



## **Entwicklungskonzept für Kindertageszentren im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“**

- Ergänzung zur 4. Fortschreibung -

**Stand: März 2026**



Kompetenz- und Beratungszentrum  
„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Annekatriin Lorenz und Silke Stöcker  
Louise Löwe, Dana Mühle, Julia Schauer, Sylvi Sehm-Schurig

## Inhaltsverzeichnis

1. Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ .....	1
1.1 Zeitlicher und (fach-)politischer Kontext .....	1
1.2 Die Merkmale des Handlungsprogramms .....	3
1.3 Kind und Kita im Sozialraum.....	4
1.4 Programmeigene Modelle .....	9
1.5 Herausforderungen, Ressourcen und Perspektiven im Kontext segregierter Kitas .....	13
1.6 Fachkraftperspektiven auf Bildungsziele.....	20
1.7 Einordnung in das Modell der empirischen Qualitätsdimensionen .....	23
1.8 Fazit .....	25
2. Lebenslagenorientierte Bildungs- und Entwicklungsbegleitung.....	31
3. Kindertageszentrum: Gestaltung eines gelingenden Miteinanders mit Eltern und Familien .....	32
3.1 Orientierungen für das Miteinander mit Eltern und Familien .....	32
3.2 Familien im Kindertageszentrum erreichen.....	35
3.3 Formen und Möglichkeiten der Gestaltung des Familienbezugs .....	36
3.4 Fachliche Standards und Anregungen/ Indikatoren zur Gestaltung des Familienbezugs.....	42
4. Handlungsprogramm-Horte als Teil ganztägiger Bildung .....	47
4.1 Ganzheitlicher Bildungsauftrag der Grundschule.....	47
4.2 Besondere Anforderungen an Standorten des Handlungsprogramms ...	47
4.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit .....	48
4.4 Lebenslagenorientierung als gemeinsame theoretische Grundlage.....	49
5.5 Beispiel für einen lebenslagenorientierten Schul-Hort-Tagesablauf .....	54

# Einleitung

Im Jahr 2026 starten 20 Kindertageszentren und 4 Horte in die 5. Programmphase des kommunalen Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“. Für ihre Entwicklungsprozesse orientieren sie sich am gemeinsamen Grundverständnis, an den fachlichen Grundlagen und pädagogischen Standards, welche sich im **Entwicklungskonzept „Lebenslagensensible Kindertageseinrichtung“**, **4. Fortschreibung von 2020** (Lorenz/Stöcker et al. 2020)<sup>1</sup> finden, das weiterhin Gültigkeit besitzt.

In der vorliegenden **Ergänzung** sind wesentliche Vertiefungen, fachliche Erkenntnisse und neu entwickelte Praxisverfahren aus der letzten Programmphase (2020-2025) gebündelt. Sie beschreiben den Kontext für die Arbeit in den Handlungsprogramm-Kitas (Teil 1) und verhandeln den fachlichen Kern der pädagogischen Praxis vor Ort.

Eingangs werden die **Ausgangslage und Merkmale des Programms** beschrieben sowie im Rahmen der Programmevaluation entstandene **Modelle** und **Ergebnisse** (spezifische Herausforderungen, Ressourcen und Perspektiven in Programmeinrichtungen) aus der Perspektive der formativen Evaluation.<sup>2</sup> Daraus geht deutlich hervor, dass die erhöhten fachlichen Herausforderungen der pädagogischen Fachkräfte und die Umsetzung der damit einhergehenden zusätzlichen fachlichen Entwicklungen zwingend mit einer angemessenen Ressourcenausstattung einhergehen müssen.

Im Sinne der übergeordneten Zielstellung des Programms etablieren die Kita-Teams im Rahmen der Programmbeteiligung mithilfe der Prozessbegleitung des Kompetenz- und Beratungszentrums (KBZ) eine **individuelle und an den Lebenslagen orientierte (Bildungs-)Begleitung aller Kinder** in der Kita. Dabei sollen neben dem individuellen Blick auf das einzelne Kind Gruppenkontexte und Peers planvoll einbezogen werden. Auf der organisationalen Ebene wiederum gilt es, **Tagesstrukturen und Schlüsselsituationen** in der Kita zu überprüfen und ggf. bedürfnisorientierter, bildungsanregender und anschlussfähig an die familiären Lebenszusammenhänge und deren Auswirkungen auf das Kind zu gestalten.

In der vorliegenden Ergänzung wird daher der **Bereich der lebenslagenorientierten Bildung** deutlich vertieft und konkretisiert (Fundort im Dokument). Im Zentrum steht ein **pädagogisches Modell**, welches in der vergangenen

---

<sup>1</sup>[https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/entwicklungskonzept?file=files/aisv-Daten/Download/Konzepte%20und%20Ver%C3%B6ffentlichungen/Gesamtpapier\\_Endversion%2005\\_2021.pdf&cid=329](https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/entwicklungskonzept?file=files/aisv-Daten/Download/Konzepte%20und%20Ver%C3%B6ffentlichungen/Gesamtpapier_Endversion%2005_2021.pdf&cid=329) S. 21 ff. (Zugriff 04.02.2026)

<sup>2</sup> Sehm-Schurig 2023 und 2024. Zwischenberichte der formativen Evaluation.

Programmphase (2019-2025) vom Kompetenz- und Beratungszentrum entwickelt wurde und an dem zwei wesentliche Praxisinstrumente für Programm-Kitas ansetzen. Dabei handelt es sich um Formate bzw. Handreichungen, welche eine lebenslagenorientierte Diagnostik und Didaktik ermöglichen: ein **Leitfaden für eine lebenslagenorientierte Kindbesprechung** (Fundort im Dokument) sowie **Fachstandards für die lebenslagenorientierte Ausgestaltung pädagogischer Prozesse und Strukturen** (Fundort im Dokument). Dabei liegt der Hauptfokus auf der Förderung von kindlichem **Wohlbefinden und Beziehungssicherheit** sowie auf den **exekutiven Funktionen** als elementare Basis für spätere Bildungserfolge.

Das Modell bezieht zudem die spezifischen Kontextbedingungen der Programm-Kitas ein und zielt damit auf eine hohe inhaltliche und alltagspraktische Anschlussfähigkeit an die Arbeit der pädagogischen Teams. Des Weiteren finden sie im 2. Kapitel fachliche Ausführungen zu den Themen „**Kitas und Horte als sichere Orte für Kinder und Fachkräfte**“ und „**Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Kindertageszentrum**“.

Zwei weitere Kapitel widmen sich dem Thema des **Familienbezugs in Kindertageszentren** (Fundort im Dokument) als zentrale Entwicklungsaufgabe in der aktuellen Programmphase sowie die fachliche Grundlegung der **lebenslagenorientierten Arbeit in Horten** (Fundort im Dokument Kap. Nr. / ggf. Seitenzahl).

Alle Aktualisierungen und Ergänzungen sind in Verbindung mit dem o.g. Entwicklungskonzept „Lebenslagensensible Kindertageseinrichtung“ aus dem Jahr 2020 zu verstehen. Entsprechende Hinweise finden sich dazu in den Texten an den jeweiligen Stellen.

# **1. Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“**

## **1.1 Zeitlicher und (fach-)politischer Kontext**

Die Stadt Dresden war bundesweit eine der ersten Kommunen, die Unterstützungskonzepte für Kitas in Stadträumen entwickelt haben, in denen besonders viele Familien leben, die die Folgen von Armut und sozioökonomischer Benachteiligung zu bewältigen haben. Seit 2008 leistet das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ zusammen mit den Kitas eine intensive Entwicklungsarbeit, in der Lösungsansätze, Maßnahmen, fachpolitische Trends und sich wandelnde Herausforderungen reflektiert, konzeptualisiert und für die Praxis übersetzt werden. Davon zeugt das vorliegende Entwicklungskonzept.

Mit Beginn dieses auf lange Sicht ausgerichteten Vorhabens griff der Programmträger der breiten politischen Entwicklung vor. Der ausschlaggebende Impuls für die Bildungspolitik, sich der Kita-Betreuung zuzuwenden, ergab sich aus dem (fach-)politischen Echo auf die PISA-Studien (2000) mit dem Ergebnis, dass Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik nun explizit als Bildungseinrichtung bestimmt wurde (um 2009).<sup>3</sup> Die Institution Kita sollte fortan „gegenüber Familie eine stärkere kompensatorische und gegenüber Schule eine stärker schulvorbereitende Funktion erhalten“<sup>4</sup>. Kindertagesbetreuung wurde darüber auch die Funktion zugeschrieben, Chancengleichheit befördern zu können.<sup>5</sup> Zeitgleich erteilte das Land Sachsen 2009 der Kindertagesbetreuung den politischen Auftrag „[...] Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu fördern“.<sup>6</sup> In den Folgejahren wurden sowohl von Bund als auch von Ländern und Kommunen zunehmend mehr Programme aufgelegt, die unterdessen eine vielfältige Projektlandschaft bilden.

Parallel dazu öffneten sich auch wissenschaftliche Fachdebatten dem Zusammenhang zwischen sozialräumlicher Verdichtung von Armut beziehungsweise von Armutsfolgen bei Familien und der Arbeit von Bildungseinrichtungen in sogenannten „Brennpunkten“<sup>7</sup>. In der ersten Dekade nach der Jahrtausendwende lassen sich insbesondere Veröffentlichungen aus der Stadtsoziologie und der Schulforschung finden, die sich der Problematik von Sozialraum in seiner Bedeutung für die Bildungschancen von Kindern gewidmet haben.<sup>8</sup> Dabei dominierte die Idee, dass der

---

<sup>3</sup> Vgl. Cloos (2017: 183f).

<sup>4</sup> A.a.O. (183).

<sup>5</sup> Beyer (2013: 177).

<sup>6</sup> § 2 Abs. 2 Satz 3 SächsKitaG (2009).

<sup>7</sup> Racherbäumer (2017: 124), Kritisch zum Begriff „Brennpunkt“ Bremm, Klein et al. (2016: 326) und Merl/Racherbäumer (2023: 127f).

<sup>8</sup> Exemplarisch: Mayr (2000) zu Entwicklungsrisiken und Gruppenzusammensetzung in Kitas; Strohmeier (2006) zu Segregation und Lebenslagen und die Auswirkungen auf Kinder, Baum (2007) zum Zusammenhang von Segregation und Exklusion, Van Ackeren (2008) zur Schulentwicklung in

Institution Kita eine Schlüsselrolle bei der Lösung der Herausforderungen zukommt. Was jedoch ausgeblendet blieb, war die Situation in den segregierten Einrichtungen selbst und welche besonderen Voraussetzungen nötig sind, um dem zugeschriebenen Auftrag nachkommen zu können. Der frühpädagogische Diskurs zur Situation von Kindertagesbetreuung in diesen Stadtteilen und den Folgen für die Kinder, bildete sich erst ab 2011 allmählich deutlicher in der Literatur ab (vgl. Kap. 1.5.1, S. 18 ff).<sup>9</sup> Es war also Neuland, das 2008 in Dresden betreten wurde.

Das Herz des Handlungsprogramms war von Anbeginn das Ziel, Bildungsprozesse bei Kindern zu ermöglichen – vor dem Hintergrund der Folgen belasteter Lebenslagen, die diese Bildungsprozesse behindern können und die in den Kitas spürbar wurden. So zeigte die KID-Studie<sup>10</sup>, dass der Anteil von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen<sup>11</sup> aus Familien mit entsprechenden Risikofaktoren, mindestens doppelt so hoch ist wie bei Kindern aus Familien ohne diese Belastungen. In den Programm-Kitas sind bis zu 90 Prozent der Kinder davon betroffen.

Was in der Praxis schon lange als Alltag erlebt wurde, konnte im Zuge der formativen Evaluation des Handlungsprogramms<sup>12</sup> rekonstruiert und beschrieben werden: Die Folgen sozioökonomischer Entbehrungen der Familien sind in den Einrichtungen spürbar und verstärken sich, wenn sie auf unzureichende strukturelle und fachliche Möglichkeiten treffen.<sup>13</sup> (vgl. Kap. 1.4.1, S. 15ff)

Diese Perspektive markiert einen wesentlichen Unterschied zu anderen Programmen, weil sie den pädagogischen Fachkräften keinen Mangel an Professionalität zuschreibt, sondern anerkennt, dass den Herausforderungen in diesen Kitas weder mit einer frühpädagogischen Basisqualifikation noch mit zeitlich und inhaltlich begrenzten Maßnahmen nachhaltig zu begegnen ist, weil sie sich grundlegend von denen in anderen Kitas unterscheiden. Die Fachkräfte in belasteten Einrichtungen sind grundsätzlich ebenso kompetent und professionell wie Fachkräfte in anderen Kitas, werden aber deutlich häufiger auf ihre Professionalität hin hinterfragt. Sie werden zudem weder mit den geballten Phänomenen von Folgen sozioökonomischer Entbehrungen bei Kindern und ihren Familien konfrontiert noch mit den

---

benachteiligten Regionen (Bestandsaufnahme); Ditton & Krüsken (2006) Sozialer Kontext und Schulleistungen.

<sup>9</sup> Zur Rolle von Kindergärten bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Rabe-Kleberg (2011). Brandes et al. (2011) zum Potenzial von Kitas bei der Kompensation von Bildungsbenachteiligung; Holz (2007/2010) zu Kinderarmut (ohne Bezug auf segregierte Kitas); insbes. Anders et al. (2013) zur Prozessqualität in segregierten Kitas.

<sup>10</sup> Lux et al. (2020), Lorenz et al. (2022) und Renner et al. (2023).

<sup>11</sup> A.a.O.: Stimmung/Affekt: 2,5 mal höher, soziale Entwicklung doppelt so hoch, Entwicklungsverzögerung knapp doppelt so hoch (Untersuchungsgruppe betraf Kinder von 0-3 J.).

<sup>12</sup> Zunächst von 2013-15 und aktuell seit 2019.

<sup>13</sup> Vgl. Sehm-Schurig (2023).

ambitionierten Erwartungen an die Bildungserfolge der Kinder, die wiederum an denen privilegierterer Kinder gemessen werden<sup>14</sup>.

Der Dresdner Fokus ermöglichte andere Ableitungen. So stellt das Handlungsprogramm die Entwicklung von passfähigen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte neben eine erhebliche Investition in die Rahmenbedingungen und flankiert diese Maßnahmen mit entsprechenden Unterstützungsstrukturen wie dem Kompetenz- und Beratungszentrum<sup>15</sup> sowie einer formativen und summativen Evaluation für eine reflexive Programmsteuerung. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass für die qualitative Entwicklung einer lebenslagenorientierten Prozessqualität ein Mindestmaß an entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sein muss.

Die Antworten, die die Stadt Dresden auf die Herausforderungen vor Ort gefunden hat, dürfen bis heute als eigenständig gelten. Allein die beschriebene Perspektive kennzeichnet neben anderen Merkmalen ein singuläres strategisches Programmgefüge, das im Folgenden dargestellt wird.

## **1.2 Die Merkmale des Handlungsprogramms**

Die in der Abbildung 1 dargestellten Merkmale (blaue Felder) zeigen in ihrer Kombination die Besonderheit des Handlungsprogramms im Vergleich mit vielen anderen Programmen.<sup>16</sup> Die Schlüsselbegriffe im Schema werden zur Orientierung im Text hervorgehoben. Ein herausragendes Charakteristikum ist zunächst der weite **Zeithorizont**, der die Dauer von Entwicklungsprozessen von Organisationen sowie von Fach- und Leitungskräften aufnimmt und der durch Phasen strukturiert wird. Diese Phasierung ergibt sich aus der Notwendigkeit, mithilfe des Mehrbedarfsindex<sup>17</sup> in zeitlichen Abständen veränderte Bedarfe von Einrichtungen zu erfassen und einzuordnen, um den Ressourceneinsatz gezielt steuern zu können.

---

<sup>14</sup> Stamm (2018): 16.

<sup>15</sup> Am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und -beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH

<sup>16</sup> Vgl. auch Dröbner et al. (2015): S. 30ff (Kap. 2.5)

<sup>17</sup> Lorenz/Stöcker (2020): Anhang Teil A: Das Auswahl- und Beteiligungsverfahren.

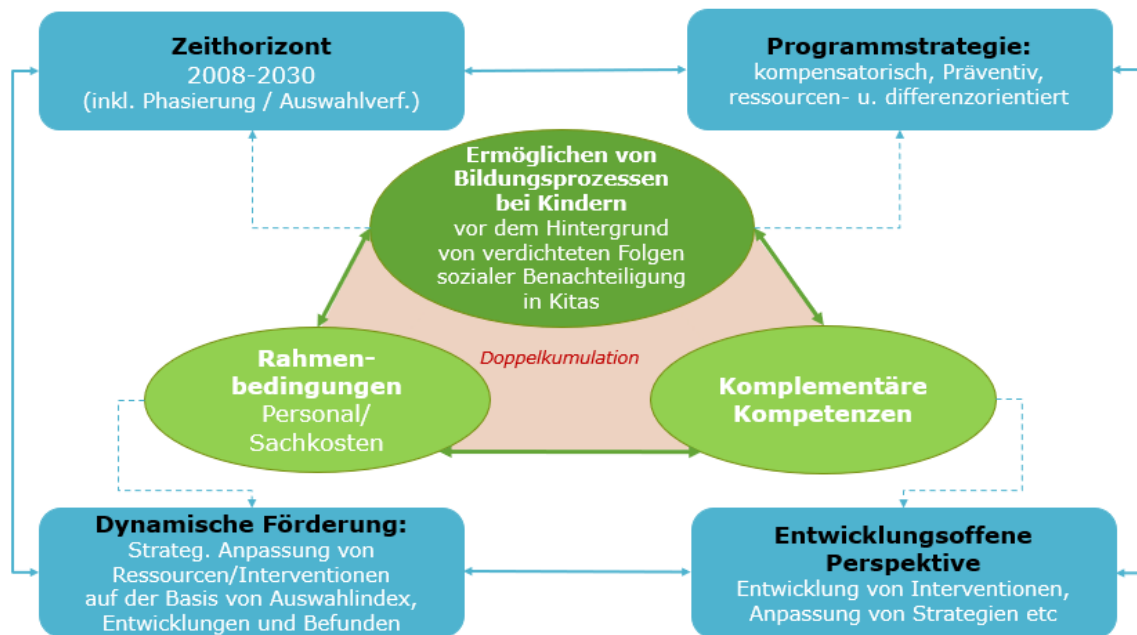


Abbildung 1: Das Handlungsprogramm - (Alleinstellungs-)Merkmale

Dadurch erhält die **Programmstrategie** den nötigen Raum, weil sie sich nicht auf einen Zugriff (kompensatorisch, präventiv usw.) beschränkt, sondern darauf abhebt, dass die vielfältigen Bedarfe in den Einrichtungen komplex sind und jeweils adäquate Antworten brauchen. Diese Antworten sind nicht per se verfügbar und müssen im Prozess stets neu ermittelt bzw. aktualisiert werden.

Daran schließt ein weiteres Alleinstellungsmerkmal an – die **entwicklungsoffene Perspektive**. Diese ermöglicht es, Interventionen und Strategien an Entwicklungen und Befunde der Programmeinrichtungen anzupassen - auch in Form einer **dynamischen Förderung**, die auf der Basis des erwähnten Auswahlverfahrens und verfügbarer Ressourcen strukturiert wird. Nach derzeitigem Wissensstand ist kein Programm in diesem Bereich bekannt, in dem diese besondere Kombination von Merkmalen genutzt wird. Dabei sind die Herausforderungen der Praxis vielschichtig und drängend – sowohl für die Kinder als auch für die Fachkräfte in den Einrichtungen. Da das Handlungsprogramm mit seinen Ressourcen an diesem kritischen Punkt ansetzt, wird dieser Zusammenhang im Folgenden umrissen.

### 1.3 Kind und Kita im Sozialraum

Ein prägnanter Befund aus der Begleitforschung des Handlungsprogramms hat gezeigt, dass Kinder, die in belasteten Sozialräumen aufwachsen und die dortigen Kitas besuchen, weiteren Risiken ausgesetzt sein können.<sup>18/19</sup> (vgl. Kap. 1.4.1, S. 15ff)

<sup>18</sup> Vgl. Lorenz/Stöcker/Wiere (2015).

<sup>19</sup> Vgl. Sehm-Schurig (2023).

Maßgeblich für diesen Befund sind zwei Perspektiven, die zwar seit knapp 25 Jahren jeweils erforscht werden<sup>20</sup>, aber bislang eher getrennt voneinander diskutiert wurden. Die formative Evaluation des Handlungsprogramms verbindet diese beiden Problembeschreibungen vor dem Hintergrund der Ergebnisse von 2015<sup>21</sup> und von 2019/2020:

- (1) Die Auswirkungen sozioökonomischer Entbehrungen auf Kinder
- (2) Die sozialräumlichen Bedingungen von Kitas in deprivierten Lagen<sup>22</sup>

Bereits in den Anfängen des Handlungsprogramms (2008) wurden in Kitas belasteter Sozialräume Phänomene von „doppelter Benachteiligung“<sup>23</sup> beobachtet. Eine doppelte Benachteiligung findet u.a. dann statt, wenn Kinder bzw. ihre Familien nicht nur von einem Mangel an Ressourcen und den Folgen in Hinblick auf einen optimalen Bildungserfolg betroffen sind, sondern wenn die Fach- und Lehrkräfte in Kitas und Schulen sich diese sogenannten Herkunftseffekte zu eigen machen. Sie beziehen ihr pädagogisches Handeln dann auf diese erschwerten Bedingungen, trauen darüber den Kindern weniger zu und fordern sie auch weniger.<sup>24</sup> Diese strukturellen Barrieren erschweren die Herkunftsfaktoren ein weiteres Mal und verstärken deren Effekte zu Ungunsten des Lern- und Entwicklungspotenzials der Kinder, anstatt sie zu kompensieren. Das pädagogische Handeln aber ist die einzige Domäne, die in diesem Kontext zu beeinflussen wäre.<sup>25</sup>

Befunde, die an diese Erkenntnisse anschließen, wurden in der ersten Evaluation (2013-2015) systematisch erfasst.<sup>26</sup> Auch in der Evaluation 2020/2021<sup>27</sup> zeigte sich, dass die Risiken, denen die Kinder aufgrund ihrer eingeschränkten Lebenslagen ausgesetzt sind, in den sozialräumlich herausgeforderten Kitas nicht nur kaum kompensiert werden können, sondern dass die Folgen sozioökonomischer Benachteiligung durch strukturelle und fachliche Grenzen in den Einrichtungen (re-)aktualisiert werden.

---

<sup>20</sup> Vgl. exemplarisch. für die Anfänge u.a. Mayr (2000); Stickelmann /Frühauf (2003); Wagner (2006); Holz (2007).

<sup>21</sup> Vgl. Drößler/Schneiderat/Sehm-Schurig (2015 S. 150ff).

<sup>22</sup> Vgl. Merl/Racherbäumer (2023) schlagen den Begriff „Deprivation“ (für Mangels/Entbehrung) vor, um stigmatisierende Begriffe wie „belastete“ Sozialräume zu vermeiden (a.a.O.: S. 127f.); für diesen Text werden mehrere Begriffe kombiniert, u.a. weil sie in der Praxis geläufig sind und im Wechsel der Lesbarkeit entgegenkommen.

<sup>23</sup> Vgl. Lorenz/Stöcker/Wiere (2015: 9); Zum Phänomen selbst auch Weltzien et al. (2021: 69).

<sup>24</sup> Vgl. u.a. Betz (2010).

<sup>25</sup> Vgl. u.a. Merl & Racherbäumer (2023) in Bezug auf Schulen: 126; zitieren Helsper (2021: 148)

<sup>26</sup> Drößler/Schneiderat/Sehm-Schurig (2015: 150ff).

<sup>27</sup> Vgl. Sehm-Schurig (2021).

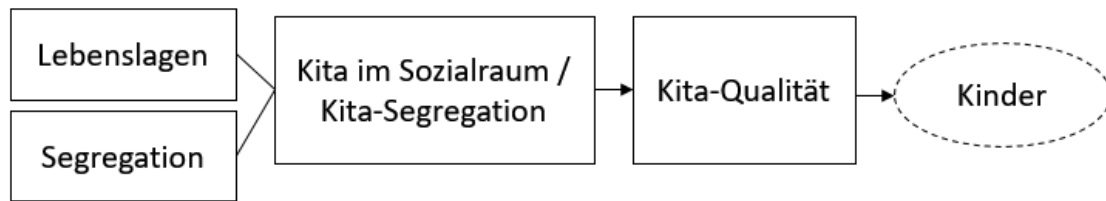


Abbildung 2: Theorieverknüpfung

Es zeigte sich, dass sich die beiden o.g. Aspekte des Bedingungsgefüges nicht nur schlicht aufaddieren, sondern dass sie sich gegenseitig verstärken. Das bestätigt die Relevanz von gezielten Investitionen in diese Kitas, die neben Personalressourcen<sup>28</sup> auch Strategien zur Vermittlung lebenslagenorientierter Perspektiven und Haltungen sowie zur spezifischen Erweiterung des Handlungsrepertoires der Fachkräfte bereithalten.

Zum näheren Verständnis wird kurz in die Theorien der Lebenslagen<sup>29</sup> und Segregation<sup>30</sup> eingeführt und mit einer modellhaften Darstellung des skizzierten Bedingungsgefüges abgeschlossen. (Abb. 2)

### 1.3.1 Das Kind im deprivierten Sozialraum: Lebenslagen

Deprivierte Sozialräume sind, wie beschrieben, städtische Einzugsgebiete, in denen besonders viele Menschen leben, die mit Entbehrungen im Bereich ihrer Lebenslagen zurechtkommen müssen. Lebenslagen sind per Definition die Bereiche des Spielraums, den ein Mensch für die Erfüllung seiner Grundanliegen nutzen kann.<sup>31</sup> Der sogenannte Lebenslagenansatz ist ein theoretisches Modell, mit dem die Bedingungen dafür analysiert werden können. Diese Theorie zielt darauf ab, dass nicht nur einzelne Aspekte von Lebensqualität isoliert betrachtet werden, wie z.B. die finanzielle Ausstattung, sondern dass unterschiedliche Lebensbereiche in ihrer Wechselwirkung untersucht werden können:

- die **materielle Lage** (verfügbare Einkünfte)
- die **soziale Lage** (Möglichkeiten und Qualität von Begegnung und Beziehung zu anderen Menschen)
- die **kulturelle Lage** (sämtliche formelle und informelle Bildungsmöglichkeiten)
- die **gesundheitliche Lage** (körperliche und psychische Gesundheit sowie Gesundheitsverhalten)<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Deutlich verstärkt ab 2019.

<sup>29</sup> Vgl. u.a. Neurath (1937); Hradil (1987/1999), Glatzer (2002).

<sup>30</sup> Vgl. u.a. Strohmeier (2006).

<sup>31</sup> Vgl. Weisser (1956).

<sup>32</sup> Vgl. Glatzer (2002).

Mit Hilfe dieses Modells hat die Lebenslagenforschung die maßgeblichen Risikofaktoren für das Aufwachsen von Kindern und ihre Auswirkungen auf den Bildungsweg, die Gesundheit und den gesamten Lebenslauf identifiziert.<sup>33</sup> Demnach sind Kinder besonders dann von Benachteiligung bedroht, wenn:

- sie bei alleinerziehenden Müttern oder Vätern aufwachsen,
- ihre Eltern niedrige oder fehlende Bildungsabschlüsse haben,
- ihre Eltern einen Migrationshintergrund haben,
- sie mehr als zwei Geschwister haben, und
- sie in einem sozial belasteten Quartier leben.

Je mehr dieser Merkmale im Leben eines Kindes zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass seine Chancen ungleich schlechter sind, als die eines Kindes ohne vergleichbare Herausforderungen<sup>34</sup>. Dabei steigt das Risiko nicht einfach mit der schlichten Anzahl der genannten Faktoren, sondern es erhöht sich dynamisch, d.h. die Belastungsfaktoren verstärken sich gegenseitig - und sie werden zu Ursachen für weitere Hürden. Beispielsweise verfügt eine alleinerziehende Mutter ohne Berufsabschluss mit mehreren Kindern in aller Regel über sehr wenig Geld und hat kaum eine reale Chance, ihre Situation - z.B. mit einer Ausbildung - zu verbessern. Diese Dynamik von sich verstärkenden Hemmnissen wird als „kumulative Aufschichtung“ bzw. als Kumulation von Risikofaktoren bezeichnet.<sup>35</sup>

### **1.3.2 Die Kita im deprivierten Sozialraum**

Die Auswirkungen der benannten Risikofaktoren kennzeichnet nicht nur das Leben der Familien und ihrer Kinder<sup>36</sup>, sondern prägt auch die Sozialräume, in denen besonders viele Menschen von Entbehrungen innerhalb ihrer Lebenslagen betroffen sind. Stadtsoziologen bezeichnen dies als „Segregation“ (von lat. segregare: absondern, trennen) und verstehen darunter die sozialräumliche Ungleichverteilung der Bevölkerung in bestimmten Teilen einer Stadt.<sup>37</sup> Diese Ungleichverteilung lässt sich an der Ausprägung bestimmter Kriterien nachvollziehen und folgt sozialen (arm oder reich), demografischen (alt oder jung) und ethnischen Kriterien (mit Migrationshintergrund oder ohne).

Diese entmischten Sozialräume gelten aufgrund der Häufung von Folgen der Entbehrungen sozialer und ökonomischer Ressourcen als belastet und sind Teil des herausfordernden Bedingungsgefüges für die Kinder, die dort aufwachsen. So lässt sich rein statistisch die Gesundheit eines Kindes und der Verlauf seines

---

<sup>33</sup> Vgl. Holz (2010).

<sup>34</sup> Gerlach (2022: 32) mit Verweis auf Evans et al. (2013).

<sup>35</sup> Vgl. u.a. Schutter & Braun (2018); Beyer (2013); Brandes et al (2011), Thyen (2011).

<sup>36</sup> Laubstein et al. (2016: S. 75ff).

<sup>37</sup> Strohmeier (2006: S. 11ff).

Bildungsweges prognostizieren, wenn man 1. seine Adresse weiß, 2. den ethnischen Hintergrund kennt und 3. das Einkommen der Eltern bekannt ist (in dieser Reihenfolge).<sup>38</sup>

Diese sozialräumlich verdichteten Mangellagen prägen aber auch die Arbeit der Kitas im Quartier, weil es dort zu einer „Konzentration von Kindern mit bestimmten sozialen oder ethnischen Merkmalen kommt.“<sup>39</sup> Daraus resultieren besondere Aufgaben und Herausforderungen, die in Kitas anderer Stadtteile keine oder kaum eine Rolle spielen und die (deshalb) bislang nicht in einschlägigen Qualitätsmodellen abgebildet wurden.

So lässt sich zwar das Missverhältnis zwischen den höheren Anforderungen in den Kitas und den jeweils verfügbaren Bedingungen in standardisierten Qualitätsbereichen<sup>40</sup> ablesen, doch wird seit einigen Jahren kritisiert, dass dies der Bedeutung des (segregierten) Sozialraums als Einfluss- und damit Qualitätsfaktor in Kitas kaum gerecht wird.<sup>41/42</sup> Dieser Umstand wird erst seit wenigen Jahren in der Wissenschaft diskutiert<sup>43</sup> und wird als Forschungslücke benannt.<sup>44</sup>

Die Erfahrungen der Praktiker\*innen und Träger in Dresden illustrieren den beschriebenen Zusammenhang.<sup>45</sup> Kitas in segregierten Stadtteilen leiden unter permanentem Personalmangel<sup>46</sup> und Zeitdruck. Die Arbeit ist durch einen deutlich höheren Betreuungsbedarf aufgrund der Belastungsfolgen bei Kindern gekennzeichnet und durch einen hohen Anteil an betroffenen Kindern in den Gruppen (im Durchschnitt sind 3 von 4 Kindern betroffen).<sup>47</sup> Dazu kommen besondere Anforderungen an die Arbeit mit den Eltern. Die Fachkräfte sind nicht nur täglich auf andere Weise gefordert als in Kitas gemischter oder privilegierter Sozialräume, sondern sie erleben sich nicht selten auch überfordert.

#### Folgen in den Kitas<sup>48</sup>

Die beobachtbaren Folgen münden in **Überforderung und Stressreaktionen der Fachkräfte** und in daraus folgenden **Langzeiterkrankungen und Fluktuation**<sup>49</sup>. Die Verdichtung im pädagogischen Alltag **erschwert die Orientierung am Kind**. Auch wenn die Fachkräfte kompetent sind, zeigt sich in einer Art

---

<sup>38</sup> U.a. Strohmeier (2006: S. 44ff).

<sup>39</sup> Groos et al. (2018: S. 9).

<sup>40</sup> Vgl. u.a. Tietze et al. (Hrsg. (2013).

<sup>41</sup> Vgl. Stamm /Edelmann (2013).

<sup>42</sup> Vgl. Schelle (2020).

<sup>43</sup> Vgl. Groos et al. (2018), Schelle (2020).

<sup>44</sup> Schelle (2020: S. 11).

<sup>45</sup> Vgl. Dröbler/ Schneiderat/ Sehm-Schurig (2015).

<sup>46</sup> Vgl. Betz et al. (2024) sowie Paritätischer (2024: 61).

<sup>47</sup> Überblick bei Groos et al (2015: S. 15ff).

<sup>48</sup> Vgl. u.a. Sehm-Schurig (2020).

<sup>49</sup> Kempe et al. (2022: 22).

Überlebensmodus **eine starke Orientierung an Abläufen.**<sup>50</sup> Das kollidiert aber oft mit den Bedarfen der Kinder und erzeugt weitere **Stresssituationen**. Für **fachliche Abstimmungen über einzelne Kinder und kollegiale Gespräche ist zu wenig Zeit**, so dass sich Missverständnisse und Ungeklärtes häufen, nicht selten mit Auswirkungen auf das Teamklima. Paradoxer Weise **„versanden“ Ressourcen** in diesen Kitas: So werden z.B. IntegrationserzieherInnen und SozialpädagogInnen häufig für die Absicherung von Gruppendiensten eingesetzt, um Personalmangel auszugleichen und können kaum mit ihrer spezifischen und ergänzenden Expertise wirksam werden. (vgl. Abb. 3)

#### Folgen für die Kinder

Die skizzierte Lage hat Folgen für die Kinder und entspricht einer **erneuten Benachteiligung**: So sind **exkludierende Praktiken** zu beobachten, d.h. (bestimmte) Kinder werden von Aktivitäten ausgeschlossen, weil durch Personalmangel die Sicherheit bei Angeboten und Ausflügen nicht gegeben ist. Die Jungen und Mädchen machen so auch in der Kita die Erfahrung, sozial benachteiligt zu sein - und zwar nicht, weil das Geld der Eltern fehlt, sondern weil ungenügende personelle und fachspezifische Bedingungen in der Kita dazu beitragen.

Diese fehlenden Voraussetzungen begrenzen darüber hinaus die Möglichkeiten der Fachkräfte, adäquat auf **Belastungsreaktionen der Kinder** (z.B. anhaltendes und häufiges Schreien) zu reagieren, so dass auch diese sich verstärken. **Entwicklungsrisiken und -verzögerungen z.B. im Bereich von Sprachentwicklung können kaum in dem Maße bearbeitet werden**, wie es für das konkrete Kind notwendig wäre und selbst der alltägliche Gebrauch von Sprache zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind ist beeinträchtigt.

Wie dargestellt, schaukeln sich die Erschwernisse der Kinder, Familien und in den Kitas gegenseitig auf. Für diesen dynamischen Zusammenhang wurde deshalb der o.g. Begriff der „kumulativen Aufschichtung“ von Belastungsfaktoren bei Familien auf die Situation dieser Einrichtungen übertragen. Der empirisch erfasste Zusammenhang zwischen den beiden Seiten stützt diese Interpretation (vgl. Abb. 3).

## **1.4 Programmeigene Modelle**

Die beschriebenen Erkenntnisse erwiesen sich als geeignet, in Modelle überführt zu werden, mit deren Hilfe die Ausgangslage im Programm dargestellt kann. Diese Modelle sind Teil dieses Entwicklungskonzeptes, weil sich an ihnen die

---

<sup>50</sup> Vgl. Stadt Dresden (2021: 42f).

Herausforderungen, die Ziele und die Entwicklungen im Handlungsprogramm beschreiben lassen.

Das erste Modell fasst die Zusammenhänge zur Ausgangslage in den segregierten Kitas bildhaft als „Doppelkumulation“ zusammen. Das zweite Modell stellt die besonderen Qualitätsdimensionen (S. 17f) von Kitabetreuung in segregierten Einrichtungen dar.

#### **1.4.1 Die Doppelkumulation**

Das folgende Modell entstand unter dem Eindruck der Dynamik zwischen den Folgen beeinträchtigter Lebenslagen von Familien und den Bedingungen in den Kitas. Zur Einordnung des rekonstruierten Zusammenhangs<sup>51</sup> wurden die beiden Bereiche einander gegenübergestellt und mit den beschriebenen Belastungsfolgen bei Kindern und in Kitas ergänzt:

- (1) Die **Lebenslagen** von Familien mit Folgen für ihre Kinder und
- (2) Die **Kitapraxis**, die dadurch beeinflusst wird (Bedingungsfaktoren)

Der Zusammenhang zwischen beidem geht grundsätzlich über die „doppelte Benachteiligung“ von Kindern und ihren Familien hinaus, weil die ursprünglich limitierten Bedingungen<sup>52</sup> der Praxis einbezogen werden müssen. Für das entstehende Bedingungsgefüge der genannten Faktoren wurde der Begriff der *Doppelkumulation* gewählt, da zwei belastete Bereiche sich nicht nur gegenüberstehen, sondern einander verstärken.<sup>53</sup>

Das Handlungsprogramm setzt mit seinen Schlüsselressourcen exakt an den Bedingungen an, die für Kitas in belasteten Sozialräumen reklamiert werden, um die Erschwernisse der Kinder in Vergangenheit und Gegenwart in Chancen zu wenden. Das bedeutet vor allem anderen deutlich mehr Personal und dessen zielgerichtete Professionalisierung in Hinblick auf Lebenslagenorientierung.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Befunde der formativen Evaluation von 2019/2020.

<sup>52</sup> Zeitraum vor Zuwendung und Wirksamwerden der Programmressourcen.

<sup>53</sup> Sehm-Schurig (2020).

<sup>54</sup> Vgl. u.a. Rosken (2009), Brandes et al. (2011).

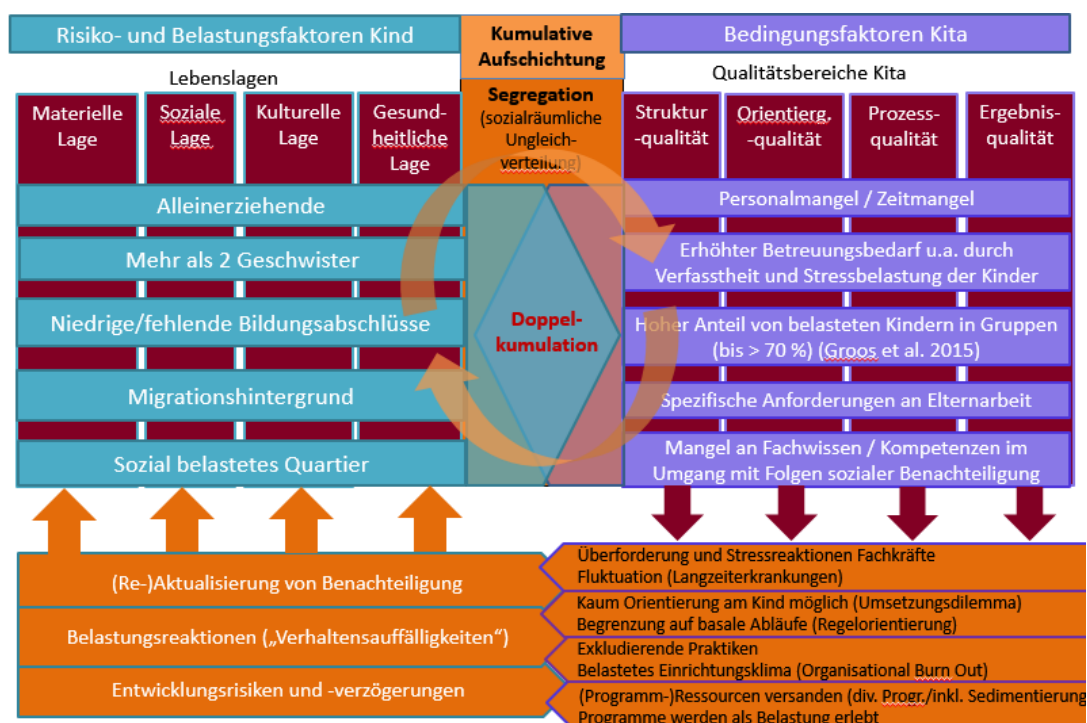


Abbildung 3: Dynamik der Doppelkumulation in segregierten Kitas

Dabei kann das Programm die Lebenslagen der Kinder nicht beeinflussen und ebenso wenig deren Folgen wie der herausfordernde Betreuungsbedarf und die Anforderungen an die Elternarbeit oder wie die Segregation der Wohngebiete. Doch zwei wesentliche Faktoren der Doppelkumulation werden durch das Programm steuerbar gemacht. Das sind die (1) Personal- und Zeitressourcen im Zusammenspiel mit (2) fachlichen Ressourcen zur Erweiterung von Fachwissen und Kompetenzen im Umgang mit Folgen sozialer und ökonomischer Entbehrungen. Wie erwähnt, sieht die Annahme der Programmtheorie in der Synthese von beidem die Voraussetzung dafür, die Auswirkungen von belasteten Lebenslagen bei Kindern bearbeiten zu können und das System Kita in segregierten Sozialräumen zu stabilisieren. (Vgl. Abb. 4)

#### 1.4.2 Die Qualitätsdimensionen des Handlungsprogramms

Da die besonderen Bedingungen von Kitas im Programmraum nicht in herkömmlichen Qualitätsmodellen der Kindertagesbetreuung abgebildet werden, lag es nahe, die Voraussetzungen und Kriterien für eine gute lebenslagenorientierte pädagogische Arbeit modellhaft zu beschreiben. Als Grundlage dafür dienten die Befunde der formativen Evaluation seit 2019/2020.<sup>55</sup> Daraus wurde das empirische Modell der „Qualitätsdimensionen im Handlungsprogramm“ entwickelt, welches die Struktur- und Prozessdimensionen der Praxis abbildet. Dieses Grundgerüst wird durch

<sup>55</sup> Sehm-Schurig (2020).

den Zielkorridor für die Entwicklungen im Programm ergänzt sowie die dafür bereitgestellten Ressourcen.

Die Grundstruktur des Modells (Abb. 4) wird durch eine waagerechte Achse und eine senkrechte Achse strukturiert. Die Waagerechte bewegt sich zwischen „**Verdichtung**“ und „**Entzerrung**“ und repräsentiert damit die Struktur-Dimension.

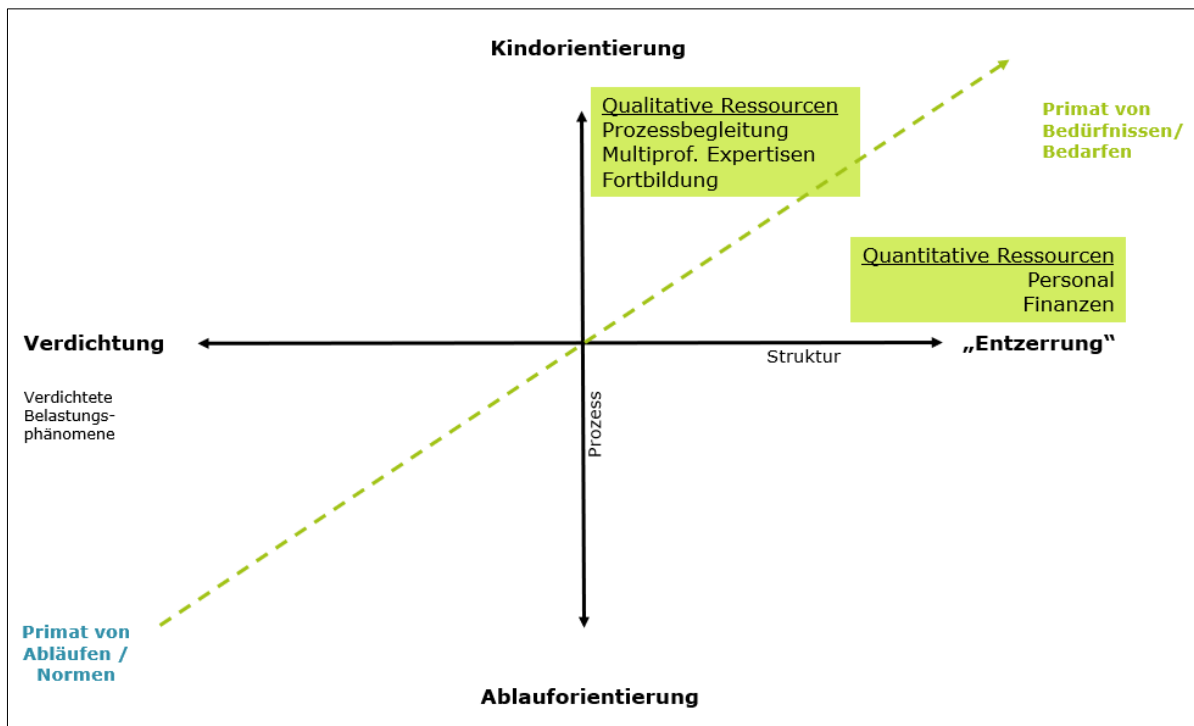


Abbildung 4: Qualitätsdimensionen Kita im Handlungsprogramm

„**Verdichtung**“ beschreibt die Qualität der Belastung durch die strapazierten Rahmenbedingungen in den Kitas und die Auswirkungen, die aus dem Missverhältnis zwischen den Herausforderungen im pädagogischen Alltag und den begrenzten Möglichkeiten damit umzugehen, resultieren. Die Auswirkungen von „Verdichtung“ zeigen sich u.a. in hoher und andauernder Lautstärke, im Konfliktpotenzial zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Fachkräften als auch in einem Mangel an Handlungsoptionen und Überforderung. Demgegenüber ist „**Entzerrung**“ ein Begriff, den die Befragten vor allem dann verwendeten, wenn es darum ging, eine Entlastung durch Programmressourcen zu beschreiben und der impliziert, dass die Arbeit beispielsweise kindbezogener und in kleineren Gruppen sowie stressärmer möglich sein würde. (Abb. 4).

Die Senkrechte im Bild steht für die Handlungsorientierungen der Fachkräfte und markiert damit die Prozess-Dimension im Modell. Sie spannt sich zwischen den Polen „**Ablauforientierung**“ und „**Kindorientierung**“ auf. Ablauforientierung bezieht sich in diesem Modell darauf, dass sich das Handeln der Fachkräfte eher darauf richtet, alltägliche Abläufe und Routinen abzuarbeiten. Das kann in den

untersuchten Kitas als ein Symptom von Verdichtung wahrgenommen werden, weil ihm die Strategie zugrunde liegt, pragmatisch mit dem Tag und seinen vielfältigen Herausforderungen zurecht zu kommen. Der Umgang mit der Ungewissheit, die pädagogischen Situationen innewohnt<sup>56</sup>, wird durch den Versuch ersetzt, die Situation zu kontrollieren und an einer festen Tagesstruktur festzuhalten. Ein individuelles und situatives Wahrnehmen und Reagieren auf die Bedürfnisse von Kindern wird dadurch deutlich begrenzt.

Dem gegenüber steht die Kindorientierung<sup>57</sup>, die eine Ausrichtung pädagogischen Handelns beschreibt, das sich an den Eigenschaften und Entwicklungsbedarfen eines jeden Kindes ausrichtet und passgenaue fachliche Maßnahmen für Kinder und Kindergruppen ermöglicht. Das widerspricht dabei nicht einer Sicherheit gebenden Tagesstruktur, wird aber innerhalb dieser flexibel gehandhabt.

Die Kindorientierung markiert zusammen mit den „entzerrten“ Strukturen den Zielbereich des Programms (Pfeil-Diagonale). Die Voraussetzungen für diese Entwicklung sind die qualitativen und quantitativen Ressourcen, die das Programm bereitstellt.<sup>58</sup>

Das dargestellte Modell ermöglicht es, Entwicklungen von Kitas, Teams und Fachkräften im Kontext der Programm-Kitas zu verorten und zu beschreiben. Das folgende Kapitel stellt Ergebnisse vor und schließt mit einer Übertragung in das Modell. (vgl. Abb. 11)

## **1.5 Herausforderungen, Ressourcen und Perspektiven im Kontext segregierter Kitas**

Wie benannt, sind die besonderen Herausforderungen der Kita-Praxis in den segregierten Einrichtungen bislang wenig erforscht<sup>59</sup>. So untersuchten Groos et al (2018) zwar die Ursachen und Auswirkung von Kita-Segregation auf Kinder, aber nicht auf die Fachkräfte beziehungsweise auf den pädagogischen Alltag<sup>60</sup>. Pomykaj und Hoglebe (2019)<sup>61</sup> stellen fest, dass die Kita-Segregation in Studien zu selten als Ungleichheitsdimension betrachtet wird, was als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass die Auswirkungen auf die Praxis kaum beleuchtet werden. Schelle reklamierte noch 2020 die fehlende Perspektive darauf, „inwiefern der Sozialraum

---

<sup>56</sup> U.a. Rabe-Kleberg (1999: 12) und Nentwig-Gesemann et al. (2012: 11).

<sup>57</sup> U.a. Pannier (2021: 8).

<sup>58</sup> Seit 2019 zusätzlich v.a. deutliche Investition in Personal-Kind-Schlüssel für ausgewählte Kitas (Aktionsplan Kita<sup>2</sup> 2019-2024).

<sup>59</sup> In Ansätzen Groos et al. (2015).

<sup>60</sup> Vgl. Groos et al (2018).

<sup>61</sup> Pomykaj/Hoglebe (2019: 508).

in der Diskussion und Erforschung der Qualität in Kitas“ Bedeutung erlangt<sup>62</sup> und bietet damit zwölf Jahre nach Beginn des Handlungsprogramms erstmals eine Referenz für den Dresdner Ansatz.

Für die Arbeit im Programm ist das Wissen darüber, welche Auswirkungen die Praxis beschreibt, grundlegend. Deshalb wurde 2024 eine weitere Erhebung bei den Fachkräften der Programm-Kitas durchgeführt. Im Mittelpunkt stand die Fragestellung, welche Herausforderungen für die Programmstandorte typisch sind – im Vergleich zu unbelasteten Einrichtungen – und welche Kompetenzen und Strategien die Fachkräfte nutzen bzw. entwickelt haben, um unter den Voraussetzungen gegebener Ressourcen damit umgehen zu können. Daran schloss sich die Frage an, welche Bedeutung die Fachkräfte in Bezug auf die besonderen Bedarfe der Kinder den Bildungszielen zumessen und auf welche Weise sie diese verfolgen. Diese Frage ist elementar für das Verständnis der Rolle, die primär segregierten Kitas im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag zugewiesen wird.

Die Ergebnisse zeigen deutlich die Konturen einer Kita-Praxis, die sich den besonderen Herausforderungen stellt und darüber eigenständige Kompetenzen und Strategien entwickelt hat. Auf der Basis dieser Befunde wurden zwei Fachkraftperspektiven in Bezug auf Bildungsziele rekonstruiert, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden, bevor eine Einordnung der Ergebnisse in das Qualitätsmodell des Programms den Beitrag abschließt.

### **1.5.1 Herausforderungen**

Die Herausforderungen in segregierten Kitas unterscheiden sich wesentlich von denen in Kitas gemischter oder privilegierter Stadträumen. Diese relationale Perspektive wurde in der Bildungsforschung<sup>63</sup> bislang nur in Ansätzen eingenommen und spielt vor allem dann eine Rolle, wenn es um Ansätze bedarfsgerechter Finanzierung geht<sup>64</sup>. Deshalb war es von großem Interesse, Aussagen von Fachkräften zu erhalten, die „beide Seiten“ kennen und die Unterschiede kontrastierend beschreiben konnten. Die rekonstruierten Schwerpunkte und Aspekte in den jeweiligen Abbildungen wurden im Text hervorgehoben.

---

<sup>62</sup> Schelle (2020: 8).

<sup>63</sup> Vgl. Bremm (2016: 327ff) in Bezug auf den Schulerfolg.

<sup>64</sup> Vgl. u.a. Espenhorst (2025).



Abbildung 5: Spezifische Herausforderungen in segregierten KiTas

Ein sehr häufig benanntes Stichwort in den Erhebungen war das der „**Mischung**“<sup>65</sup> von Kindern mit bestimmten Merkmalen (vgl. Abb. 5). Dieser Begriff steht dafür, dass der Anteil von Kindern aus Familien mit belasteten Lebenslagen und/oder Migrationshintergrund in den Programmstandorten weitaus höher ist als in anderen Einrichtungen, wo das lediglich Einzelfälle sind.

Daraus erwachsen besondere Aufgaben. Am häufigsten wurden die unterschiedlichen und bearbeitungswürdigen **Sprachstände** erwähnt, die sehr oft mit entsprechenden **Entwicklungsständen** zusammengefasst wurden. In allen Interviews wurde zudem die gefühlte dynamische Zunahme von diversen Auffälligkeiten benannt, was hier als „**Trend**“ benannt wird.

Ein häufiges Motiv in den Interviews war das der „**Spanne**“ bzw. „**Schere**“. Damit bezeichneten die Befragten das Dilemma, zeitgleich große Unterschiede bearbeiten zu müssen – z.B. auf verschiedene Entwicklungsstände der Kinder einzugehen oder zwischen Gruppenführung und 1:1-Betreuung zu navigieren sowie Situationen gerecht zu werden, in denen Kinder betreut werden und zugleich Eltern teilweise akute Bedarfe anmelden. Kaum überraschend nahm die Schilderung von **sozioemotionalen Belastungsphänomenen** breiten Raum ein. Auch hier wurde das eben beschriebene Dilemma deutlich.

In Bezug auf **Eltern** standen die **wechselseitigen Erwartungen** aneinander im Vordergrund, was insofern erwartbar war, als dass in einer oft so genannten „normalen“ Kita die Eltern zumeist die Ziele und Erwartungen der Einrichtungen kennen und teilen. Bei der Beschreibung von **Eltern** in den Programm-Kitas standen zudem häufig **Bedarfe** im Vordergrund, die im Kontrast zu Elternarbeit in unbelasteten Einrichtungen thematisiert wurden und deren Bearbeitung eine weitere spezifische Aufgabe in den Programm-Kitas darstellt. Ein brisanter Bezugspunkt ist die Bearbeitung von Fällen drohender **Kindeswohlgefährdung** (KWG), was die Zusammenarbeit von Fachkräften und Erziehungsberechtigten nicht selten zu einer Gratwanderung macht.

<sup>65</sup> Der Fachterminus lautet „Komposition“, also die Zusammensetzung von Kindergruppen nach bestimmten Merkmalen, z.B. Ethnie, Sprache/n, sozialer Status.

Diese Herausforderungen markieren beispielhaft quantitative und qualitative Unterschiede, die die Interviewten in Programm-Kitas im Vergleich zu unbelasteten Kitas sehen.

### 1.5.2 Kompetenzen

Daran, so die Annahme, sollten sich schließlich auch eigenständige Herangehensweisen entwickeln, weil neues Handlungswissen und neue Fähigkeiten vor allem in sogenannten Handlungskrisen entstehen und im Zuge von Problemlösungsprozessen entwickelt werden<sup>66</sup>.

Deshalb zielte eine Fragestellung in den Gruppeninterviews darauf, welche Kompetenzen und Strategien die Fachkräfte entwickelt haben, die sie in unbelasteten Kitas nicht hätten erwerben müssen und können.

Als spezifische Kompetenz ließ sich das „**Kontextualisieren**“ rekonstruieren, also das Wissen der Fachkräfte um die *Belastungsfaktoren und die Situiertheit von Kindern und Eltern*. Das Kontextualisieren hilft ihnen, das Verhalten von Kindern und Eltern einordnen zu können, es nicht persönlich zu nehmen, empathisch zu sein (und zu bleiben), vorbereitet zu sein und eigene psychische und fachliche Grenzen identifizieren zu können. (Vgl. Abb. 6)

#### Ausgewählte Kompetenzen

<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; display: inline-block;">Kontextualisieren</div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">Wissen um Belastungsfaktoren und die Situiertheit von Kindern &amp; Eltern</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verhalten von Kind/ern, Eltern einordnen zu können</li> <li>✓ Verhalten nicht persönlich nehmen,</li> <li>✓ empathisch sein zu können</li> <li>✓ Situationen/Eskalationen absehen können,</li> <li>✓ auf besondere Bedürfnisse besser eingehen können</li> <li>✓ eigene fachliche Grenzen erkennen können (z.B. Traumatisierungen und Belastungsphänomene)</li> </ul>	<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">„Ich finde, wenn man die Hintergründe weiß, dass man das besser einordnen kann, und dann, dass es einem <u>leichter</u> fällt, also man versucht <u>immer</u> Verständnis aufzubringen und <b>das Kind so zu nehmen, wie's ist</b>. Wenn man aber weiß, warum das so ist, dann fällt mir leichter, drauf einzugehn“ (Pos. 108, FK 22)</div>
<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; display: inline-block;">Schnittstellenkompetenz</div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">„Advokatorisch“</div>	<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">u.a. zu:</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ASD</li> <li>✓ Soz.Amt, Jugendamt</li> <li>✓ Beratungsstellen (Verweisung)</li> <li>✓ KJÄD</li> <li>✓ Gericht</li> </ul>	<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">„Aber ich denke, (...) da können wir <u>penetrant</u> sein. Also ich bin in dem Fall immer sehr penetrant, (...) und ich versuch da mit aller Kraft och den ASD-Mitarbeiter of die Füße zu treten <b>und zu sagen: So geht's ni, und ich seh das anders!</b>“ (Pos. 144, FK 2)</div>
<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; display: inline-block;">Flexibel &amp; situativ spontan agieren</div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">„Peripherer Blick“</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausrichtung an Bedarfen von Kindern und Eltern</li> <li>✓ Anpassung von Abläufen</li> <li>✓ Anpassung Strukturen</li> <li>✓ Situationen offen gestalten</li> <li>✓ Bildung flexibel integrieren</li> </ul>	<div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; border-radius: 5px; font-size: small;">„ja, da <b>hast</b> du die Situation, du musst das Beste draus machen (...). Und da hast du ni die Zeit vorher dann noch großartig was auszuarbeiten. Da musst du <u>handeln</u>. Und wenn man da wenig Methoden <u>hat</u>, die, of die man zurückgreifen kann, (...) is das immer relativ schwierig. (...) Aber trotz dessen muss der Erzieher (...) <b>situativ handeln. Und das is schon ne Kompetenz, die muss jemand hoch ausgebildet ham. Zumindest bei uns.</b>“ (Pos. 198, FK 17)</div>

Abbildung 6: Spezifische Kompetenzen in Programm-Kitas

<sup>66</sup> Strübing (2018: S. 132).

Das schließt an die **Schnittstellenkompetenz** an, die anders als noch 2015 im Handlungsprogramm deutlich häufiger und nun geradezu selbstverständlich von Fachkräften übernommen wird. Damals war das vorrangig die Domäne der sozialpädagogischen Mitarbeiter\*innen im Programm (SPMA).<sup>67</sup> Bei der Schnittstellenkompetenz handelt es sich um den geeigneten Umgang mit Bedarfen von Kindern und Eltern, die nicht im Handlungsfeld von Kita bearbeitet werden können, die aber Aufmerksamkeit erfordern. Dabei geht es einerseits um Verweisung an andere Stellen aber auch um Kontakte zu entsprechenden Institutionen. Eine besondere Ausprägung ist das „*Advokatorische*“, das sich darin zeigt, dass Fachkräfte sich bei Verantwortlichen z.B. in Behörden stellvertretend für die Interessen der Kinder oder Eltern einsetzen.

Die dritte maßgebliche Kompetenz in dem oben beschriebenen Zusammenhang wurde häufig benannt bzw. umschrieben, um den Unterschied zur Arbeit in unbelasteten Kitas deutlich machen. Dass man als pädagogische Fachkraft im Handlungsprogramm „**flexibel**“ und „**spontan**“ sein und „**situativ agieren**“ muss, wurde sehr oft betont. Eine interessante Facette davon ist der „*periphere Blick*“, eine besondere permanente Wachsamkeit, bei der die Augen und Ohren der Fachkräfte überall sein müssen, weil sich in diesen Kitas die Situationen im pädagogischen Alltag sehr rasch ändern können und umgehende Reaktionen erzwingen – je eher, desto besser für alle.

### 1.5.3 Strategien

Neben den hier dargestellten Kompetenzen benötigen die Fachkräfte aber auch Strategien, um dauerhaft mit Herausforderungen und auch mit Frustration umgehen zu können, um stabil und handlungsfähig zu bleiben. In den Daten fanden sich Hinweise auf drei wesentliche Strategien, die im Zusammenhang gesehen werden können. (Abb. 6)

Dabei steht **Akzeptanz** im Vordergrund, die als Strategie eng mit den besonderen Aufgaben des Feldes verbunden ist. Die Aussagen in den Interviews pendelten allerdings zwischen Resignation und wirklicher Akzeptanz. In der positiven Ausprägung ließ sich erkennen, dass es den Fachkräften darum geht, die eigenen Erwartungen an Kinder und Eltern zu überprüfen und zu erleben, dass es einen Unterschied macht, ob man sich an einem äußeren Maßstab von „Normalität“ orientiert oder ob es gelingt, sich davon freizumachen und in der Lage ist, das Kind oder die Eltern unvoreingenommen zu sehen. Das wird dann torpediert, wenn Fachkräfte an den einst erlernten Vorstellungen von einem funktionierenden, „normalen“

---

<sup>67</sup> Dröbner et al (2015).

pädagogischen Alltag festhalten und eher resignieren, wenn sie es nicht schaffen, ihre Erwartungen an die Realität anzupassen (vgl. Zitat rechts oben in Abb. 7).

### Ausgewählte Strategien

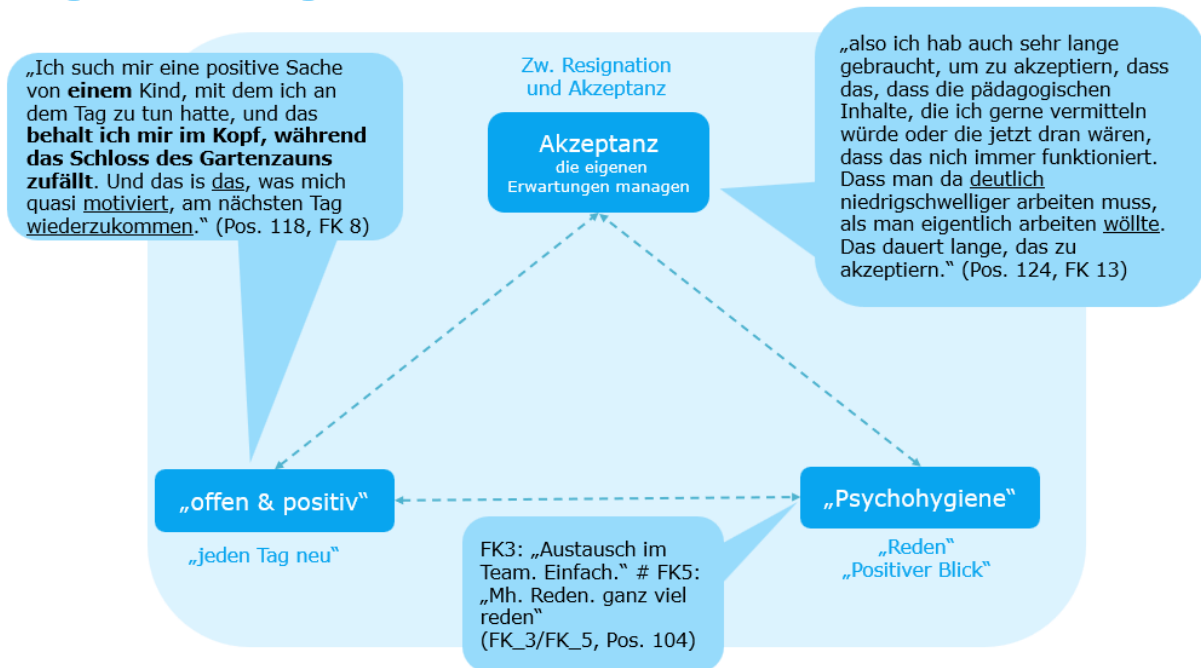


Abbildung 7: Spezifische Strategien in Programm-Kitas

Gelingende Akzeptanz zeigt sich hingegen darin, dass die Fachkraft zu unterscheiden vermag, was sie (pädagogisch) beeinflussen kann und was nicht in ihren Möglichkeiten liegt

Akzeptanz kann als Voraussetzung für die Strategie von Fachkräften gesehen werden, **„offen und positiv“** an die Arbeit heranzugehen – und zwar jeden Tag neu. Der Ausdruck „offen und positiv“ wurde von den Fachkräften häufig verwendet, wenn sie über ihre Möglichkeiten sprachen, mit der Fülle an frustrierenden oder kräfteaubenden Situationen umzugehen. Diese Perspektive erfüllt zwei Funktionen:

(1) Erstens reicht sie als Strategie im Alltag über die soeben beschriebene Akzeptanz hinaus, indem die PFK „offen & positiv“ auf die Kinder und auch auf Eltern blicken. Dieser Blick ist Ausdruck des Vertrauens auf die Möglichkeit von guter Entwicklung und davon, dass die Fachkräfte einen professionellen Abstand herstellen konnten - zwischen der eigenen Person und dem, was herausfordernd ist. Die oben beschriebene Kompetenz des Kontextualisierens ist eine wichtige Voraussetzung dafür.

(2) Zweitens wird diese Perspektive von den Fachkräften gezielt angewandt, um sich in oder nach einem schweren und herausfordernden Arbeitstag neu zu motivieren. Dann wird bewusst etwas Positives – die Freude eines Kindes, ein (wenn

auch kleiner) Entwicklungsschritt, eine gelungene Situation oder eine gelungene Interaktion mit Eltern fokussiert, um daraus Kraft für die nächsten Stunden oder den folgenden Tag zu ziehen (siehe Zitat in Abb. 7). Diese Strategie ist in eindrucksvoller Weise geeignet, die Besonderheit des pädagogischen Alltags in den Programm-Kitas indirekt nachvollziehbar zu machen.

Eine wichtige Strategie - sowohl individuell als auch auf Teamebene - ist die häufig benannte „**Psychohygiene**“. Dabei ist die Möglichkeit von Austausch für die Fachkräfte essenziell. Die Aussagen in den Interviews verweisen direkt und indirekt auf die schweren Themen, die das Arbeitserleben in den Kitas prägen. Aber auch die Erfahrung, fachlich an Grenzen zu stoßen, belastet die Fachkräfte. Sie erleichtern sich vor allem im Team, vereinzelt bei Leitungskräften aber auch privat, und sie schätzen Supervision sehr.

#### **1.5.4 Team**

Zur Bedeutung des Teams für die Qualität der Arbeit in Kitas findet sich umfangreiche Fachliteratur<sup>68</sup> und man könnte annehmen, dass das Team in allen Kitas die gleiche Relevanz hat. In den Einzelaspekten zeigt sich jedoch deutlich, dass dem Team in Programm-Kitas eine besondere Bedeutung zukommt. Die Zitate belegen das (Abb. 8).

Im Mittelpunkt steht das oft so benannte „Händeln“ von schwierigen Situationen. Das betrifft v.a. Gruppensituationen, die entstehen, wenn zeitgleich mehrere Kinder sich nur schwer oder gar nicht regulieren können und die ErzieherInnen sehr gefordert sind. Dann wird der häufig erwähnte „Hilferuf“ von Fachkräften an KollegInnen gesendet - entweder zur situativen Entzerrung, um einen Teil der Gruppe für die Bearbeitung einer akuten 1:1-Situation an eine andere Person abgeben zu können oder die Chance zu haben, den Raum kurz zu verlassen, um sich zu regulieren. Der „Hilferuf“ belegt die Bedeutung von **Verlässlichkeit** in den Teams im engen Zusammenhang mit den spezifischen Belastungen in segregierten Kitas.

Das schließt an den Aspekt der kollegialen **Beziehung** an, weil die Verlässlichkeit hier auch Ausdruck des geteilten Verständnisses für diese Arbeit und füreinander ist. Ein wichtiger Teil von tragender Beziehung ist das Vertrauen unter den Fachkräften, wenn sie einander ihre Unsicherheiten, Grenzen oder auch ihre Überforderung mitteilen. Dieser Zusammenhalt ist eine besondere und wichtige Qualität in den Programm-Kitas, wenn sie gegeben ist.

---

<sup>68</sup> Beispielhaft Oppermann/Hummel/Anders (2025), Eling et al. (2022) und Völkel/Wihstutz (Hg) (2013).

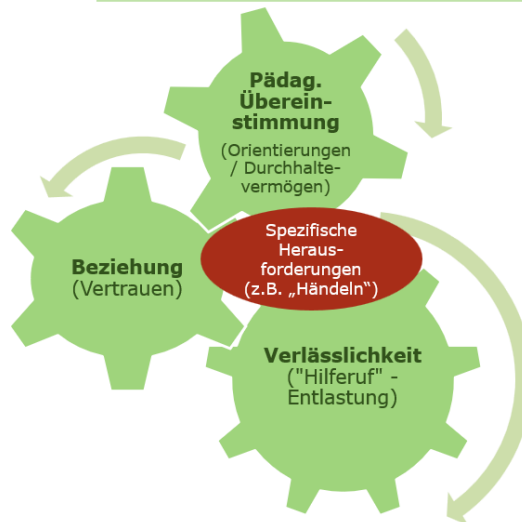
# TEAM

## Pädagogische Übereinstimmung

„Du schaffst deinen pädagogischen Alltag nicht, viele Kollegen werden unzufrieden, weil sie denken: Das ist aber nicht mein pädagogischer Ansatz, warum ich hier bin. Jeder **weiß**, dass wenn er im Handlungsprogramm arbeitet, in einer Kita arbeitet, in der es **wahrscheinlich kein normaler Alltag sein wird.**“ (FK\_19, Pos. 27)

## Beziehung / Vertrauen

„Und, äh, wir sind sehr **ehrlich** zueinander und, äh, wir ham och das **Vertrauen** zueinander, wenn man in **Grenzsituationen** kommt, äh, zu dem anderen gehn zu können, sagen: 'Du, ich kann jetzt hier gerade ni, könntest Du mal bitte übernehmen, **ich brauch jetzt mal fünf Minuten Auszeit**, um dann wieder gut reingehn zu können. Äh, das find ich sehr, sehr angenehm. Und, äh, das macht och richtig **Spaß.**“ (FK\_10 Pos. 160)



## Verlässlichkeit

„ [...] Also man muss sich auf seine Kollegen, sein Team verlassen können und wenn **das ni is**, hat man ganz große Probleme. (...) dass die Absprachen, so wie sie besprochen sind, auch eingehalten werden. (...) Dass wenn ich sage: Ich brauche Hilfe, dass da och jemand kommt. Und dass ne andre Kollegin och mal bereit ist, das Zimmer für fünf Minuten alleine zu betreuen oder so. I: Warum ist das in dieser Kita so wichtig im Verhältnis zu einer unbelasteten? FK\_5: Ich denke, das is grundsätzlich wichtig. **Aber in dieser [Kita] is dieser Hilferuf, also wenn ich einen absetze, dann brennt's da wirklich.**“ (FK\_5 Pos. 21-25)

Abbildung 8: Team-Aspekte in Programm-Kitas

So ließen sich auch gegenteilige Aussagen finden, in denen Fachkräfte beschreiben, dass sie im Team auf wenig Unterstützung zurückgreifen können – was u.a. mit einem Mangel an **pädagogischer Übereinstimmung** begründet wurde. Unterscheiden sich die Perspektiven auf Kinder, Eltern und bestimmte Situationen im Team grundlegend, fehlen wichtige Ressourcen auf der Beziehungsebene im Team und damit auch die erwähnte Verlässlichkeit, sich in schwierigen Situationen zu unterstützen. Deshalb greifen die Zahnräder in der Abbildung ineinander.

## 1.6 Fachkraftperspektiven auf Bildungsziele

Da den Programm-Kitas im Besonderen eine kompensatorische Rolle in Bezug auf den Bildungsauftrag zugewiesen wird,<sup>69</sup> wurden die Daten nach Aussagen der Fachkräfte zu ihrer Haltung in Bezug auf Bildungsziele ausgewertet. Es konnten zwei kontrastierende Perspektiven rekonstruiert werden, die zusammen mit den anderen Befunden die komplexen Voraussetzungen der Praxis für Bildungsarbeit erkennen lassen.

### Perspektive I: „Normale Kinder“ und „Normale Kitas“

Wie bereits oben dargestellt (Stichwort „Akzeptanz“ S. 23), ist es offensichtlich relevant, ob sich eine pädagogische Fachkraft an sogenannter „Normalität“ orientiert oder ob sie sich auf jedes Kind in jedem Moment und jeden Tag neu einlassen

<sup>69</sup> Vgl. u.a. Bundesjugendkuratorium (2008).

kann. Das bezieht sich auch auf die Erwartungen, wie der pädagogische Alltag in der Kita verlaufen solle und wie es die meisten Fachkräfte auch aus unbelasteten Kitas kennen und beschreiben.

Orientieren sich Fachkräfte an subjektiven Normalitäts-vorstellungen, werden die

### „Normale Kinder“ - „Normale Kitas“

„Also, in ner Regelkita, denk ich, sind die Kinder, also könn sich dort anpassen und mit der Gruppe gut geleitet und gelenkt werden, (...) Und, ja, also das denk ich, das is en großer Unterschied.“ (Pos. 16, V\_FK 4)

### Kinder in unbelasteten Kitas „funktionieren“ und kooperieren

„Ja, [...] was ja so typisch für diese nichtbelasteten Kitas ist: da geht man früh hin, da hat man seinen Ablauf, die Kinder sind ja wissbegierig, aufnahmefähig, verstehen uns und, ähm, da machen Sie en Morgenkreis, da spulen Sie das ab, und alles is tutti paletti. Also das geht [hier] gar nich!“ (Pos. 17, I\_FK 14)

Folgen von belasteten Lebenslagen und/oder eines Migrationshintergrundes dem vermeintlich Normalen gegenübergestellt und dann eher problematisiert.

Gemessen an diesen Vorstellungen „funktionieren“ die betreffenden Kinder demzufolge nicht - auch in Hinblick auf die Erreichung von Bildungszielen.

Aus dieser Perspektive folgen Widersprüche für die Arbeit, weil die pädagogische Fachkraft infolgedessen einen Dissens erlebt zwischen dem, was sie den Kindern vermitteln will und deren Möglichkeiten – in Verbindung mit den ihr zur Verfügung stehenden Kompetenzen, Strategien, Methoden und Strukturen.

Bildung wird vordergründig als Plan begriffen, kann aber mit dieser Perspektive nicht auf üblichen Wegen oder mit Routinen abgearbeitet werden. Wird dies dennoch versucht, hat das Frustration und Resignation zur Folge – schlimmstenfalls auf beiden Seiten, bei Fachkräften und Kindern.

Bezugshorizont	Bildungsziele	Strukturen	Methoden	Orientierung
„normale Kinder“ „normale Eltern“ „Normale Kita“	<b>Konfligierende Bildungsziele</b> (Dilemma)	statisch	festgelegt	Ablauforientierung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung als Plan (Standards/Abläufe)</li> <li>- "nicht zu schaffen,, (Resignation / Frust)</li> <li>- "da hat man seinen Ablauf"</li> </ul> <b>→ Ablauforientierung</b>		<b>Routinen</b>  <b>Das Kind muss zur Kita passen</b> Orientierung am <u>Funktionieren</u> der Kinder in der Schule - Übernahme von (normativen) Erwartungen von Schule/Lehrkräften (Leistung); Entkoppelt von den Kindern und ihren Voraussetzungen		

Abbildung 9: Fachkraftorientierung und Bildungsziele I

Das zugespitzte Fazit lautet: Das Kind muss zur Kita passen, d.h., die Kinder sollten funktionieren, nicht zuletzt deshalb, weil sie es auch Sicht von Fachkräften ja auch

in der Schule müssen. Dies ist aber häufig entkoppelt von den Möglichkeiten und Bedarfen vieler Kinder in den Programm-Kitas. (vgl. Abb. 9)

### Perspektive II: „Das konkrete Kind“ und „was möglich ist“

Im Interviewmaterial fanden sich aber vor allem auch Schilderungen, wie es Fachkräfte in diesen Einrichtungen schaffen, die Bildungsziele und die Bedürfnisse der Kinder zu integrieren. Das gelingt mithilfe der oben erwähnten Kompetenz, „spontan und situativ“ handeln zu können, sich von Abläufen zu lösen, Bildung mit fortwährender Aufmerksamkeit an Gelegenheiten zu knüpfen als im Gegensatz dazu an feste Zeiten und Formate. Gleichwohl ist in diesem Modus das Handeln der Fachkräfte planvoll auf Bildung bezogen, aber der Plan grundiert die Wahrnehmung von Möglichkeiten und der Offenheit der Kinder für Bildungsanregungen. Das situative Agieren richtet sich eher an dem Kind aus als an einer statischen Dramaturgie von Abläufen.

Bezugshorizont	Bildungsziele	Strukturen	Methoden	Orientierung
„normale Kinder“ „normale Eltern“ „Normale Kita“	<b>Konfligierende Bildungsziele (Dilemma)</b>	statisch	festgelegt	Ablauforientierung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung als Plan (Standards/Abläufe)</li> <li>- "nicht zu schaffen,, (Resignation / Frust)</li> <li>- "da hat man seinen Ablauf"</li> </ul> <p>→ <b>Ablauforientierung</b></p>		<p>Routinen</p> <p><b>Das Kind muss zur Kita passen</b></p> <p>Orientierung am <u>Funktionieren</u> der Kinder in der Schule - Übernahme von (normativen) Erwartungen von Schule/Lehrkräften (Leistung); Entkoppelt von den Kindern und ihren Voraussetzungen</p>		
Konkretes Kind Konkrete Eltern „was möglich ist“	<b>Integrierte Bildungsziele von Kind und Schule</b>	angepasst	Innovativ situativ	Kindorientierung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „flexibel &amp; spontan“ (von Abläufen lösen)</li> <li>- Bildung im Moment (on going – situativ)</li> <li>- Anpassung Strukturen / Abläufe</li> </ul> <p>→ <b>Kindorientierung</b></p>		<p>On-going</p> <p><b>Die Kita ist um das Kind herum gebaut</b></p> <p>Orientierung an den Kindern, an deren Voraussetzungen; Methoden &amp; Formate werden angepasst; Bildungsarbeit findet fortwährend statt; <b>Teilhabe</b> (K. sollen Freude haben - ohne expliziten Leistungsanspruch), <b>Entwicklung</b> statt Leistung (nicht normativ)</p>		

Abbildung 10: Gegenüberstellung Fachkraftorientierung und Bildungsziele I und II

Das erfordert eine ungeteilte Aufmerksamkeit für die Offenheit der einzelnen Kinder in jedem Moment. Im Vordergrund steht dann die Orientierung an den Kindern und an dem, was in jedem Moment möglich ist. Die Voraussetzungen für diese Herausforderung sind die oben beschriebenen Kompetenzen und Strategien. Steht

das konkrete Kind im Bezugshorizont, verbinden sich die Orientierung an den Bildungszielen mit den Möglichkeiten des Kindes.

Das wird durch flexibles Handeln erreicht und durch Bildung im Moment - anstatt in festen Formaten. Die Grundlage dafür ist die Anpassung von Strukturen und Abläufen. Das Credo könnte lauten: Die Kita ist um das Kind herum gebaut. Ermöglicht wird das durch die oben dargestellten handlungsfeldspezifischen Kompetenzen und Strategien von Fachkräften in segregierten Kitas (vgl. Abb. 9), die sie angetrieben durch den Handlungsdruck<sup>70</sup> in ihrem pädagogischen Alltag erworben haben.

## 1.7 Einordnung in das Modell der empirischen Qualitätsdimensionen

Die dargestellten Befunde lassen sich schlüssig in das Modell der empirischen Qualitätsdimensionen (Abb. 2) einordnen. Es ergibt sich ein Gesamtbild (Abb. 10), das sowohl die spezifischen Herausforderungen, als auch die daran entwickelten Kompetenzen, Strategien und die Orientierungen umfasst. Die oben in den jeweiligen Abschnitten erläuterten Begriffe werden zur Einordnung in das Modell hier noch einmal kurz beschrieben.

Im Zentrum steht der Begriff der „**Mischung**“ (s.o.), mit dem der besonders hohe Anteil von Kindern im Verhältnis zur Gesamtbelegung an den Standorten gemeint ist, die von Folgen belasteter Lebenslagen betroffen sind und/oder Migrationshintergrund haben. Eng damit verbunden sind die Metaphern der „**Spanne**“ bzw. „**Schere**“, die die Anforderungen der Fachkräfte verdeutlichen, mit sehr unterschiedlichen kindlichen Entwicklungs- und Sprachständen sowie mit diversen Ausprägungen von Belastungsfolgen zu arbeiten.

Diese Begriffe bilden die wesentlichen Unterschiede zu unbelasteten Einrichtungen ab, nämlich die quantitative und qualitative Ausprägung von allem, was in den Programm-Kitas anders ist. Auf der linken Seite wurden unter dem Begriff „**Verdichtung**“ die benannten spezifischen Herausforderungen platziert, die sich aus den Interviewdaten rekonstruieren ließen. Die **Kompetenzen** (vgl. S. 15f) lassen sich der Achse der Orientierungen zuordnen. Das folgt der Annahme, dass die Fachkräfte durch ihre Ausbildung nicht auf die spezifischen Herausforderungen vorbereitet wurden. Die dort erworbenen „**klassischen**“ **Kompetenzen** (Quadrant links unten) gehören zur **Ablauforientierung**, die in einer unbelasteten Kita funktioniert, ebenso wie statische Formate und eine **feststehende Tagesstruktur**.

---

<sup>70</sup> Vgl. Strübing (2018: S. 132f) zu Problemlösungsprozessen in Handlungskrisen.

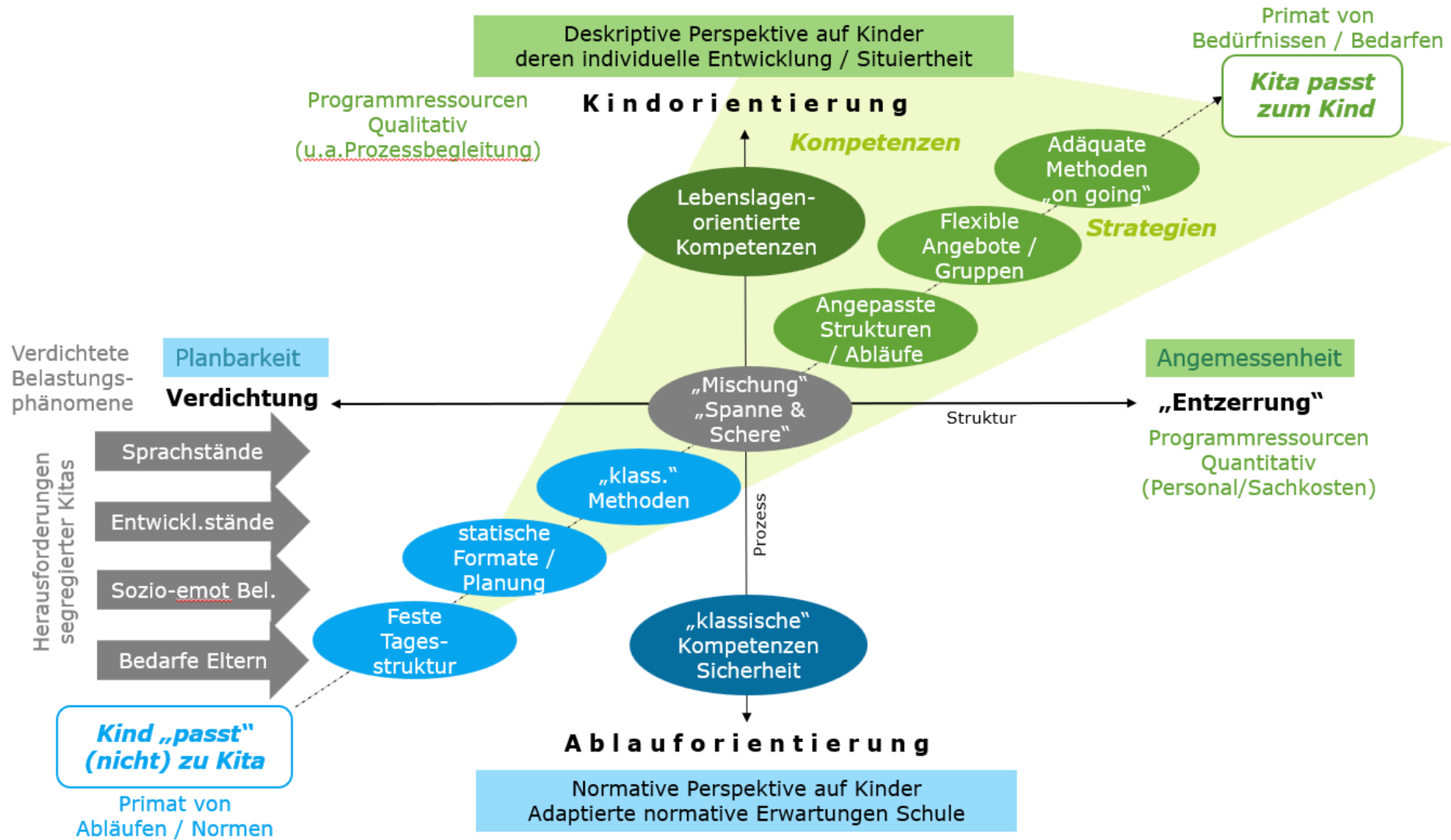


Abbildung 11: Befunde im Modell der empirischen Qualitätsdimensionen

Die neuen Handlungsfeldkompetenzen wie „**flexibel & spontanes Agieren**“ sind der **Kindorientierung** oben zuzuordnen. Rechts davon auf dem oberen Teil der Ziel-Diagonale fügen sich die **angepassten Strukturen und Abläufe, flexible Angebote** und **adäquate Methoden** konsistent ein, weil sie sowohl auf der Strukturebene als auch auf der Prozessebene wirken und den herkömmlichen Prämissen (links unten) gegenüber liegen.

Die Orientierungen auf der Vertikalen lassen sich nun empirisch stärker ausdifferenzieren, als es zum Zeitpunkt des Modellentwurfs 2019/2020 möglich war. So ist die **normative Perspektive** von Praxis auf Kinder unten zu verorten und das Gegenstück, die **deskriptive Perspektive** (beschreibend anstatt bewertend) oben. Während es in der Verdichtung um **Planbarkeit** geht, ist die Ausrichtung des pädagogischen Alltags bei Entzerrung die **Angemessenheit**.

Auch das Verhältnis „Kita – Kind“ lässt sich hier prototypisch einordnen. Links unten ist die Passung eines Kindes oder einer Mehrheit von Kindern ausschlaggebend dafür, dass Kita mit den herkömmlichen Methoden, Abläufen und Kompetenzen funktioniert (Kind „passt“ (nicht) zu Kita). Im Zielraum rechts oben „passt“ die Kita idealer Weise zum Kind – und nicht umgekehrt. Grundlegend dafür sind die Kompetenzen und Strategien, die die Fachkräfte in den Programm-Kitas entwickelt haben und nicht zuletzt die qualitativen und quantitativen Programmressourcen.

Damit lassen sich in dem Modell die Konturen von Bedingungen erkennen, durch die kindliche Entwicklungsprozesse nicht nur ermöglicht, sondern begleitet und befördert werden können.

## **1.8 Fazit**

Aus Sicht der formativen Evaluation löst das Handlungsprogramm mit dem beschriebenen Vorgehen und mit den dargestellten Ergebnissen den Auftrag ein, zur Chancengerechtigkeit von Kindern in belasteten Lebenslagen beizutragen. Die Programmanlage mit ihrer Langfristigkeit und den umfassenden Ansätzen, die qualitativen und quantitativen Ressourcen, die Steuerungs- und Unterstützungsstrukturen sowie – last but not least - die Innovationskraft und hohe Motivation der herausgeforderten Praxis hat Handlungsstrategien, Kompetenzen und neues Wissen über die Bedingungen hervorgebracht, die Kinder und segregierte Kitas brauchen, um die Folgen von Entbehrungen in Chancen zu wandeln.

## Literaturverzeichnis:

- Anders, Yvonne; Roßbach, Hans-Günther (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Margrit Stamm und Doris Edelman (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 183–195.
- Begemann, Maik-Carsten; Birkelbach, Klaus (Hg.) (2019): Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Betz, Tanja (2010): Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: Doris Bühler-Niederberger (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–144.
- Betz, Tanja; Idel, Till-Sebastian; Steffensky, Mirjam (2024): Fachkräftemangel in pädagogischen Handlungsfeldern. Editorial. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-024-01278-9>
- Beyer, B. (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden.
- Brandes, H.; Friedel, S.; Röseler, W. (2011): Gleiche Startchancen schaffen! Opladen.
- Bremm, Nina; Klein, Esther Dominique; Racherbäumer, Kathrin (2016): Schulen in "schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: *Die Deutsche Schule DDS* 108 (4), S. 323–339.
- Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Online verfügbar unter [https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk\\_2008\\_2\\_stellungnahme\\_zukunftsfahigeKitas.pdf](https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf) .
- Bühler-Niederberger, Doris (Hg.) (2010): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- Cloos, Peter (2017): Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 179–205.
- Dröbler, Th.; Sehm-Schurig, S.; Schneiderat, G. (2015): "Dass das nicht alles auf den Schultern der Erzieherin liegen muss...". Der sozialpädagogische Auftrag in der Kita und die Perspektiven im Dresdner Handlungsprogramm. Abschlussbericht Evaluation, ZFWB gGmbH. Dresden. <https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/weitere-publikationen.html>
- Eling, Vera (2022): Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Theorien, Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (5), S. 675–690.
- Espenhorst, Niels (2025): Gerechtigkeit von Anfang an. ein Sozialindex für Kindertageseinrichtungen. Expertise. Der Paritätische Gesamtverband. Zoom, 29.01.2025.
- Gerlach, Jennifer (2022): Attachment and socio-emotional development in early childhood: Mediators, moderators and consequences of cumulative family risks in families and daycare centers. Bindung und sozio-emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit: Mediatoren, Moderatoren und Folgen kumulativer familiärer Risiken in der Familie und der Kindertagesstätte. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen, Nürnberg. Online verfügbar unter [file:///C:/Users/Sylvi.Sehm-Schurig/Downloads/Dissertation\\_Gerlach-1.pdf](file:///C:/Users/Sylvi.Sehm-Schurig/Downloads/Dissertation_Gerlach-1.pdf) .

Glatzer, W. (2002): Lebenslagen. In: Wolf, M. (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main

Groos, Thomas, Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung "Kein Kind zurücklassen" Werkstattbericht. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/der-einfluss-von-armut-auf-die-entwicklung-von-kindern>

Groos, Th.; Trappmann, C.; Jehles, N. (2018): Keine Kita für alle. Zum Ausmaß und zu den Ursachen von Kita-Segregation. Hg. v. Bertelsmann Stiftung und Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR). Gütersloh.

Holz, G. (2007): Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Holz, G. (2010): „Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut“ – Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/113/113>

Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen.

Kempe, Thomas; Colbasevici, Liubovi; Espenhorst, Niels (2022): Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes. Hg. v. Der Paritätische Gesamtverband. Berlin.

Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.) (2011 (2010)): Bildungsungleich revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 30), zuletzt geprüft am 08.12.2014.

Laubstein, C.; Holz, G.; Seddig, N. (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Lorenz, Simon; Sann, Alexandra; Ulrich, Susanne M.; Löchner, Johanna; Seilbeck, Carolin; Liel, Christoph; Walper, Sabine (2022): Lebenslagen und Belastungssituationen von Familien mit Säuglingen und Kleinkindern in Deutschland. Zentrale Ergebnisse der Studie "Kinder in Deutschland 0-3" (KiD 0-3 2015). Forschungsbericht. Hg. v. NZFH Nationales Zentrum Frühe Hilfen in der BZgA in Kooperation mit dem DJI. Bundesstiftung Frühe Hilfen. Köln Online verfügbar unter [https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user\\_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publication-NZFH-Materialien-FH-15-Forschungsbericht-Lebenslagen-und-Belastungssituationen-von-Familien-in-Deutschland-bf.pdf](https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publication-NZFH-Materialien-FH-15-Forschungsbericht-Lebenslagen-und-Belastungssituationen-von-Familien-in-Deutschland-bf.pdf) .

Lorenz, Annekathrin; Stöcker, Silke (2020): Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Landeshauptstadt Dresden, 4. Fortschreibung. Online verfügbar: [Entwicklungskonzept: Das Handlungsprogramm "Aufwachsen in sozialer Verantwortung" der Landeshauptstadt Dresden - 4. Fortschreibung - Aufwachsen in sozialer Verantwortung](#)

Lorenz, A.; Stöcker, S.; Wiere, A. (2015): Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Landeshauptstadt Dresden, Ein Entwicklungskonzept – „Die Handlungsprogramm-Kita von morgen“, KBZ am ZFWB gGmbH. <https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/download.html>

Lux, Ulrike; Löchner, Johanna; Liel, Christoph (2020): Belastungen von Anfang an. In: *Frühe Kindheit* 23 (3), S. 6–15.

Manitius, Veronika; Döbelstein, Peter; van Ackeren-Mindl, Isabell; Berkemeyer, Nils; Böse, Susanne; Böttcher, Wolfgang-Michael et al. (Hg.) (2017): Schulentwicklungsarbeit in

herausfordernden Lagen. Unter Mitarbeit von Maike Reese. Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung).

Mayr, Toni (2000): Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In: Hans Weiß (Hg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München, S. 142–163.

Merl, Thomas; Racherbäumer, Karin (2023): Der abweichende Sozialraum als Kategorie der Schulforschung. In: Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer, Isabel Dean und Thorsten Merl (Hg.): Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 118–139.

Neurath, Otto (1937): Inventory of the Standard of Living. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* VI, S. 140–151.

Oppermann, Elisa; Hummel, Theresia Gabriele; Anders, Yvonne (2025): Psychische Gesundheit in der Kita: Die Rolle von Leadership und Teamklima für das Belastungserleben frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-025-01353-9>.

Pannier, Valeska (2021): Frühe Bildung zwischen Ganzheitlichkeit und Schulvorbereitung. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* (2), S. 4–12.

Pomykaj, Anna; Högrefe, Nina (2019): Forschung zu Segregation im Elementarbereich: Die Rekonstruktion von Kita-Kompositionen anhand von Daten der Schuleingangsuntersuchung. In: Maik-Carsten Begemann und Klaus Birkelbach (Hg.): Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 495–512. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23143-9>.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Richard Auernheimer (Hg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Jahrbuch / Pestalozzi-Fröbel-Verband, 3), S. 15–23.

Rabe-Kleberg, Ursula (2011 (2010)): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleich revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 30), S. 45–54.

Racherbäumer, Karin (2017): Rekonstruktion zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In: Manitz et al. (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Unter Mitarbeit von Maike Reese. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung).

Renner, Ilona; Neumann, Anna; Hänel, Maria; Chakraverty, Digo; Ulrich, Susanne M.; Lux, Ulrike (2023): Wie geht es kleinen Kindern in Deutschland? Kindliche Gesundheit und Entwicklung. Faktenblatt 3 Studie "Kinder in Deutschland 0-3" (KiD 0-3 2022). Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der BZgA in Kooperation mit dem DJI. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/376514172\\_Wie\\_geht\\_es\\_kleinen\\_Kindern\\_in\\_Deutschland\\_Kindliche\\_Gesundheit\\_und\\_Entwicklung\\_Faktenblatt\\_3\\_Studie\\_Kinder\\_in\\_Deutschland\\_0-3\\_KiD\\_0-3\\_2022](https://www.researchgate.net/publication/376514172_Wie_geht_es_kleinen_Kindern_in_Deutschland_Kindliche_Gesundheit_und_Entwicklung_Faktenblatt_3_Studie_Kinder_in_Deutschland_0-3_KiD_0-3_2022).

Rosken, Anne (2009): Diversity und Profession. eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schelle, Regine (2020): Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. Einführungsbeitrag. In: ZfG 13 (2), S. 179–192.
- Schutter, S.; Braun, M. (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. Hg. v. Hochschule Rosenheim. [https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/2\\_Aktuelle\\_Projekte/9\\_Fruehkindliche\\_Bildung/Forschungsbericht\\_Vielfalt\\_in\\_Kitas/Forschungsbericht\\_Gesellschaftliche\\_Vielfalt\\_in\\_Kitas\\_2018.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/2_Aktuelle_Projekte/9_Fruehkindliche_Bildung/Forschungsbericht_Vielfalt_in_Kitas/Forschungsbericht_Gesellschaftliche_Vielfalt_in_Kitas_2018.pdf)
- Sehm-Schurig, S. (2020): Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen – Kita<sup>2</sup>“ im Handlungsprogramm. Formative Evaluation. Präsentation zum 4. Fachforum der Landeshauptstadt Dresden, Amt für Kindertagesbetreuung, am 28.9.2020 im Hygienemuseum, Dresden.
- Sehm-Schurig, S. (2021): Zwischenbericht zu den Befunden der Formativen Evaluation des Aktionsplanes „Erweiterte Ressourcen Kita<sup>2</sup>“ im Auftrag der Landeshauptstadt Dresden, Amt für Kindertagesbetreuung. Unveröffentlicht.
- Sehm-Schurig, S. (2023): Bericht der Formativen Evaluation des Aktionsplanes »Erweiterte Ressourcen Kita<sup>2</sup>«. Unveröffentlichter Evaluationsbericht. [Zwischenbericht formative Evaluation 2023 - Aufwachsen in sozialer Verantwortung](#)
- Sehm-Schurig, Sylvi (2024): Formative Evaluation Aktionsplan "Erweiterte Ressourcen Kita<sup>2</sup>. Zwischenbericht 2024. ZFWB gGmbH. Landeshauptstadt Dresden. Online verfügbar unter <https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/infodetails/zwischenbericht-formative-evaluation-2024> .
- Stadt Dresden (2021): [Fachplanung zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen Fachplan-2022\\_2023\\_web.pdf](#) .
- Stamm, Margrit (2018): Die Ungleichheit früher Bildungschancen. Herausforderungen für die Zukunft. Dossier 18/3. Aarau (Ch). Online verfügbar unter [https://www.margrit-stamm.ch/images/Dossier\\_Ungleichheiten\\_def.pdf](https://www.margrit-stamm.ch/images/Dossier_Ungleichheiten_def.pdf) .
- Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19066-2> .
- Strohmeier, Klaus Peter (2006): Segregation in den Städten [Gutachten]. Unter Mitarbeit von Alic Safet. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (Gesprächskreis Migration und Integration). Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04168.pdf> .
- Strübing, Jörg (2018): Pragmatisch-interaktionistische Wissenssoziologie. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag (Erfahrung - Wissen - Imagination, Band 15), S. 127–138.
- Stickelmann, B.; Frühauf, H.-P. (Hg.) (2003): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. Weinheim.
- Thyen, U. (2011): Gesundes Aufwachsen ermöglichen. Der Beitrag Früher Hilfen zu früher Förderung und Bildung von Kindern. Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. Berlin (Frühe Kindheit, 3/11). [http://liga-kind.de/fruehe/311\\_thyen.php](http://liga-kind.de/fruehe/311_thyen.php)
- Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A.; Haug-Schnabel, G., Kalicki, B.; Keller, H. (Hg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NU-BBEK). Kiliansroda.
- Völkel, Petra; Wihstutz, Anne (Hg.) (2013): Das neue Rollenverständnis pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich. Studium im Elementarbereich. Köln: Bildungsverlag EINS .

Wagner, P. (2008): Gleichheit und Differenz im Kindergarten - eine lange Geschichte. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg, Br., Basel, Wien, S. 11–33.

Weisser, G. (1956): Wirtschaft. In: Ziegenfuß, W. (Hg.): Handbuch der Soziologie. Stuttgart. S. 970.

Weltzien, Dörte; Albers, Timm; Dörther, Sabrina; Söhnen, Sarah A.; Verhoeven, Nadja; Ali-Tani, Caroline (2021): Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL Verlag. Online verfügbar unter [https://zfkj.de/images/InkluKiT\\_Abschlussbericht\\_Online.pdf](https://zfkj.de/images/InkluKiT_Abschlussbericht_Online.pdf)

<u>Abbildung 1: Das Handlungsprogramm - (Alleinstellungs-)Merkmale</u> .....	4
<u>Abbildung 2: Theorieverknüpfung</u> .....	6
<u>Abbildung 3: Dynamik der Doppelkumulation in segregierten Kitas</u> .....	11
<u>Abbildung 4: Qualitätsdimensionen Kita im Handlungsprogramm</u> .....	12
<u>Abbildung 5: Spezifische Herausforderungen in segregierten Kitas</u> .....	15
<u>Abbildung 6: Spezifische Kompetenzen in Programm-Kitas</u> .....	16
<u>Abbildung 7: Spezifische Strategien in Programm-Kitas</u> .....	18
<u>Abbildung 8: Team-Aspekte in Programm-Kitas</u> .....	20
<u>Abbildung 9: Fachkraftorientierung und Bildungsziele I</u> .....	21
<u>Abbildung 10: Gegenüberstellung Fachkraftorientierung und Bildungsziele I und II</u> .....	22
<u>Abbildung 11: Befunde im Modell der empirischen Qualitätsdimensionen</u> .....	24

## **2. Lebenslagenorientierte Bildungs- und Entwicklungsbegleitung**

2.1 Beschreibung des Modells zur lebenslagenorientierten Bildungs- und Entwicklungsbegleitung

2.2 Wohlbefinden und Beziehung als Grundlage für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse

2.3 Exekutive Funktionen

2.4 Bildung in weiteren Bildungsbereichen

2.5 Beobachtung und pädagogische Planung in der lebenslagenorientierten Kita

2.6 Lebenslagenorientierte Ausgestaltung von Tagesstrukturen und pädagogischen Prozessen

2.7 Eingewöhnung

2.8 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Kindertageszentrum

2.9 Kitas und Horte als sichere Orte für Kinder und Fachkräfte

2.10 Die Rolle der Fachkraft in der lebenslagenorientierten Kita

**Das 2. Kapitel wird nach Veröffentlichung des fortgeschriebenen Sächsischen Bildungsplans herausgegeben.**

### **3. Kindertageszentrum: Gestaltung eines gelingenden Miteinanders mit Eltern und Familien**

In der 5. Programmphase des Dresdner Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ von 2025 bis 2030 steht das Thema „Familienbezug“ im Mittelpunkt der fachlichen Diskurse und Weiterentwicklungen. In der Fortschreibung der kommunalen Bildungsstrategie heißt es:

*Handlungsprogramm-Einrichtungen „... sollen sich zu **Kindertageszentren** weiterentwickeln. (...) Mit dieser Entwicklung soll eine nächste Stufe der pädagogischen Qualität erreicht werden, der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Familienbezug.“*

*„Familienbezug (...) meint nicht nur eine Erwartungshaltung der Bildungseinrichtung an die Eltern, sondern in erster Linie an die Professionellen.“ (Landeshauptstadt Dresden 2022, S.34f.)*

Ziel ist es, die bereits in vielen Handlungsprogramm-Kitas bestehende gute Praxis zum Einbezug der Familien zu bündeln, zu systematisieren und ggf. weitere Standards für die lebenslagenorientierte Kita zu beschreiben.

Für die Praxis besteht das Spannungsfeld dabei nach wie vor darin, dass die große Mehrheit der Kinder in diesen Einrichtungen für ihre gesunde Entwicklung darauf angewiesen ist, dass Kita und Familie miteinander eine gute und kooperative Beziehung aufbauen. Der aktive Einbezug von Eltern gestaltet sich aufgrund ihrer hohen Belastungen besonders herausfordernd, weil die Ressourcen sowohl bei den Familien als auch in den Kitas begrenzt sind (vgl. Doppelkumulation Kap. 1.4.1).

#### **3.1 Orientierungen für das Miteinander mit Eltern und Familien**

*Die Kita als Alltagsort für Familien – Partizipation, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft leben*

Für Eltern und Familien, besonders in belasteten Lebenslagen, hat die Kindertagesstätte als Ort vertrauensvoller, verbindlicher Kontakte und positiver Resonanz einen hohen Stellenwert. Wenn Kinder spüren, dass ihre Familien(-welten) Wertschätzung erfahren, ist dies für ihre Entwicklung und für ihr Wohlbefinden von hoher Bedeutung:

*„Werden Kinder (...) bestärkt in dem, wer sie sind und was sie mitbringen, so werden sie eher aktiv. Erleben sie Respekt und Zustimmung auch für ihre Familie und für ihre Familienkultur, so können sie eine Verbindung zwischen sich und der Lernumgebung Kindergarten herstellen. Sie beteiligen sich mit Selbstsicherheit und Freude und zeigen Lust am Lernen. Zugehörigkeit ist ein Schlüssel zu gelingenden Bildungsprozessen. Wird Zugehörigkeit im Kindergarten verwehrt, so nimmt Bildungsbenachteiligung bereits in frühen Jahren ihren Anfang.“ (Wagner 2008, S. 2)*

Was sind die Bedingungen dafür, um als Kindertageszentrum für Eltern und Familien ein Ort des Willkommenseins, der Zugehörigkeit und der Anerkennung zu sein?

Für eine angemessene Perspektive auf die Eltern gelten in einem Kindertageszentrum drei **Grundannahmen gelingender Bildungsgemeinschaft**:

- Eltern wollen das Beste für ihr Kind.
- Eltern kennen ihr Kind am besten.
- Das Verhalten, was die Eltern im Umgang mit ihrem Kind und in der Kita zeigen, ist das beste ihnen mögliche Verhalten unter den gegebenen Umständen.

Das bedeutet nicht, dass jede pädagogische Fachkraft in jeder Situation diese Perspektive vordergründig zum Ausdruck bringen kann. Entscheidend ist vielmehr eine entsprechende Grundhaltung der Fachkräfte in den Begegnungen mit Familien, die darauf gerichtet ist, mit ihnen gemeinsam eine tragfähige und gleichwürdige Beziehung entwickeln zu können. Gelingt dies, können Familien sich in der Einrichtung wohlfühlen und verweilen gern. Das erfordert neben einer durchdachten Ausgestaltung der Räume und Materialien auch, dass die Fachkräfte wiederkehrend ihre Einstellungen zu den Familien sowie eigene Gefühle und Impulse reflektieren.

Die Lebens- und Erfahrungswelten von Eltern in teilweise massiv belasteten Lebenslagen unterscheiden sich von denen der pädagogischen Fachkräfte in segregierten Kitas aus Sicht der Beteiligten ganz überwiegend, wenn man die alltäglich genutzten Unterscheidungen Migration, Nationalität bzw. Sprache, soziale Herkunft und Bildung anlegt (Betz et al. 2019: S. 241). Aus den dahinterliegenden Deutungen resultiert ein hierarchisch-strukturelles Machtgefälle (Betz et.al. 2019), gegen das sich die angestrebte „Partnerschaft auf Augenhöhe“ behaupten muss:

*„In der fachlichen Debatte um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und ‚Zusammenarbeit‘, in den Vorstellungen der Akteure (Fachkräfte, Eltern) und in den Alltagspraxen in Kitas zeigen sich deutliche Macht- und Dominanzverhältnisse zwischen Einrichtung und Familie. Dabei geht es letztlich darum, dass sich Eltern der Institution anzupassen haben und sich, wie die Analysen zeigen, auch anpassen. Diese ungleichen Verhältnisse, die noch einmal nach spezifischen Konstellationen und Eigendynamiken zu unterscheiden sind, gilt es transparent zu machen, um sie bearbeiten zu können.“* (ebd. 2019, S. 249)

Vor diesem Hintergrund werden die Fachkräfte in einer lebenslagenorientierten Kita ermutigt und angeregt, auftretende Diskrepanzen zwischen Erziehungsstilen, Wertvorstellungen und Sichtweisen offen zu thematisieren und zu reflektieren. Dabei werden sie fachlich unterstützt, die vielfältigen, familienkulturell und biographisch geprägte Lebensentwürfe, auf die sie in ihrer Arbeit treffen, zu respektieren

und einen verstehenden Zugang zu entwickeln -auch zu Ausdrucksformen und Verhaltensweisen, die sie vielleicht zunächst irritieren.

Neben äußeren Hürden für die Erreichbarkeit institutioneller Angebote an Familien werden ebenfalls regelmäßig „innere Hürden“ (Böhnisch, zit. n. Solf et al. 2025) zum Thema im Team gemacht, die die Kopplung der Systeme Kita und Familie verhindern. Daraus können möglicherweise Dilemmata resultieren, wenn die so benannten inneren Hürden bei den pädagogischen Fachkräften bspw. aufgrund von Wertekonflikten entstehen. Fachkräfte bringen diese inneren Konflikte wiederkehrend in Formate wie kollegialer Beratung und Supervision ein und erarbeiten sich dazu professionelle Umgangsweisen.

Familiäre und gesellschaftliche Wandlungsprozesse sind regelmäßig Themen in Weiterbildungs- und Teamprozessen und werden konkret auf den Sozialraum der Einrichtung bezogen und dabei auf notwendige Ableitungen für die pädagogische Arbeit hin geprüft. Fachkräfte wissen, dass soziale Ungleichheit strukturelle Ursachen hat und rahmen Benachteiligung nicht als individuelles Versagen. Die Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf familiäre Lebenslagen sind den pädagogischen Fachkräften bewusst. Sie loten beständig und sensibel die eigenen Handlungsspielräume im Miteinander mit den Eltern zugunsten der betreffenden Kinder aus. Sie nehmen bevorzugt externe Unterstützungsstrukturen im Sozialraum wahr oder vermitteln dorthin. Diese Ressourcen nutzen zu können, entlastet sie zugleich von eigenen Kompensationserwartungen. Die Fachkräfte erkennen wiederum an, dass es seitens der Familien unterschiedliche Erwartungen an den Grad und die Differenziertheit des erziehungspartnerschaftlichen Verhältnisses geben kann.

**Die professionelle Verantwortung für die Beziehungsgestaltung mit den Eltern liegt bei den pädagogischen Fachkräften. Sie reflektieren sowohl institutionelle als auch personenbezogene Gründe für schwierige oder noch nicht gelingende Elternkontakte und suchen nach kreativen Veränderungsmöglichkeiten** (Anregungen dazu finden sich in den folgenden Kapiteln).

Im Zentrum des Familienbezugs stehen das Wohl und die Entwicklung des Kindes. Deshalb liegt das Potenzial für ein gelingendes Miteinander im geteilten Wissen über das Kind und seine Lebenssituation (siehe lebenslagenorientierte Kindbesprechung im Anhang). Die Zugänge zu den Eltern orientieren sich in erster Linie an den Bedarfen der Kinder, was besonders dann bedeutsam ist, wenn es begründete Sorge um eine ungefährdete und gute Entwicklung des Kindes gibt.

### 3.2 Familien im Kindertageszentrum erreichen

Auf der **Basis einer tragfähigen und guten Beziehung** lassen sich die Familien vor allem mit niedrigschwelligen und alltagsnahen Angeboten adressieren, durch die sie sich als Partner\*innen wahrgenommen und im institutionellen Bildungsprozess gestärkt und unterstützt fühlen. Das zeigen breite Erfahrungen der Einrichtungen im Handlungsprogramm.

Eltern haben in aller Regel ein großes Interesse an der gesunden Entwicklung ihrer Kinder und möchten sich nach ihren Möglichkeiten in der Kita einbringen. Wenn Eltern mit Angeboten bislang (noch) nicht erreicht werden, liegt das oftmals nicht an mangelndem Interesse, sondern ebenfalls an äußeren und inneren Hürden. In Bezug auf den Auftrag von Kita, die Eltern einzubeziehen und sie tatsächlich zu erreichen, eröffnet sich ein Spannungsfeld: Familienbezug ist nur unter der Voraussetzung gleichwürdiger Kontakte und Begegnungen „auf Augenhöhe“ zu erreichen. Der konzeptionelle Anspruch, Eltern zu bilden, birgt die Gefahr, ein Gefälle zu erzeugen, das Eltern spüren und dem sie sich zurecht entziehen.

*„Immer wieder wird beklagt, dass ‚diejenigen, die es am nötigsten hätten‘, Elternbildungsangebote nicht oder selten annehmen. Ob sich Eltern angesprochen fühlen, ob sie gern und interessiert oder gezwungenermaßen und unwillig, oder ob sie gar nicht kommen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. In jedem Fall hängt es wesentlich von meiner Einstellung und meinen Motiven ab, mit denen ich gerade mit Eltern, die über wenig positive Bildungserfahrungen verfügen, in Kontakt trete. ‚Eltern erreichen‘ heißt in erster Linie, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. Die Beziehungsqualität wird dadurch spürbar, dass Eltern merken, dass es auf sie ankommt, dass ihre Meinung zählt.“ (Schopp 2013, S. 166 f.)*

Daher ist es von essentieller Bedeutung, dass sich ein Team bedingungslos dazu bekennt, die Eltern als Expert\*innen für ihre Kinder anzuerkennen. Dies ist zwingende Voraussetzung für ein ungleichheitssensibles Bildungs- oder Beratungsangebot an die Eltern. Die Erfahrungen in den Early Excellence Centern (EEC) liefern wichtige Inspirationen für einen gelingenden Einbezug von Familien und für die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen, ohne dass zwangsläufig ein hierarchisches Gefälle erlebt wird (Whalley et al. 2008, S. 113ff.). Die Angebote müssen dafür konsequent ressourcenorientiert und empowernd angelegt sein.

Der erste wesentliche Schritt der Fachkräfte besteht darin, (Beziehungs-)Barrieren sensibel auf die Spur zu kommen und sie nach Möglichkeit abzubauen. Eltern und Familien werden mit ihren jeweils persönlichen Vorerfahrungen und Beschwerden gegenüber der Einrichtung ernst genommen. Fachkräfte und Eltern öffnen sich einander in Zweiergesprächen, in denen sie regelmäßig Regeln und Begrenzungen hinterfragen und diskutieren, die sich aus Vorgaben und Regeln der Institution Kita ergeben können. (ebd., S. 130 ff.)

EECs beziehen Eltern konsequent in die Bildungsprozesse der Kinder ein. Wenn ein Kindertageszentrum sich zum echten Alltagsort für Familien etabliert, kann es hier eine Vielfalt an Optionen bieten:

Familien erfahren dort im täglichen Dabeisein feinfühlig und kompetente Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern und erleben dialogische und kooperative Entwicklungsgespräche, in denen bspw. kindliche Entwicklungsphasen behutsam thematisiert und gemeinsam diskutiert werden. Aber auch strukturierte thematische Angebote für Gruppen von Eltern wie Vorleseangebote von Müttern und Vätern für Kinder, gemeinsames Kochen und Backen oder fachlichen Input bei Themen-Elternabenden oder in Elterncafés wie zu Mediennutzung oder Gesundheitskompetenz, können an den aktuellen Bedarfen der Familien ausgerichtet werden. Trotz aller Chancen und Ressourcen, die in einer verstärkten Adressierung von Familien durch das Kindertageszentrum liegen, gilt es, pädagogische Fachkräfte „dafür zu sensibilisieren, dass durch, in bzw. trotz ‚Zusammenarbeit‘ Differenzen und Ungleichheiten verstärkt werden (können)“ (Betz et al. 2019, S. 250). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn zwar viele Angebote gemacht werden, aber nicht ausreichend überprüft wird, ob alle Eltern und Familien wirklich erreicht werden konnten.

### **3.3 Formen und Möglichkeiten der Gestaltung des Familienbezugs**

#### *Bedürfnisse von Eltern und Familien im Kontext der Kindertagesbetreuung*

Im Forschungsprojekt „Niedrigschwellige Familienbildung von und mit Familien in kritischen Lebenskonstellationen“ (Solf et al. 2025) werden Bedürfnisse von Eltern in Bezug auf Familienbildung und Räume beschrieben. Diese Erkenntnisse ermöglichen eine kritische Überprüfung der Praxis des Familienbezugs in der lebenslagenorientierten Kita und ggf. eine Anpassung der Modalitäten im Ergebnis gemeinsamer Teamdiskurse. Die Befunde können hilfreiche Hinweise auf möglicherweise übersehene Barrieren geben sowie Inspirationen für die Entwicklung neuer Angebote.

## Bedürfnisse bezogen auf räumliche Gegebenheiten

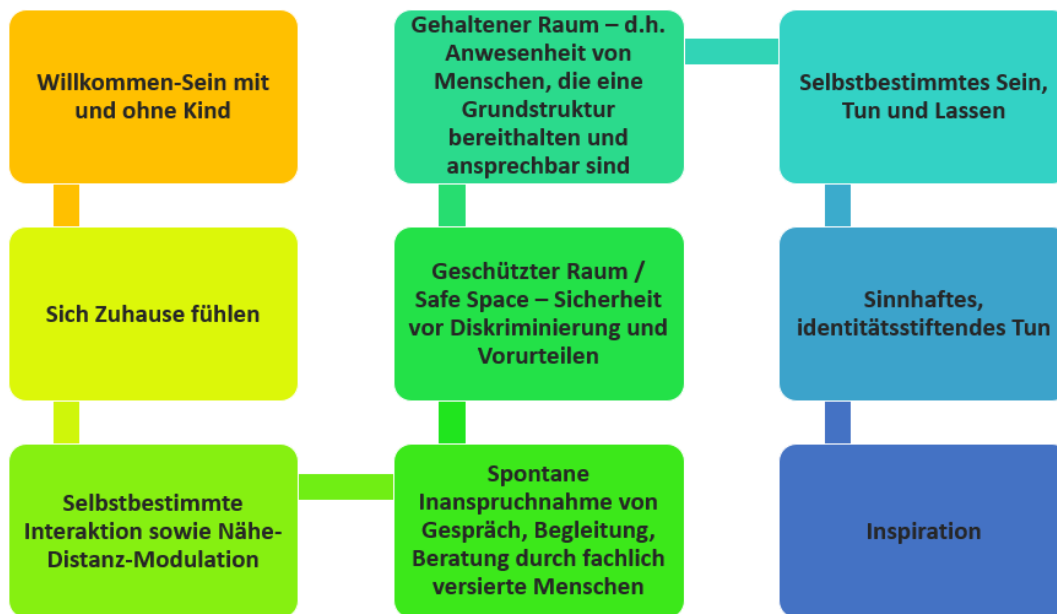


Abbildung 12: Bedürfnisse von Familien in kritischen Lebenskonstellationen in der Familienbildung (Solf et al. 2025)

### Fragestellungen die zum Perspektivwechsel und zur Erkundung der Praxis in der eigenen Einrichtung einladen:

- Woran würde ich als Mutter/Vater merken, dass ich hier willkommen bin und mich zuhause fühlen darf?
- Welche Möglichkeiten habe ich als Mutter, Vater, Großmutter, Großvater oder als Geschwisterkind, selbst aktiv zu sein und zu bestimmen, ob, wie und mit welchen Fachkräften oder anderen Eltern ich in Kontakt kommen möchte?
- Wie offen erlebe ich Mitarbeitende für meine Sorgen und Fragen?
- Fühle ich mich in der Kita geschützt vor Be- und Abwertungen oder vor Ausgrenzung? Wird mir Zugehörigkeit signalisiert? Woran merke ich das?
- Ergeben die Aktivitäten, zu denen ich eingeladen werde, für mich einen Sinn? Darf ich einen relevanten Beitrag zum Kita-Alltag leisten? Fühle ich mich persönlich durch die Angebote in meinem herausfordernden Alltag spürbar entlastet?

## Umsetzung

Kita-Teams in belasteten Sozialräumen machen manchmal die Erfahrung, dass sie die Familien und Eltern nur schwer mit ihren Angeboten erreichen. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, kann das daran liegen, dass die Kita-Teams mit anderen Vorstellungen von den besonderen Bedürfnissen und Bedarfen dieser Familien arbeiten, als die Familien es selbst für sich sehen.

Für einige Familien, die ihren Alltag unter enorm herausfordernden Umständen bewältigen, sind „traditionelle“ Formen der Zusammenarbeit in der Kita – wie z.B. eine Beteiligung im Elternrat oder an einem Mitbring-Buffet zum Sommerfest – kein sinnstiftendes Angebot. Das kann u.a. aus Zeitmangel, Verständigungsproblemen, familienkulturellen Hürden oder schlicht aus Erschöpfung resultieren (Lutz 2012, S. 11ff.). Sinnvoll ist dabei vor allem die Frage danach, was die Familien für einen Nutzen von diesen Angeboten erwarten können. So müssen pädagogische Fachkräfte auch damit rechnen, dass wohlmeinende Angebote abgelehnt werden. Diese Ablehnung ist als nützliche Information zu interpretieren und ein wichtiger Anlass für die Fachkräfte, die Angebote zu überprüfen.

Als Basis für die Zusammenarbeit entwickeln die pädagogischen Fachkräfte von Beginn an eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zu Eltern und Familien. Dabei vermeiden sie Zuschreibungen und begegnen den Eltern und Familien auf eine respektvolle Weise (Bird/ Hübner 2015).

Um Familien für den kindbezogenen Austausch oder für gemeinsame Aktivitäten zu gewinnen, greifen pädagogische Fachkräfte auf vielfältige und kreative Kommunikations- und Angebotsformen zurück, wodurch eine Zusammenarbeit im Sinne des Kindes wirksam angebahnt werden kann.

Die Wirksamkeit der Ansprache und inwieweit Familien tatsächlich erreicht werden, ist Gegenstand fortlaufender Überprüfung und Bewertung. Die Gründe für nicht gelingende Elternkontakte reflektieren pädagogischen Fachkräfte im Team und diskutieren Veränderungsmöglichkeiten und Umgangsweisen. Obgleich die Bedeutsamkeit der Präsenz der Eltern in der Kita für das Kind unbestritten ist, bleiben alle Formen der Zusammenarbeit für Eltern selbstverständlich freiwillig.

Eltern können sich in der Kita sowohl formell als auch informell am Alltag beteiligen. Ein Austausch mit den Bezugspädagog\*innen wird über das kindbezogene **Entwicklungsgespräch** und die (thematischen) Gruppenelternabende hinaus ermöglicht. Die persönliche Kontaktaufnahme durch die Bezugspädagog\*innen ist die wirksamste Methode für eine gelingende Kommunikation und Zusammenarbeit. Deshalb ist bei wesentlichen Informationen ein individueller mündlicher

Hinweis der Bezugspädagog\*innen an die Eltern unerlässlich, um mögliche Hürden zu erkennen und Verständnis zu sichern. Auch wenn Eltern um Beiträge und Unterstützung gebeten werden, bevorzugen pädagogische Fachkräfte die freundliche und konkrete Ansprache.

Beteiligungsanfragen, die wahrgenommene oder erfragte Kompetenzen der Eltern einbeziehen und handlungsorientiert sind, erreichen diese oftmals besser als solche, die ausschließlich oder zum großen Anteil von der Beherrschung der in der Kita dominanten Sprache abhängen. Solche Beteiligungsformen, die es Eltern ermöglichen, sich durch einen relevanten Beitrag in der Bildungseinrichtung ihres Kindes sichtbar und wirksam zu fühlen, sind für beide Seiten gewinnbringend und auch für die Kinder eine stärkende Erfahrung.

Für notwendige schriftliche Kommunikation nutzt die lebenslagenorientierte Kita eine Gestaltung, die auch die Kinder anspricht, und achtet auf Übersichtlichkeit, die Verwendung Leichter Sprache sowie auf Mehrsprachigkeit, um Teilhabebarrieren zu mindern. Aktuelle Themen der Kinder und Prozesse in der Kita werden über nichtsprachliche Medien vermittelt (z.B. „sprechende“ Wände, Aushänge, Videoaufnahmen, Ausstellungen etc.). Diese Formate sind außerdem dazu geeignet, den Dialog zwischen Kindern und Eltern anzuregen und unterstützen die Kinder darin, ihre Erlebnisse mitzuteilen und sich im Kita-Tag zu orientieren.

**Elternberatungen** finden unter der grundlegenden Prämisse „Hilfe zur Selbsthilfe“ statt und sind ressourcenorientiert ausgerichtet. Die pädagogischen Fachkräfte laden die Eltern zum Austausch ein, sobald ein Beratungsbedarf im Zusammenhang mit dem Kind offensichtlich wird oder weiterführende Informationen zum Beispiel zu entwicklungsrelevanten Themen nützlich erscheinen (z.B. bei Fragen der Erziehung, der Feststellung eines Förderbedarfs des Kindes, zum Essengeld, zu Ernährung, Gesundheit, Kinderschutz etc.). Ausgewählte Fachkräfte sind für solche Elternberatungen fortgebildet und werden bei Bedarf hinzugezogen, insbesondere speziell qualifizierte Fachkräfte für Gespräche mit Eltern von Kindern in gefährdenden Lebenssituationen (Verdacht auf Kindeswohlgefährdung).

Durch die **Zusammenarbeit mit anderen familienbezogenen Institutionen und Professionen im Sozialraum** werden die Bedarfe von Eltern und Kindern besser abgedeckt, als wenn sie allein im Rahmen des originären Handlungsauftrages von Kita bearbeitet werden. In der Einrichtung werden die unterschiedlichen Angebote für Familien zusammengeführt. Dafür sind die jeweiligen Ansprechpartner\*innen zu bestimmten Zeiten in der Kita vor Ort, bieten offene Sprechstunden an und sind insbesondere für Eltern niedrigschwellig zugänglich, für die z.B. das Aufsuchen einer Beratungsstelle eine zu hohe Hürde ist.

*Praxisbeispiel: „Wir haben kein Familienschulzentrum, wir SIND ein Familienschulzentrum“*

An einigen Schulstandorten in Dresden haben sich in den letzten Jahren Familienschulzentren (FSZ) etabliert, die für das Ziel eines gelingenden Familienbezugs eine umfassende Vernetzung aller Akteur\*innen am Ort gewährleisten<sup>71</sup>. Um Merkmale guter Verständigung zwischen Familien und Fachkräften aus Hort und Schule identifizieren zu können, wurden im Rahmen eines Expertinneninterviews am Standort der 122. Grundschule Erfahrungen erhoben und systematisiert (KBZ 2025, unveröffentlicht).

Aus dem Material wurden übertragbare Gelingensbedingungen rekonstruiert, die im Folgenden als „Stimmen aus der Praxis für die Praxis“ vorgestellt werden.

### **Niedrigschwelligkeit:**

Mitarbeitende des Familienschulzentrums nutzen die Metapher der „Einflugschneisen“, die für Eltern und Familienangehörige geschaffen wurden, also in hohem Maße informelle Begegnungspunkte. Hierzu gehört z.B. der „Morgentrunke“, zu welchem bei Schulbeginn Kinder, Familien, Fachkräfte und zunehmend auch Nachbarschaft, Schülerlots\*innen und andere mittelbar und unmittelbar mit dem Standort verbundenen Menschen von wechselnden Akteur\*innen eingeladen werden. Vor dem Schulgebäude wird an alle, die vorübergehen, Tee und Kaffee oder im Winter Punsch ausgeschenkt. Das schafft Gelegenheiten für anlasslose und unkomplizierte Begegnungen zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften, die nicht vordergründig der „Erziehungspartnerschaft“ gewidmet sind, sondern einem beziehungsförderlichen Start in den Tag für alle Beteiligten. Eine ähnliche Funktion übernehmen saisonale Feste und Angebote zur Nutzung der Sommerküche, die die Eltern auf dem Hof beim Abholen der Kinder passieren. Solche wiederkehrenden „zufälligen“ Kontakte schaffen die Basis für Beziehungen zu den Familien, welche späterhin Unterstützungsangebote ermöglichen und die sich auch in potenziellen Konflikten als tragfähig erweisen können.

### **Strukturelle Voraussetzungen:**

Eine gelingende Vernetzung professioneller Akteur\*innen ist einem System, in dem Ressourcen knapp sind, auf kurze und vertraute Wege sowie auf Räume für wiederkehrende institutionsübergreifenden Diskurse angewiesen, auf qualifizierte und am Auftrag des Familienbezugs ausgerichtete Stellenbeschreibungen und

---

<sup>71</sup><https://www.familienschulzentren-sachsen.de/besuch-des-bildungsbuergermeisters-am-familienschulzentrum-122-grundschule-am-palitzschhof-in-dresden/> [16.10.25]

nicht zuletzt auf eine hohe Eigenverantwortung der Fachpersonen für den bedarfs- und zielorientierten Einsatz ihrer Arbeitsressourcen.

### **Perspektivenvielfalt:**

Die unterschiedlichen Professionen, die in den Institutionen zusammenarbeiten, benötigen die Bereitschaft und einen Rahmen dafür, sich gegenseitig zu bereichern und zu ergänzen.

Mit der Entwicklung einer gemeinsamen Haltung, konsensfähiger Arbeitsziele und durch die Ermöglichung von Perspektivwechsel im Rahmen wiederkehrender Planungsworkshops und Steuerungsgruppen, aber auch zwischen Tür und Angel auf den bereits benannten „kurzen Wegen“ kann die Vielfalt der Perspektiven im Team für die Ziele des FSZ fruchtbar gemacht werden.

### **Eltern „ins Boot holen“**

Sowohl im Kindertageszentrum als auch am Familiengrundschulzentrum liegt der Schlüssel des Familienbezugs darin, Aktivitäten nicht einseitig für Eltern zu erarbeiten, sondern mit ihnen zusammen zu entwickeln und umzusetzen. Beispielsweise wird ein thematischer Fragebogen zum Thema „Schule als sicherer Ort“ gemeinsam mit Eltern bearbeitet, bis er für alle gut verständlich und nachvollziehbar in Sprache und Inhalt ist. Die Eltern unterstützen Schule und Hort bei „echten“ Herausforderungen wie der Verarbeitung von 60 kg gespendeter Früchte für das Obstfrühstück der Kinder oder auch beim Vorlesen in ihren jeweiligen Familiensprachen.

### **Verbindliche und beharrliche Kommunikation**

Um die Familien zu erreichen, wird systematisch eruiert, auf welchen Wegen dies zuverlässig möglich ist. Der Fokus liegt nicht darauf, Eltern wiederholt zu motivieren, Informationen zur Kenntnis zu nehmen, sondern darauf, die Palette geeigneter Kanäle ständig zu erweitern. So werden neben verschiedenen übergreifenden Ansprachen (Aushänge, Familienkalender) vielfältige Wege der individuellen Kommunikation genutzt wie kleine Zettel mit einem perforierten Abschnitt für eine verbindliche Rückmeldung an die Einrichtung oder SMS-Erinnerungen am Tag einer Veranstaltung. Diese Bemühungen signalisieren den Familien Verständnis für ihre Lebensrealität und Herausforderungen, ein wahrhaftiges Interesse an Kontakt und die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des Miteinanders.

### 3.4 Fachliche Standards und Anregungen/ Indikatoren zur Gestaltung des Familienbezugs

- **Eltern und Familien sind in der Kita jederzeit sichtbar und aktiv beteiligt.**
  - Es wird regelmäßig intern evaluiert, wie gut die Familien mit den Aktivitäten erreicht werden. Bei Bedarf wird nachgesteuert.
- **Von Beginn an wird Eltern ein umfassendes Kennenlernen der Einrichtung ermöglicht.**
  - **Krabbelgruppen, auch für jüngere Geschwisterkinder, ermöglichen** ein erstes Ankommen in der Einrichtung und die Vernetzung der Familien untereinander.
  - **Gespräche im vertrauten Umfeld werden ermöglicht** (Telefonberatung, Hausbesuche z.B. im Rahmen der Eingewöhnung, Spielplatzbesuch).
  - **Eltern und Familien können den pädagogischen Alltag** der Kita miterleben (Dabei-Sein, Videoaufzeichnungen).
- **Die wichtigsten Informationen zur Lebenssituation der Familie werden sensibel und wertschätzend ermittelt, um ein vertieftes Verständnis für die Familie und ihre Lebenslage zu erlangen.**
  - Sowohl im Rahmen des Aufnahmegesprächs als auch im Verlauf des Beziehungsaufbaus
- **Wechselseitige Erwartungen an die Zusammenarbeit und die konkrete Ausgestaltung der Bildungsgemeinschaft werden bereits während der Eingewöhnung des Kindes ausgehandelt.**
  - Sowohl im Rahmen des Aufnahmegesprächs als auch im Verlauf des Beziehungsaufbaus
- **Zugangsbarrieren für Eltern werden erkundet und abgebaut. Die Verständigung miteinander wird gesichert.**
  - Es wird ein stimmiger **Zeitpunkt** für Angebote gewählt.
  - **Die Betreuung für Geschwisterkinder** wird für Gelegenheiten angeboten und abgesichert, bei denen die Anwesenheit der Eltern erwünscht oder erforderlich ist, z.B. für Elterngespräche oder während diverser Veranstaltungen in der Kita.
  - Bei Bedarf wird **Sprachmittlung** angeboten.

- Wichtige Informationen werden zusätzlich in einem **persönlichen Gespräch** übermittelt.
- Aushänge, Flyer, Elternbriefe sind
  - in **Leichter Sprache** verfasst und/oder
  - in die jeweiligen **Familiensprachen** übersetzt.
- Für den Kontakt mit Eltern in ihren Familiensprachen stehen bedarfsbezogen **Sprachmittler\*innen und Übersetzer\*innen (Dolmetscher\*innen) bzw. entsprechende Technik (Translator)** zur Verfügung.
- In der Kita informieren **Aushänge, digitale Bilderrahmen und Ausstellungen** zu den Themen und Aktivitäten der Kinder
- Für die **Visualisierung** des Tagesablaufes und für die benötigte Ausstattung zu Ausflügen oder Festen etc. werden **Bildkarten** eingesetzt.

Selbst erstellte **Fotos** der Kindergruppen bei diversen Aktivitäten verdeutlichen den Eltern den Tagesablauf der Kita oder erzählen von den Erlebnissen der Kinder in der vergangenen Woche.

- **Aktivitäten für und mit Eltern sind handlungsorientiert und beziehen die Fertigkeiten der Eltern mit ein wie bspw.**
  - Unterstützung in der Werkstatt
  - Gartenarbeit
  - mehrsprachiges Vorlesen
  - Vorbereitung des Obstfrühstücks
- **Einzelne Fachkräfte sind für spezifische Anforderungen in der Kommunikation und Beratung von Eltern zusätzlich qualifiziert.**
  - **Sozialpädagogische Beratung und Begleitung von Eltern** bspw. durch entsprechend geschulte pädagogische Fachkräfte wie Sozialpädagog\*innen oder Elternbegleiter\*innen, wenn dies für das Wohl des Kindes unverzichtbar ist (z.B. für die Beratung bei Alltagskonflikten, für die Vermittlung an andere Fachdienste oder Beratungs- und Unterstützungsstellen sowie für die Begleitung zu Ämtern und zur Unterstützung bei der Beantragung).
- **Die Vernetzung der Familien untereinander wird aktiv gefördert.**
  - Das gegenseitige **Kennenlernen der Eltern** wird ermöglicht (z.B. i.R. der Peer-Eingewöhnung).

- Es werden Anknüpfungspunkte für **Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung** geschaffen, z.B. durch niedrigschwellige und regelmäßige, thematische Elterncafés oder Familienwanderungen (auch am Wochenende).
  - Es werden Familiennachmittage (erweiterte Familie) veranstaltet, an denen auch Kooperationspartner\*innen wie aus dem FuN<sup>72</sup>-Programm teilnehmen und es werden Kinder- und Familientreffs aus dem Sozialraum einbezogen.
  - Das Kindertageszentrum veranstaltet wiederkehrend gemeinsame, sinnstiftende Aktivitäten für Eltern und Kinder (gemeinsames Kochen oder Vorbereitungen für das Obstfrühstück, Basteln für die jahreszeitlichen Feste, Spielcafé, Feste, Wanderungen, gemeinsame Schulaufgabenhilfe im Hort etc.).
- **Die aktive Gestaltung des Familienbezugs erfolgt unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Familien am konkreten Standort.**
  - **Familienbildende Aktivitäten decken ein breites Spektrum an formalen und informellen Settings ab.** (Alle oben beschriebenen Aktivitäten können die Funktion eines familienbildenden Angebots erfüllen). Insbesondere werden den Eltern gezielt folgende Möglichkeiten eröffnet:
    - **Das Miterleben des Kita-Alltags** (Spielzeiten, Gesprächskreise, Gartenzeit) durch:
      - **Offene Zeitfenster**, in denen Eltern am Morgen oder Nachmittag im Gruppenraum bleiben können
      - Alltagsaktionen wie **Vorlesen, Singen oder Spielen**, zu denen Eltern spontan oder geplant eingeladen werden.
      - **gemeinsame Mahlzeiten**, zu denen Familien eingeladen werden, (Esskultur, Tischrituale und Interaktionen der Kinder erleben)
      - Einblicke in **pädagogische Angebote**, z. B. durch Videoschnipsel oder indem Eltern an Projekten, Ausflügen oder Kreativeinheiten teilnehmen oder zuschauen dürfen
      - Das Miterleben von **Sprachräumen** und anderen sprachförderlichen Angeboten
    - **Möglichkeiten für die Eltern, die individuelle Entwicklung des eigenen Kindes zu verfolgen:**

---

<sup>72</sup> <https://fun-fortbildungen.de/fun-familie/>

- Dialogische **Entwicklungsgespräche**
- **Videobetrachtung** und-reflexion gemeinsam mit den Bezugspädagog\*innen
- **Bedarfsbezogene Angebote im Rahmen von sozialpädagogischer Begleitung einer Familie** wie gemeinsame Spielzeit mit dem eigenen Kind in der Kita
  
- **Thematische Angebote für Eltern:**
  - Thematische **Elterncafés und Elternabende** u.a. zu
    - Themen kindlicher Entwicklungsphasen (Essen, Schlafen, Streit unter Geschwistern)
    - Trennung/Konflikten
    - Medienkompetenz
    - Anregungen für gemeinsame Freizeitgestaltung für arbeitsbetroffene Familien (Basteln, Brettspiele, Bilderbücher)
  
- **Elternkurse** in Kooperation mit Netzwerkpartnern in der Kita
  - Gemeinsame **Ausflüge in den Sozialraum**, um (Bildungs-) Orte für Kinder und Familien kennenzulernen
  - **Familienbibliothek** mit der Möglichkeit, Büchern, Spielen, Geschichtensäckchen zu entleihen

## Literaturverzeichnis

Betz, Tanja/ Bischoff-Pabst, Stefanie/ Eunicke, Nicoletta/ Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh Bertelsmann-Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20580/pdf/Betz\\_et\\_al\\_2019\\_Kinder\\_zwischen\\_Chancen\\_und\\_Barrieren\\_I.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20580/pdf/Betz_et_al_2019_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_I.pdf) [16.10.2025].

Bird, Katherine/ Hübner, Wolfgang (2015): Arm ist nicht gleich arm. Armutserfahrungen in Familien. In: kindergarten heute, 5/2015, S. 22–27. Verfügbar unter: [https://media.herder.de/files/0004474795\\_0001.pdf](https://media.herder.de/files/0004474795_0001.pdf) [16.10.2025]

KBZ (Kompetenz- und Beratungszentrum im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“) (2025): Unveröffentlichtes Ergebnispapier der Ideenwerkstatt „Vision Hort – Schule“.

Landeshauptstadt Dresden (2022): Fortschreibung der kommunalen Bildungsstrategie. Verfügbar unter: <https://ratsinfo.dresden.de/getfile.asp?id=620770&type=do> [16.10.25].

Lutz, Ronald (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden: VS.

Schopp, Johannes (2013): Eltern Stärken. Die dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich.

Solf, Christiane/ Deck, Sophia/ Schneiderat, Götz/Völlger, Aileen (2025): Niedrigschwelligkeit in der Kooperation mit Eltern am Beispiel Familienbildung. Unveröffentlichter Vortrag i.R. des Forschungsprojektes „Niedrigschwellige Familienbildung von und mit Familien in kritischen Lebenskonstellationen“.

Wagner, Petra (2008): Be(nach)teiligungen auf der Spur. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und Bildungsgerechtigkeit. Newsletter Bürgergesellschaft. Verfügbar unter: [http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\\_wagner\\_081024.pdf](http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_wagner_081024.pdf) [09.05.25].

Whalley, Margy/ Pen Green Centre Team (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. Berlin: dohrmann.

## 4. Handlungsprogramm-Horte als Teil ganztägiger Bildung

### 4.1 Ganzheitlicher Bildungsauftrag der Grundschule

In der Grundschule erwerben Kinder nicht nur Unterrichtsinhalte und Wissen, sondern es werden zugleich sozial-emotionale Fähigkeiten vermittelt. Letztere sind dafür verantwortlich, dass es Kindern gelingt, Emotionen zu steuern, soziale Kontakte einzugehen sowie Empathie und Toleranz zu entwickeln. Diese Kompetenzen sind eng mit der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit verbunden und bilden die Basis für (lebenslanges) Lernen und Chancengleichheit. Sie sind entscheidend für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und für ihren weiteren Bildungsweg.

So bestätigen Forschungen, dass neben der familiären Herkunft die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ausschlaggebend für deren schulischen Erfolg und eine positive berufliche Entwicklung ist. Zugleich beschreiben Studien einen „deutlichen Rückgang der durchschnittlich erreichten Kompetenzen seit 2016“ (SWK 2022: S. 12). Damit sind sowohl sprachliche und mathematische wie auch sozial-emotionale Fähigkeiten gemeint. Deshalb ist die Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsauftrages in der Grundschule von zentraler Bedeutung.

### 4.2 Besondere Anforderungen an Standorten des Handlungsprogramms

Vor allem an den Standorten der Grundschulen mit Horten im Dresdner Handlungsprogramm (HP-Horte) ergeben sich für die Lehr- und Hortfachkräfte **komplexere professionelle Anforderungen**. Diese resultieren aus der hohen Anzahl von Kindern mit erschwerten Bedingungen des Aufwachsens und besonderem Förderbedarf in den Einrichtungen. Zu den heterogenen Lernausgangslagen und der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler kommt hinzu, dass sich Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern oftmals (zeit)intensiver darstellen als an anderen Standorten. Diese Herausforderungen und ihre Auswirkungen auf das Gesamtsystem Grundschule zeigten sich der Prozessbegleitung der Horte in den letzten Jahren deutlich und können durch das Modell der Doppelkumulation plausibel erklärt werden. So kumulieren die Folgen belasteter Lebenslagen bei Kindern und Eltern auch am Standort Grundschule mit den Auswirkungen der limitierten Möglichkeiten und Rahmenbedingungen im Gesamtsystem.

Diese Begrenzungen gefährden die Erfüllung des ganzheitlichen Bildungsauftrages der Grundschule, da die oben genannten grundlegenden Kompetenzen dadurch nicht zuverlässig an *alle* Kinder vermittelt werden können. Das aber steht der

Forderung der Kultusministerkonferenz (SWK) von 2022 entgegen, die in einer stärkeren Fokussierung der Grundschule auf basale Kompetenzen die Grundlage für Bildungsgerechtigkeit sieht (SWK 2022: S. 11-15).

### **4.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Den ganzheitlichen Bildungsauftrag zu erfüllen, gelingt nur, wenn die verschiedenen Professionen und Bereiche ihre Lern- und Bildungsprozesse am Standort gemeinsam gestalten. Die enge Verzahnung von Schule, Hort und weiteren Beteiligten muss daher ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung sein. Das ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder Bildung tatsächlich über den gesamten Tag hinweg erfahren.

Die Diskussion um Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit wird bereits seit vielen Jahren geführt. Als ein Ergebnis dieser Debatte werden seit 2024 durch den Bund über das **Startchancen-Programm** gezielt Mittel bereitgestellt, um die Bildungsgerechtigkeit für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler an Schulen in herausfordernder Lage zu stärken (BMBFSFJ 2024). Alle Schulstandorte der Horte im Handlungsprogramm sind in das auf zehn Jahre ausgelegte Programm eingebunden und erhalten dadurch die notwendige Unterstützung, um einen lebenslagenorientierten und bildungsanregenden Ganztags zu etablieren.

Die **Entwicklungsziele der Horte im Handlungsprogramm schließen an die im Startchancen-Programm definierten Qualitätsziele an**, die zugleich die Basis für die pädagogische Arbeit definieren: „Das Programm soll dazu beitragen, die Chancengerechtigkeit in der schulischen Bildung so zu verbessern, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen ihre Talente und Potenziale frei entfalten können und Bildungserfolg von sozialer Herkunft entkoppelt wird“ (BMBF/ KMK 2024: S. 6).

Für den Freistaat Sachsen setzt das **Strategiepapier Bildungsland Sachsen 2030** (SMK 2024) klare Schwerpunkte für eine Neuorientierung der Schulen. Dieses Papier dient als Grundlage für das Verständnis der Horte im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ als wesentlichem Teil einer gemeinsamen Bildungsstruktur: „2030 gestalten die sächsischen Schulen ihren Schultag im Sinne des ganzheitlichen und nachhaltigen Lernens unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ressourcen aller schulischen Akteure“ (SMK 2024, S. 12). Eine weitere konkrete Ausrichtung ist nach den anstehenden Entscheidungen des Sächsischen Kultusministeriums (SMK) zum Ausbau des Ganztags zu erwarten.

Um „die professionelle Handlungsfähigkeit vor Ort zu sichern, bedarf es eines kooperierenden Teams mit sich ergänzenden Fähigkeiten, Expertisen und Professionen“ heißt es in dem erwähnten Strategiepapier (ebd., S. 60). Das **multiprofessionelle Team agiert am Standort Grundschule als Einheit** und arbeitet innerhalb der Organisationsstruktur aufgaben- und zielbezogen. Dazu werden Grundsätze für die Arbeitsweise multiprofessioneller Kooperation entwickelt und implementiert.

Die weitere Ausgestaltung im Rahmen des Handlungsprogramms wird im Folgenden beschrieben.

#### **4.4 Lebenslagenorientierung als gemeinsame theoretische Grundlage**

Die Orientierung an den Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien bildet – neben weiteren fachlichen Grundlagen – den gemeinsamen theoretischen Rahmen, um einen wirksamen Beitrag zur Verbesserung ihrer Aufwuchsbedingungen zu leisten.

Bildung wird entlang der Lebenswirklichkeit der Kinder gestaltet, um Benachteiligung abzubauen und Teilhabe zu ermöglichen. Ziel ist es, dass Kinder in Grundschule und Hort einen in sich geschlossenen Bildungstag erleben, in dem sie sich mit ihren Themen und Vorerfahrungen in der Einrichtung wiederfinden. Zum integrierten Bildungsverständnis formulieren Pesch und Radisch (2020, S. 14) zentrale Leitsätze, die den **Lebenslagenbezug als Basis ganztägiger Bildung** hervorheben. Eine regelmäßige Analyse und Reflexion der Lebenssituation von Kindern und Familien ist die Voraussetzung, um Lebenslagen besser zu verstehen. In einem Standortkonzept, welches sich an den Lebenslagen der Kinder ausrichtet, werden Angebote bedarfsorientiert entwickelt. Ziele, Inhalte und Personal sind dabei optimal aufeinander abgestimmt. Die Übergänge zwischen Institutionen oder Tagesabschnitten im pädagogischen Alltag werden ebenso wie Lebensphasenübergänge in Kenntnis ihrer Bedeutung für die Kinder und für ihre Bildungsprozesse gemeinsam begleitet. Pädagogische Fachkräfte benötigen dafür „Methoden- und Kooperationskompetenz, aus denen sich eine werteorientierte Handlungskompetenz entwickeln sollte“ (Mingerzahn 2019, S. 154). Mingerzahn fasst zusammen: „Nur dann kann das einzelne Kind in seiner Besonderheit vor dem Hintergrund seiner Lebenslage eingeordnet und verstanden werden.“ (ebd.)

#### **Gemeinsame Schulentwicklung**

An den Dresdner Standorten zeigt sich **Schulentwicklung** in der systematischen **Verzahnung der Programme „Startchancen“** mit dem Handlungsprogramm

„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“. Der HP-Hort als eigenverantwortlicher Bildungsort mit eigenständigem Bildungsauftrag trägt zur **Qualitätssicherung** bei, indem er sich aktiv mit seiner pädagogischen Professionalität und den zusätzlichen Ressourcen in die **Zielvereinbarungen** von *Startchancen* einbringt.

Im vorliegenden Konzept werden Qualitätskriterien für die pädagogische Arbeit des HP-Hortes beschrieben. Ein von Grundschule *isoliertes* Hortkonzept widerspräche dabei sowohl den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen im Freistaat Sachsen als auch den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Förderung kindlicher Entwicklung (Walter/ Nentwig-Gesemann/ Fried et al. 2021).

Am Standort wird ein **ganzheitliches Bildungsverständnis** mit gemeinsamen pädagogischen Zielsetzungen erarbeitet. Grundlage für die Kooperation bietet der für Dresden gültige Qualitätsrahmen „Grundschule und Hort im Dialog“ (DKJS 2021), der 2015 als verbindliche Handlungsleitlinie für alle Dresdner Grundschulen und Horte eingeführt wurde. Gemeinsam mit dem Sächsischen Bildungsplan stellt er die Basis der professionellen pädagogischen Arbeit im Hort dar. Daran anschließend dekliniert das *Positionspapier „Dresdner Horte im Ganztage“* (Landeshauptstadt Dresden 2025) den rechtlichen und strukturellen Rahmen für den Ganztage in Dresden.

Die Entwicklung eines gelingenden Ganztages erfordert ein **innovatives Verständnis vom Bildungsort Schule** als sozialräumlich bedeutsamen Lebensraum von Kindern. Dieser ist aus der **Perspektive der Kinder** zu gestalten und soll als Ort verstanden und gestaltet werden, an welchem Kinder auch außerhalb verpflichtender Zeiten freiwillig ihre Zeit verbringen möchten.

Grundschulkindern durchlaufen im Alter zwischen sechs und zehn Jahren weitreichende Entwicklungsprozesse: Sie lernen, ihre **Emotionen zu steuern**, bauen **soziale Fähigkeiten** auf und entwickeln ein stabiles **Selbstkonzept**. Sie benötigen Möglichkeiten zum **Kompetenzerleben** und zum Aufbau von **Selbstwirksamkeit**. Ihr Bedürfnis nach **Exploration und Autonomie und zugleich nach emotionaler Sicherheit**, spielt dabei eine große Rolle. Zudem kommen **Peergruppen-Erfahrungen** und Freundschaften eine größere Bedeutung zu. Wenn Kinder in dieser Entwicklungsphase feinfühlig durch verlässliche, zugewandte Bezugspersonen begleitet werden, überschaubare Strukturen und Freiräume für selbstbestimmtes Handeln vorfinden und mit anderen (Kindern) in Beziehung gehen können, erfahren sie Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Anerkennung als wichtige Voraussetzungen für alle weiteren Lernprozesse.

Handlungsprogramm-Horte folgen **erweiterten Qualitätsstandards**, die gezielt über allgemeine Regelstandards hinausgehen und spezifische Bedarfe von Kindern in herausfordernden Lebenslagen adressieren:

## ***Erweiterte Standards der pädagogischen Arbeit im Handlungsprogramm-Hort***

### **Gemeinsame Steuerung und Verantwortung**

Eine Kooperation am Standort gelingt, wenn alle beteiligten Bereiche – wie Schulsozialarbeit, Schulassistenz, Schulbegleitung, Familienschulzentrum, Schule und Hort – das „große Schiff Grundschule gemeinsam steuern und das Gesamtsystem zusammendenken“ (VSP Dresden, 2025).

Um den pädagogischen Fachkräften (vor allem in herausfordernden Situationen) größtmögliche Sicherheit in ihrem Handeln zu geben, werden **regelmäßige Steuerungstreffen** etabliert. Vereint werden passende Arbeitsformen entwickelt, die Verwendung von Ressourcen abgestimmt, Schutzkonzepte erarbeitet und verbindliche Verfahren festgelegt. Ein **gemeinsames Standortkonzept** ist die Grundlage dafür, dass die unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen aller Bereiche und Professionen in Entscheidungsprozesse einfließen und flexibel auf die vielfältigen Lebensrealitäten von Kindern und Familien zu reagiert werden kann. Dabei wird die Verantwortung für die pädagogische Ausgestaltung von Schule, Hort und weiteren Bereichen gemeinsam getragen.

### **Austausch und gemeinsame Professionalisierung**

Kollegiale Besprechungen zu Kindern und Familien sind zentraler Bestandteil der Arbeit. Die Lehr- und Fachkräfte treffen sich regelmäßig, um sich über pädagogische Entwicklungen und Ziele auszutauschen. Auf diese Weise entsteht ein umfassendes Verständnis der jeweiligen kindlichen Lebenswelten, da unterschiedliche Wahrnehmungen zusammengeführt werden. So können Kinder in ihrer individuellen Situation besser verstanden und begleitet werden. Dabei ist es wichtig, auf festgelegte Besprechungszeiten, rotierende Verantwortlichkeiten (Protokoll, Moderation) und gemeinsame Fortbildungen und Teamtage zu achten, um das gegenseitige professionelle Verständnis zu stärken. Dadurch entwickeln sich die Teams stetig weiter, v.a. im Hinblick auf Lebenslagenorientierung, professionelle Haltung und kooperative Teamarbeit. Themen für gemeinsame Weiterbildungen sind beispielsweise die Folgen von Kinderarmut und damit zusammenhängende Belastungen und Folgen, die Einflüsse von Flucht und Migration auf die kindliche Entwicklung sowie entwicklungspsychologische Grundlagen und Resilienz.

Den Erkenntnissen der vergangenen Jahre folgend, stellt der einrichtungsübergreifende Austausch zwischen den Handlungsprogramm-Horten eine wertvolle Ressource dar. Regelmäßige Treffen auf Leitungsebene mit Hortleitungen und sozialpädagogischen Fachkräften sowie auf Teamebene ermöglichen Einblicke in die

Arbeit anderer Einrichtungen. Sie unterstützen das Kennenlernen anderer Konzepte, fördern den Austausch von Lösungsansätzen für den pädagogischen Alltag und dienen der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis.

### **Systematische Beobachtung, Dokumentation und Reflexion**

Die gemeinsame pädagogische Diagnostik durch die Fachkräfte in Schule und Hort bildet die Grundlage für einen geteilten Blick auf die individuellen Lebenslagen der Kinder. Zugleich ermöglichen kollegiale Beratung und regelmäßiger Austausch in Klein- und Großteams die Reflexion der eigenen Haltung und professionellen Praxis.

### **Kindgerechte Tagesstrukturen und Rhythmisierung**

Bildung wird als ganzheitlicher Prozess verstanden, der in allen Alltagssituationen stattfindet: beim Spielen, Lernen, Essen, Bewegen, Forschen und in Begegnungen. Formelles und informelles Lernen werden über den Tag hinweg miteinander verknüpft. Räume und Zeiten werden gemeinsam kindgerecht gestaltet: Rückzugs- und Bewegungsräume, ästhetische Lernumgebungen und vielfältig nutzbare Außenbereiche fördern Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit. Kindgerechte Strukturen schaffen Ausgleich zu belasteten Lebensumfeldern und fördern emotionale Sicherheit (siehe Kapitel *„Lebenslagenorientierte Ausgestaltung von Tagesstrukturen und pädagogischen Prozessen“*).

### **Zusammenarbeit mit Eltern und Familien**

Ein gemeinsames Konzept zur Eltern- und Familienarbeit stärkt die Bildungspartnerschaft. Konkrete Angebote wie ein Morgentreffpunkt mit Getränken schaffen Begegnungsräume für Kinder, Familien und Fachkräfte. Leicht verständliche und mehrsprachige Informationen sowie gemeinsame Veranstaltungen (jahreszeitliche Kreativangebote, Hausaufgabenhilfe mit Eltern etc.) fördern Partizipation, Beziehungskontinuität und Zugehörigkeit. Die Fachkräfte der verschiedenen Professionen übernehmen dabei eine „Brückenfunktion zwischen Familie und Schule“. Sie unterstützen die Zusammenarbeit mit externen Partnern (ASD, Familienhilfe etc.) und gestalten Elternbeteiligung gemeinsam. Familien in unterschiedlichen Lebenslagen werden niedrigschwellig erreicht und aktiv einbezogen (siehe Kapitel *„Formen und Möglichkeiten der Gestaltung des Familienbezugs“*).

### **Sozialpädagogische Expertise als Bereicherung**

Die Sozialpädagogischen Mitarbeiter\*innen (SPMA) des Handlungsprogrammes ergänzen den schulischen Alltag mit Beziehungsarbeit, Beratung und fachlicher Reflexion. Sie unterstützen Kinder und Familien, indem sie eine lebenslagenorientierte und sozialräumliche Sichtweise in den Schulalltag einbringen und als Vermittler\*innen zwischen Schule, Familie und Sozialraum wirken. Sie helfen Kindern

insbesondere in der Bewältigung belastender Lebenslagen, gestalten Übergänge und fördern lebensweltorientiertes Lernen. Als Ansprechpartner\*innen für Fachkräfte initiieren die SPMA Qualitätssicherungsprozesse wie kollegiale Beratung und Kindbesprechungen.

### **Kooperation im Sozialraum**

Außerschulische Lernorte wie lokale Vereine, Netzwerke, Initiativen und Nachbarschaftsprojekte werden regelmäßig in die pädagogische Arbeit einbezogen, damit Kinder vielfältige Lern- und Erfahrungsräume nutzen können. Die Vernetzung mit anderen Horten und Freizeiteinrichtungen erweitert den Bildungsraum der Kinder und ermöglicht Teilhabe.

### **Übergänge sensibel und verlässlich gestalten**

Übergänge im Schul- und Hortalltag werden bewusst gestaltet, denn sie sind besonders für Kinder in belasteten Lebenslagen ein wichtiger Schutzfaktor. Die Kinder sind darauf angewiesen, Kontinuität, Sicherheit und Beziehung auch in wechselnden Tages- und Lebenssituationen zu erfahren. Ein gemeinsames Übergangs-Konzept, in dem individuelle Ankommenszeiten, persönliche Begrüßungen und verlässliche Ankerpersonen über den Tag hinweg sowie visualisierte Abläufe geregelt sind, geben den Kindern Sicherheit und Orientierung. Der tägliche Übergang zwischen Unterrichts- und Hortzeit wird gemeinsam im Tandem (Lehrkraft zusammen mit Pädagogischer Hortfachkraft) begleitet. Um den Kindern mit ihren individuellen Bedürfnissen und Vorerfahrungen den Übergang von der Kita in die Grundschule zu erleichtern, wird ihnen bereits vor Schulbeginn eine Eingewöhnungszeit in den Sommerferien ermöglicht. Die Arbeit im Tandem während der ersten Schulwochen bis hin zu den Herbstferien dient dem gemeinsamen Kennenlernen der Kinder und erleichtert ihnen den Übergang in die Schule.

### **Partizipation der Kinder**

Kinder werden aktiv in alle sie betreffenden Entscheidungen, z.B. zu Räumen, Projekten und Alltagsthemen, einbezogen. Instrumente wie Kinderrat und Beschwerdemanagement fördern demokratisches Handeln. Partizipation stärkt Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenz und sind wichtige Ressourcen für die Kinder, um mit herausfordernden Lebenslagen selbstbestimmt umzugehen.

### **Pädagogische Angebote nach Interessen der Kinder**

Die qualitativ hochwertigen und anregenden Bildungsangebote des Hortes orientieren sich an den Themen und Bedürfnissen der Kinder. Am Nachmittag werden Unterrichtsinhalte beispielsweise in kreativen AGs oder in Erlebnisräumen vertieft, wodurch ein motiviertes und selbstbestimmtes Lernen gefördert wird. Anstelle von „Randzeitbetreuung“ am frühen Morgen oder späten Nachmittag entstehen

„Genusszeiten“, in denen individuelle Interessen, stabile Beziehungen und notwendige Erholungsphasen im Vordergrund stehen. Kinder erleben, dass ihre Lebenslagen, Interessen und Erfahrungen anerkannt und wertgeschätzt werden.

### **Lernzeiten und Hausaufgaben**

Um ein gemeinsames Verständnis von Lernzeiten zu entwickeln, müssen individuelle Lernvoraussetzungen der Kinder und die Bedingungen in den Familien berücksichtigt werden. Eltern werden aktiv einbezogen, etwa in Form von Familienklassenzimmern oder durch offen begleitete Hausaufgaben- und Lernzeiten. So können Benachteiligungen durch häusliche Umstände (bestenfalls) verhindert und Lernchancen ermöglicht werden.

### **Personaleinsatz und Teamstruktur**

Standortbezogene Personaleinsatzkonzepte sorgen für „Ankerpersonen“ im Tagesablauf. Gemeinsame Dienstpläne ermöglichen Tandemarbeit, Reflexion und transparente Absprachen. Verlässliche Bezugspersonen schaffen emotionale Stabilität und Orientierung – besonders für Kinder, deren Lebenswelt durch Unsicherheiten geprägt ist. Multiprofessionelle Teams können individuell und flexibel auf unterschiedliche Lebenslagen reagieren.

## **5.5 Beispiel für einen lebenslagenorientierten Schul-Hort-Tagesablauf**

Der Tagesablauf an einem Standort, der lebenslagenorientiert arbeitet, verbindet oben genannte Qualitätskriterien über den gesamten Tag:

### 07:00–08:00 Uhr: Gemeinsames Ankommen

- Kinder und Eltern werden am Eingang durch das Tandem (Lehrkraft und Hortfachkraft) persönlich begrüßt.
- Die SPMA sind präsent und ansprechbar für Familien.
- Morgenrituale sind etabliert (z.B. „Gefühls-Check in“).
- Es stehen ruhige Rückzugsbereiche bereit, sodass Kinder den Tagesbeginn individuell gestalten können.
- Durch mobile Raumeinheiten können Räume schnell umgestaltet werden, um Gruppenphasen, Ruhebereiche oder Projektzonen zu schaffen.
- Im offenen Morgenkreis können Alltagsfragen geklärt und Orientierung für den Tag gegeben werden. Das ermöglicht es den Kindern, sich auf den Tag einzustellen.

#### 08:00–12:30 Uhr: Unterricht als Beziehungsraum

- Lehrkraft und Hortfachkraft beobachten und begleiten die Kinder gemeinsam und wirken als *ein* Team. Themen werden gemeinsam abwechslungsreich vermittelt.
- Wiederkehrende Rituale wie Kurz-Kinderkreis, Gesprächsregeln, Pausen für Selbstregulation etc. sind miteinander abgestimmt.
- Die Unterrichtszeit wird ruhiger emotional sicherer und inklusiver. Hortfachkräfte können durch Co-Regulation zur Stressreduktion beitragen (z.B. durch individuelle Begleitung oder Sitzplatzwechsel).
- Kinder erleben individuelle Lernzeiten, in denen sie nach ihrem Tempo arbeiten, Fragen stellen und eigene Stärken entfalten können.

#### 12:30–13:15 Uhr: Gemeinsames Mittagessen – Wohlfühl- und Beziehungszeit

- Die Mittagszeit ist pädagogisch als Wohlfühlzeit gestaltet. Der Schwerpunkt liegt auf einem Miteinander, auf Stressabbau und Genuss.
- Die Kinder dürfen wechselnde Aufgaben übernehmen, wie z.B. Tische eindecken, Servieren, Menükarten gestalten usw.
- Die Kinder erleben in (freiwilligen) Gesprächsrunden zu Alltagsthemen Gemeinschaft und Orientierung.

#### 13:15–14:00 Uhr – Erholungs- und Rückzugszeit

- Für unterschiedliche Bedürfnisse stehen verschiedene Räume zur Verfügung (beispielsweise ein Ruhe- und Entspannungsraum, Lesezimmer, Kreativraum, Außengelände für aktive Bewegung etc.).
- Kinder bestimmen selbst, welches Angebot sie wählen (z.B. Visualisieren durch Eintrag an Magnettafel).
- Erholungs- und Entspannungsphasen werden in den Alltag integriert (z.B. kurze Entspannungsübungen, Gedankenreisen, Snackangebot etc.).

#### 14:00–15:30 Uhr: Projekt- & Erlebniszeit

- (Spannende) pädagogische Angebote folgen den Interessen der Kinder (z.B. Theaterprojekt, Alltagshelden aus dem Sozialraum, Musik-Werkstatt und Klangexperimente, Naturerkundungen, Experimentierwerkstatt, Feuer-AG, Streitschlichter-AG, Fahrradwerkstatt, Sport, Erkundung Sozialraum etc.).

- Die Projekte werden über mehrere Wochen hinweg begleitet, damit die Kinder durch den längeren Zeitraum eigene Ideen einbringen, Verantwortung übernehmen und Erfolge erleben können.
- Es werden verschiedene Möglichkeiten geschaffen, auch außerhalb des Klassenzimmers zu lernen (Kooperation mit Vereinen, Künstler\*innen, Expert\*innen), um den Kindern Einblicke in unterschiedliche Lebenswelten zu ermöglichen.

#### 15:30-16:00 Uhr: Kinderparlament und Reflexion

- Kinder bringen ihre eigenen Wünsche ein (Raumgestaltung, Projektideen, Regeln, Wochenziele etc.) und können mitentscheiden.
- Rückmeldungen werden ernst genommen und fließen sichtbar in die Planung ein, damit Kinder Demokratie, Mitsprache und echte Partizipation erleben.
- Kollegiale Beratung zwischen Lehr- und Hortkräften, unterstützt durch die SPMA, stellt sicher, dass individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden.

#### 16:00–16:30 Uhr: Lernzeit und Familienraum

- Kinder bearbeiten in ruhiger Umgebung offene Lernaufgaben oder Hausaufgaben und werden durch Fachkräfte unterstützt.
- Eltern können im „Familienlernzimmer“ gemeinsam mit ihren Kindern ohne Leistungsdruck Aufgaben üben oder Lernprozesse beobachten.

#### 16:30–17:00 Uhr: Abschlussritual & Verabschiedung

- Der Tag endet mit einem Abschlussritual/ Abschlusskreis, um Wertschätzung Raum zu geben (Feedbackrunden, kurze gemeinsame Spielen, Reflexion).
- Die Kinder verabschieden sich von ihren Bezugspersonen, gestärkt durch erlebte Beziehungen, Selbstwirksamkeit und Freude am Lernen.

## **Fachliche Standards und Indikatoren**

### Gemeinsame Steuerung und Verantwortung

Schule, Hort und weitere Beteiligte übernehmen am Standort gemeinsam Verantwortung für die pädagogische Gestaltung, sodass jedes Kind mit seiner individuellen Lebenslage einen Ort zum Wohlfühlen und Lernen vorfindet. Die Steuerung erfolgt kooperativ, transparent und auf der Grundlage eines gemeinsamen Standortkonzeptes.

#### **Indikatoren**

- Es existiert ein verbindliches Steuerungsteam aus allen Bereichen.
- Regelmäßige Steuerungsrunden sind fest verankert.
- Ein gemeinsames pädagogisches Standortkonzept liegt vor.
- Zuständigkeiten und Kommunikationswege sind dokumentiert.
- Schutzkonzepte und Ablaufpläne sind gemeinsam entwickelt und implementiert.

### Austausch und gemeinsame Professionalisierung

Die fachliche Weiterentwicklung, insbesondere zu den Lebenslagen der Kinder, ihren Auswirkungen und damit verbundenen Erfordernissen der Institutionen, erfolgt standortbezogen, multiprofessionell und kontinuierlich.

#### **Indikatoren**

- Regelmäßige Teambesprechungen und kollegiale Beratungen sind institutionalisiert.
- Gemeinsame Fortbildungstage werden durchgeführt.
- Hort- und Lehrkräfte nehmen gemeinsam an Weiterbildungen und Schulungen teil.
- Fachwissen zu Lebenslagen, Resilienz und Entwicklung wird systematisch erweitert.
- Der einrichtungsübergreifende Austausch zwischen Fachkräften aus HP-Horten ist strukturell verankert.

### Systematische Beobachtung, Dokumentation und Reflexion

Pädagogische Diagnostik (Beobachtung, Dokumentation, Planung und Reflexion) erfolgt am Schul- und Hortstandort strukturiert, ressourcenorientiert und professionsübergreifend, um einen gemeinsamen Blick auf die individuellen Lebenslagen der Kinder zu erhalten.

#### **Indikatoren**

- Einheitliche ressourcen- und stärkeorientierte Beobachtungsinstrumente (z.B. Perik<sup>73</sup>) werden von Schule und Hort genutzt.
- Am Standort wird für jedes Kind eine Entwicklungsdokumentation umgesetzt und fortlaufend geführt.
- Regelmäßige Kindbesprechungen und kollegiale Beratungen finden unter Einbezug verschiedener Professionen statt. Vereinbarungen zur weiteren Begleitung der Kinder werden gemeinsam verabredet, umgesetzt und reflektiert.
- In Klein- und Großteams werden in einem wertschätzenden und sicheren Rahmen regelmäßig die eigenen professionellen Haltungen und Handlungen in den Blick genommen und geprüft.

### Kindgerechte Tagesstrukturen und Rhythmisierung

Der Tagesablauf ist rhythmisiert, auf die Kinder abgestimmt und berücksichtigt emotionale, soziale und körperliche Bedürfnisse. Die Räume sind kindgerecht gestaltet.

#### **Indikatoren**

- Der Standort verfügt über eine feste Tagesstruktur mit Ausgleichsphasen und einen verbindlichen Ankommens-Zeitraum mit ansprechbaren Bezugspersonen.
- Rückzugs- und Bewegungsräume sind für Kinder verfügbar.
- Alle Übergänge im Schultag erfolgen strukturiert und werden durch pädagogische Fachkräfte begleitet. Kinder erleben dadurch Verlässlichkeit und Sicherheit.
- Die Mahlzeiten sind pädagogisch gestaltete Zeiten der Gemeinschaft und des Lernens.

---

<sup>73</sup> <https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/beobachtungsboegen/>

### Zusammenarbeit Eltern und Familien

Eltern sind aktiv in den Bildungsprozess eingebunden, um Lern- und Entwicklungsprozesse gemeinsam zu gestalten und die individuellen Entwicklungsbedarfe der Kinder bestmöglich zu unterstützen.

#### **Indikatoren**

- Regelmäßige Elternangebote und Begegnungsformate zur Förderung des Austauschs sind etabliert.
- Informationen für Eltern werden verständlich und mehrsprachig bereitgestellt.
- Eltern erhalten niedrigschwellige Beratungsangebote durch die Fachkräfte. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern (ASD, Familienhilfe etc.) wird unterstützt.
- Bei Projekten und Angeboten werden Eltern und Familien aktiv einbezogen und beteiligt.

### Sozialpädagogische Expertise

Sozialpädagogische Perspektiven ergänzen den Schultag durch Lebenslagenorientierung und Beziehungsarbeit, um Kinder in ihren individuellen Situationen noch bestmöglich zu verstehen und gezielt zu unterstützen.

#### **Indikatoren**

- Sozialpädagogische Mitarbeitende (SPMA) sind ein fester Bestandteil des Teams. Sie stimmen sich regelmäßig mit Lehrkräften und Hortpädagog\*innen ab.
- Es besteht eine kontinuierliche Netzwerkarbeit mit anderen Professionen am Schulstandort.
- Sozialpädagogische Mitarbeiter\*innen gestalten gezielt Angebote für Kinder in Kleingruppen.
- SPMA bringen ihr Wissen in Teambesprechungen ein und wirken an kollegialen Weiterbildungen mit.

### Pädagogische Angebote nach den Interessen der Kinder

Angebote orientieren sich an Stärken und Interessen der Kinder, damit sie ihre Fähigkeiten entfalten und positive Lernerfahrungen machen können.

#### **Indikatoren**

- Der Hort macht vielfältige und ansprechende pädagogische Angebote, die Interesse wecken und Lernfreude fördern.
- Die Kinder werden in die Planung der Angebote einbezogen, indem ihre Interessen und Wünsche regelmäßig besprochen werden.
- Die Kinder können durch Projektarbeit eigene Themen über einen längeren Zeitraum verfolgen und aktiv mitgestalten.
- Die Qualität der pädagogischen Angebote wird durch regelmäßiges Feedback der Kinder reflektiert und weiterentwickelt.
- Jedes Kind hat die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, zum Beispiel im Gruppenalltag, bei Projekten oder durch feste Aufgaben.
- Feste Rituale sind im Tagesverlauf verankert, um das soziale Miteinander zu stärken und Orientierung zu geben.
- Die Kinder werden bewusst mit echten Herausforderungen konfrontiert, die sie ermutigen, neue Fähigkeiten zu erlernen und Selbstvertrauen aufzubauen.
- Durch vielfältige Begegnungen mit anderen Kindern, Fachkräften und externen Partner\*innen erweitern die Kinder ihre sozialen Kompetenzen.

### Kooperation im Sozialraum

Der Hort nutzt sozialräumliche Ressourcen aktiv, um die Lern- und Erfahrungswelt der Kinder zu erweitern, vielfältige Lernmöglichkeiten und praxisnahe Lernräume außerhalb der Einrichtung zu schaffen.

#### **Indikatoren**

- Außerschulische Lernorte werden regelmäßig in die pädagogische Arbeit einbezogen (u.a. durch Kooperationen mit Netzwerken, Stadtteilprojekten und Vereinen).
- Die Arbeit und Vernetzung im Sozialraum werden aktiv mitgestaltet.

### Übergänge sensibel und verlässlich gestalten

Übergänge werden individuell begleitet und pädagogisch gestaltet, um Kindern den Wechsel in neue Situationen zu erleichtern und um ihnen Sicherheit, Orientierung und emotionale Stabilität zu geben.

#### **Indikatoren**

- Am Standort liegen strukturierte Eingewöhnungskonzepte zum Übergang von der Kita in die Schule vor.
- Die Tandemarbeit zwischen Schule und Hort wird aktiv umgesetzt. Übergänge im Alltag werden gemeinsam geplant und reflektiert, da sie wesentlich zur Sicherheit und Orientierung der Kinder beitragen.
- Der tägliche Übergang zwischen Unterrichts- und Hortzeit wird gemeinsam im Tandem (Lehrkraft und Pädagogische Hortfachkraft) begleitet.
- Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist durch eine Eingewöhnungszeit bereits vor Schulbeginn in den Sommerferien möglich. Gemeinsame Begleitung im Tandem ist in den ersten Schulwochen bis zu den Herbstferien ist gewährleistet.
- Den Kindern stehen verlässliche Bezugspersonen zur Verfügung.

### Partizipation

Kinder werden in Entscheidungsprozesse eingebunden, um ihre Eigenverantwortung zu fördern, ihre Meinung zu respektieren und sie in ihrer persönlichen sowie sozialen Entwicklung zu unterstützen.

#### **Indikatoren**

- Institutionalisierte Beteiligungsgremien (z.B. Kinderrat) sind etabliert. Die Kinder dürfen ihre Themen einbringen und mitentscheiden.
- Beteiligung wird altersgerecht, sprachsensibel und lebensweltorientiert gestaltet, um allen Kindern einen Zugang zu ermöglichen.
- Die Meinungen und Vorschläge der Kinder werden ernst genommen und dokumentiert. Entscheidungen werden gemeinsam besprochen und transparent kommuniziert. Die Rückmeldungen der Kinder werden umgesetzt und führen zu erkennbaren Veränderungen.
- Die Beteiligungsrechte bzw. Beschwerdeverfahren der Kinder sind im schulischen Konzept verankert.

### Lernzeiten und Hausaufgaben

Lernzeiten werden individuell gestaltet, damit Kinder in ihrem eigenen Tempo lernen, ihre Stärken entfalten, Selbstständigkeit entwickeln, Freude am Lernen erleben und in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung unterstützt werden.

#### **Indikatoren**

- Es liegt ein gemeinsames Konzept vor, nach dem die Lernzeiten der Kinder strukturiert und pädagogisch begleitet werden.
- Ruhige Lernräume bieten den Kindern Rückzugsmöglichkeiten und eine konzentrierte Lernumgebung.
- Unterstützungs- und Förderangebote sind verfügbar, um auf die individuellen Lernbedürfnisse einzugehen.
- Die Kommunikation mit den Eltern erfolgt regelmäßig, um Entwicklungsschritte und Lernbedarfe gemeinsam zu besprechen.
- Familienlernangebote ermöglichen es, Eltern aktiv in den Lernprozess ihrer Kinder einzubeziehen und gemeinsame Lernaktivitäten zu gestalten.

### Personaleinsatz und Teamstruktur

Personaleinsatzkonzepte sichern verlässliche Beziehungen und multiprofessionelle Arbeit, um Kindern Kontinuität, Orientierung und Ansprechpartner\*innen über den gesamten Tag zu bieten und ihre individuelle Entwicklung bestmöglich zu fördern.

#### **Indikatoren**

- Es werden stabile Bezugssysteme geschaffen, damit Kinder verlässliche Ansprechpartner\*innen, vertraute Beziehungen und eine sichere Umgebung erleben.
- Dienstpläne sind so abgestimmt, dass die Betreuung und Begleitung der Kinder mit ihnen bekannten Bezugspersonen gewährleistet ist.

#### **Zusammenfassung:**

Die intensive Zusammenarbeit des multiprofessionellen Teams an den Standorten der Handlungsprogrammorte wird durch die Ressourcen der Programme „*Startchancen*“ und „*Aufwachsen in sozialer Verantwortung*“ unterstützt. Dies eröffnet die Möglichkeit, den Schultag *gemeinsam* zu planen und zu strukturieren. Die beteiligten Bereiche und Professionen nehmen dabei die Lebenslagen der Kinder in

den Blick. Sie gestalten einen gemeinsamen Ganzttag zur Förderung der basalen Kompetenzen – für das Wohlbefinden eines jeden Kindes in der Grundschule und damit als Grundlage für alle weiteren Lernprozesse.

## Literaturverzeichnis

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendliche) (Hrsg.) (2021): Ganztägige Bildung gemeinsam verantworten – Ganzttag als Chance für Bildungsgerechtigkeit. Positionspapier. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2019/Ganztagsbildung.pdf> [28.11.2025].

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) / KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2023): Startchancen – Das Bildungsprogramm für mehr Bildungsgerechtigkeit. Berlin: BMBF/KMK. Verfügbar unter: [https://www.bmfr.bund.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm\\_node.html](https://www.bmfr.bund.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html) [05.12.2025].

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) / KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2024): Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms (BLV). Berlin: KMK/BMBF. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllqBildung/Startchancen/2024\\_08\\_01-BLV-Startchancenprogramm.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllqBildung/Startchancen/2024_08_01-BLV-Startchancenprogramm.pdf) [27.11.2025].

DKJS (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) (Hrsg.) (2021): Grundschule und Hort im Dialog. Qualitätsrahmen + Praxishandbuch für eine gelingende Kooperation Berlin: DKJS. Verfügbar unter: [https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/12/211130\\_praxishandbuch\\_grundschule-hort.pdf](https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/12/211130_praxishandbuch_grundschule-hort.pdf) [16.12.2025].

DKJS (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) (Hrsg.) (2023): Was Grundschulkindern brauchen. Berlin: DKJS. Verfügbar unter: [https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/05/dkjs\\_was-grundschulkindern-brauchen\\_2023\\_01.pdf](https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/05/dkjs_was-grundschulkindern-brauchen_2023_01.pdf) [16.12.2025].

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2021): Positionspapier „Ganzttag qualitativ gestaltet“. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/resource/blob/127546/e25b9bfd0346737c2adfa5d5e7166073/hms-4-2021-data.pdf> [27.11.2025].

KBZ (Kompetenz- und Beratungszentrum im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“) (2025): Unveröffentlichtes Ergebnispapier der Ideenwerkstatt „Vision Hort – Schule“.

Mingerzahn, Frauke (2019): Kinder in verschiedenen Lebenslagen. In: Plehn, Manja (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindebetreuung und Ganzttagsschule. Freiburg: Herder, 140-155.

Nentwig-Gesemann, Iris/ Walther, Bastian/ Thedinga, Minste (2017): Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.), Berlin. Verfügbar unter: [https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/KiTa\\_in\\_RLP/Qualitaet\\_und\\_Evaluation/Qualitaet/Dokumente/2017\\_07\\_27\\_QuaKi\\_Abschlussbericht.pdf](https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/KiTa_in_RLP/Qualitaet_und_Evaluation/Qualitaet/Dokumente/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf) [17.12.2025].

Neuß, Norbert (2017): Hort und Ganzttagsschule. Berlin: Cornelsen.

Pesch, Ludger/ Radisch, Falk (2020): Einen guten Ganzttag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen! Berlin/ Gütersloh/ Stuttgart/ Essen: AWO-Bundesverband, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung & Stiftung Mercator. Verfügbar unter: <https://www.stiftung->

[mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung\\_Mercator\\_Broschuere\\_Papier\\_Ganztag\\_DIN\\_A4\\_v01.pdf](https://mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Broschuere_Papier_Ganztag_DIN_A4_v01.pdf) [18.12.2025].

SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) (Hrsg.) (2024): Bildungsland Sachsen 2030. Dresden: SMK. Verfügbar unter: <https://www.bildungsland2030.sachsen.de/index.html> [16.12.2025].

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln - Bildungschancen sichern. Bonn: SWK. Verfügbar unter: <https://www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen/gutachten-basale-kompetenzen-vermitteln-bildungschancen-sichern-perspektiven-fuer-die-grundschule/> [16.12.2025].

VSP (Verbund Sozialpädagogischer Projekte e.V.) (2025): unveröffentlichtes Steuergruppenprotokoll HP-Hort „Am Palitzschhof“

Walther, Bastian/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Fried, Florian (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.