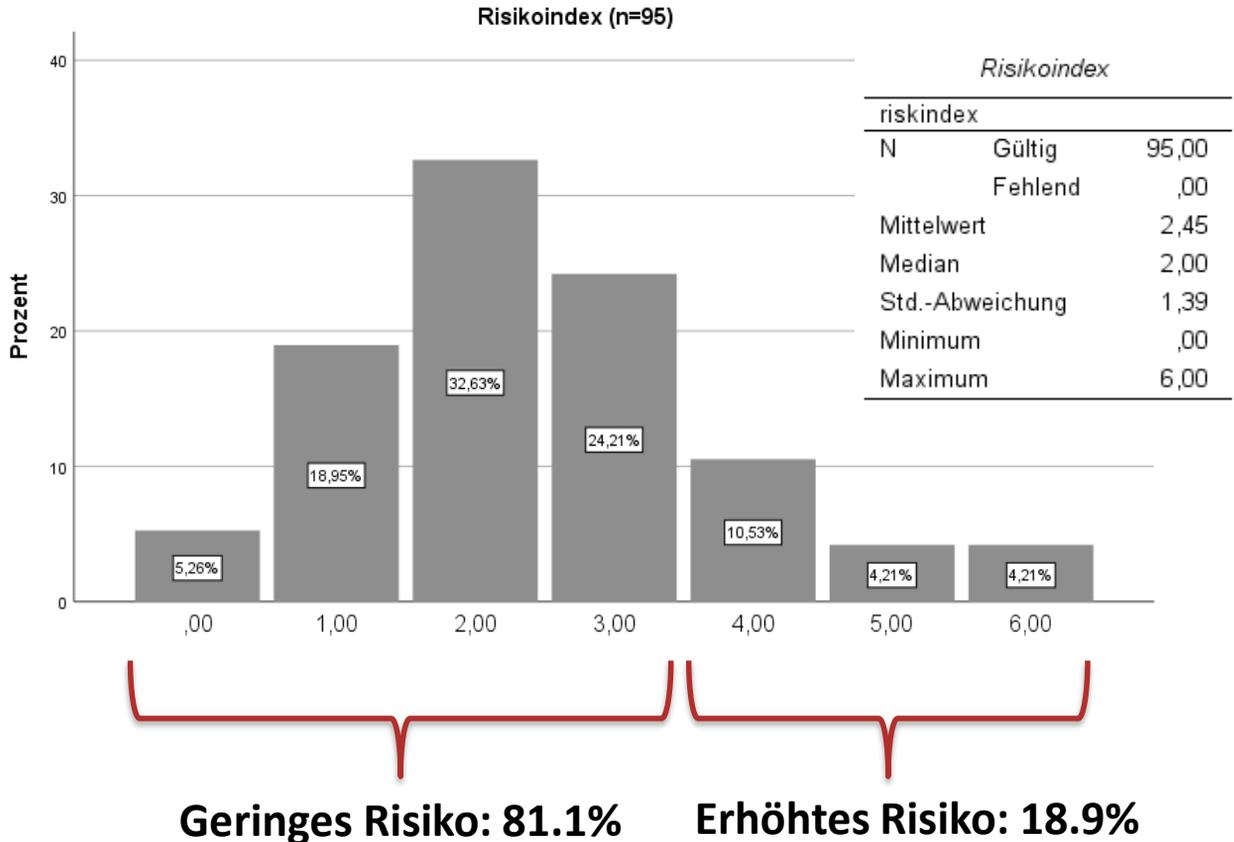
➤ **Familiäre Belastungen**

Familiäre Faktoren wirken stärker auf kindliche Entwicklung als institutionelle Faktoren. Hohe Belastungen gelten als Risiko für dysfunktionales Erziehungsverhalten und kindliche Entwicklung.

Risikoindex (n=95 mit vollständigen Daten)

Variable	n Kinder	Prozent
Schwieriges Temperament (IKT, Gehemmtheit o. Frustrationsanfälligkeit, 4.+5. Quintil)	24	25,3
Elterliche Belastung (EBI > 60)	33	34,7
Problematische Eingewöhnung (z.B. „Mein Kind weint auch nach der Eingewöhnungsphase morgens bei der Übergabe“)	26	27,4
Unsichere Bindung an Fachkraft (AQS <.30)	31	32,6
Hohe wöchtl. Betreuungsdauer (> 35h/Woche)	52	54,7
Hohe Gruppenstärke (> 19 Kinder)	49	51,6
Geringe pädagogische Qualität (KRIPS <4,01)	18	18,9

Risikoindex (n=95)



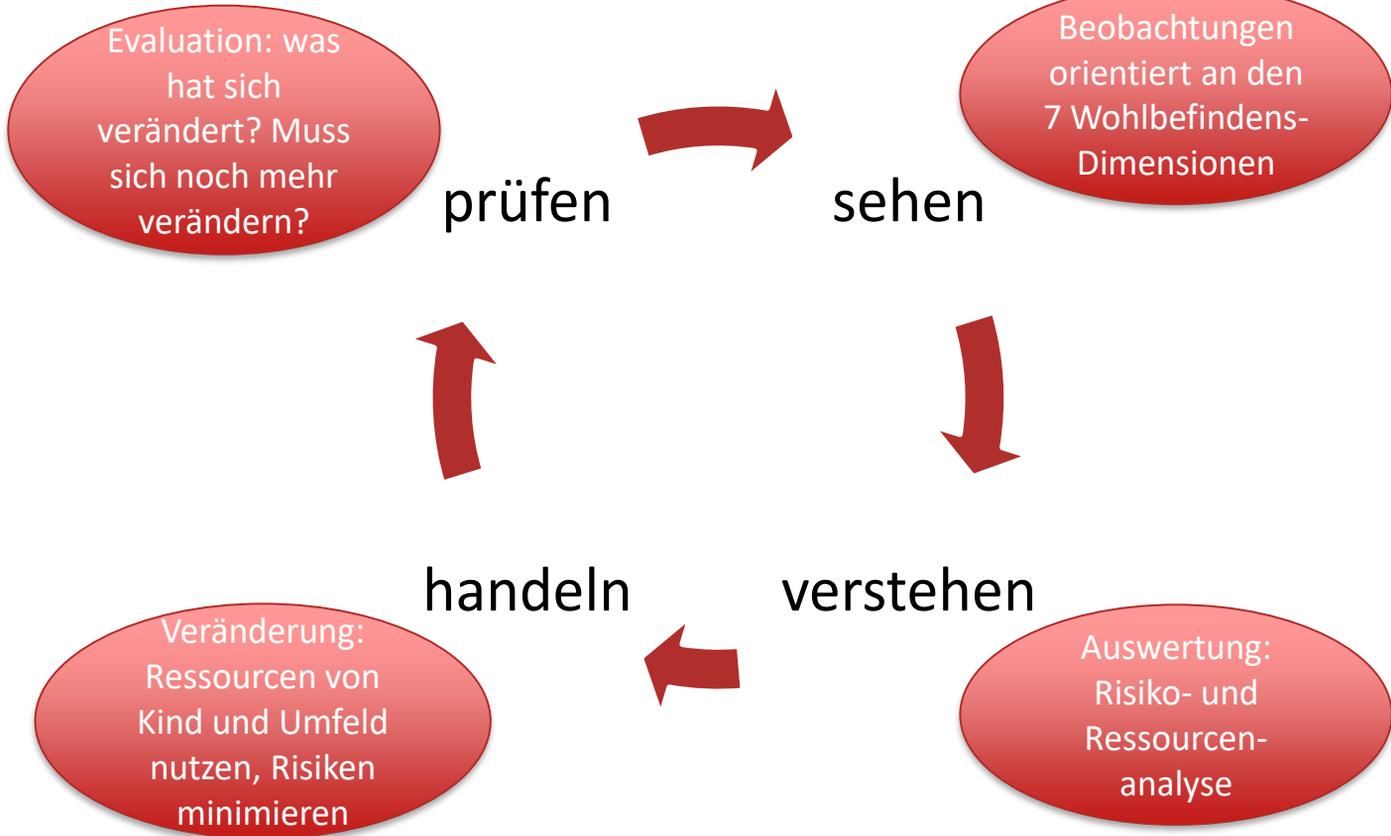
Kinder mit erhöhtem Risiko...

- weinten häufiger und wirkten häufiger niedergeschlagen;
- erfuhren seltener positive Resonanz in ihren Interaktionen mit den pädagogischen Fachkräften;
- waren deutlich seltener in Aktivitäten mit den pädagogischen Fachkräften involviert; sie befanden sich deutlich häufiger in einem passiven Beobachtungsmodus;
- verbrachten weniger Zeit mit intensivem, konzentrierten Spiel und mehr Zeit unbeschäftigt oder nur oberflächlich ins Spiel involviert.

... als Kinder mit geringer Risikokumulation (Viernickel, 2023)

5. Circle of Well-Being

Circle of Wellbeing



Beispiel: Sina (21 Monate)

(1) Sehen

Sina wirkt häufig **niedergeschlagen** und **spielt kaum mit anderen Kindern**, beobachtet diese aber häufig. Sie **holt sich aber nicht aktiv Unterstützung von mir als Tagesmutter**. Wenn sie etwas findet, was ihr Interesse weckt, bleibt sie **lange und ausdauernd** bei der Sache.

(2) Verstehen

Sina ist Einzelkind und hatte **bisher wenig Kontakt** zu anderen Kindern. Von den Eltern wird sie als eher **schüchtern** beschrieben. Sina ist seit sechs Monaten in der Kindertagespflege. Die Eingewöhnung verlief **unauffällig**.

Sina fällt im Alltag eigentlich nicht weiter auf, sie **läuft irgendwie mit**.

Beispiel: Sina

(2) Verstehen (Fortsetzung)

Es wirkt, als würde sie gern in Kontakt mit anderen Kindern treten, **traut sich aber nicht** oder weiß nicht wie.

Vielleicht ist Sina doch noch nicht richtig in der Kindertagespflege „angekommen“? Weil sie ihre Bedürfnisse nur leise und unklar ausdrückt, habe ich evtl. **übersehen**, dass sie sich noch nicht sicher genug fühlt.

Anscheinend gelingt es ihr aber doch immer wieder, sich in ein Spiel zu **vertiefen**, wenn der **Rahmen** gegeben ist (interessantes Material, ruhige Umgebung).

Beispiel: Sina

(3) Handeln

In den nächsten Wochen nehme ich mir **täglich bewusst Zeit**, um mit Sina in Kontakt zu treten, etwas zu spielen, ihr beim Mittagessen Aufmerksamkeit zukommen zu lassen etc.. Besonders wichtig ist dabei, **positive Emotionen** zu teilen. Ein oder zwei andere Kinder können involviert werden, wenn das für Sina zu passen scheint.

Außerdem achte ich verstärkt darauf, Signale von Sina zu registrieren und **feinfühlig** darauf zu reagieren.

Wenn es Gelegenheit gibt, Sina in **Kontakt mit anderen Kindern** zu bringen, wird sie darin feinfühlig unterstützt (z.B. andere Kinder auf sie aufmerksam machen, mitspielen und verbalisieren).

Ich schaffe **bewusst** Gelegenheiten, bei denen **gelacht, herumgealbert, gemeinsam etwas Schönes empfunden** wird, und achte darauf, dass Sina hier involviert ist.

Beispiel: Sina

(3) Handeln (Fortsetzung)

Sina wird **regelmäßig Spielmaterial** angeboten, das für sie interessant ist, und es wird dafür gesorgt, dass sie beim Explorieren **Zeit** hat und nicht von außen unterbrochen wird. Wenn möglich geselle ich mich dazu, **setze mich z.B. in die Nähe oder bestätige Sina** in ihrem Tun.

Mit den **Eltern** suche ich das Gespräch. Wie verhält sich Sina zu Hause? Gibt es vielleicht gerade **Veränderungen** oder anderes, das Sina **verunsichern** könnte?

(...)

(4) Prüfen

Nach vier Wochen **werte** ich meine Erfahrungen und Beobachtungen **aus**. Was hat sich verändert? Muss sich noch mehr verändern?

Die Leipziger Wohlbefindensstudien



140 Kinder (12-36 mo)
Videografie, Beobachtung



43 Einrichtungen, 100
Kinder (U3)
Wohlbefindens- und
Gefährdungs-
beurteilung



50 Einrichtungen, 150
Kinder (5-6 Jahre)
Wohlbefindens-
beobachtung und
Förderanregungen



60 Kinder (12-36 mo)
Eingewöhnungsdoku-
mentation

Code der Fachkraft: _____ Datum: _____	durchgängig	überwiegend	teilweise	kaum	gar nicht	weiß ich nicht
Emotionaler Ausdruck						
1.1 wirkt entspannt, locker und zufrieden						
1.2 wirkt interessiert, beobachtend						
1.3 ist fröhlich, lacht						
1.4 ist quengelig, nörgelig						

Soziale Teilhabe und Beteiligung	durchgängig	überwiegend	teilweise	kaum	gar nicht		weiß ich nicht
2.1 sucht aktiv Blickkontakt zu andern Personen							
2.2 beobachtet das Gruppengeschehen passiv (ist dabei nicht aktiv in das Geschehen involviert)							
2.3 zeigt Interesse an anderen Kindern und Erwachsenen sowie am Zusammensein und geht auf andere aktiv zu							
2.4 wird von anderen Kindern wahrgenommen und zum Mitspielen aufgefordert							

Fragen zur Reflexion und zum Austausch



Fragen zur Reflexion und zum Austausch

- ❖ Was brauchen Kinder in den ersten Lebensjahren? Woran lässt sich das erkennen?
- ❖ Welchen emotionalen Ausdruck zeigen die Kinder in meiner Obhut? Gibt es Kinder, die häufiger niedergeschlagen, antriebslos oder wütend und aufgebracht sind? Gibt es Kinder, die häufiger starke Ängste zeigen?
- ❖ Welche verbalen und nonverbalen Signale nehme ich wahr? Verstehe ich, was die Kinder mir mitteilen möchten?
- ❖ Wie reagiere ich auf kindliche Signale?

- ❖ Wofür interessieren sich einzelne Kinder besonders? Wann sind sie besonders engagiert oder in ihr Spiel vertieft?
- ❖ Inwieweit nehmen die Kinder am Gruppengeschehen teil? Gibt es Kinder, die meist für sich alleine sind?
- ❖ Sind besonders häufige Kontakte oder besondere Beziehungen zwischen einzelnen Kindern beobachtbar?
- ❖ Werden körperliche Bedürfnisse der Kinder prompt und angemessen erfüllt? Erkenne ich entsprechende Signale?
- ❖ (Wie) gelingt es mir, das Wohlbefinden aller Kinder zuverlässig im Blick zu behalten?

- ❖ Wodurch ist der Tagesablauf in der Kindertagespflegestelle charakterisiert? Wie bewerte ich die Balance von fester Struktur und Offenheit/ Flexibilität?
- ❖ Wie nutzen ich und die Kinder die verfügbaren Räume – bin ich zufrieden damit?
- ❖ Zu welchen Zeitpunkten bzw. in welchen Situationen (beim Spielen, essen, wickeln, schlafen, ...) können die Kinder ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend agieren?
- ❖ Wie ermögliche ich Partizipation und an welchen Stellen können Partizipationsmöglichkeiten erweitert werden?

- ❖ (Wie) kann ich sicherstellen, dass ich für jedes Kind zuverlässig als vertraute Bezugsperson zur Verfügung stehe, wenn es notwendig wird?
- ❖ Wann und wodurch können Kinder sich in der Kindertagespflege als kompetent und selbstwirksam erleben?
- ❖ Ist die aktuelle Gestaltung von Situationen, Abläufen, Räumen und Zugangsmöglichkeiten, besonders aber mein Interaktionsverhalten so, dass es zum täglichen Wohlbefinden aller Kinder beiträgt? Was soll beibehalten, was muss geändert werden?
- ❖



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



**BUNDESVERBAND FÜR
KINDERTAGESPFLEGE**

Bildung. Erziehung. Betreuung.

25.03.2023

Tag der Kindertagespflege

Erkennen, was wichtig ist, und tun, was richtig ist

Zur Bedeutung und Stärkung kindlichen Wohlbefindens in der Kindertagespflege

Susanne Viernickel
Universität Leipzig

Interesse am Newsletter des WoGe Projekts?
Senden Sie eine e-mail an
marianne.roelli_siebenhaar@uni-leipzig.de

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Becker-Stoll, F. & Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, 31-41.
- Belsky, J. (2008). Quality, Quantity and Type of Child Care: Effects on Child Development in the USA. Occasional Paper 37. Potsdam: Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2004). Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 ½ years. *Infant Behavior & Development*, 28, 20–35.
- Dreyer, R. (2018). Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Freiburg: Herder.
- Dreyer, R., Stammer, K., Karmann, E. & Viernickel, S. (2021). Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita* (S. 187-214). Kronach: Carl Link.
- Frank, R. (2010). Wohlbefinden fördern. Positive Therapie in der Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (o.Ja.). Kurzbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Berlin: BMFSFJ.
- Huber, J. (2018). Bindungsentwicklung und außerfamiliäre Betreuung. In Schmidt, T. & Smidt, W. (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 101-118). Münster New York: Waxmann.
- Laevers, F. (2005). Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> (Zugriff 06.07.2018)

Literatur

Linkert, C., Bäuerlein, K., Stumpf, E. & Schneider, W. (2013). Effekte außerfamiliärer Betreuung im Kleinkindalter auf die Bindungssicherheit und die sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 22(1), 5-13.

Mathers, S. & Sylva, K. (2007). National evaluation of the Neighbourhood Nurseries Initiative: The relationship between quality and children's behavioural development (Research Report SSU/2007/FR/022). Oxford: Department of Educational Studies, University of Oxford.

McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K. L., Owen, M. T. & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46, 1–17.

Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247.

Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P., Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (2019). Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen. Berlin Weimar: das netz.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf

Remsperger-Kehm, R. & Boll, A. (2021). Verletzendes Verhalten in Kitas. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.

Literatur

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.

UNICEF Office of Research (2013). Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview, Innocenti Report Card 11. Florence: UNICEF.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar Berlin: das netz.

Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. Frühe Bildung, 11(3), 107 – 114.

Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Institut für Angewandte Forschung (IFAF). Verfügbar unter: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/Stimts/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf