

Kornelia Schneider

Gewaltprävention in der Kita: Aktuelle Diskussion und künftiger Bedarf

I. Ausgangsposition

Kinder sind von Geburt an auf Dialog und Erkundung eingestellt, wollen Beziehungen herstellen und aufrechterhalten und die Welt kennen lernen. Sie wollen handlungsfähig sein und verfolgen ihre Interessen im Rahmen der Möglichkeiten, die ihnen entwicklungsgemäß zur Verfügung stehen und die ihnen von der Erwachsenenwelt und von älteren Kindern eingeräumt werden.

Gewalt ist ein Beziehungsthema. Wenn Kinder „aggressiv“ sind und zu gewaltförmigen Handlungen greifen, ist das als Ausdruck ihrer Lage und Bedürfnisse zu werten. Selbst wenn gewalthaltiges Verhalten bei Kindern nicht immer folgerichtig unmittelbar aus Bedingungen der akuten Situation und Interaktion heraus erklärbar, sondern eher einer genetisch bedingten Disposition geschuldet ist (vgl. den vorhergehenden Beitrag von Klaus Wahl), muss auf der Beziehungsebene reagiert werden. Nur hier können Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ansetzen. Wenn das nicht erfolgreich ist, sind andere Expert/inn/en und Dienste gefragt.

In Familien sind manche Kinder schon von klein auf Gewalterfahrungen – sowohl in psychischer als auch in körperlicher Form – ausgesetzt, die sich dann auch im Verhalten der Kinder in KiTas widerspiegeln. In Bezug auf Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen geht es darum, was zu tun ist, um gewaltfreie Erfahrungen dort zu ermöglichen.

Es betrifft alle Politikebenen, für demokratische Strukturen zu sorgen, die ausreichend finanzielle Mittel und Ressourcen für Teilhabe, Mitwirkung und Selbstbestimmung von Kindern und von pädagogischen Fachkräften bereitstellen. Dabei sind jeweils die verschiedenen Ebenen von Struktur – Kultur – Handlungspraxis zu beachten.

Als **gesetzliche Grundlagen** dienen:

- Verpflichtung zur Vermeidung bzw. zum Ausgleich von Benachteiligung lt. SGB VIII, §1 (3) 1
- Verpflichtung, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (ebd. § 1 (3) 2)
- Verpflichtung zur Beteiligung lt. SGB VIII § 8
- Recht auf gewaltfreie Erziehung lt. BGB § 1631 Abs. 2 sowie auf Privatsphäre lt. Kinderrechtskonvention
- Recht auf Partizipation: Teilhabe, Selbstbestimmung, Wahlmöglichkeiten sowie
- Recht, sich zu informieren, sich mitzuteilen, gehört zu werden lt. Kinderrechtskonvention.

II. Datenlage zur Untersuchung von „Gewalt“ in Kindertageseinrichtungen

Es gibt nur vereinzelt Studien, die Gewalt in Kindertageseinrichtungen für Kinder vor dem Schuleintritt thematisieren. Deswegen ist kaum etwas bekannt zur Verbreitung, Häufigkeit und Ausformung von verletzendem und schädigendem Verhalten gegenüber anderen Kindern in diesen Settings. Wir müssen uns daher auch daran orientieren, was der pädagogischen Praxis und der Forschung zur Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren grundsätzlich zu entnehmen ist.

1. Eine Beobachtungsstudie des Deutschen Jugendinstituts galt dem „**Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten**“ (1995-1999) und bezog sich auf Kinder im Alter von 1 Jahr bis zum Schuleintritt. Es wurde untersucht, was Kinder tun, wenn sie untereinander in Konflikt geraten (Dittrich et al. 2001). Die meisten Konflikte wurden konstruktiv gelöst, so dass alle mit dem Ergebnis zufrieden waren. Gewalt spielte nur eine Rolle in destruktiven Lösungsversuchen, die anderen Kindern keinen Raum für ein gleich würdiges Aushandeln oder gar keinen Handlungsspielraum ließen.

- Hauptergebnis war, dass Fachkräfte die kreativen und für alle Seiten befriedigend gelösten Konflikte unter Kindern in der Regel gar nicht mitbekommen, sondern ihnen nur solche Konflikte auffielen, bei denen die Kinder unerwünschtes Verhalten an den Tag legten und bei denen Unterstützung gefragt war. Im Anschluss daran wurden Materialien für pädagogische Fachkräfte entwickelt, die einen neuen Blick auf die Konfliktkompetenz von Kindern sowie auf Unterstützungsmöglichkeiten bei unbefriedigendem Verhalten in Konfliktsituationen ermöglichen (Dörfler et. al. 2002).
2. Eine Studie aus der Schweiz (Alsaker 2003) befasste sich (1997-2000) mit **Mobbing unter Kindern in Berner Kindergärten** und bezog sich auf Kinder im Alter von 5 – 7;11 Jahren (wobei rund 40 % der Kinder 5 – 5;11 Jahre alt waren). Sie hat nachgewiesen, dass Mobbing in nicht unerheblichem Ausmaß vorkommt. Sie basierte allerdings mehr auf Interviews (von Kindern) und Fragebögen (für Fachkräfte und Eltern) als auf Beobachtungen im Feld.

Die Schweizer Studie beinhaltete auch ein flexibel gestaltetes Präventionsprogramm, das sich an Fachkräfte richtet und bei dem die „Umsetzung die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten und Formen voraussetzt“ (Alsaker 2003, 2002 f). Die Wirkung des Programms wurde anhand von Befragungen von Kindern und Fachkräften überprüft. Beteiligt waren 8 Fachkräfte aus 10 Kindergärten, die die Präventionsarbeit durchgeführt hatten, und entsprechend viele Kontrollgruppen aus anderen Kindergärten. Die Fachkräfte wurden sicherer im Umgang mit Mobbing, und die „Anzahl mobbinggefährdeter Kinder nahm in der Präventionsgruppe ab, während sie in der Kontrollgruppe zunahm“ (257).

Aus beiden Studien ergibt sich, dass ein wesentlicher Ansatz für Prävention darin liegt, zunächst einmal die Fachkräfte für das Thema zu sensibilisieren und in einem zweiten Schritt erfolgreiche Wege zu einer unterstützenden Begleitung aufzuzeigen und zu erproben. Entscheidend ist, dass pädagogische Fachkräfte wahrnehmen, wie Kinder miteinander umgehen, was zu Konflikten führt und ob Kinder nach konstruktiven Lösungen suchen oder andere unterdrücken. Dazu brauchen Fachkräfte

Rahmenbedingungen, die ihnen ermöglichen, auf die Qualität der Beziehungen zu achten und einzuwirken, um gewaltfreie Kommunikation von Anfang an zu stärken. Und sie müssen selbst entsprechende Ziele haben.

3. Eine Expertise zur Fachkraft-Kind-Relation (Viernickel / Schwarz 2009) kommt zu dem Ergebnis, dass es „Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und dem Verhalten und der Entwicklung der Kinder“ gibt (16 f.):

„Pädagogische Fachkräfte, die für weniger Kinder zuständig sind, zeigen ein positiveres Interaktionsverhalten als Fachkräfte, die für eine größere Anzahl von Kindern verantwortlich sind. Dies gilt sowohl für Verhaltensweisen, die den Aufbau einer sicheren emotionalen Beziehung befördern (Sensibilität, Zugewandtheit, Fürsorglichkeit und Wärme, positiver Affekt), als auch für Verhaltensweisen, die die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen (Ermutigung, Respekt für kindliche Autonomiewünsche). Sie stellen darüber hinaus auch häufiger vielfältiges und entwicklungsangemessenes Spielmaterial zur Verfügung.

Die Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Relation und der Interaktionsgestaltung sind besonders stabil in Gruppen mit Kindern unter drei Jahren. Für Kinder unter drei Jahren wirkt sich damit die Fachkraft-Kind-Relation besonders stark auf die täglich erlebte Qualität in der Kita aus.

Es finden sich Hinweise auf Schwellenwerte, ab denen die pädagogische Prozessqualität und das Verhalten und Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst wird. Bei unter Dreijährigen gibt es deutliche Effekte der Fachkraft-Kind-Relationen in Vergleichen von Gruppen mit einer Relation von 1:5 vs. 1:3, was auf einen Schwellenwert von 1:3 bis 1:4 hindeutet. In Gruppen mit drei- bis sechsjährigen Kindern wurden differentielle Effekte bei Relationen von 1:8 vs. > 1:8 gefunden, in Gruppen von fünf- bis sechsjährigen Kindern bei 1:10 vs. > 1:10. Diese Schwellenwerte sind mit Vorsicht zu interpretieren, da nur wenige Studien mit jeweils unterschiedlichen Designs und Messverfahren vorliegen.

Das Verhalten von Kindern wird durch die gegebene Fachkraft-Kind-Relation in mehrfacher Hinsicht beeinflusst. In Gruppen mit einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation zeigen Kinder häufiger Anzeichen für emotionales Wohlbefinden, kooperieren mehr mit der Erzieherin und sind öfter engagiert und konzentriert im Spiel. Sie zeigen seltener ängstliche und aggressive Verhaltensweisen” (S. 17).

4. Aus der Säuglings- und Hirnforschung wissen wir: Junge Kinder lernen durch das, was sie selbst erleben. Was für Verhaltensweisen sie entwickeln, hängt davon ab, was sie von der Welt kennen lernen, welche Vorbilder sie bekommen, wie sie selbst behandelt werden und was sie gerade erreichen wollen. Sie „lesen“ Muster aus ihren Erfahrungen, wie andere handeln und wie sie selbst behandelt werden. Sie orientieren sich in ihren Handlungen an diesen Modellen. Demnach wären Erfahrungen mit gewaltfreier Kommunikation der beste Garant für das Erlernen sozial verträglichen Verhaltens – sofern nicht Behinderungen oder Entwicklungsstörungen vorliegen.
5. Entwicklungspsychologen gehen davon aus, dass bei Kindern unter zwei Jahren kein Interesse daran besteht, andere zu schädigen oder sich mit Gewalt durchzusetzen. Im Krabbel- und Kleinkindalter sind Kratzen, Beißen, Hauen, um sich Schlagen und ähnliche Arten von abwehrender oder angreifender Körpersprache in erster Linie ein Zeichen dafür, dass ein Kind sich bedrängt fühlt und/oder sich nicht anders zu helfen weiß. Allerdings bahnt sich hier schon an, ob Kinder als „Problemfälle“ stigmatisiert werden, wenn pädagogische Fachkräfte diese Art Sprache nicht als Signale dafür erkennen, dass Bedürfnisse des Kindes vernachlässigt werden. Hier ist Weiterbildung von Fachkräften notwendig.
6. Junge Kinder (bis 3 Jahre) in Tageseinrichtungen kommen am ehesten in Zusammenspiel, das von gemeinsamem Interesse getragen ist, wenn Fachkräfte Wert auf die Entwicklung der Beziehungen unter Kindern legen und den Kindern viel Spielraum für

selbst bestimmte Aktivitäten lassen (vgl. Schneider/Wüstenberg 2014). Kinder, die eher außen stehen, wenn es um Beziehungen mit anderen Kindern in frei gewählten Aktivitäten geht, bräuchten Unterstützung von Fachkräften, bekommen aber wenig Aufmerksamkeit (Kalliala 2014).

III. Möglichkeiten der Unterstützung von gewaltfreien Konfliktlösungen unter Kindern in Tageseinrichtungen (gegliedert nach Präventionsstufen)

1. Minimierung der Bedingungen, die Aggressivität fördern und auslösen (generelle oder primäre Prävention)

Alltagsbedingungen, die für ein friedliches Miteinander förderlich sind, anstelle von Programmen:

- Verbesserung der Qualität von Rahmenbedingungen, vor allem der Fachkraft-Kind-Relationen
- Verbreitung von Fachwissen zur Prävention von Gewalt in der Aus- u. Weiterbildung sowie Beratung von Fachkräften, und zwar in Verbindung mit Biografieforschung
- kontinuierliche fachliche Begleitung von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen (einzeln und im Team) zur Sensibilisierung für die Ursachen von Gewaltanwendung und für den Umgang mit gewalthaltigem Verhalten unter jungen Kindern
- eine Dialog orientierte, responsive Pädagogik, die Kinder als gleich würdige Gegenüber sieht und auf Verstehen der Kinder und ihres Verhaltens ausgerichtet ist statt auf Sanktionierung oder Förderprogramme bei Defiziten (=> Pädagogik der Achtsamkeit, gewaltfreie Kommunikation) (Beispiele dafür finden sich u.a. in Henneberg et al. 2011, Gutknecht 2012 und 2015, Schneider/Wüstenberg 2014)
- Ressourcen und Kompetenzen der Kinder sehen und nutzen
- eine Lernkultur hervorbringen, die von gegenseitiger Achtung und Miteinander getragen ist (sowohl unter Fachkräften, als auch zwischen Fachkräften und Kindern)

- als Fachkraft selbst Vorbild für respektvollen Umgang und für das Herstellen von Lerngemeinschaft(en) sein
- Verwirklichung von bestehenden Rechten für Kinder durch Sensibilisierung für „strukturelle Gewalt“ sowie für Möglichkeiten, „Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (lt. SGB VIII § 1,3), durch Verdeutlichung des Rechts auf „Beteiligung“ (lt. SGB VIII § 8), auf gewaltfreie Erziehung (lt. BGB § 1631 Abs. 2) und Beachtung der Kinderrechte (lt. UN-Kinderrechtskonvention)
- Auseinandersetzung der Fachkräfte mit der eigenen Einstellung und deren Herkunft.

2. Intervention bei aktueller heftiger, verletzender Aggression (gezielte oder sekundäre Prävention)

Anteil nehmen statt den pädagogischen Zeigefinger zu erheben; de-eskalierend wirken:

- direktes Eingreifen, um die Verletzung von Kindern zu verhindern, ohne das verletzende Kind grob anzufassen, zu beschämen oder Sanktionen zu verhängen
- mit Interesse verfolgen, was Kinder tun, und bei sich anbahnender Bedrohung, Verletzung oder Verdrängung von Kindern Alternativen anbieten, evtl. durch Einsteigen ins Spiel und Übernahme einer Rolle, die neue Möglichkeiten eröffnet
- anerkennen, dass Körpersprache die Erstsprache junger Kinder ist
- sich jeweils allen Beteiligten wohlwollend zuwenden, d.h. sich um beide Kinder kümmern, sowohl „Täter“ als auch „Opfer“
- Bemühen herauszufinden, worum es einem Kind geht, was ein Kind bewegt
- Gefühle der Kinder wahrnehmen, akzeptieren, benennen
- eigene Vermutungen äußern bzw. danach fragen, was ein Kind erreichen wollte und ob es Unterstützung braucht

- gemeinsam mit Kindern nach Alternativen suchen, wie das anders (ohne Verletzung oder Kränkung) erreicht werden könnte
- Kinder stärken, die nicht oder kaum gewohnt sind, Empathie zu erfahren und als Person gewürdigt zu werden, indem ihnen besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wird und ihnen Zuwendung zuteil wird, bevor sie mit anderen verletzend umgehen
- klären, welche Muster ein Kind gelernt hat und woher diese kommen.

3. Erkundungs- und Reflexionsfragen für pädagogische Fachkräfte – bezogen auf die Bedingungen in der Einrichtung und die eigene Position:

- Wieviel Spielraum haben die Kinder in unserer Kindertageseinrichtung für eigene Entscheidungen und Mitwirkung? Was begrenzt ihren Spielraum?
- Wieviel Spielraum habe ich als pädagogische Fachkraft im Team und gegenüber der Leitungsebene, meine Gefühle und Gedanken zu äußern und Entscheidungen zu treffen? Wird eine Dialog orientierte Kommunikationskultur gestärkt?
- Wie feinfühlig und einfühlsam gehen wir mit Kindern um?
- Was hilft uns dabei, was hindert uns?
- Was bereitet mir Stress? Woher kommt das? Was können wir tun, um Stress zu reduzieren?
- Was verstehe ich unter Aggression, was unter Gewalt? Was empfinde ich als aggressiv, was als gewalttätig? Was nenne ich aggressiv oder gewalttätig? Was hat das mit meiner eigenen Biografie und Sozialisation zu tun? Was hat es mit gesellschaftlichen Normen zu tun?
- Woher rührt die Vorstellung, dass Gewalt hauptsächlich im Gewand körperlicher Handlungen auftritt? Welche Rolle spielen sprachliche und soziale Arten von Machtausübung (z.B. Mobbing, Ausgrenzung)?

- Wann und wie häufig kommt Gewalt bei uns im Alltag vor? In welcher Art? Von wem geht sie aus?
- Wie viel Gewalthaltigkeit (Machtausübung) steckt in den Organisationsstrukturen, in Regeln, sprachlichen Äußerungen und Handlungen?
- Transportieren verbale Aussagen, Handlungen und Körpersprache unterschiedliche Botschaften? Gibt es versteckte oder passive Aggression bei Kindern und bei Erwachsenen? (vgl. Juul: Aggressions-Tabu)
- Was für ein Vorbild bin ich/ist unser Team/unsere Leitung/unsere Träger in Bezug auf Konfliktfähigkeit und gewaltfreie Kommunikation?

– bezogen auf den Umgang mit Konfliktsituationen und mit Kindern, die andere verletzen, ausgrenzen, verdrängen, erniedrigen und ihnen keinen Spielraum lassen

- Liegt mir daran zu verstehen, wie eine Situation entstanden ist und was für eine Problematik und/oder längere Geschichte sich dahinter verbirgt?
- Bin ich bereit, mich der Perspektive jedes Kindes zu öffnen?
- Bin ich bereit, Handlungen, die als aggressiv gedeutet werden, als verborgenes Kommunikationsangebot zu verstehen?
- Kommen alle Beteiligten gleichwürdig zu Wort, auch wenn sie nicht gleich mächtig und nicht gleichberechtigt sind? Erfährt jedes Kind Würdigung seiner Person?
- Frage ich mich/fragen wir uns im Team, fragen wir ein Kind wie es ihm geht, wie es sich fühlt und was es im Sinn hat und erreichen will (z.B.: Was macht dich wütend?), bevor Maßnahmen getroffen werden?
- Was führt im System des/der Betroffenen dazu, dass er oder sie zu diesem Verhalten greift? Welche Ressourcen stehen diesem Kind zur Verfügung, seinen Handlungsspielraum zu erweitern? Welche Ressourcen stehen der pädagogischen Fachkraft zur Verfügung?

- Was können wir tun, um die Ressourcen zu stärken und zu vergrößern?

IV. Mögliche Präventionsstrategien auf den Bund-, Länder-, Kommunal-Ebenen und ihrer Vernetzung (einschl. freie Träger) sowie zu Wissenschafts-Praxis-Politik-Problemen

Ausgangs-Thesen

Besonders nachhaltig wirkt, wenn Kinder in den ersten Lebensjahren **Modelle gewaltfreier Kommunikation erleben**, wenn sie **Respekt und Anteilnahme erfahren**, wenn es zählt, was sie fühlen, denken und bewirken wollen.

1. Grundlegend für Gewaltprävention sind die Lebensbedingungen und die Kommunikationskultur aller Mitglieder und in allen Institutionen der Gesellschaft. Wenn die bestehenden Ressourcen nicht geeignet sind für die „Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII) und geplante Investitionen dem nicht Rechnung tragen, wird keine nachhaltige Wirkung zu erzielen sein.
2. Programme zur Gewaltprävention können nichts erreichen, wenn es an Ressourcen für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Achtung mangelt, denn Beides ist ausschlaggebend für die Motivation, andere nicht zu missachten.
3. Es ist notwendig, in Ressourcen von Kindertageseinrichtungen zu investieren, um sie zu verbessern, denn
 - das Niveau der erreichten Qualität von Beziehungen und Lerngelegenheiten (Prozessqualität) bewegt sich fast durchgängig nur auf mittlerer Ebene (vgl. NUBBEK-Studie);
 - die Strukturqualität ist gemessen an den heutigen Anforderungen an Bildungsanregung und -begleitung nicht ausreichend: Es gibt zu viele Teilzeit- und befristete Arbeitsverhältnisse, zu geringe Fachkraft-Kind-Relationen, zu ungesicherte Zeitbudgets für mittelbare pädagogische Arbeit (ohne Kinder), zu wenig

Freistellung für Leitungsaufgaben und stellvertretende Leitung, zu wenig Qualifizierung für Leitungsaufgaben (vgl. Ländermonitor 2015).

- mangelnde Strukturqualität verschlechtert die Prozessqualität und damit die Entwicklungschancen von Kindern (vgl. Vierenickel/Schwarz 2009, 16 f).
 - Zugangsmöglichkeiten sind ungleich verteilt (vgl. Ländermonitor 2015).
4. Grundlegende Investitionen in die Qualität von Kindertageseinrichtungen (auf allen Ebenen der Qualität) sind lohnender als extra Programme zur Gewaltprävention.
 5. Gewaltpräventionsprogramme müssen bei Trägerverantwortlichen und pädagogischen Fachkräften ansetzen, nicht als Trainingsprogramme bei Kindern.

Konkrete Möglichkeiten/Maßnahmen

Forschungsförderung: Bund, Länder und Kommunen sind gefragt, gemeinschaftlich dafür zu sorgen, dass

- Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Verbund mit der Praxis durchgeführt,
- die Standards der Rahmenbedingungen verbessert werden und
- die Infrastruktur für längerfristige fachliche Begleitung ausgebaut wird
- dass alle Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten sowie Strukturverbesserungen koordiniert werden.

Konziertierte Qualitätsinitiative (von Bund und Ländern)

- zur Verbesserung der Standards betr. Fachkraft-Kind-Relation
- zur Gewährleistung von Zeiten für Austausch und Reflexion (s. auch Sommerfeld 2007, 79).

Aus- und Weiterbildung (Länderebene)

- Verbreitung von Fachwissen über Entstehungszusammenhänge von Gewalt

- Kennenlernen und Erproben gewaltfreier Kommunikation und Umgangsweisen
- Fachliche Begleitung: Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte für das Verstehen von aggressiv genanntem Verhalten als Signal für unzureichende Beziehungsqualität und mangelhafte Entfaltungsmöglichkeiten
- Weiterqualifizierung in Bezug auf „Responsivität“ (Dialog-Kultur, Respekt und Anteilnahme) und die Rolle von Kindertageseinrichtungen für Resilienz.
- Institutionsanalyse in Bezug auf Kommunikationsstruktur und -kultur in Kindertageseinrichtungen und deren Trägern als Grundlage für die Entwicklung von gewaltfreier Kommunikation in der Organisation.

Kommunale Ebene

- Etablierung von Weiterbildungsmöglichkeiten, eingebunden in fortlaufende fachliche Begleitung zur Reflexion der Pädagogik
 - (a) zur Verbreitung und Umsetzung von Fachwissen, bezogen auf die Alltagspraxis
 - (b) zur Qualifizierung im deeskalierenden Umgang mit destruktivem Verhalten.

Literatur

Alsaker, F. D. (2003): *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern u.a.: Hans Huber.

Bertelsmann Stiftung (2014): *Qualitätsausbau in KiTas. 7 Fragen zum Qualitätsausbau in deutschen Kitas, 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung: Status quo, Handlungsbedarfe und Empfehlungen; Methodische Erläuterungen. Wirksame Bildungsinvestitionen*. Gütersloh – online unter: www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html

Bertelsmann Stiftung (2015): *Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports frühkindliche Bildungssysteme* – online unter: www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html

Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (1996): *Konflikt, Aggression, Gewalt in der Welt von Kindern unter dem Blick der Wissenschaft. Ein Literaturbe-*

richt. Projekt Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten Heft 2/96. München: Deutsches Jugendinstitut.

Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2001): *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Weinheim: Beltz.

Dörfler, M., Dittrich, G. & Schneider, K. (2002): *Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene? Arbeitsmaterialien für Erzieherinnen. Textbausteine, Leitfäden, Videobausteine und Video/CD im Set*. Weinheim: Beltz.

Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, D. (2015): *Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten*. Freiburg: Herder.

Henneberg, R., Klein, L. & Schäfer, G. E. (2011): *Das Lernen der Kinder begleiten. Beziehung – Bildung – Dialog*. Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer.

Juul, J. (2014): *Aggression. Warum sie für uns und unsere Kinder notwendig ist*. Frankfurt/M.: Fischer.

Kalliala, M. (2014): *Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres*. In: *Early Years: An International Research Journal*, 34:1, 4-17

Nyland, B.: *The Guiding Principles of Participation. Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child*. In: Berthelsen, Donna/Brownlee, Jo/Johansson, Eva (eds.): *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. Routledge. New York 2012, 26-43 (Deutsche Übersetzung der 6 Aspekte für Beteiligung in: Schneider, K./Wüstenberg; W.: *Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Berlin: Cornelsen 2014, S. 194 f.)

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

Schneider, K. & Wüstenberg, W. (2014): *Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Berlin: Cornelsen.

Sommerfeld, Verena (2007). *Strategien der Gewaltprävention im Bereich der Kindertageseinrichtungen*. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): *Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 74-103.

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise*. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.