MindPlay

MindPlay Project

2025-1-PL01-KA220-SCH-000360826

www.mindplayproject.eu

*Wir hören zu*

# DEN WOHLBEFINDENS-BEDÜRFNISSEN VON KINDERN



## MindPlay Länderübergreifender Forschungsbericht

*Psychisches Wohlbefinden in der frühen Kindheitserziehung: Herausforderungen, Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe in Europa*

Eine konsolidierte Analyse nationaler Studien im Rahmen des MindPlay Erasmus+-Projekts

**FRÜHE IDENTIFIKATION**

**EMOTIONALES WOHLBEFINDEN**

**ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN**

**KOMPETENZEN VON LEHRKRÄFTEN**

**UNTERSTÜTZENDE SCHULEN**

Kofinanziert von der Europäischen Union

*Kofinanziert durch die Europäische Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

**1. Einleitung** 6

**2. Methodik** 10

**2.1 Forschungsdesign** 10

**2.2 Teilnehmende Länder** 11

**2.3 Zielgruppen** 12

**Lehrkräfte** 12

**Schulleiter und Schulleitung** 12

**Schulpsychologen, Berater und Entwicklungsspezialisten** 12

**Eltern** 12

**2.4 Datenerhebung und -analyse** 13

**3. Vergleichende Analyse der Ergebnisse** 15

**3.1 Prävalenz und Arten psychischer Probleme** 15

**Externalisierende Störungen** 15

**Internalisierende Störungen** 16

**Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme** 17

**Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation** 17

**Konflikte mit Gleichaltrigen und soziale Schwierigkeiten** 18

**Umwelt- und gesellschaftliche Faktoren, die das Wohlbefinden von Kindern beeinflussen** 19

**3.2 Früherkennung und diagnostische Verfahren** 21

**Vorherrschende Nutzung von Beobachtungen** 22

**Fehlen standardisierter Instrumente und Verfahren** 23

**Unterschiede zwischen den Schulen** 23

**Lehrkräfte als erste Erkenner** 24

**3.3 Kompetenzanforderungen an pädagogische Fachkräfte** 25

**Kompetenzen zur Früherkennung** 26

**Unterstützung bei der emotionalen Regulierung** 27

**Verhaltensmanagement** 27

**Kommunikation mit den Eltern** 28

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor(en) und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür verantwortlich gemacht werden.*

**Krisenintervention** 29

**Wohlbefinden und Selbstfürsorge von Lehrkräften** 29

**3.4 Systemische Hindernisse** 30

**Fachkräftemangel** 31

**Zeitmangel** 32

**Unzureichende Ausbildung** 33

**Fehlen standardisierter Verfahren** 33

**Große Klassengrößen** 34

**Arbeitsbelastung der Lehrkräfte** 35

**3.5 Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie** 36

**Bedeutung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit** 36

**Herausforderungen bei der Kommunikation** 37

**Hindernisse für eine effektive Zusammenarbeit** 38

**Elterliches Engagement bei Prävention und Unterstützung** 38

**Implikationen für MindPlay** 39

**3.6 Umwelt- und gesellschaftliche Faktoren, die das Wohlbefinden von Kindern beeinflussen** 40

**Das Wohlbefinden der Familie** 40

**Trennung der Eltern und familiäre Instabilität** 41

**Vielfalt, Inklusion und kulturelle Anpassung** 41

**Digitales Wohlbefinden und ausgewogene Nutzung von Technologie** 42

**Sozialer Druck und sich wandelnde Kindheitserfahrungen** 43

**3.7 Bestehende bewährte Praktiken** 44

**Emotionskreise und tägliche emotionale Check-ins** 44

**Programme zum sozialen und emotionalen Lernen (SEL)** 44

**Rollenspiele und Simulationsübungen** 45

**Integrationsaktivitäten und Teambildung** 45

**Ruheecken und sichere Räume** 46

**Theaterpädagogik und kreativer Ausdruck** 46

**Ansätze des erfahrungsorientierten Lernens** 47

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor(en) und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür verantwortlich gemacht werden.*

**3.8 Erwartungen an die MindPlay-Tools** 47

**Praktische und evidenzbasierte Instrumente** 48

**Spielbasierte Ansätze** 48

**Integrationsspiele** 49

**Pädagogisch orientierte und Beobachtungsspiele** 49

**Lehrerfortbildung und berufliche Unterstützung** 50

**Materialien für Eltern und Ressourcen zur Familienunterstützung** 50

**Einfache Umsetzung und minimaler zusätzlicher Arbeitsaufwand** 51

**4. Länderübergreifende Zusammenfassung** 53

**Tabelle 1. Die wichtigsten länderübergreifend identifizierten Risiken** 53

**Tabelle 2. Kompetenzbedarf in den verschiedenen Ländern** 54

**Tabelle 3. Systemische Hindernisse in den verschiedenen Ländern** 56

**Tabelle 4. Erwartungen an MindPlay-Produkte** 57

**5. Implikationen für MindPlay-Produkte** 59

**5.1 Kompetenzmatrix** 59

**5.2 Schulungsprogramme** 60

**5.3 Pädagogisch ausgerichtete und Beobachtungsspiele** 61

**5.4 Integrationsspiele** 62

**5.5 Interventionsverfahren** 63

**5.6 Strategie für das Wohlbefinden in der Schule** 64

**6. Empfehlungen** 66

**6.1 Empfehlungen für Schulen** 66

**6.2 Empfehlungen für politische Entscheidungsträger** 67

**6.3 Empfehlungen für Anbieter von Lehrerausbildungsprogrammen** 68

**6.4 Empfehlungen zur Umsetzung von MindPlay** 68

**6.5 Länderspezifische Empfehlungen** 70

**Belgien** 70

**Deutschland** 70

**Ungarn** 71

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor(en) und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür verantwortlich gemacht werden.*

**Polen** 71

**Rumänien** 72

**7. Schlussfolgerungen** 72

**8. Literaturverzeichnis** 75

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor(en) und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür verantwortlich gemacht werden.*

# 1. Einleitung

Psychische Gesundheit und Wohlbefinden haben in den Bildungssystemen Europas zunehmend an Bedeutung gewonnen. Aktuelle Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass emotionale, verhaltensbezogene und soziale Schwierigkeiten bei Kindern immer häufiger auftreten, wobei viele Herausforderungen bereits in der frühen Kindheit und in den ersten Jahren der formalen Bildung zutage treten. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Regulierung von Emotionen, Ängsten, Verhaltensproblemen, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Aufmerksamkeit und sozialer Anpassung können die Lernergebnisse, die Schulbeteiligung, die soziale Inklusion und die allgemeine Entwicklung von Kindern erheblich beeinträchtigen. Werden diese Schwierigkeiten nicht erkannt und nicht angemessen unterstützt, können sie langfristige Folgen für den Bildungsweg, die psychosoziale Funktionsfähigkeit und das zukünftige Wohlbefinden der Kinder haben.

Schulen spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern, da Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte oft die ersten Erwachsenen außerhalb der Familie sind, die frühe Anzeichen emotionaler oder verhaltensbezogener Schwierigkeiten bemerken. Eine frühzeitige Erkennung und rechtzeitige Unterstützung sind daher unerlässlich, um eine Eskalation der Probleme zu verhindern und die Resilienz, die sozialen Kompetenzen sowie positive Schulerfahrungen der Kinder zu fördern. Pädagogische Fachkräfte stehen jedoch häufig vor erheblichen Herausforderungen, wenn es darum geht, Frühwarnzeichen zu erkennen, zwischen Entwicklungsunterschieden und schwerwiegenderen Problemen zu unterscheiden und geeignete Unterstützungsmaßnahmen in den pädagogischen Alltag zu integrieren.

Jüngste gesellschaftliche Entwicklungen, darunter die rasante Digitalisierung, sich wandelnde Familienstrukturen, Migration und die langanhaltenden Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, haben die Notwendigkeit präventiver und frühzeitiger Interventionsansätze im Bildungsbereich noch deutlicher gemacht.

Die Weltgesundheitsorganisation schätzt, dass etwa jedes siebte Kind und jeder siebte Jugendliche von einer psychischen Erkrankung betroffen ist, wobei viele Schwierigkeiten bereits in der Kindheit auftreten (WHO, 2021). Aktuelle europäische und internationale Berichte weisen zudem auf wachsende Bedenken hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens von Kindern, ihrer Ängste, ihrer sozialen Beziehungen und ihres Zugehörigkeitsgefühls in der Schule hin (OECD, 2019; OECD, 2023). Gleichzeitig haben rasante gesellschaftliche Veränderungen, darunter die Digitalisierung, Migration, sich wandelnde Familienstrukturen und die langfristigen Folgen der COVID-19-Pandemie, den Bedarf an präventiven und frühzeitigen Interventionsansätzen im Bildungsbereich verstärkt.

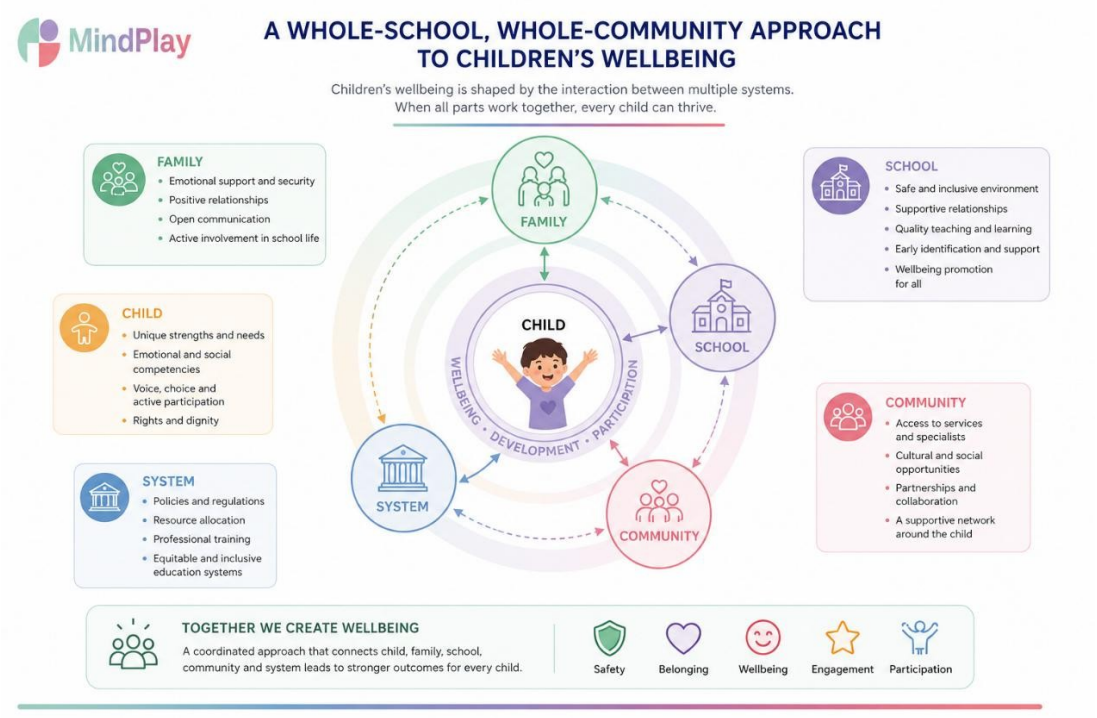
Europäische Institutionen erkennen Schulen zunehmend als Schlüsselumfelder für die Förderung des Wohlbefindens, der Resilienz, der Inklusion und der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern an (Europäische Kommission, 2023). Die Empfehlung des Rates zu „Wegen zum schulischen Erfolg“ betont

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

die Bedeutung eines unterstützenden schulischen Umfelds und schulweiten Ansätze für das Wohlbefinden, während die Europäische Kindergarantie die Notwendigkeit hervorhebt, einen gerechten Zugang zu psychologischer Unterstützung und inklusiven Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder zu gewährleisten, insbesondere für diejenigen in prekären Situationen (Rat der Europäischen Union, 2022; Europäische Kommission, 2021).

Gleichzeitig agieren Schulen in ganz Europa in zunehmend komplexen sozialen Kontexten, die durch rasche gesellschaftliche Veränderungen, Digitalisierung, Migration, familiäre Instabilität und wachsende Vielfalt in der Schülerschaft gekennzeichnet sind. Diese Entwicklungen stellen neue Anforderungen an Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Psycholog*innen, Berater*innen und Eltern und unterstreichen die Notwendigkeit innovativer, evidenzbasierter und praxisorientierter Ansätze zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern.




*MindPlay Abbildung 1*

Das MindPlay-Projekt (2025-1-PL01-KA220-SCH-000360826), das vom Erasmus+-Programm der Europäischen Union kofinanziert wird, geht diese Herausforderungen an, indem es darauf abzielt, das psychische Wohlbefinden von Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren durch die Entwicklung innovativer Bildungs-, Diagnose- und Interventionsinstrumente zu verbessern. Das Projekt zielt darauf ab, die Kompetenzen von Lehrkräften, Pädagogen, Schulleitern und anderen Fachkräften in den Bereichen Prävention, Früherkennung und Unterstützung von Kindern mit emotionalen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten zu stärken.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Obwohl psychische Gesundheitsprobleme den Ausgangspunkt für diese Bedarfsanalyse bildeten, zeigen die Ergebnisse durchweg, dass Schulen eher praktische, präventionsorientierte Lösungen benötigen als zusätzliche Diagnosesysteme. In allen Partnerländern betonten die Beteiligten die Früherkennung, die Kompetenzen der Lehrkräfte, die emotionale Resilienz, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie sowie praktische Hilfsmittel für den Unterricht als zentrale Prioritäten zur Verbesserung des Wohlbefindens der Kinder.

Das Arbeitspaket 2 (WP2) – *Erfassung des Kompetenzbedarfs* – bildet einen grundlegenden Bestandteil des Projekts. Der Hauptzweck dieses Arbeitspakets besteht darin, evidenzbasierte Informationen über den Kompetenz- und Qualifikationsbedarf der wichtigsten Akteure im Bildungsbereich zu gewinnen, die bedeutendsten Risiken und Herausforderungen im Bereich der psychischen Gesundheit an Schulen zu identifizieren sowie bestehende Praktiken, Hindernisse und Unterstützungsbedürfnisse im Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden von Kindern zu untersuchen. Die Ergebnisse sollen in die Entwicklung hochwertiger, maßgeschneiderter MindPlay-Produkte einfließen, darunter Schulungsprogramme, Diagnose- und Lernspiele, Interventionsverfahren, Integrationsaktivitäten sowie strategische Empfehlungen für Schulen. Darüber hinaus bilden die im Rahmen von WP2 gewonnenen Erkenntnisse die Grundlage für die europäische MindPlay-Kompetenzmatrix, in der die identifizierten Risiken, Kompetenzanforderungen, praktischen Fähigkeiten und Schulungsschwerpunkte zusammengefasst werden. Die Matrix wird als Meilenstein-Ergebnis und als primäre Evidenzgrundlage für die Konzeption und Entwicklung der Schulungslehrpläne, pädagogischen Instrumente und Umsetzungsressourcen im Rahmen von WP3 dienen.

Die Forschung wurde in fünf europäischen Ländern durchgeführt: Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien. Diese Länder repräsentieren vielfältige bildungspolitische, kulturelle und soziale Kontexte, stehen jedoch gleichzeitig vor vielen gemeinsamen Herausforderungen im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit und dem Wohlbefinden von Kindern. Die Einbeziehung vielfältiger nationaler Perspektiven ermöglicht ein umfassendes Verständnis sowohl gemeinsamer europäischer Trends als auch kontextspezifischer Bedürfnisse.

Der vorliegende konsolidierte Bericht fasst die Ergebnisse der in allen teilnehmenden Ländern durchgeführten nationalen Studien zusammen. Er bietet eine vergleichende Analyse der Perspektiven von Lehrkräften, Schulleitern, Schulpsychologen und -beratern, Entwicklungsspezialisten sowie Eltern hinsichtlich der psychischen Gesundheitsbedürfnisse von Kindern, der Praktiken zur Früherkennung, der Kompetenzlücken, der systemischen Hindernisse und der Erwartungen an zukünftige MindPlay-Instrumente.

Konkret verfolgt dieser zusammenfassende Bericht folgende Ziele:

- die häufigsten emotionalen, verhaltensbezogenen und sozialen Schwierigkeiten zu identifizieren, von denen Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren in den teilnehmenden Ländern betroffen sind;
- die aktuellen Praktiken im Zusammenhang mit der Früherkennung und Förderung im schulischen Umfeld zu analysieren;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- den Kompetenzbedarf und die Prioritäten der beruflichen Weiterbildung bei den Akteuren im Bildungsbereich zu ermitteln;
- systemische Hindernisse zu identifizieren, die eine wirksame Förderung der psychischen Gesundheit und frühzeitige Intervention einschränken;
- die Erwartungen der Akteure an zukünftige MindPlay-Produkte und Unterstützungsinstrumente zu untersuchen;
- evidenzbasierte Empfehlungen für die Entwicklung und Umsetzung innovativer, kindzentrierter und praxisorientierter Lösungen zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern zu formulieren.

Die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse liefern eine wichtige Evidenzgrundlage für die nachfolgenden Phasen des MindPlay-Projekts und tragen zu einer breiteren europäischen Diskussion über die Stärkung der psychischen Gesundheitsförderung, Prävention und Frühintervention im Grundschulbereich bei.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 2. Methodik

## 2.1 Forschungsdesign

Die Studie basierte auf einem gemischten Forschungsdesign, das quantitative und qualitative Ansätze kombinierte, um ein umfassendes Verständnis der Kompetenzbedürfnisse, bestehender Praktiken, wahrgenommener Risiken und des Unterstützungsbedarfs im Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden von Kindern in der frühen Grundschulbildung zu erlangen.

Ein gemischter Ansatz wurde gewählt, da er die Integration von numerischen Daten mit den Erfahrungen, Wahrnehmungen und kontextbezogenen Erkenntnissen der Teilnehmenden ermöglicht und somit ein reichhaltigeres und differenzierteres Verständnis des untersuchten Phänomens liefert. Quantitative Daten ermöglichten die Identifizierung gemeinsamer Trends, Prävalenzraten und Muster in den teilnehmenden Ländern, während qualitative Daten tiefere Einblicke in die Erfahrungen, Herausforderungen, Erwartungen und Empfehlungen der Beteiligten boten.

Der Forschungsprozess bestand aus zwei sich ergänzenden Komponenten:

**1. Sekundärforschung**

Jedes Partnerland führte eine Auswertung relevanter nationaler und internationaler Literatur, politischer Dokumente, strategischer Rahmenwerke und bestehender Forschungsarbeiten zu den Themen psychische Gesundheit von Kindern, Verhaltensauffälligkeiten, Früherkennungsmaßnahmen und Förderung der psychischen Gesundheit im Bildungsbereich durch. Die Sekundärforschung lieferte Kontextinformationen zu den nationalen Bildungs- und psychischen Gesundheitssystemen und unterstützte die Interpretation der empirischen Ergebnisse.

**2. Empirische Forschung**

Empirische Daten wurden mittels strukturierter Online-Fragebögen erhoben, die an vier wichtige Interessengruppen gerichtet waren, die an der Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern beteiligt sind. Die Fragebögen enthielten sowohl geschlossene als auch offene Fragen.

Geschlossene Fragen lieferten quantitative Daten zu folgenden Aspekten:

- Häufigkeit und Art der in Schulen auftretenden psychischen Probleme und Verhaltensauffälligkeiten;
- bestehende Erkennungs- und Unterstützungsmaßnahmen;
- Kompetenzbedarf der Fachkräfte;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- wahrgenommene systemische Hindernisse;
- Einstellungen gegenüber potenziellen MindPlay-Produkten und -Maßnahmen.

Offene Fragen ermöglichten es den Teilnehmenden, ihre Erfahrungen näher zu erläutern, bestehende bewährte Praktiken zu beschreiben, Herausforderungen zu identifizieren und Empfehlungen für künftige Unterstützungsmaßnahmen und Projektprodukte zu formulieren.

Quantitative Daten wurden mithilfe deskriptiver statistischer Methoden analysiert, darunter Häufigkeiten, Prozentsätze und vergleichende Analysen über Länder und Interessengruppen hinweg. Qualitative Antworten wurden mittels thematischer Analyse ausgewertet, wobei die Antworten systematisch kodiert und zu wiederkehrenden Themen und Kategorien zusammengefasst wurden.

Die Kombination aus quantitativen und qualitativen Ergebnissen ermöglichte eine Triangulation der Ergebnisse, erhöhte die Zuverlässigkeit der Interpretationen und unterstützte die Identifizierung sowohl gemeinsamer europäischer Trends als auch länderspezifischer Merkmale.

## 2.2 Teilnehmende Länder

Die Studie wurde in fünf europäischen Ländern durchgeführt, die am MindPlay-Projekt teilnehmen: Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien.

Diese Länder repräsentieren vielfältige bildungspolitische, kulturelle, soziale und demografische Kontexte und stehen gleichzeitig vor gemeinsamen Herausforderungen im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit und dem Wohlbefinden von Kindern.

Die Einbeziehung mehrerer nationaler Kontexte ermöglichte eine vergleichende Analyse gemeinsamer und kontextspezifischer Bedürfnisse, Praktiken und Herausforderungen. Besonderes Augenmerk wurde auf die Vielfalt der Schülerpopulationen in den teilnehmenden Ländern gelegt. So berichteten einige Länder beispielsweise von einer erheblichen Anzahl von Kindern mit Migrations- oder Flüchtlingshintergrund, während andere die Präsenz ethnischer Minderheiten oder spezifischer sozioökonomischer Vulnerabilitäten hervorhoben, die das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigen.

Die länderübergreifende Perspektive bot die Gelegenheit, gemeinsame Kompetenzbedürfnisse bei pädagogischen Fachkräften zu identifizieren sowie Unterschiede bei institutionellen Reaktionen, verfügbaren Unterstützungssystemen und wahrgenommenen Prioritäten für künftige Maßnahmen zu untersuchen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 2.3 Zielgruppen

Die Untersuchung richtete sich an vier zentrale Interessengruppen, die direkt an der Förderung, Überwachung und Unterstützung des psychischen Wohlbefindens von Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren im schulischen Umfeld beteiligt sind.

## Lehrkräfte

Grundschullehrer*innen, die mit Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren arbeiten, bildeten die größte Teilnehmergruppe. Aufgrund ihres täglichen Umgangs mit den Kindern spielen Lehrer*innen eine zentrale Rolle bei der Beobachtung von Verhaltens- und emotionalen Veränderungen, der Erkennung von Frühwarnzeichen, der Umsetzung präventiver Maßnahmen sowie der Zusammenarbeit mit Familien und Unterstützungsdiensten.

## Schulleitung und Schulmanagement

Schulleiter und Mitglieder der Schulleitung nahmen an der Studie teil, um Einblicke in institutionelle Richtlinien, organisatorische Kapazitäten, bestehende Unterstützungsmechanismen, systemische Hindernisse und strategische Prioritäten im Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden von Kindern zu geben.

## Schulpsychologen, Beratungslehrer und Entwicklungsspezialisten

Zu dieser Interessengruppe gehörten Schulpsychologen, pädagogische Berater, Sonderpädagogen und andere Entwicklungsspezialisten, die an der Beurteilung, Förderung und Begleitung der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Entwicklung von Kindern beteiligt sind. Durch ihre Teilnahme flossen fachliche Perspektiven zu Früherkennung, Interventionsmaßnahmen und Förderbedarf ein.

## Eltern

Eltern und Erziehungsberechtigte von Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren nahmen teil, um die Sichtweisen der Familien hinsichtlich der emotionalen und verhaltensbezogenen Herausforderungen der Kinder, der Zusammenarbeit mit den Schulen, des wahrgenommenen Unterstützungsbedarfs sowie der Erwartungen an zukünftige Bildungs- und Präventionsinstrumente zu erfassen.

Die Einbeziehung mehrerer Interessengruppen stellte ein ganzheitliches Verständnis des psychischen Wohlbefindens der Kinder sicher und ermöglichte den Vergleich von Perspektiven zwischen häuslichem und schulischem Umfeld. Dieser multiperspektivische Ansatz stärkte die Validität der Ergebnisse und unterstützte die Entwicklung umfassender, von den Interessengruppen mitgestalteter Empfehlungen für zukünftige MindPlay-Interventionen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Wohlbefinden von Kindern am besten durch einen präventiven, kompetenzbasierten und schulweiten Ansatz gefördert wird. Anstatt sich ausschließlich auf die Reaktion auf psychische Schwierigkeiten zu konzentrieren, benötigen Bildungssysteme praktische Instrumente, die Schutzfaktoren wie emotionale Resilienz, positive Beziehungen, die frühzeitige Erkennung aufkommender Schwierigkeiten, das Engagement der Familie und unterstützende Lernumgebungen stärken. Diese Perspektive spiegelt die übergeordneten Ziele des MindPlay-Projekts wider und bildet die konzeptionelle Grundlage für die in nachfolgenden Arbeitspaketen entwickelten Produkte.

## 2.4 Datenerhebung und -analyse

Die Datenerhebung erfolgte mittels strukturierter Fragebögen, die in den teilnehmenden Ländern ausgefüllt wurden. Die Fragebögen richteten sich an vier Zielgruppen: Lehrkräfte, Schulleitung, Schulpsychologen/Berater/Entwicklungsspezialisten sowie Eltern. Diese Struktur ermöglichte es der Forschung, die Perspektiven verschiedener Akteure zu erfassen, die an der Bildung, Betreuung und Förderung von Kindern beteiligt sind.

Die Fragebögen enthielten sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Geschlossene Fragen dienten der Erhebung vergleichbarer quantitativer Daten zur Häufigkeit und Art der bei Kindern beobachteten psychischen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten, zu bestehenden Verfahren der Früherkennung, zum wahrgenommenen Kompetenzniveau, zum Fortbildungsbedarf, zu systemischen Hindernissen sowie zu den Erwartungen an die MindPlay-Tools.

Offene Fragen ermöglichten es den Befragten, detailliertere Erläuterungen, Beispiele aus der Praxis sowie Überlegungen zu ihren Bedürfnissen und Herausforderungen anzugeben. Diese Antworten waren besonders wichtig, um den Kontext hinter den numerischen Ergebnissen zu verstehen und praktische Empfehlungen für zukünftige MindPlay-Produkte zu identifizieren.

Die quantitativen Daten wurden deskriptiv analysiert, wobei Häufigkeiten, Prozentsätze und vergleichende Auswertungen über Länder und Interessengruppen hinweg herangezogen wurden. Das Ziel bestand nicht darin, statistisch repräsentative Schlussfolgerungen für jedes nationale Bildungssystem zu ziehen, sondern relevante Muster, gemeinsame Bedürfnisse und wiederkehrende Herausforderungen innerhalb der Projektpartnerschaft zu identifizieren.

Die qualitativen Antworten wurden mittels thematischer Analyse ausgewertet. Die Antworten wurden gesichtet, kodiert und zu wiederkehrenden Themen wie Emotionsregulation, Verhaltensschwierigkeiten, Konflikte mit Gleichaltrigen, Zusammenarbeit mit den Eltern, Mangel an fachlicher Unterstützung, Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, Bedarf an Früherkennung sowie Erwartungen an spielbasierte Instrumente gruppiert. Dieser Prozess ermöglichte die Identifizierung länderübergreifender gemeinsamer Themen, wobei gleichzeitig kontextspezifische Erkenntnisse erhalten blieben.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Integration quantitativer und qualitativer Ergebnisse ermöglichte eine Triangulation der Ergebnisse. Numerische Daten halfen dabei, das Ausmaß und die Häufigkeit zentraler Probleme zu ermitteln, während qualitative Daten ein tieferes Verständnis dafür lieferten, wie sich diese Probleme im schulischen und familiären Alltag manifestieren. Zusammen bilden diese Ergebnisse die Evidenzbasis für die Entwicklung von MindPlay-Schulungsprogrammen, Diagnose- und Interventionsspielen, Integrationsaktivitäten und Begleitmaterialien.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

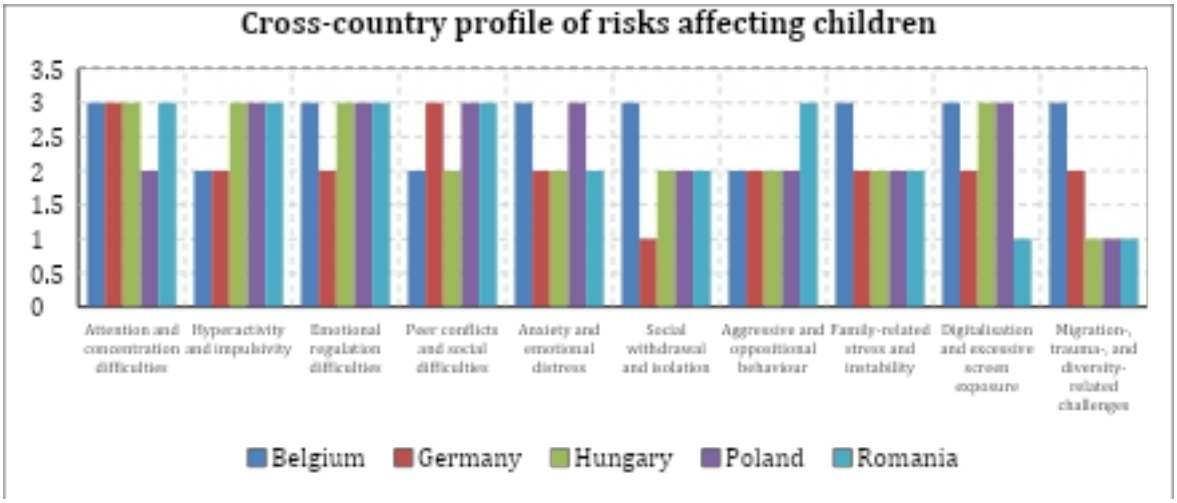
# 3. Vergleichende Analyse der Ergebnisse

## 3.1 Prävalenz und Arten psychischer Probleme

Die Ergebnisse aus den fünf teilnehmenden Ländern zeigen, dass psychische und Verhaltensprobleme bei Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren im schulischen Umfeld als erhebliches und wachsendes Problem wahrgenommen werden. Trotz der Unterschiede in den Bildungssystemen und nationalen Kontexten berichteten die Beteiligten aus Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien von bemerkenswert ähnlichen Mustern hinsichtlich der Arten von Problemen, die bei jungen Schülern beobachtet wurden.

Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Psycholog*innen und Eltern wiesen durchweg darauf hin, dass emotionale, verhaltensbezogene und soziale Herausforderungen im schulischen Alltag zunehmend an Häufigkeit gewonnen haben. Viele Befragte gaben an, täglich oder wöchentlich mit solchen Schwierigkeiten konfrontiert zu sein, was darauf hindeutet, dass psychische Probleme keine Ausnahmefälle mehr sind, sondern vielmehr einen integralen Bestandteil des heutigen Bildungsumfelds darstellen.

Obwohl die Prävalenz und die relative Bedeutung spezifischer Schwierigkeiten von Land zu Land variierten, kristallisierten sich in allen nationalen Studien durchgängig mehrere gemeinsame Kategorien heraus.




### Externalisierende Schwierigkeiten

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Externalisierende Schwierigkeiten gehörten in allen teilnehmenden Ländern zu den am häufigsten gemeldeten Herausforderungen. Diese Schwierigkeiten äußern sich typischerweise durch beobachtbare Verhaltensweisen wie Aggression, Impulsivität, oppositionelles Verhalten, Hyperaktivität und störendes Verhalten.

Rumänische, polnische und ungarische Akteure hoben insbesondere Hyperaktivität, impulsives Verhalten und aggressive Reaktionen als große Herausforderungen in der frühen Grundschulbildung hervor. Lehrkräfte berichteten häufig von emotionalen Ausbrüchen, Schwierigkeiten bei der Einhaltung von Klassenregeln, geringer Frustrationstoleranz und oppositionellem Verhalten, das Lernprozesse und Beziehungen zu Gleichaltrigen beeinträchtigt.

In ähnlicher Weise hoben belgische Teilnehmer aggressives Verhalten und Verhaltensstörungen hervor und brachten diese Erscheinungsformen oft mit negativen Kindheitserfahrungen, Traumata, familiärer Instabilität oder migrationsbedingtem Stress in Verbindung. Auch deutsche Befragte nannten Verhaltensprobleme und Hyperaktivität als häufige Probleme, die die Klassendynamik beeinträchtigen.

Länderübergreifend äußerten die Teilnehmer die Sorge, dass externalisierende Verhaltensweisen oft erhebliche emotionale und berufliche Anforderungen an die Lehrkräfte stellen, die sich häufig nicht ausreichend vorbereitet fühlen, um effektiv auf herausfordernde Unterrichtssituationen zu reagieren.

Gleichzeitig räumten die Beteiligten ein, dass externalisierende Symptome im Allgemeinen leichter zu erkennen sind, da sie sichtbar sind und sich direkt auf den Unterrichtsablauf auswirken. Folglich erhalten Kinder, die störendes Verhalten zeigen, eher Aufmerksamkeit und Unterstützung als solche, die unter weniger sichtbaren emotionalen Schwierigkeiten leiden.

## Internalisierende Schwierigkeiten

Internalisierende Schwierigkeiten kristallisierten sich in allen teilnehmenden Ländern als weitere wichtige Problemkategorie heraus. Zu diesen Schwierigkeiten zählen Ängste, Traurigkeit, sozialer Rückzug, Einsamkeit, geringes Selbstwertgefühl, psychosomatische Beschwerden und depressive Symptome.

Akteure aus Belgien, Rumänien, Polen und Ungarn betonten wiederholt, dass internalisierende Schwierigkeiten oft unbemerkt bleiben, da Kinder, die unter emotionalen Belastungen leiden, in der Regel den Unterricht nicht stören. Ängste, sozialer Rückzug, emotionale Hemmung und stilles Leiden wurden häufig als verborgene Probleme beschrieben, die über längere Zeiträume hinweg unerkannt bleiben können.

Belgische Akteure widmeten den traumabedingten emotionalen Schwierigkeiten bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen sowie mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund besondere Aufmerksamkeit. Erfahrungen mit Vertreibung, familiären

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Zerbruchs der Familie sowie die Konfrontation mit Konflikten wurden als wichtige Faktoren für die emotionale Belastung der Kinder identifiziert.

In ähnlicher Weise hoben rumänische Psychologen hervor, dass Ängste und emotionale Schwierigkeiten von pädagogischen Fachkräften häufig unterschätzt werden, während polnische Teilnehmer betonten, dass Traurigkeit, Rückzug und geringe Resilienz bei kleinen Kindern immer häufiger auftreten.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte in allen Ländern zusätzliche Unterstützung benötigen, um subtile Anzeichen emotionaler Belastung zu erkennen und zwischen typischen Entwicklungsschwankungen und Anzeichen zu unterscheiden, die weitere Maßnahmen erfordern.

## Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme

Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten gehörten zu den am häufigsten genannten Sorgen in allen teilnehmenden Ländern und erwiesen sich als eine der am weitesten verbreiteten Kategorien psychischer Herausforderungen.

Deutsche Lehrkräfte identifizierten Konzentrationsschwierigkeiten als das am häufigsten beobachtete Problem bei Schülern. Ähnliche Ergebnisse wurden aus Rumänien, Ungarn, Belgien und Polen berichtet, wo Lehrkräfte von einer steigenden Zahl von Kindern sprachen, die Schwierigkeiten hatten, ihre Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten, sich nachhaltig auf Lernaktivitäten einzulassen, Aufgaben zu erledigen und Anweisungen zu befolgen.

Die Teilnehmer brachten diese Schwierigkeiten häufig mit umfassenderen gesellschaftlichen Veränderungen in Verbindung, darunter übermäßige Bildschirmnutzung, digitale Reizüberflutung, eingeschränkte Möglichkeiten zum freien Spiel, familiärer Stress und das beschleunigte Tempo des modernen Lebens.

Viele Beteiligte äußerten sich besorgt darüber, dass Kinder zunehmend Schwierigkeiten haben, ihre Aufmerksamkeit während des Unterrichts aufrechtzuerhalten, und eine geringere Belastbarkeit, weniger Geduld beim Aufschieben von Belohnungen sowie eine geringere Fähigkeit zu anhaltender kognitiver Konzentration zeigen.

Aufmerksamkeitsschwierigkeiten wurden zudem häufig im Zusammenhang mit Hyperaktivität und emotionaler Dysregulation diskutiert, was darauf hindeutet, dass diese Herausforderungen oft gemeinsam auftreten und nicht isoliert vorkommen.

## Schwierigkeiten bei der emotionalen Regulierung

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

In allen fünf Ländern kristallisierten sich Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der emotionalen Regulierung als eines der prominentesten und am häufigsten genannten Probleme heraus.

Lehrkräfte, Schulleiter*innen und Fachkräfte berichteten, dass viele Kinder Schwierigkeiten haben, Emotionen zu erkennen, auszudrücken und angemessen zu bewältigen. Emotionale Ausbrüche, Reizbarkeit, Frustration, impulsive Reaktionen und Schwierigkeiten im Umgang mit Misserfolgen wurden in allen Länderberichten häufig beschrieben.

Polnische und ungarische Akteure hoben insbesondere die verminderte Frustrationstoleranz der Kinder sowie ihre eingeschränkte Fähigkeit hervor, mit Rückschlägen, Kritik oder zwischenmenschlichen Konflikten umzugehen. Rumänische Teilnehmer identifizierten ebenfalls emotionale Dysregulation als eine große Herausforderung, die sowohl die Beteiligung der Schüler als auch ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen beeinträchtigt.

Belgische Befragte hoben die emotionale Regulierung als den wichtigsten Bereich hervor, in dem zusätzliche berufliche Fortbildung erforderlich ist, während deutsche Teilnehmer die Notwendigkeit praktischer Strategien zur Unterstützung von Kindern mit emotionalen Belastungen betonten.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Stärkung der emotionalen Kompetenz, der Selbstwahrnehmung und der Selbstregulierungsfähigkeiten von Kindern einen zentralen Bestandteil künftiger präventiver Interventionen und Bildungsprogramme darstellen sollte.

## Konflikte mit Gleichaltrigen und soziale Schwierigkeiten

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Beziehungen zu Gleichaltrigen und der sozialen Funktionsfähigkeit zeigten sich in allen teilnehmenden Ländern als weiterer wichtiger Problembereich.

Lehrkräfte berichteten häufig von Konflikten unter Gleichaltrigen, sozialer Ausgrenzung, Schwierigkeiten beim Aufbau von Freundschaften, mangelnden Konfliktlösungsfähigkeiten sowie Herausforderungen im Zusammenhang mit Zusammenarbeit und Gruppenbeteiligung.

Rumänische und polnische Befragte hoben insbesondere Konflikte unter Gleichaltrigen als häufiges Phänomen in den Klassen der frühen Grundschuljahre hervor. Belgische Teilnehmer äußerten Bedenken hinsichtlich Einsamkeit, sozialer Isolation und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in einer zunehmend heterogenen Schülerschaft.

Ungarische Akteure äußerten Bedenken hinsichtlich der begrenzten sozialen Kompetenzen der Kinder und der eingeschränkten Möglichkeiten für persönliche Interaktion außerhalb des schulischen Umfelds, während deutsche Teilnehmer von zunehmendem sozialem Druck und zwischenmenschlichen Schwierigkeiten unter den Schülern berichteten.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

In allen Ländern betonten die Befragten die Bedeutung der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, der Schaffung inklusiver Unterrichtsumgebungen sowie der Umsetzung präventiver Maßnahmen zur Stärkung von Beziehungen unter Gleichaltrigen und des sozialen Zusammenhalts.

Insgesamt zeigen die vergleichenden Ergebnisse, dass die Herausforderungen im Bereich der psychischen Gesundheit von Kindern in ganz Europa vielschichtig und miteinander verknüpft sind. Externalisierende Verhaltensweisen, internalisierende Schwierigkeiten, Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Dysregulation und Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen treten häufig gemeinsam auf und beeinflussen sich gegenseitig. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit umfassender, präventiver und beziehungsorientierter Ansätze, die die soziale, emotionale und verhaltensbezogene Entwicklung von Kindern auf integrierte Weise berücksichtigen.

## Umwelt- und gesellschaftliche Faktoren, die das Wohlbefinden von Kindern beeinflussen

Über individuelle emotionale und verhaltensbezogene Schwierigkeiten hinaus hoben die Beteiligten in allen teilnehmenden Ländern eine Reihe weiter gefasster umweltbezogener und gesellschaftlicher Faktoren hervor, die die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern maßgeblich beeinflussen. Obwohl die relative Bedeutung dieser Faktoren je nach nationalem Kontext variierte, kristallisierten sich in allen fünf Ländern durchgängig mehrere gemeinsame Themen heraus.

### Trennung der Eltern und familiäre Instabilität

Familienbezogene Faktoren wurden häufig als wichtige Determinanten der emotionalen und verhaltensbezogenen Funktionsfähigkeit von Kindern identifiziert. Teilnehmer aus Belgien, Deutschland, Polen, Rumänien und Ungarn berichteten, dass Trennung der Eltern, Scheidung, Familienkonflikte und ein instabiles familiäres Umfeld das Wohlbefinden von Kindern oft negativ beeinflussen.

Lehrkräfte und Fachkräfte beobachteten, dass Kinder, die familiäre Instabilität erleben, Angstzustände, emotionale Dysregulation, Konzentrationsschwierigkeiten, sozialen Rückzug, Verhaltensprobleme und ein vermindertes Engagement im Unterricht zeigen können. In Deutschland und Belgien nannten die Befragten insbesondere die Trennung der Eltern und das Leben der Kinder in mehreren Haushalten als Faktoren, die zu emotionaler Belastung und Verhaltensauffälligkeiten beitragen.

Belgische Akteure hoben zudem die Auswirkungen von chronischem familiärem Stress, finanziellen Schwierigkeiten und negativen Kindheitserfahrungen hervor, darunter Vernachlässigung und häusliche Gewalt. In allen Ländern betonten die Befragten die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien bei der Unterstützung von Kindern, die mit schwierigen familiären Umständen konfrontiert sind.

### Migration und Vielfalt

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Migration und zunehmende Vielfalt erwiesen sich in Belgien und Deutschland als besonders wichtige Themen, obwohl auch Befragte aus anderen Ländern auf Fragen im Zusammenhang mit sozialer Inklusion, kultureller Vielfalt und der Gefährdung von Minderheiten hinwiesen.

Belgische Akteure hoben die spezifischen Herausforderungen hervor, denen Kinder mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund gegenüberstehen, darunter Kriegserfahrungen, Vertreibung, Traumata, Sprachbarrieren und kulturelle Anpassung. In ähnlicher Weise berichteten deutsche Teilnehmer, dass Schulen zunehmend Kinder mit unterschiedlichem kulturellen und sprachlichen Hintergrund unterstützen, was von pädagogischen Fachkräften interkulturelle Kompetenzen und kultursensible Ansätze erfordert.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder mit Migrations-, Flüchtlings- und Minderheitenhintergrund zusätzlichen Risiken in Bezug auf soziale Ausgrenzung, emotionale Belastung und Anpassungsschwierigkeiten ausgesetzt sein können. Folglich benötigen Schulen sowohl spezialisierte Kompetenzen als auch geeignete Unterstützungssysteme, um inklusive und gerechte Bildungsumgebungen zu gewährleisten.

**Digitales Wohlbefinden und ausgewogene Nutzung von Technologien**

Die übermäßige Nutzung digitaler Technologien und eine längere Bildschirmpräsenz kristallisierten sich in allen teilnehmenden Ländern als eines der drängendsten gesellschaftlichen Probleme heraus.

Die Befragten berichteten übereinstimmend, dass eine längere Bildschirmzeit sich negativ auf die Aufmerksamkeit, die emotionale Regulierung, die sozialen Interaktionen und das allgemeine Wohlbefinden der Kinder auswirkt. Lehrkräfte und Eltern brachten übermäßige Bildschirmnutzung häufig mit einer verkürzten Aufmerksamkeitsspanne, verminderter Konzentrationsfähigkeit, Schlafstörungen, geringerer Frustrationstoleranz und eingeschränkten Fähigkeiten zur persönlichen Kommunikation in Verbindung.

Teilnehmer aus Belgien, Ungarn und Polen äußerten besondere Besorgnis hinsichtlich digitaler Überstimulation und der zunehmenden Abhängigkeit von digitalen Geräten bereits in immer jüngerem Alter. Belgische Befragte verwiesen auf das Phänomen der „digitalen Nanny“, bei dem digitale Geräte häufig als Mittel zur Regulierung des Verhaltens und der Emotionen von Kindern eingesetzt werden.

Länderübergreifend betonten die Teilnehmer die Notwendigkeit, die digitale Resilienz von Kindern zu stärken und gleichzeitig einen ausgewogenen Lebensstil zu fördern, der freies Spielen, soziale Interaktion, körperliche Aktivität und Möglichkeiten zum emotionalen Lernen umfasst.

**Sozialer Druck und sich wandelnde Kindheitserfahrungen**

Akteure in allen Ländern beschrieben erhebliche Veränderungen im sozialen Umfeld und in den Entwicklungserfahrungen von Kindern. Die Teilnehmer verwiesen häufig auf steigende Leistungserwartungen

Co-funded by the European Union

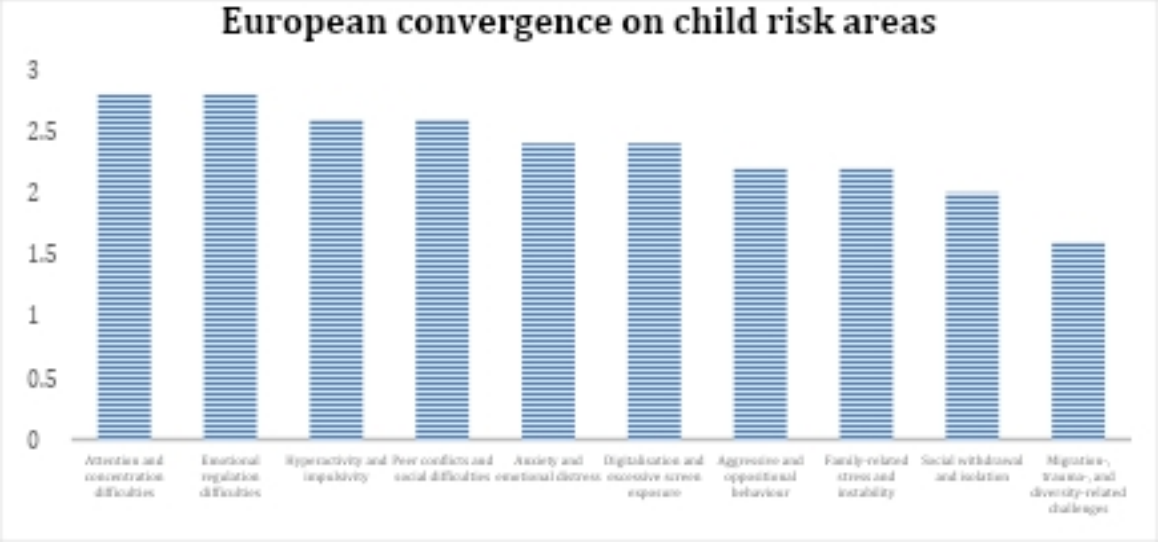
*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Leistungserwartungen, schulischen Druck, eingeschränkte Möglichkeiten zum freien Spiel und das beschleunigte Tempo des heutigen Lebens.

Polnische und ungarische Befragte hoben insbesondere die wachsende Versagensangst der Kinder, ihre geringe Resilienz und ihre Schwierigkeiten beim Umgang mit Herausforderungen und Rückschlägen hervor. Lehrkräfte berichteten, dass viele Kinder eine erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Kritik, vermindertes Selbstvertrauen und begrenzte Bewältigungsstrategien zeigen, wenn sie mit Frustration oder Enttäuschung konfrontiert werden.

Darüber hinaus äußerten mehrere Befragte die Sorge, dass Kinder heute weniger Möglichkeiten für unstrukturiertes Spielen, spontane soziale Interaktion und selbstständiges Problemlösen haben – allesamt Faktoren, die als wesentlich für eine gesunde soziale und emotionale Entwicklung angesehen werden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das psychische Wohlbefinden von Kindern nicht nur durch individuelle Merkmale, sondern auch durch umfassendere familiäre, gesellschaftliche, kulturelle und technologische Kontexte geprägt wird. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit ganzheitlicher, präventiver und ökosystemorientierter Ansätze, die die vielfältigen Einflüsse auf die soziale, emotionale und verhaltensbezogene Entwicklung von Kindern berücksichtigen.




## 3.2 Früherkennung und diagnostische Verfahren

Die Ergebnisse aus den fünf teilnehmenden Ländern zeigen, dass die frühzeitige Erkennung emotionaler, verhaltensbezogener und sozialer Schwierigkeiten bei Kindern weithin als wesentlicher

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Bestandteil der Förderung des psychischen Wohlbefindens im Bildungsbereich anerkannt ist. Die Beteiligten waren sich einig, dass eine rechtzeitige Erkennung und Intervention die Verschlimmerung von Schwierigkeiten verhindern und die Entwicklungs-, Bildungs- und psychosozialen Ergebnisse der Kinder erheblich verbessern kann.

Trotz weitgehender Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung einer frühzeitigen Erkennung zeigen die Ergebnisse erhebliche Ähnlichkeiten sowohl bei den Stärken als auch bei den Grenzen der aktuellen Praktiken in den verschiedenen Ländern. Vier Hauptthemen tauchten in allen nationalen Studien durchgängig auf: die vorherrschende Abhängigkeit von Beobachtung, das Fehlen standardisierter Instrumente und Verfahren, unterschiedliche Praktiken an den einzelnen Schulen sowie die zentrale Rolle der Lehrkräfte als erste Erkenner von Schwierigkeiten bei Kindern.

## Vorherrschende Nutzung der Beobachtung

In allen teilnehmenden Ländern erwies sich die Beobachtung als die wichtigste Methode zur Erkennung emotionaler, verhaltensbezogener und sozialer Schwierigkeiten bei Kindern.

Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Psycholog*innen und Eltern berichteten übereinstimmend, dass Bedenken hinsichtlich des Wohlbefindens von Kindern am häufigsten durch die kontinuierliche Beobachtung des Verhaltens, der Interaktionen, der emotionalen Äußerungen und der Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten erkannt werden.

Die Teilnehmer beschrieben eine Vielzahl von beobachtungsbasierten Vorgehensweisen, darunter:

- tägliche Beobachtung im Unterricht;
- Beobachtung während des Spielens und bei Interaktionen mit Gleichaltrigen;
- die Überwachung der Beteiligung der Kinder an Lernaktivitäten;
- informelle Gespräche mit den Kindern;
- Gespräche unter den Lehrkräften;
- Kommunikation mit den Eltern bezüglich Verhaltensänderungen.

Rumänische Schulen berichteten von einem umfangreichen Einsatz fortlaufender pädagogischer Beobachtung, emotionaler Kreise und individueller Gespräche mit Kindern. In ähnlicher Weise hoben ungarische und polnische Akteure die kontinuierliche Beobachtung im Unterricht als wichtigstes Mittel zur Erkennung früher Warnzeichen hervor. Auch belgische Befragte berichteten von einem umfangreichen Rückgriff auf die Beobachtung durch Lehrkräfte, die häufig durch Konsultationen mit Psychologen und multidisziplinären Teams ergänzt wird. Deutsche Lehrkräfte gaben ebenfalls an, dass die alltägliche Beobachtung im Unterricht die wichtigste Informationsquelle hinsichtlich des psychischen Wohlbefindens der Kinder darstellt.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte großes Vertrauen in ihr fachliches Urteilsvermögen und ihre täglichen Interaktionen mit den Kindern setzen. Die Teilnehmer räumten jedoch auch ein, dass Beobachtungspraktiken häufig informell sind und in hohem Maße von individueller Erfahrung und Sensibilität abhängen.

## Fehlen standardisierter Instrumente und Verfahren

Eine der konsistentesten Erkenntnisse in allen Länderberichten betrifft den begrenzten Einsatz formalisierter, standardisierter und evidenzbasierter Instrumente zur Früherkennung.

In allen Ländern stützen sich Schulen überwiegend auf informelle Beurteilungen und fachliche Intuition statt auf systematische Screening-Instrumente oder strukturierte Verfahren. Rumänische Befragte gaben an, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte keine formellen Überwachungsinstrumente einsetzt, während nur ein kleiner Anteil der Schulen angab, Verfahren zur Früherkennung etabliert zu haben. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in Polen, wo nur eine Minderheit der Schulleiter angab, dass formelle Protokolle zur Erkennung psychischer Probleme bei Kindern existieren.

Die deutsche Studie ergab, dass fast zwei Drittel der Lehrkräfte bei der Erkennung von psychischen oder verhaltensbezogenen Problemen keine spezifischen Instrumente oder standardisierten Verfahren einsetzen. Belgische Akteure berichteten ebenfalls von einem Mangel an kindgerechten, nonverbalen und zeiteffizienten Screening-Instrumenten, die für kleine Kinder geeignet sind. Ungarische Teilnehmer betonten zudem, dass die Erkennungspraktiken weitgehend von der individuellen beruflichen Erfahrung abhängen und weniger von gemeinsamen institutionellen Rahmenbedingungen.

Das Fehlen standardisierter Instrumente wurde häufig mit verschiedenen Herausforderungen in Verbindung gebracht, darunter:

- uneinheitliche Erkennungsverfahren;
- verzögerte Erkennung weniger offensichtlicher Schwierigkeiten;
- Unsicherheit bei Überweisungsentscheidungen;
- begrenzte Vergleichbarkeit der Beobachtungen zwischen den Fachkräften;
- Schwierigkeiten bei der Dokumentation und Überwachung der Fortschritte der Kinder.

Akteure in allen Ländern äußerten einen starken Bedarf an praktischen, evidenzbasierten und benutzerfreundlichen Instrumenten, die eine systematische Früherkennung unterstützen, ohne den Verwaltungsaufwand für Lehrkräfte zu erhöhen.

## Unterschiede zwischen den Schulen

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Ergebnisse deuten auf erhebliche Unterschiede bei den Verfahren zur Früherkennung sowohl innerhalb der teilnehmenden Länder als auch zwischen ihnen hin.

Während einige Schulen multidisziplinäre Teams, strukturierte Überweisungswege und eine regelmäßige Zusammenarbeit mit Fachkräften eingerichtet haben, stützen sich andere fast ausschließlich auf die Beobachtungen einzelner Lehrkräfte und informelle Kommunikationsprozesse.

Belgische Schulen berichteten beispielsweise von Fällen interdisziplinärer Zusammenarbeit unter Einbeziehung von Psychologen, Beratern und externen Unterstützungsdiensten, während viele Befragte gleichzeitig auf Ungleichheiten beim Zugang zu solchen Diensten hinwiesen. Ähnliche Ungleichheiten wurden auch in anderen Ländern beobachtet, wo die Verfügbarkeit von Schulpsychologen, fachlicher Unterstützung und institutionellen Verfahren oft von lokalen Ressourcen und organisatorischen Kapazitäten abhängt.

Die Teilnehmer wiesen wiederholt darauf hin, dass der Zugang der Kinder zu rechtzeitiger Unterstützung erheblich variieren kann, abhängig von:

- der Verfügbarkeit von Fachpersonal;
- den Prioritäten der Schulleitung;
- der institutionellen Kultur;
- der Erfahrung und den Kompetenzen der Lehrkräfte;
- lokale Unterstützungsnetzwerke und Überweisungssysteme.

Folglich hängen die Qualität und die Konsistenz der Früherkennung oft weiterhin von einzelnen Schulen und Fachkräften ab, anstatt durch systematische institutionelle Ansätze gewährleistet zu sein.

## Lehrkräfte als erste Erkennende

In allen teilnehmenden Ländern kristallisierten sich Lehrkräfte als die primären und wichtigsten Akteure im Prozess der Früherkennung heraus.

Aufgrund ihres kontinuierlichen täglichen Kontakts mit den Kindern sind Lehrkräfte in einer einzigartigen Position, um Verhaltensänderungen, emotionale Reaktionen, soziale Interaktionen und Entwicklungsmuster im Laufe der Zeit zu beobachten. Die Teilnehmenden erkannten Lehrkräfte durchweg als die ersten Fachkräfte an, die Frühwarnzeichen wahrscheinlich bemerken und weitere Unterstützungsprozesse einleiten.

Lehrkräfte gaben an, Bedenken anhand folgender Anzeichen zu erkennen:

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Verhaltens- oder Stimmungsschwankungen;
- Schwierigkeiten in den Beziehungen zu Gleichaltrigen;
- nachlassendes schulisches Engagement;
- emotionale Ausbrüche;
- Rückzug oder Isolation;
- Veränderungen in der Beteiligung am Unterricht oder im Verhalten im Klassenzimmer.

Die Befragten betonten jedoch auch, dass die Verantwortung, die den Lehrkräften auferlegt wird, erheblich ist und oft über das Maß an Ausbildung und Unterstützung hinausgeht, das ihnen derzeit zur Verfügung steht. Lehrkräfte in allen Ländern äußerten Unsicherheit hinsichtlich der Interpretation beobachteter Verhaltensweisen, insbesondere bei der Unterscheidung zwischen altersgerechten Entwicklungsschwankungen und Anzeichen für schwerwiegendere emotionale oder psychische Probleme.

Viele Teilnehmer betonten, dass von Lehrkräften nicht erwartet werden sollte, bei Kindern Diagnosen zu stellen, sondern vielmehr Frühwarnzeichen zu erkennen, Beobachtungen zu dokumentieren, den Kontakt zu den Familien aufzunehmen und bei Bedarf die Überweisung an spezialisierte Dienste zu erleichtern.

Insgesamt zeigen die vergleichenden Ergebnisse, dass die Verfahren zur Früherkennung in den teilnehmenden Ländern durch starkes berufliches Engagement und eine weitgehende Abhängigkeit von Lehrerbeobachtungen gekennzeichnet sind, aber auch durch eine begrenzte Standardisierung und erhebliche Unterschiede bei der Umsetzung. Diese Ergebnisse unterstreichen den Bedarf an zugänglichen, praktischen und evidenzbasierten Instrumenten, die Lehrkräfte dabei unterstützen, frühe Anzeichen von Schwierigkeiten zu erkennen, die Einheitlichkeit über verschiedene Bildungseinrichtungen hinweg stärken und zeitnahe Interventions- und Überweisungsprozesse erleichtern.

Die Ergebnisse sprechen eindeutig für die Entwicklung der MindPlay-Diagnose- und Beobachtungsinstrumente, die darauf ausgelegt sind, bestehende berufliche Praktiken zu ergänzen und gleichzeitig kindgerecht, nicht stigmatisierend und leicht in den pädagogischen Alltag integrierbar zu sein.

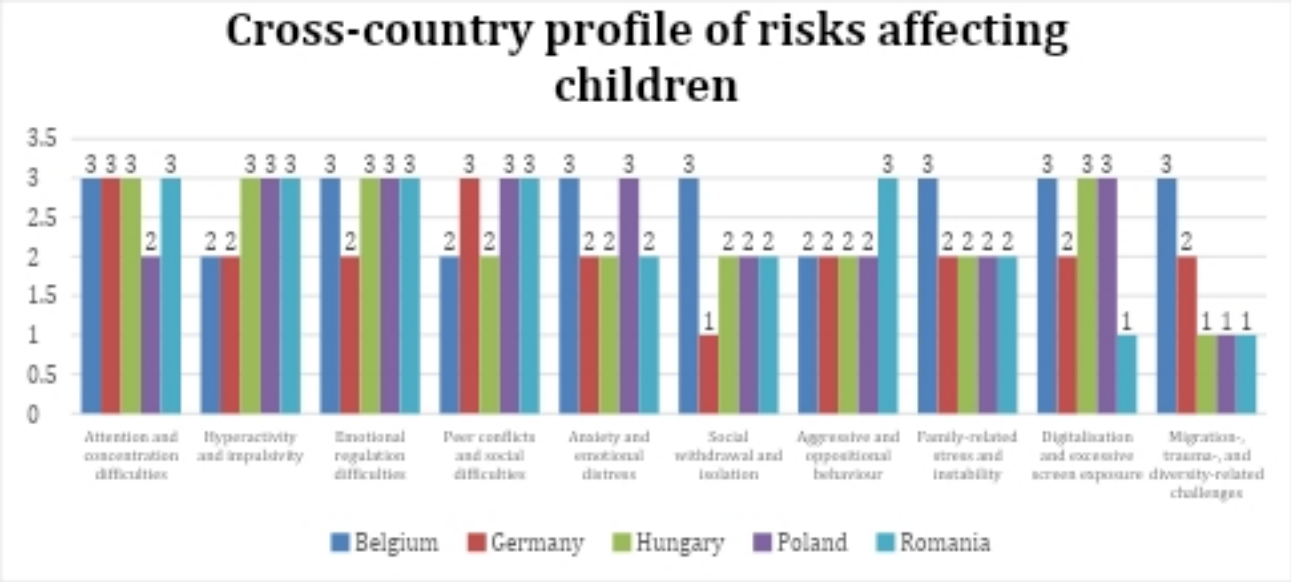
## 3.3 Kompetenzbedarf von pädagogischen Fachkräften

Die Ergebnisse aus allen teilnehmenden Ländern zeigen, dass Fachkräfte im Bildungswesen das psychische Wohlbefinden von Kindern als einen zunehmend wichtigen Bestandteil ihrer beruflichen Aufgaben anerkennen. Gleichzeitig berichteten die Befragten durchweg, dass die bestehenden Aus- und Weiterbildungsangebote Lehrkräfte und andere schulische Fachkräfte nicht ausreichend darauf vorbereiten, der wachsenden Komplexität der emotionalen, verhaltensbezogenen und sozialen Bedürfnisse von Kindern gerecht zu werden.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

In Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien äußerten die Befragten einen starken Bedarf an praktischen, evidenzbasierten und leicht umsetzbaren Fortbildungsmöglichkeiten. Obwohl sich einige länderspezifische Unterschiede zeigten, wurden mehrere Kompetenzbereiche von allen Interessengruppen durchweg als Prioritäten identifiziert.




## Kompetenzen zur Früherkennung

Eine der auffälligsten Erkenntnisse aus allen nationalen Studien betrifft die Notwendigkeit, die Kompetenzen der Fachkräfte im Hinblick auf die frühzeitige Erkennung von psychischen und Verhaltensproblemen zu stärken.

Lehrkräfte und Schulleiter*innen berichteten von Unsicherheit hinsichtlich ihrer Fähigkeit, zwischen typischen Entwicklungsverhaltensweisen und frühen Warnzeichen für schwerwiegendere emotionale, verhaltensbezogene oder psychische Schwierigkeiten zu unterscheiden. Die Teilnehmenden äußerten besondere Besorgnis hinsichtlich des Erkennens weniger sichtbarer Schwierigkeiten wie Angstzustände, sozialer Rückzug, geringes Selbstwertgefühl, traumabedingte Symptome und frühe Anzeichen einer Depression.

Die Beteiligten wiesen auf den Bedarf an zusätzlichen Kompetenzen in folgenden Bereichen hin:

- dem Erkennen früher Anzeichen emotionaler und verhaltensbezogener Schwierigkeiten;
- der Unterscheidung zwischen Entwicklungsunterschieden und potenziellen psychischen Problemen;
- Erkennen von internalisierenden Schwierigkeiten, die im Unterrichtsmilieu verborgen bleiben können;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- systematische Beobachtung und Dokumentation von Verhaltensänderungen;
- die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten;
- fundierte Entscheidungen hinsichtlich der Überweisung an spezialisierte Dienste zu treffen.

Die Teilnehmer betonten immer wieder, dass pädagogische Fachkräfte keine diagnostischen Kompetenzen im klinischen Sinne anstreben, sondern vielmehr praktische Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, Probleme frühzeitig zu erkennen und im Rahmen ihrer pädagogischen Rolle angemessen darauf zu reagieren.

## Unterstützung bei der emotionalen Regulierung

Die Unterstützung der emotionalen Regulierung von Kindern kristallisierte sich als einer der wichtigsten Kompetenzbedarfe heraus, der in allen Ländern identifiziert wurde.

Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Psycholog*innen und Eltern berichteten, dass viele Kinder Schwierigkeiten haben, Emotionen zu erkennen, auszudrücken und zu bewältigen. Folglich äußerten die Fachkräfte einen starken Bedarf an praktischen Strategien, die es ihnen ermöglichen würden, die emotionale Entwicklung der Kinder im pädagogischen Alltag zu unterstützen.

Die Beteiligten identifizierten die folgenden Bereiche als Prioritäten:

- Förderung der emotionalen Kompetenz und des emotionalen Bewusstseins;
- die Selbstregulierungsfähigkeiten der Kinder zu fördern;
- Hilfe für Kinder beim Umgang mit Frustration und Enttäuschung;
- Förderung von Resilienz und Bewältigungsstrategien;
- emotionalen Ausdruck auf entwicklungsgerechte Weise vermitteln;
- Stärkung von Empathie und der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen.

Die Befragten betonten wiederholt den Bedarf an konkreten Unterrichtsaktivitäten, praktischen Hilfsmitteln und spielerischen Methoden, die in den pädagogischen Alltag integriert werden können. Emotionale Regulierung wurde durchweg als zentrale präventive Kompetenz angesehen, die in den regulären Bildungsprozess eingebettet sein sollte, anstatt erst dann thematisiert zu werden, wenn Probleme auftreten.

## Verhaltensmanagement

Das Verhaltensmanagement kristallisierte sich in allen teilnehmenden Ländern als eine weitere wichtige Priorität der beruflichen Weiterbildung heraus.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Pädagogische Fachkräfte berichteten von zunehmenden Schwierigkeiten im Umgang mit störendem Verhalten, Aggressionen, Impulsivität, Hyperaktivität und Konflikten im Klassenzimmer. Lehrkräfte äußerten häufig Gefühle der Unsicherheit und Unzulänglichkeit, wenn sie mit herausfordernden Situationen konfrontiert waren.

Die Teilnehmer identifizierten Kompetenzbedürfnisse in Bezug auf:

- Umgang mit störendem Verhalten im Unterricht;
- Reaktion auf herausforderndes Verhalten und emotionale Dysregulation;
- Förderung positiven Verhaltens im Unterricht;
- der Prävention und Lösung von Konflikten;
- die Förderung eines inklusiven Unterrichtsumfelds;
- Umsetzung präventiver Ansätze im Verhaltensmanagement.

In allen Ländern betonten die Befragten nachdrücklich, dass zukünftige Fortbildungsprogramme praktische Lösungen, Fallstudien, Simulationen und unmittelbar anwendbare Strategien priorisieren sollten, anstatt sich ausschließlich auf theoretisches Wissen zu konzentrieren.

## Kommunikation mit den Eltern

Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern kristallisierte sich in allen Länderberichten als eines der wichtigsten und beständigsten Themen heraus.

Lehrkräfte und Schulleiter berichteten häufig von Schwierigkeiten, Gespräche mit Eltern über emotionale oder verhaltensbezogene Schwierigkeiten ihrer Kinder anzustoßen. Viele Befragte beschrieben Situationen, in denen Eltern die Probleme leugneten, eine Abwehrhaltung einnahmen, sich gegen Überweisungen wehrten oder unterschiedliche Vorstellungen von den Bedürfnissen der Kinder hatten.

Die Beteiligten identifizierten folgende Kompetenzbedürfnisse:

- das Besprechen sensibler Themen mit Eltern;
- Bedenken konstruktiv und ohne Stigmatisierung zu kommunizieren;
- schwierige Gespräche führen;
- die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien stärken;
- Einbindung schutzbedürftiger oder schwer erreichbarer Familien;
- die Kommunikation über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg;
- die Einbindung der Eltern in präventive Maßnahmen zu verstärken.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Mehrere Teilnehmer betonten, dass eine effektive Kommunikation mit den Eltern oft eine größere Herausforderung darstelle als das Erkennen der Schwierigkeiten der Kinder selbst. Folglich betrachteten viele Befragte Kommunikationskompetenzen als einen der wichtigsten Bereiche für die zukünftige berufliche Weiterentwicklung.

## Krisenintervention

Teilnehmer aus allen Ländern äußerten den Bedarf an mehr Selbstvertrauen und Kompetenz im Umgang mit Krisensituationen, in die Kinder verwickelt sind.

Auch wenn schwere Krisen im schulischen Alltag vielleicht nicht häufig vorkommen, berichteten pädagogische Fachkräfte von Unsicherheit hinsichtlich angemessener Reaktionen, wenn Kinder erhebliche emotionale Belastung, aggressives Verhalten, selbstverletzende Tendenzen, Traumareaktionen oder Anzeichen von Missbrauch und Vernachlässigung zeigen.

Die Beteiligten hoben den Bedarf an Kompetenzen in folgenden Bereichen hervor:

- Reaktion auf emotionale Krisen und Verhaltenseskalationen;
- das Erkennen von Anzeichen für Missbrauch, Vernachlässigung und Traumata;
- sichere und effektive Bewältigung von Krisensituationen;
- die Umsetzung von Überweisungsverfahren;
- Zusammenarbeit mit spezialisierten Diensten und externen Stellen;
- Verständnis für institutionelle Protokolle und Schutzmaßnahmen.

Belgische Akteure legten besonderen Wert auf traumainformierte Ansätze und den Umgang mit schutzbedürftigen Kindern, während Befragte aus allen Ländern die Bedeutung klarer Interventionsverfahren und des Zugangs zu fachlicher Beratung betonten.

## Wohlbefinden und Selbstfürsorge von Lehrkräften

Eine weitere wichtige Erkenntnis betrifft das eigene Wohlbefinden und die emotionale Belastbarkeit der Fachkräfte.

Lehrkräfte und Schulpersonal berichteten häufig von einer erheblichen emotionalen Belastung im Zusammenhang mit der Betreuung von Kindern, die mit komplexen emotionalen, verhaltensbezogenen und familiären Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Die Teilnehmenden beschrieben Gefühle von Stress, Hilflosigkeit, emotionaler Erschöpfung und beruflicher Überlastung.

Infolgedessen identifizierten die Befragten einen Bedarf an stärkerer Unterstützung in folgenden Bereichen:

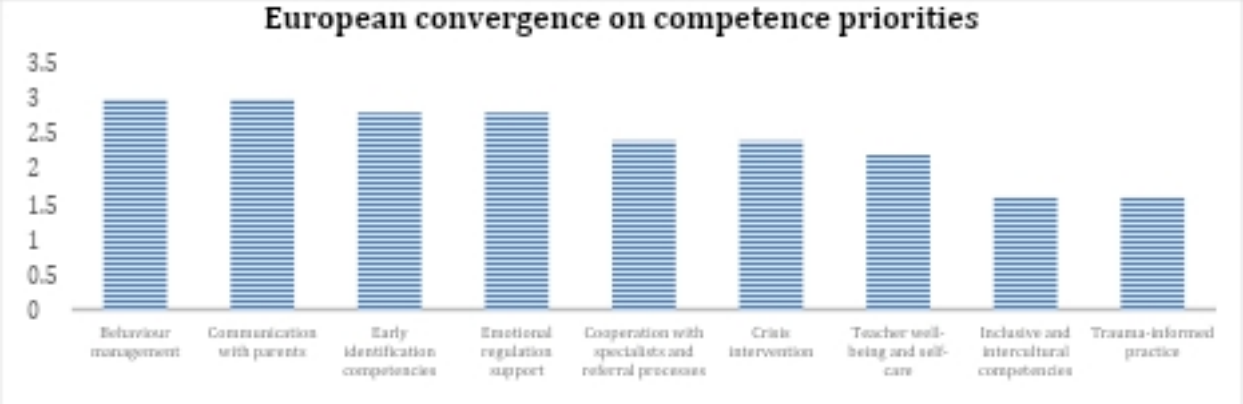
Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Stressbewältigung;
- emotionale Selbstregulierung;
- Burnout-Prävention;
- Wahrung beruflicher Grenzen;
- Strategien zur Selbstfürsorge;
- Unterstützung durch Kollegen und professionelle Supervision;
- Aufbau persönlicher Resilienz.

Belgische Akteure hoben insbesondere die emotionalen Anforderungen hervor, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind, während Befragte aus allen Ländern anerkannten, dass das Wohlbefinden der Fachkräfte direkten Einfluss auf ihre Fähigkeit hat, die psychische Gesundheit von Kindern wirksam zu fördern.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte in ganz Europa umfassende, praxisorientierte und evidenzbasierte Fortbildungsmöglichkeiten benötigen, die sowohl den Bedürfnissen der Kinder als auch dem eigenen Wohlbefinden der Fachkräfte Rechnung tragen. Die identifizierten Kompetenzbereiche bilden eine solide Grundlage für die Entwicklung von MindPlay-Schulungsprogrammen und Begleitmaterialien und stellen sicher, dass zukünftige Projektergebnisse direkt auf die von den Akteuren geäußerten Bedürfnisse und die alltäglichen beruflichen Realitäten eingehen.




## 3.4 Systemische Hindernisse

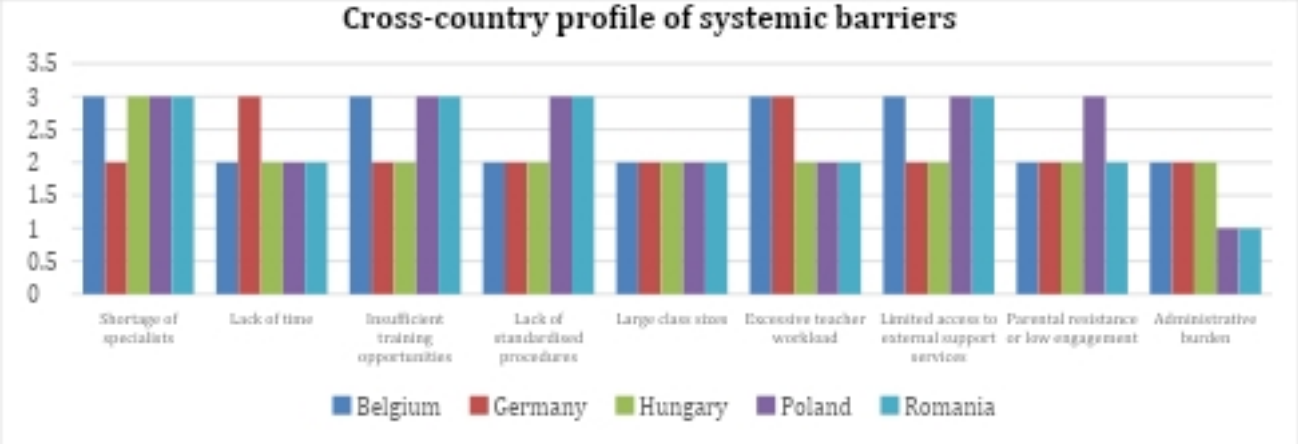
Die Ergebnisse aus allen teilnehmenden Ländern zeigen, dass pädagogische Fachkräfte in Systemen tätig sind, die bei der Auseinandersetzung mit der psychischen Gesundheit und dem Wohlbefinden von Kindern mit erheblichen strukturellen und organisatorischen Einschränkungen konfrontiert sind. Obwohl Art und Ausmaß dieser Hindernisse

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

je nach nationalem Kontext, nannten die Beteiligten durchweg mehrere systemische Herausforderungen, die die Wirksamkeit von Präventions-, Früherkennungs- und Interventionsmaßnahmen einschränken.

Zu den am häufigsten genannten Hindernissen zählen der Mangel an fachlicher Unterstützung, Zeitmangel, unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten, das Fehlen standardisierter Verfahren, große Klassengrößen und eine übermäßige Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Verbesserung des psychischen Wohlbefindens von Kindern nicht nur die Stärkung individueller Kompetenzen erfordert, sondern auch die Auseinandersetzung mit umfassenderen systemischen Rahmenbedingungen im Bildungsbereich.




## Mangel an Fachkräften

Der Mangel an spezialisiertem Unterstützungspersonal erwies sich in allen teilnehmenden Ländern als eines der bedeutendsten und durchgängig genannten Hindernisse.

Lehrkräfte, Schulleiter*innen und Eltern berichteten häufig von unzureichendem Zugang zu Schulpsycholog*innen, Beratungslehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Entwicklungsspezialist*innen und externen Fachkräften für psychische Gesundheit. In vielen Fällen waren die vorhandenen Fachkräfte für die Betreuung mehrerer Schulen gleichzeitig zuständig, was zu eingeschränkter Verfügbarkeit, verzögerten Interventionen und eingeschränkten Möglichkeiten für Präventionsarbeit führte.

Rumänische Akteure betonten insbesondere den Mangel an Schulpsychologen und spezialisierten Diensten, während Teilnehmer aus Polen lange Wartezeiten für Gutachten und eine begrenzte Verfügbarkeit professioneller Unterstützung hervorhoben. Ähnliche Bedenken wurden aus Ungarn und Deutschland gemeldet, wo die Befragten einen unzureichenden Zugang zu spezialisierten Beratungs- und Unterstützungsdiensten beschrieben.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Belgische Teilnehmer wiesen zudem auf einen erheblichen Druck sowohl auf schulische als auch auf externe Unterstützungssysteme hin, wobei viele Schulen erhebliche Verzögerungen zwischen der Erkennung der Schwierigkeiten von Kindern und dem Erhalt angemessener fachlicher Hilfe verzeichneten.

In allen Ländern äußerten die Beteiligten die Sorge, dass begrenzte Fachkapazitäten oft zusätzliche Verantwortung auf die Lehrkräfte abwälzen, die sich ohne angemessene professionelle Unterstützung möglicherweise nicht ausreichend vorbereitet fühlen, um komplexe emotionale und verhaltensbezogene Bedürfnisse anzugehen.

## Zeitmangel

Zeitmangel wurde in allen teilnehmenden Ländern als großes Hindernis für eine wirksame Förderung der psychischen Gesundheit und frühzeitige Intervention identifiziert.

Lehrkräfte und Schulleiter berichteten übereinstimmend, dass konkurrierende Anforderungen des Lehrplans, administrative Verpflichtungen und organisatorische Aufgaben die Möglichkeiten für präventive und unterstützende Arbeit mit Kindern erheblich einschränken.

Die Teilnehmer beschrieben Schwierigkeiten, ausreichend Zeit zu finden für:

- systematische Beobachtung und Dokumentation;
- Einzelgespräche mit Kindern;
- Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern;
- die Durchführung präventiver Maßnahmen;
- die Zusammenarbeit mit Kollegen und Fachkräften;
- Reflexion und Weiterverfolgung festgestellter Probleme.

Deutsche Schulleiter nannten Zeitmangel als eines der größten Hindernisse für die Förderung des psychischen Wohlbefindens der Kinder. Ähnliche Bedenken wurden in Rumänien, Polen, Ungarn und Belgien geäußert, wo die Befragten betonten, dass präventive Arbeit oft von unmittelbaren schulischen und organisatorischen Anforderungen in den Hintergrund gedrängt wird.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schulen häufig eher reaktiv als präventiv handeln und Schwierigkeiten erst dann angehen, wenn sie sichtbar oder schwerwiegend geworden sind.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

## Unzureichende Fortbildung

In allen teilnehmenden Ländern berichteten die Beteiligten, dass die bestehenden Ausbildungs- und Fortbildungsangebote Pädagogen nicht ausreichend darauf vorbereiten, den zunehmend komplexen psychischen Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden.

Lehrkräfte äußerten häufig Gefühle der Unsicherheit und Unzulänglichkeit im Umgang mit emotionalen, verhaltensbezogenen oder sozialen Schwierigkeiten. Die Teilnehmer wiesen durchweg auf den Bedarf an spezialisierteren und praxisorientierteren Fortbildungsangeboten hin, insbesondere in Bezug auf:

- der frühzeitigen Erkennung psychischer Probleme;
- Unterstützung bei der Emotionsregulation;
- Verhaltensmanagement;
- Krisenintervention;
- Kommunikation mit den Eltern;
- traumasensible Vorgehensweisen;
- inklusive pädagogische Ansätze.

Befragte aus verschiedenen Ländern betonten, dass die verfügbaren Fortbildungen oft zu theoretisch und zu wenig auf die alltägliche Realität im Klassenzimmer abgestimmt seien. Folglich sprachen sich die Beteiligten nachdrücklich für praxisorientierte Fortbildungen aus, die auf Fallstudien, Simulationen, konkreten Beispielen und unmittelbar anwendbaren Strategien basieren.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Stärkung der beruflichen Kompetenzen durch kontinuierliche, evidenzbasierte und praxisorientierte Fortbildungen eine zentrale Priorität für die Bildungssysteme darstellen sollte.

## Fehlen standardisierter Verfahren

Das Fehlen klarer und standardisierter Verfahren zur Erkennung, Dokumentation, Weiterverweisung und Unterstützung von Kindern mit psychischen Problemen zeigte sich als eine weitere große systemische Herausforderung.

Länderübergreifend berichteten die Teilnehmenden von erheblichen Unterschieden in den institutionellen Praktiken, wobei sich viele Schulen in erster Linie auf informelle Ansätze und das individuelle fachliche Urteilsvermögen stützten.

Die Beteiligten hoben mehrere Herausforderungen hervor, die mit dem Mangel an Standardisierung verbunden sind:

- uneinheitliche Erkennungsverfahren;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Unklarheiten hinsichtlich der Überweisungswege;
- unklaren Rollen und Zuständigkeiten;
- zerstückelte Kommunikation zwischen den Fachkräften;
- Schwierigkeiten bei der langfristigen Beobachtung der Fortschritte der Kinder.

Rumänische und polnische Befragte hoben insbesondere die begrenzte Verfügbarkeit formeller Protokolle zur Früherkennung und Frühintervention hervor, während deutsche und ungarische Teilnehmer ebenfalls angaben, auf informelle und schulspezifische Verfahren zurückzugreifen. Belgische Akteure betonten den Bedarf an strukturierten, kindgerechten Instrumenten und klareren Unterstützungswegen.

Die Teilnehmer betonten durchweg die Bedeutung der Etablierung systematischer, evidenzbasierter Verfahren, die einheitlichere und gerechtere Maßnahmen in allen Bildungsumgebungen ermöglichen.

## Große Klassengrößen

Große Klassenstärken wurden als erhebliches Hindernis für die individuelle Förderung von Kindern mit emotionalen oder verhaltensbezogenen Schwierigkeiten identifiziert.

Lehrkräfte berichteten, dass überfüllte Klassenzimmer die Möglichkeiten einschränken für:

- individuelle Beobachtung und Förderung;
- einer sinnvollen Interaktion mit den Kindern;
- die Durchführung präventiver Maßnahmen;
- differenzierten Unterricht;
- rechtzeitiges Eingehen auf die emotionalen Bedürfnisse der Kinder.

Teilnehmer aus Rumänien, Polen und Deutschland hoben insbesondere die Herausforderungen hervor, die mit der Förderung einer zunehmend vielfältigen Schülerschaft in großen Klassen verbunden sind. Lehrkräfte berichteten häufig, dass die Steuerung der Klassendynamik bei gleichzeitiger Berücksichtigung der emotionalen Bedürfnisse einzelner Kinder eine erhebliche berufliche Herausforderung darstellt.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Klassengröße einen direkten Einfluss auf die Fähigkeit der Fachkräfte hat, unterstützende Beziehungen aufzubauen, das Wohlbefinden der Kinder zu beobachten und rechtzeitig einzugreifen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

## Arbeitsbelastung der Lehrkräfte

Eine übermäßige Arbeitsbelastung erwies sich als eines der am weitesten verbreiteten systemischen Hindernisse, die in der Studie identifiziert wurden.

In allen teilnehmenden Ländern beschrieben Lehrkräfte steigende berufliche Anforderungen, die nicht nur mit den Unterrichtsaufgaben, sondern auch mit Verwaltungsaufgaben, der Kommunikation mit den Eltern, Dokumentationspflichten und der Reaktion auf die zunehmend komplexen sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Kinder verbunden sind.

Die Teilnehmer berichteten häufig von:

- administrative Überlastung;
- konkurrierende berufliche Verpflichtungen;
- emotionale Erschöpfung;
- Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit mehrerer Rollen;
- begrenzte Möglichkeiten zur Reflexion und Selbstfürsorge.

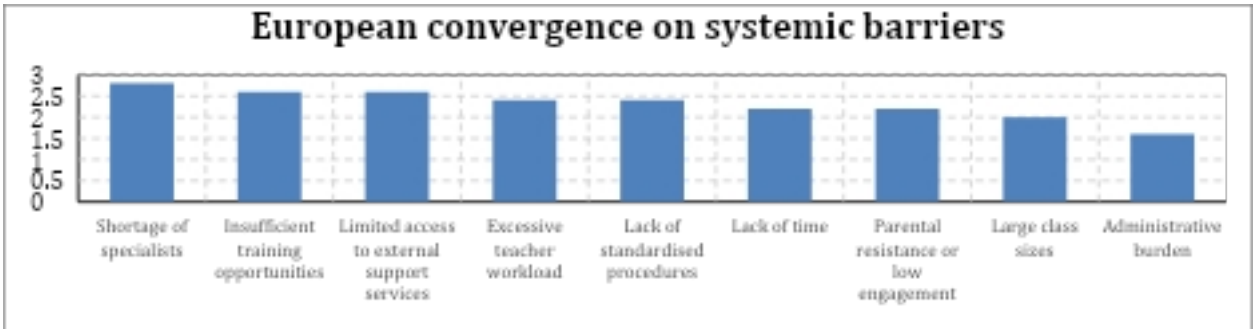
Insbesondere belgische Befragte hoben die erhebliche emotionale Belastung hervor, der Lehrkräfte ausgesetzt sind, die mit schutzbedürftigen Kindern und Familien arbeiten. Ähnliche Bedenken wurden in allen Ländern geäußert, wobei viele Befragte angaben, dass sich eine hohe Arbeitsbelastung sowohl auf das berufliche Wohlbefinden als auch auf die Qualität der Unterstützung für die Kinder negativ auswirkt.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Arbeitsbelastung von Lehrkräften nicht nur als organisatorisches Problem, sondern auch als wichtiger Faktor anerkannt werden sollte, der die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit schulischer Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit beeinflusst.

Insgesamt zeigt die vergleichende Analyse, dass Bildungsfachkräfte in ganz Europa mit zahlreichen systemischen Hindernissen konfrontiert sind, die ihre Fähigkeit einschränken, das psychische Wohlbefinden von Kindern wirksam zu fördern. Die Beseitigung dieser Hindernisse erfordert koordinierte Anstrengungen auf institutioneller, politischer und systemischer Ebene sowie die Entwicklung praktischer Instrumente und Unterstützungsmechanismen, die realistisch, zugänglich und mit den alltäglichen Gegebenheiten der pädagogischen Praxis vereinbar sind.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*




# 3.5 Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie kristallisierte sich in allen teilnehmenden Ländern als eines der stärksten und beständigsten Themen heraus. Die Beteiligten waren sich einig, dass das psychische Wohlbefinden von Kindern nicht wirksam unterstützt werden kann, wenn Schulen oder Familien unabhängig voneinander handeln. Vielmehr erfordert die Förderung der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Entwicklung von Kindern starke, vertrauensvolle und kooperative Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und Familien.

In Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien beschrieben die Befragten die Eltern durchweg als unverzichtbare Partner bei der Prävention, der Früherkennung, der Intervention und der kontinuierlichen Unterstützung. Gleichzeitig hoben die Teilnehmer zahlreiche Herausforderungen hervor, die eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien weiterhin behindern.

## Bedeutung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit

Akteure in allen Ländern betonten, dass eine wirksame Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern von regelmäßiger Kommunikation, gegenseitigem Vertrauen, geteilter Verantwortung und koordiniertem Handeln zwischen Schulen und Familien abhängt.

Lehrkräfte und Fachkräfte stellten fest, dass Eltern über wertvolles Wissen über die emotionale Verfassung der Kinder, ihr Verhalten zu Hause, die familiären Umstände und ihre Entwicklungsgeschichte verfügen. Ebenso erkannten die Eltern die wichtige Rolle der Schulen bei der Beobachtung des täglichen Verhaltens der Kinder in Gleichaltrigengruppen und in strukturierten Bildungsumgebungen an.

Die Teilnehmer betonten durchweg, dass die Kombination von Informationen aus dem häuslichen und dem schulischen Umfeld Folgendes ermöglicht:

- eine frühzeitigere Erkennung aufkommender Schwierigkeiten;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- ein umfassenderes Verständnis der Bedürfnisse der Kinder;
- fundiertere Entscheidungen über Fördermaßnahmen;
- eine größere Konsistenz bei den Förderstrategien;
- bessere Entwicklungsergebnisse für die Kinder.

Mehrere Befragte betonten, dass viele emotionale und verhaltensbezogene Schwierigkeiten erst in bestimmten Kontexten sichtbar werden. So berichteten Eltern beispielsweise häufig, dass sie emotionale Belastung, Ängste oder Verhaltensschwierigkeiten vor allem zu Hause beobachteten, während Lehrkräfte oft Probleme im Zusammenhang mit dem Umgang mit Gleichaltrigen, dem Verhalten im Unterricht oder der Lernmotivation feststellten.

Die Ergebnisse unterstreichen daher die Bedeutung der Schaffung systematischer Kanäle für den Informationsaustausch zwischen Schulen und Familien.

## Herausforderungen bei der Kommunikation

Trotz der weit verbreiteten Anerkennung der Bedeutung der Zusammenarbeit wurde die Kommunikation zwischen Schulen und Familien häufig als schwierig beschrieben.

Lehrkräfte und Schulleiter in allen Ländern berichteten von Schwierigkeiten bei der Erörterung sensibler Themen im Zusammenhang mit emotionalen, verhaltensbezogenen oder entwicklungsbezogenen Schwierigkeiten der Kinder. Die Teilnehmer äußerten Bedenken hinsichtlich:

- das Leugnen oder Verharmlosen von Problemen durch die Eltern;
- abwehrende Reaktionen der Eltern;
- Angst davor, Kinder oder Familien zu stigmatisieren;
- unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Bedürfnisse der Kinder;
- begrenztes Engagement der Eltern in Unterstützungsprozessen.

Die Kommunikation über psychische Probleme wurde durchweg als besonders herausfordernd empfunden. Viele Fachkräfte äußerten Unsicherheit darüber, wie sie Bedenken auf konstruktive, nicht wertende und partnerschaftliche Weise ansprechen könnten.

Polnische Akteure hoben insbesondere die Verleugnung seitens der Eltern und deren Zurückhaltung, zusätzliche Unterstützung in Anspruch zu nehmen, als wesentliche Hindernisse für eine wirksame Intervention hervor. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in Rumänien, Deutschland und Ungarn, wo die Befragten häufig Situationen beschrieben, in denen Schulen und Familien unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der Schwierigkeiten der Kinder hatten.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Gleichzeitig berichteten die an der Studie teilnehmenden Eltern im Allgemeinen von einem hohen Maß an Vertrauen in die Schulen und bekundeten ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften. Diese Diskrepanz deutet darauf hin, dass Kommunikationsbarrieren nicht unbedingt auf mangelndes Interesse der Eltern zurückzuführen sind, sondern vielmehr unterschiedliche Erwartungen, Kommunikationsstile oder frühere Erfahrungen widerspiegeln könnten.

## Hindernisse für eine effektive Zusammenarbeit

In allen teilnehmenden Ländern zeigten sich mehrere gemeinsame Hindernisse für eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.

Dazu gehören:

- Verleugnung oder Widerstand seitens der Eltern;
- begrenzte Verfügbarkeit der Eltern aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen;
- unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten;
- mangelndes Vertrauen zwischen Schulen und Familien;
- Stigmatisierung im Zusammenhang mit psychischen Problemen;
- kulturelle und sprachliche Unterschiede;
- unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung und der Erziehungsaufgaben.

Belgische Akteure hoben darüber hinaus Herausforderungen im Zusammenhang mit Migration, kultureller Vielfalt und Sprachbarrieren hervor, insbesondere bei der Arbeit mit Flüchtlings- und Migrantenfamilien. Deutsche Teilnehmer berichteten ebenfalls von einer zunehmenden Vielfalt innerhalb der Schulgemeinschaften und betonten die Notwendigkeit kulturell sensibler Kommunikationsansätze.

Länderübergreifend betonten die Teilnehmer, dass Familien, die unter sozialer Benachteiligung, wirtschaftlicher Not, migrationsbedingten Herausforderungen oder komplexen familiären Umständen leiden, möglicherweise zusätzliche Unterstützung und maßgeschneiderte Strategien zur Einbindung benötigen.

## Elterliches Engagement bei Prävention und Unterstützung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Akteure eine stärkere Einbindung der Eltern in präventive Maßnahmen und Aktivitäten zur Förderung der psychischen Gesundheit nachdrücklich befürworten.

Eltern in allen Ländern bekundeten Interesse daran, zusätzliche Informationen, Beratung und praktische Unterstützung in folgenden Bereichen zu erhalten:

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- die emotionale Entwicklung von Kindern;
- das Erkennen früher Warnzeichen;
- die Unterstützung der emotionalen Regulierung zu Hause;
- den Umgang mit digitalen Medien;
- Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung;
- Förderung von Resilienz und sozialen Kompetenzen.

Lehrkräfte und Schulleiter betonten ebenfalls, wie wichtig es ist, Eltern nicht nur dann einzubeziehen, wenn Probleme auftreten, sondern sie auch als aktive Partner in präventive Maßnahmen einzubinden, die darauf abzielen, das allgemeine Wohlbefinden der Kinder zu fördern.

Die Teilnehmer schlugen vor, dass Workshops, Informationsmaterialien, praktische Leitfäden und gemeinsame Aktivitäten von Schule und Familie die elterlichen Kompetenzen stärken und eine engere Zusammenarbeit fördern könnten.

## Implikationen für MindPlay

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ein entscheidender Bestandteil einer wirksamen Förderung der psychischen Gesundheit in der frühen Grundschulbildung ist.

Zukünftige MindPlay-Produkte sollten sich daher nicht ausschließlich auf Kinder und pädagogische Fachkräfte konzentrieren, sondern auch Familien durch leicht zugängliche, praktische und evidenzbasierte Ressourcen aktiv unterstützen.

Akteure aus allen Ländern bekundeten besonderes Interesse an:

- elternorientierte Bildungsmaterialien;
- praktische Anleitungen zur Förderung der emotionalen Entwicklung von Kindern;
- Kommunikationsinstrumenten, die den Dialog zwischen Schulen und Familien erleichtern;
- Aktivitäten zur Förderung gemeinsamer Eltern-Kind-Aktivitäten;
- Ressourcen zum Thema digitales Wohlbefinden und emotionale Regulierung.

Insgesamt legen die vergleichenden Ergebnisse nahe, dass die Stärkung der Partnerschaften zwischen Schule und Familie als eine zentrale strategische Priorität zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern betrachtet werden sollte. Der Aufbau vertrauensvoller, inklusiver und kooperativer Beziehungen zwischen Schulen und Familien hat das Potenzial, die Früherkennung zu verbessern, die Wirksamkeit von Interventionen zu steigern und zu ganzheitlicheren und nachhaltigeren Unterstützungssystemen für Kinder beizutragen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 3.6 Umwelt- und gesellschaftliche Faktoren, die das Wohlbefinden von Kindern beeinflussen

Die Ergebnisse aus den fünf teilnehmenden Ländern zeigen, dass das psychische Wohlbefinden von Kindern nicht nur von individuellen Merkmalen und schulbezogenen Faktoren beeinflusst wird, sondern auch von weiter gefassten umfeldbezogenen, gesellschaftlichen und familiären Kontexten. Die Beteiligten betonten durchweg, dass die heutige Kindheit von raschem gesellschaftlichem Wandel, sich wandelnden Familienstrukturen, Digitalisierung, Migration und zunehmendem gesellschaftlichem Druck geprägt ist – allesamt Faktoren, die wichtige Auswirkungen auf die emotionale, soziale und verhaltensbezogene Entwicklung von Kindern haben.

Obwohl die relative Bedeutung dieser Faktoren von Land zu Land variierte, kristallisierten sich in den nationalen Studien durchweg mehrere gemeinsame Themen heraus.

## Familiäres Wohlbefinden

Familiärer Stress erwies sich in allen teilnehmenden Ländern als einer der bedeutendsten Kontextfaktoren, die das Wohlbefinden von Kindern beeinflussen.

Lehrkräfte, Schulleiter, Psychologen und Eltern berichteten, dass die emotionale und verhaltensbezogene Funktionsfähigkeit von Kindern stark vom gesamten familiären Umfeld beeinflusst wird. Die Befragten verwiesen häufig auf die Auswirkungen von:

- elterlichen Stress und Burnout;
- finanziellen Schwierigkeiten;
- Familienkonflikte;
- instabile Lebensumstände;
- psychische Probleme der Eltern;
- begrenzte Zeit für die Familie aufgrund beruflicher Verpflichtungen.

Belgische Akteure hoben insbesondere die Auswirkungen von chronischem Stress, sozioökonomischer Not und negativen Kindheitserfahrungen auf die emotionale Funktionsfähigkeit von Kindern hervor. Ähnliche Bedenken wurden aus Rumänien, Polen, Ungarn und Deutschland gemeldet, wo die Teilnehmer familiären Stress als einen wichtigen Faktor beschrieben, der zu Ängsten, Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrationsproblemen und emotionaler Dysregulation bei Kindern beiträgt.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

In allen Ländern betonten die Befragten, dass Schulen zunehmend mit Kindern konfrontiert sind, die von komplexen familiären Umständen betroffen sind, was die Notwendigkeit ganzheitlicher und familiensensibler Ansätze zur Förderung der psychischen Gesundheit unterstreicht.

## Trennung der Eltern und familiäre Instabilität

Die Trennung der Eltern, Scheidung und eine allgemeine familiäre Instabilität wurden häufig als wichtige Risikofaktoren identifiziert, die das psychische Wohlbefinden von Kindern beeinflussen.

Teilnehmer aus allen Ländern berichteten, dass Kinder, die Veränderungen in den Familienstrukturen erleben, eine Reihe von emotionalen und verhaltensbezogenen Reaktionen zeigen können, darunter:

- Angst und emotionale Unsicherheit;
- Traurigkeit und Rückzug;
- Verhaltensauffälligkeiten und Aggressivität;
- Konzentrationsprobleme;
- verminderte schulische Beteiligung;
- Schwierigkeiten in den Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Deutsche Befragte hoben insbesondere Herausforderungen im Zusammenhang mit Kindern hervor, die nach der Trennung der Eltern in mehreren Haushalten leben. Belgische Akteure betonten ebenfalls die Auswirkungen von Familienzerbrüchen, häuslichen Konflikten und Instabilität auf die emotionale Sicherheit und die allgemeine Funktionsfähigkeit der Kinder.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass familiäre Übergangsphasen besonders sensible Zeiträume darstellen können, in denen Kinder zusätzliche emotionale Unterstützung benötigen – sowohl innerhalb der Familie als auch in der Schule.

## Vielfalt, Inklusion und kulturelle Anpassung

Migration und zunehmende Vielfalt kristallisierten sich in Belgien und Deutschland als besonders wichtige Themen heraus, obwohl Fragen im Zusammenhang mit Inklusion, kultureller Vielfalt und sozialer Vulnerabilität auch in anderen Ländern deutlich wurden.

Belgische Akteure berichteten, dass Schulen zunehmend Kinder mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund unterstützen, die möglicherweise Krieg, Vertreibung, Verlust, Traumata und einschneidende Lebensübergänge erlebt haben. Die Teilnehmer beschrieben Herausforderungen im Zusammenhang mit:

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Sprachbarrieren;
- kulturelle Anpassung;
- soziale Inklusion;
- trauma-bedingte emotionale Schwierigkeiten;
- unterbrochene Bildungserfahrungen.

In ähnlicher Weise betonten deutsche Akteure die zunehmende Vielfalt innerhalb der Schülerpopulationen und hoben die Notwendigkeit kulturell sensibler pädagogischer Ansätze sowie verbesserter interkultureller Kompetenzen bei Fachkräften hervor.

Teilnehmer aus allen Ländern betonten, dass Vielfalt nicht nur als Herausforderung, sondern auch als wertvolle Ressource anerkannt werden sollte, die Bildungsgemeinschaften bereichert. Sie räumten jedoch auch ein, dass Kinder mit Migrations-, Flüchtlings- und Minderheitenhintergrund möglicherweise zusätzliche Unterstützung benötigen, um eine erfolgreiche Integration, Inklusion und ihr emotionales Wohlbefinden zu gewährleisten.

## Digitales Wohlbefinden und ausgewogene Nutzung von Technologie

Die Digitalisierung und übermäßige Bildschirmnutzung erwiesen sich in allen teilnehmenden Ländern als eines der drängendsten gesellschaftlichen Probleme.

Die Beteiligten berichteten übereinstimmend, dass Kinder immer mehr Zeit mit digitalen Geräten verbringen, oft schon von klein auf. Lehrkräfte, Eltern und Fachleute äußerten Bedenken hinsichtlich der möglichen Auswirkungen übermäßiger Bildschirmnutzung auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder.

In allen Ländern brachten die Teilnehmer übermäßige Bildschirmnutzung mit folgenden Aspekten in Verbindung:

- verringerte Aufmerksamkeitsspanne und Konzentrationsfähigkeit;
- emotionale Dysregulation;
- geringere Frustrationstoleranz;
- Schlafstörungen;
- verringerte soziale Interaktionen von Angesicht zu Angesicht;
- Schwierigkeiten bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen;
- erhöhte Abhängigkeit von digitaler Stimulation.

Belgische, ungarische und polnische Befragte betonten insbesondere ihre Bedenken hinsichtlich digitaler Überstimulation und einer übermäßigen Abhängigkeit von digitalen Geräten im alltäglichen Familienleben. Belgische

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Befragte verwiesen auf das Phänomen der „digitalen Nanny“, bei dem digitale Geräte häufig dazu genutzt werden, Kinder zu beschäftigen oder zu beruhigen.

Gleichzeitig räumten die Teilnehmer ein, dass digitale Technologien bei angemessener Nutzung auch wertvolle Bildungsmöglichkeiten bieten. Folglich betonten die Interessenvertreter, wie wichtig es ist, eine ausgewogene und verantwortungsvolle digitale Nutzung zu fördern, anstatt sich für ein vollständiges Verbot auszusprechen.

## Sozialer Druck und sich wandelnde Kindheitserfahrungen

Teilnehmer aus allen Ländern berichteten von erheblichen Veränderungen in den Alltagserfahrungen und dem sozialen Umfeld von Kindern.

Die Interessengruppen verwiesen häufig auf zunehmenden sozialen und schulischen Druck, einen immer schnelllebigeren Lebensstil sowie geringere Möglichkeiten für freies Spielen und spontane soziale Interaktion. Viele Befragte äußerten die Sorge, dass Kinder bereits in jungen Jahren zunehmend hohen Erwartungen hinsichtlich schulischer Leistungen, Verhaltensweisen und sozialer Kompetenzen ausgesetzt sind.

Insbesondere polnische und ungarische Teilnehmer hoben die verminderte Resilienz der Kinder, ihre Versagensangst sowie Schwierigkeiten beim Umgang mit Rückschlägen und Frustrationen hervor. Lehrer aus allen Ländern berichteten, dass viele Kinder folgende Merkmale zeigen:

- erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Kritik;
- geringes Selbstvertrauen;
- Angst vor Fehlern;
- begrenzte Bewältigungsstrategien;
- Schwierigkeiten im Umgang mit Enttäuschungen und Misserfolgen.

Zudem stellten die Befragten fest, dass die Möglichkeiten für selbstständiges Spielen, Erkunden und unstrukturierte Interaktion mit Gleichaltrigen abgenommen haben, was möglicherweise die Chancen der Kinder einschränkt, auf natürliche Weise Resilienz, Problemlösungsfähigkeiten und soziale Kompetenzen zu entwickeln.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das psychische Wohlbefinden von Kindern durch ein komplexes Zusammenspiel individueller, familiärer, sozialer, kultureller und technologischer Einflüsse geprägt wird. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung ganzheitlicher, präventiver und ökosystemorientierter Ansätze, die nicht nur die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen, sondern auch die breiteren Umfeldkontexte, in denen sie sich entwickeln.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Ergebnisse legen ferner nahe, dass künftige „MindPlay“-Interventionen diese kontextuellen Faktoren ausdrücklich berücksichtigen und praktische Ressourcen bereitstellen sollten, die Kinder, Familien und pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, auf die sich wandelnden Realitäten der heutigen Kindheit zu reagieren.

## 3.7 Bestehende bewährte Praktiken

Trotz der zahlreichen Herausforderungen, die in den teilnehmenden Ländern identifiziert wurden, zeigten die Ergebnisse, dass Schulen bereits eine Vielzahl vielversprechender Praktiken umsetzen, die darauf abzielen, das soziale, emotionale und psychische Wohlbefinden von Kindern zu fördern. Obwohl sich die spezifischen Ansätze je nach Bildungskontext unterscheiden, zeigten sich in allen fünf Ländern durchgängig mehrere gemeinsame Praktiken, was eine solide Grundlage darstellt, auf der zukünftige MindPlay-Maßnahmen aufbauen können.

Insgesamt betonten die Beteiligten, dass wirksame Praktiken sich durch ihren präventiven Charakter, einen kindzentrierten Ansatz, aktive Beteiligung und die Integration in den Schulalltag auszeichnen. Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass Schulen zunehmend erkennen, wie wichtig es ist, emotional unterstützende Lernumgebungen zu schaffen, die neben schulischen Leistungen auch das Wohlbefinden der Kinder fördern.

### Emotionskreise und tägliche emotionale Check-ins

Eine der länderübergreifend am häufigsten genannten Praktiken war der Einsatz von „Emotional Circles“, morgendlichen Treffen und täglichen emotionalen Check-ins. Lehrkräfte beschrieben regelmäßige Gelegenheiten für Kinder, ihre Gefühle auszudrücken, über Emotionen zu sprechen und in einer sicheren und unterstützenden Umgebung über ihre Erfahrungen nachzudenken.

Zu diesen Aktivitäten gehören in der Regel:

- das Teilen von Gefühlen zu Beginn oder am Ende des Schultages;
- das Besprechen von Erfahrungen im Klassenzimmer und zwischenmenschlichen Beziehungen;
- das Erkennen emotionaler Bedürfnisse und Sorgen;
- die Förderung von Empathie und aktivem Zuhören.

Die Beteiligten berichteten, dass solche Praktiken die emotionale Kompetenz stärken, das Klassenklima verbessern, die frühzeitige Erkennung emotionaler Schwierigkeiten erleichtern und das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder stärken.

### Programme zum sozialen und emotionalen Lernen (SEL)

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Viele Schulen gaben an, verschiedene Programme und Aktivitäten zum sozialen und emotionalen Lernen (SEL) umzusetzen, die darauf abzielen, die sozialen Kompetenzen, das emotionale Bewusstsein, die Selbstregulierung, das Einfühlungsvermögen und die Beziehungsfähigkeiten der Kinder zu entwickeln.

Zu den länderübergreifend identifizierten Beispielen gehören:

- Aktivitäten zur Förderung der emotionalen Kompetenz;
- Training sozialer Kompetenzen;
- Programme zur Stärkung der Resilienz;
- psychoedukative Workshops;
- Präventionsprogramme im Unterricht.

Die Teilnehmer betonten immer wieder, dass SEL-Ansätze nicht nur zum Wohlbefinden der Kinder beitragen, sondern auch zu einem verbesserten Verhalten im Unterricht, besseren Beziehungen zu Gleichaltrigen und einem stärkeren schulischen Engagement.

## Rollenspiele und Simulationsübungen

Rollenspiele erwiesen sich in allen teilnehmenden Ländern als weit verbreiteter und hoch geschätzter pädagogischer Ansatz. Lehrkräfte berichteten, dass sie Rollenspielaktivitäten einsetzten, um Kinder dabei zu unterstützen, Emotionen zu erkunden, Konflikte zu lösen, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und soziale Kompetenzen zu üben.

Rollenspielmethoden wurden häufig eingesetzt, um:

- Konflikte unter Gleichaltrigen anzugehen;
- Empathie zu entwickeln;
- Bewältigungsstrategien einzuüben;
- die Kommunikationsfähigkeiten zu stärken;
- herausfordernde Situationen auf eine nicht bedrohliche Weise zu besprechen.

Die Beteiligten hielten Rollenspiele für besonders effektiv, da sie es den Kindern ermöglichen, durch aktive Teilnahme und eigenes Erleben zu lernen.

## Integrationsmaßnahmen und Gemeinschaftsbildung

Integrationsmaßnahmen, die darauf abzielen, Beziehungen unter Gleichaltrigen zu stärken und ein inklusives Klassenklima zu fördern, wurden in allen Ländern als wichtige Präventionsmaßnahmen identifiziert.

Beispiele hierfür sind:

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Teambildungsmaßnahmen;
- kooperative Lernaufgaben;
- Integrationsspiele im Unterricht;
- Initiativen zur gegenseitigen Unterstützung;
- Kooperationsprojekte und Gruppenherausforderungen.

Die Teilnehmer betonten, dass solche Aktivitäten zu einem stärkeren Zusammenhalt unter den Mitschülern, weniger sozialer Ausgrenzung und einem größeren Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit innerhalb der Klassengemeinschaft beitragen.

## Ruheecken und sichere Räume

Mehrere Länder, insbesondere Belgien und Rumänien, berichteten über die Nutzung von Ruheecken, Entspannungsbereichen oder ausgewiesenen sicheren Räumen innerhalb der Klassenzimmer.

Diese Räume bieten Kindern in der Regel die Möglichkeit,

- ihre Emotionen zu regulieren;
- sich nach emotional intensiven Situationen zu beruhigen;
- sich individuell zu besinnen;
- Strategien zur Selbstregulierung zu üben.

Lehrkräfte berichteten, dass Ruheecken die emotionale Selbstregulierung der Kinder unterstützen, Verhaltensauffälligkeiten reduzieren und ein positives Klassenklima fördern.

## Drama-Pädagogik und kreativer Ausdruck

Drama-Pädagogik und kreative Methoden wurden häufig als wirksame Ansätze zur Förderung des emotionalen Ausdrucks und des sozialen Lernens genannt.

Die Schulen gaben an, Folgendes einzusetzen:

- Theateraktivitäten;
- Geschichtenerzählen;
- Theatertechniken;
- kreative Bewegung;
- künstlerischen Ausdruck.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Diese Methoden ermöglichen es Kindern, Emotionen zu erkunden, Erfahrungen zu verarbeiten, Empathie zu entwickeln und ihre Kommunikationsfähigkeiten auf entwicklungsgerechte und ansprechende Weise zu stärken.

Belgische, rumänische und ungarische Akteure hoben insbesondere den Wert drama-basierter Ansätze bei der Förderung sowohl der emotionalen Entwicklung als auch der sozialen Inklusion hervor.

### Erfahrungsorientierte Lernansätze

Erfahrungsorientiertes Lernen erwies sich als ein gemeinsames pädagogisches Prinzip, das vielen der in der Studie identifizierten erfolgreichen Praktiken zugrunde lag. Die Beteiligten berichteten übereinstimmend, dass Kinder am effektivsten lernen, wenn sie aktiv in sinnvolle, praktische Erfahrungen eingebunden sind.

Beispiele hierfür sind:

- projektbasiertes Lernen;
- kooperative Problemlösungsaktivitäten;
- Lernerfahrungen im Freien;
- Spiele und Simulationen;
- kunst- und bewegungsbasierte Aktivitäten.

Die Teilnehmenden betonten, dass erfahrungsorientierte Ansätze ein tieferes Lernen ermöglichen, die Motivation steigern, die aktive Beteiligung fördern und die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen unterstützen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Schulen in den teilnehmenden Ländern bereits über umfangreiche Erfahrungen bei der Umsetzung präventiver und auf das Wohlbefinden ausgerichteter Maßnahmen verfügen. Die Beteiligten betonten jedoch auch den Bedarf an zusätzlichen evidenzbasierten, praktischen und leicht umsetzbaren Ressourcen, die die bestehenden Bemühungen weiter stärken könnten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass das MindPlay-Projekt auf aktuellen bewährten Praktiken aufbauen und diese ergänzen kann, indem es innovative, spielerische und benutzerfreundliche Instrumente bereitstellt, die auf die alltäglichen Gegebenheiten im Bildungsbereich zugeschnitten sind.

## 3.8 Erwartungen an die MindPlay-Tools

In allen teilnehmenden Ländern sprachen sich die Akteure nachdrücklich für die Ziele und die vorgeschlagenen Ergebnisse des MindPlay-Projekts aus. Trotz der Unterschiede in den Bildungssystemen und nationalen Kontexten zeigten die Teilnehmer aus Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

zeigten bemerkenswert ähnliche Erwartungen hinsichtlich der Eigenschaften, Inhalte und der Umsetzung zukünftiger MindPlay-Produkte.

Insgesamt betonten die Befragten, dass zukünftige Instrumente praxisnah, ansprechend, evidenzbasiert und leicht in den pädagogischen Alltag integrierbar sein sollten. Die Interessengruppen hoben durchweg hervor, wie wichtig es ist, Ressourcen zu entwickeln, die direkt auf die Realitäten des heutigen Unterrichts eingehen und gleichzeitig sowohl das Wohlbefinden der Kinder als auch die Kompetenzen der Fachkräfte fördern.

## Praktische und evidenzbasierte Instrumente

Die stärkste und einheitlichste Erwartung in allen Ländern betraf den Bedarf an praktischen, benutzerfreundlichen und evidenzbasierten Instrumenten.

Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Psycholog*innen und Eltern betonten wiederholt, dass es den bestehenden Ressourcen oft an direkter Anwendbarkeit in der täglichen Unterrichtspraxis mangele. Folglich sprachen sich die Teilnehmenden eindeutig für Instrumente aus, die konkrete Anleitungen, einsatzbereite Aktivitäten und sofort anwendbare Strategien bieten.

Die Beteiligten schätzten insbesondere Ressourcen, die:

- in alltäglichen Unterrichtssituationen umgesetzt werden können;
- klare Anweisungen und Umsetzungshinweise bieten;
- auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und bewährten Praktiken basieren;
- sich mit den tatsächlichen Herausforderungen befassen, denen Bildungsfachkräfte begegnen;
- sowohl Prävention als auch frühzeitige Intervention unterstützen.

In allen Ländern betonten die Befragten, dass zukünftige MindPlay-Produkte bestehende berufliche Praktiken ergänzen und nicht ersetzen sollten und das Selbstvertrauen der Fachkräfte bei der Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern stärken sollten.

## Spielbasierte Ansätze

Teilnehmer aus allen Interessengruppen sprachen sich nachdrücklich für spielbasierte Ansätze aus, da diese für Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren besonders geeignet seien.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Interessengruppen erkannten das Spiel durchweg als die natürliche Sprache der Kinder an und hoben dessen Potenzial zur Förderung des emotionalen Ausdrucks, des sozialen Lernens, der Beobachtungsfähigkeit und der frühzeitigen Erkennung von Schwierigkeiten hervor.

Die Befragten betonten, dass spielbasierte Ansätze:

- die aktive Beteiligung der Kinder fördern;
- die Stigmatisierung im Zusammenhang mit psychischen Problemen verringern;
- sichere und ansprechende Lernumgebungen schaffen;
- den emotionalen Ausdruck auf entwicklungsgerechte Weise fördern;
- Fachkräften ermöglichen, das Verhalten von Kindern in natürlichen Kontexten zu beobachten.

Insbesondere die belgischen Akteure betonten den Wert nonverbaler und spielerischer Methoden zur Erkennung emotionaler Schwierigkeiten bei Kleinkindern. Ähnliche Präferenzen zeigten sich in allen teilnehmenden Ländern, was auf eine breite Akzeptanz des konzeptionellen Ansatzes von MindPlay hindeutet.

## Integrationsspiele

Integrationsspiele erwiesen sich in allen teilnehmenden Ländern als eines der am häufigsten nachgefragten MindPlay-Produkte.

Lehrkräfte und Schulleiter betonten, wie wichtig es ist, die Beziehungen unter Gleichaltrigen, den sozialen Zusammenhalt und ein inklusives Klassenklima zu stärken. Die Teilnehmer waren der Ansicht, dass Integrationsspiele dazu beitragen könnten,

- Stärkung des Gruppenzusammenhalts;
- die Inklusion schutzbedürftiger und neu angekommener Kinder zu erleichtern;
- Förderung von Empathie und Zusammenarbeit;
- Konflikte unter Gleichaltrigen und soziale Ausgrenzung zu verringern;
- die Schaffung eines positiven Klassenklimas.

Die Beteiligten schätzten insbesondere Aktivitäten, die Zusammenarbeit, Kommunikation und den Aufbau von Beziehungen fördern und gleichzeitig die soziale und emotionale Entwicklung unterstützen.

## Pädagogisch ausgerichtete und beobachtungsbasierte Spiele

Teilnehmer aus allen Ländern zeigten großes Interesse an diagnostischen und Beobachtungsspielen, die darauf ausgelegt sind, emotionale, verhaltensbezogene und soziale Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Beteiligten betonten jedoch durchweg, dass solche Instrumente nicht als klinische Diagnosewerkzeuge verstanden werden sollten. Stattdessen stellten sich die Befragten kindgerechte und nicht stigmatisierende Instrumente vor, die pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen würden, potenzielle Probleme zu erkennen und Kinder zu identifizieren, die von zusätzlicher Förderung profitieren könnten.

Die Teilnehmer hoben hervor, dass wirksame Diagnosespiele folgende Eigenschaften aufweisen sollten:

- für Kinder nicht bedrohlich und ansprechend sein;
- eine systematische Beobachtung unterstützen;
- aussagekräftige Informationen über die Funktionsfähigkeit der Kinder liefern;
- die frühzeitige Erkennung von Schwierigkeiten erleichtern;
- die fachliche Beurteilung ergänzen, anstatt sie zu ersetzen.

Belgische Akteure betonten insbesondere den Bedarf an nonverbalen und spielbasierten Beobachtungsinstrumenten, die für Kleinkinder und kulturell vielfältige Bevölkerungsgruppen geeignet sind.

## Lehrerfortbildung und fachliche Unterstützung

Pädagogische Fachkräfte in allen Ländern betonten nachdrücklich die Notwendigkeit einer umfassenden Fortbildung und fachlichen Unterstützung im Zuge der Einführung der MindPlay-Produkte.

Die Teilnehmenden wiesen durchweg darauf hin, dass Instrumente allein nicht ausreichen würden, wenn keine Möglichkeiten zur Entwicklung relevanter Kompetenzen und Umsetzungsfähigkeiten bestünden.

Die Akteure bekundeten Interesse an Fortbildungen zu folgenden Themen:

- frühzeitige Erkennung von Schwierigkeiten;
- Unterstützung bei der Emotionsregulation;
- Verhaltensmanagement;
- Kommunikation mit den Eltern;
- Krisenintervention;
- Einsatz von MindPlay-Tools im Unterricht.

Die Befragten bevorzugten eindeutig Schulungsansätze, die praxisorientiert und interaktiv sind und auf Beispielen aus dem Alltag, Fallstudien sowie erlebnisorientierten Lernmethoden basieren.

## Materialien für Eltern und Ressourcen zur Familienunterstützung

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter betonten immer wieder, wie wichtig es ist, Familien in künftige MindPlay-Maßnahmen einzubeziehen.

Die Beteiligten zeigten großes Interesse an Materialien für Eltern, die Familien dabei unterstützen würden, das psychische Wohlbefinden ihrer Kinder zu verstehen und zu fördern. Zu den vorgeschlagenen Ressourcen gehörten:

- praktische Leitfäden für Eltern;
- Informationsmaterialien zur kindlichen Entwicklung und psychischen Gesundheit;
- Strategien zur Förderung der emotionalen Regulierung zu Hause;
- Leitfäden zum digitalen Wohlbefinden und zur Bildschirmnutzung;
- Aktivitäten zur Förderung der Eltern-Kind-Interaktion;
- Kommunikationsmaterialien zur Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.

Die Teilnehmer betonten, dass die Stärkung der elterlichen Kompetenzen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit schulbasierter Interventionen erheblich verbessern kann.

## Einfache Umsetzung und minimaler zusätzlicher Arbeitsaufwand

Eine der wichtigsten Erkenntnisse hinsichtlich der Umsetzung betrifft die Präferenz der Beteiligten für Instrumente, die einfach zu bedienen sind und die Arbeitsbelastung der Fachkräfte nicht wesentlich erhöhen.

In allen Ländern betonten die Teilnehmer, dass pädagogische Fachkräfte bereits unter einer erheblichen Arbeitsbelastung und Zeitdruck leiden. Daher hoben die Befragten wiederholt hervor, dass zukünftige MindPlay-Produkte:

- nur minimale Vorbereitungszeit erfordern;
- intuitiv und benutzerfreundlich sein;
- sich nahtlos in bestehende Bildungsabläufe integrieren lassen;
- keinen übermäßigen Dokumentationsaufwand erfordern;
- keinen zusätzlichen Verwaltungsaufwand verursachen;
- flexibel und an unterschiedliche pädagogische Kontexte anpassbar sein.

Die Lehrkräfte betonten insbesondere, dass Instrumente, die als zu komplex, zeitaufwendig oder mit hohem Verwaltungsaufwand verbunden wahrgenommen werden, in der Praxis wahrscheinlich nicht konsequent eingesetzt werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine starke Unterstützung der Beteiligten für praktische, spielerische und benutzerfreundliche MindPlay-Produkte. Die Übereinstimmung der Erwartungen in allen teilnehmenden Ländern

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

deutet auf ein erhebliches Potenzial für die erfolgreiche Umsetzung der Projektergebnisse in vielfältigen europäischen Bildungskontexten hin.

Wichtig ist, dass die Teilnehmer aller Interessengruppen betonten, dass zukünftige MindPlay-Tools bestehende pädagogische Praktiken stärken sollten, dabei aber zugänglich, inklusiv, evidenzbasiert und im Schulalltag umsetzbar bleiben müssen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 4. Länderübergreifende Synthese

Die vergleichende Analyse ergab trotz unterschiedlicher Bildungssysteme, sozialer Kontexte und verfügbarer Unterstützungsstrukturen erhebliche Gemeinsamkeiten zwischen den teilnehmenden Ländern. Akteure aus Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien identifizierten durchweg vergleichbare Herausforderungen im Bereich der psychischen Gesundheit, Kompetenzbedürfnisse, systemische Barrieren und Erwartungen hinsichtlich künftiger Interventionen.

In allen teilnehmenden Ländern betonten die Interessengruppen nicht nur die Notwendigkeit einer frühzeitigeren Erkennung von Risiken, sondern auch die Stärkung von Schutzfaktoren, die das Wohlbefinden von Kindern fördern. Dazu gehören positive Beziehungen, emotionale Sicherheit, Resilienz, Teilhabe und ein Zugehörigkeitsgefühl – allesamt Faktoren, die zu gesünderen und inklusiveren Lernumgebungen beitragen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Bildungsfachkräfte in ganz Europa mit zunehmend komplexen Anforderungen hinsichtlich der Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern konfrontiert sind, während sie gleichzeitig in Systemen arbeiten, die durch begrenzte Ressourcen und unzureichende fachliche Unterstützung gekennzeichnet sind. Gleichzeitig lässt die starke Übereinstimmung der Ergebnisse über die Länder hinweg auf ein beträchtliches Potenzial für die Entwicklung gemeinsamer europäischer Lösungen und übertragbarer pädagogischer Instrumente schließen.

Die folgenden Tabellen bieten eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus den nationalen Studien.

### Tabelle 1. Wichtigste länderübergreifend identifizierte Risiken

| Risikokategorie | Belgien | Deutschland | Ungarn | Polen | Rumänien |
|---|---|---|---|---|---|
| Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ |
| Hyperaktivität und Impulsivität | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Konflikte mit Gleichaltrigen und soziale Schwierigkeiten | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Angst und seelische Belastung | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ |
| Sozialer Rückzug und Isolation | ✓✓✓ | ✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ |
| Aggressives und oppositionelles Verhalten | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ |
| Familienbedingter Stress und Instabilität | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ |
| Digitalisierung und übermäßige Bildschirmnutzung | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓ |
| Herausforderungen im Zusammenhang mit Migration, Traumata und Diversität | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

**Legende:** ✓ = festgestellt; ✓✓ = häufig festgestellt; ✓✓✓ = sehr ausgeprägt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, Konflikte mit Gleichaltrigen sowie Verhaltensauffälligkeiten in allen teilnehmenden Ländern die häufigsten Probleme darstellen.

## Tabelle 2. Kompetenzbedürfnisse in den verschiedenen Ländern

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

| **Kompetenzbereich** | **Belgien** | **Deutschland** | **Ungarn** | **Polen** | **Rumänien** |
|---|---|---|---|---|---|
| Kompetenzen zur Früherkennung | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Unterstützung bei der Emotionsregulation | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Verhaltensmanagement | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Kommunikation mit den Eltern | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Krisenintervention | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ |
| Trauma-informierte Praxis | ✓✓✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓✓ |
| Inklusions- und interkulturelle Kompetenzen | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Wohlbefinden und Selbstfürsorge von Lehrkräften | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ |
| Zusammenarbeit mit Fachärzten und Überweisungsverfahren | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ |

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Vergleichsergebnisse zeigen, dass die Kommunikation mit den Eltern, das Verhaltensmanagement, die Unterstützung bei der Emotionsregulation und Kompetenzen zur Früherkennung in allen Ländern universelle Prioritäten der beruflichen Weiterbildung darstellen.

## Tabelle 3. Systemische Hindernisse in den verschiedenen Ländern

| **Systemisches Hindernis** | **Belgien** | **Deutschland** | **Ungarn** | **Polen** | **Rumänien** |
|---|---|---|---|---|---|
| Fachkräftemangel | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Zeitmangel | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ |
| Unzureichende Weiterbildungsmöglichkeiten | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Fehlen standardisierter Verfahren | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ |
| Große Klassen | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ |
| Übermäßige Arbeitsbelastung der Lehrkräfte | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ |
| Eingeschränkter Zugang zu externen Unterstützungsangeboten | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Widerstand der Eltern oder geringes Engagement | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ |

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Verwaltungsaufwand | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓✓ | ✓ |

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Bildungsfachkräfte in ganz Europa mit ähnlichen strukturellen Einschränkungen konfrontiert sind, insbesondere hinsichtlich Fachkräftemangel, zeitlicher Beschränkungen und unzureichender systemischer Unterstützung für die Förderung der psychischen Gesundheit.

## Tabelle 4. Erwartungen an MindPlay-Produkte

| **Erwartetes Produkt/Erwartete Funktion** | **Belgien** | **Deutschland** | **Ungarn** | **Polen** | **Rumänien** |
|---|---|---|---|---|---|
| Praktische und sofort einsatzbereite Tools | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Spielbasierte Ansätze | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Integrationsspiele | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Diagnostische/Beobachtungsspiele | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Lehrerfortbildungsprogramme | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Materialien und Anleitungen für Eltern | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ |
| Einfache Umsetzung | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Minimaler Mehraufwand | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Klare Umsetzungsrichtlinien | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓✓ |
| Nicht stigmatisierend und kinderfreundliche Ansätze | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ | ✓✓ | ✓✓✓ |

Die Übereinstimmung der Erwartungen über Ländergrenzen hinweg zeugt von einer starken Unterstützung der Akteure für praxisorientierte, spielerische und evidenzbasierte Maßnahmen. Die Teilnehmer wiesen deutlich darauf hin, dass zukünftige MindPlay-Produkte einfach umzusetzen, in den Schulalltag integrierbar und so konzipiert sein sollten, dass sie die Fachkräfte entlasten, anstatt ihre Arbeitsbelastung zu erhöhen.

Insgesamt zeigt die länderübergreifende Zusammenfassung eine erhebliche Übereinstimmung bei den Erfahrungen und Bedürfnissen der Bildungsakteure in ganz Europa. Diese hohe Übereinstimmung liefert eine solide Evidenzbasis für die Entwicklung gemeinsamer europäischer Instrumente, Schulungsprogramme und Interventionsstrategien im Rahmen des MindPlay-Projekts.

Co-funded by the European Union

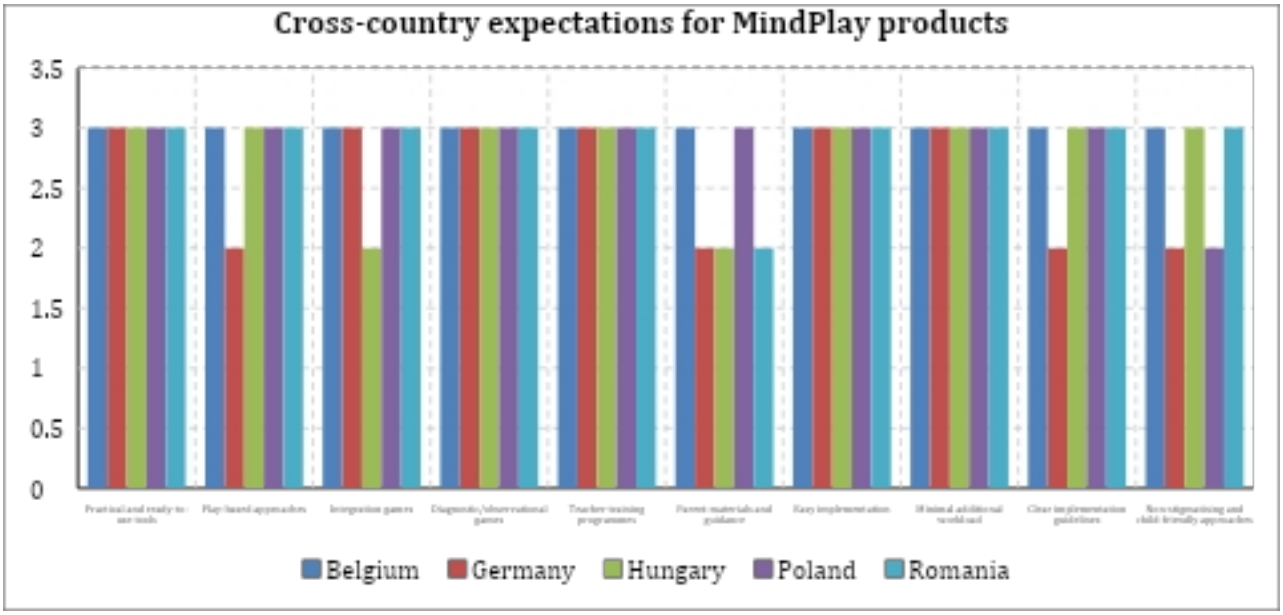
*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 5. Implikationen für MindPlay-Produkte

Die Ergebnisse der länderübergreifenden Untersuchung liefern eine solide Evidenzbasis für die Entwicklung der MindPlay-Instrumente und die nachfolgenden Projektaktivitäten. Trotz unterschiedlicher Bildungskontexte zeigten die Akteure in Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien eine bemerkenswerte Übereinstimmung hinsichtlich der Herausforderungen, denen sie gegenüberstehen, der Kompetenzen, die sie benötigen, und der Arten von Unterstützung, die sie als am nützlichsten erachten.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass künftige MindPlay-Instrumente einen präventiven, kindzentrierten, praxisorientierten und spielerischen Ansatz verfolgen sollten, der sich leicht in den pädagogischen Alltag integrieren lässt. Darüber hinaus sollten die Produkte pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, auf zunehmend komplexe Herausforderungen im Bereich der psychischen Gesundheit zu reagieren, ohne dabei zusätzlichen Verwaltungsaufwand zu verursachen.

Die Implikationen der Forschungsergebnisse für die einzelnen geplanten Projektergebnisse werden im Folgenden dargestellt.




## 5.1 Kompetenzmatrix

Eines der wichtigsten Ergebnisse von WP2 ist die Entwicklung einer Kompetenzmatrix, die als konzeptioneller Rahmen für alle nachfolgenden Projektergebnisse dienen wird.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass die Kompetenzmatrix die folgenden Schlüsselbereiche umfassen sollte:

- frühzeitige Erkennung emotionaler, verhaltensbezogener und sozialer Schwierigkeiten;
- Förderung der emotionalen Kompetenz und der emotionalen Regulierung;
- Verhaltensmanagement im Unterricht;
- Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern;
- Krisenintervention und Schutzmaßnahmen;
- traumasensible und inklusive Praktiken;
- Zusammenarbeit mit Fachkräften und Überweisungsverfahren;
- Wohlbefinden, Resilienz und Selbstfürsorge von Lehrkräften.

Die Matrix sollte klar zwischen Kompetenzen in den Bereichen Prävention, Früherkennung, Intervention und Überweisung unterscheiden. Darüber hinaus sollte sie die erwarteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen definieren, die von den verschiedenen Akteursgruppen verlangt werden, die an der Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern beteiligt sind.

Angesichts der in den teilnehmenden Ländern festgestellten Gemeinsamkeiten hat die Kompetenzmatrix das Potenzial, als übertragbarer europäischer Rahmen zur Stärkung der psychischen Gesundheitsförderung in der Grundschule zu dienen.

## 5.2 Fortbildungsprogramme

Die Ergebnisse zeigen einen erheblichen Bedarf an praktischen und evidenzbasierten Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, Schulleiter*innen und andere Fachkräfte im Bildungswesen.

Zukünftige MindPlay-Fortbildungsprogramme sollten daher folgenden Schwerpunkt legen:

- die praktische Anwendung anstelle von reinem theoretischem Wissen;
- fallbasiertes Lernen und realitätsnahe Szenarien;
- erfahrungsorientierte und interaktive Methoden;
- Möglichkeiten zur Reflexion und zum gegenseitigen Lernen;
- Strategien, die unmittelbar im Unterricht umgesetzt werden können.

Der Ausbildungslehrplan sollte insbesondere folgende Themen behandeln:

- das Erkennen früher Warnzeichen für psychische Probleme;
- die Förderung der emotionalen Regulierung und Resilienz;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen und Konflikten unter Gleichaltrigen;
- das Führen einfühlsamer Gespräche mit Eltern;
- Reaktion auf Krisensituationen;
- traumasensible und inklusive Praktiken umsetzen.

Die Teilnehmer*innen aus allen Ländern bevorzugten eindeutig Schulungsansätze, die auf aktiver Teilnahme, Rollenspielen, Simulationen und gemeinsamer Problemlösung basieren. Folglich sollte die Schulungsmethodik die pädagogischen Prinzipien widerspiegeln, die vom Projekt selbst gefördert werden.

Das Wohlbefinden der Lehrkräfte sollte ebenfalls als zentrale Voraussetzung für die Schaffung eines emotional unterstützenden Klassenklimas und die Förderung des Wohlbefindens der Kinder anerkannt werden. Daher sollten Fortbildungsprogramme Methoden des kollaborativen Lernens und der Reflexion beinhalten.

## 5.3 Pädagogisch orientierte und beobachtungsbasierte Spiele

Die Forschungsergebnisse liefern starke Argumente für die Entwicklung pädagogisch orientierter und beobachtungsbasierter Spiele als innovative Instrumente, die Lehrkräften helfen, vielfältige Lern-, emotionale und soziale Unterstützungsbedürfnisse frühzeitig zu erkennen und darauf einzugehen. Solche Instrumente sollten nicht als formale Diagnosewerkzeuge fungieren, sondern vielmehr als strukturierte pädagogische und beobachtungsbasierte Ressourcen, die Lehrkräfte und andere relevante Fachkräfte dabei unterstützen, potenzielle Probleme zu erkennen, kontextbezogene Faktoren zu reflektieren und geeignete pädagogische Maßnahmen zu ermitteln. Gegebenenfalls können sie eine Lehrkraft dabei unterstützen, zu prüfen, ob eine Rücksprache mit einer bereits an der Schule tätigen Fachkraft sinnvoll sein könnte; sie dürfen jedoch nicht selbst entscheiden, dass eine Überweisung an eine Fachkraft erforderlich ist.

Die Beteiligten betonten durchweg, dass solche Instrumente nicht als formale Diagnoseinstrumente dienen sollten, sondern vielmehr als strukturierte Beobachtungsressourcen, die Fachkräfte dabei unterstützen, potenzielle Probleme zu erkennen und Kinder zu identifizieren, die möglicherweise zusätzliche Unterstützung benötigen.

Die Ergebnisse sprechen für die Entwicklung eines integrierten schulweiten Ansatzes, bei dem das Wohlbefinden der Kinder durch die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien, Fachdiensten und der breiteren Bildungsgemeinschaft gestaltet wird. Folglich sollten MindPlay-Produkte Prävention und eine rechtzeitige pädagogische Reaktion mit der Förderung von Schutzfaktoren verbinden, die das Wohlbefinden und die Resilienz der Kinder stärken.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die MindPlay-Diagnosespiele:

- kinderfreundlich, ansprechend und nicht stigmatisierend sein;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- die strukturierte Unterrichtsbeobachtung zu unterstützen und gleichzeitig den Kindern die Möglichkeit zu geben, Gefühle auszudrücken, Vertrauen aufzubauen, zu kommunizieren und durch Spielen soziale und emotionale Kompetenzen zu zeigen;

- Lehrkräften dabei helfen, beobachtbare externalisierende und internalisierende Verhaltensmuster zu reflektieren, ohne dabei Etiketten zu vergeben oder diagnostische Aussagen zu treffen;

- die Erkennung sowohl von externalisierenden als auch von internalisierenden Schwierigkeiten erleichtern;

- Fachkräften dabei helfen, subtile Anzeichen emotionaler Belastung oder einer veränderten Beteiligung am Unterricht zu erkennen, die eine weitere Beobachtung, eine pädagogische Reaktion oder gegebenenfalls eine Beratung im Einklang mit der schulischen Praxis rechtfertigen könnten;
- das fachliche Urteilsvermögen ergänzen, anstatt es zu ersetzen; und
- die Ängste der Kinder minimieren und eine Etikettierung vermeiden.

Besonderes Augenmerk sollte auf die Entwicklung nonverbaler und spielbasierter Bewertungsansätze gelegt werden, da die Beteiligten wiederholt deren Eignung für kleine Kinder und vielfältige pädagogische Kontexte hervorgehoben haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass ausdruckbare digitale Beobachtungsinstrumente das primäre Format für den Einsatz im Unterricht bilden müssen, da sie die zugänglichsten und praktischsten Instrumente für Lehrkräfte sind, die ohne fachliche Unterstützung arbeiten.

Gleichzeitig müssen die Konzeption und Validierung dieser Instrumente auf einer digitalen Plattform basieren, die in der Lage ist, automatisiertes, pädagogisch validiertes Feedback zu liefern. Diese Plattform dient als intelligentes Rückgrat des Beobachtungssystems: Sie strukturiert den Inhalt der ausgedruckten Instrumente, verarbeitet die von Lehrkräften eingereichten Beobachtungsdaten und generiert klare, umsetzbare Leitlinien, wobei zwischen Fällen unterschieden wird, in denen pädagogische Unterstützung ausreicht, und Fällen, in denen eine Überweisung an Fachkräfte erforderlich ist. Um Nachhaltigkeit zu gewährleisten und redundante Entwicklungsarbeit zu vermeiden, muss diese digitale Komponente auf bestehenden, bewährten KI-gestützten Infrastrukturen für das Bildungsmanagement aufbauen – insbesondere auf dialogorientierten KI-Schnittstellen und adaptiven LMS-Plattformen, die bereits in früheren Erasmus+-Projekten entwickelt und validiert wurden. Das ausdruckbare Instrument ist das Hilfsmittel für die Lehrkräfte; die digitale Plattform ist der Motor, der es pädagogisch fundiert macht.

## 5.4 Integrationsspiele

Die Studie ergab einen starken Bedarf an Integrationsaktivitäten, die positive Beziehungen unter Gleichaltrigen, soziale Inklusion und den Zusammenhalt in der Klasse fördern.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

In allen teilnehmenden Ländern berichteten die Beteiligten von zunehmenden Herausforderungen im Zusammenhang mit Konflikten unter Gleichaltrigen, sozialer Ausgrenzung, Einsamkeit und verminderten sozialen Kompetenzen. Folglich sollten Integrationsspiele darauf abzielen:

- Beziehungen unter Gleichaltrigen, freudvolle Interaktionen und den Zusammenhalt in der Klasse zu stärken;
- Empathie, Zusammenarbeit sowie gegenseitiges Verständnis und Vertrauen zu fördern;
- die Inklusion von schutzbedürftigen Kindern, Migrantenkindern und neu angekommenen Kindern zu unterstützen;
- die Kommunikation und die gemeinsame Problemlösung fördern;
- ein positives und unterstützendes Klassenklima zu schaffen.

Die Spiele sollten ausreichend flexibel sein, um unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen und pädagogischen Kontexten gerecht zu werden, und sich gleichzeitig leicht in den Unterrichtsalltag integrieren lassen.

In mehreren teilnehmenden Ländern zeigte sich, dass Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen spielerischem Verhalten und absichtlicher Schädigung eine häufige Ursache für Konflikte im Klassenzimmer darstellten. Integrationsspiele sollten daher ausdrücklich die Fähigkeit der Kinder fördern, soziale Signale zu erkennen und zwischen zufälligen und absichtlichen Handlungen zu unterscheiden.

## 5.5 Interventionsverfahren

Die Ergebnisse weisen auf einen klaren Bedarf an strukturierten und evidenzbasierten Interventionsverfahren hin, die pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, auf die psychischen Bedürfnisse von Kindern einzugehen.

Interventionsverfahren sollten praktische Anleitungen bieten zu:

- das Erkennen und Dokumentieren von Bedenken;
- dem Umgang mit emotionalen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten;
- die Kommunikation von Bedenken gegenüber den Eltern;
- die Entscheidung, wann eine Überweisung an spezialisierte Dienste angebracht ist;
- die Zusammenarbeit mit internen und externen Unterstützungssystemen;
- Bewältigung von Krisensituationen und Schutzbelange.

Die Verfahren sollten als klare, benutzerfreundliche und zugängliche Rahmenbedingungen konzipiert sein, die eine einheitliche Vorgehensweise in allen Schulen gewährleisten und gleichzeitig an unterschiedliche nationale Kontexte und institutionelle Gegebenheiten angepasst werden können.

Wichtig ist, dass Interventionsverfahren einen präventiven und unterstützenden Ansatz fördern, anstatt sich ausschließlich auf das Krisenmanagement zu konzentrieren.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 5.6 Strategie für das Wohlbefinden in der Schule

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern einen schulweiten Ansatz erfordert, der über einzelne Interventionen hinausgeht.

Die künftige MindPlay-Strategie für das Wohlbefinden an Schulen sollte daher eine systemische Perspektive einnehmen und verschiedene Ebenen des Bildungsumfelds berücksichtigen.

Die Strategie sollte Empfehlungen zu folgenden Punkten enthalten:

- Schaffung emotional unterstützender und inklusiver Schulumgebungen;
- die Verankerung des sozialen und emotionalen Lernens im schulischen Alltag;
- die Stärkung der Partnerschaften zwischen Schule und Familie;
- die Förderung der Früherkennung und präventiver Ansätze;
- Aufbau einer interdisziplinären Zusammenarbeit und von Überweisungswegen;
- das Wohlbefinden und die Resilienz des Personals zu unterstützen;
- Förderung positiver Beziehungen unter Gleichaltrigen und der Verbundenheit mit der Schule.

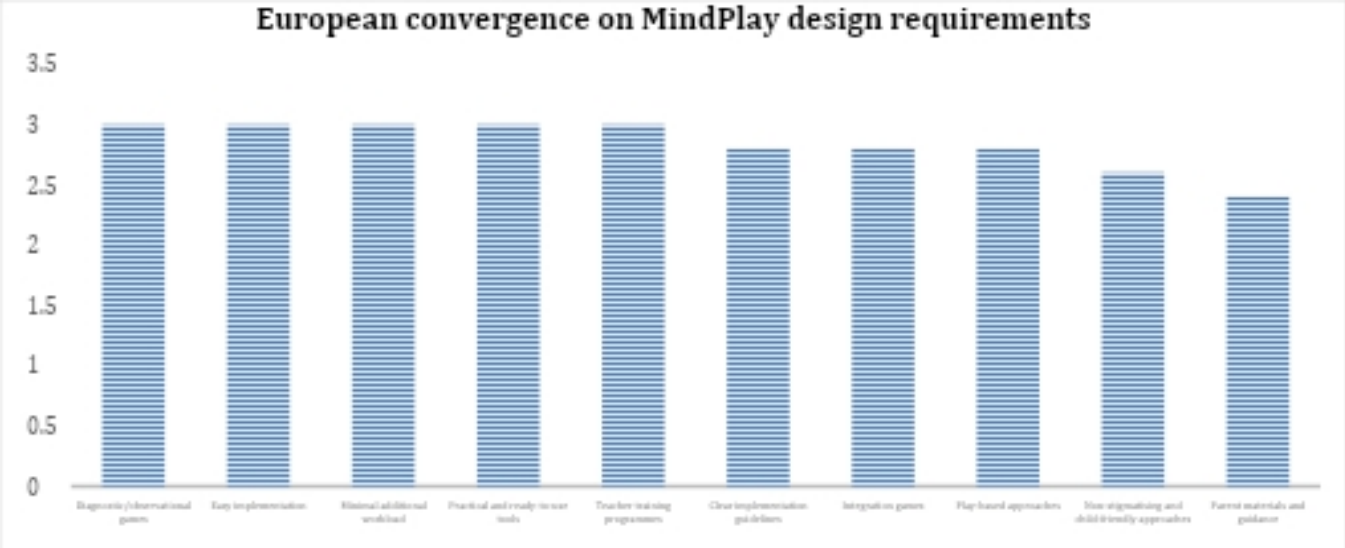
Die Strategie sollte nicht nur Prävention und Früherkennung fördern, sondern auch Schutzfaktoren, die die Resilienz, die emotionale Sicherheit, positive Beziehungen und das allgemeine Wohlbefinden der Kinder stärken.

Akteure in allen Ländern betonten, dass psychisches Wohlbefinden nicht als isolierte Maßnahme behandelt, sondern in die allgemeine Kultur, die Richtlinien und die täglichen Abläufe an Schulen integriert werden sollte.

Insgesamt liefern die Forschungsergebnisse starke Belege dafür, dass die geplanten MindPlay-Produkte in hohem Maße relevant sind und den identifizierten Bedürfnissen der Bildungsakteure in ganz Europa gerecht werden. Die Übereinstimmung der Ergebnisse über die Länder hinweg spricht zudem für die Entwicklung gemeinsamer europäischer Ressourcen, die dazu beitragen können, Prävention, Früherkennung, die Förderung des Wohlbefindens und ein unterstützendes schulisches Umfeld im Grundschulbereich zu stärken.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

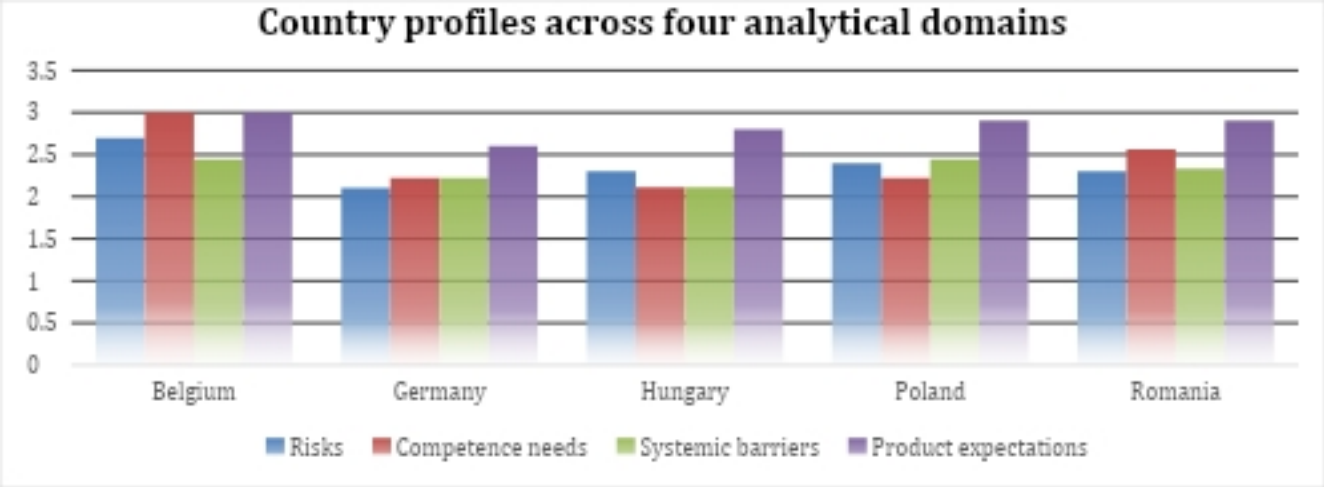



Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 6. Empfehlungen

Auf der Grundlage der Ergebnisse der länderübergreifenden Studie, die in Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien durchgeführt wurde, wurde eine Reihe von Empfehlungen erarbeitet, um künftige Bemühungen zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern in der Grundschule zu unterstützen. Die Empfehlungen richten sich an verschiedene Ebenen des Bildungsökosystems, darunter Schulen, politische Entscheidungsträger, Anbieter von Lehrerausbildung sowie die Umsetzung der MindPlay-Produkte.




## 6.1 Empfehlungen für Schulen

Schulen spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern sowie bei der Gewährleistung einer frühzeitigen Erkennung und rechtzeitigen Unterstützung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein umfassender, präventiver und schulweiter Ansatz zur Förderung der psychischen Gesundheit erforderlich ist.

Schulen werden dazu ermutigt:

- einen schulweiten Ansatz für psychische Gesundheit und Wohlbefinden zu verfolgen und dabei soziales und emotionales Lernen in den Schulalltag zu integrieren;
- präventive Maßnahmen zu verstärken, die darauf abzielen, emotionale Kompetenz, Resilienz, Empathie und positive Beziehungen unter Gleichaltrigen zu fördern;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- systematische Verfahren zur frühzeitigen Erkennung, Dokumentation, Weiterverweisung und Nachbetreuung bei emotionalen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten von Kindern einzurichten;
- regelmäßige Gelegenheiten zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitung, Psychologen, Beratern und anderen Fachkräften aus dem Unterstützungsbereich sicherzustellen;
- emotional sichere, inklusive und unterstützende Lernumgebungen zu schaffen, die das Zugehörigkeitsgefühl und die Verbundenheit der Kinder fördern;
- Partnerschaften mit den Familien durch regelmäßige, vertrauensvolle und wechselseitige Kommunikation stärken;
- Eltern Möglichkeiten bieten, sich aktiv an präventiven und wohlbefindensfördernden Aktivitäten zu beteiligen;
- praktische, spielerische und kindgerechte Ansätze zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder umsetzen;
- das Wohlbefinden des Personals fördern, indem unterstützende berufliche Umgebungen sowie Möglichkeiten zur Reflexion, Supervision und gegenseitigen Unterstützung geschaffen werden.

## 6.2 Empfehlungen für politische Entscheidungsträger

Die Ergebnisse zeigen, dass die Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern systemische Unterstützung und langfristige Investitionen auf politischer Ebene erfordert.

Politische Entscheidungsträger werden dazu aufgefordert:

- das psychische Wohlbefinden von Kindern als strategische Priorität im Rahmen der Bildungspolitik und bei Bildungsreformen anzuerkennen;
- die die Investitionen in schulbasierte psychische psychische Förderung und Präventionsprogramme;
- eine ausreichende Verfügbarkeit von Schulpsychologen, Beratungslehrern, Sonderpädagogen und anderen spezialisierten Unterstützungsdiensten sicherstellen;
- die sektorübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Bildung, Gesundheit, Soziales und Kinderschutz stärken;
- die Entwicklung und Umsetzung standardisierter Verfahren zur Früherkennung und Weiterverweisung unterstützen;
- strukturelle Hindernisse abbauen, die die Präventionsarbeit einschränken, darunter übermäßiger Verwaltungsaufwand und unzureichende Personalausstattung;
- eine nachhaltige Finanzierung für evidenzbasierte Initiativen zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen bereitstellen;

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- die Umsetzung inklusiver, traumainformierter und kultursensibler pädagogischer Praktiken fördern;
- Forschung, Innovation und internationale Zusammenarbeit zu unterstützen, die auf die Verbesserung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens von Kindern abzielen.

Besonderes Augenmerk sollte darauf gelegt werden, einen gerechten Zugang zu psychischer Unterstützung für schutzbedürftige Gruppen sicherzustellen, darunter Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen, Migranten- und Flüchtlingsfamilien sowie Kinder, die unter widrigen Lebensumständen leiden.

## 6.3 Empfehlungen für Anbieter von Lehrerausbildung

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass pädagogische Fachkräfte eine zusätzliche Vorbereitung und kontinuierliche berufliche Weiterbildung im Bereich der psychischen Gesundheit von Kindern benötigen.

Einrichtungen, die für die Lehrerausbildung und die berufliche Weiterbildung zuständig sind, werden dazu aufgefordert:

- die Integration von Themen zur Förderung der psychischen Gesundheit und zur Prävention in die Lehrpläne der Lehrerausbildung zu verstärken;
- Schulungen zur frühzeitigen Erkennung emotionaler, verhaltensbezogener und sozialer Schwierigkeiten anzubieten;
- praktische Module zur Unterstützung der Emotionsregulation, zum Verhaltensmanagement und zum sozial-emotionalen Lernen einzubeziehen;
- die Kompetenzen im Bereich der Kommunikation und des Aufbaus von Partnerschaften mit Eltern und Familien zu stärken;
- Schulungen zu Krisenintervention, Kinderschutz und Überweisungsverfahren anbieten;
- traumatische Erfahrungen berücksichtigende, inklusive und kulturell sensible pädagogische Praktiken fördern;
- sicherstellen, dass Weiterbildungsangebote praxisorientiert sind und auf erfahrungsorientierten Lernmethoden basieren;
- Möglichkeiten für betreutes Praktikum, Reflexion und fallbasiertes Lernen einbeziehen;
- das Wohlbefinden, die Resilienz, das Stressmanagement und die Selbstfürsorge von Lehrkräften als wesentliche Bestandteile der beruflichen Kompetenz zu thematisieren.

Die kontinuierliche berufliche Weiterbildung sollte zugänglich, evidenzbasiert und eng auf die Realitäten und Herausforderungen der heutigen pädagogischen Praxis abgestimmt sein.

## 6.4 Empfehlungen für die Umsetzung von MindPlay

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Ergebnisse sprechen eindeutig für die Umsetzung von MindPlay-Produkten in vielfältigen Bildungskontexten. Eine erfolgreiche Umsetzung hängt jedoch davon ab, dass die Projektergebnisse praxisnah, flexibel und auf die Bedürfnisse der Beteiligten zugeschnitten bleiben.

Für die Umsetzung der MindPlay-Produkte werden folgende Empfehlungen vorgeschlagen:

- Sicherstellen, dass alle MindPlay-Produkte evidenzbasiert, kindzentriert und auf die identifizierten Kompetenzbedürfnisse der Interessengruppen ausgerichtet sind;
- Priorisieren Sie die praktische Anwendbarkeit und die einfache Umsetzung im pädagogischen Alltag;
- Entwicklung spielbasierte und nicht stigmatisierende Ansätze, die für Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren entwicklungsgerecht sind;
- klare Umsetzungsrichtlinien und begleitende Schulungsmaterialien für pädagogische Fachkräfte bereitstellen;
- sicherstellen, dass die Instrumente bestehende pädagogische Praktiken ergänzen und keinen übermäßigen Verwaltungsaufwand verursachen;
- Produkte entwickeln, die ausreichend flexibel sind, um unterschiedlichen nationalen, kulturellen und institutionellen Kontexten gerecht zu werden;
- Lehrkräfte, Fachkräfte, Schulleiter, Eltern und Kinder aktiv in die Erprobung und Weiterentwicklung der Projektergebnisse einbeziehen;
- die Integration der MindPlay-Instrumente in umfassendere Strategien für das Wohlbefinden und die Prävention an Schulen fördern;
- die Nachhaltigkeit durch die Bereitstellung von Ressourcen zu unterstützen, die von den Schulen über die Projektlaufzeit hinaus eigenständig genutzt werden können;
- lehrerfreundliche Beobachtungs- und Diagnosetools zu entwickeln, die praxisnah, gegebenenfalls ausdruckbar und im Unterrichtsalltag einfach anzuwenden sind;
- Mechanismen für kontinuierliches Feedback, die Bewertung und die weitere Anpassung der Projektergebnisse etablieren;
- digitale Technologien zu untersuchen, die die Beobachtung, das Feedback und die langfristige Nachhaltigkeit der MindPlay-Produkte verbessern können.

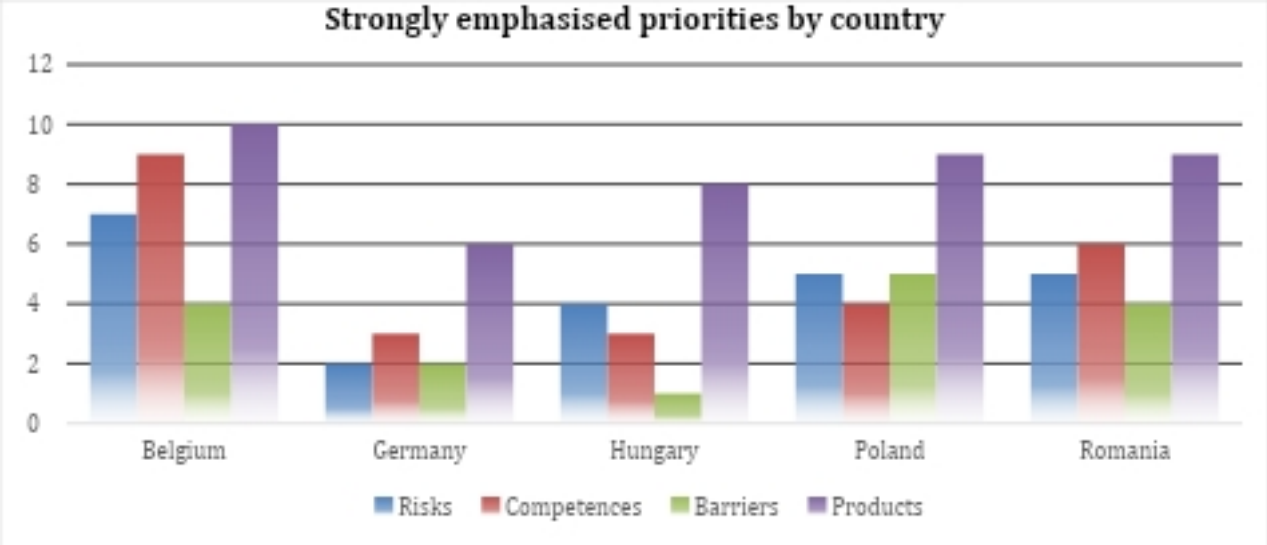
Besonderes Augenmerk sollte darauf gelegt werden, dass die MindPlay-Produkte präventive Maßnahmen stärken, die frühzeitige Erkennung erleichtern und die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien und Unterstützungsdiensten fördern.

Insgesamt hat die Umsetzung der MindPlay-Produkte das Potenzial, die Fähigkeit der Schulen zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern erheblich zu stärken und zur Entwicklung inklusiverer, unterstützenderer und widerstandsfähigerer Bildungsumgebungen in ganz Europa beizutragen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 6.5 Länderspezifische Empfehlungen




## Belgien

- Entwicklung und Umsetzung nonverbaler und spielbasierter Instrumente zur Früherkennung emotionaler Schwierigkeiten bei Kleinkindern.
- Stärkung Zusammenarbeit mit gefährdeten Familien durch kulturell sensiblen Kommunikationsstrategien und niederschwelligen Unterstützungsansätzen.
- Stärkung traumainformierter und kulturell angepasster pädagogischer Praktiken, insbesondere in Schulen, die mit Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund arbeiten.
- Eine ausgewogene digitale Nutzung fördern und Eltern dabei unterstützen, die Bildschirmzeit ihrer Kinder zu steuern.

## Deutschland

- Den Einsatz strukturierter und standardisierter Instrumente zur frühzeitigen Erkennung emotionaler und verhaltensbezogener Schwierigkeiten ausweiten.
- Präventive Ansätze in Schulen stärken, indem sozial-emotionale Lernaktivitäten in den pädagogischen Alltag integriert werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien und Fachdiensten verbessern, um eine rechtzeitige Unterstützung für Kinder mit Schwierigkeiten sicherzustellen.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Lehrkräften praktische Ressourcen und Fortbildungen zur Verfügung stellen, die sich auf Verhaltensmanagement, emotionale Regulierung und die Kommunikation mit Eltern konzentrieren.
- Abbau organisatorischer Hindernisse, die die Möglichkeiten der Lehrkräfte einschränken, präventive und unterstützende Maßnahmen durchzuführen.

## Ungarn

- Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz und der Selbstregulierungsfähigkeiten von Kindern durch alltägliche pädagogische Aktivitäten in den Vordergrund stellen.
- Ausbau praxisorientierter Fortbildungsangebote für Lehrkräfte in den Bereichen Unterstützung der Emotionsregulation, Deeskalation, Klassenmanagement und Kommunikation mit Familien unter Verwendung erfahrungsorientierter, zeitlich wenig aufwendiger Formate, die der tatsächlichen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte Rechnung tragen. Die Fortbildungsmaterialien sollten als digitale Ressourcen zum Selbststudium verfügbar sein, um die Zugänglichkeit zu gewährleisten.
- Den Zugang zu fachlicher Unterstützung und zur interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb der Schulen stärken.
- Förderung einer ausgewogenen Nutzung digitaler Technologien bei gleichzeitiger Ausweitung der Möglichkeiten für Spiel, soziale Interaktion und erfahrungsorientiertes Lernen.
- Unterstützung der Schulen bei der systematischen Integration bestehender bewährter Praktiken im Bereich des sozial-emotionalen Lernens.

- Einführung nicht-klinischer, auf Lehrkräfte ausgerichteter Instrumente zur strukturierten Beobachtung und pädagogischen Reflexion über die emotionalen, verhaltensbezogenen und teilhabebezogenen Bedürfnisse der Kinder, die darauf ausgelegt sind, zeitnahe und angemessene Reaktionen im Unterricht zu unterstützen, ohne den Verwaltungsaufwand zu erhöhen. Angesichts des weit verbreiteten Mangels an Schulpsychologen in Ungarn sollten solche Instrumente so gestaltet sein, dass Klassenlehrer sie im Rahmen der täglichen Unterrichtspraxis eigenständig anwenden können. Die zugrunde liegenden Inhalte, der Beobachtungsrahmen und die strukturierten Anleitungen sollten von entsprechenden Experten entwickelt und validiert werden. Sofern eine digitale Komponente enthalten ist, kann eine KI-gestützte Plattform Lehrkräfte dabei unterstützen, Beobachtungen zu organisieren, relevante evidenzbasierte pädagogische Strategien hervorzuheben und die Reflexion über geeignete nächste Schritte zu erleichtern, einschließlich der Frage, wann eine Rücksprache mit schulischen Unterstützungsdiensten in Betracht gezogen werden sollte. Die Plattform darf keine Diagnosen bei Kindern stellen, keine Überweisung an Fachkräfte festlegen und kein fachliches Urteilsvermögen ersetzen; Entscheidungen bezüglich pädagogischer Unterstützung, Beratung und Überweisung verbleiben bei den Lehrkräften und den zuständigen qualifizierten Fachkräften im Einklang mit den etablierten schulischen Verfahren.

## Polen

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

- Stärkung der Partnerschaften zwischen Schule und Familie durch verbesserte Kommunikationsstrategien und eine stärkere Einbindung der Eltern in Präventionsmaßnahmen.
- Ausbau spezialisierter Unterstützungsangebote und Verkürzung der Wartezeiten für psychologische und pädagogische Gutachten, insbesondere durch die Stärkung psychologischer und pädagogischer Beratungsdienste sowie die Erhöhung der Verfügbarkeit von Schulpsychologen und Sonderpädagogen.
- Die konsequente Umsetzung bestehender Verfahren zur Früherkennung und Weiterverweisung stärken und den Schulen gleichzeitig praktische Instrumente und klarere operative Leitlinien an die Hand geben.
- Förderung präventiver und schulweiter Ansätze für das psychische Wohlbefinden von Kindern.

### Rumänien

- Die Verfügbarkeit von Schulpsychologen und anderen spezialisierten Fachkräften erhöhen.
- Formelle Verfahren und evidenzbasierte Instrumente zur Früherkennung emotionaler und verhaltensbezogener Schwierigkeiten entwickeln und umsetzen.
- Die Kompetenzen der Lehrkräfte beim Erkennen von internalisierenden Schwierigkeiten, einschließlich Angstzuständen, Rückzug und emotionaler Belastung, stärken.
- Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie durch strukturierte Kommunikationsmechanismen und Initiativen zur Unterstützung der Eltern verbessern.
- Den Zugang zu praktischen, im Unterricht einsetzbaren Instrumenten zur Förderung der Emotionsregulation, des sozial-emotionalen Lernens und der Frühförderung ausweiten.

# 7. Schlussfolgerungen

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

Die Ergebnisse der länderübergreifenden Studie, die in Belgien, Deutschland, Ungarn, Polen und Rumänien durchgeführt wurde, zeigen, dass die Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern für die Bildungssysteme in ganz Europa zu einer immer wichtigeren Priorität geworden ist. Trotz unterschiedlicher Bildungsstrukturen, sozialer Kontexte und verfügbarer Unterstützungsmechanismen identifizierten die Beteiligten in allen teilnehmenden Ländern bemerkenswert ähnliche Herausforderungen, Bedürfnisse und Prioritäten.

Die Studie ergab, dass emotionale, verhaltensbezogene und soziale Schwierigkeiten in der frühen Grundschulbildung häufig auftreten und für Lehrkräfte, Schulleitung, Fachkräfte sowie Eltern gleichermaßen ein großes Anliegen darstellen. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Emotionsregulation, Aufmerksamkeit und Konzentration, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Ängsten, Verhaltensproblemen und sozialer Anpassung tauchten in allen nationalen Studien durchgängig auf. Diese Ergebnisse bestätigen, dass das psychische Wohlbefinden von Kindern als integraler Bestandteil der Bildungsqualität und der kindlichen Entwicklung betrachtet werden sollte und nicht als isoliertes oder fachspezifisches Thema.

Die Untersuchung zeigte ferner, dass pädagogische Fachkräfte eine entscheidende Rolle bei der frühzeitigen Erkennung und Unterstützung von Kindern mit emotionalen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten spielen. Insbesondere Lehrkräfte wurden aufgrund ihres täglichen Umgangs mit den Kindern durchweg als die ersten Fachkräfte identifiziert, die Frühwarnzeichen erkennen. Die Ergebnisse deuten jedoch auch darauf hin, dass sich die derzeitigen Erkennungsverfahren überwiegend auf informelle Beobachtung und fachliches Urteilsvermögen stützen, während strukturierte Verfahren und standardisierte Instrumente in den Bildungseinrichtungen nach wie vor nur in begrenztem Umfang vorhanden sind.

In allen Ländern äußerten die Beteiligten einen starken Bedarf an praktischen, evidenzbasierten und leicht zugänglichen Ressourcen, die ihre Kompetenzen in den Bereichen Früherkennung, Unterstützung bei der Emotionsregulation, Verhaltensmanagement, Kommunikation mit den Eltern und Krisenintervention stärken würden. Gleichzeitig wiesen die Befragten auf zahlreiche systemische Hindernisse hin, darunter einen Mangel an fachlicher Unterstützung, Zeitmangel, unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten, hohe Arbeitsbelastung und eingeschränkter Zugang zu koordinierten Unterstützungsangeboten.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der Studie betrifft die zentrale Rolle der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bei der Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern. Die Teilnehmenden betonten durchweg, dass wirksame Prävention und frühzeitige Intervention starke, vertrauensvolle Partnerschaften zwischen Schulen und Familien erfordern, die durch klare Kommunikation und gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung der Kinder gestützt werden.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das Wohlbefinden von Kindern von weiterreichenden gesellschaftlichen und umweltbezogenen Faktoren geprägt wird, darunter familiärer Stress, sich wandelnde Familienstrukturen, Migration und Vielfalt, Digitalisierung sowie zunehmender sozialer Druck. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung der

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

ganzheitliche, präventive und ökosystemorientierte Ansätze, die die vielfältigen Kontexte berücksichtigen, die die Entwicklung von Kindern beeinflussen.

Wichtig ist, dass die Akteure in allen teilnehmenden Ländern ihre starke Unterstützung für den MindPlay-Ansatz zum Ausdruck brachten und große Offenheit gegenüber innovativen, spielerischen und kinderfreundlichen Instrumenten zeigten, die darauf ausgelegt sind, das psychische Wohlbefinden im Bildungsumfeld zu fördern. Die Teilnehmer betonten durchweg, dass zukünftige Produkte praxisnah, einfach umzusetzen, nicht stigmatisierend und in den schulischen Alltag integrierbar sein sollten.

Insgesamt liefert die hohe Übereinstimmung, die länderübergreifend beobachtet wurde, eine solide Evidenzgrundlage für die Entwicklung gemeinsamer europäischer Lösungen zur Stärkung der psychischen Gesundheitsförderung in der Grundschule. Die Ergebnisse bestätigen die Relevanz und Aktualität des MindPlay-Projekts und zeigen dessen Potenzial, durch innovative, evidenzbasierte und praxisorientierte Interventionen einen bedeutenden Beitrag zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens von Kindern zu leisten.

Durch die Zusammenführung von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen europäischen Kontexten trägt das MindPlay-Projekt nicht nur zur Entwicklung projektspezifischer Produkte bei, sondern auch zu umfassenderen europäischen Bemühungen, inklusivere, unterstützende und resiliente Bildungsumgebungen für alle Kinder zu schaffen. Die durch diese Forschung gewonnenen Erkenntnisse bieten wertvolle Einblicke für Schulen, politische Entscheidungsträger, Anbieter von Lehrerausbildung und andere Akteure, die sich für die Förderung des psychischen Wohlbefindens von Kindern einsetzen und sicherstellen wollen, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, sich sowohl schulisch als auch emotional zu entfalten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Stärkung des Wohlbefindens von Kindern nicht allein durch die Identifizierung von Risiken erreicht wird, sondern durch den Aufbau von Bildungsumgebungen, die Prävention, frühzeitige Unterstützung, emotionale Sicherheit, positive Beziehungen und eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien und Fachdiensten miteinander verbinden.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

# 8. Literaturverzeichnis

### 8.1. Nationale Forschungsberichte

### 8.2. Europäische und internationale Referenzdokumente

1. CASEL. (2024). *CASEL-Rahmenkonzept für systemisches soziales und emotionales Lernen*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
2. Europäische Kommission. (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* (2018/C 189/01).
3. OECD. (2021). *Jenseits des akademischen Lernens: Erste Ergebnisse der Erhebung zu sozialen und emotionalen Kompetenzen*. Paris: OECD Publishing.
4. UNESCO. (2021). *Gemeinsam unsere Zukunft neu gestalten: Ein neuer Sozialvertrag für Bildung*. Paris: UNESCO.
5. Weltgesundheitsorganisation & UNESCO. (2021). *Jede Schule zu einer gesundheitsfördernden Schule machen: Globale Standards und Indikatoren*. Genf: WHO.
6. Weltgesundheitsorganisation. (2022). *Weltbericht zur psychischen Gesundheit: Die psychische Gesundheit für alle neu gestalten*. Genf: WHO.

### 8.3. MindPlay-Projektdokumente

1. MindPlay-Erasmus+-Projektantrag. (2024). *MindPlay – Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch Früherkennung, Prävention und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Erasmus+-Programm.
2. Forschungsprotokoll zu Arbeitspaket 2 des MindPlay-Projekts. (2025). Internes Projektdokument.
3. MindPlay-Leitfaden für Fokusgruppen. (2025). Internes Projektdokument.

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

BERICHT © 2026 von DATEY Eyrich GmbH (DE), INSTITUTE ADN (PL), Interregió Fórum Egyesület (HU), Fundatia Regionet Centru de Dezvoltare Regionala (RO), Oddział Międzygminny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Kutnie (PL), ALTEREDU Nonprofit Kft (HU), Instituut voor Taal en Poolse Cultuur ter herdenking van de Poolse Piloten in Gent (PL) – steht unter der Lizenz CC BY 4.0




Eine Kopie dieser Lizenz finden Sie unter http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

Co-funded by the European Union

*Mitfinanziert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Stiftung für die Entwicklung des Bildungssystems (FRSE) wider. Weder die Europäische Union noch die FRSE können dafür haftbar gemacht werden.*

ndPlay



**FRÜH** IDENTIFIZIERUNG

EMOTIONALES WOHLBEFINDEN

FAMILIE PARTNERSCHAFT

LEHRER KOMPETENZEN

UNTERSTÜTZENDE SCHULEN

## Projektpartner

Instytut Języka i Kultury Polskiej
im. Polskie h Lotn. ków w G anoawia
(iBeleium)

DATUM
(Germany)

lRF!ń'
InterFlegioForum
IntoiRog ioFarum
( Hun+j BryJ

VERBAND DER POLNISCHEN LEHRER
Zw-iĄzek NaLic zyc ielstvra Polskiego (pij q,q)

INSTYTUT

Rsgio

ALTER EDL

Institutul pentru Dezvoltare Integrată în Sănătate" (Romania)

RegioNet (Romania)

ALTER EDU (Romania)



Co-funded by the European Union

*Co-funded by the European Union. The views and opinions expressed are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect those of the European Union or the Foundation for the Development of the Education System (FRSE). Neither the European Union nor FRSE can be held responsible for them.*