Die Initiative Zukunftsbildung

DIE VISION

Bildung braucht Vision –
Zukunftsbildung in Kita und Grundschule gestalten

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

1

Einleitung

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

„Die Welt unserer Kinder wird schneller anders und anders anders."

Prof. Dr. Eckard Minx
(Gründer und Gesellschafter der DENKBANK)

Strukturwandel, Klimawandel, Technologietransformation, demografischer Wandel – unsere Welt wandelt sich und wird das in den kommenden Jahren noch schneller und noch radikaler tun. Wir können uns heute nur ansatzweise vorstellen, wie die Welt im Jahr 2050 aussehen wird. Was wir aber wissen ist, dass die Kinder, die heute Kita und Grundschule besuchen, diese morgen gestalten werden.

Etliche der anstehenden Veränderungen können wir schon heute erahnen. Einige können Fortschritt und Erleichterungen im privaten und beruflichen Alltag bedeuten – zum Beispiel durch Digitalisierung und künstliche Intelligenz. Viele stellen uns als Individuen und als Gesellschaft vor unüberwindbar wirkende Herausforderungen. Der demografische Wandel bringt das System in Deutschland ins Wanken, Kriege und Konflikte sowie der Klimawandel berauben Menschen ihres Lebensraums und ihrer Lebensgrundlage. Diese Veränderungen lösen Unsicherheiten und Zweifel aus.

Das zeigt unter anderem das Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung deutlich (Robert Bosch Stiftung, 2024):

- 39 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen (8 bis 17 Jahre) sorgten sich im Befragungszeitraum zwischen dem 26. April und 20. Mai 2024 oft oder sehr oft über die Kriege in der Welt – etwa in der Ukraine, Syrien oder Israel und Gaza.
- Ein Viertel der Befragten machte sich in letzter Zeit Sorgen, in der Schule keine guten Leistungen zu erbringen.
- Ein Viertel der Befragten gab an, sich oft oder sehr oft Gedanken darüber zu machen, dass Klima und Umwelt von Menschen zerstört werden.

Um den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen, brauchen wir als Gesellschaft einen gemeinschaftlichen, konstruktiven Umgang mit Veränderung. Wir brauchen ein geteiltes Bild einer *guten* Zukunft und müssen mit Zuversicht auf das blicken, was kommt. Davon sind wir in Zeiten der sozialen Spaltung und massiver Chancenungerechtigkeit weit entfernt.

Was also tun?

Wir glauben, dass wir durch gute zukunftsorientierte Bildung in Kita und Grundschule einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können, die Kinder von heute auf die Entwicklungen und Krisen von morgen vorzubereiten. Die ersten Lebensjahre sind dafür entscheidend, wie Kinder später als Jugendliche und Erwachsene in die Welt blicken. Sie beeinflussen, wie sie mit Veränderung umgehen und wie sie die Zukunft gestalten.

Deshalb nimmt sich die Initiative Zukunftsbildung vor, die Bildung in Kita und Grundschule für das 21. Jahrhundert zu entwickeln. In Reallaboren in verschiedenen Regionen in Deutschland wollen wir jeweils in 30 Einrichtungen mit Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen innovative Bildungsansätze entwickeln, erproben und evaluieren. Was funktioniert, wollen wir anschließend in die Breite bringen und arbeiten dafür mit Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft zusammen.

Die hier dargelegte Vision bildet die Basis für die Arbeit in den Reallaboren. Wir haben sie gemeinsam mit über 50 Transformationsforscher:innen und Bildungswissenschaftler:innen entwickelt und in einem umfassenden Beteiligungsprozess mit Menschen aus Wissenschaft, Praxis, Wirtschaft und Zivilgesellschaft diskutiert.

Diese Vision ist ein lebendes Dokument und nicht in Stein gemeißelt. Wir laden Sie herzlich ein, sie mit uns zu gestalten und weiter zu entwickeln.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

2

Was bringt die Zukunft?

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

Was bringt die Zukunft?

Lassen Sie uns zunächst einen Blick in die Zukunft werfen. Bereits heute sind die großen Veränderungen, die die Welt von morgen wesentlich beeinflussen werden, spürbar. Doch wie wird die Welt im Jahr 2050 aussehen? Anstehende bekannte Entwicklungen, wie beispielsweise der Klimawandel oder Konflikte und Kriege, lassen sich dabei als „Treiber" bezeichnen, die wir als Individuen wenig beeinflussen können und die möglicherweise unberechenbare Verläufe zeigen. Andere Entwicklungen wie die Energiewende oder unsere ganz persönlichen Lebenswelten können wir als einzelne Personen sehr viel mehr aktiv gestalten und unseren Beitrag zum Gelingen leisten.

Die nachfolgenden Transformationen haben wir auf Basis von Literaturrecherchen und leitfadengestützten Interviews identifiziert. Der Schwerpunkt liegt auf den Entwicklungen für Deutschland, wobei sich manche Entwicklungen global auswirken und umgekehrt. Auch sind einige der Entwicklungen miteinander verwoben und können sich gegenseitig beeinflussen, wie beispielsweise der Klimawandel und Migrationsbewegungen. Diese Auflistung soll einen Überblick über die zentralen Transformationen ermöglichen, um dadurch eine Vorstellung über mögliche Zukünfte zu erhalten. Da die Zukunft immer schneller und unvorhersehbarer anders wird, betrachten wir diese Darstellung als den aktuellen Stand unseres Irrtums.

Zu den von Individuen wenig steuerbaren Transformationen gehören Klimawandel, demographischer Wandel, Konflikte und Kriege, Migration und digitale Transformation. Es gilt, sich mit diesen Entwicklungen bestmöglich zu arrangieren und auf deren Dynamiken zu reagieren. In Abgrenzung dazu finden „Unterentwicklungen" dieser großen Transformationen statt, die vom Einzelnen wesentlich stärker mitgestaltet werden können und die zu einem höheren Grad steuerbar sind.

Eine zentrale Erkenntnis unserer Interviews mit den Wissenschaftler:innen zu aktuellen Transformationen ist: jede dieser Entwicklungen hat das Potenzial, die Spaltung in unserer Gesellschaft zu vergrößern. Daher gilt es, im Zuge der genannten Entwicklungen insbesondere auf soziale Gerechtigkeit und die Teilhabe aller zu achten. Und es ist umso wichtiger, dass die Bildung, die Kinder in Kita und Grundschule erfahren, sie stark macht, ihr Leben in der sich wandelnden Welt immer wieder neu zu gestalten.

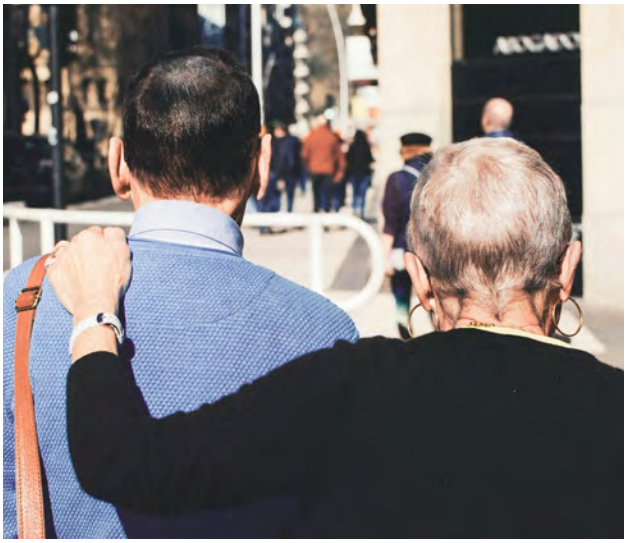
Klimawandel

Das Klimaabkommen von Paris aus dem Jahr 2015 sah unter anderem vor, dass der weltweite Temperaturanstieg im Vergleich zum vorindustriellen Zeitalter auf 1,5 Grad beschränkt werden soll (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2024). Blickt man auf aktuelle Messungen und Analysen wird klar, dass selbst das weichere Ziel, den Anstieg auf nicht mehr als 2 Grad zu begrenzen, nur noch schwer zu erreichen sein dürfte (Park et al., 2023). Die möglichen Folgen der globalen Erwärmung sind vielfältig und können Natur (z.B. Extremwetterereignisse), Gesellschaft (z.B. Sicherheit), Wirtschaft (z.B. Veränderung von Tourismus) betreffen und territoriale Bedrohungen (z.B. Anstieg des Meeresspiegels) mit sich bringen (Europäische Kommission, o. D.).

Energie- und Mobilitätswende

Nukleare und fossile Energieträger wie Kohle, Gas und Öl sollen bald der Vergangenheit angehören und durch erneuerbare Energien wie Windenergie oder Wasser- und Solarkraft ersetzt werden. Insgesamt zeigt sich in diesem Feld eine positive Entwicklung: So ist beispielsweise der Anteil der erneuerbaren Energien am Bruttostromverbrauch von 6,3% im Jahr 2000 auf 57% im Juni 2024 gestiegen (Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz, 2024; Die Bundesregierung, 2024).

Der Ausstieg aus der Kohleförderung betrifft Regionen in den Bundesländern Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt ganz besonders. Und führt nicht nur zu landschaftlichen Veränderungen, sondern bedeutet auch Einschnitte in die Lebenswelt der Menschen vor Ort. Arbeitsplätze fallen weg, ohnehin dünn besiedelte Regionen könnten aufgrund dessen weiter an Einwohner:innen verlieren, Investitionen in die Infrastruktur könnten überdacht werden.



Demographischer Wandel

Der Altersdurchschnitt der deutschen Bevölkerung steigt seit einigen Jahrzehnten kontinuierlich an. Die Anzahl der Menschen im Alter von 70 Jahren oder mehr stieg von 8 Millionen im Jahr 1990 auf 14 Millionen im Jahr 2022. Gleichzeitig blieb das Geburtenniveau verhältnismäßig gering. (Statistisches Bundesamt, 2024a, 2024b). Prognosen gehen davon aus, dass auch in den kommenden Jahrzehnten Personen ab 65 Jahren einen hohen Anteil an der Gesamtbevölkerung einnehmen werden.

Die Folgen des demographischen Wandels wirken sich beispielsweise auf die Sozialsysteme aus, da weniger Erwerbstätige diejenigen Personen „finanzieren“ werden, die aufgrund ihres Renteneintritts nicht mehr in die Sozialsysteme einzahlen.

Für die Wirtschaft und Arbeitswelt bedeutet die große Anzahl an Renteneintritten beispielsweise weniger Innovationen und weniger personelle Arbeitskraft, aber auch freiwerdende Positionen und Chancen für die nachkommenden Generationen und damit bessere individuelle Lebenschancen (Bujard, 2022).

Persönliche Lebenswelten

Laut Prognosen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2024) wird die Bevölkerungszahl in Deutschland bis zum Jahr 2045 auf 85,5 Millionen Menschen steigen. Während Städte wie Leipzig oder Freiburg im Breisgau an Zulauf gewinnen, könnten Landkreise in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen bis zu einem Fünftel ihrer Einwohner:innen verlieren – zumeist junge Menschen. Während also manche ländlichen Regionen regelrecht ausbluten könnten, werden insbesondere strukturstarke Stadt- und Landkreise an Einwohner:innen gewinnen. Dies könnte zu einer zunehmenden Heterogenität (z.B. im Hinblick auf Durchschnittsalter, Religion, Kultur oder Lebensformen innerhalb der Kernfamilie) in Gebieten mit hohem Zulauf führen, da zudem anzunehmen ist, dass es weiterhin zu Migrationsströmen aufgrund unterschiedlicher Ursachen (siehe unten) kommen wird. Gebiete mit vermehrter Abwanderung könnten sich hingegen homogenisieren, was insgesamt zu einer größeren Unterschiedlichkeit und einer zunehmenden sozialen Spaltung zwischen den Sozialräumen führen könnte. Doch auch in anderen Bereichen der persönlichen Lebenswelten könnten sich Veränderungen abzeichnen – oder bei deren Ausbleiben negative gesellschaftliche und individuelle Folgen haben: Kommt es nicht zu fundamentalen Investitionen und einem Paradigmenwechsel im deutschen Bildungswesen, werden sich Bildungsungleichheiten verschärfen und damit die Chancen auf ein „gutes und erfolgreiches Leben“ weiterhin nur unter bestimmten Bedingungen erreichbar sein. Deutschland zeichnet sich in internationalem Vergleich immer wieder dadurch aus, dass hierzulande der Bildungserfolg von Kindern vergleichsweise stark vom elterlichen Hintergrund abhängt (OECD, 2021). Kinder aus Akademikerhaushalten haben eine mehr als 5-mal höhere Wahrscheinlichkeit, einen Masterabschluss zu erlangen als Kinder aus Arbeitshaushalten (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022).

Zudem fehlen nach aktuellen Berechnungen derzeit 430.000 Kitaplätze, wobei sich bereits bei der Zuteilung existierender Plätze Ungleichheiten zeigen (Schmitz et al., 2023). Somit produziert und reproduziert auch das System der Kita- und Grundschulbildung Ungerechtigkeiten.

Konflikte und Kriege

Im Jahr 2022 wurden mindestens 238.000 Personen durch militärische Konflikte getötet, was die höchste Zahl an Todesopfern seit dem Jahr 1994 und fast

eine Verdopplung zum Jahr 2021 bedeutet (Davies et al., 2023). Gleichzeitig lassen sich Kriege und Konflikte jeglicher Art nur schwer vorhersagen, was nicht zuletzt durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine oder den Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern deutlich wurde. Angesichts der globalen Herausforderung, wie sie auch in diesem Dokument beschrieben werden, lässt sich aber vermuten, dass die Welt auch in Zukunft von Konflikten geprägt sein wird (Schrader, 2022), die sich auf unterschiedliche Lebensbereiche wie die Wirtschaft, Tourismus oder Migration auswirken.

Migration

Betrachtet man die Zahlen der vergangenen Jahrzehnte im Hinblick auf Wanderungsbewegungen wird schnell einsichtig, weshalb diese so schwer vorherzusagen sind. Der Verlauf erinnert an ein unregelmäßiges EKG, mit einem Höhepunkt im Jahr 2015, der maßgeblich durch den Krieg in Syrien ausgelöst war. Gründe für Migration sind sozio-politische Faktoren (z.B. Verfolgung aufgrund von Religion oder ethnischer Zugehörigkeit, bewaffnete Konflikte), demographische und wirtschaftliche Faktoren (z.B. hohe Arbeitslosenquote, Zuwanderung von Fachkräften oder schlechte Bildungsaussichten), Umweltfaktoren (z.B. Naturkatastrophen, Staatsführung) (Bhugra, D., Gupta, S., Bhui, K., Craig, T. K., Dogra, N., Ingleby, J. D., ... & Tribe, R. (2021). WPA guidance on mental health and mental health care in migrants. In *Mental Health, Mental Illness and Migration* (pp. 613-630). Springer Singapore).

Aufgrund der angeführten Herausforderungen ist davon auszugehen, dass die Migrationsbewegungen nach Deutschland in den kommenden Jahren

und Jahrzehnten konstant bleiben oder ansteigen – dies wird möglicherweise sprunghaft (Europäisches Parlament, 2024).

Deglobalisierung

Aufgrund globaler Herausforderungen in den vergangenen Jahren wie den Huthi-Attacken im Roten Meer, Spannungen mit der chinesischen Regierung, der Coronapandemie oder Kriegen wie dem russischen Angriffskrieg und dem Nahostkonflikt wurden die Grenzen der Globalisierung auf die Wirtschaft in Deutschland sichtbar. Lieferketten wurden unterbrochen, die Energiepreise schossen in die Höhe. Infolgedessen wurden die internationalen Verflechtungen hinterfragt (Farzanegan et al., 2021). So verfolgen beispielsweise die USA vermehrt die Strategie des Protektionismus, also dem Abschirmen der eigenen Wirtschaft (Deutschlandfunk, 2023). Tendenzen zur Reduzierung von Abhängigkeiten könnten sich in Zukunft auch in Deutschland verstärken. Eine komplette Entflechtung halten Ökonom:innen jedoch für unwahrscheinlich und wäre zudem schädlich für die deutsche Wirtschaft (Deutschlandfunk, 2023; Dorn et al., 2022).

Digitale Transformation

Längst haben digitale Anwendungen in jeglicher Form Einzug in unseren Alltag gehalten. Ob bei Fahrassistenten, automatischer Erkennung von Bildern, Gesichtern oder Texten oder der vieles umfassenden künstlichen Intelligenz. In der Digitalisierung liegen immense Chancen und Veränderungspotenziale, sie bringen jedoch auch Gefahren hinsichtlich der Nutzung von Daten und des ethischen Umgangs sowie der sozialen Spaltung mit sich (Ulnicane & Aden, 2023; Lopez, 2021).

Auch wenn die konkreten Entwicklungen der digitalen Transformation nicht vollends absehbar sind, ist anzunehmen, dass sich die Digitalisierung in weitere Lebensbereiche ausweitet und insbesondere Entwicklungen der künstlichen Intelligenz eine hohe Dynamik mit sich bringen werden (Dwivedi et al., 2024).

Mensch-Maschine-Interaktion

Technische Fortschritte und Entwicklungen in der Digitalisierung werden weitere Bereiche unseres Alltags verändern. Während wir heute schon mittels virtueller Realität Reisen in längst vergangene Zeiten unternehmen und Haushaltsgeräte durch Sprache steuern, werden wir in Zukunft möglicherweise noch stärker mit technischen Geräten kommunizieren und interagieren. Der Einsatz von Pflegerobotern ist auf dem Vormarsch, auch um den Herausforderungen des demographischen Wandels und des Fachkräftemangels zu begegnen (Rebitschek & Wagner, 2020).

Diese, teils dynamischen und schnellen Entwicklungen erfordern von uns als Nutzern eine hohe Offenheit für neue Entwicklungen im privaten und beruflichen Bereich. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, Herr und Herrin über die Nutzung und die Verlässlichkeit der gesammelten und verwendeten Daten zu bleiben. Zudem bedarf es einheitlicher rechtlicher Rahmenbedingungen für die Nutzung der jeweiligen Anwendungen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene.

Arbeitswelt

Die Entwicklungen vor allem der künstlichen Intelligenz werden Auswirkungen auf viele Berufsfelder haben. Befürchtungen, dass dadurch zahlreiche Arbeitsplätze wegfallen werden, sehen Wissenschaftler:innen jedoch größtenteils als unbegründet. Vielmehr werden sich Berufsfelder verändern und Aufgaben sich damit verschieben sowie auch neue Berufe entstehen (Bhargava et al., 2021; Hasenbein, 2023; Rampersad, 2020). So können beispielsweise einfache Formulare von Programmen geprüft, Texte nach Informationen durchsucht oder Lagerbestände verlässlicher und effizienter gestaltet werden. Nichtsdestotrotz bedarf es der menschlichen Einschätzung und Überwachung des Einsatzes solcher Anwendungen.

Im Hinblick auf die voraussichtlichen weiteren Entwicklungen und damit verbundene mögliche Veränderungen bedarf es auch im beruflichen Kontext deshalb der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und der Flexibilität in Bezug auf die Aufgabenfelder.

Wie könnte ein Zukunfts-szenario aussehen?

Die genannten Transformationen stellen keine abgeschlossene Aufzählung dar, doch sie zeigen: Die Welt wird sich wandeln. In welcher Welt die Kinder von heute im Jahr 2050 leben werden, kann niemand mit Gewissheit sagen. Sicher ist jedoch, dass sie die unterschiedlichsten Kompetenzen benötigen werden, um mit den Herausforderungen und Veränderungen konstruktiv umgehen zu können. Die fiktive Zukunftsgeschichte von Sophia macht dies deutlich:

Sophia, 32, geht die dunkle Straße zu ihrer Wohnung entlang. Bereits seit einigen Jahren investiert die Kommune nicht mehr ausreichend in die Straßenbeleuchtung – es leben hier zu wenig junge Menschen wie sie, die noch regelmäßig das Haus verlassen. Wo sollten sie auch hin? 55 Jahre ist das Durchschnittsalter in ihrem Ort. Unsere Region stirbt, schießt es ihr nicht zum ersten Mal durch den Kopf.

Seit Jahren verfolgt sie die Nachrichten über die immer weiter sinkenden Einwohnerzahlen. Manchmal droht sie zu verzweifeln und fragt sich dann, ob es sich überhaupt noch lohnt, für ihre Region zu kämpfen. Die immer längeren Hitzewellen machen es nicht leichter positiv zu denken. Sophia macht sich wegen des fortschreitenden Klimawandels große Sorgen, auch körperlich macht er ihr zu schaffen. Aber ihr soziales Umfeld gibt ihr Kraft und sie hat schon früh gelernt, dass die Dinge sich durch Pessimismus nicht zum Besseren wenden. Es sind die kleinen Erfolge, die sie immer wieder bestärken.

„Wir bleiben hier!", die Initiative, die sie für den Erhalt des Ortes und der regionalen Infrastruktur mit zwei Freunden gegründet hat, hat regen Mitgliederzulauf. Gemeinsam haben sie ein Forum zur partizipativen Stadtentwicklung eingerichtet, aus dem schon tolle Projekte entstanden sind. Erst letzte Woche konnten sie erfolgreich Mittel für den Erhalt des einzigen Cafés im Ort einwerben. Das macht sie wirklich glücklich! Und auch die Wertschätzung, die sie von ihrer älteren Nachbarin für den wöchentlichen Einkaufsdienst erfährt, schenkt ihr Mut. Tief in sich drin ist sie sich sicher: Sie, Sophia, macht den Unterschied, sie kann etwas verändern – auch wenn es nur Kleinigkeiten sind, die

ihr eigenes und das Leben ihrer Mitmenschen lebenswerter machen.

Wir sind davon überzeugt, dass wir Kinder so früh wie möglich auf eine Welt im Wandel vorbereiten müssen. Im Folgenden beschreiben wir Kompetenzen, Fähigkeiten und Bildungsbereiche, die für den Umgang mit zukünftigen Veränderungen und Herausforderungen von zentraler Bedeutung sind, ihre Rolle in der kindlichen Entwicklung sowie ihre Bedeutung für die Kita und die Grundschule der Zukunft.

Hier finden Sie weitere Zukunftsgeschichten über die Lebenswelt im Jahr 2050.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

3

Was benötigen Kinder für eine Welt im Wandel?

Für uns zeichnen sich Zukunftskompetenzen durch die Eigenschaft aus, dass sie die Grundlage für erfolgreich agierende Menschen in der Zukunft bilden, die mit den Herausforderungen einer sich wandelnden Welt souverän umgehen können. In Gesprächen mit Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Disziplinen der Bildungsforschung sowie mehrfachen Spiegelungen mit der Praxis, in einem digitalen Beteiligungsprozess sowie dem Abgleich mit etablierten Frameworks haben wir spezifische Zukunftskompetenzen identifiziert. Das gesammelte Wissen haben wir systematisiert und schlussendlich miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei stellen wir in unserer Arbeit das Kind in den Mittelpunkt. Wir glauben, dass Kita und Grundschule so gestaltet sein sollten, dass sie sich an den Bedarfen und Bedürfnissen der Kinder orientieren und nicht—wie derzeit häufig—sich das Kind dem System fügen muss, egal ob dieses für seine individuelle Entwicklung hilfreich ist oder nicht.

Wir sind davon überzeugt, dass **sozial-emotionale Kompetenzen, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit** und **Gemeinschaftsfähigkeit** zentrale Zukunftskompetenzen sind, die es Individuen ermöglichen, flexibel und resilient auf Veränderungen zu reagieren und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen.

Darüber hinaus haben wir vier grundlegende zukunftsrelevante Bildungsbereiche identifiziert, **Kritisches Denken, Kommunizieren, Ästhetische Bildung** und **Gesund leben**, die eine breite Grundlage für die persönliche Entwicklung von Kindern schaffen. Sie umfassen wichtige domänenspezifische Kompetenzen, die zusätzlich zur Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit beitragen. Die vier Zukunftskompetenzen, sozial-emotionale Kompetenzen, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Gemeinschaftsfähigkeit sind integraler und grundlegender Bestandteil jedes dieser Bildungsbereiche, da sie essenziell für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen sind und somit in jedem Bildungsbereich mitgedacht werden müssen. Damit bilden die von uns beschriebenen Zukunftskompetenzen und Bildungsbereiche gemeinsam das Fundament für eine zukunftsfähige Bildung.

Kitas und Grundschulen sorgen bereits jetzt mit großer Anstrengung dafür, dass Kinder diese Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben. Wir glauben daher, dass es für die Ausrichtung der Einrichtungen hin zu Zukunftskompetenzen häufig vielmehr einen Prioritätenwechsel in der bisherigen Arbeit benötigt, als dass dies ausschließlich einen Zusatz darstellt, der im Alltag schwer unterzubringen ist. Dabei stellt sich für Kitas und Grundschulen jedoch oft die Frage, wie dies gelingen kann.

Im Folgenden gehen wir genauer auf die einzelnen Zukunftskompetenzen und zukunftsrelevanten Bildungsbereiche ein.

3.1 Sozial-emotionale Fähigkeiten

Sophia packt mit an: Gemeinsam mit Freunden hat sie eine Initiative zur Stadtentwicklung gegründet. Sie hilft ihrer Nachbarin beim wöchentlichen Einkauf. Dies ist nur möglich, wenn sie sich nicht von Frustration, Wut und Verzweiflung über die Entwicklungen überwältigen lässt. Ihre Gefühle hat sie stattdessen in Handlungen überführt, die den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft stärken.

Inhaltliche Definition

Unter sozial-emotionalen Fähigkeiten werden das Erkennen und Steuern der eigenen Gefühle, die Übernahme von und Wertschätzung der Perspektiven anderer oder die Einschätzung normativ angemessener Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen verstanden (Collie, 2020; Hennemann et al., 2016). "Sozial-emotionale Fähigkeiten" wird hierbei häufig als Überbegriff für eine Vielzahl an unterschiedlichen Fähigkeiten verwendet (Collie, 2020; Stump et al., 2009). Unterschieden wird dabei etwa zwischen intrapersonellen und interpersonellen Fähigkeiten, auch wenn unterschiedliche Konzeptionen bezüglich der Kernkompetenzen bestehen (Schoon, 2021). Eng verbunden mit der Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten ist die Selbstregulation. Manche Modelle sehen selbstregulative Fähigkeiten wie die Regulation von Emotionen sogar als sozial-emotionale Kompetenz an (Collie et al., 2024).

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Pausenspiele, Morgenkreis oder Gruppenarbeit: Der Kindergarten- und Grundschulalltag ist geprägt von sozialen Interaktionen. Die Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten spielt daher für den Bildungserfolg von Kindern eine zentrale Rolle (Köller et al., 2022). Sozial-emotionale Fähigkeiten gelten als Grundlage jeder zwischenmenschlichen Beziehung und sind entscheidend für eine respektvolle und gelingende Interaktion mit anderen und dem Erreichen individueller Ziele (Zins et al., 2007). Sie bilden das Fundament für erfolgreiche Lernprozesse, die Teilnahme an Aktivitäten mit anderen und für das Bilden und Halten stabiler sozialer Beziehungen. Meta-Analysen deuten auf einen Zusammenhang zwischen gering ausgeprägten sozial-emotionalen Fähigkeiten und Gefühls- und Verhaltensstörungen hin. Trainings im Kindergartenalter und darüber hinaus können jedoch zu deren Verringerung führen (Durlak et al., 2022; Murano et al., 2020). Diese Trainings gehen nicht nur einher mit einer Verringerung von Stress, sondern auch mit einer Stärkung der emotionalen Kompetenz, des prosozialen Verhaltens und der Lernleistungen. Wenn Kinder lernen, ihre eigenen Emotionen angemessen auszudrücken und einfühlsam auf die Gefühle anderer einzugehen, können sie positive Beziehungen aufbauen, Konflikte besser lösen und widerstandsfähiger gegenüber Stress werden (Durlak et al., 2022; Murano et al., 2020). Dies ermöglicht Kindern ein unterstützendes Umfeld, in dem sie sich wohl und geborgen fühlen und vertrauensvolle, langfristige Beziehungen entwickeln, die ihnen emotionalen Halt geben. Somit bilden sozial-emotionale Fähigkeiten auch die Basis für den Umgang mit Herausforderungen und für gesellschaftliche Teilhabe (Köller et al., 2022). Weil der Erwerb sozial-emotionaler Fähigkeiten bereits im Kitaalter eine wichtige Voraussetzung für die weitere soziale Entwicklung und die Lern- und Leistungsentwicklung in der Grundschule darstellt, empfiehlt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten in den Kindertageseinrichtungen und im Schulprogramm jeder Grundschule (Köller et al., 2022).

Warum ist dies eine Zukunftskompetenz?

Sozial-emotionale Fähigkeiten werden aus einer Vielzahl von Gründen in Zukunft noch wichtiger sein als heute. Durch die zunehmende Vernetzung und Globalisierung wird der Austausch zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Kontexten intensiver. In dieser vielfältigen Gesellschaft wird es unerlässlich sein, Empathie zu zeigen, Konflikte konstruktiv zu lösen und respektvoll miteinander umzugehen.

Doch trotz der zunehmenden Bedeutung von Technologie bleibt der zwischenmenschliche Kontakt unverzichtbar und der Bedarf an Aufgaben, die sozial-emotionale Fähigkeiten erfordern, steigt. Kommunikationsgeschick, Teamarbeit und die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu integrieren, sind und werden immer mehr zu unverzichtbaren Schlüsselkompetenzen in der Zukunft. Dies wird auch am Beispiel von Sophia deutlich.

Was sind Kriterien für die Fähigkeit? Woran wird das sichtbar?

Die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen verläuft stets individuell, und ihre Notwendigkeit kann sich je nach Situation unterscheiden. An diesen exemplarischen Kriterien lässt sich deren Entwicklung beobachten (Goodman, 1997; Venetz et al., 2015):

Das Kind

- kann seine eigenen Emotionen benennen,
- versteht, was ein angemessener und was ein unangemessener Ausdruck von Emotionen ist,
- nutzt Strategien zum Umgang mit Wut oder Aufregung (z. B., tiefes Durchatmen oder Weggehen),
- teilt mit anderen Kindern,
- ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind,
- führt stabile und dauerhafte Freundschaften,
- nutzt Strategien, um zwischenmenschliche Konflikte zu vermeiden oder zu bewältigen,
- setzt sich bei Konflikten in angemessener Weise durch.

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

Denken wir an eine Kita und Grundschule, die Kinder aktiv auf eine Welt im Wandel vorbereitet, spielt die systematische Förderung von sozial-emotionalen Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Dabei können Kinder den Umgang mit Emotionen, Empathie und Perspektivenübernahme nicht nur in Interaktionen mit Gleichaltrigen, sondern auch durch das Verhalten der Erwachsenen in ihrem Umfeld erkennen, einüben und erweitern. Dies kann bereits durch niederschwellige Handlungen geschehen. Beispielsweise können Erwachsene laut nachdenken: „Ich sehe, dass dein Freund traurig ist. Vielleicht können wir ihm helfen?“. Perspektivübernahme kann eingeübt werden, indem Erwachsene zeigen, wie sie sich in andere hereinversetzen: „Dein Freund hat jetzt keinen mehr, der mit ihm spielt. Er würde sich bestimmt freuen, wenn du ihn fragst, ob er bei dir mitspielen will.“ Faire Regeln werden für den Alltag aufgestellt und eingehalten. Soziale Konflikte sollten bewusst mit der Gruppe der Kinder reflektiert werden. Generell können die Erwachsenen durch ihr Verhalten Vorbild für die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder sein.

Ein wichtiger Baustein für sozial-emotionale Fähigkeiten ist die eigenen Emotionen zu erkennen und in einem weiteren Schritt bewusst zu steuern. Geschichten können dabei eine wertvolle Unterstützung sein: Durch Charaktere, die verschiedene emotionale Situationen durchleben, erhalten Kinder die Möglichkeit, soziale und emotionale Fähigkeiten spielerisch zu erproben und zu vertiefen. In Rollenspielen können Kinder in die Perspektive anderer schlüpfen und die Situation anderer nachempfinden. Kooperationsspiele, bei denen sie gemeinsam ein Ziel erreichen, fördern zudem das Verständnis für andere.

3.2 Selbstregulation

Schon längst hätte Sophia die Segel streichen und wie ihre Freund:innen in die Großstadt ziehen können. Nicht immer war es leicht, ihre Initiative „Wir bleiben hier" auf den Weg zu bringen. Ihr hat aber geholfen, sich selbst klare Ziele zu setzen und diese immer wieder anzupassen.

Inhaltliche Definition

Selbstregulation gilt als vielschichtiges Konstrukt, welches eine Reihe zentraler Fähigkeiten zur Steuerung der eigenen Gedanken, Gefühle und des eigenen Verhaltens umfasst (Gawrilow & Rauch, 2017). Dazu gehören die Kontrolle der eigenen Emotionen, die Gestaltung positiver zwischenmenschlicher Interaktionen, die Vermeidung unangemessener oder aggressiver Verhaltensweisen sowie die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten. Als multidimensionales Konstrukt wirkt Selbstregulation auf verschiedenen Ebenen – motorisch, physiologisch, sozial-emotional, kognitiv, verhaltensbezogen und motivational.

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Selbstregulative Fähigkeiten sind der Grundstein für Anpassungsfähigkeit, Selbstkontrolle und zielgerichtetes Handeln. Besonders im Kindergarten- und Grundschulalter entwickeln sich diese Fähigkeiten (Montroy et al., 2016). Die Selbstregulation von Kindergartenkindern wirkt sich positiv auf ihre sozial-emotionale und verhaltensbezogene Entwicklung aus (Rademacher & Koglin, 2019).

Darüber hinaus kommen Kinder mit guten selbstregulativen Fähigkeiten besser mit Stress zurecht, da sie mehr adaptive Bewältigungsstrategien und weniger Anpassungsprobleme aufweisen (Lengua & Long, 2002; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Die Selbstregulation sollte gezielt und alltagsintegriert gefördert werden. Eine gut ausgeprägte Selbstregulation trägt maßgeblich zur erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen bei, die im Zuge dynamischer Veränderungen zukünftig erwartbar sind. Die Stellungname der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024) betont die zentrale Bedeutung der Selbstregulation für die psychische und physische Gesundheit, soziale Teilhabe und Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Studien zeigen, dass selbstregulative Fähigkeiten von Kindergartenkindern unabhängig von ihrer Intelligenz frühe Mathematik- und Lesefähigkeiten voraus (Blair & Razza, 2007). Besonders für die Inhibition, die selbstregulative Fähigkeit, störende Reize oder automatische Impulse zu unterdrücken und so auch auf Belohnungen warten zu können, zeigten sich starke Zusammenhänge. Eine gezielte Förderung der Selbstregulation, integriert in Lernaktivitäten, zeigt positive Auswirkungen nicht nur auf die Selbstregulation, sondern führt auch zu Verbesserungen in den Bereichen Lesen, Wortschatz und Mathematik (Blair & Raver, 2014).

Die Selbstregulationsfähigkeit in der Kindheit steht selbst noch im Erwachsenenalter mit verschiedenen Zielgrößen in Zusammenhang: Längsschnittstudien zeigen, dass Kinder mit hohen selbstregulativen Fähigkeiten als Erwachsene gesünder leben, finanziell bessergestellt und seltener von Arbeitslosigkeit betroffen waren, auch nach Kontrolle von Intelligenz und sozialer Schicht (Daly et al., 2015; Moffitt et al., 2011, Robson et al., 2020). Die Ergebnisse unterstreichen damit die Bedeutung der Entwicklung von selbstregulativen Fähigkeiten für den gesamten Lebensverlauf.

Warum ist dies eine Zukunftskompetenz?

Eine gut entwickelte Selbstregulation ist eine Schlüsselkompetenz für die Zukunft. Sie ermöglicht es Menschen wie Sophia trotz widriger Umstände, wie sinkende Bevölkerungszahlen oder Hitzewellen, herausfordernden Situationen zu begegnen. Eine gute Selbstregulation hilft dabei, flexibel auf Veränderungen zu reagieren und sich an neue Gegebenheiten anzupassen. Selbstregulation spielt eine zentrale Rolle für die psychische Gesundheit und das allgemeine Wohlbefinden in einer Welt, die möglicherweise von erhöhtem Stress und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Selbstregulation ermöglicht es, soziale Konflikte konstruktiv zu lösen und stärkt die zwischenmenschlichen Beziehungen.

Was sind Kriterien für die Fähigkeit? Woran wird das sichtbar?

Selbstregulation wird im alltäglichen Leben beispielsweise folgendermaßen sichtbar (EASEL Lab, 2025; Georg, 2018; Ulitzka et al., 2022):

- initiale Reaktionen hemmen (z. B. die Hand heben, anstatt die Antwort herauszurufen),
- warten (z. B. bis ein Kind an der Reihe ist, ein Spiel zu spielen oder zu sprechen),
- konzentriert bleiben und die Aufmerksamkeit auf die anstehende Tätigkeit richten,
- das Verhalten an neue Gegebenheiten flexibel anpassen,
- spontan auf neue Aufgaben und Situationen reagieren und einlassen,
- eine erfolglose Strategie ändern, ohne frustriert oder blockiert zu sein.

Was bedeutet das für eine Zukunftskita oder Zukunftsgrundschule?

Eine Kita und Grundschule der Zukunft sollte eine Umgebung schaffen, in der Selbstregulation gezielt entwickelt wird. Dies geschieht durch spielerische, alltagsnahe Methoden, die Kindern helfen, ihre Impulse zu kontrollieren, flexibel zu denken und aufmerksam zu bleiben. Diese Fähigkeiten sind essenziell für ihre zukünftige psychische Gesundheit, soziale Teilhabe und Bildungserfolge.

Grundsätzlich gilt: Jede Interaktion, jede zeitliche und räumliche Struktur und jedes pädagogische Angebot – ob Morgenkreis oder Wochenplanarbeit – kann zur Förderung der Selbstregulation beitragen. Spiele bieten einen niederschwelligen Zugang und Kindern einen geschützten Rahmen diese Fähigkeiten zu üben. Situationen, die kurzfristige Belohnung zugunsten eines längerfristigen Zieles zurückstellen, können zur Entwicklung der Selbstregulation beitragen. Darüber hinaus konnten umfangreiche Programme zur Förderung verschiedener Aspekte der Selbstregulation, die beispielsweise wiederholtes Üben von förderlichen Handlungen oder eine schrittweise Erhöhung der Anforderungen an die Fähigkeiten der Kinder enthalten, die Selbstregulation von Kindern erhöhen.

Die „Stellungnahme der Leopoldina“ (2024) beschreibt weitere, evidenzbasierte Fördermöglichkeiten.

3.3. Selbstwirksamkeit

Sophia zeigt Engagement für die Initiative, die sie für ihre Region gegründet hat. Die positiven Rückmeldungen aus ihrem Umfeld und kleine Erfolge bestärken sie darin, weiterzumachen. Sie glaubt fest daran, dass auch kleine Veränderungen einen Unterschied machen, und kämpft für eine lebenswerte Zukunft. Dies gelingt, weil Sophia davon überzeugt ist, dass sie die Herausforderungen ihrer Wohngegend meistern und ihre Lebenswelt aktiv gestalten kann.

Inhaltliche Definition

Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy beliefs, verkürzend oft auch als Selbstwirksamkeit bezeichnet) beschreibt die Überzeugung einer Person, in der Lage zu sein, eine bestimmte Tätigkeit, ein bestimmtes Ziel oder eine bestimmte Aufgabe erfolgreich zu meistern (Bandura, 1977). „Selbstwirksame" Personen sind sich sicher, dass sie mit ihrem Verhalten konkrete Herausforderungen meistern können. In engem Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung einer Person steht ihr Selbstkonzept (Marsh et al., 2019; Trautwein & Möller, 2016). Das Selbstkonzept einer Person kann Überzeugungen über sich selbst, Stärken und Schwächen sowie die Einschätzung eines globalen Selbstbilds umfassen (Shavelson & Bolus, 1982). Diese Überzeugungen orientieren sich dabei meist an vergangenen Erfahrungen und sind überwiegend retrospektiv (Marsh et al., 2019). Personen mit einem positiven Selbstkonzept vertrauen daher eher darauf, zukünftige Herausforderungen erfolgreich zu meistern.

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Selbstüberzeugungen bilden sich in unterschiedlichen Domänen aus, beispielsweise im akademischen Bereich (Eccles & Wigfield, 2020; Wigfield & Eccles, 2000), im Bereich sozialer Interaktionen oder im Bereich der körperlichen Fähigkeiten (Choi et al., 2001; Marsh et al., 2002; Pastorelli et al., 2001; Shavelson & Bolus, 1982). Personen können in den jeweiligen Domänen unterschiedlich ausgeprägte Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen besitzen. Eine Person kann beispielsweise positive Selbstüberzeugungen über ihre Fähigkeiten zur Meisterung von sozialen Interaktionen, aber negative Selbstüberzeugungen über ihre körperlichen Fähigkeiten besitzen. Befunde deuten darauf hin, dass Selbstüberzeugungen bereits bei Kindern im Alter von vier Jahren solch eine multidimensionale Struktur aufweisen (Marsh et al., 2002). Selbstüberzeugungen spielen eine entscheidende Rolle in der Entwicklung von Kindern, da sie ihr Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen beeinflussen können (Pajares, 2006). Personen, die ein höheres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten besitzen, meistern ihre Aufgaben tendenziell besser als Personen, die ein geringeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten besitzen (Honicke & Broadbent, 2016). Ähnliche Zusammenhänge sind auch bei Verhaltensweisen zu finden, die mit einer besseren Gesundheit einhergehen (Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Renner, 2000). Beispielsweise geht eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung mit einem besseren subjektiven Wohlbefinden einher, da Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung dazu neigen, optimistischer Herausforderungen in Angriff zu nehmen (Karademas, 2006). Weiterhin gibt es Hinweise darauf, dass eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung in Zusammenhang mit höherem Stressempfinden im Berufsleben steht (Schwarzer & Hallum, 2008), während eine höhere mit einem besseren Umgang mit Problemen und Widrigkeiten assoziiert ist (Cassidy, 2015).

Warum ist dies eine Zukunftskompetenz?

Positive Selbstüberzeugungen sind wichtig, um mit Herausforderungen in der Zukunft ausdauernd und hartnäckig umzugehen. Indem Kinder lernen, an ihre eigenen Fähigkeiten zu glauben, legen sie die Grundlage für eine positive und resiliente Entwicklung. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann folglich ein wichtiger Resilienzfaktor sein und die Kinder von heute dabei unterstützen, schwierige Lebensumstände in der Zukunft zu bewältigen. Selbstwirksamkeitserwartung ist somit eine wichtige Zukunftskompetenz, die in den Bildungseinrichtungen von heute gefördert werden sollte, um Kinder auf die Veränderungen und Herausforderungen von morgen vorzubereiten.

Was sind Kriterien für diese Fähigkeit? Woran wird dies sichtbar?

In der Forschung werden Selbstüberzeugungen von Personen häufig über Fragebögen zur Selbstauskunft erfasst, wie der Self-Description Questionnaire (Marsh et al., 1983) oder den Multidimensional

Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE; Bandura, 1989). Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung kommt in Aussagen zum Ausdruck, dass man sich für kompetent genug hält, um zukünftige Herausforderungen zu meistern. Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung kann beispielsweise von folgenden Denkmustern begleitet sein: Kinder haben die Überzeugung, dass sie die Kontrolle besitzen, ihr eigenes Leben zu gestalten, dass sie autonom handeln können, um Herausforderungen eigenständig zu meistern, sie mit Rückschlägen gut umgehen können, ihren Misserfolg passend attribuieren und nach vorne blicken, und sie trotz Unsicherheit sowie Ambiguität selbstbewusst handeln.

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind wichtige Bildungsorte zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Gerade in einer Welt, die von Dynamik und Veränderung geprägt ist, ist es wichtig, sich seiner eigenen Stärken bewusst zu sein. Um hier zu unterstützen, sollten Kinder mit Aufgaben konfrontiert werden, die ihren Fähigkeiten entsprechen oder sie leicht herausfordern. Durch das erfolgreiche Bewältigen solcher Herausforderungen entsteht ein Gefühl von Kompetenzerleben und eine Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen (Luzzo et al., 1991; O'Mara et al., 2006; Pajares, 2006; Zakariya, 2022). Dieser Mechanismus ist in den frühen Jahren der Kindheit zentral für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (Schunk & Pajares, 2002). Pädagogische Fachkräfte in Kitas können hier unterstützen, indem sie den Entwicklungsprozess der Kinder eng begleiten und geeignete Aufgaben stellen. In der Grundschule beeinflussen weitere Aspekte und Herausforderungen, insbesondere die Rückmeldungen des sozialen Umfelds, die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung (Joët et al., 2011; O'Mara et al., 2006). Neben dem unmittelbaren familiären Umfeld nehmen hier die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen ein. Positive fähigkeitsbezogene Rückmeldung der Lehrkräfte haben somit früh einen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder.

3.4 Gemeinschaftsfähigkeit - Verantwortung übernehmen

Anstatt sich nur über Probleme zu beklagen, packt es Sophia an. Sie übernimmt Verantwortung und gründet gemeinsam mit anderen eine Initiative, um sich aktiv an der Stadtentwicklung zu beteiligen. Das gemeinschaftliche Engagement und demokratische Aushandlungsprozesse stärken die Mitglieder der Initiative. Durch das aktive Handeln erlebt Sophia sich als handlungsfähigen Teil der Gesellschaft.

Inhaltliche Definition

Gemeinschaftsfähigkeit ermöglicht es Menschen, aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Sie umfasst die Fähigkeit zur Mitgestaltung, zu ethischem Handeln sowie zur Toleranz gegenüber anderen Meinungen (von Hentig, 2003). Ein wesentlicher Bestandteil von Gemeinschaftsfähigkeit ist die Demokratiefähigkeit. Diese zeigt sich im selbstbestimmten, solidarischen und reflektierten Handeln (Klafki, 2007). Dazu gehört, gesellschaftliche Ordnungen zu verstehen, zu hinterfragen, zu bewerten und im Sinne demokratischer Prinzipien mitgestalten zu können (Kenner & Lange, 2022). Ebenso beinhaltet Demokratiefähigkeit die Kompetenz, vielfältige Informationen kritisch und situationsangemessen zu verarbeiten (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2020). Nur so profitieren sie von dem ihnen gemäß Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention zustehenden Recht, in Entscheidungen, die sie betreffen, gehört und angemessen berücksichtigt zu werden (Cremer, 2022). Dies bildet die Grundlage für gelebte Partizipation und fördert das frühzeitige Erlernen demokratischer Werte im alltäglichen Miteinander.

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Sich als Teil einer Gemeinschaft zu fühlen ist die Voraussetzung dafür, sich verantwortungsvoll und aktiv in diese einzubringen. Betz, Gaiser und Pluto (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von einem doppelten Charakter von Partizipation: Die Stärkung individueller Entscheidungsfreiheit einerseits und das Einfordern eigener Rechte andererseits führen zu einer höheren Verantwortungsübernahme.

Individuelle Entscheidungsfreiheit geht jedoch stets mit der Freiheit aller anderen innerhalb des Systems einher (Dewey, 2000). Partizipation ist somit ein individueller und gesamtgesellschaftlicher Aushandlungsprozess, bei dem es (unter Berücksichtigung möglichst aller Akteure) darum geht, gemeinsame Regeln und Lösungen zu finden. Aktuelle Studien zeigen einen hohen Handlungsbedarf insbesondere in Bezug auf Demokratiebildung in Deutschland: Laut der Shell Jugendstudie 2024 fehlt vielen Jugendlichen das Vertrauen in ihre Mitmenschen (56 %), sie empfinden Kontrollverlust (51 %) und Benachteiligung (40 %). Zudem glauben 55 %, dass staatliche Maßnahmen ihnen keine Vorteile bringen, und 44 % wünschen sich eine „starke Hand" zur Ordnung des Staates (Albert et al., 2024). Die AID:A-Studie (Deutsches Jugendinstitut [DJI], 2024) bestätigt eine hohe Skepsis gegenüber politischen Institutionen: Nur 27 % vertrauen der Bundesregierung, 32 % der EU. Ein höherer Bildungsabschluss geht dabei mit einem höheren Vertrauen in die Regierung einher. Zudem haben viele junge Menschen politikbezogene Zukunftsängste, unabhängig vom Bildungsniveau (DJI, 2024). Aktuell kann eine Zerbrechlichkeit der Demokratie als Herrschafts- und Regierungsform beobachtet werden (Birnbacher et al., 2023), was auch mit Blick auf die Landtags- und Bundestagswahlen im Herbst und Winter 2024/25 deutlich wurde.

Auf Handlungsbedarf im schulischen Kontext weist beispielsweise der baden-württembergische Landesschülerbeirat hin. Er formuliert sein Anliegen in einem offenen Brief an die Bildungspolitik im Jahr 2024 folgendermaßen: „Wer echte Demokratiebildung an Schulen umsetzen möchte, muss Demokratie nicht nur theoretisch im Unterricht behandeln, sondern auch praktisch vor Ort vermitteln." (Landesschülerbeirat Baden-Württemberg, 2024).

Bedeutsam für den Umgang mit zukünftigen Herausforderungen wird deutlich: Je früher Kinder Teilhabe und Wertschätzung ihrer Bedürfnisse erleben, desto eher leben sie diese Werte auch im Erwachsenenalter (Correia et al., 2023). Zudem steht die Möglichkeit zur Partizipation in positivem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Schüler:innen (Anderson et al., 2022).

Warum ist dies eine Zukunftskompetenz?

In einer zunehmend komplexen, vielfältigen und global vernetzten Welt ist Gemeinschaftsfähigkeit von zentraler Bedeutung. Nur wenn Menschen fähig sind, respektvoll zusammenzuleben, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, kann ein friedliches, gerechtes und solidarisches Miteinander gelingen. Gemeinschaftsfähigkeit basiert auf demokratischen Werten wie Gleichberechtigung, Mitbestimmung, Toleranz und gegenseitigem Respekt – und schließt alle Menschen unabhängig von Herkunft, Fähigkeiten oder Lebenslagen mit ein. Sie stärkt nicht nur den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sondern befähigt Individuen auch dazu, Veränderungen mitzugestalten, Herausforderungen kritisch zu reflektieren und zukunftsfähige Lösungen im Sinne des Gemeinwohls zu entwickeln.

Was sind Kriterien für diese Fähigkeit? Woran wird dies sichtbar?

- **Gemeinschaftsgefühl:** Kinder erleben sich als wertvollen Teil einer Gemeinschaft. Sie haben vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern und tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei.

- **Selbstvertrauen:** Kinder haben den Mut und die Fähigkeiten, sich mitzuteilen und sich in die Gestaltung des Miteinanders einzubringen.

- **Empathie und Gerechtigkeitssinn:** Kinder fühlen mit anderen mit, erkennen unterschiedliche Sichtweisen an und orientieren sich an Werten wie Fairness und Toleranz.

- **Aktive Teilhabe:** Kinder hinterfragen Sachverhalte kritisch. Sie treffen davon ausgehend Entscheidungen für sich und gemeinsam mit anderen. Demokratische Werte wie Mitbestimmung und Verantwortung werden dabei erfahrbar

- **Verantwortungsübernahme:** Kinder übernehmen Verantwortung für sich, für andere und für das gemeinschaftliche Miteinander.

- **Konfliktlösungsfähigkeit:** Kinder finden faire, tragfähige Lösungen mit anderen und gehen mit Unterschieden respektvoll um.

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

Gemeinschaftsfähigkeit steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in einer zukunftsorientierten Bildungseinrichtung. Sie entwickelt sich durch ge-

lebte Partizipation, demokratische Erfahrungen und ein respektvolles Miteinander im Alltag. Als Ergebnis einer ganzheitlich und institutionell verankerten Demokratiebildung ist Gemeinschaftsfähigkeit mehr als ein Bildungsinhalt – sie basiert auf gemeinsamen Werten und ist eine Haltung, die durch kontinuierliches Zusammenleben, Mitgestaltung und geteilte Verantwortung gestärkt wird. Kinder erleben frühzeitig, wie sie Verantwortung übernehmen, Meinungen reflektieren und an demokratischen Prozessen teilhaben können. Entscheidend ist dabei, ihnen echte Mitbestimmungsmöglichkeiten zu geben und sie aktiv in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Kitas und Grundschulen schaffen Räume, in denen Werte wie Toleranz, Partizipation und Inklusion gelebt werden. Es geht nicht um einzelne Maßnahmen oder isolierte Bildungsbereiche, sondern um eine ganzheitliche, institutionelle Verankerung von Demokratiebildung. Sie zeigt sich im Alltag der Kinder – beispielsweise, wenn gemeinsam entschieden wird, wohin der nächste Wandertag geht oder welche Regeln beim Essen gelten. In diesen Aushandlungsprozessen erleben Kinder, dass ihre Stimme zählt und dass gemeinschaftliches Kompromiss-Finden ein essenzieller Bestandteil demokratischen Zusammenlebens ist. Demokratie wird dadurch nicht nur als Konzept vermittelt, sondern als lebendige und sich ständig weiterentwickelnde Lebensform erfahren.

Ein demokratisches Miteinander erfordert zudem unbedingt eine bewusste Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen. Kinder erleben sich dann als wertvolle Mitglieder der Gemeinschaft, wenn ihre Wünsche und Vorstellungen ernst genommen werden. Demokratische Strukturen entstehen, wenn Kinder altersgerecht in Entscheidungen eingebunden werden, Meinungsvielfalt respektiert wird und Konflikte lösungsorientiert und fair behandelt werden. Ein transparentes Regelwerk fördert Gerechtigkeit, Fairness und Inklusion, während pädagogische Fachkräfte durch ihr eigenes Verhalten Toleranz, Respekt und Offenheit vorleben. Regeln für ein gutes demokratisches Zusammenleben müssen dabei immer wieder überdacht, ausgehandelt und angepasst werden. Regeln und Entscheidungen werden vor allem dann akzeptiert, wenn die Beteiligten Teil des Aushandlungsprozess sind und das Gefühl haben, von Entscheidungstragenden und politischen Institutionen gehört und ernst genommen zu werden. Ein demokratisches Miteinander in Kita und Schule legt damit den Grundstein für eine lebendige und vielfältige Gesellschaft, in der Kinder von Anfang an erleben, dass sie Teilhabe gestalten und Verantwortung übernehmen können.

Die vier genannten Fähigkeiten und Kompetenzen sozial-emotionale Kompetenzen, Selbstregulation, Selbstregulation und Gemeinschaftsfähigkeit verstehen wir als grundlegende Zukunftskompetenzen. Egal, mit welchen domänenspezifischen Bildungsinhalten sich Kinder in Kita und Grundschule beschäftigen, sie unterstützen Kinder in ihrem Bildungserfolg sowie bei der Aneignung von spezifischen Kompetenzen. Im Folgenden beschreiben wir die übergreifenden zukunftsrelevanten Bildungsbereiche sowie die zugehörigen Fähigkeiten und Kompetenzen, die wir als eng verwoben mit den genannten Zukunftskompetenzen sehen.

3.5 Gesund leben

Die Frage der eigenen beruflichen Existenz, Hitzewellen durch den fortschreitenden Klimawandel und weite Entfernungen durch unzureichende Infrastruktur. Dies erfordert auch von Sophia Resilienz, um sich den Herausforderungen zu stellen sowie physische Gesundheit, um auch körperlichen Belastungen Stand zu halten.

Gesund leben – Physische und psychische Gesundheit

Gesundheit bezeichnet den „Zustand des vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein die bloße Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen" (World Health Organization [WHO], 1946). Darüber hinaus ist in der UN-Kinderrechtskonvention „das erreichte Höchstmaß an Gesundheit" (Art. 24) ein Recht, das allen jungen Menschen zusteht (WHO, 1946).

Die physische und psychische Gesundheit eines Menschen ist grundlegende Voraussetzung für seine individuelle Lebensqualität, Leistungsfähigkeit und soziale Teilhabe (Sudeck & Thiel, 2020; Robert Koch Institut, 2022). Physische und psychische Gesundheit lassen sich dabei nicht getrennt voneinander betrachten: Am Beispiel von Stress (Shankar & Park, 2016) wird deutlich, dass mentale und körperliche Prozesse immer miteinander verwoben sind, so dass eine klare Abgrenzung nicht möglich bzw. sinnvoll ist. Somit haben Verbesserungen und Verschlechterungen des psychischen Befindens auch Einfluss auf die physische Gesundheit und umgekehrt.

Inhaltliche Definition – Physische Gesundheit

Bei der Betrachtung der physischen Gesundheit stehen einerseits die Abwesenheit verschiedener körperlicher Beschwerden im Fokus, z. B. Kopfschmerzen, Glieder-, Schulter-, Rücken- oder Nackenbeschwerden, Herz-Kreislauf-Beschwerden oder Magen-Darm-Beschwerden. Außerdem zählen der subjektiv eingeschätzte Gesundheitszustand und das Wohlbefinden als ein Maß physischer Gesundheit (Heidl et al., 2012; Renneberg & Lippke, 2006). Daher umfasst dies ebenso eine gesunde Entwicklung bei physischen Einschränkungen.

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Eine gesunde physische Entwicklung von Kindern ist essenziell für ihr körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden. Ein widerstandsfähiger Körper hilft, Krankheiten vorzubeugen, das Immunsystem zu stärken und eine optimale Funktion von Organen und Körpersystemen zu gewährleisten (WHO, 2020). Physische Gesundheit unterstützt das Wachstum von Knochen und Muskeln sowie die neurologische Reifung, die wichtig für Lernprozesse, Aufmerksamkeit und Gedächtnis ist. Darüber hinaus fördert die physische Gesundheit die Entwicklung motorischer Fähigkeiten, wodurch Kinder ihre Umwelt sicher erkunden und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. So lernen Kinder durch Bewegungsabläufe wie Krabbeln, Gehen oder Greifen, ihre Umwelt zu erkunden und ihre körperlichen Grenzen auszutesten (Ravens-Sieberer et al., 2007; Thimme et al., 2021).

Studien zeigten, dass feinmotorische Fähigkeiten, wie das Halten eines Stifts, und grobmotorische Fähigkeiten wie Laufen oder Springen, die neuronalen Verbindungen fördern, die auch für Lernen, Gedächtnis und Problemlösungen entscheidend sind (Voelcker-Rehage, 2005). Bewegung hat außerdem positive Effekte auf die soziale Integration von Kindern. Sie ermöglicht den Zugang zu Gruppenspielen, stärkt das Selbstbewusstsein und fördert emotionale Stabilität. Darüber hinaus bildet eine gute motorische Entwicklung die Basis für lebenslange körperliche Aktivität, was wiederum das Risiko für chronische Krankheiten reduziert. Weiterhin ermöglicht eine gesunde physische Entwicklung, Energie und Konzentration auf schulische und alltägliche Herausforderungen zu richten (Thimme et al., 2021; WHO, 2020).

Als zentrale Ursache für körperliche Erkrankungen von Kindern rücken immer stärker Übergewicht bzw. Fettleibigkeit (Adipositas) in den Blick. Für die physische Gesundheit von Kindern sind sie ein großes Risiko, da sie mit einem erhöhten Risiko für Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Krebs, eingeschränkter Bewegungsfreiheit und Stoffwechselstörungen einhergehen können (Deutsche Adipositas Gesellschaft, 2022a). Seit Jahren steigt die Zahl der betroffenen Kinder kontinuierlich an. Laut Daten aus dem Jahr 2018 sind 15 Prozent von ihnen übergewichtig, sechs Prozent leiden an Adipositas (Deut-

sche Adipositas Gesellschaft, 2022a). Die soziale Herkunft der Kinder spielt dabei eine entscheidende Rolle (Deutsche Adipositas Gesellschaft, 2022b). Eine gesunde physische Entwicklung ist immer und überall für die Gestaltung des eigenen Lebens wichtig. Denken wir an zukünftige Entwicklungen, so können mit zunehmender Digitalisierung oder Mobilität bislang alltägliche Bewegungsphasen weiterhin wegfallen. Die weiterhin steigende Lebenserwartung verlangt eine gute physische Konstitution insbesondere in höherem Alter, wobei deren Erwerb und Erhalt eine lebenslange Aufgabe bleibt. Daher sollten die Grundlagen bereits in der frühen Kindheit gelegt werden. Schließlich ist auch für die Anpassungen an Auswirkungen des Klimawandels wie dem Umgang mit Hitze oder Luftverschmutzung eine gute physische Verfassung wichtig.

Woran wird dies sichtbar?

Die physische Gesundheit eines Kindes wird durch unterschiedliche Kriterien deutlich. Eine altersgerechte körperliche Entwicklung, erkennbar an Größe und Gewicht, ist ein zentraler Indikator (Sudeck & Thiel, 2020). Eine ausgewogene Ernährung, gesunder Appetit oder ausreichender und erholsamer Schlaf sind wichtige Kriterien für das körperliche Wohlbefinden eines Kindes. Altersgerechte motorische Fähigkeiten wie Laufen, Greifen oder Koordination weisen auf eine gesunde körperliche und neurologische Entwicklung hin, ebenso wie gesunde Zähne und Zahnfleisch, Sinneswahrnehmungen (Hören, Sehen) und Sprachentwicklung (Sudeck & Thiel, 2020; Thimme et al., 2021).

Inhaltliche Definition – Psychische Gesundheit

Psychische Gesundheit ist ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann. Beispiele für psychische Gesundheit sind Resilienz, das Erkennen eigener Stärken und Schwächen oder eine verlässliche Bindung zu und Rückhalt von Bezugspersonen (DJI, 2024; Sudeck & Thiel, 2020).

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Psychische Gesundheit ist ein zentraler Baustein für die Entwicklung von Kindern. Sie hat wesentlichen Einfluss auf ihr Leben – von sozialen Beziehungen über die schulischen Leistungen bis hin zur emotionalen Widerstandsfähigkeit. Kinder mit einer stabilen psychischen Gesundheit entwickeln ein gesundes Selbstwertgefühl, lernen besser mit Herausforderungen umzugehen und bauen stabile Bindungen zu ihren Mitmenschen auf (DJI, 2024; Ravens-Sieberer et al., 2021).

In der Kindheit werden grundlegende Verhaltensmuster, emotionale Regulation, Resilienz und soziale Fähigkeiten erlernt. Eine stabile psychische Gesundheit schafft die Basis für diese Entwicklung. Stress, Ängste oder unbehandelte psychische Probleme können hingegen die Gehirnentwicklung beeinträchtigen und langfristig zu Schwierigkeiten in Schule, Beruf und Beziehungen führen (Thimme

et al., 2021). Eine gesunde Psyche ermöglicht es Kindern, mit Herausforderungen wie Konflikten, Misserfolgen oder Veränderungen umzugehen.

Aktuelle Studien legen ein besorgniserregend hohes Ausmaß von psychischen Belastungen bei Kindern und Jugendlichen an den Tag. Erste Ergebnisse der COPSY-Studie aus dem Jahr 2024, die die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen untersucht, zeigen: Jede/r fünfte Befragte (21 Prozent) leidet unter einer geminderten gesundheitlichen Lebensqualität, 22 Prozent unter psychischen Auffälligkeiten und 23 Prozent unter Angstsymptomen. Zwar haben sich diese Werte seit der COVID-19-Pandemie verbessert. Jedoch sind sie weiterhin über den Werten von vor der Pandemie (Ravens-Sieberer et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022).

Auch das Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung, 2024) kommt zu besorgniserregenden Ergebnissen: Ein Fünftel der Schüler:innen beschreibt sich als psychisch belastet, fast jedes dritte Grundschulkind schätzt seine eigene Lebensqualität als gering ein. Als Gründe nennen die Autor:innen Faktoren wie Sorgen der Kinder über die Zukunft, Krieg auf der Welt oder die Erfüllung schulischer Leistung. Dabei gilt: die finanzielle Lage der Familie hat einen starken Einfluss auf das Ausmaß der eingeschätzten Belastung. Kinder aus finanziell benachteiligten Familien sind zudem häufig mehrfach belastet, da Armut bzw. Deprivation oftmals in Familien vorliegt, die auch mit Herausforderungen wie Trennung oder Scheidung der Eltern, alleinerziehende Elternteile, (psychische) Erkrankungen der Eltern, geringeres Bildungsniveau, verringerte Teilhabe etc. kämpfen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009; DJI, 2024).

Warum ist dies ein zukunftsrelevanter Bildungsbereich?

Mit Blick auf die bevorstehenden Transformationen und mögliche Herausforderungen wird schnell klar: Eine gesunde körperliche Entwicklung, ein guter Umgang mit Stress, eine hoch ausgeprägte Resilienz und eine erfolgreiche Emotionsregulation werden wichtige Fähigkeiten zur Bewältigung der Veränderungen sein. Die physische und psychische Gesundheit bildet die Grundlage dafür, sich auch bei großen Herausforderungen seiner Stärken und der eigenen Handlungsfähigkeit sicher zu sein, um die Veränderung mitzugestalten.

Woran wird dies sichtbar?

Psychische Stärke und Widerstandsfähigkeit entwickeln Kinder in ihrem Alltag – durch den täglichen Austausch mit anderen Personen, die Erlebnisse im Zusammensein mit Bezugspersonen und die Erfahrungen in ihrer Umgebung, wenn sie sich körperlich und seelisch wohl und sicher fühlen. Kinder erwerben dann die Fähigkeit, mit schwierigen Lebenssituationen und Krisen umzugehen, dabei ein gutes Selbstwertgefühl zu bewahren und sich durch diese Erfahrungen weiterzuentwickeln. Insbesondere die Gewissheit, dass es jederzeit bei seinen Bezugspersonen Halt, Hilfe und Unterstützung finden kann, ist eine wichtige Voraussetzung für eine gesunde psychische Entwicklung.

Sichtbar wird dies beispielsweise durch ein gesundes Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder, ihre Konfliktfähigkeit, emotionale Sicherheit, Selbstvertrauen und ein hohes Durchhaltevermögen (Mann et al., 2004). Beispielsweise lassen sich Kinder von Konflikten oder Schwierigkeiten nicht überwältigen, sondern finden Handlungsstrategien, diese – auch mit Unterstützung – zu lösen. Weiterhin kann das Kind auf Schutzfaktoren im familiären Umfeld (z.B. eine stabile elterliche Beziehung) sowie im sozialen Umfeld wie Freundschaften oder eine stabile Schulsituation zurückgreifen (Thyen, 2010).

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

Damit die Kinder von heute erfolgreich und konstruktiv mit den Herausforderungen von Morgen umgehen können, ist die Entwicklung ihrer physischen und psychischen Gesundheit unabdingbar. Kitas und Grundschulen als zentrale Bildungsorte dieser zukunftsrelevanten Fähigkeiten nehmen dabei eine wichtige Rolle ein. Sie sind die Orte, an denen Kinder in ihrer motorischen Entwicklung, einem gesunden Lebensstil und in ihrer psychischen Widerstandsfähigkeit gefördert werden können.

Die physische Gesundheit der Kinder kann in Kita und Grundschule durch die Integration von Bewegung in den Alltag gefördert werden. Bewegungsreiche Aktivitäten im pädagogischen Alltag wie beispielsweise Sportspiele, Tanz oder Hindernisparcours bieten Kindern die Möglichkeit, ihre motorischen Fähigkeiten zu erweitern und können zum körperlichen Wohlbefinden und zur sozialen Eingebundenheit beitragen. Kitas und Grundschule der

Zukunft haben dafür bewegungsfreundliche Umgebungen, etwa mit Klettergerüsten, freien Flächen oder Balanciermöglichkeiten, die auch außerhalb angeleiteter Aktivitäten zur Bewegung einladen. Gesundes Essen für alle Kinder fördert das Bewusstsein, wie wichtig dies für die eigene Gesundheit in Zukunft ist und unterstützt Kinder dabei, einen bewussten Lebensstil zu entwickeln.

Für die psychische Gesundheit sind stabile Beziehungen und emotionale Sicherheit auch in der Zukunft essenziell. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte sollten weiterhin einfühlsam auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, ihre emotionale Kompetenz stärken und sie dazu befähigen, Konflikte eigenständig und konstruktiv zu lösen – eine Fähigkeit, die in einer zunehmend komplexen Welt immer wichtiger wird. In Kitas und Grundschulen sollten regelmäßige Entspannungsangebote wie Meditation, Traumreisen oder Yoga angeboten werden, um langfristig Resilienz und emotionales Wohlbefinden zu fördern. Soziales Lernen wird weiterhin eine zentrale Rolle spielen, etwa in Gruppenprojekten, die Teamfähigkeit und Empathie in einer zunehmend vernetzten Gesellschaft stärken. Kreative Ausdrucksformen wie Malen, Theater oder Musik werden künftig noch bedeutsamer, um Kindern zu helfen, Emotionen zu verstehen, ihre Vorstellungskraft zu entwickeln und sich damit durch eine psychische Gesundheit den Herausforderungen der Zukunft stellen zu können.

3.6 Kritisches Denken - Forschen und Entdecken

Sophia setzt sich mit dem demografischen Wandel und dem Klimawandel nicht nur kritisch auseinander, sondern sucht gezielt nach nachhaltigen Lösungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie ist dafür in der Lage Informationen zu sammeln, kritisch zu bewerten und gezielt für die Stadtentwicklung zu nutzen.

Inhaltliche Definition

Kritisches Denken (mit Fokus auf MINT-Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, digitale Bildung) beinhaltet die eigenständige Analyse von Informationen, Methoden zum Erwerb und zur Bewertung von neuem Wissen sowie Strategien zur Lösung von Problemen (Sala et al., 2020). Im engeren Sinne umfasst kritisches Denken die Qualität der verfügbaren Informationen zu bewerten, das eigene Vertrauen daraufhin zu kalibrieren und auf dieser Grundlage zu handeln (Pasquinelli et al., 2021).

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Bereits im Kindesalter entwickeln sich Fähigkeiten, die grundlegend für die Herausbildung von kritischem Denken sind. Kinder lernen Informationen zu bewerten, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und fundierte Entscheidungen zu treffen. Ab dem Alter von etwa drei Jahren beginnen Kinder zu verstehen, dass manchmal ungenaue Informationen kommuniziert werden und dass einige Quellen vertrauenswürdiger sind als andere (Butler et al. 2018). Daran anschließend beginnen Kinder, Situationen eigenständig zu analysieren sowie verschiedene Lösungsansätze zu finden und Optionen abzuwägen. Kritisches Denken wird bei Kindern sichtbar durch bewertendes, logisches und divergentes Denken, durch kooperative Diskussionen (vgl. Kapitel Kommunizieren) sowie Prognosefähigkeiten.

Die Güte des kritischen Denkens im Jugend- und Erwachsenenalter speist sich aus unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten: Für die Bewertung von Informationen und neuem Wissen und deren Exploration sind naturwissenschaftliche und mathematische Fähigkeiten unerlässlich (Stein et al., 2007). Für den Wissenserwerb und innovative Problemlösungen leisten digitale Tools wertvolle Dienste, für deren Nutzung und Anwendung es einer fundierten digitalen Bildung bedarf (Gladyshev et al., 2024). Einen übergreifenden Blick für die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Zukunft und auf die Gesellschaft ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) essenziell (Hasslöf & Malmberg, 2015). Über diese mit kritischem Denken verbundenen Fähigkeiten hinaus beruht Metakognition auf der Fähigkeit zur Selbstreflexion, die nach Piaget insbesondere durch das Erwachen der formalen Denkoperationen möglich wird (Huitt & Hummel, 2003; Kuhn, 1999).

Am Beispiel der Nutzung von digitalen Medien und der kritischen Reflektion von Inhalten in digitaler

Umgebung zeigt die ICILS-Studie aus dem Jahr 2024 jedoch erschreckende Befunde. 40 % der befragten Achtklässler:innen verfügen lediglich über grundlegende digitale Fähigkeiten und sind kaum in der Lage, mehr zu tun, als ihr Gerät durch Wischen und Klicken zu bedienen und können damit präsentierte Inhalte kaum kritisch hinterfragen. Zudem sind die Fähigkeiten im Umgang mit Inhalten in der digitalen Welt der Schüler:innen im Vergleich zu den Befragungen 2013 und 2018 zurückgegangen (Eickelmann et al., 2024), obwohl viele Anstrengungen unternommen wurden, diese zu fördern (z.B. DigitalPakt Schule; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025). Kritisches Denken ist daher auch vor dem Hintergrund der ständigen Weiterentwicklung neuer Medien- und Kommunikationstechnologien wichtig.

In einer Welt, die von Ungewissheit, Komplexität und stetigem Wandel geprägt ist, stellt kritisches Denken eine Schlüsselkompetenz dar. Sie hilft komplexe Situationen zu analysieren, fundierte Entscheidungen zu treffen und sich flexibel an neue Gegebenheiten anzupassen (Sala et al., 2020). Diese Kompetenz ist sowohl für das Individuum als auch für die Gemeinschaft wertvoll. Kritisches Denken kann die Autonomie von Kindern stärken und dazu beitragen, sie auf die Herausforderungen des Lebens sowie die aktive Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Kapitel Demokratiefähigkeit) vorzubereiten (Hitchcock, 2024).

Warum ist dies ein zukunftsrelevanter Bildungsbereich?

Kritisches Denken kann dazu beitragen, Zusammenhänge besser zu erkennen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu verstehen und Entwicklungen vorausschauend einschätzen zu können (Thomas, 2009). Das Denken in Zusammenhängen und das Verständnis komplexer Systeme wird in Zukunft vermutlich noch wichtiger, da die Herausforderungen, vor denen wir stehen, hochgradig vernetzt und vielschichtig sind. Gerade der Klimawandel zeigt, dass isolierte Lösungen oft nicht ausreichen. Wer Zusammenhänge erkennt und komplexe Systeme versteht, kann nachhaltige Entscheidungen treffen, Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen und innovative Lösungen entwickeln.

In einer Welt, in der Wissen schnell veraltet und Herausforderungen sich ständig verändern, ist es wichtig, zu verstehen, wie Entwicklungen miteinander verwoben sind.

Woran wird das sichtbar?

Die Fähigkeit zum kritischen Denken kann sich in ganz unterschiedlichen Kontexten zeigen und trägt eine hohe Alltagsrelevanz in sich. Beispielsweise zeigt sich eine hohe Fähigkeit zum kritischen Denken an folgenden Verhaltensweisen (EASEL Lab, 2025; Maksimova & Fedorova, 2024):

- **Informationen** analysieren und reflektieren
- **Unterscheidung** zwischen Fakten von Annahmen und Meinungen
- **Herstellen von Zusammenhängen** zwischen Ereignissen
- **Bewertung von Optionen** zur Lösung eines Problems
- **Verständnis von Komplexität** von Systemen und Akteuren (einschließlich der Wechselwirkungen zwischen Teilen und dem Ganzen)
- Die **Qualität des eigenen Denkens** überwachen (z. B. Reflexion oder Metakognition)

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

Kritisches Denken kann eine wesentliche Voraussetzung zur Schaffung von bestimmten Werthaltungen bzw. Überzeugungen leisten. Ein wesentlicher Aspekt ist die Förderung von Metakognition – also das bewusste Nachdenken über das eigene Denken. Kinder sollten dazu ermutigt werden, ihre Denkprozesse zu hinterfragen und Zusammenhänge kritisch zu reflektieren. Naturwissenschaftliche oder auch gesellschaftliche Phänomene bieten hierbei zahlreiche Anlässe, um kritisches Denken zu entwickeln, Fragestellungen systematisch zu untersuchen oder alternative Erklärungen zu finden (z.B. Inquiry-Based Learning, Pedaste et al., 2015).

Mathe ist überall! **Mathematische Kompetenzen** sind essenziell, um Informationen und Argumente fundiert zu bewerten. Kitas und Grundschulen der Zukunft sollten alltagsnahe Fragestellungen nutzen, um Kinder durch Impulse und Interaktionen zum eigenständigen Nachdenken über mathematische Zusammenhänge anzuregen. Dabei geht es nicht nur um das Vermitteln von Lösungen, sondern um die Förderung der Fähigkeit, selbstständig zu analysieren und alternative Lösungswege zu finden.

Mit der zunehmenden **Digitalisierung** wird auch der kritische Umgang mit Informationen immer wichtiger. Digitale Werkzeuge und Technologien eröffnen neue Lernmöglichkeiten, bergen aber gleichzeitig Herausforderungen, gerade im Hinblick auf die Bewertung von Informationen und Quellen. Daher sollten Bildungseinrichtungen Kinder dabei unterstützen, digitale Inhalte reflektiert zu nutzen und potenzielle Risiken zu erkennen. Technologien wie Künstliche Intelligenz und soziale Medien bieten Chancen zur Teilhabe, erfordern aber zugleich eine bewusste Auseinandersetzung mit ihren Auswirkungen auf Gesellschaft und Individuum.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, Lernende zur Mitgestaltung von lebenswerten und gerechten Zukünften für alle zu befähigen. BNE adressiert eine große Themenvielfalt, die für Bildung im Elementar- und Primarbereich Relevanz hat. Durch die thematische Vielfalt von BNE gibt es für den Kita- und Schulbereich zahlreiche alltagsnahe Themenfelder: Den Weg von der Kakaobohne zur Schokoladentafel im Supermarkt, Lieferketten der neuen Sneaker, Kunst durch Recyclingmaterialien, Zukunftsszenarien und Traumreisen, die Bepflanzung des Kita-/ Schulgartens, das Kinderparlament oder Ansätze zum Philosophieren mit Kindern. Im Hinblick auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen, die Einhaltung planetarer Grenzen, der Vermeidung von gefährlichen Kipppunkten in den globalen Ökosystemen und die gerechte Gestaltung globaler Zusammenhänge, bedarf es eines Bewusstseins für das eigene Handeln und dessen Auswirkungen auf die Gesellschaft und auf die Umwelt sowie die Fähigkeiten, Wege in wünschenswerte Zukünfte gemeinsam mit anderen gerecht zu gestalten.

Zusammengefasst zeigt sich: All die genannten Themenfelder eröffnen Möglichkeiten Kinder in der Entwicklung von Fähigkeiten zu unterstützen, die kritisches Denken befördern. Dabei wird auch deutlich, dass kritisches Denken und verbundene Themenbereiche wie MINT-Bildung, digitale Bildung oder BNE einen hohen Bezug zur Lebenswelt der Kinder haben. In einer schnelllebigen Welt, in der Veränderung Alltag ist, sollte kritisches Denken ein Bestandteil des pädagogischen Alltags sein, um den sich wandelnden Anforderungen der Zukunft gerecht zu werden. Kitas und Grundschulen spielen dabei eine entscheidende Rolle, indem sie Lernumgebungen schaffen, die Reflexion, Problemlösung und selbstständiges Denken gezielt unterstützen.

3.7 Ästhetische Bildung – Wahrnehmen und Gestalten

Wie Sophia mit ihrer individuellen Zukunft umgeht, wie sie ihrer Nachbarin hilft oder sich für ihren Ort einsetzt - die Verbindung von Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion ermöglicht es ihr, nicht nur ihre Umwelt bewusst zu erleben und kritisch wahrzunehmen, sondern sie aktiv mitzugestalten.

Inhaltliche Definition

Ästhetische Bildung leitet sich vom Begriff „Aisthesis" ab. Dieser stammt aus dem Altgriechischen (αἴσθησις, aisthēsis) und bedeutet „Wahrnehmung" oder „Sinneswahrnehmung" (Massek et al. 2021).

Sie bezieht sich auf pädagogisches Handeln, das Themen der Wahrnehmung und Gestaltung zum Gegenstand hat – etwa Bildende Kunst, Musik, Rhythmik, Tanz, Film, Literatur oder Theater – und impliziert sowohl einen rezeptiven als auch einen produktiven Umgang mit kulturellen Ausdrucksformen. Eine finale allgemeingültige Definition liegt nicht vor. Es kann dennoch festgehalten werden, dass ästhetische Bildung sich auf die Selbst- und Weltwahrnehmung mit allen Sinnen bezieht. Dabei werden Eindrücke mit bereits gemachten Erfahrungen verknüpft (Peez, 2022), wobei es sich um ein dynamisches Wechselspiel zwischen unmittelbarer Wahrnehmung und einem gleichzeitig distanzierten, reflexiven Vergleich handelt (Kämpf-Jansen, 2021). Ästhetische Bildung ist eng mit kultureller und künstlerischer Bildung verbunden.

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

Ästhetische Themenfelder sind nicht nur Ausdruck von Schönheit und Kreativität, sondern auch essenziell für die Menschlichkeit. Sie bieten Halt, Inspiration und Orientierung in einer Welt, die sich ständig wandelt. Egal wie futuristisch unsere Technologie wird, der menschliche Drang nach kreativer Entfaltung und emotionalem Ausdruck bleibt zeitlos. Kunstwerke eröffnen Spielräume für Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Klepacki & Zirfas, 2009). Dabei bietet der Umgang mit Musik, Rhythmik, Bildender Kunst, Tanz, Theater oder Film jeweils eigene Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten.

Künstlerische Tätigkeiten sind Werkzeuge ästhetischer Bildung und ermöglichen den Ausdruck von Gefühlen, die mit Worten oft schwer zu beschreiben sind. Dies kann helfen, individuelle und kollektive Identitäten zu formen und zu reflektieren. Künstlerische Prozesse inspirieren zu neuen Ideen

und kreativem Denken. Das gemeinsame künstlerische Schaffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Fähigkeiten und Altersgruppen eröffnet vielfältige Möglichkeiten für ein gelungenes Miteinander und fördert Inklusion (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.). Wenngleich der Bereich der künstlerischen Bildung wesentlich für ästhetische Bildung ist, wird hierbei klar, dass ästhetische Bildung nicht ausschließlich auf künstlerische Tätigkeiten beschränkt ist. Sinnliche und kreative Auseinandersetzungen mit der Um-

welt ist Ausgangspunkt und Grundlage von Bildung und Entwicklung im Allgemeinen.

Gemäß der Kinderrechtskonvention haben Kinder ein Recht auf „Spiel und freie Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben". Dies geht einher mit dem Menschenrecht auf Bildung und kulturelle Teilhabe: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an Kunst zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben." (Artikel 26 der AEMR, S. 8 Road Map). Ästhetische Bildung bietet somit einen hohen Wert für Bildungsinstitutionen. Eine auf zwei UNESCO Weltkonferenzen formulierte und international anerkannte „Road Map for Arts Education" (UNESCO, 2006/2010) enthält entsprechend Ziele und Maßnahmen. Dabei wird beschrieben, dass Kultur und Kunst Bestandteile einer umfassenden Bildung sind.

Savran beschreibt, dass Ästhetische Bildung neben der Schulung der Sinne Reflexionsfähigkeit fördert. Eine reflektierte Haltung einnehmen zu können, erscheint in Anbetracht einer zunehmend vielfältigen und dynamischen Gesellschaft besonders bedeutsam. Weiter unterstützt ästhetische Bildung die Fähigkeit, sich Situationen und Objekten neugierig und begeistert zuzuwenden und diese multisensorisch zu erleben (Savran, 2024). Auch dies sind Fähigkeiten, die für ein gutes Leben in einer komplexen Welt bedeutsam sind und Menschen dazu bringen, die Welt nicht nur wahrzunehmen, sondern in dieser mitzuwirken und zu gestalten. Savran zeigt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den Bildungsbereichen, die klassischerweise MINT-Bereichen zuzuordnen sind und der ästhetischen Bildung auf. Er vertritt den Ansatz, dass die stereotype Trennung der MINT-Bereiche und der ästhetischen Bildung aufzuheben ist. Es handelt sich seinem Ansatz nach um holistische und vernetzte Bereiche.

Warum ist dies ein zukunftsrelevanter Bildungsbereich?

Ästhetische Bildung bietet Orientierung, hilft dabei, den eigenen Platz in der Welt zu finden, und lässt die eigene Wirksamkeit spürbar werden. Sie unterstützt ein soziales Miteinander, Wertschätzung und Verbundenheit in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft und eröffnet Möglichkeiten der Selbstreflexion sowie der Sinnsuche. In Bildern, Geschichten, Liedern und Tänzen spiegeln sich kulturelle Bedeutungswelten wider, die essenziell für das Selbstverständnis und die Wahrnehmung von Menschen sind. Dies wird in Zukunft noch wichtiger, denn: Kreative Ausdrucksmöglichkeiten helfen dabei, mit dem Unbekannten in Kontakt zu treten und sich damit auseinanderzusetzen. Der Vergleich von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verdeutlicht, dass Veränderung ein kontinuierlicher Prozess ist, dem beispielsweise durch Kunst begegnet werden kann.

Woran wird das sichtbar?

Wahrnehmung und Gestaltung mit allen Sinnen (Massek et al. 2021)

- Kinder nehmen ihre Umgebung wahr und achten dabei auf Details (Farben, Strukturen, Klänge, Muster etc.).
- Kinder nutzen Kunst, Medien, Musik oder Bewegung, um Gefühle oder Gedanken auszudrücken.

Selbstreflexion, Selbstdistanz und Selbstfindung (Cortina, 2019)

- Kinder denken über Werke von sich und anderen nach.
- Kinder tauschen ihre Gedanken zu unterschiedlichen Werken aus und lernen zu reflektieren.
- Kinder bilden ihren Geschmack.

Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungskompetenz (Handschick et al., 2018)

- Kinder stellen Fragen und zeigen Interesse an ästhetischen Themenfeldern (Kunst, Musik, Film, Literatur, Theater etc.) und kulturellen Gegebenheiten.
- Kinder probieren Dinge aus und genießen kreative Gestaltungsprozesse unabhängig vom Produkt.
- Kinder erleben sich in kreativen und künstlerischen Schaffensprozessen selbstwirksam und sind stolz auf ihre Werke.

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

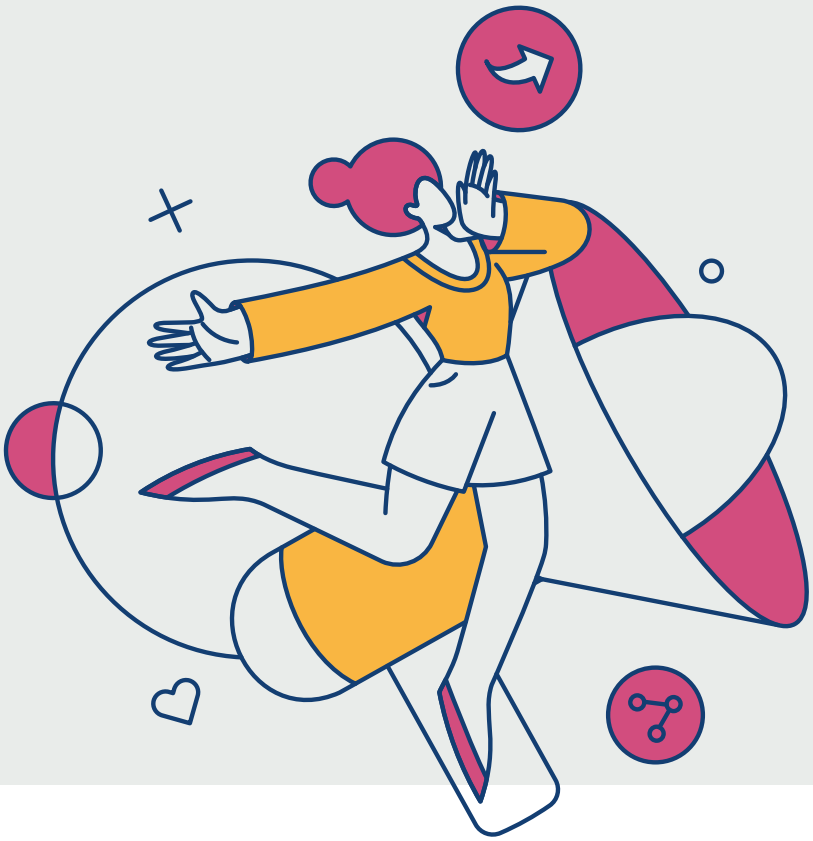
Ästhetische Bildung spielt eine zentrale Rolle in der frühen Kindheit und Grundschulzeit, da sie die ganzheitliche Entwicklung von Kindern fördert. Durch kreative und sinnliche Erfahrungen entwickeln Kinder nicht nur ihre Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten, sondern auch soziale und kognitive Fähigkeiten. Dabei sind ästhetische Erfahrungen nicht

auf den Bildungsbereich der Ästhetischen Bildung begrenzt, sondern durchdringen alle Bereiche des pädagogischen Alltags.

Zukunftseinrichtungen schaffen vielfältige Sinneserfahrungen, indem sie Kinder Farben, Klänge, Formen, Bewegungen und Materialien erkunden lassen. In offenen Gestaltungsräumen experimentieren Kinder mit Malerei, Musik oder Theater und finden so ihren eigenen Ausdruck. Sie haben die Möglichkeit, ihren Geschmack zu entwickeln und sich kritisch mit Objekten und Wahrnehmungen auseinanderzusetzen. Pädagogische Fachkräfte setzen gezielt Impulse und öffnen die Einrichtungen für Expert:innen aus Kunst, Musik und Theater. Ebenso sind Besuche besonderer Orte wie Museen oder Theatervorstellungen fester Bestandteil ästhetischer Bildung. Das Erkunden künstlerischer Werke hilft Kindern, ästhetische Themen als Teil ihrer Lebenswelt zu entdecken.

Regelmäßiges Singen, Geschichtenerzählen sowie Bewegungs- und Naturerfahrungen bieten zusätzliche Möglichkeiten, ästhetische Erlebnisse in den Alltag zu integrieren. Kinder reflektieren dabei ihre Wahrnehmungen und Gestaltungen, wodurch sie ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schärfen. Diese Prozesse tragen nicht nur zur Förderung von Kreativität und Wahrnehmung bei, sondern stärken auch Selbstreflexion, soziale Interaktion und Identitätsbildung.

Ästhetische Bildung ermöglicht Kindern, ihre Umwelt mit allen Sinnen zu erfassen und aktiv mitzugestalten. Sie unterstützt eine Kultur der Partizipation, eröffnet interdisziplinäre Zugänge zu anderen Bildungsbereichen und stärkt soziale sowie kulturelle Teilhabe. Damit leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Gestaltung einer lebendigen, vielfältigen Bildungslandschaft.



3.8 Kommunizieren – Verstehen und austauschen

Kommunikative Fähigkeiten sind für Sophia essenziell, um Menschen zu mobilisieren, Ideen zu vermitteln und Veränderungen anzustoßen. Sie gewinnt Mitstreiter:innen für ihre Initiative, setzt Crowdfunding-Projekte um und findet Lösungen im Dialog. Zudem erlaubt ihr eine wertschätzende und empathische Kommunikation, Beziehungen in der Gemeinschaft zu stärken – sei es mit älteren Nachbar:innen, Gleichgesinnten oder Entscheidungsträger:innen. Ihre Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzubeziehen und Konflikte konstruktiv zu lösen, macht sie zu einer treibenden Kraft für den Wandel in ihrer Region.

Inhaltliche Definition

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, sich auszudrücken und in Kommunikation zu treten. Loris Malaguzzi spricht entsprechend von "100 Sprachen" der Kinder. Kommunizieren beinhaltet demnach gesprochene oder geschriebene Sprache sowie nonverbale Signale (Edwards, 1992). Kommunizieren dient dem Austausch von Informationen, Gedanken, Gefühlen oder Ideen zwischen Personen. Hierfür sind unterschiedliche kommunikative Teilkompetenzen erforderlich. Diese lassen sich in Sprachkompetenz, soziolinguistische, pragmatische, Text- und Diskurskompetenz, strategische Kompetenz und soziale/soziokulturelle Kompetenzen aufgliedern (Efing, 2023).

Im Folgenden werden die benannten Teilkompetenzen unter Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Dialogfähigkeit zusammengefasst.

Warum ist dies für die Entwicklung der Kinder wichtig?

„Sprache ist der Zugang zur Welt!" Dies ist ein ebenso häufig zitiertes wie auch unumstößliches Statement, denn Sprache ermöglicht Teilhabe in allen Lebensbereichen. Neben mündlichen Sprachfähigkeiten sind hierfür auch Fähigkeiten im Umgang mit Zeichen und Schrift bedeutsam.

Aktuell besteht hoher Handlungsbedarf in Bezug auf die Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten der Schüler:innen in Deutschland. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) betont angesichts dieser „alarmierenden Befunde", dass alle Kinder ein Recht darauf haben, die basalen sprachlichen Fähigkeiten zu erreichen. Sie weist dabei unter anderem auf die Bedeutung der frühen Kindheit hinsichtlich

des Erwerbs sprachlicher Fähigkeiten hin (Köller et al., 2022). Auch die sozialen Anteile von Sprache rücken in den Fokus . Dabei sind kommunikative Fähigkeiten ein wichtiger Indikator für Gesundheit, Bildung und gesellschaftliche Teilhabe (Rißling & Petermann, 2014). Wir erweitern das oben genannte Zitat: „Sprache ist der Zugang zur Welt!" folgendermaßen: „Gelingendes Kommunizieren eröffnet nicht nur den Zugang zur Welt, sondern bietet zudem die Möglichkeiten, diese mitzugestalten".

Ergebnisse der internationalen IGLU-Studie aus dem Jahr 2021 zeigen, dass ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler nur über rudimentäre Lesefähigkeiten verfügt. Lediglich 8,3% der Schülerinnen und Schüler verfügen hingegen über eine hohe Lesekompetenz. Das bedeutet, dass nur ein geringer Teil der Kinder am Ende der Grundschulzeit über die Fähigkeiten verfügt, Informationen aus Texten zu ordnen, zu interpretieren und zu kombinieren. Beachtlich ist weiter, dass die Leseleistungen den Ergebnissen zufolge seit dem Jahr 2016 deutlich gesunken sind (McElvany et al., 2021). Ähnlich alarmierend sind die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends, die im gleichen Jahr erhoben wurden. 19% der Viertklässlerinnen und Viertklässler verfehlen demnach die Mindeststandards im Bereich Lesen, gut 18% im Bereich Zuhören und rund 30% im Bereich Orthografie. Das Kompetenzniveau ist unabhängig von Zuwanderungshintergrund über die Jahre (seit 2016) gesunken. Kinder mit Zuwanderungshintergrund weisen dennoch in nahezu allen Bereichen stärkere Kompetenzeinbußen auf als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund (Stanat et al., 2022).

Eine gezielte Mehrsprachigkeitsdidaktik kann dabei zielführend sein. So bestehen beispielsweise Konzepte, die der Stigmatisierung von Sprachpraktiken und der damit einhergehenden Benachteiligung im Bildungssystem entgegentreten. Thöne & Kölling (2023) setzen sich mit empirischen Befunden zu Translanguaging Konzepten auseinander und konstatieren: "Sprach-Praxis mehrsprachiger Schüler:innen gestaltet sich jenseits monolingualer Normvorstellungen als eine ihnen eigene, legitime Weise des Sprachgebrauchs. Unterricht mit mehrsprachigen Schüler:innen, insbesondere aus marginalisierten Gruppen, muss jenseits defizitärer, abwertender Sichtweisen den translingualen Sprachgebrauch der Schüler:innen als den Unterricht prägende und mitbestimmende Komponente akzeptieren, anerkennen und wertschätzen." (Thöne & Kölling, 2023, S. 25). Schüler:innen profitieren,wenn sie im Unterricht ihre gesamten Sprachfähigkeiten nutzen können. Dies spricht dafür, translinguistische Methoden einzusetzen und mehrsprachige Praktiken zu einem natürlichen Bestandteil von Unterrichtsgestaltung zu machen. Darüber hinaus bestehen sprachübergreifende Interdependenzen zwischen Fähigkeiten in der Erstsprache und dem Zweitspracherwerb. Mehrsprachige Fähigkeiten sind folglich für die Förderung von Kompetenzen im Deutschen und weiteren Sprachen bedeutsam. Eine isolierte Betrachtung des deutschen Sprachstands bei mehrsprachigen Kindern macht damit wenig Sinn (Wildemann et al., 2023). Mehrsprachige Fähigkeiten sollten als Ressource betrachtet und in den Bildungsprozess integriert werden. Die Ergebnisse der BikS Studie aus dem Jahr 2021 weisen auf die Bedeutung der Qualität von Bildungseinrichtungen im Elementar- und Primarbereich hin. Der Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung fördert die Sprachentwicklung insbesondere bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Haushalten. Die Qualität sprachlicher Interaktionen mit Erzieher:innen (z. B. differenziertes Feedback, Gesprächsanregungen) spielt dabei eine entscheidende Rolle (Weinert et al., 2021).

Die Grundlagen für gelingendes Kommunizieren werden bereits in den ersten Lebensmonaten gelegt, in denen Kinder durch pragmatische Kommunikationserfahrungen wichtige Fähigkeiten entwickeln. Bereits Säuglinge haben den Willen sowie das Bedürfnis zu interagieren und mit ihren Bezugspersonen zu kommunizieren. Dabei findet in den ersten Lebensmonaten eine Kommunikation ohne Worte statt, die auf rein pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten basiert. Bereits diese frühen Kommunikationserfahrungen in einem dyadischen Kontext bieten Säuglingen die Möglichkeit, die Grundlagen für kommunikative Fähigkeiten zu erwerben (Bühler, 2022). Diese frühen Grundlagen müssen im weiteren Bildungsverlauf bewusst gefördert

und ausgebaut werden, um Kindern langfristig die Teilhabe an einer komplexen Welt zu ermöglichen. Eine sprachreiche Umgebung ist auch im weiteren Verlauf der frühen Kindheit entscheidend für die Sprachentwicklung. Gespräche mit Erwachsenen spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung. Die Bedeutung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten zeigt sich in vielfältigen Lebensbereichen – von der Bewältigung schulischer Anforderungen über die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen bis hin zur Gestaltung von Beziehungen.

Warum ist dies ein zukunftsrelevanter Bildungsbereich?

Kommunizieren ist eine zukunftsrelevanter Bildungsbereich, der über den individuellen Bildungserfolg hinaus auch für gesellschaftlichen Zusammenhalt, demokratische Teilhabe und berufliche Perspektiven von entscheidender Bedeutung ist. In einer zunehmend komplexen und digitalisierten Welt wird es immer wichtiger, Informationen nicht nur zu verstehen, sondern auch reflektiert weiterzugeben, differenzierte Meinungen auszutauschen und Missverständnisse zu vermeiden.

Woran wird dies sichtbar?

- **Mündlichkeit:** Kinder drücken ihre Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle altersangemessen aus und nutzen Wörter im korrekten Zusammenhang. Sie beteiligen sich aktiv an Gesprächen mit anderen Kindern und Erwachsenen und beantworten und stellen Fragen in adäquater Form. Neben der Verwendung verbaler Ausdrucksmittel, die dem Entwicklungsstand und der Familiensprache des Kindes entsprechen, nutzen die Kinder auch nonverbale Kommunikationsformen wie Gestik, Mimik, Blickkontakt und Intonation.

- **Schriftlichkeit:** Kinder nutzen Zeichen und Schrift, um Informationen zu überbringen oder zu erhalten. Sie sammeln, analysieren und verstehen Informationen. Sie prüfen diese kritisch, um sie einzuordnen.

- **Dialogfähigkeit:** Kinder versetzen sich in die Perspektiven und Gefühle anderer. Sie kommunizieren wertschätzend, um Konfliktlösungen und Kompromisse zu ermöglichen. Sie berücksichtigen dabei die Besonderheiten spezifischer Kontexte und Gesprächspartner:innen.

Was bedeutet das für die Bildung in Kita und Grundschule?

Sprachbildung ist ein durchgängiges Prinzip, das eng mit den weiteren Bildungsbereichen verbunden ist. Zukunftseinrichtungen gestalten eine sprach- und kommunikationsförderliche Umgebung, in der Kinder von klein auf vielfältige Kommunikationssituationen erleben. Dabei entstehen Räume für verbale und nonverbale Ausdrucksformen, die eine ganzheitliche Sprachentwicklung ermöglichen. Ein wertschätzendes Umfeld berücksichtigt verschiedene Familiensprachen und lädt zur Kommunikation auf Augenhöhe ein. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte nehmen eine aktive Rolle ein, indem sie eine respektvolle, unterstützende Atmosphäre schaffen, in der Kinder sich frei äußern und aktiv zuhören.

Mehrsprachigkeit wird in Zukunftseinrichtungen als Ressource genutzt. Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen bringen wertvolle Fähigkeiten ein, die gezielt gestärkt und weiterentwickelt werden. Frühzeitige Leseförderung bietet Gelegenheiten, mit Büchern und schriftsprachlichen Ausdrucksformen in Kontakt zu treten und kritisches Verstehen zu entwickeln. Neben schriftlicher Sprache spielen digitale Medien eine wesentliche Rolle in einer zeitgemäßen Sprachförderung.

Zukunftseinrichtungen legen Wert auf eine hohe Interaktionsqualität. Sie nutzen das Scaffolding-Konzept, um Kindern gezielte sprachliche Unterstützung zu geben. Pädagogische Fachkräfte regen mit bewussten Gesprächsanlässen die Sprachbildung an und begleiten Kinder individuell auf ihrem Weg. Kommunikation entfaltet sich nicht nur sprachlich, sondern insbesondere auch auf sozialer und emotionaler Ebene. Zukunftseinrichtungen eröffnen Erfahrungsräume, in denen Kinder Perspektiven wechseln, Konflikte konstruktiv lösen und ihre Meinungen selbstbewusst vertreten.

Durchgängige Sprachbildung in Zukunftseinrichtungen stärkt soziale Teilhabe und Bildungserfolg. Ein kommunikationsförderliches Klima, das individuelle Stärken aufgreift und Partizipation ermöglicht, unterstützt Kinder dabei, ihre sprachlichen und persönlichen Potenziale zu entfalten. Neben der eminent wichtigen alltagsintegrierten Sprachförderung braucht es auch die spezifische, passgenaue und adaptive Förderung, um sicherzustellen, dass Kita und Grundschule Kinder gezielt in ihrer Entwicklung begleiten können.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

4

Bildungsorte Kita und Grundschule – eine systemische Betrachtung

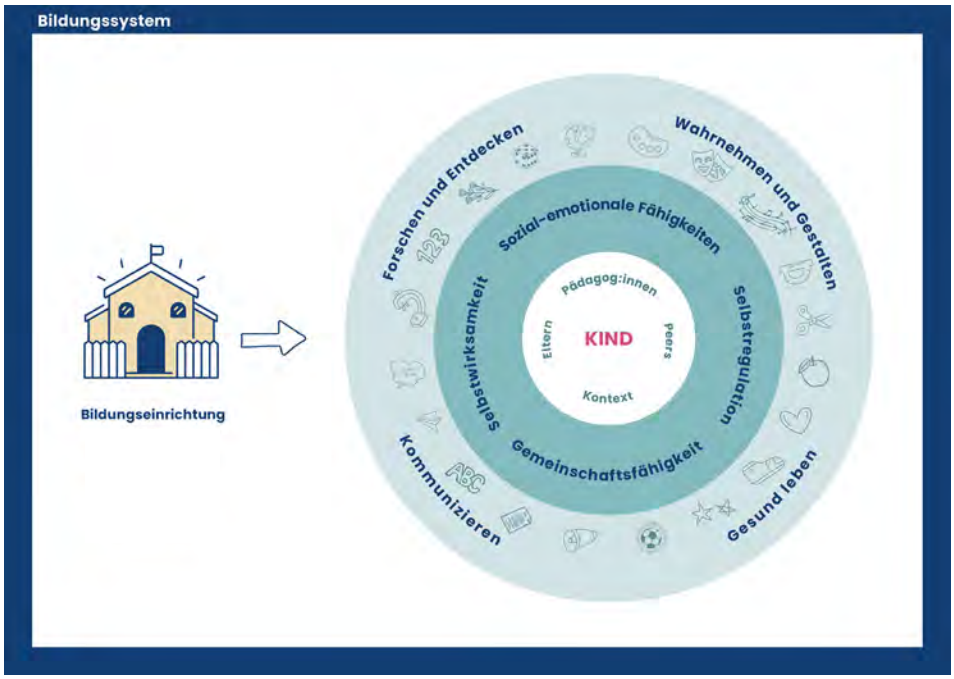
Unser Bildungsverständnis

Kitas und Grundschulen sind zentrale Bildungsorte mit dem Auftrag, allen Kindern Zugang zu vielfältigen und hochwertigen Bildungsangeboten zu ermöglichen und sie so an der Gesellschaft teilhaben zu lassen. Wir verstehen unter Bildung mehr als nur das Erwerben von Wissen oder die reine Aneignung von Kompetenzen. Bildung ist ein lebenslanger Prozess der persönlichen Entfaltung, der neue Perspektiven eröffnet und der Zugang zu vielfältigen Erfahrungsräumen ermöglicht. Bildung beinhaltet die ganzheitliche Entwicklung fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten. Den Menschenrechten zufolge soll Bildung die individuelle Entfaltung fördern und das Bewusstsein für Menschenrechte und Grundfreiheiten stärken. Zudem sollte sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen Nationen sowie ethnischen und religiösen Gruppen unterstützen (Vereinte Nationen, 2015). Bildung im Kindesalter findet in unterschiedlichen Kontexten statt – in formalen (Kita, Schule), non-formalen (Kultur, Vereine) und informellen (Familie, soziale Interaktionen) Kontexten.

Bildung im Sozialraum

Bei all den zuvor beschriebenen Zukunftskompetenzen und Fähigkeiten gilt: Kitas und Grundschulen können dabei auf ihr Netzwerk innerhalb ihres Umfeldes und Sozialraums zurückgreifen und sollten diese im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung einbeziehen. Kooperationen mit außerinstitutionellen Partnern, zum Beispiel mit den Krankenkassen, mit dem Gesundheitsamt, dem Jugendamt, Sportvereinen, den niedergelassenen Kinder- und Jugendärzten können Unterstützung und Expertise bieten. Außerschulische Lernorte wie Museen, Bibliotheken, Naturerfahrungsräume oder Betriebe ermöglichen direkte, lebensnahe Erfahrungen und erweitern den Bildungskontext. Häufig fehlt jungen Menschen der Zugang zu möglichen Erfahrungsräumen, Unterstützungsmöglichkeiten und Anregungen, weshalb eine gute Vernetzung verschiedener Akteure wichtig ist. Dabei ist eine niederschwellige und verbindliche Teilnahme aller Kinder an Angeboten wichtig, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Auch die Eltern sollten von den Kitas und Grundschule stets einbezogen werden. Gleichzeitig können Expert:innen aus Kunst, Wissenschaft, Handwerk oder sozialen Berufen wertvolle Impulse geben und neue Perspektiven in den Bildungsalltag einbringen. Auch innerhalb der Einrichtungen sollten durchlässige Strukturen geschaffen werden, die den Austausch zwischen verschiedenen Lern- und Erfahrungsräumen begünstigen, um die Ressourcen möglichst vieler Akteure hinsichtlich der unterschiedlichen Zukunftskompetenzen zu bündeln. Bildung wird dann besonders wirksam, wenn sie nicht als isolierter Prozess verstanden wird, sondern als dynamische, vernetzte Erfahrung, in der Kinder aktiv ihre Umwelt gestalten.

Berücksichtigen wir das Kind in seiner Individualität, die zuvor genannten Zukunftskompetenzen und zukunftsrelevante Bildungsbereiche sowie diejenigen Akteure mit hohem Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder, ergibt sich in Summe das folgende Bild:



Das Kind im Zentrum des Handelns

Wir verstehen das Kind als Subjekt seines eigenen Bildungsprozesses – zugleich ist es dabei stets auf Beziehung und Interaktion mit anderen angewiesen. Diese Relationalität ist konstitutiv für Bildung, da sie Geborgenheit, Anerkennung und Impulse liefert, die für die persönliche Entfaltung bedeutsam sind (vgl. Weigand, 2012; Schäfer, 2006). Auch aus einer systemischen Perspektive betrachtet, sind Bildungsprozesse immer eingebettet in ein Netzwerk aus Beziehungen und wechselseitigen Einflüssen. Sie entstehen im Zusammenspiel verschiedener Akteure, die jeweils eine eigene Rolle im Bildungsgeschehen einnehmen. Entscheidend ist dabei das Zusammenspiel all dieser Faktoren, bei dem das Kind im Zentrum steht (siehe weißer Kreis).

Kinder unterscheiden sich in ihren Persönlichkeiten, Interessen, ihren kognitiven und sozial-emotionalen Voraussetzungen und in ihren individuellen Entwicklungsständen. Gleichzeitig sind sie stets eingebunden in ein individuelles Geflecht aus Beziehungen und Einflüssen. Dadurch verlaufen Bildungsprozesse niemals gleichförmig oder vorgegeben, sondern immer individuell und in Abhängigkeit von den jeweiligen sozialen und strukturellen Bedingungen. Über die oben genannten Akteure des Sozialraumes von Kindern wie außerinstitutionelle Kooperationspartner hinaus beschreiben wir die Bedeutung von Eltern, Peers, des Kontexts, den pädagogischen Fachkräften und der Kultur der Einrichtung als unmittelbar Beteiligte für den Bildungsprozess der Kinder.

Eltern

Der Bildungserfolg von Kindern hängt in Deutschland noch immer stark vom Elternhaus ab, wie beispielsweise die PISA-Studie aus dem Jahr 2022 zeigt (Lewalter et a., 2023). Somit wird auch die erfolgreiche Entwicklung von Fähigkeiten wie Resilienz oder der Herausbildung eines gesunden Ernährungsverhaltens zu einem großen Anteil vom elterlichen Hintergrund bestimmt. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind ein Gymnasium besucht, beträgt 21,5 Prozent, wenn es in einem Haushalt mit einem alleinerziehenden Elternteil ohne Abitur aus dem untersten Einkommensviertel und mit Migrationshintergrund aufwächst. Die Wahrscheinlichkeit steigt auf 80,3 Prozent, wenn das Kind in einer Familie mit zwei Elternteilen mit Abitur aus dem obersten Einkommensviertel und ohne Migrationshintergrund lebt (Wößmann et al., 2023). Dass Eltern grundsätzlich und international einen starken Einfluss auf Bildungserfolg haben, zeigen auch die Ergebnisse von John Hatties Meta-Analyse "Visible Learning 2.0". Dabei lassen sich viele Merkmale des Elternhauses durch schulische Strukturen oder die Lehrkraft kaum verändern. Hattie fasst zusammen, dass eine umfassende Förderung nur durch Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften erreicht werden kann (Hattie, 2023). Als Bildungsorte können Kita und Grundschule Kinder daher im Erwerb der oben genannten Fähigkeiten unterstützen. Beispielsweise profitieren insbesondere Kinder aus Familien mit nicht-deutscher Herkunftssprache von einem Kitabesuch (Ghirardi et al., 2023).

Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit des Elternhauses ist daher wichtig: Bildung findet nicht nur im institutionellen Kontext (formale Bildung) statt, sondern immer und überall (non-formale und informelle Bildung). Erste prädiktive Grundvorstellungen und Fähigkeiten im mathematischen Bereich erwerben Kinder im häuslichen Umfeld, wie beim Spielen von Würfel- und Brettspielen oder beim gemeinsamen Lesen oder beim Abendessen. Dabei wirkt sich das Spielen von Brett- und Regelspielen auch positiv auf die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten aus (Bischoff et al. 2012). Das Leben bietet Kindern täglich Anlässe oder stellt sie vor Herausforderungen, die sie anregen, Neues zu lernen und daran zu wachsen.

Peers

Kita und Grundschule sind zentrale Orte des sozialen Lernens. Freundschaften werden geschlossen, Streits ausgefochten, Kompromisse müssen gefunden und Gefühle anderer respektiert werden. Tägliches Beisammen sein mit anderen Kindern – ob in Kita und Grundschule oder darüber hinaus – stellt im Leben der Kinder vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten dar (Kernan & Singer, 2011). Beziehungen zu anderen Kindern können dabei zu inter- oder intraindividuellen Prozessen führen, die zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen beitragen: Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und der damit verbundenen Akzeptanz anderer Lebensweisen, Vergleichsprozessen, dem Ausdruck der eigenen Gefühle oder zur Erweiterung der Kommunikationskompetenz. Alle die oben aufgeführten Zukunftskompetenzen lassen sich in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen erlernen und weiterentwickeln. Kita und Grundschule als Orte des sozialen Lernens zwischen Gleichaltrigen

sind daher zentral für die Entwicklung der in Zukunft noch bedeutsamer werdenden Kompetenzen.

Kontext

Bildungsprozesse finden nie isoliert statt, sondern sind stets eingebettet in einen umfassenden Kontext, der aus materiellen, zeitlichen und strukturellen Bedingungen besteht. Beispielsweise sind dies der Tagesablauf, Stundenplanung, Unterrichtsstruktur, didaktische Vorgehensweisen, Rituale, pädagogisches Material, oder die Raumgestaltung. Dieser Kontext bestimmt, welche Bildungsmöglichkeiten eröffnet oder begrenzt werden und bildet die Grundlage für das Lernen und die Entwicklung von Kindern. Besonders in Kitas und Grundschulen spielt die Gestaltung dieses Kontextes eine entscheidende Rolle, da er sowohl Sicherheit als auch Anregungspotenzial bieten muss. Kinder benötigen Räume, in denen sie sich wohl und geborgen fühlen, um sich freudvoll und vertieft auf Bildungsprozesse einlassen zu können.

In der Reggio-Pädagogik wird dem Zusammenspiel aus Raum, Pädagog:in und Kind eine hohe Bedeutung beigemessen. Der Raum wird dort als „dritter Erzieher" betrachtet (Römling-Irek, 2024) und ist damit Teil des Bildungsprozesses. Gleichzeitig muss der Kontext differenzierte Fördermöglichkeiten bieten, um allen Kindern gerecht zu werden, unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen. Eine inspirierende Atmosphäre entsteht, wenn Kinder die Möglichkeit haben, mit anregenden und vielfältigen Materialien zu arbeiten. Dabei sollten Struktur und Offenheit sowohl in der Materialauswahl als auch in der Raumgestaltung in Balance stehen und die Möglichkeit eröffnen eigenen Ideen nachzugehen.

Im schulischen Kontext wird auch von der „Schule als Lern- und Lebensraum" gesprochen (Brügelmann, 2020). Dies verdeutlicht, dass Bildung und Leben untrennbar miteinander verwoben sind: Lernen findet nicht nur im Unterricht oder in pädagogischen Angeboten statt, während das „Leben" in den Pausen, beim Essen oder im Freispiel geschieht. Vielmehr sind alle diese Erfahrungen Teil eines kontinuierlichen Bildungsprozesses. Ein gut gestalteter Kontext geht daher über die physische Umgebung hinaus. Er sollte soziale Interaktion und Kommunikation ermöglichen, kreatives und exploratives Handeln fördern und den Zugang zu vielfältigen Erfahrungsräumen eröffnen. Bewegung und körperliche Aktivität sind essenzielle Bestandteile dieses Kontextes, sodass flexible Gestaltungselemente, naturnahe Umgebungen und anregende Spielflächen integriert werden sollten. Ein durchdachter und gut gestalteter Kontext in Kitas und Grundschulen schafft somit nicht nur funktionale Rahmenbedingungen, sondern inspiriert, bietet Sicherheit, fördert soziale Begegnungen und eröffnet neue Erfahrungswelten. Erst wenn materielle, zeitliche und strukturelle Aspekte mit einer Öffnung nach außen kombiniert werden, entsteht ein Bildungsraum, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die Entfaltung individueller Potenziale bestmöglich unterstützt.

Leitung, Lehrkräfte/Erzieher:innen

Institutionelle Bildungsprozesse sind maßgeblich von den pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte abhängig, die für die Kinder verantwortlich sind. Für ihr professionelles Handeln kommen vielfältige Fähigkeiten zum Tragen. Für den schulischen Kontext zeigt sich: Neben dem fachlichen, fachdidaktischen oder pädagogisch-psychologischen Wissen sind auch die Überzeugungen, Haltungen und Werte, die motivationale Orientierungen und die Selbstregulation der Lehrkräfte entscheidende Faktoren im professionellen Handeln (COACTIV-Modell; Kunter & Voss, 2011). Für das Professionswissen frühpädagogischer Fachkräfte ließen sich ähnliche Merkmale finden (Anders & Oppermann, 2024; Dunekacke et al., 2016). Dies zeigt: die tägliche Arbeit der Erzieher:innen und Lehrkräfte ist komplex und verlangt eine Vielzahl von Fähigkeiten, die je nach Phase und Anlass von unterschiedlicher Relevanz sein können. Hohe Ausprägungen der Fähigkeiten zeigen sich beispielsweise in einer wertschätzenden Beziehung zu den Kindern, einer hohen Qualität des Unterrichts bzw. der pädagogischen Aktivitäten (z.B. eine klare Struktur, kognitiv anregende Aufgaben und Materialien) oder deren vorausschauende Planung und Organisation.

Die Leitungen und Leitungsteams nehmen eine zentrale Rolle im Kita- und Schulleben ein. Sie sind unter anderem verantwortlich für Personalführung, Administration und strategische Planung, außerinstitutionelle Kooperationen oder Elternarbeit, die pädagogische Ausrichtung der Schule bzw. Kita und deren stetiger Weiterentwicklung (Cramer et al., 2021; Nentwig-Gesemann et al., 2016). Sie besitzen daher eine Schlüsselposition, um Kita bzw. Grundschule in ihren Entwicklungen voranzubringen und haben dabei in vielen Situationen eine Vorbildfunktion inne (Ansen et al., 2024).

Kultur

Sobald Menschen zusammen sind, bildet sich eine Kultur und Klima aus (Esslinger-Hinz, 2020). Dies gilt auch für das Zusammensein in Kitas und Schulen. Alle Bereiche und Prozesse in Bildungseinrichtungen sind kulturell geprägt. „Climate first!" - dies proklamiert der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie (Hattie, 2023). Mit dem Fokus auf das Schul- und Kitaklima betont auch Hattie, dass Lernorte geschaffen werden müssen, an denen Kinder sich wohlfühlen und gerne lernen. Dies ist die Grundlage für gute Bildung.

Eine Untersuchung zeigt, dass das Bildungssystem eher diejenigen Kinder erfolgreich durchlaufen, die Emotionen unterdrücken, Fehler vermeiden und sich angepasst verhalten können (Lesch, 2020). Schüler:innen haben oft Angst davor, Fehler zu machen und mit schlechten Noten bestraft zu werden (Lesch & Zierer, 2024). Im Sinne zukunftsorientierter Bildug sollen Schüler:innen jedoch Emotionen zeigen, selbstständig, prozessorientiert und kooperativ arbeiten sowie Lernprozesse kritisch hinterfragen und eigene Lernwege finden. Davon ausgehend konstatieren Lesch und Zierer (2024): "Unterricht heute braucht also einen Perspektivwechsel" – denn ein angstfreies und lernförderliches Klima ist vielfach nicht gegeben.

Dabei können Kinder in Kita und Grundschule ihre Fähigkeiten besonders dann gut entwickeln, wenn ein solch angstfreies und lernförderliches Klima herrscht (Dennis & O'Connor, 2013; Thapa et al., 2013). Studien zeigen, dass eine wertschätzende, unterstützende und inspirierende Atmosphäre in Kitas und Grundschulen eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg der Kinder ist (Dennis & O'Connor, 2013; Thapa et al., 2013). Bildungseinrichtungen sollten daher so gestaltet sein, dass sie Offenheit, Zugehörigkeit und individuelle Entwicklung fördern. Nur in einem Umfeld, das sowohl Sicherheit als auch Anregung bietet, können Kinder ihre Potenziale bestmöglich entfalten und eine Grundlage für gelingende Bildungsbiografien legen.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

5

Was tun?

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

Bildung braucht Vision

Der Staat Singapur wurde erst im Jahr 1965 gegründet. Die Nation handelt im Bewusstsein, dass die kurze Geschichte, die geringe Größe und das Fehlen von Bodenschätzen diesen jungen Staat potenziell gefährden können. Dennoch glaubt man fest daran, dass das Land und seine Bürger:innen im Jahr 2065 den 100. Geburtstag feiern werden . Die Menschen, die für die erfolgreiche Entwicklung ihres Landes sorgen und die 100-Jahrfeier gestalten werden, besuchen heute eine Kita oder Schule, sind in Ausbildung oder Studium. Die Leitfrage der Bildung in Singapur lautet daher: Welche Fähigkeiten und Kompetenzen werden diejenigen benötigen, die dafür sorgen, dass Singapur im Jahr 2065 stolz auf seine erfolgreiche Entwicklung zurückblicken und mit Zuversicht in sein zweites Jahrhundert schauen kann? Konsequenterweise hat das Bildungsministerium des Staates Singapur die Future Skills als Leitidee der Arbeit in den Bildungseinrichtungen ausgerufen und richtet alles daran aus.

Auch Dänemark wird in seiner Bildung von einer gemeinsamen Vision getragen. Besucher:innen aus Deutschland erleben mit Staunen, dass alle – von den Verantwortlichen in der Bildungspolitik und Verwaltung über die Einrichtungsleitungen bis zur einzelnen pädagogischen Fach- und Lehrkraft – sich von derselben Vision leiten lassen und im Gespräch mit Besucher:innen ihren eigenen professionellen Beitrag zu deren Umsetzung benennen.

In Deutschland teilen wir inzwischen wenigstens die Erkenntnis, dass unser Bildungssystem derzeit weder erfolgreich noch gerecht ist, noch alle Kinder stark macht für ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben in einer sich schnell wandelnden Zukunft. Glücklicherweise sind Menschen in der Bildungspraxis und Wissenschaft, in Verwaltung und Politik und in der Zivilgesellschaft bereit, an einer großen und uns alle vereinigenden Vision der Bildung für das 21. Jahrhundert zu arbeiten. Auch die Initiative Zukunftsbildung leistet dazu einen wichtigen Beitrag.

Denn wir haben einen Traum.

Wir haben einen Traum von Kommunen, die allen Eltern vor dem ersten Geburtstag ihres Kindes mitteilen, dass für ihr Kind ein Platz in einer Kita reserviert ist und eine Person aus dieser Kita die Familie demnächst besuchen wird, um die Eingewöhnung zu besprechen.

Wir haben einen Traum, dass jedes Kind beim Abschied aus der Kita mit sich und anderen auskommt, die deutsche Sprache beherrscht und anschlussfähig ist an die Bildungsangebote der Grundschule.

Wir haben einen Traum, dass jedes Kind, wenn es die Grundschule verlässt, seinem Potenzial entsprechend liest, schreibt und rechnet, optimistisch in die Welt blickt, sich Ziele setzt, auf sie hinarbeitet und ganz oft erfahren hat: Ich kann!

Wir haben einen Traum, dass jede und jeder Jugendliche die notwendigen Voraussetzungen für eine Ausbildung oder ein Studium besitzt.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

Wir haben einen Traum von einem Land, in dem jeder junge Mensch eine Ausbildung oder ein Studium erfolgreich beendet, die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen hat und fähig ist, sich beruflich immer wieder neu zu erfinden.

Wir haben einen Traum von einem Land, in dem jeder Mensch sich entfalten und selbstbestimmt leben und Verantwortung für sich, für andere und für unsere Welt tragen will und tragen kann. Im Mittelpunkt steht dabei stets die Individualität jedes einzelnen Menschen.

Dazu braucht es ein Bildungssystem, das

- jedes Kind ins Zentrum seines Handelns stellt und alle Lern- und Unterstützungsangebote um das Kind herum organisiert,
- Bildung breit denkt und dazu alle formalen, non-formalen sowie die informellen Bildungsorte wie das Elternhaus mitdenkt und koordiniert,
- Mittel bedarfsgerecht einsetzt, um Ungleiches ungleich behandeln zu können,
- Daten nutzt, um jedes Kind zu jeder Zeit entsprechend seines aktuellen Entwicklungs- und Kompetenzstandes bei dessen nächsten Entwicklungsschritten passgenau zu unterstützen,
- im Wissen handelt, dass Zukunftskompetenzen personale, fachliche sowie überfachliche Kompetenzen umfassen, und Werte, Haltungen und Überzeugungen befördern, die eine mündige Persönlichkeit in einer sich schnell wandelnden Welt benötigt.

Wir wünschen uns Bildungseinrichtungen, an denen pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte

- die Verantwortung für den Bildungserfolg jedes Kindes übernehmen, das die Gesellschaft ihnen anvertraut,
- die Freiheit haben, für jedes Kind den passenden Weg zu wählen, auf dem es die Anschlussfähigkeit an die folgenden Bildungsangebote erarbeitet,
- Qualifizierungsmöglichkeiten und kompetente Beratung nutzen können, um sich selbst, die eigene Profession und die Einrichtung, in der sie arbeiten, kontinuierlich weiterzuentwickeln, damit sie ihrer Verantwortung für die erfolgreiche Entwicklung jedes Kinder gerecht werden können.

In der Initiative Zukunftsbildung wissen wir, dass gute Bildung umso wichtiger wird, je größer die Herausforderungen sind, die auf unsere Welt, unsere Gesellschaft und auf jedes Individuum zukommen werden. Wir sind davon überzeugt, dass gute Bildung, die jedem Kind sein in den Menschenrechten verbrieftes Recht auf erfolgreiche Bildung gewährt, notwendig und möglich ist. Wir glauben, dass wir gemeinsam mit Praxis und Wissenschaft, Politik und Verwaltung dieser großen Vision folgen und sie mit Leben füllen können.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

Danksagung

An dieser Vision haben zahlreiche Menschen mitgewirkt.
Wir möchten uns ganz herzlich bedanken bei...

unserem Kuratorium:
Bettina Bundszus-Cecere
Norman Heise
Dr. David Klett
Franziska Klewin
Deborah Levi
Anne Rolvering
Doreen Siebernik
Stefan Spieker
Dr. Asif Stöckel-Karim
Stephan Dorgerloh
Indra Hadeler
Daniel Hager-Mann
Klaus Hebborn
Dr. Josefine Koebe
Franziska Krumwiede-Steiner
Andreas Schleicher
Anette Stein

unserem wissenschaftlichen Beirat:
Prof. Dr. Yvonne Anders
Dr. Janina Eberhart
Prof. Dr. Andreas Hartinger
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn
Prof. Dr. Philipp Lergetporer
Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski
Prof. Dr. Sabina Pauen
Dr. Bernhard Kalicki
Prof. Dr. Olaf Köller
Prof. Dr. Anne Sliwka
Prof. Dr. Katharina Spieß
Dr. Ekkehard Thümler
Prof. Dr. Ulrich Trautwein

sowie
Dr. Dagmar Wolf
Anette Stein
Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis
Prof. Dr. Manfred Prenzel
Prof. Dr. Jörg Ramseger
Prof. Dr. Susanne Viernickel
Dr. Fabienne Becker-Stoll
Dr. Wiebke Evers
Laura Walk
Prof. Dr. Eckhard Minx
Prof. Dr. Hans Anand Pant
Dr. Anabel Bach
Prof. Dr. Sabine Andresen
Prof. Dr. Georg Breidenstein
Prof. Dr. Felicitas Thiel
Prof. Dr. Benedikt Berger
Dr. Mathias Siedhoff
Prof. Dr. Bernhard Köppen
Dr. Christin Hoffmann
Prof. Dr. Galina Kolev-Schaefer
Dr. Vivian Frick
Dr. Angelika Gellrich
Dr. Matthias Peissner
Dr. Cara Ebert
Dr. Till Gnann
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg
Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg

Des Weiteren möchten wir uns bei allen Personen aus der Kita- und Schulpraxis, der Verwaltung und der Politik bedanken, die uns im digitalen Betei-ligungsprozess, im Workshop oder durch stetige Gespräche in unserer Arbeit weiterbringen und unterstützen. Sie alle haben einen großen Anteil an dieser Vision – vielen Dank!

Danke an die Dieter Schwarz Stiftung für die groß-zügige Unterstützung und das damit verbundene Vertrauen.

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

6

Kontakt

IZB
Initiative
Zukunftsbildung

Autor:innen:
Dr. Ann-Kathrin Jaekel, Dr. Thomas Gfrörer,
Dr. Lucia Teuscher, Dr. Katrin Hille und
Michael Fritz

Michael Fritz
Gründer und Geschäftsführer
Tel. +49 (0) 151 4239 5341
michael.fritz@initiative-zukunftsbildung.de

Dr. Ann-Kathrin Jaekel
Wissenschaftliche Leitung
Tel. +49 (0) 171 4709618
ann-kathrin.jaekel@initiative-zukunftsbildung.de

Julia Hollnagel
Leitung Kommunikation und Pressesprecherin
Tel. +49 (0)171 470 7214
julia.hollnagell@initiative-zukunftsbildung.de

IZB Initiative Zukunftsbildung gGmbH
Bildungscampus 10, 74076 Heilbronn

info@initiative-zukunftsbildung.de
Tel. +49 (0) 171 355 7011 (Mo-Do 9-15 Uhr)
www.initiative-zukunftsbildung.de

Social Media
LinkedIn | Instagram

Newsletteranmeldung
Pressebereich / -anmeldung

Disclaimer:
Dieses Konzeptpapier wurde von der Initiative Zukunftsbildung (IZB) erstellt und dient ausschließlich der Information. Es ist urheberrechtlich geschützt und darf ohne vorherige schriftliche Genehmigung der IZB weder ganz noch teilweise vervielfältigt, verbreitet oder für andere Zwecke genutzt werden. Die Inhalte basieren auf aktuellen Erkenntnissen und Strategien der IZB. Änderungen und Anpassungen sind vorbehalten. Die IZB übernimmt keine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit oder Aktualität der in diesem Papier enthaltenen Informationen. Bei Fragen zur Nutzung oder Weitergabe dieses Dokuments wenden Sie sich bitte an info@initiative-zukunftsbildung.de.

Literaturverzeichnis

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. https://doi.org/10.3102/003465431455106

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., & Verian. (2024). *Jugend 2024: 19. Shell Jugendstudie*. Beltz. https://doi.org/10.978-3-407-83234-4

Anders, Y., & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 551–577. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7

Anderson, D. L., Graham, A. P., Simmons, C., & Thomas, N. P. (2022). Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 111, Artikel 101896. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101896

Ansen, H., Voigtsberger, U., Nolte, J., Winkels, P., Roth, X., Bensel, J., … & Vaudt, S. (2024). *Kitas leiten und entwickeln: ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Kohlhammer Verlag. https://doi.org/10.17433/978-3-17-044163-7

Bandura, A. (1989). *The Multidimensional Scale of Perceived Self-Efficacy* (MSPS) [Datenbankeintrag]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t06802-000

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (Hrsg.). (2010). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Wochenschau Verlag.

Bhargava, A., Bester, M., & Bolton, L. (2021). Employees' perceptions of the implementation of robotics, artificial intelligence, and automation (RAIA) on job satisfaction, job security, and employability. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(1), 106–113. https://doi.org/10.1007/s41347-020-00153-8

Bhugra, D., Gupta, S., Bhui, K., Craig, T. K., Dogra, N., Ingleby, J. D., … & Tribe, R. (2021). WPA guidance on mental health and mental health care in migrants. In *Mental Health, Mental Illness and Migration* (pp. 613-630). Springer Singapore.

Birnbacher, L., Durand, J., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R., & Stadler, S. (2023). *Bildung und Demokratie: Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:29131

Bischoff, A., Menke, R., Firmino, N. M., Sandhaus, M., Ruploh, B., & Zimmer, R. (2012). *Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung* (nifbe-Themenheft 12).

Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS ONE*, 9(11), Artikel 112393. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Borg-Tiburcy, K. (2019). Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 804–824. https://doi.org/10.25656/01:24150

Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Herzog, M. (2023). Der Zusammenhang von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen – Entwicklungsmodelle – Implikationen für die Praxis* (S. 23–33). Verlag W. Kohlhammer.

Brodowski, M. (Hrsg.). (2022). *BNE in der Kita: Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Theorie und Praxis*. Verlag Herder.

Brügelmann, H. (2020). Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/KJB_Brügelmann_Exp16KJB_06042021.pdf

Bujard, M. (2022, 29. April). *Die Folgen des demografischen Wandels.* Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 30. März 2025, https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/demografischer-wandel-350/507789/die-folgen-des-demografischen-wandels/.

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2024, 05. Dezember). Abgerufen am 30. März 2025, *Bevölkerungszahl in Deutschland steigt bis 2045 auf 85,5 Millionen Menschen.* https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/startseite/topmeldungen/bevoelkerungsprognose-2045.html

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (2024). *Altersaufbau der Bevölkerung: Vorausberechnung.* Abgerufen am 30. März 2025, von https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B11-Altersaufbau-Bevoelkerung-Vorausberechnung.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2025, 20. Februar). *DigitalPakt Schule*. Abgerufen am 30. März 2025, https://www.digitalpaktschule.de/

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2009). *13. Kinder- und Jugendbericht*. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93144/f5f2144cfc504efbc6574af8a1f30455/13-kinder-jugendbericht-data.pdf

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (o. J.). *Erneuerbare Energien: Grundsätze und aktuelle Entwicklungen*. Abgerufen am 30. März 2025, von https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Dossier/erneuerbare-energien.html

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2020). *Argumente für kulturelle Bildung*. Abgerufen am 25. März 2025, von https://www.bkj.de/publikation/argumente-fuer-kulturelle-bildung/

Butler, L. P., Schmidt, M. F., Tavassolie, N. S., & Gibbs, H. M. (2018). Children's evaluation of verified and unverified claims. *Journal of Experimental Child Psychology*, *176*, 73–83. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.07.007

Bühler, D. (2022, 01. September). Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten – Sprachgebrauch vor den ersten Wörtern. Abgerufen am 25. März 2025, von https://www.researchgate.net/profile/Daniela-Buehler/publication/363770685_Entwicklung_pragmatischer_Fahigkeiten_-Sprachgebrauch_vor_den_ersten_Wortern/links/632d83d52a4bdc07eb343edf/Entwicklung-pragmatischer-Faehigkeiten-Sprachgebrauch-vor-den-ersten-Woertern.pdf

Casale, G., & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen: Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Wissenschaftliche Jahreszeitschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, *1*(1), 56–72. https://doi.org/10.25656/01:25183

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *6*, Artikel 1781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Choi, N., Fuqua, D. R., & Griffin, B. W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, *61*(3), 475–489. https://doi.org/10.1177/00131640121971338

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76–87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Collie, R. J., Martin, A. J., Renshaw, L., & Caldecott-Davis, K. (2024). Students' perceived social-emotional competence: The role of autonomy-support and links with well-being, social-emotional skills, and behaviors. *Learning and Instruction*, 90, Artikel 101866. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101866

Correia, N., Aguiar, C., & Amaro, F. (2023). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(3), 313–332. https://doi.org/10.1177/1463949120981789

Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2021). Schulleitung in Deutschland: repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS–Die Deutsche Schule*, 113(2), 132–148. https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.02

Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 17–27. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.17

Cremer, H. (2022). *Kinderrechte in der Praxis: Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.* Beltz Juventa.

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76–87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Collie, R. J., Martin, A. J., Renshaw, L., & Caldecott-Davis, K. (2024). Students' perceived social-emotional competence: The role of autonomy-support and links with well-being, social-emotional skills, and behaviors. *Learning and Instruction*, 90, Artikel 101866. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101866

Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science*, 26(6), 709–723. https://doi.org/10.1177/0956797615569001

Davies, S., Pettersson, T., & Öberg, M. (2023). Organized violence 1989–2022, and the return of conflict between states. *Journal of Peace Research*, 60(4), 691–708. https://doi.org/10.1177/00223433231185169

Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom.

Journal of Research in Childhood Education, *27*(1), 74–92. https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589

Deutsche Adipositas Gesellschaft (2022a, März). Fragen und Antworten zu Adipositas, Bauchfett, Corona. Abgerufen am 24.02.2025 von https://adipositas-gesellschaft.de/ueber-adipositas/fragen-und-antworten/

Deutsche Adipositas Gesellschaft (2022b). forsa-Umfrage zeigt Folgen der Corona-Krise für Kinder: Gewichtszunahme, weniger Bewegung, mehr Süßwaren – Jedes sechste Kind ist dicker geworden. Abgerufen am 24.02.2025 von https://adipositas-gesellschaft.de/forsa-umfrage-zeigt-folgen-der-corona-krise-fuer-kinder-gewichtszunahme-weniger-bewegung-mehr-suesswaren-jedes-sechste-kind-ist-dicker-geworden/

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2020). *OPENION Praxiskarten. Demokratie braucht Kompetenzen.* Abgerufen am 25.03.2025 von https://www.reflexionstool-demokratiebildung.de/materialien/praxiskarten-demokratie-braucht-kompetenzen

Deutsches Jugendinstitut (2024). *Psychisch stark werden*. DJI Impulse. Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull134_d/DJI_1_24_Impulse_web.pdf

Deutschlandfunk (2023, 24. Januar). *Protektionismus und Globalisierung: Die neuen Herausforderungen der Weltwirtschaft.* Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.deutschlandfunk.de/weltwirtschaft-globalisierung-protektionismus-100.html

Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (J. Oelkers, Hrsg., 5. Aufl.). Beltz Juventa

Die Bundesregierung. (2024, 13. September). *Häufige Fragen zur Energiewende*. Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/klimaschutz/faq-energiewende-2067498

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2024). *AID:A 2023 Blitzlichter: Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland*. wbv Publikation.

Dorn, F., Flach, L., Fuest, C., & Scheckenhofer, L. (2022). Langfristige Effekte von Deglobalisierung und Handelskriegen auf die deutsche Wirtschaft. *ifo Schnelldienst*, 75(9), 27–34

Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and

planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM Mathematics Education*, 48, 125–137. https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6

Durlak, J., Mahoney, J., & Boyle, A. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Dwivedi, Y. K., Sharma, A., Rana, N. P., Giannakis, M., Goel, P., & Dutot, V. (2023). Evolution of artificial intelligence research in Technological Forecasting and Social Change: Research topics, trends, and future directions. *Technological Forecasting and Social Change*, 192, Artikel 122579. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122579

EASEL Lab (2025). *Identify Related Skills Across Frameworks*. Abgerufen am 20.02.2025 von http://exploresel.gse.harvard.edu/compare-terms/

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Artikel 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Edwards, C. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Publishing Corporation.

Efing, C. (2023). Fach- und berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (Bd. 3, S. 51–63). Walter de Gruyter.

Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., ... & Vahrenhold, J. (2024). *ICILS 2023# Deutschland. Computer-und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler* innen im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Esslinger-Hinz, I. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. *HiBiFo–Haushalt in Bildung und Forschung*, 9(2), 3–19. https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i2.01

Europäisches Parlament (2020). *Der Einfluss von Künstlicher Intelligenz auf die Arbeit der Zukunft*. Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200918STO87404/kunstliche-intelligenz-chancen-und-risiken

Farzanegan, M. R., Feizi, M., & Gholipour, H. F. (2021). Globalization and the outbreak of COVID-19: An empirical analysis. *Journal of Risk and Financial Management*, 14(3), Artikel 105. https://doi.org/10.3390/jrfm14030105

Forstner, U., & Lesch, H. (2020). *Wie Bildung gelingt: Ein Gespräch*. Verlag Herder.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. *Frühe Bildung*, *2*(4), 172–184. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2016). Resilienz- und Gesundheitsförderung. In A. Petermann, & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten: Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 363-381). Hogrefe.

Gawrilow, C., & Rauch, W. (2017). Selbstregulationsfähigkeiten und exekutive Funktionen im Entwicklungsverlauf bei Vorschul- und Schulkindern. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 158–174). Kohlhammer.

Georg, K. (2018). *Empirische Überprüfung eines Einschätzbogens für Lehrkräfte zur Erfassung exekutiver Funktionen von Grundschulkindern* (Dissertation). Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main.

Ghirardi, G., Baier, T., Kleinert, C., & Triventi, M. (2023). Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European Sociological Review*, *39*(5), 692–707. https://doi.org/10.1093/esr/jcac048

Gladyshev, V., Milyaeva, E., & Rezvushkina, S. (2024). Critical thinking as a requirement for digital literacy in the current socio-cultural context. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, *15*, 121–152. https://doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.04

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Handschick, M., Stark, L., Biard, E., Delitala-Möller, L., & Möller, A. (2018). Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten: Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten: Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 138–151). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5652-10

Hasenbein, M. (2023). *Mensch und KI in Organisationen: Einfluss und Umsetzung Künstlicher Intelligenz in wirtschaftspsychologischen Anwendungsfeldern*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66375-2

Hasslöf, H., & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, *21*(2), 239–255. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.940854

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.

Haus der kleinen Forscher, S. H. (Hrsg.). (2023). *MINT-Bildung im Primarbereich– Qualität im Unterricht zu MINT-Themen stärken*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:28007

Havinga, B. (2025, 7. Februar). Demokratiebildung muss Widerstand gegen digitale Manipulation vermitteln. *Bildung.Table*. Abgerufen am 30. März von *https://table.media/bildung/kolumne/beth-havinga-demokratiebildung-muss-widerstand-gegen-digitale-manipulation-vermitteln/*

Heidl, C. M., Landenberger, M., & Jahn, P. (2012). *Lebenszufriedenheit in Westdeutschland: Eine Querschnittsanalyse mit den Daten des Sozio-ökonomischen Panels* (SOEPpapers 521). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2016). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Kohlhammer Verlag.

Hitchcock, D. (2024). Critical Thinking. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2024 Edition). Abgerufen am 25. März 2025, von https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/critical-thinking/

Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A., & de Haan, G. (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing education for sustainable development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 32(4), 3908–3923. https://doi.org/10.1002/sd.2865

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Abgerufen am 30. März von http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html

Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663. https://doi.org/10.1037/a0024048

Kämpf-Jansen, H. (2021). *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (Kontext Kunstvermittlung Kulturelle Bildung). Tectum.

Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281–1290. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.019

Kastorff, T., Müller, M., Selva, C., Greiff, S., & Moser, S. (2025). *Fake News oder Fakten? Wie Jugendliche ihre digitale Informationskompetenz einschätzen und welche Rolle Schulen und Lehrkräfte dabei spielen. Erkenntnisse aus PISA 2022*. Waxmann.

Kauertz, A., Molitor, H., Saffran, A., Schubert, S., Singer-Brodowski, M., Ulber, D., & Verch, J. (2020). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung–Ziele und Gelingensbedingungen*. Verlag Barbara Budrich.

Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (1. Aufl., S. 62–71). Beltz.

Kernan, M., & Singer, E. (Hrsg.). (2011). *Peer relationships in early childhood education and care*. Routledge.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestaltete Aufl.). Beltz Juventa.

Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule: Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111–139). transcript Verlag.

Köller, O., Thiel, F., Ackeren, I. V., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., ... & Lewalter, D. (2022). Basale Kompetenzen vermitteln–Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. *Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz* (SWK). SWK. https://doi.org/10.25656/01:25542

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Kultusministerkonferenz. (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf

Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms* COACTIV (S. 85–113). Waxmann Verlag.

Leidig, T., & Hennemann, T. (2023). Schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen – Entwicklungsmodelle – Implikationen für die Praxis* (S. 206–217). Kohlhammer Verlag.

Lengua, L. J., & Long, A. C. (2002). The role of emotionality and self-regulation in the appraisal–coping process: Tests of direct and moderating effects. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *23*(4), 471–493. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00129-6

Lesch, H., & Zierer, K. (2024). *Gute Bildung sieht anders aus: Welche Schulen unsere Kinder jetzt brauchen*. Penguin Verlag.

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.

Lopez, P. (2021). Diskriminierung durch Data Bias. Künstliche Intelligenz kann soziale Ungleichheiten verstärken. *WZB Mitteilungen*, *171*, 26-28.

Luzzo, D. A., Hasper, P., Albert, K. A., Bibby, M. A., & Martinelli, E. A. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals, and actions of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, *46*(2), 233–243. https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.2.233

Madubuko, N. (2022). Empowerment-orientierte Praxis in der Erziehung und Bildung. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 297–309). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_19

Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, *5*, 137–156. https://doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4

Maksimova, O., & Fedorova, M. (2024). Diagnostics of the level of development of the fundamentals of critical thinking in children of older preschool age. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, *1*(54), 115–119. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.115-119

Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, *19*(4), 357–372. https://doi.org/10.1093/her/cyg041

Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, *38*(3), 376–393. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.376

Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, *111*(2), 331–353. https://doi.org/10.1037/edu0000281

Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173–187. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.173

Massek, C., Miller, S., & Josting, P. (2021). (Literar-) ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung: Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung*. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 4(1), 196–213. https://doi.org/10.11576/hlz-4000

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). *ALLES ZÄHLT - Mathe im Kita-Alltag!* Abgerufen am 25. März 2025, von https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/alles-zaehlt

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693–2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. https://doi.org/10.1037/dev0000159

Murano, D., Sawyer, J., & Lipnevich, A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90, 227–263. https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. (2024). *Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen*. https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01157

Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition: Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Bertelsmann Stiftung.

OECD (Ed.). (2021). *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. wbv Publikation.

O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In T. Urdan & F. Pajares (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 339–367). Information Age Publishing.

Park, T., Hashimoto, H., Wang, W., Thrasher, B., Michaelis, A. R., Lee, T., ... & Nemani, R. R. (2023). What does global land climate look like at 2° C warming? *Earth's Future*, 11(5), Artikel e2022EF003330. https://doi.org/10.1029/2022EF003330

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2021). Naturalizing critical thinking: consequences for education, blueprint for future research in cognitive science. *Mind, Brain, and Education*, 15(2), 168–176. https://doi.org/10.1111/mbe.12286

Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87–97. https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Peez, G. (2022). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Kohlhammer Verlag.

Petermann, U., & Petermann, F. (2019). Selbstregulation als Schlüssel zum Erfolg. Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen im Jugendalter. In D. Süss & C. Negri (Hrsg.), *Multimedia. Angewandte Psychologie: Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft* (S. 3–11). Springer.

Popat, S., & Starkey, L. (2019). Learning to code or coding to learn? A systematic review. *Computers & Education*, 128, 365–376. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.005

Rademacher, A., & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299–2317. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251

Rampersad, G. (2020). Robot will take your job: Innovation for an era of artificial intelligence. *Journal of Business Research*, 116, 68-74. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.019

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., ... & Kaman, A. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: results of the three-wave longitudinal COPSY study. *Journal of Adolescent Health*, 71(5), 570-578. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M., ... & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie–Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 64, 1512–1521. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). *Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 50, 871–878. https://doi.org/10.1007/s00103-007-0250-6

Rebitschek, F. G., & Wagner, G. G. (2020). Akzeptanz von assistiven Robotern im Pflege- und Gesundheitsbereich: Repräsentative Daten zeichnen ein klares Bild für Deutschland. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 53, 637–643. https:/doi.org/10.1007/s00391-020-01780-9.

Renneberg, B., & Lippke, S. (2006). Lebensqualität. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 29–33). Springer.

Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10. https://doi.org/10.25656/01:18955

Rißling, J. K., & Petermann, F. (2014). Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache. *Das Gesundheitswesen*, 76(10), 681–690. https://doi.org/10.1055/s-0034-1381982

Robert Bosch Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer Befragung von Schüler:innen. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf

Robert Koch Institut (2022, 21. Januar). *Themenschwerpunkt: Psychische Gesundheit*. Abgerufen am 24.02.2025 von https://www.rki.de/DE/Themen/Nichtuebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/Psychische-Gesundheit-und-Stoerungen/themenschwerpunkt-psych-gesundheit.html

Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. https://doi.org/10.1037/bul0000227

Römling-Irek, P. (2024). *Reggio-Pädagogik konkret*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Rönnau-Böse, M., Strohmer, J., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Kindertageseinrichtung. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski, & M. A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 451–464). Hogrefe.

Sala, A., Punie, Y., & Garkov, V. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. European Commission.

Savran, A. (2024). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik im aktuellen Bildungsdiskurs: Das STEA+M-Framework für innovative Erfahrungs- und Lernformate. *Medienimpulse*, 63(4), Artikel 15. https://doi.org/10.21243/mi-04-24-15

Schäfer, G. E. (2006). Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In K. Steinhardt, C. Büttner, & B. Müller (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter* (S. 57–80). Psychosozial-Verlag.

Schmitz, S., Spiess, C. K., & Huebener, M. (2023). Weiterhin Ungleichheiten bei der Kita-Nutzung: größter ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. *Bevölkerungsforschung Aktuell*, 44(2), 4–8.

Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12, Artikel 515313. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313

Schrader, L. (2022, 14. November). *Gewaltsame Konflikte und Kriege: Aktuelle Situation und Trends. Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54569/gewaltsame-konflikte-und-kriege-aktuelle-situation-und-trends/.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Schwarzer, R., & Renner, B. (2000). Social-cognitive predictors of health behavior: Action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology*, 19(5), 487–495. https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.5.487

Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 5-9. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17. https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag.

Statistisches Bundesamt (2024a, 14. Juni). *Bevölkerungsstand: Gebietsstand - Werte.* Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerungsstand-gebietsstand-werte.html

Statistisches Bundesamt (2024b). *Demografie mitten im Wandel.* Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html

Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), WiFF Expertise Nr. 48. Deutsches Jugendinstitut e.V..

Stein, B., Haynes, A., Redding, M., Ennis, T., & Cecil, M. (2007). Assessing critical thinking in STEM and beyond. In M. Iskander (Hrsg.) *Innovations in E-learning, instruction technology, assessment, and engineering education* (S. 79–82). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6262-9_14

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022). Hochschul-Bildungs-Report 2020. Abgerufen am 30. März 2025 von https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder

Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Hrsg.), *Social behavior and skills in children* (S. 23–37). Springer.

Sudeck, G., & Thiel, A. (2020). Sport, Wohlbefinden und psychische Gesundheit. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie: Grundlagen und Anwendung* (S. 551–579). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56802-6_24

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thimme, T., Deimel, H., & Hölter, G. (2021). *Bewegung und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Grundlagen-Störungsbilder-Therapie*. Klett-Cotta.

Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245–264. https://doi.org/10.1177/1541344610385753

Thöne, C., & Kölling, M. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb, & I. del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (Bd. 2, S. 13–32). wbv Media. https://doi.org/10.25656/01:28746

Thyen, U. (2010). Kinderschutz und frühe Hilfen aus Sicht der Kinder- und Jugendmedizin. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 53(10), 992–1001. https://doi.org/10.1007/s00103-010-1126-8

Trautwein, U., & Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Hrsg.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (S. 187–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8

Ulitzka, B., Daseking, M., & Koerner, J. K. A. (2022). Diagnostik der Selbstregulation im Kita-Alter. *Frühe Bildung*, 11(4), 168–185. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000584

Ulnicane, I., & Aden, A. (2023). Power and politics in framing bias in Artificial Intelligence policy. *Review of Policy Research*, 40(5), 665-687. https://doi.org/10.1111/ropr.12567

UNESCO. (2006/2010). *UNESCO-Dokumente zur kulturellen Bildung: Road Map for Arts Education & Seoul Agenda – Entwicklungsziele für kulturelle Bildung* [PDF]. Abgerufen am 25. März 2025, von https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2006_Leitfarden_Kulturelle_Bildung.pdf

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. www.piqinfo.ch

Vereinte Nationen. (2015). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Aegitas.

Vereinte Nationen. (2024). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 18. Februar 2025, von https://unric.org/de/17ziele/

Voelcker-Rehage, C. (2005). Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter–Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56(10), 358–363.

von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (erw. Neuausg.). Weinheim.

Weigand, G. (2012). Schule der Person. In A. Lischewski, & O. Bertsche (Hrsg.), *Pädagogik nach Winfried Böhm* (S. 51–68). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657776344_005

Weinert, S., Roßbach, H.-G., Lehrl, S., Volodina, A., & Beier, L. (2021). *BiKSplus_3-18: Langfristige Bedeutung früher Entwicklungen und Bildungserfahrungen in Kindergarten und Familie für den Bildungs- und Lebenserfolg junger Erwachsener im Alter von 18 Jahren*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://doi.org/10.2314/KXP:185213673

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wildemann, A., Döll, M., & Brizić, K. (2023). Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb, & I. del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (Bd. 2, S. 33–48). wbv Media.

World Health Organization. (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Abgerufen am 16. Mai 2023 von https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1

World Health Organization. (2020). *Constitution of the World Health Organization. Basic Documents. Forty-ninth edition* 2020. Abgerufen am 24. Februar 2025 von https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=6

Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, F. (2023). Der ifo-"Ein Herz für Kinder"-Chancenmonitor: Wie (un-) gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *ifo Schnelldienst*, *76*(04), 29–47.

Xu, S., Shtulman, A., & Young, A. G. (2022). Can children detect fake news? In J. Culbertson, A. Perfors, H. Rabagliati & V. Ramenzoni (Hrsg.), *Proceedings of the 44th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (S. 2988–2993).

Zakariya, Y. F. (2022). Improving students' mathematics self-efficacy: A systematic review of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, *13*, Artikel 986622. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986622

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2-3), 191–210. https://doi.org/10.1080/10474410701413145