



# Das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Landeshauptstadt Dresden

- 4. Fortschreibung 2020 -



 forschung  
**ehs zentrum**

Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“  
Annekatriin Lorenz, Silke Stöcker  
unter Mitwirkung  
von Dr. Thomas Drößler, Andreas Wiere, Petra Schneider-Andrich, Sylvi Sehm-Schurig

## Inhaltsverzeichnis

Teil A .....	5
1. Einführung .....	6
1.1. Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ .....	6
1.2. Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit für kindliches Aufwachsen und Entwicklung .	7
1.3. Fortschreibung des Handlungsprogramms.....	8
1.4. Auswahl- und Beteiligungsverfahren.....	9
2. Ressourcen für Kindertagesstätten im Handlungsprogramm .....	12
2.1. Kompetenz- und Beratungszentrum.....	13
2.2. Sozialpädagogische*r Mitarbeiter*in (SPMA) im Handlungsprogramm .....	14
3. Steuerung im Handlungsprogramm .....	18
Teil B .....	21
Einleitung.....	22
1. Orientierungen .....	23
2. Das Notwendige und das Spezifische – vom täglichen Umgang mit Spannungsfeldern.....	24
3. Konzeption einer lebenslagensensiblen Kita.....	26
4. Pädagogische Prozesse .....	28
4.1. Beobachtung und Planung pädagogischer Prozesse .....	29
4.2. Beziehungsgestaltung.....	36
Individueller Blick, Wertschätzung .....	36
Bezugspädagog*in .....	36
Eingewöhnung .....	38
4.3. Beziehungen in der Kindergemeinschaft gestalten .....	39
Zugehörigkeit erleben.....	39
Teilhabe ermöglichen - Ausgrenzung vermeiden .....	39
Die Bezugsgruppe als Ort sozialen Lernens.....	40
4.4. Tagesgestaltung .....	43
Wohlbefinden und Gesundheit .....	43
Partizipation.....	44
Fokus: Bewegung.....	45
Fokus: Mahlzeiten.....	46
4.5. Bildungs- und Entwicklungsprozesse.....	48
Kompetenzerleben .....	48
Pädagogische Anregungen .....	49

Fokus: Sprache .....	50
4.6. Umgang mit pädagogischen Grenzsituationen .....	56
5. Gestaltung eines gelingenden Miteinanders mit Eltern und Familien .....	60
5.1. Orientierungen für die Zusammenarbeit mit Eltern.....	60
5.2. Formen der Bildungsgemeinschaft.....	61
6. Pädagogisches Team .....	64
6.1. Vielfalt im Team .....	65
6.2. Das Team als tragendes Netz.....	65
6.3. Räume für Fachkräfte .....	67
6.4. Erweiterung des Teams .....	67
7. Kita- Management .....	69
7.1. Leitungsaufgaben .....	69
7.2. Zeitmanagement .....	71
7.3. Finanzmanagement .....	71
7.4. Qualitätsmanagement .....	72
8. Unterstützung und Begleitung .....	72
8.1. Träger .....	72
8.2. Fachberatung und Prozessbegleitung.....	72
8.3. Externe psychologische und pädagogische Beratung.....	73
8.4. Supervision .....	73
8.5. Vernetzung, Kooperation.....	74
9. Besonderheiten der pädagogischen Arbeit im lebenslagensensiblen Hort .....	75
Arbeitsgrundlagen/Leitbild.....	75
Themen/Fragen .....	75
10. Literatur .....	78
Anlagen.....	84



## Teil A

### **Das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“**

#### **Hintergründe, Strukturen und Ressourcen**

# 1. Einführung

## 1.1. Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Kindertageseinrichtungen<sup>1</sup> bieten Kindern einen Ort, an dem sie sich wohlfühlen können und die Chance erhalten, sich ihren Interessen und Neigungen gemäß zu entfalten, sich Wissen anzueignen, Vielfalt zu erleben und soziale Erfahrungen zu sammeln. Pädagogische Fachkräfte stellen sich der Aufgabe, den Potenzialen und besonderen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Sie stehen dabei vor der Herausforderung, die individuellen Lebenslagen der Kinder noch stärker als bisher in den Blick zu nehmen, um den Alltag und die Bildungsanregungen in der Kindertageseinrichtung für alle Kinder anschlussfähig zu machen.

Die familiären Lebenslagen sind unter anderem von den zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellen Ressourcen, den finanziellen Möglichkeiten, Migrationserfahrungen und der jeweiligen Familiensituation geprägt. Die Chancen und Zugänge, die Kinder für ihre Entwicklung und Entfaltung bekommen, sind unterschiedlich und ungleich verteilt. Die Lebenssituationen der Kinder haben maßgeblichen Einfluss darauf, welche Erfahrungen sie machen werden, wie sie aufwachsen und sich entfalten können. Alle Kinder haben jedoch ein Recht auf eine optimale Entwicklung und Entfaltung ihrer Potenziale.

Diesem Grundsatz folgend, hat die Stadt Dresden im September 2008 das Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“<sup>2</sup> initiiert, welches in zwischenzeitlich mehr als 30 Kitas umgesetzt wurde und wird. Das Programm ist in seiner Anlage und Konsequenz ein bundesweit einmaliger, innovativer und konstruktiver Beitrag zur systematischen Weiterentwicklung und Entfaltung von lebenslagensensiblen Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozessen in Kindertageseinrichtungen.

Die Kita soll so zu einem guten und sicheren Lern- und Entfaltungsort für jedes Kind mit seinen jeweiligen Vorerfahrungen und Bedürfnissen werden. Mit diesem Ziel prüfen die beteiligten Kitateams ihre Alltagspraxis und bauen Teilhabebarrrieren ab. Der Blick der pädagogischen Fachkräfte richtet sich dabei auf die Passfähigkeit von Zugängen, Kommunikationsformen, Angeboten für Kinder, Eltern<sup>3</sup> und Familien sowie von Tagesstrukturen, Materialien und Räumen der Bildungseinrichtung. Der Vision des Programms folgend:

- richten die Teams die Institution und die pädagogische Arbeit mit den Kindern sensibel an den Lebenslagen und Bedürfnissen der Kinder aus,

---

<sup>1</sup> Im Folgenden als Synonym für Kinderkrippe, Kindergarten und Hort verwendet

<sup>2</sup> Die Gesamtförderung des Handlungsprogramms erfolgt durch die Landeshauptstadt Dresden

<sup>3</sup> Im Folgenden als Synonym für alle sorge- bzw. erziehungsberechtigten Personen verwendet.

- erarbeiten die Fachkräfte Strategien für individuelle Entwicklungsbegleitung von Kindern und verankern diese im Alltag der Einrichtungen,
- werden Unterstützungssysteme für Kinder und deren Familien in der Kindertageseinrichtung sowie in Kooperation und Vernetzung mit Akteuren im sozialen Umfeld etabliert.

Soziale Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern wahrzunehmen, bedeutet für die Kitateams, sich noch stärker als bisher mit den unterschiedlichen sozialen Realitäten, Lebenswelten und den damit verbundenen Vorerfahrungen von Familien und Kindern auseinanderzusetzen. Denn diese bilden den Rahmen für das kindliche Aufwachsen. Die Reflexion der Pädagog\*innen bezüglich ihrer eigenen familienkulturellen und (berufs-)biografischen Prägungen ist untrennbar mit dieser Auseinandersetzung verbunden, da der persönliche Hintergrund maßgeblich die Art und Weise beeinflusst, mit der die Mitarbeitenden auf Entwicklungsrisiken wie Armutslagen, Migrationsgeschichten, familiäre Konflikt- und Trennungserfahrungen u.a. Bezug nehmen.

Im Dresdner Handlungsprogramm entwickeln die Akteur\*innen passgenaue Antworten auf die jeweils individuellen Themen, Herausforderungen und Bedarfe jeder einzelnen Kita. Die Wege, die die Einrichtungen dabei beschreiten, sind so vielfältig und unterschiedlich, wie die Kinder und Familien in den beteiligten Stadtteilen.

**Das gemeinsame Grundverständnis und die Qualitätsdimensionen einer solchen lebenslagensensiblen Kindertageseinrichtung finden sich im vorliegenden Entwicklungskonzept (Teil B).**

**Im Folgenden werden zunächst der Bezugsrahmen des Programms – Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit – näher beschrieben sowie die strukturellen Grundlagen des kommunalen Handlungsprogramms und seine bisherigen Entwicklungen vorgestellt (Teil A).**

## **1.2. Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit für kindliches Aufwachsen und Entwicklung**

Jedem Kind, gleich welcher Lebenslage, steht die Beachtung seiner Grundbedürfnisse sowie die Förderung seiner Persönlichkeit, Entwicklung und Bildung zu (vgl. §2 Sächsisches Kitagesetz). Benachteiligende Lebensbedingungen können sich auf die materielle Versorgung des Kindes (z.B. Wohnen, Nahrung, Kleidung, materielle Partizipationsmöglichkeiten), auf seine physische und psychische Lage (z.B. Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung, Motorik), auf seine kognitive, soziale, sachbezogene und personale Entwicklung sowie auf sein

Wohlbefinden negativ auswirken. Eine lebenslagensensible Kindertagesstätte sieht ihren Handlungsauftrag darin, Bildung, Erziehung und Betreuung für alle Kinder anschlussfähig zu gestalten und der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch institutionelle Benachteiligung entgegenzuwirken. Dieser Auftrag schließt eine differenzierte und fachlich versierte Wahrnehmung und Be(ob)achtung kindlicher Voraussetzungen ein, welche mit familiären und familienkulturellen, institutionellen und weiteren sozialen Einflussfaktoren in Beziehung gesetzt werden. Folgendes Modell<sup>4</sup> macht die Zusammenhänge deutlich:

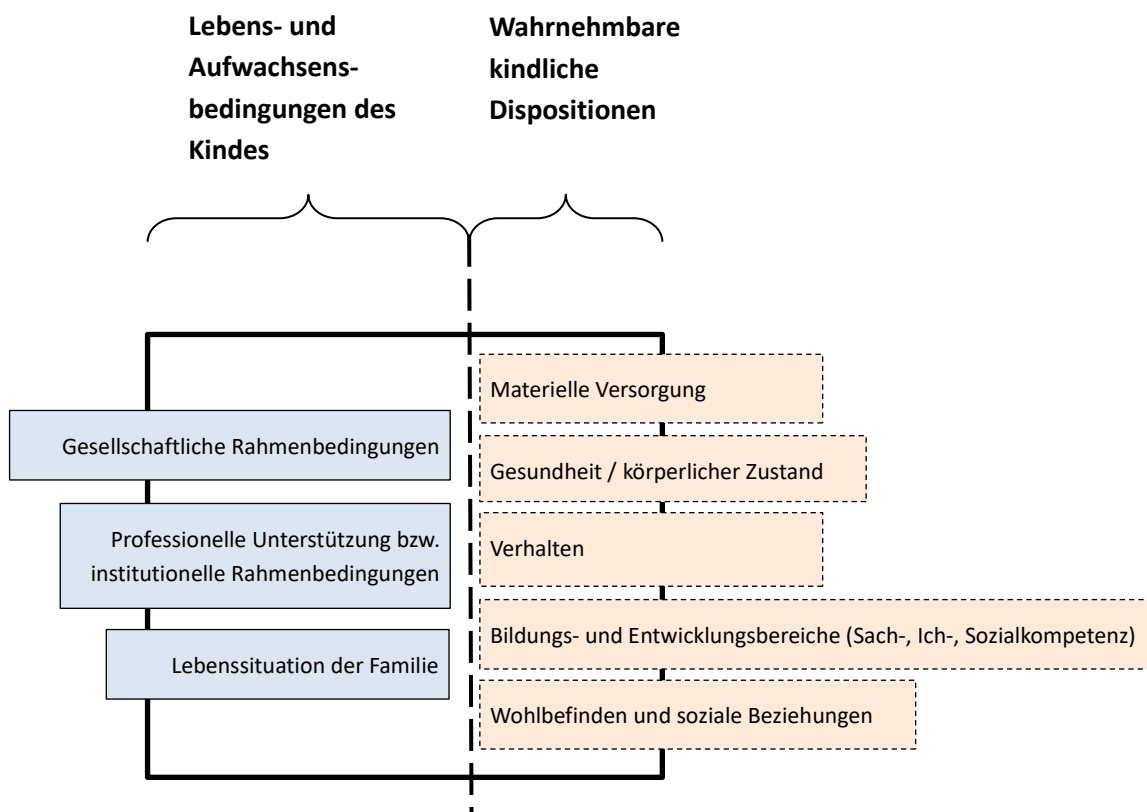


Abbildung 1 kindbezogenes Lebenslagenkonzept nach Holz et.al.

Im Fokus stehen die Lebens- und Aufwuchsbedingungen für Kinder, welche Risiken für eine optimale Entwicklung und Bildung in sich bergen und das Ziel, sie je nach Einflussmöglichkeit positiv (mit) zu gestalten.

### 1.3. Fortschreibung des Handlungsprogramms

Das Dresdner Handlungsprogramm wird 2021 in der nunmehr vierten Phase fortgeschrieben. Einerseits erfolgt eine Überprüfung der bisherigen Rahmung (Ressourcen in der Kita,

<sup>4</sup> Vgl. Hock, Holz, Simmedinger & Wüstendörfer, 2013



Begleitstrukturen und -formate). Zum anderen liegt mit dem Entwicklungskonzept „Lebenslagensensible Kita“ eine überarbeitete und ergänzte fachliche Arbeitsgrundlage für die Träger und Teams der beteiligten Kindertagesstätten vor, welche die Zusammenführung und Aktualisierung des Ursprungskonzeptes „Die Handlungsprogramm-Kita von Morgen“ (2015) und des fokussierten Entwicklungskonzeptes zum Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen – Kita<sup>2</sup>“ (2018)<sup>5</sup> darstellt.

#### 1.4. Auswahl- und Beteiligungsverfahren

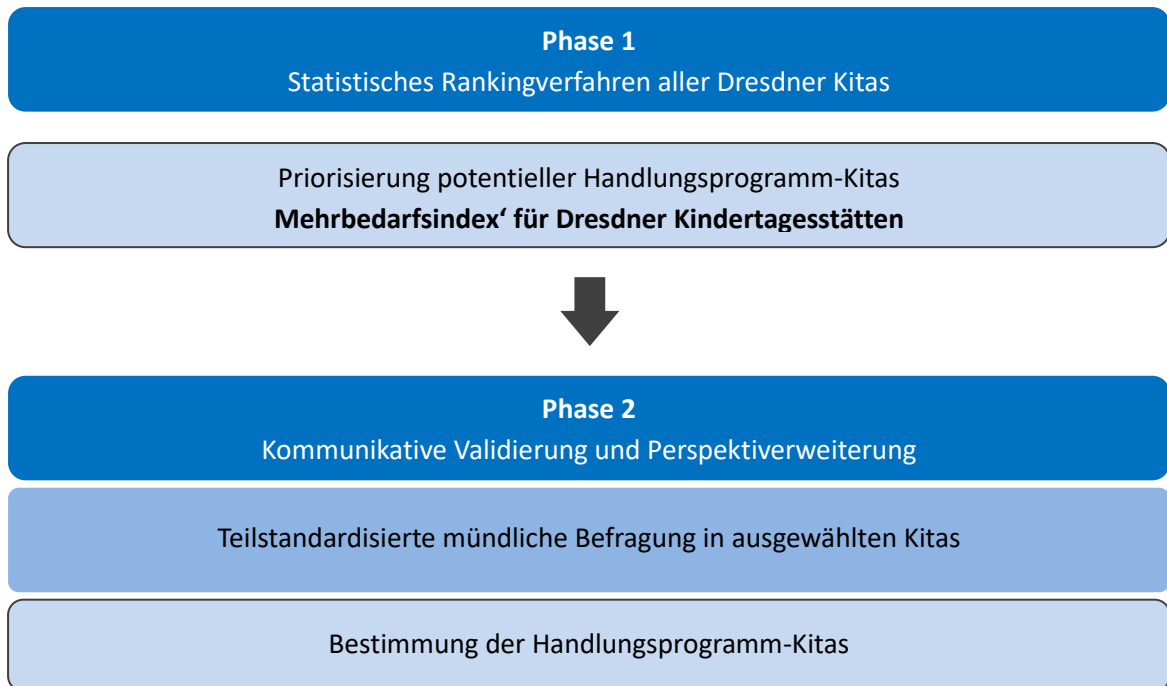
Eines der Wesensmerkmale des Dresdner Handlungsprogramms ist das partizipative Auswahlverfahren der zu beteiligenden Kindertageseinrichtungen. Es werden dabei diejenigen Kitas unterstützt und beteiligt, deren Familien und Kinder stärker als in anderen Einrichtungen mit Risiken und Folgen sozialer Ungleichheit konfrontiert sind und deren Teams besondere, je nach Standort teilweise auch unterschiedliche, pädagogische Herausforderungen zu bewältigen haben. Um einen solchen Zugang von vornherein zu gewährleisten, wurde im Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ, siehe auch 2.1) in der ersten Projektphase ein empirisches, sozialwissenschaftlich begründetes zweistufiges Auswahl- und Beteiligungsverfahren für Kitas entwickelt.

Die in den Jahren 2013-15 durchgeführte Evaluation führte zu der Feststellung, dass das Verfahren unter den gegebenen Rahmenbedingungen und den zur Verfügung stehenden Sozialdaten optimale Ergebnisse liefert<sup>6</sup>. Im Folgenden wird das Auswahl- und Beteiligungsverfahren skizziert.

---

<sup>5</sup> Mit Beginn des Schuljahres 2019/20 konnte im Rahmen der Dresdner Bildungsstrategie eine weitere, deutliche Ressourcenaufstockung für 13 der am stärksten belasteten Handlungsprogrammeinrichtungen initiiert werden (=Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen- Kita<sup>2</sup>“). Als fachliche Grundlage der Arbeit dieser Kitas wurde ein fokussiertes Entwicklungskonzept erarbeitet.

<sup>6</sup> Drößler, Schneiderat & Sehm-Schurig 2015



*Abbildung 2: Das Auswahl- und Beteiligungsverfahren im Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“*

### **Phase 1: Vorauswahlverfahren – Mehrbedarfsindex für Dresdner Kindertagesstätten**

In einer ersten Phase werden alle Dresdner Kindertageseinrichtungen unter Bezugnahme auf vorliegende statistische Daten hinsichtlich prägender Merkmale untersucht, die im Zusammenhang mit Risiken sozialer Benachteiligung stehen und die Anhaltspunkte zu Entwicklungs- und Teilhaberrisiken von Kindern liefern können. Hierzu werden alle Dresdner Kindertageseinrichtungen mit Hilfe eines sekundärstatistischen Indikatorensystems bewertet. Dieses Indikatorensystem wird mithilfe von a) Daten zur sozialen Lage auf Sozialbezirksebene auf Basis eines Belastungsindex' und b) Daten zu weiteren Entwicklungs- und Teilhaberrisiken von Kindern auf Kitaebene gebildet (Abb.3).

<b>Mehrbedarfsindex für Dresdner Kindertagesstätten</b>	
<b>Bezugsebene: Dresdner Sozialbezirke</b>	<b>Bezugsebene: konkrete Kita</b>
<b>Sozialgeldempfänger*innen &lt;15 J.</b> Anteil der Kinder unter 15 Jahren mit Leistungen nach SGB II an allen Kindern unter 15 Jahren (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunale Statistikstelle, Stand: 31.12.2019)	<b>Sprachauffälligkeiten bei 3-4 Jährigen</b> Anteil der drei bis vierjährigen Kinder an einem Kita-Standort mit diagnostizierten Sprachauffälligkeiten (anhand „Sprachscreening für das Vorschulalter“) (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst) aus drei Schuljahren
<b>Hilfebedürftige Personen nach SGB II &lt; 65 J.</b> Anteil der hilfebedürftigen Personen nach SGB II an der Bevölkerung unter 65 Jahren (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunale Statistikstelle, Stand: 31.12.2019)	<b>Erhöhter Förderbedarf bei 3-4 Jährigen</b> Anteil der drei- bis vierjährigen Kinder an einem Kita-Standort mit Bedarf an verstärkter pädagogischer Förderung durch das Personal im Kita-Alltag (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst) aus drei Schuljahren
<b>arbeitslose Jugendliche &lt; 25 J.</b> Anteil arbeitsloser Jugendlicher unter 25 Jahren an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 25 Jahren (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunale Statistikstelle, Stand: 31.12.2019)	<b>Beitragserlass für die Betreuungskosten</b> Anteil der Beitragserlasse an einem Kita-Standort (Quelle: Amt für Kindertagesbetreuung Kindertageseinrichtungen Dresden, Erlasszahlen - 31.12.2019)
<b>Alleinerziehende</b> Ein-Eltern-Haushalte und deren Anteil an allen Haushalten mit Kindern (Quelle: Melderegister der LH Dresden, Kommunale Statistikstelle, Werte mit HHGEN ermittelt, 31.12.2019)	<b>Kinder mit Deutsch als Zweitsprache</b> Anteil der Kinder an einem Kita-Standort mit Deutsch als Zweitsprache (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst) aus drei Schuljahren

### *Abbildung 3 Vorauswahlverfahren für die Beteiligung am Handlungsprogramm*

Für jede Kindertageseinrichtung kann so eine Art Belastungsprofil dargestellt werden, das aus den Sozialbezirksdaten (linke Spalte der Tabelle) sowie dem Beitragserlass, dem Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und den Daten des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes (rechte Spalte) ermittelt wird.

Neben dem Belastungsprofil wird für jede Einrichtung schließlich ein Gesamtindexwert ermittelt, der die Einzelindizes vereint und gewichtet. Je höher der Gesamtindexwert ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Einrichtung mit besonderen Herausforderungen im Sinne des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ konfrontiert ist und damit in das weitere Beteiligungsverfahren einbezogen wird. Das daraus entstehende Ranking aller Einrichtungen gibt Hinweise auf die Vorauswahl von potenziell am Handlungsprogramm zu beteiligenden Einrichtungen.

### **Phase 2: Validierung und Perspektiverweiterung**

Die über den statistischen Zugang identifizierten Kitas werden in einer zweiten Phase in das Auswahlverfahren einbezogen, um die Vorauswahl zu validieren. Dazu findet in Einrichtungen, die neu in der Auswahl sind, ein Gruppengespräch in der Kita statt, bei dem die Pädagog\*innen

als Expert\*innen die Binnenperspektive auf die Belastungen und Herausforderungen im pädagogischen Alltag diskutieren. Das KBZ nutzt dafür einen teilstandardisierten Leitfaden mit Impulsfragen zu Grundversorgung, Kompetenzen und familiären Aufwachsensbedingungen der Kinder der Kita und den erlebten Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit.

Ziele des mündlichen Erhebungsverfahrens in dieser zweiten Phase sind zum einen, die in Phase 1 verwendeten statistischen Indexwerte in ihrer Bedeutung bzw. den Auswirkungen auf die Kita-Praxis zu bestätigen und zu diskutieren. Somit werden die Einrichtungen nicht ausschließlich aufgrund eines statistischen Wertes am Handlungsprogramm beteiligt, sondern auch aufgrund einer qualifizierenden und erweiterten Binnenperspektive. Zum anderen sollen erweiterte Kenntnisse, Einschätzungen und Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Lebenslagen von Kindern festgehalten und später zum Ausgangspunkt weiterer bedarfsorientierter Planungen von Entwicklungsprozessen in und mit den Einrichtungen werden. Weiterhin werden die Fachkräfte bereits frühzeitig für die Themen und den Prozess der weiteren Arbeit im Handlungsprogramm sensibilisiert und aufgeschlossen.

In den entsprechenden Einrichtungen wird angestrebt, mindestens die Hälfte des Teams in die Diskussionen einzubeziehen, ggf. werden zwei Termine dafür anberaumt.

## 2. Ressourcen für Kindertagesstätten im Handlungsprogramm

Ist eine Kita mittels des Auswahl- und Beteiligungsverfahrens in das Programm aufgenommen, erhält sie zur Realisierung des Entwicklungsprozesses zusätzliche personelle Ressourcen. So erweitert und ergänzt bspw. **ein\*e sozialpädagogische\*r Mitarbeiter\*in** (SPMA) das fachliche Spektrum des Teams. Die konkreten Arbeitsinhalte und Tätigkeiten der/des SPMA werden auf Grundlage der Aufgabenbeschreibung (s. 2.2), interner Bedarfsanalysen sowie sich anschließender Planungen bestimmt. Arbeitsschwerpunkte zielen vor allem auf den Abbau von institutionellen Teilhabebarrieren für Kinder und Familien und - damit in Zusammenhang - auf die Initiierung und Begleitung von Prozessen der Teamentwicklung und der Auseinandersetzung mit fachlichen Themen in diesem Kontext ab.

Eine weitere Ressource ist eine bedarfsgerechte Personalausstattung, die den erhöhten Bedarfen individueller Entwicklungsbegleitung Rechnung trägt.

Darüber hinaus steht den Kitas in dem Prozess der Weiterentwicklung **die fachliche (Prozess-) Begleitung durch das Kompetenz- und Beratungszentrum** „Aufwachsen in sozialer

Verantwortung“ (KBZ) des Zentrums für Forschung, Weiterbildung und Beratung gGmbH an der Evangelischen Hochschule Dresden zur Verfügung<sup>7</sup>.

## 2.1. Kompetenz- und Beratungszentrum

Wesentliches Qualitätsmerkmal des Handlungsprogramms ist die externe fachliche Koordination und Unterstützungsleistung durch das Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ). Dieses unterstützt die Leitungspersonen und Teams in allen Belangen im Kontext der Entwicklung eines professionellen Umgangs mit den spezifischen Herausforderungen der lebenslagensensiblen Kita. Jede Kita hat feste Ansprechpartner\*innen im Kompetenz- und Beratungszentrum, mit welchen alle notwendigen Aufgaben, Schritte und Maßnahmen von Anfang an abgestimmt und geplant werden. Das KBZ ist mit folgendem Aufgabenzuschnitt beteiligt:

- Kontinuierliche **Prozessbegleitung** und einrichtungsbezogene fachliche Begleitung der Kitas in unterschiedlicher, individuell angepasster Ausprägung (Zielgruppe, Länge des Prozesses, Themen, Differenziertheit etc.) entlang der lebenslagenbezogenen Themen. Dazu gehören:
  - Unterstützung der Kita bei der Ermittlung und Bearbeitung von Bedarfen und Entwicklungsaufgaben
  - Unterstützung bei Zielfindungs-, Planungs- und Umsetzungsprozessen
  - Unterstützung bei der Entwicklung spezifischer Arbeits- und Strukturierungshilfen (z.B. Konzepte, Analysen, Erhebungsinstrumente, Checklisten, Ablaufpläne, Angebotsplanung, Projektplanung, diverse Dokumentationen, etc.)
  - Systemische Begleitung und Beratung der Teams
  - Beratungs- und Reflexionsangebote für die Fachkräfte (z.B. Kollegiale Beratung)
  - Beratungs- und Reflexionsangebote für die Leitungspersonen
  - Unterstützung beim Vernetzungs- und Kooperationsmanagement
  - Integration in einrichtungsübergreifende Reflexions- und Austauschgruppen
  - Vermittlung von Hospitationsmöglichkeiten für Pädagog\*innen zu spezifischen Aspekten von Lebenslagensensibilität
  - Vermittlung von weiteren Expert\*innen, Supervisor\*innen, externe Berater\*innen oder Diensten/Anbietern

---

<sup>7</sup> Wenn nachfolgend in diesem Dokument von Prozessbegleitung die Rede ist, bezieht sich dies i.d.R. auf die Begleitung durch das Kompetenz- und Beratungszentrum.

- **Professionalisierung/Fortbildung der Fachkräfte entlang eines Curriculums**, welches unter dem Fokus von Lebenslagensensibilität und Teilhabe benachteiligter Kinder im Rahmen der Prozessbegleitung zielgenau und bedarfsangepasst Fachwissen und Kompetenzen vermittelt (Anlage 8)<sup>8</sup>

Darüber hinaus werden weitere themenspezifische Fortbildungen und Workshops für Teams oder einrichtungsübergreifend für Fachkräfte entsprechend der Bedarfe angeboten.

- Strukturierung, Organisation und Moderation kollegialer Arbeitsformen in Einrichtungsverbänden sowie einrichtungsübergreifenden **Reflexionsgruppen**
- fachlich-inhaltliche Steuerung von übergreifenden Prozessen und Strukturen, die am Zweck des Handlungsprogramms ausgerichtet sind
- Planung und Organisation von programmübergreifenden **Fachveranstaltungen** (Fachtage, Workshops etc.)

Die beteiligten Einrichtungen des Handlungsprogrammes verstehen sich untereinander als Expert\*innen lebenslagensensibler Kitas. Sie unterstützen sich, angeregt und organisiert vom KBZ, gegenseitig fachlich im Rahmen regelmäßig stattfindender einrichtungsübergreifender Reflexionsrunden sowie bei gegenseitigen Konsultationen.

## 2.2. Sozialpädagogische\*r Mitarbeiter\*in (SPMA) im Handlungsprogramm

Die Sozialpädagogischen Mitarbeiter\*innen sind von Anbeginn eine Schlüsselressource im Handlungsprogramm. Ihre Rolle wird durch zwei Aspekte definiert:

1. Komplementäre Expertise in der Kita bezogen auf den Umgang mit Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung und deren Auswirkungen bei Kindern und Eltern
2. Fokussierung spezifischer institutioneller Kontextfaktoren in Kitas als „Agent\*innen“ der Programmperspektive

Diese Rollen Aspekte der SPMA in den Kitas wurden einerseits theoretisch begründet und andererseits als Wirkung empirisch erfasst und beschrieben. Diese theoretische Fundierung beschreibt die Rolle der SPMA als Ergänzung zu jener der (Früh-)Pädagog\*innen in den Kitas. Während deren professionelles Verständnis und Repertoire sich darauf ausrichtet, Kinder in ihrem Aufwachsen pädagogisch zu begleiten, ergänzen die SPMA dieses Wirkungsfeld in den

---

<sup>8</sup> Die benötigten Kompetenzen und das Fachwissen, welche im Kontext des Handlungsprogramms unerlässlich sind, sind nicht per se durch eine Ausbildung und Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft vorzusetzen. Daher benötigen Teams in Handlungsprogramm-Kitas ein qualifiziertes Fortbildungsangebot.

Programmeinrichtungen, in dem sie die Perspektive auf Ursachen und Folgen von sozialer Benachteiligung in den pädagogischen Alltag einbringen.<sup>9</sup>

Ihre Expertise unterstützt Bezugspädagog\*innen im Fallverstehen und dem alltäglichen Umgang mit den Auswirkungen und Folgen der familiären Lebenssituation für das Kind und dient somit indirekt der Bewältigung individueller Belastungslagen, die zu Teilhabebarrieren werden. Dieses Arbeitsfeld beinhaltet weiterhin die konkrete sozialpädagogische Beratung und Begleitung von Eltern, Netzwerkarbeit und Helferkonferenzen.

Als Agent\*innen des Handlungsprogramms richten die SPMA ihren Blick auch auf den sozialräumlich geprägten Kontext der Kita, auf die Interaktionen und die institutionellen Bedingungsfaktoren, die Fachkräfte und Kinder beeinflussen. Sie speisen die lebenslagensensible Perspektive in alle Bereiche des pädagogischen und institutionellen Alltags ein und implementieren (systemische) Methoden, die Perspektivwechsel auf die Erscheinungsformen sozialer Benachteiligung anregen bzw. ermöglichen.

Diese beiden Wirkungsbereiche - der übergreifende, steuernde, systemische, wie auch der individuelle, einzelfallbezogene - verschränken sich und verweisen aufeinander. Wie sich aus dem Fokus auf die individuelle Lage eines Kindes/einer Familie und deren Bedarfe auch Hinweise auf organisationale Barrieren oder Begrenzungen ergeben, kann die Sicht auf die Institution und die Kontextbedingungen ebenfalls die Aufmerksamkeit auf einzelne Kinder richten.

Im Folgenden stellen wir anhand einer exemplarischen Stellenbeschreibung vor, wie sich die Arbeitsinhalte und Aufgabenfelder dieser Position über die Jahre ausgeformt haben und die die Grundlage für das Aufgabenverständnis im neuen Entwicklungskonzept bilden.

**Bezeichnung der Stelle:** Sozialpädagogische/r Mitarbeiter\*in (SPMA)

**Zielsetzung der Stelle:** In konsequenter Orientierung an den Teilhabemöglichkeiten aller Kinder reflektiert und initiiert die/der SPMA gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften und dem Leitungsteam zielgerichtet förderliche Maßnahmen und Angebote für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern. Die Aktivitäten beziehen sich auf die Institution bzw. Organisation der Kita, das Team oder einzelne Mitarbeiter\*innen, auf Eltern/Familien, die sowie sozialräumliche Kooperationen.

Die/Der SPMA übernimmt eine zusätzliche begleitende, bei Bedarf beobachtende und unterstützende Funktion in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern. Sie/Er ist Impulsgeber\*in

---

<sup>9</sup> Vgl. Drößler & Sehm-Schurig 2016

und kann eine weitere fachliche Perspektive auf pädagogische und organisatorische Prozesse einbringen.

**Aufgabenbereiche:** Die zentralen Aufgabenbereiche der/des SPMA beziehen sich auf die Kinder, deren Eltern sowie in diesem Zusammenhang auch auf die pädagogischen Fachkräfte resp. das Team der Kita sowie Kooperationen mit relevanten externen Partner\*innen und Diensten. Die konkreten Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten der/des SPMA werden auf Grundlage einer internen Bedarfsanalyse sowie sich anschließender Planungen bestimmt. Die Kita-Leitung ist federführend für diesen Prozess, das Team und die SPMA gestalten aktiv mit. Unterstützung erfolgt durch den Träger und das KBZ. Die Ausgestaltung der Rolle der SPMA bezieht flexibel die individuellen Fähigkeiten und Stärken der/des jeweiligen Stellinhaber\*in ein und wird mit Unterstützung der Prozessbegleitung regelmäßig überprüft und ggf. geschärft.

Eine allgemeine Beschreibung der Aufgabenbereiche der/des SPMA auf den o.g. Ebenen lautet wie folgt:

#### Aufgaben in der pädagogischen Arbeit mit Kindern:

- Ermittlung von konkreten Bedarfen in Hinblick auf die Verbesserung von Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern und Reflexion dieser mit den anderen pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung und ggf. darüber hinaus
- Unterstützung des Teams beim Wahren des achtsamen Blickes auf die besonderen Bedarfe der Kinder (und Familien) und somit das gemeinsame Arbeitsziel
- Ergänzende Beobachtung/Dokumentation aus sozialpädagogischer Perspektive (u.a. Fokus Resilienz, Teilhabe und Chancengerechtigkeit)
- Planung und ggf. Organisation geeigneter pädagogischer Maßnahmen bzw. begleitender Hilfen für Kinder in Abstimmung mit den pädagogischen Fachkräften, d.h. partizipative Entwicklung und Implementierung von Unterstützungsangeboten für einzelne Kinder oder Kindergruppen
- Anregung weiterführender Gestaltungsimpulse für pädagogische Prozesse oder strukturelle Entwicklungen auf Einrichtungsebene zugunsten der Teilhabe aller Kinder

#### Aufgaben in der Zusammenarbeit mit Familien:

- Ermittlung von elterlichen Bedarfen im Zusammenhang mit dem gesunden Aufwachsen und der Entwicklung ihres Kindes
- niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern/Familien in Lebenssituationen, die sich riskant auf die Kinder auswirken



- Angebote individueller Begleitung von Eltern bei längerfristigen Prozessen im Zusammenhang mit Verdacht auf latente Gefährdung der kindlichen Entwicklung

#### Aufgaben in der Zusammenarbeit mit dem Team:

- enge Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung und den pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die eigenen Aufgaben in der pädagogischen Arbeit gemäß der Zielstellungen des Handlungsprogramms
- Wahrnehmung von Bedarfen und Veränderungs- bzw. Weiterentwicklungsmöglichkeiten in der Kita sowohl pädagogischer als auch struktureller Natur (Was wird gebraucht? Wo sollten wir etwas verändern?)
- Aufbereitung sowie Dokumentation von Arbeitsprozessen und -ergebnissen als Unterstützung bei der weiteren Prozessbegleitung (Ergebnissicherung)
- ggf. Einführung und aktive Beteiligung an Kollegialer Beratung und Reflexion sowie anderen etablierten Beratungs- und Austauschmöglichkeiten
- Vernetzung zwischen den Kolleg\*innen zum Zweck des gegenseitigen Austauschs im Hinblick auf die Gestaltung alltäglicher pädagogischer Prozesse sowie Lösungsfindungen zu herausfordernden Situationen („best thinking“ und „good practice“)
- Unterstützung bei Elterngesprächen

#### Aufgaben in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner\*innen:

- gezielte Zusammenarbeit mit bestehenden Netzwerken, weiteren Einrichtungen und Personen, welche eine Ressource bei der Begleitung und Unterstützung der Kinder und Familien sind
- fachliche Vernetzung zwischen Kindertageseinrichtungen zum Zweck des Erfahrungsaustauschs, des gemeinsamen Lernens („good practice“) sowie einrichtungsübergreifender Austauschformate zwischen den pädagogischen Fachkräften (bspw. Kollegiale Beratungen)
- Erschließung von Kooperationsmöglichkeiten und Vernetzung mit weiteren Einrichtungen, Diensten und Angeboten im sozialräumlichen Umfeld der Kindertageseinrichtung im Sinne konkreter Zielstellungen im Handlungsprogramm
- aktive Teilnahme an im Stadtteil verankerten Gremien, die eine sichtbare Verbindung zu den Zielstellungen des Handlungsprogramms haben

### **Anforderungen an die Kompetenzen und Qualifikationen der/des Stelleninhaber\*in:**

Grundsätzlich benötigt die/der SPMA die Fähigkeit, an die Binnenperspektive der Kita anzuschließen und gleichzeitig Agent\*in der Programmperspektive zu sein.

Ferner sollte er/sie folgende Kompetenzen mitbringen:

- Fähigkeiten zum kommunikativen methodischen Handeln (z.B. Gestaltung von Gesprächs- und Beratungssituationen, Dialogfähigkeit, Vermittlungsfähigkeit, Fähigkeit zum Rollenmanagement, Fähigkeit zur Teamarbeit)
- personale Fähigkeiten (z.B. Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion)
- Methodenkompetenzen (z.B. Analyse von Lernumgebungen und Lebenswelten der Kinder, Beobachtung, Einschätzung, Planung und Gestaltung pädagogischer Prozesse mit Kindern und Eltern, didaktische Grundkenntnisse, Gestaltung von fallbezogenen- und fallübergreifenden sowie situationsbezogenen und situationsübergreifenden pädagogischen Settings)
- ressourcenorientierte, diversitätssensible, vorurteilsbewusste, wertschätzende, forschende Grundhaltung
- Kenntnisse zu unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen, Inhalten und Anforderungen des Sächsischen Bildungsplans, Kenntnisse über Entwicklung, Lernen, Lebenslagen und Sozialisation von Kindern, Kenntnisse über familienunterstützende Maßnahmen, Institutionen und Vernetzungsprozesse, Kenntnisse zu den Themen Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung

**Erforderliche Ausbildung:** staatlich anerkannte\*r Sozialarbeiter\*in/Sozialpädagoge\*in mit Diplom-, Bachelor- oder Masterabschluss; Absolvent\*in einschlägiger Hochschulstudiengänge im Bereich Erziehung, Bildung und Betreuung in der Kindheit mit Diplom-, Bachelor- oder Masterabschluss

## **3. Steuerung im Handlungsprogramm**

Die Steuerung im Programm erfolgt auf einer übergeordneten Ebene für das **Gesamtprogramm** im Rahmen einer **Programmsteuerungsgruppe** (Programmträger und KBZ). Damit sich die Kiteams vertrauensvoll und fachlich gestärkt auf den Entwicklungsweg begeben können, bedarf es für die Prozess-Steuerung der im Handlungsprogramm bewährten Verantwortungsgemeinschaft von Trägern und Kompetenz- und Beratungszentrum.

Die **einrichtungswinterne Prozesse** werden in einer **Kita-internen Steuerungsgruppe** geführt. Für eine strukturierte, planvolle und an die Bedarfe und aktuellen Entwicklungen angepasste Strategieentwicklung und Prozessplanung setzt sich diese aus Trägervertretung/Fachberatung, dem Leitungsteam, dem/der Sozialpädagogischen Mitarbeiter\*in, Vertreter\*innen des Teams und Mitarbeiter\*innen des Kompetenz- und Beratungszentrums zusammen. Die Besetzung der Steuerungsgruppe von Seiten der Kita obliegt der Einschätzung von Leitung sowie Fachberatung/Träger. Entwicklungsthemen, Prioritäten und Veränderungsschwerpunkte werden in diesem Gremium bestimmt. Das Bindeglied zwischen Programmsteuergruppe und internen Steuergruppen bilden sogenannte **Steuerungstandems** aus Steuerungsbeauftragte\*n des Trägers und KBZ.

Das detaillierte Steuerungsmodell findet sich im Anhang (Anlage 1).



## Teil B

### **Entwicklungskonzept „LEBENSLAGENSENSIBLE KINDERTAGESEINRICHTUNG“**

---

## Einleitung

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung mit hoher struktureller und pädagogischer Qualität bietet insbesondere Kindern, die in riskanten Lebenslagen aufwachsen, gute Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten<sup>10</sup>. Das vorliegende Konzept verdichtet davon ausgehend die in der praktischen Umsetzung gesammelten bisherigen Erfahrungen der Kindertageseinrichtungen im Handlungsprogramm, die Befunde der Praxisforschung und Begleitung und des Kompetenz- und Beratungszentrums sowie den aktuellen Forschungsstand zu einer Qualitätsbeschreibung einer lebenslagensensiblen Kita. Das Papier enthält:

- zentrale Aussagen zu Orientierungs-, Management- und pädagogischer Prozessqualität einer lebenslagensensiblen Kita sowie institutionellen Rahmenbedingungen und notwendigen Unterstützungssystemen,
- fachliche Impulse zur Anpassung/Optimierung pädagogischer Prozesse,
- Praxisbeispiele, um die formulierten Aussagen an die Praxis anknüpfen zu können sowie
- ausgewählte Kriterien und Indikatoren zu den jeweiligen Bereichen, die Kita-Teams zur Selbstüberprüfung, Reflexion und zum Diskurs anregen mögen.

Da die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen primär mit den Orientierungen der Fachkräfte verbunden ist, d.h. mit deren Haltungen, Einstellungen und Werten, welche in ihren Begegnungen mit den Kindern, Eltern, Kooperationspartnern sowie untereinander zum Ausdruck kommen, werden hierzu grundsätzliche Positionen bezogen. Anschließend werden die relevanten Zielebenen des Entwicklungsprozesses zu einer lebenslagensensiblen Kita beschrieben:

- die pädagogischen Prozesse
- das Miteinander mit Eltern und Familien
- Pädagog\*innen und Team
- das Kita- Management
- die externen Unterstützungs- und Begleitstrukturen sowie
- Besonderheiten und Entwicklungsthemen in der Arbeit in Horteinrichtungen.

Diesen Kapiteln werden jeweils noch einmal basale Orientierungen in Bezug auf den jeweiligen Inhalt des Kapitels vorangestellt.

---

<sup>10</sup> Knollmann & Thyen 2008

Bei allen strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Überlegungen der Erwachsenen bleiben das Wohlbefinden, die Entwicklung und Bildung der Kinder Ausgangspunkt und Grundlage aller Aktivitäten. Nach den Ausführungen zu den pädagogischen Prozessen folgt jeweils ein Praxisbeispiel, um einen direkten Transfer in praktische Überlegungen zu ermöglichen beziehungsweise zu unterstützen. Die Praxisbeispiele können den Fachkräften als Diskussionsgrundlage, Konkretisierung und Inspiration dienen.

Da die Kindertageseinrichtung als System verstanden wird, lassen sich die Gliederungsebenen des vorliegenden Entwicklungskonzepts im Kitaalltag nicht trennscharf voneinander abgrenzen, sondern wirken verknüpft und beeinflussen einander. Gleichermäßen gilt die Annahme, dass es einfache, kausal gerichtete Antworten im Umgang mit Risiken und Auswirkungen sozialer Benachteiligung und der sich hieraus ergebenden komplexen Herausforderungen nicht geben kann. In diesem Papier werden wesentliche Aspekte und Faktoren benannt, von denen angenommen werden kann, dass sich durch ihre Regulierung das System Kita und damit Teilhabechancen von Kindern in einer zielgerichteten und wirksamen Weise beeinflussen lassen.

Der Entwicklungsprozess einer Kindertagesstätte zu einer lebenslagensensiblen Institution soll gut und eng fachlich begleitet und unterstützt werden. Dann kann er zu einem lustvollen und begeisternden Wandel führen, der alle Beteiligten mitnimmt, stärkt und entlastet. Damit diese Wirkungen eintreten, braucht es einen achtsamen und aufmerksamen Blick von allen Beteiligten, der darüber wacht, dass die Anforderungen und Veränderungsimpulse angemessen und in förderlichem Tempo angeregt und vollzogen werden.

## 1. Orientierungen

*„Kinder haben ein Recht darauf, als wertvolle und gleichwürdige Mitglieder der Gemeinschaft anerkannt zu werden; sie haben ein Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung“ (Nentwig-Gesemann et al. 2017)*

### **Grundlegende, basale Orientierungen im Handlungsprogramm**

Die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und ihre individuellen Vorerfahrungen stehen im Zentrum einer lebenslagensensiblen Kitakultur. Allen Kindern – unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Geschlechtsidentität, sozialem Status und anderer Differenzlinien – soll der gleiche Zugang zu Bildungsanregungen sowie Lern- und Entwicklungschancen gesichert werden.

Die Basis für das pädagogische Handeln bilden das Wissen (z.B. über Lebenslagen), die Fähigkeiten (z.B. zur Selbstreflexion) sowie die persönlichen Vorstellungen, Werte und Motive der Pädagog\*innen. Umso wichtiger ist es, dass sie sich diese Basis ihres Handelns regelmäßig bewusst machen und den Mut finden, sich selbst zu hinterfragen. Pädagog\*innen interessieren sich für die kontinuierliche Klärung und Vertiefung ihrer eigenen Haltung gegenüber der beruflichen Tätigkeit und spüren eigene festgefahrene Denkweisen aktiv auf.

Im Team gibt es einen Konsens darüber, dass Grundsätze und Haltungen im Rahmen der beruflichen Tätigkeiten keine Privatangelegenheit sind. So deutlich sich persönliche Haltungen und Überzeugungen auf alle Begegnungen mit Kindern, Familien und Kolleg\*innen zeigen und auswirken, so schwierig ist es, sich diese bewusst zu machen und nachhaltig zu verändern. Deshalb müssen sie immer wieder zum Thema werden. Die Pädagog\*innen sollten bereit sein, neben kritischer Selbstreflexion auch Verantwortung für kollegiale Aushandlungsprozesse zu übernehmen. So findet in lebenslagensensiblen Kitas ein permanenter Prozess interner Verständigung über pädagogische Werte, Ziele, konzeptionelle Grundsätze und grundlegende Standards statt – in einem Sicherheit gebenden Rahmen, offen, angstfrei und dennoch referierend auf die als Konsens anzunehmende Grundlagen der gemeinsamen Arbeit (Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, Grundgesetz, SächsKitaG).

## **2. Das Notwendige und das Spezifische – vom täglichen Umgang mit Spannungsfeldern**

Wie grenzen sich nun das vorliegende Entwicklungskonzept und gängige und anerkannte Qualitätsbeschreibungen einer guten Kita voneinander ab? Ansprüche an die grundlegende Qualität der Einrichtung werden hier nicht noch einmal im Detail dargestellt. Sie gelten selbstverständlich auch und vor allem für Kindertageseinrichtungen, die lebenslagensensibel arbeiten. Dennoch finden sich im Folgenden viele basale Themen pädagogischer Arbeit (Beobachtung, Partizipation, Beziehungsgestaltung u.v.m.). Die Ausführungen sind der Versuch, zum einen herauszustellen, an welche Qualitätsbereiche für den Kita-Besuch von Kindern mit schwierigen Aufwuchsbedingungen ganz besondere Anforderungen gestellt werden und deren hohe Qualität wir als besonders notwendig erachten.

Zum anderen gibt es spezifische Themen, die in einer lebenslagensensiblen Kita verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen. Im Konzept wollen wir Ansätze und Handlungsorientierungen, Strukturen, Umgangsweisen und Kompetenzen aufzeigen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen,



dass ein Kita-Team noch bessere individuelle und anschlussfähige Lösungen für jedes Kind finden wird.

Weiterhin bewegen sich Pädagog\*innen in Kitas in unterschiedlichen Spannungsfeldern, für die es oft keine allgemeingültigen Antworten gibt. Zum besseren Verständnis wollen wir einige dieser Spannungsfelder hier kurz einführen.

- **Kinder als sich selbst bildende Akteure ihrer eigenen Entwicklung versus dichtere Begleitung und Vorstrukturierung von Bildungsanregungen:** Pädagog\*innen wissen um die Explorationsfreude und den Forscherdrang junger Kinder. In lebenslagensensiblen Kitas erleben sie dennoch häufig Kinder, die mit den Impulsen und dem Aufforderungscharakter des vorbereiteten Raums überfordert erscheinen, die vielleicht mehr Struktur, eine engere Begleitung und kontinuierliche Beziehungsangebote benötigen, um die Anregungen gut für ihr Lernen und Wachsen nutzen zu können. Das kann auch erfordern, dass die Fachkräfte einem Kind zeitweise intensiver und beharrlicher Themen anbieten, die ggf. noch nicht in seinem Erfahrungshorizont liegen. (siehe auch 4.4.1.)
- **Kindliche Grenzen wahren versus eigene Grenzen beachten:** Öfter als in anderen Einrichtungen stehen Pädagog\*innen einer lebenslagensensiblen Kita vor der Herausforderung, in kritischen Situationen Kinder zu begrenzen (zum Beispiel im Sinne der eigenen körperlichen Unversehrtheit), ohne deren Grenzen zu verletzen. Ein wichtiger Fokus auf dem Entwicklungsweg des Teams ist daher die Erarbeitung eines kita-internen Schutzkonzeptes, das Kinder und Kolleg\*innen vor Übergriffen schützt. (siehe 4.4.2.)
- **Respekt und Akzeptanz elterlicher Lebensentwürfe, Werte und Erziehungsvorstellungen versus Sorge um Entwicklung und Kindeswohl:** Kinder und Familien, die unter sehr herausfordernden Bedingungen ihren Lebensalltag gestalten müssen, greifen manchmal auf Bewältigungsstrategien zurück oder verfolgen aufgrund biografischer Prägungen familiäre Werte, die mit den Wertmaßstäben und Glaubenssätzen der Pädagog\*innen in Konflikt stehen können. Diese Diskrepanz auszuhalten und gleichwohl einen achtsamen Blick auf das Wohl des Kindes zu bewahren, ist der Anspruch an die pädagogische Professionalität des Teams einer lebenslagensensiblen Kita. Für eine immerwährende Vergewisserung der Balance nutzen die Pädagog\*innen kollegiale Reflexion und Supervision. (siehe 5.)
- **Vermittlung von Gesundheitskompetenz versus Armutssensibilität, Empowerment von Eltern und Körperakzeptanz bei Kindern:** Armutslagen gehen nicht selten mit nachhaltigen gesundheitlichen Folgen für Kinder einher<sup>11</sup>. Das Bestreben der Pädagog\*innen ist es, Kinder und Familien zu unterstützen, selbstbestimmt und gesundheitskompetent zu handeln und dies zeitgleich armutssensibel und körperakzeptierend zum Thema zu machen.

---

<sup>11</sup> Kuntz, Rattay, Poethko-Müller, Thamm, Hölling et al. 2018

- **Ressourcenorientierung und systemischer Blick auf die Entwicklungswege der Kinder versus Nutzung von Frühwarnsystemen für das frühzeitige Erkennen von Entwicklungshemmnissen:** Menschen können ihr volles Potenzial nur gut und im Wohlbefinden entwickeln, wenn sie ein Umfeld trägt, das mit positivem und stärkenorientierten Blick auf sie schaut. In Kitas, in denen viele Kinder unter prekären Lebenslagen und mit kritischen Entwicklungsereignissen aufwachsen, besteht aber manchmal die Gefahr, dass der Blick für das gute und gesunde Aufwachsen verzerrt und Entwicklungsrisiken und Verzögerungen zu spät erkannt werden. Deshalb brauchen Pädagog\*innen neben einer prinzipiell ressourcenorientierten Grundhaltung auch Wissen und Instrumente, die frühzeitig vor Entwicklungsrisikolagen warnen und notwendige Unterstützungsverfahren ermöglichen. (siehe 4.1.)
- **Soziokulturelle Bildungsanregungen (die oft bildungsbürgerlich geprägt sind) für Kinder versus Wertschätzung und Einbeziehung familiärer Interessen, Themen und Kompetenzen:** Wenn Kinder durch ihre Vorerfahrungen und im familiären Umfeld mit bestimmten, uns bedeutsam erscheinenden, Anregungen weniger in Kontakt kommen, ist es das Ziel der lebenslagensensiblen Kita, ihnen diese Erfahrungen in der Einrichtung zu ermöglichen (z.B. Literatur, klassische Musik, Kunsthandwerk o.ä.). Den Pädagog\*innen ist bewusst, dass die Auswahl und Schwerpunktlegung von ihrer eigenen (familien-)kulturellen Prägung abhängt. Deshalb erhalten sie sich ihre Neugier und Offenheit für die Dinge, Themen und Kompetenzen, die den Familien wichtig sind und beziehen auch diese möglichst in pädagogische Angebote ein. (siehe auch 5.)

Für den fachlichen Umgang mit den oben genannten Spannungsfeldern ist oft eine Betrachtung des Einzelfalles am zielführendsten. Dazu bieten sich u.a. die folgenden Zugänge an: biografische Selbstreflexion in Bezug auf eigene Wertvorstellungen, Betrachtung der Situation aus den Perspektiven aller beteiligten Personen und deren Bedürfnissen, Perspektiverweiterung durch kollegiale Beratung/kollegialen Austausch (siehe auch Anlage 6). Aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen kann im Anschluss unter Beachtung fachlicher Prämissen eine fundierte Entscheidung zum weiteren Umgang getroffen werden.

### 3. Konzeption einer lebenslagensensiblen Kita

Die Erarbeitung einer Kita-Konzeption ist Ausdruck und Ergebnis eines fachlich begleiteten Teamprozesses der internen Auseinandersetzung mit den Aufwachsensbedingungen der Kinder und den pädagogischen Antworten, die daraus abgeleitet werden. Das kann auch bedeuten, scheinbar bewährte Bestandteile der Konzeption auf den Prüfstand oder ganz in Frage zu stellen. Die Konzeption soll konsequent die Elemente abbilden und herausstellen, welche die Einrichtung zu einer lebenslagensensiblen Kita qualifizieren. Dabei gilt es, gut im

Blick zu behalten, dass Adressat\*innen der Konzeption auch die Eltern und Familien der Kita sind. Das heißt zum einen, dass die Konzeption so geschrieben und aufgebaut sein muss, dass sie nicht nur für Fachkräfte lesbar und verständlich ist. Zum anderen übt es die Pädagog\*innen in einer achtsamen Beschreibung von Zielgruppen und spezifischen Angeboten, die wertfrei und zuschreibungssensibel ist.

Für diesen Prozess nutzt das Team externe Begleitung.

Als leitende fachliche Grundlagen für die gemeinsame pädagogische Arbeit stehen zur Verfügung:

- der Sächsische Bildungsplan<sup>12</sup>
- ggf. das darauf bezugnehmende Leitbild des Trägers
- das Grundverständnis inklusiver Kindertagesbetreuung in der Landeshauptstadt Dresden<sup>13</sup>
- das vorliegende Entwicklungskonzept „Lebenslagensensible Kita“.

Die pädagogische Konzeption ist grundsätzlich an den Bedarfen der Kinder und Familien ausgerichtet, welche die Kita aktuell besuchen. Die lebenslagensensible Kitakonzeption formuliert ihren eigenen pädagogischen Ansatz, der regelmäßig daraufhin geprüft und ausgerichtet wird, wie passend er für die Adressat\*innen und deren Bedarfe ist. Pädagogische Ansätze (z.B. Situationsansatz, Reggiopädagogik, Montessoripädagogik etc.), die das Team inspirieren, beziehen sich konsequent auf das Konzept lebenslagensensibler Pädagogik. Wiederkehrend alle zwei Jahre beschäftigt sich das Team mit der Aktualisierung der Konzeption auf Grundlage aktueller und systematisch ermittelter Kenntnisse über das Leben, über das soziale und kulturelle Umfeld der Kinder.

---

<sup>12</sup> [https://www.kita.sachsen.de/download/17\\_11\\_13\\_bildungsplan\\_leitfaden.pdf](https://www.kita.sachsen.de/download/17_11_13_bildungsplan_leitfaden.pdf)

<sup>13</sup> [https://www.dresden.de/media/pdf/kitas/2019-04-18\\_Grundverstaendnis\\_inklusive\\_KTB.pdf](https://www.dresden.de/media/pdf/kitas/2019-04-18_Grundverstaendnis_inklusive_KTB.pdf)



### Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung:

- *In der Konzeption der Kita wird auf die Besonderheiten des Sozialraums und die Aufwuchsbedingungen der Kinder (soziale Lage, Familienkulturen, sprachliche und religiöse Vielfalt) Bezug genommen.*
- *Die Mitarbeiter\*innen der Kita überprüfen ihre Konzeption regelmäßig - mindestens aller zwei Jahre - hinsichtlich der Passfähigkeit für die Zielgruppe der Kinder.*
- *Die Mitarbeiter\*innen der Kita überprüfen weiterhin ihre pädagogischen Konzepte (z.B. für Schulvorbereitungsjahr, Sprachförderung, Wald-/Entdeckertage etc.) regelmäßig - mindestens aller zwei Jahre - hinsichtlich der Passfähigkeit für die Zielgruppe der Kinder.*
- *Die sozioökonomische Lage von Familien wird in der Konzeption der Kita berücksichtigt. Alle Angebote sind für alle Kinder zugänglich und kostenfrei.*

#### 4. Pädagogische Prozesse

Folgende Orientierungen prägen die pädagogischen Prozesse und die Bildungsanregungen, die für Kinder gestaltet werden:

- **Ressourcen und Entwicklungspotentiale** eines Kindes sind gezielt im Fokus der Beobachtung und pädagogischer Ableitungen. Pädagog\*innen wissen, dass nur über diesen Zugang Entwicklung nachhaltig gefördert werden kann.
- **Wohlbefinden, emotionale Sicherheit und Zuwendung** sind die grundlegende Basis für die Lern- und Entwicklungsbereitschaft von Kindern und die Entwicklung ihres Selbst.
- Kinder haben das Recht auf **Anerkennung ihrer Individualität**. Jedes Kind ist einmalig, besonders, anders. Deshalb steht ihm auch eine individuelle Unterstützung zur Entfaltung seiner Potentiale zu. Unterschiedliche Kinder brauchen unterschiedliche Angebote.
- Das pädagogische Handeln der Pädagog\*innen wird geleitet vom **Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung** (vgl. Wagner 2008). Dieser zielt auf eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Zuschreibungen und Stereotypen und mit denen, die in der Gesellschaft im Hinblick auf Differenzlinien (Ethnie, Geschlechtsidentität, Hautfarbe, Religion etc.) existieren. Die Pädagog\*innen gehen davon aus, dass alle Kinder

in ihrer Individualität und Heterogenität gleichwertig sind. Das betrifft ebenso ihre Lebensumwelt – insoweit nicht von Kindeswohl gefährdenden Lebenssituationen ausgegangen werden muss.

- Kinder lernen in einer **aktiven Auseinandersetzung** mit „Gegenständen“, in sozialen Zusammenhängen und indem sie aktiv an der Gestaltung ihrer Lebensumgebung mitwirken.
- Kinder brauchen eine **anschlussfähige Lernumgebung**, anschlussfähig an ihre Vorerfahrungen und ihre familiäre Lebenswirklichkeit, damit sie von den Anregungen in der Kita profitieren. Das heißt, Pädagog\*innen achten darauf, dass alle Kinder sich in der Kita und in den pädagogischen Materialien wiederfinden und anknüpfen können.
- Die Pädagog\*innen verstehen sich in einer lebenslagensensiblen Kita als (pro)aktive Begleiter\*innen, Gestalter\*innen und **Rollenvorbilder für Kinder** (und Familien). Sie sind sensibel für Ausgrenzungsprozesse und Formen institutioneller Benachteiligung. Sie nehmen Diskriminierung und systematische Ausgrenzung (Rassismus, Sexismus, Klassismus etc.) von oder durch Kinder(n) und Familien wahr und reagieren entsprechend.

#### 4.1. Beobachtung und Planung pädagogischer Prozesse

*Kinder "beobachten" heißt, Kindern mit Aufmerksamkeit begegnen. (Gerd E. Schäfer, 2004)*

Jedes Kind hat ein Recht darauf, Beachtung zu finden und wahrgenommen zu werden - mit all dem, was es mitbringt und in sich trägt. Regelmäßige, systematische Beobachtung ermöglicht es zu erkennen, ob sich ein Kind in seiner Umgebung wohlfühlt, wofür es sich interessiert, auf welche Art es in Kontakt mit seiner Umwelt und mit anderen Menschen tritt. Beobachter\*innen erfahren, in welchen Situationen es sich engagiert zeigt, was seine Persönlichkeit ausmacht und welche Entwicklungsimpulse unterstützend sinnvoll sein könnten. Systematische Beobachtung bietet darüber hinaus Anknüpfungspunkte für Gespräche mit dem Kind, um dessen Lebenswelt und -sicht besser zu verstehen und das eigene pädagogische Handeln daran auszurichten. Eine differenzierte Beobachtung lässt auch erkennen, an welchen Stellen ein Kind in seiner Teilhabe beeinträchtigt wird und welchen Beitrag Pädagog\*innen leisten können, um diese zu ermöglichen.

Daraus können Wege und Möglichkeiten individueller, bedarfsorientierter sowie lebenslagensensibler Entwicklungsbegleitung abgeleitet werden. Eine wertschätzende, lösungsorientierte Grundhaltung öffnet dabei den Blick für die Potenziale und Möglichkeiten von Kindern und Familiensystemen, aber auch auf Ressourcen der Kita und des Sozialraums.

## Wohlbefinden

„Die Entwicklung eines Kindes hängt unmittelbar mit seinem Wohlbefinden zusammen: Fühlt sich ein Kind wohl, ist es bereit, sich zu entwickeln und ist offen für Anregungen oder Impulse von außen.“<sup>14</sup> Das Wohlbefinden eines jeden Kindes in der Kita schätzen die Pädagog\*innen täglich ein und lenken ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf Kinder, die Anzeichen von Belastung oder Unwohlsein zeigen, beispielsweise durch Rückzug, körperliche Symptome, Unrast (siehe auch Kapitel 1.4.2 *Eingewöhnung* und 1.5 *Tagesgestaltung*). Das *Instrumentarium des Dresdner Modells zum Wohlbefinden der Jüngsten*<sup>15</sup> bietet dafür einen fachlichen Bezugsrahmen. Durch regelmäßig stattfindende Videobesprechungen, vor allem im Krippenteam, werden einzelne Kinder, die Gruppe, das Handeln als pädagogische Fachkräfte und diverse strukturelle Bedingungen zusätzlich systematisch in den Blick genommen.

## Entwicklungsrisikolagen

Entwicklung von Kindern kann sehr unterschiedlich verlaufen, sowohl im Vergleich zwischen den Kindern als auch zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen ein und desselben Kindes. Daher vermeiden die Pädagog\*innen es, die Kinder zu „normieren“<sup>16</sup>. Im Fokus steht stets der individuelle Entwicklungsverlauf eines Kindes mit all seinen Stärken und Einschränkungen. Auch wenn es keine allgemein gültige Abfolge von Entwicklungsschritten gibt, sind bestimmte Entwicklungsknotenpunkte ersichtlich, die von ca. 90-95 % der Kinder einer bestimmten Altersgruppe erreicht werden. In lebenslagensensiblen Kitas ist es besonders relevant, Hemmnisse in der Entwicklung eines Kindes möglichst früh zu erkennen. Aus diesem Grund wenden die Pädagog\*innen **einmal im Jahr** (ab dem 24. Lebensmonat eines Kindes) zu den empfohlenen Erhebungszeitpunkten das Frühwarninstrument „*Grenzsteine der Entwicklung*<sup>17</sup>“ an, um kindliche Entwicklungsrisikolagen schnell und sicher zu erkennen.

Das Screening wird durch die jeweiligen Bezugspädagog\*innen durchgeführt<sup>18</sup>, die Einschätzungen werden dokumentiert. Sie werden bei Kinderbesprechungen und als eine Perspektive unter mehreren für die pädagogische Planung (s. ☞ Planungskreislauf, Anlage 4) hinzugezogen. Sollten eine oder mehrere der als „Grenzsteine“ beschriebenen Kompetenzen bei einem Kind nicht sichtbar sein, bietet die ☞ Handlungsorientierung „Pädagogischer Umgang mit auffälligen Ergebnissen bei der Einschätzung mit den Grenzsteinen der Entwicklung“ (Anlage 5) einen fachlichen Rahmen zur weiteren Begleitung des Kindes. Eine beizeiten ansetzende weitere Beobachtung bzw. passfähige Intervention kann verhindern,

---

<sup>14</sup> Neher et.al. 2019, S. 5 (Theoretische Einführung für die Praxis)

<sup>15</sup> Neher et al. 2019 und Kalicki et al. 2017

<sup>16</sup> vgl. Kalicki et al. in Robert 2011

<sup>17</sup> Laewen 2008, Michaelis 2012

<sup>18</sup> Jede pädagogische Fachkraft ist in der Anwendung der Grenzsteine geschult, bestenfalls fand auch eine Abstimmung mit den Kinder- und Jugendärzt\*innen über die Anwendung statt.

dass sich Beeinträchtigungen für das Kind entwickeln bzw. verstetigen. In diesem Zusammenhang kann eine spezifische Entwicklungsbegleitung in der Kita etabliert und/oder die Feststellung eines heilpädagogischen Förderbedarfs (s.u.) empfohlen werden.

Die Verantwortung für diese Prozesse liegt nicht allein bei der einzelnen Fachkraft, sondern bei allen in der Kita tätigen Pädagog\*innen.

### Entwicklungsstand/ individuelle Lernwege/ Themen und Interessen des Kindes

Der Entwicklungsstand und/oder die individuellen Lern- und Entwicklungswege jedes Kindes (inklusive Interessen und Themen) sollten **mindestens einmal im Jahr** gezielt beobachtet werden.<sup>19</sup> Daraus lassen sich individuelle, alltagsintegrierte pädagogische Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen ableiten und umsetzen.

In einem ersten Schritt wird darüber entschieden, auf welchen Fokus die Beobachtung des Kindes aktuell gelegt werden soll<sup>20</sup> und dementsprechend wählt die pädagogische Fachkraft ein passendes Beobachtungsinstrument:

1. Soll der **komplette Entwicklungsstand** eines Kindes eingeschätzt werden, z.B. beim Übergang Krippe - Kita? Dafür eignen sich aus unserer Sicht
  - *KOMPIK*<sup>21</sup>, *Baum der Erkenntnis*<sup>22</sup>, *Sächsischer Entwicklungsbaum*<sup>23</sup>
2. Fokussieren die Beobachtungen einen bestimmten **Entwicklungsbereich**, z.B. Sprache oder Resilienz? Dafür eignen sich
  - *für den Bereich der sprachlichen Entwicklung: SELDAK*<sup>24</sup> (deutsche Familiensprache), *SISMIK*<sup>25</sup> (andere Familiensprache), *BaSiK*<sup>26</sup>;
  - *für das Thema Resilienz: PERiK*<sup>27</sup>
3. Sollen die **individuellen Lernwege** des Kindes genauer betrachtet werden? Dafür eignen sich

---

<sup>19</sup> Die pädagogischen FK wissen, dass Entwicklung sehr unterschiedlich verlaufen kann, sowohl im Vergleich zwischen den Kindern als auch zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen ein und desselben Kindes. Im Fokus steht der individuelle Entwicklungsverlauf mit all seinen Stärken und ggf. Einschränkungen (vgl. Kalicki et al. In Robert 2011)

<sup>20</sup> So muss z.B. nicht jedes Jahr der komplette Entwicklungsstand erhoben werden, wenn im Screening keine Auffälligkeiten deutlich werden.

<sup>21</sup> Mayr et al. 2012

<sup>22</sup> Berger & Berger, <https://www.baumdererkenntnis.de/>

<sup>23</sup> Siebert & Scholz-Petzold, <http://entwicklungsbaum.de>

<sup>24</sup> Ulich & Mayr 2006

<sup>25</sup> Ulich & Mayr 2006

<sup>26</sup> Zimmer 2014

<sup>27</sup> Mayr & Ulich 2006

➤ *Leuener Engagiertheits-Skala*<sup>28</sup>, *Bildungs- und Lerngeschichten*<sup>29</sup>,

4. Interessieren wir uns für die entwicklungsrelevanten **Themen des Kindes**? Dafür empfehlen wir

➤ *infans - Themen der Kinder*<sup>30</sup>.

Das Kita-Team hat sich dazu auf jeweils ein anzuwendendes Instrument pro spezieller Zielfrage geeinigt und dieses für alle Mitarbeiter\*innen als bindend erklärt. Alle Mitarbeiter\*innen sind in der Anwendung des jeweiligen Instrumentes eingewiesen beziehungsweise fortgebildet.

Im Anschluss führen mindestens zwei pädagogische Fachkräfte die Beobachtung durch, um verschiedene Perspektiven auf das Kind zu ermöglichen und Wahrnehmungsverzerrungen zu vermeiden. Während der Beobachtungen gehen Pädagog\*innen in eine forschende Haltung über und sind bestrebt, das Kind so zu sehen und zu verstehen wie es ist, seine Ressourcen und Stärken zu erkennen. Die Beobachtungen werden dokumentiert.

### **Pädagogische Planung individueller Angebote der Entwicklungsbegleitung**

Möglichst zeitnah sollen die Beobachtungen, Wahrnehmungen und Eindrücke zu dem Kind besprochen werden („**Kindbesprechung**“). Dabei fließen alle Einschätzungen aus den Alltagsbeobachtungen, dem Screening sowie den Entwicklungs- und Lerninstrumenten ein und werden unter Einbezug der konkreten Lebenslage des Kindes zu einem komplexen Bild zusammengefügt. Dieser intensive Austausch bildet die Grundlage für weitere individuelle, pädagogische Planung zugunsten der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Notwendige Schritte und pädagogische Maßnahmen entsprechend den Bedarfen des Kindes werden nun festgelegt – immer unter der Leitfrage: **Was braucht das Kind?**

Dies können sein:

- dialogischer Austausch mit dem Kind z.B. über dessen Interessen, Themen, Bedürfnisse
- weitere Beobachtung (mit unterschiedlichem Fokus, durch unterschiedliche Fachkräfte, in unterschiedlichen Settings)
- Austausch mit den Eltern z.B. über deren Beobachtungen/ Deutungen
- veränderte Beziehungs- und Interaktionsangebote von Seiten der pädagogischen Fachkräfte

---

<sup>28</sup> Laevers 2009

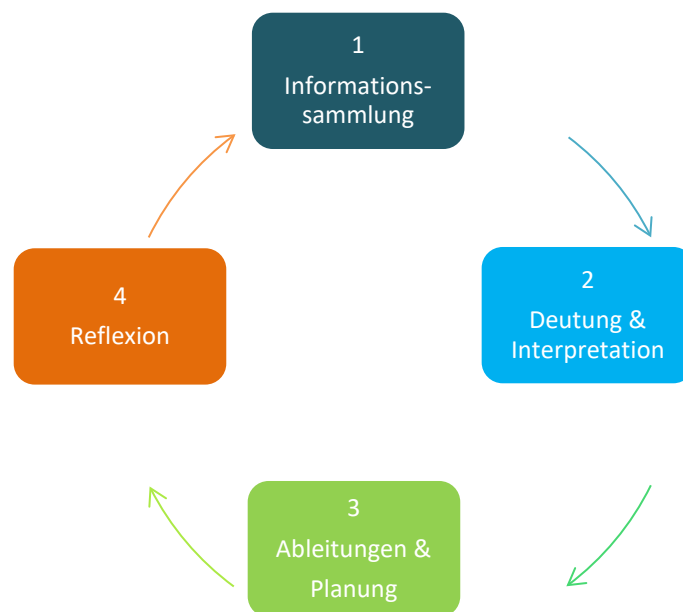
<sup>29</sup> Leu et al. 2007

<sup>30</sup> Laewen & Andres 2011



- alltagsintegrierte pädagogische Begleit- und Fördermaßnahmen (z.B. Bewegungsanregung, Sprachunterstützung, soziale Stärkung, etc.)
- Andere Bildungsräume (innerhalb und außerhalb der Kita) und Materialien anbieten, andere Kinder einbeziehen (Anpassen der Lernumgebung)
- Abläufe und Strukturen anpassen
- Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (z.B. Schule, Frühförderstelle, KJÄD<sup>31</sup>).

Der ↻ Planungskreislauf (Anlage 4) dient als Unterstützung, um die Entwicklungsbegleitung eines jeden Kindes gezielt auszurichten und in Form individueller Bildungs- und Entwicklungsangebote umzusetzen. Pädagogische Interventionen können damit entlang konkreter Beobachtungen und im Austausch mit unterschiedlichen Akteuren fachlich fundiert begründet werden. Der Planungskreislauf bietet auch die Möglichkeit, eigenes pädagogisches Handeln zu dokumentieren, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Gestaltung entwicklungsanregender Bildungsarrangements kann als stetig fortlaufender Prozess verstanden werden, welcher immer wieder Phasen von Informationssammlung, Deutung und Interpretation, Ableitung/ Planung/ Durchführung sowie Reflexion durchläuft:



Die Beobachtungen, daraus abgeleitete pädagogische Maßnahmen und die Antworten des Kindes darauf dokumentieren die Pädagog\*innen als **individuelle Entwicklungsgeschichte** des Kindes, z.B. in einem *Portfolio*<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Kinder- und Jugendärztlicher Dienst

<sup>32</sup> Siehe auch die Broschüre „Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in sächsischen Kindertageseinrichtungen“ (Staatsministerium für Kultus/Freistaat Sachsen)

Nach einer festgelegten Zeit (z.B. nach drei Monaten) reflektieren die beteiligten pädagogischen Fachkräfte die erfolgten Schritte und Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes. Eventuell erfolgt vorab eine nochmalige fokussierte Beobachtung, woraus sich bei Bedarf weitere pädagogische Maßnahmen ableiten und das *Procedere* (Beobachtung – Besprechung – Maßnahmen – Reflexion) gegebenenfalls wiederholt.

Bewusst und wiederkehrend beziehen Pädagog\*innen das Kind in den Prozess der Beobachtung und Planung ein. Sie informieren über die Gründe für das besondere Interesse an dessen Tun und die beabsichtigte Be(ob)achtung. Sie tauschen sich mit dem Kind darüber aus, was sie wahrgenommen haben und interessieren sich dafür, wie es selbst die Situation beschreibt. Gemeinsam mit dem Kind wird überlegt, auf welche Art und Weise bestimmte Erfahrungen festgehalten werden (als Lerngeschichte, als Brief an das Kind, als Foto, ...) und welche neuen Ideen für Aktivitäten sich daraus ergeben könnten.

Zusätzlich zur Beobachtung der einzelnen Kinder schätzen Pädagog\*innen regelmäßig die **sozialen Beziehungen ihrer Bezugskinder sowie die Beziehung zwischen den Kindern und den Fachkräften** ein. Dafür eignen sich *Soziogramme*<sup>33</sup> oder die *Beobachtungsbögen von infans*<sup>34</sup>. Das vorliegende Entwicklungskonzept kann dabei mit einbezogen werden. Auch ein (systematischer) Blick auf Raumnutzung und Tagesverläufe von Kindern kann wichtige Hinweise liefern.

Alle Beobachtungen finden jeweils im Kitaalltag statt, nah am Kind und mitten im Geschehen. Während der Beobachtungen, zur Vorbereitung, Nachbereitung, Dokumentation als auch zu den jeweils daran anschließenden Besprechungen und Beratungen ist gesichert, dass die Pädagog\*innen von der Verantwortung für die Aufsicht der Kinder befreit sind (siehe auch Kapitel *Zeitmanagement*). Die dafür notwendigen Zeitfenster werden im **Dienstplan** festgelegt. Das Team spricht sich untereinander ab und informiert sich, welche Beobachtungen an welchem Tag stattfinden.

Wird ein heilpädagogischer Förderbedarf vermutet bzw. deutlich, erfolgt eine **zusätzliche diagnostische Betrachtung**. Nach den Gesprächen im Team, mit den Eltern und bereits involvierten Kinderärzten und -therapeuten können Kinder- und Jugendärzte des KJÄD und/oder weitere Expert\*innen im Rahmen einer Fallberatung, Nachuntersuchung oder Diagnostik hinzugezogen werden, um die Fachexpertise zu erweitern. Ziel ist es, ein Kind bei

---

<sup>33</sup> Siehe auch Dollase 2015

<sup>34</sup> Laewen & Andres 2013

einem Integrationsbedarf in der Einrichtung weiter zu betreuen, optimal zu fördern und dafür alle notwendigen Bedingungen zu ermitteln und umzusetzen.

Bei **Verdacht auf Kindeswohlgefährdung** finden die im Dresdner Kinderschutzordner<sup>35</sup> empfohlenen Instrumente (z.B. Ampelbogen) und Verfahren ihre Anwendung. Bei gewichtigen Anhaltspunkten führt das Team gemeinsam mit der Kinderschutzfachkraft eine **Fallberatung** basierend auf den Beobachtungseinschätzungen durch. Auch im Fall, dass keine *akute Gefährdung* erkennbar wird, vereinbaren die pädagogischen Fachkräfte weitere Schritte und Maßnahmen.

### Beispiel



*Durch die Beobachtung nach „infans – die Themen der Kinder“ hat Pädagogin Nabila auf Toni einen erweiterten und umfassenden Blick bekommen. Zusammen mit ihren Kolleg\*innen hat sie die unterschiedlichen Beobachtungen im Kleinteam besprochen, ausgewertet und reflektiert. Für alle wurde deutlich, was für ein vielseitiges, freudvolles, lebendiges und kreatives Kind Toni ist, welche Stärken Toni mitbringt und welche weiteren Entwicklungsschritte als nächstes vor Toni liegen.*

*Anhand dieser Beobachtungen führte Nabila anschließend die Planung ihrer pädagogischen Prozesse durch. Mit Blick auf alle Bezugskinder wurde deutlich, dass es derzeit zwei wesentliche Themen der Kinder gibt: Geschwisterkinder/Geburt (Identität: Wer bin ich? Woher komme ich?) sowie das Thema (Super-)Helden (Stärke/Selbstbewusstsein/Selbstwirksamkeit). Auch Toni beschäftigte sich besonders intensiv mit dem neuen Geschwisterkind, das seit zwei Monaten zur Familie gehört.*

*Um an diesen Themen der Kinder anzuknüpfen, beschloss das Kleinteam zu beiden Themen einen Einstieg mit interessierten Kindern durchzuführen. Nabila fokussierte sich auf das Thema Identität und lud dazu Tonis Eltern mit dem kleinen Geschwisterkind auf einen Besuch in der Kita ein. Aus dieser Begegnung entstand ein Projekt, welches sich stetig an den Ideen der Kinder orientiert (z.B. Kinderfotos von Früher: Wie sah ich damals aus, wie heute? Was hat sich verändert, was ist gleichgeblieben? Was unterscheidet mich von den anderen, was eint uns?; Kinderbücher zur Geburt: Wie entsteht neues Leben? Wie bin ich auf die Welt gekommen? Wie werde ich nun groß – wer gehört zu meiner Familie? Wer zu meinen Freunden in der Kita? Wo ist hier mein Platz? Wo fühle ich mich wohl? Was mag ich nicht so gerne/wo bin ich nicht so gern?;*

---

<sup>35</sup> <https://www.dresden.de/de/leben/kinder/kinderschutz/fachkraefte/kinderschutzordner.php>

*Fotospur: eigene Fotoaufnahmen der Kinder von ihren Lieblingssituationen, -plätzen und Freunden aus dem Alltag in der Kita, etc.).*

## 4.2. Beziehungsgestaltung

*„Kinder wünschen sich eine Kita, in der sie sich wohl, sicher, anerkannt und wertgeschätzt fühlen“ (Nentwig-Gesemann et al. 2017)*

### Individueller Blick, Wertschätzung

Jedes Kind hat das Recht auf Anerkennung seiner Individualität. Die Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen Kindes stehen im Zentrum einer lebenslagensensiblen Kita. Die Pädagog\*innen sind an jedem Kind und seiner Lebensumwelt interessiert, auf der Grundlage von Respekt und der Annahme prinzipieller Gleichwertigkeit familiärer Lebensentwürfe. Sie sind offen für unterschiedlichste Lern- und Entwicklungswege und unterstützen jedes Kind bei der Entfaltung seiner jeweiligen Potenziale.

In der Interaktion mit dem Kind achten Pädagog\*innen darauf, seine Einmaligkeit zu entdecken und wertzuschätzen: Du bist genau richtig, so wie Du bist! Themen und Interessen des Kindes, die Pädagog\*innen womöglich zunächst ungewohnt sind, machen diese neugierig und werden in die pädagogischen Angebote einbezogen.

### Bezugspädagog\*in

Wesentlich für ein gutes Aufwachsen von Kindern ist ein vertrauensvolles Bezugssystem. Aufgrund der zum Teil schwierigen familiären Situationen, unsicheren Bindungserfahrungen und/oder traumatischen Erfahrungen, mit denen einige der Kinder in die Kita kommen, gewinnt eine zuverlässige Bindung zu den pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern noch mehr an Bedeutung. Stabile, verlässliche Beziehungen in der Kita sind die Grundlage für Wohlbefinden und damit Entwicklung und Lernen.

Daher arbeitet die lebenslagensensible Kita mit festen Bezugspädagog\*innen.<sup>36</sup> Diese sind für eine bestimmte Anzahl an Kindern im Besonderen verantwortlich und bieten jenen eine tragfähige und verlässliche Beziehung an. Sie verstehen sich als Gefährt\*innen dieser Kinder für die Zeit, in der sie die Kita besuchen. Sie wissen um die jeweilige Lebenssituation und Entwicklung dieser Kinder und steuern alle für sie notwendigen Maßnahmen und Prozesse. Sie

---

<sup>36</sup> Beziehung ist ein von beiden Seiten frei gewählter Vorgang und kann nicht erzwungen werden. Bei langanhaltenden Konflikten oder Problemen ist immer auch ein Wechsel zu anderen Bezugspädagog\*innen möglich.

sind konstant für diese Kinder Ansprechpartner\*innen, es finden täglich Begegnungen (auch 1:1) statt. Für Kinder, die ein besonderes Nähe- und Sicherheitsbedürfnis haben, sowie in der Eingewöhnungszeit sind sie stets als verlässliche Bezugspersonen vor Ort.

Jedes Kind hat zwei Bezugspädagog\*innen. Das bedeutet, dass immer zwei Kolleg\*innen im Tandem, zumindest bezogen auf die Bezugskinder, zusammenarbeiten. Entweder begleiten diese Fachkräfte die Bezugskinder gleichermaßen zusammen oder eine übernimmt für ihre Bezugskinder die Hauptfunktion und die andere eine Art Patenschaft und umgekehrt. Auf jeden Fall haben damit das Kind und die Eltern zwei verlässliche Ansprechpartner\*innen in der Kita für alle Belange.

Die besondere Bedeutung und Ressource der Beziehungen zwischen den Kindern (und deren Familien) für Wohlbefinden und Entwicklung ist den Pädagog\*innen bewusst. Deshalb unterstützen sie diese von Anfang an und integrieren sie gezielt in alle pädagogischen Abläufe und Handlungen.<sup>37</sup> Wenn deutlich wird, dass eine Pädagog\*in in der Begleitung eines Kindes an ihre Grenzen gerät, gibt es Möglichkeiten, die Beziehung in Kollegialer Beratung oder Supervision zu reflektieren und geeignete Unterstützung und Entlastung zu schaffen. In besonderen Konstellationen kann auch ein Bezugspersonenwechsel angezeigt sein.

### Beispiel



*Letzte Woche hat Lani mit ihrer Mutter schon die neue Kita besucht. Im Garten traf sie auf viele für sie fremde Kinder und Erwachsene. Die Pädagog\*innen haben sich Zeit genommen, um Lani etwas näher kennenzulernen. Am Freitag haben sie dann im Team besprochen, ob der geplante Lebensbereich für Lani passend ist und auch die beiden angedachten Bezugspädagog\*innen sich vorstellen können, zu Lani eine Beziehung aufzubauen. Heute haben Lani und ihre Mutter erfahren, in welchem Lebensbereich Lani eingewöhnt wird. Zu diesem Bereich gehören noch 15 andere Kinder unterschiedlichen Alters und die beiden Bezugspädagog\*innen, die Lani sehr nett findet. Pädagoge Alexander beendet den Morgenkreis: „...Dann können heute Rana und Jogi das Spiel aussuchen. Lani (die sich schon dicht neben den Pädagogen gesetzt hat) gehört ab heute zu uns! Jetzt möchte ich, dass ihr ihr zeigt, wie unser Spiel geht.“ Die Kinder spielen dann ganz selbstläufig und begeistert das Spiel. Auch beim nächsten von den Kindern gewählten Spiel „Wer ist das?“ bezieht der Pädagoge Lani ein: „Zeigt das mal Lani. Ich bin ganz still und ihr zeigt es ihr.“ Auch dieses Spiel wird von den Kindern sehr engagiert und konzentriert ausgestaltet.<sup>38</sup>*

---

<sup>37</sup> Siehe auch Kapitel *Gruppengestaltung*

<sup>38</sup> In Anlehnung an Nentwig-Gesemann et al. 2017

## Eingewöhnung

Das gute Ankommen der Kinder und Familien in der Kita ist der Grundstein für die gesamte Kita-Zeit und nachhaltiges Wohlbefinden, Entfaltung und Bildung aller Kinder. Die hohe Heterogenität der Ausgangslagen der Kinder und die in der lebenslagensensiblen Kita erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in Übergangsprozessen noch stärker gefordert und vulnerabler sind als andere Kinder, erfordert ein spezielles Augenmerk auf die Gestaltung dieser Phase. Deshalb ist das lebenslagensensible **Eingewöhnungskonzept** fachlich fundiert und zugleich offen und flexibel genug, um die besonderen Bedarfe und situativen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen zu können. Braucht ein Kind z.B. mehr Zeit, um sich an die neue Umgebung und die neuen Menschen (Fachkräfte und Kinder) zu gewöhnen und Vertrauen aufzubauen, werden gute Lösungen in Aushandlung mit den Rahmenbedingungen gefunden. Braucht ein Kind eine starke Nähe zu Geschwister- oder Nachbarskindern, die die Einrichtung schon kennen, werden dies die Pädagog\*innen von Anfang an ermöglichen. Ihnen ist bewusst, dass gerade Kinder mit schwierigen Vorerfahrungen wie z.B. Flucht und Traumata oder anderen Gefährdungen des Kindeswohls, unter Umständen eine ungleich längere Zeit brauchen, um sich in der neuen Umgebung sicher zu fühlen und ankommen zu können.

Die Eingewöhnung begleiten die Bezugspädagog\*innen, bestenfalls beide zusammen. Im Mittelpunkt steht immer wieder das Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl des Kindes. Hierfür nutzen Pädagog\*innen alle verfügbaren Ressourcen und Methoden, in dem Bewusstsein, wie wegweisend diese ersten Tage, Wochen und Monate im Leben des Kindes sind.

Während der Eingewöhnung legen Pädagog\*innen weiterhin den Grundstein für ein gutes Miteinander und die Kommunikation mit den Eltern. Daher ist es ein wichtiges Anliegen, alle Eltern verständlich und nachvollziehbar über den Ablauf und die Bedeutung der Eingewöhnung zu informieren, so z.B. über den Sinn ihrer Anwesenheit in den ersten Tagen beziehungsweise Wochen in der Kita. Wenn es gelingt, in dieser Zeit Vertrauen und Sicherheitsgefühl zu vermitteln, ist die Grundlage geschaffen, um wesentliche Aspekte des Familienlebens kennenzulernen bzw. zu erfragen. Das hilft dabei, das Kind besser verstehen und kennenlernen zu können, vor allem wenn es sich selbst noch nicht mitteilen kann. Außerdem erleichtert es die Integration von Elementen aus der Familienwelt im Kitaalltag.

Während der ersten Trennungsversuche können die Eltern durch die/den Sozialpädagog\*in oder andere (übergreifend tätige) Pädagog\*innen begleitet werden. Diese Zeit wird genutzt, um einander kennen zu lernen, Beziehung aufzubauen, den Familien ggf. Unterstützung anzubieten, Fragen zu klären und Unsicherheiten zu nehmen.

### 4.3. Beziehungen in der Kindergemeinschaft gestalten

*Kinder wünschen sich eine Kita, in der sie „ungestört mit ihren Freund\*innen zusammen sein und spielen“ können. (Nentwig-Gesemann et al. 2017)*

#### Zugehörigkeit erleben

Kinder möchten sich, wie alle Menschen, zugehörig und mit anderen Kindern und Erwachsenen verbunden fühlen. Diese Eingebundenheit ist neben Autonomieerleben eine der wesentlichen Säulen von Wohlbefinden und Entwicklung. In diesem Wissen initiieren und gestalten Pädagog\*innen eine Vielzahl an gemeinschaftsbildenden Aktivitäten für die Kinder, wie z.B. Gesprächskreise, Rituale, gemeinsame Ausflüge etc. Das Zugehörigkeitsgefühl und die Identifikation der Kinder mit ihrer Bezugsgruppe stärken sie aktiv durch sich wiederholende und vorhersagbare Momente der Gemeinschaft, in der Gemeinsamkeiten, geteilte Erfahrungen und Interessen im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen.

Pädagog\*innen unterstützen Kinder bei der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Sie ermutigen und begleiten diese sensibel beim Aufbau und der positiven Gestaltung von Kontakten in der Kindergruppe.

#### Teilhabe ermöglichen - Ausgrenzung vermeiden

Die Pädagog\*innen unterstützen integrierende Interaktionen der Kinder und vermeiden Ausgrenzung. Wenn sichtbar wird, dass einzelne Kinder aufgrund bestimmter Merkmale wie zum Beispiel Sprache, Aussehen oder Fähigkeiten Ausgrenzungen beim Spielen zwischen den Kindern erleben, wird dieser Tendenz aktiv entgegengewirkt. Die Kinder werden in vielfältigen Situationen im Lernprozess unterstützt, die Perspektiven ihres Gegenübers einzunehmen und sich einzufühlen. Auch wird gemeinsam mit den Kindern besprochen, dass ein Ausgrenzen von Kindern, d.h. z.B. die längerfristige Verweigerung des Mitspielens, nicht akzeptiert wird.

Fachkräfte zeigen sich ebenso sensibel für Momente institutioneller Benachteiligung<sup>39</sup> und reagieren darauf. Auch Diskriminierung, Abwertung und Ausgrenzung von Kindern und Familien durch Fachkräfte oder Eltern werden wahrgenommen und klar angesprochen. Die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen den Erwachsenen, das Raum- und Materialangebot und die Abläufe und Regeln in der Kita nehmen Pädagog\*innen immer wieder aufmerksam in den Blick in Bezug auf ausgrenzende sowie diskriminierende Elemente. Werden solche erkannt, sucht das Team gemeinsam nach Lösungen.

---

<sup>39</sup> Bspw. einsprachige schriftliche Aushänge, päd. Angebote zu Tageszeiten, die für bestimmte Kinder nicht nutzbar sind oder die finanzielle Ressourcen erfordern

### Beispiel



*Cem und Yael sitzen vor Lani im Bauspielbereich und schütteln beide die Köpfe: „Geh weg, du darfst nicht mitspielen, das ist ein Spiel für starke Jungen!“, sagt Cem zu Lani. Beide Jungen drehen sich von Lani weg und lassen sie alleine sitzen. Lani ist traurig, verwirrt und ratlos zugleich. Warum darf sie nicht mitspielen? Bezugspädagoge Alexander hat die Situation mitbekommen und setzt sich zu den drei Kindern. Als erstes wendet er sich Lani zu, indem er mit ihr über ihre Gefühle redet und Verständnis ausdrückt. Anschließend sagt er: „Lass uns nochmal mit Cem und Yael reden.“*

*Gemeinsam mit Cem und Yael besprechen Lani und Bezugspädagoge Alexander die Situation und wie sich Lani dabei fühlt. Cem und Yael erklären, dass sie ihre Höhle noch allein fertigstellen wollen. Ob Lani sich vorstellen kann, beim Bauen Tipps zu geben und die zwei Jungen ihr Bauwerk alleine fertigstellen lässt? Danach können dann alle gemeinsam in der Höhle spielen.*

### **Die Bezugsgruppe als Ort sozialen Lernens**

Die Beziehungen unter den Gleichaltrigen und der Austausch mit den anderen Kindern stellen eine eigenständige Entwicklungsressource und ein besonderes Lernpotenzial dar. Um dieses Potenzial nutzen zu können, benötigen die Kinder einen sicheren und für sie überschaubaren Rahmen. Den Kindern werden dafür Stamm- bzw. Bezugsgruppen angeboten (siehe auch Kapitel *Beziehungsgestaltung – Bezugspädagog\*in*). Die Kinder identifizieren sich mit und orientieren sich sehr gern an diesen Gruppen, wenn sie sich davon ausgehend frei bewegen können. Wichtiger als eine feste Struktur ist eine gewisse Durchlässigkeit - je nach Bedürfnis und Entwicklungsstand der Kinder - bei gleichzeitig kontinuierlichem Beziehungsangebot durch ihre festen Bezugspersonen (das sind andere Kinder und Fachkräfte). Dieses Spannungsfeld bedarf immer wieder der achtsamen Beobachtung und feinfühligem Aushandlung durch die Pädagog\*innen.

Die Kinder erleben in der Kita aber auch Orte und Zeiten, an denen sie sich frei von erwachsener Einflussnahme in kleinen selbstgewählten Gruppen miteinander bewegen können (z.B. geheime Orte). Diese Formen von organischen Gruppenbildungen spielen gegenüber den oft vorherrschenden funktionalen Gruppen in Institutionen eine besondere Rolle für das Peer-Lernen. Dort können die Kinder, auch gelegentlich unbeobachtet, ihre



unterschiedlichen Lebenswelten und -erfahrungen spielerisch ausagieren und u.a. eigenaktiv verarbeiten.<sup>40</sup>

Innerhalb der Bezugsgruppen wird eine bestmögliche Mischung bezüglich Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, Sprachen und Entwicklungsstand angestrebt, damit die Kinder vielfältige soziale Erfahrungen machen können.

Die Größe der Gruppen steht in Abhängigkeit der Lebensalter und Entwicklungsstände der Kinder, um ihnen einen optimalen Rahmen zu bieten. Gemeinsame Aktivitäten im Tagesverlauf finden nach Möglichkeit in angemessen kleinen Gruppen statt, bei sehr jungen Kindern mit maximal fünf, bei etwas älteren Kindern auch mal mit bis zu acht Kindern.



### Beispiel

*Insgesamt begleiten die zwei Bezugspädagog\*innen 15 Kinder, sieben Mädchen und acht Jungen. Sie sind zwischen drei und fünf Jahre alt und sprechen verschiedene Familiensprachen (Deutsch, Russisch, Farsi, Arabisch). Den Morgenkreis, die Mittagsmahlzeit und besondere Aktivitäten erleben die Kinder zusammen. Die verschiedenen Routinen (weitere Mahlzeiten, Ruhezeiten, Pflegesituationen, strukturierte Aktivitäten, Garderobe, etc.) werden möglichst immer in Kleingruppen mit maximal sieben bis acht Kindern gestaltet. Die älteren Kinder können aber auch schon viele Dinge im Alltag allein tun.*

*Lanis Nachbarskind Luna ist nebenan im Kreativbereich. Dort wird heute intensiv gebastelt und gewerkelt. Lani gibt Alexander Bescheid, dass sie dort auch hinmöchte und verschwindet nach dem Morgenkreis nach nebenan. Luna und Lani sind ganz vertieft ins Basteln und haben viel Spaß zusammen. Nach einer Weile wollen sie gemeinsam raus in den Garten und in ihr „Geheimversteck“. Dieses befindet sich am Rande hinter einem Gebüsch. Dort sind auch schon Iris und Magdalena aus einem anderen Lebensbereich. Gemeinsam spielen sie Igelfamilie. Der Gong für die erste Mittagsrunde läutet. Lani und Luna wollen noch zusammen Mittagessen gehen. Zur Mittagsruhe möchte Lani dann aber gern wieder in der Nähe von ihrem Bezugspädagogen Alexander sein.*

---

<sup>40</sup> Vgl. Brandes 2008



## Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung:

### **Beziehungsgestaltung**

- *Die Individualität der Kinder (z.B. verschiedene Sprachen, besondere Interessen und Vorerfahrungen) wird von den pädagogischen FK als Gelegenheit für alle Kinder genutzt, um voneinander zu lernen.*
- *Es wird darauf geachtet, dass auch bei kurzfristigem Personalausfall jedes Kind Kontakt zu vertrauten Bezugspersonen (Päd. FK und/oder Kindern) hat.*
- *Die Bezugspädagog\*innen kennen die Merkmale von Stress und Belastetheit bei Kindern (Verhalten, Aussehen, physiologischer Zustand).*
- *Zu Beginn der Eingewöhnungszeit informiert sich die/der Bezugspädagog\*in bei den Eltern über die familiäre Situation (z.B. Lebensumstände, vorhandene Familiensprache(n), Historie (z.B. Flucht), Werte und Erziehungsziele der Eltern) und setzt sich damit auseinander.*
- *Die FK kennen die Folgen von Flucht, Kriegserfahrungen und traumatischen Erlebnissen von Kindern als Einflussfaktoren auf Wohlbefinden und Spielverhalten.*
- *Es gibt in der Kita ein abgestimmtes Konzept zum Umgang mit Beschwerden von Kindern (über Mimik/Gestik, Sprache, Handeln, ...).*
- *Beschwerden werden zeitnah beantwortet.*
- *Kinder, die über längere Zeit scheinbar orientierungslos herumlaufen, werden von den FK angesprochen und gemeinsam eine Aktivität ausgewählt.*

## 4.4. Tagesgestaltung

„Kinder haben ein Recht auf den heutigen Tag.“ (Janusz Korczak)

### Wohlbefinden und Gesundheit

Die Pädagog\*innen achten darauf, dass allen Kindern Voraussetzungen für Wohlbefinden, Entwicklung und Lernen im Tagesverlauf geschaffen werden. Dabei berücksichtigen sie das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischen Ansprüchen und Zielen für das Kind, die über den aktuellen Tag hinausgehen und dem berechtigten Anspruch eines Kindes auf sein Erleben im Hier und Jetzt.

Anzeichen von Anspannung, Erschöpfung, Stress oder Überforderung sind Warnzeichen, Pädagog\*innen gehen diesen auf die Spur und bieten den Kindern ggf. entsprechende Regulierungsmöglichkeiten an.<sup>41</sup> Kinder in belasteten Lebenslagen sind u.U. mehr als üblich auf Unterstützung bei der Regulierung ihres (Wohl)Befindens angewiesen. Die unterschiedlich starken kindlichen Bedürfnisse nach Nähe oder Rückzug, Ruhe oder Aktivität sowie Selbstbestimmung oder Orientierung und deren (zeitliche, altersbedingte, familienkulturelle etc.) Varianz bei den Kindern ist den Fachkräften bewusst und findet daher individuelle Antworten.

Das Team der lebenslagensensiblen Kita sieht sich auch in der Verantwortung, das körperliche Wohlbefinden und die Gesundheitskompetenz aller Kinder zu befördern. Die Pädagog\*innen wecken Freude an gesunder Ernährung und halten einen Fundus an witterungsgerechter und größengerechter Kleidung und diverse Pflegemittel, wie z.B. Sonnencreme, Zahncreme, Zahnbürsten, Taschentücher, Windeln, Feuchttücher und Wundschutzcreme vor.



#### Beispiel

*Lani ist heute sehr still, sie wirkt schon seit dem Bringen in die Kita sehr angespannt. Bezugspädagoge Alexander hat sich aufgrund dieser Beobachtung mit seiner Kollegin abgesprochen, damit er sich heute intensiver Zeit für Lani nehmen kann. Vorhin stand er schon eine ganze Weile mit Lani am Fenster und beobachtete mit ihr den Regen. Dabei wirkte sie etwas entspannter. Nun sitzen sie zusammen am Werkeltisch. Lani beobachtet die bastelnden und werkelnden Kinder. Nach einer Weile bastelt Lani auch los. Sie wirkt noch etwas unruhig, nestelt ab und zu an ihrer Haarsträhne, ihr scheint es aber halbwegs gut zu gehen. So verbringen beide heute den Vormittag – sehr nah*

---

<sup>41</sup> Hinweise dazu im WohlfühlenWahrnehmenWachsen-Instrumentarium (Kalicki et al. 2017)

*beieinander und möglichst ruhig und entspannt. Am Nachmittag, nach einer ausgiebigen Mittagsruhe, erlebt Alexander Lani gelöst. Sie spielt in ihrem Geheimversteck zusammen mit Luna Igelfamilie.<sup>42</sup>*

## Partizipation

Kinder gestalten selbstverständlich den Kitaalltag mit. Darunter wird weit mehr verstanden, als ritualisierte Beteiligungsformate anzubieten oder vor dem Ausflug zu fragen, ob die Kinder auf den Spielplatz oder in den Zoo wollen. Die Kinder werden von Beginn an in alle sie betreffenden Entscheidungen einbezogen. Denn Beteiligung muss erlernt und erlebt werden. Gelebte Beteiligung von Kindern fördert deren Urteilsfähigkeit, ihr Selbstvertrauen sowie den Mut, für eigene Meinungen einzustehen. Dies sind wesentliche Voraussetzungen für Kinder, um auch mit belastenden Lebenssituationen kompetenter umgehen zu können.<sup>43</sup> Wenn die Pädagog\*innen Kinder einbeziehen, beachten sie ihr Alter, den Entwicklungsstand und ihre Bereitschaft dazu. Manche Kinder brauchen mehr Orientierung und können mit zu viel Selbstbestimmung zunächst überfordert sein. Dies braucht die sensible und feinfühlig (auch familienkultursensible) Begleitung und Unterstützung durch ihre Bezugspädagog\*innen. Die Kinder sind aktiv in die Gestaltung von Prozessen und tagesaktuellen Vereinbarungen einbezogen, sowohl im Rahmen informeller Strukturen, z.B.

- selbstbestimmte Erfüllung von Grundbedürfnissen
- spontane Gesprächskreise, Dialoge
- Konfliktkultur zwischen den Kindern
- Planung von Projekten, Ausflügen, Speiseplan usw. mit den Kindern

als auch formeller Strukturen, z.B.

- Kinderkonferenzen
- Beschwerdemanagement.

Dabei werden die vier Ebenen der Partizipation - je nach Gegenstand - berücksichtigt:

1. Selbstbestimmen
2. Mitbestimmen
3. Gehört werden
4. Informiert werden

---

<sup>42</sup> In Anlehnung an Kalicki et al. 2017

<sup>43</sup> Vgl. Lutz 2012

Bestimmte Regeln und Abläufe sind vorgegeben und für die Kinder transparent in Form von Schrift- und Bildsprache visualisiert. Sie können durch Anregungen der Kinder verändert werden. Neben den strukturierenden und vorgegebenen Elementen bietet der Tagesablauf immer wieder Möglichkeiten, in denen Kinder für sich selbst oder gemeinsam für die Gruppe entscheiden können. Die Kinder werden in ihren Entscheidungsprozessen von den Pädagog\*innen gut begleitet.

Ziel ist ein stimmiges Verhältnis von anregungsreich gestalteter Umgebung, initiierten Prozessen durch Fachkräfte und selbstbestimmten Handlungen der Kinder. Es soll genug Zeit sein im Kitaalltag für Besonderes, Außergewöhnliches und Ungeplantes. Die institutionellen Erfordernisse werden berücksichtigt und dennoch entsprechend der Bedürfnisse der Kinder kritisch hinterfragt.

### Beispiel



*Heute ist in Lanis Lebensbereich Entdeckertag. Schon vorige Woche hat Alexander mit den Kindern die Fotos vom letzten Ausflug ausgedruckt, die die Kinder selbst aufgenommen haben. Gemeinsam hat die Kindergruppe festgestellt, dass die meisten Bilder ganz viele Details aus dem direkten Umfeld der Kita zeigen. Offenbar gibt es hier im Umkreis noch sehr viel Spannendes für die Kinder zu entdecken und es muss gar nicht immer ein weit entferntes Ausflugsziel sein. Alexander hat gefragt, was sich die Kinder für den nächsten Entdeckertag wünschen. Die Kinder möchten sich unbedingt noch einmal gegenseitig die Stellen zeigen, die auf den Fotos zu sehen sind. Nils hatte die Idee, dass man die Fotos mitnehmen und auf Spurensuche gehen kann. Wer findet den Ort, der auf dem Foto abgelichtet ist? Luna und Lani sortieren die Bilder der Reihenfolge des Weges nach und wollen damit einen Räselpfad auch für die anderen Kindergartenkinder gestalten.*

### **Fokus: Bewegung**

Bewegung nimmt in der Entwicklung von Kindern eine Schlüsselrolle ein. Kinder erfahren sich selbst über Bewegung, sie lernen ihren Körper einzuschätzen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln, Probleme zu lösen, sich zu konzentrieren. Kinder treten über Bewegung in Kontakt mit Anderen und mit ihrer Umwelt. Bewegung bildet auch eine wesentliche Grundlage für die sprachliche und kognitive Entwicklung. „Die Entwicklung von Denkstrukturen und von Wahrnehmungsleistungen ist eng an die Motorik gebunden.“<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Zimmer 2014

Lebenslagensensible Kitas bieten ein ausreichendes Platz- und Materialangebot für eine Vielzahl an Bewegungs- und Aktivitätsmöglichkeiten für die Kinder. Sie nutzen dabei sowohl die Räume innerhalb der Kita, als auch das Außengelände, die Möglichkeiten des Sozialraums und der umgebenden Natur. Für viele Kinder mit herausfordernden Lebensbedingungen sind Bewegung und das Ausagieren von Spannungen existenziell. Bewegungsanregungen werden von Seiten der Pädagog\*innen daher möglichst vielfältig im Alltag eingesetzt. Sie knüpfen an den individuellen Voraussetzungen der Kinder an und ermutigen jedes Kind, freudvolle und vielfältige körperliche Erfahrungen zu machen. Bei der Gestaltung von Bewegungsspielen wird darauf geachtet, dass alle Kinder teilhaben können, dass möglichst keine Kinder vorzeitig ausscheiden und kooperative Spiele (ohne Sieger und Verlierer) im Vordergrund stehen.

Zudem finden die Kinder immer und überall Rückzugsmöglichkeiten, damit sie die vielfältigen Reize, sowohl aus der Kita als auch dem familiären Umfeld, verarbeiten können. Kinder erhalten im Tagesverlauf regelmäßig Gelegenheiten des Wechsels von Bewegung und Entspannung. Pädagogische Fachkräfte bieten unterschiedliche Entspannungsmöglichkeiten (Phantasiereisen, Massagen, Snoezelen) an, wodurch Kinder ihre eigenen Zugänge zu entspannenden Momenten finden.

Potenziell stressige oder überfordernde Situationen (z.B. beim Essen, im Toiletten-/Waschraum, in der Garderobe etc.) werden reflektiert und nach Möglichkeit entzerrt.

### Beispiel



*Lani und Luna haben heute auf dem Weg in die Kita beschlossen, dass sie in den Garten gehen wollen. Es hat geschneit über Nacht und draußen ist alles wunderbar weiß. Nach der Begrüßung flitzen die zwei daher in den Garten und fahren ausgiebig Schlitten. Bezugspädagoge Alexander ist mit im Garten und begleitet ihr vergnügtes Spiel im Schnee. Die Kinder der Kita können jeweils selbst entscheiden, wer rausgehen möchte und wer im Haus spielen will. Nach einer guten Stunde sind Luna und Lani erschöpft und beschließen daher, wieder rein zu gehen. Sie sagen noch schnell Bezugspädagoge Alexander Bescheid und sind auch schon nach drinnen verschwunden. Dort ziehen sie sich in ihrem Unterschlupf, die Kuschelhöhle, im hinteren Flurbereich zurück und spielen.*

### **Fokus: Mahlzeiten**

#### *Teilhabe sichern*

Im Kita-Alltag haben alle Kinder die Möglichkeit, ihre existenziellen Grundbedürfnisse über den Tag hinweg zunehmend selbstbestimmt zu befriedigen. Dazu zählt auch, dass in der Kita

ausreichend gesundes, den individuellen Speisegewohnheiten entsprechendes Essen und Getränke angeboten werden. Pädagogische Fachkräfte sind sensibel dafür, dass Kinder im Tagesverlauf zu unterschiedlichen Zeiten Hunger haben können, in Abhängigkeit unter anderem davon, was wann gegessen wurde, welche individuellen und familiären Gewohnheiten und Möglichkeiten bestehen. Dafür stehen bei Bedarf auch außerhalb der geregelten Mahlzeiten Lebensmittel (Obst, Knäckebrot o.ä.) zur Verfügung. Ein warmes Mittagessen wird für jedes Kind als wichtig erachtet und angestrebt. Bei der Auswahl der Mahlzeiten beziehen die Fachkräfte die Kinder ein und berücksichtigen bestmöglich, dass alle Kinder unabhängig von Nahrungsmittelunverträglichkeiten, Allergien oder religiösen Speisegewohnheiten an einem gemeinsamen Essen teilhaben können.

Im Rahmen der Aufnahmegespräche werden Eltern auf die Möglichkeit hingewiesen, bei Bedarf/Erfüllung der Anspruchsvoraussetzungen die Mittagsversorgung über Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket finanziert zu bekommen.

Für den Fall, dass es zum Beispiel aufgrund finanzieller Unterversorgung von Familien zu einer Sperrung der Essensversorgung bzw. deren Ankündigung von Seiten des Essenanbieters kommt, greifen die Fachkräfte auf etablierte und im Team bekannte Umgangsweisen zurück, damit kein Kind vom Mittagessen ausgeschlossen werden muss. Beispielhafte Regelungen sind:

- die Möglichkeit zur Essensverpflegung durch die Familien selbst
- die Überbrückung durch Ressourcen der Einrichtung oder des Trägers
- Angebote von finanziellen Beratungsmöglichkeiten für die Eltern zur Regulierung von Essengeldschulden.

### *Mahlzeiten als Lernfeld und Ausdruck familienkultureller Gewohnheiten*

Mit Essen verbinden wir mehr als die reine Aufnahme von lebensnotwendiger Nahrung. Was gegessen wird, wie Mahlzeiten gestaltet werden, mit wem Essen stattfindet - all das ist Ausdruck unserer gesellschaftlich und familienkulturell geprägten Esskultur. Pädagogische Fachkräfte reflektieren eigene Essgewohnheiten und respektieren familiäre Unterschiede, auch wenn ihnen diese fremd oder ungewohnt (oder vermeintlich ungesund) erscheinen. Sie sind innerhalb der Kita Modell für eine Esskultur, die Mahlzeiten als Augenblicke der Geborgenheit, des Miteinanders, des (voneinander) Lernens ansieht und eine gesunde, ausgewogene Ernährung bietet. Kinder erleben hier die Möglichkeit, vielfältige, gesunde Speisen mit allen Sinnen kennenzulernen, selbst zuzubereiten und entsprechend ihrer Vorlieben auszuwählen<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Vgl Methfessel 2016



### Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung:

#### **Mahlzeiten**

- *Religiöse und familienkulturell geprägte Speisegewohnheiten von jedem Kind sind bekannt, werden respektiert und berücksichtigt.*
- *Alle Kinder erhalten eine (warme) Mahlzeit in der Kita.*
- *Jedes Kind kann bei jeder Mahlzeit dabei sein – kein Kind wird ausgegrenzt.*
- *Den Kindern stehen auch außerhalb der festgelegten Mahlzeiten Getränke und Essen zur Verfügung.*

#### **4.5. Bildungs- und Entwicklungsprozesse**

*Kinder wünschen sich eine Kita, in der sie „Anforderungen erfolgreich bewältigen und sich als kompetent und (selbst-)wirksam erleben können“. (Nentwig-Gesemann 2017)*

#### **Kompetenzerleben**

Lebenslagensensible Pädagog\*innen verstehen Kinder prinzipiell als kompetent entsprechend ihrer individuell ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Kita ermöglichen sie Kindern (Spiel-)Räume für die schöpferische Eigentätigkeit. Sie bieten ihnen aber auch ausgehend von ihren Interessen und Stärken neue Herausforderungen an. Dabei achten sie darauf, dass die anstehenden Aufgaben von den Kindern aus eigener Kraft bewältigt werden können. Die dann für die Kinder zu erlebende Kompetenz ist eng verbunden mit einem stärkenden Gefühl der Selbstwirksamkeit. Durch ausgestellte Kunst- und Bauwerke, durch ein gemeinsames feierliches Verzehren von selbst hergestellten Speisen, durch das Erzählen von Lerngeschichten, machen Pädagog\*innen kindliche Erfolge sichtbar und wertschätzen das Können der Kinder.





### Beispiel

*Lani möchte wie Luna auf dem Kletterbalken balancieren. Sie schaut sich mehrmals um, geht immer wieder zu dem Kletterbalken, stemmt sich mit den Händen hoch, lässt sich wieder auf den Boden fallen. Luna ruft mehrmals, sie solle doch endlich mal hochkommen. Eine Pädagogin beobachtet die Szene aus einer gewissen Entfernung. Sie nähert sich und fragt Lani, was sie tun möchte. Lani wirkt sehr verunsichert, sagt nichts, schaut aber zu dem Kletterbalken. Die Pädagogin fragt, ob sie das Balancieren probieren möchte. Lani nickt zögerlich. Die Pädagogin überlegt mit Lani gemeinsam, wie das gelingen könnte. Nach einer Weile fällt Lani ein, dass sie vielleicht etwas zum Draufklettern bräuchte oder sich von Luna zeigen lassen könnte, wie sie auf den Balken gelangt ist. Am Ende entscheidet sie sich für eine Hilfestellung durch die Pädagogin, die ihr die Hand reicht und sich absichernd vor den Balken stellt. Lani steigt auf den Balken und wackelt. Sie ist ängstlich und unsicher. Die Erzieherin hält sie noch ein bisschen fester, gibt ihr die nötige Absicherung, lässt Lani aber auch genügend Freiraum zum eigenen Balancieren. Gemeinsam schaffen sie drei Schritte nach vorn. Lani möchte runter. Die Pädagogin hilft ihr. Lani dreht sich um und lächelt über beide Ohren – sie ist stolz auf sich. Sie möchte es gleich nochmal probieren.*

### **Pädagogische Anregungen**

Pädagog\*innen sichern allen Kindern differenzierte Bildungsanregungen sowie Lern- und Entwicklungschancen. Ausgangspunkt der Überlegungen und Interventionen ist die Frage, was die Kinder noch brauchen, um lebenskompetent zu werden.<sup>46</sup> In einer lebenslagensensiblen Kita liegt ein besonderes Augenmerk auf lebensweltlichen Grunderfahrungen, welche manchen Kindern aufgrund ihrer familiären Voraussetzung zum Teil fehlen. Kinder sollen sich dazu ermuntert fühlen, sich auch ungewohnten, neuen Aufgaben zu stellen und unbekannte Erfahrungen zu machen. Ebenso gibt es ein Bemühen, die besonderen Vorerfahrungen, Kompetenzen und Themen die diese Kinder in die Kita mitbringen, als eigene Werte für die Kindergruppe sichtbar zu machen und als Anregungen in pädagogischen Angeboten zu integrieren.

Alle pädagogischen Angebote sind barrierefrei zugänglich (kostenfrei, für alle verständlich, familienkultursensibel) und finden auch an unterschiedlichen Zeitpunkten im Tagesverlauf statt, so dass keine Kinder ausgeschlossen werden. Bevorzugt richten sich die Angebote an

---

<sup>46</sup> Vgl. Lill 2004

kleinere, manchmal auch spezifisch zusammengesetzte Gruppen, um sowohl einzelne Kinder intensiver begleiten als auch soziale Lernerfahrungen mit einbeziehen zu können.

### Beispiel



*Toni erzählt im Kinderkreis: „Mein Meerschwein hat 5 Junge bekommen. Die sehen soooo niedlich aus.“ Sie fragt Bezugspädagoge Alexander, ob sie die Meerschweine mal mitbringen kann. Alexander spricht am Nachmittag mit den Eltern und sie einigen sich, dass Toni gemeinsam mit ihren Eltern am Freitag die Meerschweinkinder in der Gruppe zeigen können. Toni kann es kaum erwarten.*

*Der Vormittag ist ein ganz besonderes Erlebnis für Toni. Sie trägt vorsichtig den großen Pappkarton mit ihrem Vater ins Zimmer. Sie erzählte gleich, wie die Meerschweine heißen, was sie fressen, wie sie versorgt werden müssen und was für lustige Dinge zu beobachten sind.*

*Alle Kinder sind ganz gefesselt. So entsteht ein kleines „Haustiere“ Projekt aus der Begebenheit. Auch andere Kinder berichteten von zu Hause und erzählten von ihren Lieblingstieren. Es werden Lieder gesungen, gebastelt und die Zoohandlung sowie der Jugendbauernhof besucht.*

*Toni erzählte alles begeistert zu Hause. Die Eltern überlegen und zwei Monate später bieten sie der Kita an, zwei Meerschweine mit Käfig und gelaufener Arztuntersuchung zu spenden. Nun wird das Thema in der gesamten Kita besprochen und beraten, wie eine solche Tierhaltung umgesetzt werden könnte. Jeder Schritt wird gemeinsam geplant und mit den Kindern erörtert. Ein viertel Jahr später ist es dann soweit. Die Meerschweine ziehen in der Kita ein. Das pädagogische Konzept wurde erweitert und ergänzt. Seitdem übernehmen alle Kinder besondere Verantwortung und vor allem Toni war sehr gern am Käfig, um zu beobachten, zu füttern oder bei der Reinigung des Stalles zu helfen.*

*Ein Jahr später kommt Toni in die Schule. In den Ferien kommt sie bis heute vorbei und schaut, wie sich die Meerschweine entwickelt haben. Das Meerschweinhaus ist nunmehr erweitert und winterfest gemacht worden. Alle Eltern unterstützen die Versorgung und sind froh, dass ihre Kinder solch eine Tierhaltung erleben können.*

### **Fokus: Sprache**

Damit Kinder im Alltag Zugehörigkeit, Wohlbefinden und Bildung erleben, ist Sprache eine Schlüsselkompetenz. Gleichzeitig wirken sich schwierige Aufwuchsbedingungen und Armut

auf den kindlichen Spracherwerb ungünstig aus<sup>47</sup>. Von daher ist das Wecken von Freude an Sprache und Kommunikation in lebenslagensensiblen Kitas als tägliches und alltagsintegriertes Bestreben selbstverständlich verankert. Die Kinder erleben im Alltag der Kita eine Art „Sprachbad“ (auch die Räume sind sprachanregend gestaltet), in das sie sich hineinfallen lassen und das aufsaugen können, was sie für ihre Sprachentwicklung aktuell benötigen. Jegliche Form der Mitteilung der Kinder wird unterstützt und gefördert. Sprache vermittelt sich vor allem über positive Beziehungen, auch zwischen den Kindern. Die Rolle der Pädagog\*innen als Sprachvorbilder ist in der lebenslagensensiblen Kita von besonderer Bedeutsamkeit, da das Potenzial der Kindergruppe aufgrund der belasteten Aufwuchsbedingungen nicht seine volle Wirksamkeit entfalten kann. Zusätzlich nutzen die Pädagog\*innen eine Vielfalt an pädagogischen Methoden.<sup>48</sup>

Alle vorhandenen Familiensprachen (sowohl Erst- als auch weitere Sprachen) der Kinder werden wertgeschätzt und integriert. In der Ausgestaltung der Räume und Flure, in den Materialien sowie den Angeboten finden Kinder selbstverständlich und überall alle Sprachen der Kinder wieder. Die Kinder können durchweg im Tagesverlauf während der Rituale, Routinen und Spielsituationen in ihren verschiedenen Sprachen (miteinander) sprechen und der vorhandene Sprachenreichtum wird pädagogisch genutzt. Idealerweise erleben Kinder auch die Fachkräfte als verschieden- und mehrsprachige Sprachvorbilder, mindestens jedoch als interessierte Sprachlernvorbilder.<sup>49</sup> Dabei setzen die Fachkräfte sich immer wieder kritisch mit eigenen Vorannahmen und verinnerlichten Werturteilen über Sprachen auseinander: beobachten sie z.B. innerliche Unterscheidungen zwischen „wertvollen“ (z.B. Englisch, Französisch) und weniger „wertvollen“ Zweitsprachen (Linguizismus)?

Im Rahmen von systematischer Beobachtung ist die Sprachentwicklung und Mitteilungsfreude eines Kindes wiederkehrend im Blick. Pädagog\*innen leiten daraus sowohl individuelle als auch übergreifende pädagogische Maßnahmen (unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit) ab.

### Beispiel



*Heute hat Lani beschlossen, dass sie in den Bauspielbereich gehen möchte. Gemeinsam mit Cem, Yael und Anna hat sie ein Haus aus großen Pappkartons, Tischen, Bausteinen und Decken gebaut. Die Verständigung lief dabei wie selbstverständlich auf Deutsch, Arabisch und Französisch zwischen den Kindern. Bis auf Yael sprechen alle Deutsch als Zweitsprache. Ihre Familiensprachen hören sie dennoch jeden Tag in der Kita,*

---

<sup>47</sup> vgl. ua. Hoff 2003, Weinert & Ebert 2013

<sup>48</sup> Hier auch als Empfehlung für vielfältige didaktische Herangehensweisen die Broschüre „Vielfalt in Kita – Von Herausforderungen zur Chance“ (Kinder- und Elternzentrum Kolibri e.V.)

<sup>49</sup> Vgl. auch Purkarthofer in Fürstaller et al. 2018

*beispielsweise durch Gespräche mit ihren Freund\*innen, durch die Begrüßung ihrer Bezugspädagog\*innen oder durch Lieder, Reime und Geschichten im Kinderkreis. Die Vielfalt von Sprache und Schriftsprache wird aber auch in Bilderbüchern oder in anderssprachigen Zeitungen, die als Malunterlagen dienen, für Kinder deutlich.*

*Als die Vier gerade vertieft sind ins Polizei-und-Räuber-Spielen, rutscht die Decke am Eingangstor zum X-ten Mal herab. Die Kinder schreien auf. Die Pädagogin Nabila bemerkt die Aufregung und schaut zu den vier Kindern herüber. Sie wartet ab und beobachtet, was die Kinder machen. Trotz vieler Einfälle will die Decke nicht auf dem Tisch halten. Da kommt Cem auf die Idee, Nabila um Hilfe zu bitten. Er winkt sie zu sich herüber und erklärt Nabila, was sie machen wollen. Nabila hat sich zu den Vieren gehockt und hört ihre Erklärungen an, erfragt, was sie schon alles ausprobiert haben und macht Vorschläge, wie sie es noch versuchen könnten. Zusammen einigen sie sich auf eine Variante.*

### **Fokus: Übergangskompetenz**

Alle Übergänge (Familie-Kita, kitaintern, Kita-Schule) erhalten im Sinne der Herstellung von Chancengerechtigkeit eine besondere Aufmerksamkeit. Die Pädagog\*innen gestalten die Strukturen und Angebote für interne und externe Übergänge so, dass sie die Kinder einladen und ermuntern, den Übergang mutig und neugierig zu bewältigen. Das üben die Kinder bereits bei den kleinen Übergängen („Mikrotransitionen“) in jedem Tagesablauf. Dadurch werden die Kinder dabei unterstützt, sich sukzessive zu selbstsicheren, kompetenten und problemlösefähigen Persönlichkeiten zu entwickeln.

Bereits das Ankommen und die Eingewöhnung der Kinder findet individuell und bedürfnisorientiert statt (siehe auch Kapitel Eingewöhnung).

Die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule markiert einen Grundstein für eine gelingende individuelle Bildungsbiografie. Im letzten Kitajahr gilt die besondere fachliche Aufmerksamkeit der Pädagog\*innen den spezifischen Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben der Kinder, um den von komplexen Wandelungsprozessen und beschleunigtem Lernen<sup>50</sup> geprägten Übergangsprozess gut zu bewältigen.

Mit den Erwartungen und möglichen Unsicherheiten der Eltern bezüglich des Übergangs ihrer Kinder gehen die Bezugspädagog\*innen verständnisvoll und professionell um. Pädagog\*innen

---

<sup>50</sup> Vgl. Griebel & Niesel 2015

beraten, begleiten sie und legen die Ziele und Maßnahmen kindorientierter Pädagogik verständlich und transparent dar, um die Vorhersehbarkeit für die Familie zu erhöhen.<sup>51</sup>

Neben der Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt eine enge Kooperation mit weiteren beteiligten Institutionen zugunsten bestmöglicher Bildungschancen der Kinder (z.B. KJÄD, Vorbereitungsklassen, Grundschule, Landesamt für Schule und Bildung, DAZ<sup>52</sup>-Angebote, Koordinierungsstelle Schulische Inklusion).

Auch die pädagogische Gestaltung der Zeit nach Rückstellung eines Kindes vom Schulbesuch ist konzeptionell verankert.

### Beispiel



*Beim Übergang zum Schlafen haben die Pädagog\*innen in der Einrichtung beobachtet, dass für die Kinder ein Übergangsritual hilfreich ist. So haben sie Gelegenheit, sich auf den „Ruhemodus“ innerlich einzustellen. Besonderen Anklang fand bei Toni, Lani und Namu das individuelle Einrichten, Gestalten und Auswählen des Schlafplatzes. So bevorzugt Lani ihren Korb, Toni seine Kuscheleckenmatte mit vielen Kissen und Namu seine Schlafhöhle unter dem Tisch. Zu diesem Zweck stehen ihnen zahlreiche Kissen, Decken und sogar eigens genähte Tischüberzieher zur Verfügung. Wenn sie zur Mittagsruhe in den Raum gehen, schreiten sie vorsichtig über die Kissenstraße in ihr Ruhereich und können beim Einschlummern den Klängen leiser ruhiger Musik lauschen<sup>53</sup>. Das Team hat beobachtet, dass sich die Kinder mit Hilfe dieser Veränderung der Situations- und Raumatmosphäre besser auf das bevorstehende Schlafen und Ruhen einstellen können.*

### Übergangsgestaltung und Identitätsentwicklung<sup>54</sup>

Die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes ist eine wichtige Aufgabe in der Phase des Übergangs von Kita zu Grundschule. Pädagog\*innen sind neben der Familie die wichtigsten Beitragenden zur Entwicklung des kindlichen Selbstbildes. Kinder brauchen in dieser Entwicklungsphase noch mehr als bisher positive Resonanz auf ihre Familienkultur, ihre Sprache und ihre Vorerfahrungen.

---

<sup>51</sup> Vgl. Schutter & Braun 2018

<sup>52</sup> Deutsch als Zweitsprache

<sup>53</sup> Vgl. Kramer & Gutknecht

<sup>54</sup> Vgl. Niesel 2009

**Vergleiche mit anderen Kindern** werden im Vorschulalter wichtig, die Wahrnehmung von Unterschieden wird deutlicher. Zudem besteht die Gefahr, dass **Unterschiede** in äußeren Merkmalen (Hautfarbe, Sprache, Kleidung) auf innere, kognitive Merkmale übertragen werden. Pädagog\*innen bieten Kindern immer wieder Anregungen, sich in der Kindergruppe und einzeln mit den Themen, die sie beschäftigen, auseinanderzusetzen und Unterschiede ausgehend von Gemeinsamkeiten zu thematisieren.

Kinder aus Migrationsfamilien setzen sich neben dem Wandel ihrer Identität von Kindergarten- zum Schulkind gegebenenfalls auch mit der Entwicklung ihrer ethnischen Identität als Minderheit auseinander. Die Entwicklung einer positiven ethnischen Identität ist dann besonders wichtig, wenn die ethnische Gruppe des Kindes in der Gesamtgesellschaft Gegenstand von **Vorurteilen und Diskriminierung** ist. Die Aufgabe der Kita, ein positives, **gelingendes Miteinander unter Gleichaltrigen** zu unterstützen, gewinnt für die Vorschulkinder daher noch mehr an Bedeutung. Die **Sprachentwicklung** ist damit im doppelten Sinne verflochten: sie ist einerseits Voraussetzung für den Aufbau und Erhalt von Beziehungen und andererseits nur innerhalb eines Netzes von sozialen Beziehungen erlern- und erweiterbar – hier ist es besonders von Bedeutung, dass Bezugspädagog\*innen mögliche „Teufelskreise“ beizeiten im Blick haben und umlenken.



## Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung:

### **Pädagogische Anregungen barrierefrei gestalten**

- *Die pädagogische FK stellt den Kindern Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung, die ihnen aufgrund ihrer Lebenslagen schwer zugänglich sind.*
- *Alle pädagogischen Angebote in der Kita sind kostenfrei.*
- *Die päd. FK in der Kita achten auf Kinder, denen bestimmte Grunderfahrungen fehlen und die von sich aus noch geringes Interesse an der Erkundung der Umwelt zeigen. Sie setzen hier vermehrt Impulse und begleiten Kinder intensiver.*
- *Die päd. FK in der Kita beziehen Kinder, denen es noch nicht gelingt, über längere Zeit konzentriert und aufmerksam zu sein, bewusst und planvoll in Lernangebote ein.*
- *Wenn Kinder von sich aus noch wenig oder nicht angemessen Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen, unterstützen die päd. FK in der Kita diese Kinder beim Aufbau von Spielkontakten.*
- *Kinder nutzen ihre Familiensprache selbstverständlich*
- *Jede Sprache der Kinder wird im Alltag integriert (z.B. Begrüßung, Schriftbild/Bilder, Aushänge, Reime, Lieder).*
- *Fachkräfte sind aktive Sprachvorbilder und bieten häufig Dialoge an.*
- *Die Fachkräfte bieten fachlich fundierte und alltagsintegrierte Maßnahmen der Sprachbildung an.*

## 4.6. Umgang mit pädagogischen Grenzsituationen

„Schwierige Kinder gibt es nicht“ (Köhler 2007)

### Verhalten von Kindern, das uns herausfordert

Ein besonderes Merkmal in Kitas, die eine Vielfalt von Lebenslagen repräsentieren, sind die vielfachen und hohen Herausforderungen, die in der täglichen Arbeit bewältigt und gemeistert werden müssen. Gerade Kinder, die unter besonderen Belastungs- und Risikokonstellationen aufwachsen, zeigen häufiger Verhaltensweisen, welche Kinder, Kindergruppen und Pädagogische Fachkräfte noch dazu unter den institutionellen Begrenzungen, stark herausfordern. Gleichzeitig sind manche dieser Kinder jedoch mehr als andere darauf angewiesen, dass sie von Pädagog\*innen gesehen, anerkannt und in der adäquaten Regulation ihrer Selbstäußerungen gestärkt werden. Dieser Umstände sind sich die Pädagog\*innen bewusst. Sie reflektieren regelmäßig insbesondere sich schwierig gestaltende Interaktionsprozesse und entwickeln gemeinsam geeignete Umgangsweisen für das fachliche Handeln und mit dem Kind passende Bewältigungsstrategien. Dabei leitet pädagogische Fachkräfte die Grundannahme und Grundhaltung, dass jedes Verhalten eines Kindes in seiner subjektiven Erlebens- und Erfahrungswelt Sinn ergibt.

In Situationen, in denen Verhaltensweisen von Kindern irritieren oder herausfordern, versuchen Pädagog\*innen, diese zu verstehen und einzuordnen sowie Veränderungspotenziale zu entdecken. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf das Kind und dessen Familie, sondern auch auf auslösende Situationen mit ihren jeweiligen institutionellen Bedingungen und das Verhalten der Fachkräfte (systemische Perspektive). Zentrale Leitfragen sind dabei, was das Kind mitteilen möchte, was es in potenziell stressauslösenden Situationen braucht und was die Pädagog\*innen dazu beitragen können. In der Regel arbeiten diese als Tandems zusammen und haben mindestens eine/n verlässliche/n und vertrauensvolle/n Ansprechpartner\*in im Team für derartige Reflexionen. Um diese ohne Schuldzuweisungen und in hoher Fachlichkeit zu gewährleisten, nutzen sie u.a. auch (kollegiale) Beratung und Supervision. Sie nehmen regelmäßig die Fachkraft-Kind-Interaktionen sowie begrenzende Bedingungen des Settings in den Blick, die solche Situationen verstärken können (z.B. mittels des vorliegenden Entwicklungskonzepts, des Instruments des *Dresdner Modells zum Wohlbefinden der Jüngsten*<sup>55</sup> oder der *CaregiverInteractionScale*<sup>56</sup>).

In besonders festgefahren oder schwierig erscheinenden Situationen braucht es ein vertieftes Fallverstehen unter Einbezug vielfältiger Einflussfaktoren. Dafür holen sich Teams

---

<sup>55</sup> Neher et.al. 2019 und Kalicki et al. 2017

<sup>56</sup> Arnett 1989



Unterstützung bei externen Fachkräften und/oder Berater\*innen, wie z.B. Entwicklungspsycholog\*innen, Kinderschutzfachkraft etc. Ziel ist im Sinne des Kindes der Erhalt aller Beziehungen und die Stärkung der betreffenden Systeme.



### Beispiel

*Bezugspädagoge Alexander ist unzufrieden mit der Situation im Morgenkreis. Er erlebt Lani seit einiger Zeit in dieser Runde völlig außer Rand und Band. Die anderen Kinder wollen erzählen und zuhören und fühlen sich massiv gestört. Alexander gelingt es nicht immer, den Rahmen für dieses allen Kindern wichtige Ritual zu sichern. Er beschließt, das Thema als Anliegen in eine kollegiale Beratung einzubringen.*

*Gemeinsam mit seinen Kolleg\*innen entwickelt er vielfältige mögliche Hypothesen für Lanis Verhalten und beschließt, Lani in der Situation wie auch über den Tag hinweg noch einmal gezielter zu beobachten. Er kann deutlich wahrnehmen, in welchen Situationen sich das Mädchen wohlfühlt und entspannt spielt bzw. wann es körperliche Anzeichen von Stress zeigt. Es zeigt sich, dass die Morgenrunde für das Mädchen vermutlich zu früh im Tagesverlauf stattfindet und zu lange dauert.*

*Inspiriert durch die Handlungsorientierungen aus der kollegialen Beratung bespricht Alexander auch mit Lani, wie es ihr im Morgenkreis geht. Der zeitliche Ablauf wird probenhalber etwas verändert und Lani wählt Aufgaben, für die sie im Morgenkreis die Verantwortung übernimmt (die Glocke läuten, die Sitzkissen aufräumen).*

### **Grenzverletzendes Verhalten durch Erwachsene – Achtsamer Umgang zwischen allen Beteiligten**

Der pädagogische Alltag und das Miteinander in der Kita sind prinzipiell durch eine achtsam-respektierende Grundhaltung der Pädagog\*innen geprägt. Diese drückt sich in konstruktiven Aushandlungsprozessen, offenen Fragen und wirklichem Interesse an der Meinung der Kinder, der Eltern und der Kolleg\*innen aus. Kinder bekommen genügend Zeit und Raum, ihre Gedanken, Absichten und Gefühle zu äußern und die Pädagog\*innen hören ihnen aufmerksam zu.

Die Pädagog\*innen haben sich darüber verständigt, was sie als grenzverletzendes und übergriffiges Verhalten gegenüber Kindern, aber auch gegenüber Eltern und Kolleg\*innen empfinden. Sie haben sich vor allem gegenseitig den Auftrag und die Erlaubnis gegeben, zu intervenieren, wenn solches Verhalten untereinander beobachtbar wird. Es wurden

Vereinbarungen dazu getroffen, wie sie sich gegenseitig respektvoll auf grenzverletzendes Verhalten hinweisen und solche Situationen zügig unterbrechen können. Dazu gehört auch, wie solche Situationen rückwirkend im Team gut reflektiert und bearbeitet werden.

Auch die Kinder und Eltern wissen, an wen sie sich im Falle von grenzverletzendem oder übergriffigem Verhalten von Fachkräften wenden können und dass die Hinweise zügig und weitgehend transparent unter Einbezug aller Beteiligten bearbeitet werden. Das Kitateam hat sich demnach ein **Schutzkonzept** erarbeitet, welches für alle Mitarbeiter\*innen bindend ist. Regelmäßige **kollegiale Beratungen** dienen dazu, sich im kritisch-fachlichen Dialog untereinander zu üben.



### Beispiel

*Lani ist traurig und weint. Sie sitzt vor der Zimmertür, als Pädagogin Nabila vorbeikommt und sich neben sie setzt. Sie fragt Lani, wie es zu ihrem Kummer kam und was passiert ist. Lani berichtet, dass sie bei der Geburtstagsfeier von Finn mit Nils gestritten hat. Er hatte ihr den Platz neben ihrer Freundin Luna weggenommen. Deshalb habe Lani ganz laut geschrien und Nils heftig vom Stuhl geschubst. „Das wollte ich nicht. Aber jetzt darf ich nicht mehr mitfeiern, weil ich nicht aufgehört habe zu schreien.“ Nabila versteht Lanis Kummer, tröstet sie und schlägt ihr vor, dass sie gemeinsam zurück in das Zimmer gehen und mit dem Bezugspädagogen Alexander und Nils sprechen.*

*Im Zimmer ist die Geburtstagsfeier im vollen Gange. Alexander guckt kurz irritiert, als Nabila mit Lani den Raum betritt. Nabila bittet ihn kurz beiseite. Im Klärungsgespräch mit Nils, Lani und Pädagoge Alexander erzählen alle drei, wie sie die Situation erlebt und wie sie sich dabei gefühlt haben. Lani versteht, dass Nils nicht mitbekommen hat, dass sie neben Luna sitzen möchte. Alexander hatte Sorge um Nils und die Gruppe, weil er Lani nicht beruhigen konnte. Auch Lani darf ihre Sicht erzählen und fühlt sich gehört. Lani darf wieder mit feiern. Bezugspädagoge Alexander wird zu einem anderen Zeitpunkt mit Lani Ideen entwickeln, wie Lani damit umgehen kann, wenn sie sich so wütend und hilflos fühlt. Alexander verspricht, sich bei nächsten Mal möglichst gleich an seine Kollegin Nabila zu wenden und sie um Unterstützung bitten, wenn er keine Idee für eine Lösung haben sollte.*



## Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung:

### **Umgang mit herausfordernden Situationen**

- *Die FK nutzt regelmäßig in der Einrichtung und/oder extern (kollegiale) Beratung zur Reflexion persönlich herausfordernder Situationen und Interaktionen mit Kindern.*
- *Für wiederkehrende kritische Alltagssituationen wurden von den päd. FK geeignete Verfahrensweisen besprochen und vereinbart (z.B. Verhalten gegenüber Eltern unter Drogeneinfluss, bei unklaren Abholregelungen, Verhalten gegenüber Eltern, die in der Kita gegenüber ihrem Kind gewalttätig agieren).*
- *Auch in unvorhersehbaren Alltagssituationen, in denen zügig Entscheidungen getroffen werden müssen, haben päd. FK in der Kita Ansprechpartner\*innen für koordinierte Absprachen und Hilfestellungen.*
- *Jede FK in der Kita hat mindestens ein\*e verlässliche\*n und vertrauensvolle\*n Ansprechpartner\*in für herausfordernde/kritische Situationen im Alltag.*
- *Die päd. FK in der Kita erkennen die Grenzen ihrer Handlungsspielräume und ziehen bei Bedarf die fachliche Unterstützung anderer Professionen hinzu.*
- *Das Kita-Team hat sich darüber verständigt, wie FK damit umgehen, wenn sie grenzverletzendes Verhalten bei Kolleg\*innen beobachten.*
- *Die FK weisen Kolleg\*innen auf grenzverletzendes Verhalten hin.*
- *Das Kita-Team hat ein gemeinsames Verständnis, was als grenzverletzendes und übergreifiges Verhalten gegenüber Kindern, Eltern und Kolleg\*innen gilt und welches Verhalten nicht akzeptiert wird.*
- *Das Kita-Team hat ein Schutzkonzept erarbeitet, in dem dieses Verständnis präzise dokumentiert ist. Darin sind verbindliche Schritte beschrieben, die von FK und Leitungskräften einzuhalten sind.*
- *Die FK und Leitungskräfte wenden das Schutzkonzept an.*

## 5. Gestaltung eines gelingenden Miteinanders mit Eltern und Familien

*„Kinder wünschen sich, dass ihre Eltern und Familien willkommen sind.“*

### 5.1. Orientierungen für die Zusammenarbeit mit Eltern

Nicht nur für Kinder in schwierigen Lebenslagen, sondern auch für deren Eltern hat die Kindertagesstätte einen hohen Stellenwert als Ort vertrauensvoller, verbindlicher Kontakte und positiver Resonanz. Wenn Kinder spüren, dass ihre Familienwelten wertschätzend einbezogen werden, ist dies auch für ihre Entwicklung und das 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)

- Pädagog\*innen reflektieren die eigenen Erziehungsstile, Wertvorstellungen und Sichtweisen und respektieren andere familienkulturelle und soziale Lebensmuster. Sie erkennen an, dass es unterschiedliche Erwartungen an den Grad und die Differenziertheit des erziehungspartnerschaftlichen Verhältnisses geben kann.
- Die Pädagog\*innen zeigen sich offen, wertschätzend und akzeptierend gegenüber familiären Lebensentwürfen. Daraus können möglicherweise Dilemmata entstehen, wenn diese mit ihren eigenen Werten im Widerspruch stehen. Sie thematisieren diese inneren Konflikte wiederkehrend und erarbeiten sich Umgangsweisen.
- Familiäre und gesellschaftliche Wandlungsprozesse, vor allem bezogen auf den Sozialraum der Einrichtung, sind regelmäßig fachliches Thema in Weiterbildungs- und Teamprozessen und werden auf notwendige Ableitungen für die pädagogische Arbeit geprüft.
- Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf familiäre Lebenslagen sind den Pädagog\*innen bewusst. Sie loten beständig und sensibel die eigenen Handlungsspielräume in der Zusammenarbeit mit Eltern zugunsten der betreffenden Kinder aus.
- Pädagog\*innen sehen sich in der professionellen Verantwortung für die Beziehungsgestaltung zu den Eltern. Sie reflektieren sowohl institutionelle als auch personenbezogene Gründe für schwierige oder noch nicht gelingende Elternkontakte und diskutieren kreative Veränderungsmöglichkeiten.

Im Fokus und Zentrum der Zusammenarbeit mit den Eltern stehen das Wohl und die Entwicklung des Kindes. Deshalb ist die Basis für ein gelingendes Miteinander ein geteiltes Wissen über das Kind und seine Lebenssituation. Die Zugänge zu den Eltern orientieren sich in erster Linie an den Bedarfen der Kinder, was besonders bedeutsam ist, wenn es begründete Sorge um eine positive und gute Entwicklung des Kindes gibt.

## 5.2. Formen der Bildungsgemeinschaft

Für einige Familien, die ihren Alltag unter herausforderndsten Umständen bewältigen, sind „traditionelle“ Formen der Zusammenarbeit in der Kita, wie die Beteiligung im Elternrat oder das Mitbringbuffet zum Sommerfest kein sinnstiftendes Angebot. Das resultiert z.B. aus Zeitmangel, Verständigungsproblemen oder familienkulturellen Hürden, vor allem aber eben aus der Frage danach, was die Familien von diesen Angeboten für einen Nutzen erwarten können. So müssen Pädagog\*innen auch damit rechnen, dass wohlmeinende Unterstützungsangebote möglicherweise abgelehnt werden. In solchen Situationen greifen sie auf vielfältige und kreative Kommunikations- und Angebotsformen zurück, um eine Zusammenarbeit im Sinne des Kindes wirksam anzubahnen. Die Gründe für schwierige oder nicht gelingende Elternkontakte reflektieren sie 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 freiwillig.

Eltern können sich in der Kita im Rahmen formeller und informeller Strukturen am Kitaalltag 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 Brücke zu einer gelingenden Kommunikation und Zusammenarbeit. Deshalb ist ein persönlicher, mündlicher Hinweis der Bezugspädagog\*innen bei wesentlichen Informationen wichtig, um mögliche Hürden zu erkennen und um Verständnis zu sichern. Auch wenn Eltern um Beiträge und Unterstützung gebeten werden, bevorzugen Pädagog\*innen die freundliche und konkrete Ansprache.

Für notwendige schriftliche Kommunikation setzt die lebenslagensensible Kita auf eine auch die Kinder ansprechende Gestaltung, Übersichtlichkeit und die Verwendung Leichter Sprache/Mehrsprachigkeit, um Teilhabebarrieren weiter zu reduzieren.

Aktuelle Themen der Kinder und Prozesse in der Kita werden über nichtsprachliche Medien vermittelt (z.B. sprechende Wände, Aushänge, Videoaufnahmen, Ausstellungen, etc.), da

diese auch den Dialog zwischen Kindern und Eltern anregen und Kinder in der Mitteilung über ihre Erlebnisse und ihren Kita-Tag unterstützen.

Familienangebote, 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.

**Elternberatungen** finden unter der grundlegenden Prämisse der Hilfe zur Selbsthilfe statt und sind ressourcenorientiert ausgerichtet. Die Pädagog\*innen laden Eltern dazu ein, wenn ein Beratungsbedarf im Zusammenhang mit dem Kind offensichtlich wird oder weiterführende Informationen zu ggf. entwicklungsrelevanten Themen des Kindes nützlich erscheinen (z.B. bei Fragen der Erziehung, der Feststellung eines heilpädagogischen Förderbedarfs des Kindes, Ernährungsfragen/Essengeld, Gesundheitsfragen, Kinderschutzfragen, etc.). Elternberatungen unterliegen den anerkannten Prämissen beraterischer Tätigkeiten (Transparenz, Vertraulichkeit, Akzeptanz und Respekt, Wahrung der Autonomie, Dokumentation). Einige Fachkräfte sind entsprechend fortgebildet und werden bei Bedarf hinzugezogen. Manche Pädagog\*innen sind auch speziell dafür qualifiziert, Gespräche mit Eltern von Kindern in gefährdenden Lebenssituationen (Verdacht auf Kindeswohlgefährdung) zu führen. Weitere Möglichkeiten für die Zusammenarbeit mit Eltern sind:

- Gespräche im vertrauten Umfeld (Telefonberatung, Hausbesuche, Spielplatz)
- Angebot zum Miterleben des pädagogischen Alltags der Kita
- Gemeinsame Aktivitäten für Eltern und Kinder (gemeinsames Kochen, Spielcafé, Feste, Wanderungen, etc.)
- Elternveranstaltungen mit dem Angebot der Kinderbetreuung als Entlastung für Familien (Elterncafé, Familienbildungsangebote wie Elternkurse)
- Krabbelgruppen als erste Annäherung an die Einrichtung und zur Vernetzung
- Sozialpädagogischen Beratung und Begleitung von Eltern (durch entsprechend geschulte Pädagog\*innen wie Sozialpädagog\*innen oder Elternbegleiter\*innen), wenn dies für das Wohl des Kindes unverzichtbar ist (z.B. Beratung bei Alltagskonflikten, Vermittlung an andere Fachdienste/Beratungs- und Unterstützungsstellen, Begleitung zu Ämtern, Hilfe bei der Beantragung, etc.).

Durch die Zusammenarbeit mit anderen familienbezogenen Systemen und Professionen aus dem Sozialraum werden die Bedarfe von Eltern und Kindern besser beantwortet, als sie von allein im Rahmen des originären Handlungsauftrages als Kita abgedeckt werden können. Die unterschiedlichen Angebote für Familien werden in der Einrichtung zusammengeführt. Dafür sind die verschiedenen Ansprechpartner\*innen zu bestimmten Zeiten vor Ort in der Kita,

bieten offene Sprechstunden an und sind somit auch für Eltern, denen z.B. die Hürde des Aufsuchens einer Beratungsstelle zu hoch ist, niedrigschwellig zugänglich.

Für die wichtige und intensivere Zusammenarbeit mit Eltern benötigen lebenslagensensible Kitas mehr zeitliche Ressourcen, welche im **Dienstplan** als Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit berücksichtigt wird. Für den Kontakt mit Eltern in ihren Familiensprachen stehen entsprechend des Bedarfes Sprachmittler\*innen und Übersetzer\*innen (Dolmetscher\*innen) zur Verfügung.



### Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung

- *Zugangsbarrieren für Eltern werden erkundet und abgebaut (z.B. unpassender Zeitpunkt der Angebote, fehlende Betreuung für Geschwisterkinder, Sprachbarrieren).*
- *Aushänge, Flyer, Elternbriefe usw. sind in Leichter Sprache geschrieben und gestaltet.*
- *Schriftliche Informationen an die Eltern sind in die jeweiligen Sprachen der Familien übersetzt.*
- *Aktuelle Themen der Kinder und Prozesse in der Kita werden auch über nichtsprachliche Medien vermittelt (z.B. Aushänge, digitale Bilderrahmen, Ausstellungen, etc.).*
- *Angebote für und mit Eltern sind handlungsorientiert und beziehen die Fertigkeiten der Eltern mit ein (z.B. Unterstützung in der Werkstatt, Gartenarbeit, mehrsprachiges Vorlesen, etc.).*
- *Eltern werden in der Einrichtung unter der grundlegenden Maßgabe der Hilfe zur Selbsthilfe, vertraulich und respektvoll beraten.*
- *Einzelne FK sind für spezifische Anforderungen in der Kommunikation und Beratung von Eltern zusätzlich qualifiziert und fortgebildet*

## 6. Pädagogisches Team

*"Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf." (afrikanisches Sprichwort)*

Für die **pädagogischen Fachkräfte des Teams** sind vor allem folgende fachliche Basiskompetenzen und Orientierungen leitend und deren Ausbildung entsprechend zu begleiten:

- ein fachlich-professioneller Blick auf die Lebenslagen der Kinder und Familien und die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion eigener Wertvorstellungen und Grundsätze
- die Orientierung an systemischen Denkweisen und Deutung kindlicher Verhaltensweisen und familiärer Lebensentwürfe in deren Kontext
- die Balance zwischen Interesse und intensiver Hinwendung zu Kindern und Familien und der Beibehaltung einer professionellen Distanz im Zusammenhang mit (prekären) familiären Lebenssituationen
- das Interesse an der Vertiefung berufsfeldspezifischer Wissensbestände, der Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires und Erkundung persönlicher Haltungen bzw. Einstellungen und Motive im Dialog mit den Kolleg\*innen.

Das Team ist sich bewusst, dass die Arbeit in einer lebenslagensensiblen Kita eine besondere ist. Jede\*r Mitarbeiter\*in hat sich explizit für die Arbeit in der Kita/dem Sozialraum entschieden. Die Pädagog\*innen teilen ein gemeinsames Grundverständnis zu den fachlichen Orientierungen, Perspektiven und Visionen.

Nicht zuletzt hat die Art und Weise, wie das **Team zusammenarbeitet**, grundlegenden Einfluss auf die Erfahrungen, die die Kinder in der Kita machen werden. Deshalb werden Orientierungen für eine teambezogene Prozessqualität auch als Steuerungsvariablen gesehen.

In der Kita werden täglich besonders herausfordernde Situationen aufgrund von Risiken und Folgen sozialer Benachteiligung bewältigt. Ein positiv bestärkendes kollegiales Klima gibt hier Schutz, Rückhalt und fachliche Unterstützung.

Kinder, Eltern und Außenstehende sollen das Bestreben um klare Kommunikation, einen respektvollen und freundlichen Umgang im Team, aber auch das konstruktive Lösen von Konflikten und das Ringen um konsensfähige Teamabsprachen erleben. Dies ist im Sinne eines Rollenvorbilds gleichzeitig ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung von sozialer Kompetenz und Problemlösefähigkeit bei Kindern.



## 6.1. Vielfalt im Team

In der lebenslagensensiblen Kita arbeitet ein bezogen auf Ausbildung, Qualifikation, fachliche Kompetenzen und berufsbiografische Erfahrungen multiprofessionelles Team zusammen. Das Team ist auch zum Beispiel in Bezug auf Alter, Geschlecht und Sprache vielfältig aufgestellt. Den Fachkräften sind die unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen und Schwerpunkte untereinander bekannt und es erlebt jede\*n Einzelne\*n als Bereicherung und Unterstützung. Neben Mitarbeiter\*innen lt. SächsQualiVO<sup>57</sup> können Fachkräfte aus u.a. folgenden Professionen das Team ergänzen:

- Sonderpädagog\*innen
- Kinderpfleger\*innen
- Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger\*innen
- Erziehungswissenschaftler\*innen, Bildungswissenschaftler\*innen
- Lehrkräfte mit erstem Staatsexamen
- Ergo-, Physio-, Psychotherapeut\*innen
- Kunst-, Theater-, Musik-, Tanz-, Sportpädagog\*innen.

Die Grundlage für die Zusammenarbeit des Teams bildet ein einrichtungsbezogenes Team- und Aufgabenkonzept, in dem die notwendigen Erfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen der Fachkräfte des Teams formuliert sind. Diese werden in Abstimmung mit den anstehenden Aufgaben in der Kita identifiziert.<sup>58</sup> Es gibt somit auch Hinweise auf ggf. fehlende Qualifikationen und Kompetenzen für zukünftige Einstellungsverfahren.

Im Team- und Aufgabenkonzept sind weiterhin die Verantwortlichkeiten und Aufgaben der verschiedenen Teammitglieder (Leiter\*in, stellvertretende Leiter\*in, Kleinteamleiter\*innen, SPMA<sup>59</sup>, FK für Kinderschutz, FK für sprachliche Bildung, FK für Kultursensibilität, FK für Dienstplan, etc.) detailliert beschrieben.

## 6.2. Das Team als tragendes Netz

In lebenslagensensiblen Kitas müssen täglich besonders herausfordernde berufliche Situationen bewältigt werden. Ein positiv bestärkendes kollegiales Klima gibt dem Team

---

<sup>57</sup> Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte vom 20. September 2010 (SächsGVBl. S. 277), die zuletzt durch Artikel 2 der Verordnung vom 6. Juni 2017 (SächsGVBl. S. 290) geändert worden ist

<sup>58</sup> Besuchen zum Beispiel viele Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen die Kita, dann braucht es im Team u.a. mehrsprachige Pädagog\*innen und Personen mit einem grundsätzlichen Sprachentwicklungs- und/oder linguistischen Verständnis (z.B. Sprachfachkraft, Logopäd\*in, Linguist\*in, etc.)

<sup>59</sup> Siehe auch beispielhaft im Teil A

Rückhalt. Emotionale Stabilisierung und Entlastung erfahren die Pädagog\*innen untereinander im informellen sowie formellen Austausch mit den Kolleg\*innen und Leitungspersonen. Sie greifen Anregungen auf, fragen einander nach Meinung oder Rat, werfen entwicklungsfördernde Fachfragen auf. Dabei nutzen sie die Vielfalt ihrer beruflichen Erfahrungen und fachlichen Hintergründe.

Zur Absicherung kommunikativer und kooperativer Erfordernisse in der Kita finden wöchentlich **Teambesprechungen** statt. Diese Besprechungen erfolgen in **Kleinteams** (mit zwei bis fünf Mitarbeiter\*innen), einmal im Monat findet eine Besprechung für das **gesamte Team** statt. Dabei liegt der Schwerpunkt v.a. auf fachlich-inhaltlichen Anliegen und Diskursen, auch strukturell-organisatorische Inhalte finden hier ihren Raum. Die in den Kleinteambesprechungen aufkommenden Aufgaben, Inhalte und/oder Bedarfe werden durch die Kleinteamleiter\*innen an die entsprechenden Stellen (z.B. Leitung) weitergeleitet oder eine/ein Vertreter\*in des Leitungsteams nimmt für einen optimalen Transfer regelmäßig an den Kleinteambesprechungen teil.

Zudem finden regelmäßig statt:

- Tagesabsprachen
- situative Besprechungen
- Besprechungen über die Kinder (Kindbesprechung)
- Kollegiale Beratungen
- Supervision/Coaching
- Konzeptionsarbeit.

In den Besprechungen findet eine konsequente Fokussierung auf die relevanten Themen oder Aufgaben statt. Jede\*r Mitarbeiter\*in bringt sich dabei aktiv für die gemeinsamen Ziele ein. Eine angenehme und offene Kommunikationsatmosphäre wird methodisch und durch eine gute Raumgestaltung unterstützt (Sitzkreis mit Blickkontakt, ästhetisches Ambiente, Visualisierungsmöglichkeit, Moderation), in wechselnder Verantwortung für alle Beteiligten. Konstruktive Kritik ist möglich, ohne dass kollegiale Beziehungen nachhaltig gestört werden. Die Teamberatung ist auch ein Ort positiver, humorvoller und bestärkender Teamerfahrungen.

Teamabsprachen werden durch eine\*n benannte\*n teaminterne/n Moderator\*in gut vorbereitet und strukturiert (Materialien, Technik, Ablauf etc.). Es erfolgt eine Ergebnissicherung (Protokoll). Damit sind Vereinbarungen und Absprachen transparent und für alle verbindlich.

### 6.3. Räume für Fachkräfte

Alle Pädagog\*innen der Kita verfügen über einen ihrer Tätigkeit angemessenen Arbeitsplatz für Vor- und Nachbereitung mit der Möglichkeit, kindbezogene Daten sicher aufzubewahren (Datenschutz). Es steht ein Raum zur Verfügung, der den besonderen Planungs- und Reflexionsanforderungen der Arbeit gerecht wird (mit Flipchart, Tischen, freien Wänden für kreative Arbeitsprozesse, Platz für Bewegung, etc.) und der für Teambesprechungen und -beratungen zur Verfügung steht. Weiterhin gibt es Raum für vertrauliche Elterngespräche oder Beratungen, welche eine besonders geschützte Atmosphäre erfordern. Es gibt zudem störungsfreie Rückzugsmöglichkeiten für Fachkräfte, die für Kinder und Eltern zumindest temporär nicht zugänglich sind.

### 6.4. Erweiterung des Teams

Das Team ist bei der Auswahl neuer Mitarbeiter\*innen beteiligt, da sie es sind, die täglich zusammenarbeiten werden. Diese Beteiligung kann unterschiedlich erfolgen und auch über ausreichend Informationen zum Auswahlverfahren geschehen. Vorab haben Mitarbeiter\*innen Möglichkeiten, ihre Bedarfe mitzuteilen, z.B. welche Kompetenzen und fachlichen Ausrichtungen im Sinne eines multiprofessionellen, -ethnischen oder interdisziplinären Teams (noch) benötigt werden. Das Leitungsteam bezieht die genannten Bedarfe bei der Auswahl neuer Mitarbeiter\*innen mit ein.

Jede\*r Pädagogin lernt die (neuen) Mitarbeiter\*innen mit Namen, pädagogischen Schwerpunkten und ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe/einem Bereich kennen. Neue Mitarbeiter\*innen werden über Patenschaften in der Einarbeitungszeit in alle relevanten Abläufe und Verfahren eingeführt. Sie erhalten Informationen über ihren Aufgabenbereich, ihr Tätigkeitsfeld und die damit verbundenen Erwartungen an sie (siehe auch Team- und Aufgabenkonzept). Neue Kolleg\*innen arbeiten zu Beginn immer in Tandems und erhalten regelmäßige Reflexionsangebote für gegenseitiges Feedback.

In Besprechungen oder zu Teamtagen ist Zeit für Methoden des **Teambildens** (Kennlernrunden, Teamprojekte, Ausflüge, etc.). Idealerweise wird eine externe Person begleitend hinzugezogen (z.B. Prozessbegleiter\*in). Alle Mitarbeiter\*innen haben regelmäßig Feedbackgespräche mit der/dem Leiter\*in, in deren Rahmen Ressourcen, Erfolge, auch Probleme und Unstimmigkeiten besprochen werden können (Beschwerdemanagement). Die Leitung übernimmt die Verantwortung für die fachliche und teambezogene Integration der neuen Mitarbeiter\*innen und bezieht sich dabei auf ein etabliertes **Einarbeitungskonzept** (siehe auch Kapitel *Leitungsaufgaben-Management*).

## Auswahl Indikatoren zur weiteren fachlichen Auseinandersetzung



### **Team**

- *Die Zusammensetzung des Teams ist durch Vielfalt gekennzeichnet (v.a. bezogen auf Ausbildung, Qualifikation, Kompetenzen, Alter, Geschlecht, Sprache, Herkunft).*
- *Die Einrichtung hat Räume für Beratungen und Besprechungen.*
- *Die pädagogischen FK haben einen störungsfreien Rückzugsbereich.*
- *Während der Einarbeitung machen sich die Fachkräfte mit dem Sozialraum und der Lebenswelt der Kinder und Familien vertraut.*

### **Leitung**

- *Es liegt eine einrichtungsspezifische Aufgabenbeschreibung für die Leitung vor.*
- *Das Leitungsteam oder die mit Leitungsaufgaben betrauten Fachkräfte vertreten die Lebenslagenperspektive sowohl nach innen (Team) als auch nach außen, indem sie stets lebenslagenspezifische Aspekte und Fragestellungen einbringen oder ergänzen.*
- *Das Leitungsteam hat regelmäßig im Blick, inwieweit die Lebenslagenperspektive von den Fachkräften eingenommen wird (z.B. in Situationen mit Kindern und Eltern, im fachlichen Austausch).*
- *Das Leitungsteam nutzt geeignete Formen, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, eine lebenslagensensible Perspektive zu entwickeln und zu praktizieren.*
- *Es liegt ein lebenslagensensibles (barrierefreies) Konzept für Beschwerdemanagement vor.*
- *Eltern und Kinder nutzen dieses Verfahren.*
- *Beschwerden werden auf der Basis dieses Konzeptes bearbeitet.*

## 7. Kita- Management

### 7.1. Leitungsaufgaben

Die klassischen Leitungsaufgaben bestehen in strategischer Planung, Steuerung, Koordination, in der Organisation aller Prozesse sowie in der Umsetzung von Entscheidungen, die die Kita betreffen, unter Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und von relevanten Entwicklungen im Außen. Die/Der Leiter\*in übernimmt dabei die Gesamtverantwortung der Einrichtungsentwicklung. Sie/er vertritt zudem die Kita als lebenslagensensiblen Bildungsort in Kontakt mit Nutzer\*innen, Kooperationspartner\*innen, dem Träger sowie der Öffentlichkeit.

Auf dieser Grundlage liegt eine einrichtungsspezifische Aufgabenbeschreibung für die Kita-Leitung vor. Die Zusammensetzung der Leitungsteams wurde an den Aufgaben ausgerichtet und passgenau gestaltet. Das Leitungsteam besteht in der Regel aus der/dem Leiter\*in sowie den stellvertretenden Leiter\*innen (ständigen Vertreter\*innen). Das Management der Kita entspricht den besonderen Anforderungen einer lebenslagensensiblen Kita.

Das Leitungsteam oder die mit den Aufgaben betrauten Fachkräfte betrachten den Kita-Alltag stets vor dem Hintergrund der „lebenslagenbezogenen Erfordernisse“ und finden Formen und Wege, um die Befunde zu reflektieren und Ableitungen zu treffen. Das Leitungsteam bekundet eine klare fachliche Vision und Position entsprechend dem Ziel der Förderung von Teilhabe und Bildungschancen. Es übernimmt als Vertretung der Institution Kita eine deutlich erkennbare Verantwortung für die Zielgruppe der Kinder und Familien. Hierzu verfügen die Leitungspersonen über spezifisches fachliches Hintergrundwissen (Lebenslagen, Armut, etc.).

Die Leitungspersonen bilden sich fort<sup>60</sup>, nehmen selbst an Formen reflexiven kollegialen Austausches teil und suchen sich Unterstützung oder Beratung zu herausfordernden Aufgaben und Problemstellungen (z.B. bei Fachberatung, Prozessbegleitung, Supervisor\*in, etc.). Sie arbeiten auf Augenhöhe mit dem Team zusammen und lassen sich regelmäßig eine fachliche Rückmeldung über ihre Führungs- und Managementqualität (z.B. Feedback an Leitung, Mitarbeiter\*innenbefragung) geben.

Die Leitungspersonen tragen Sorge für ein gutes und professionelles Kita-Klima. Sie sind gut informiert, sowohl was die Situation der Mitarbeiter\*innen, als auch die der Kinder und Familien betrifft. Sie antizipieren Belastungen und Konflikte im Team, mit Kindern oder Eltern, sprechen diese an und führen konstruktive Lösungen herbei. Zudem liegt ein schriftliches

---

<sup>60</sup> Leitungscurriculum im Rahmen des Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“, siehe Anlage 8

Beschwerdemanagement vor, welches für alle Beteiligten transparent ist und aktiv genutzt wird.

Fachliche Reflexionsprozesse im Team werden durch die Leitungspersonen stimuliert und koordiniert, z.B. durch Anleitung und Moderation von Teambesprechungen, kollegialen Beratungen, etc. Die Leitungspersonen setzen zudem fachliche Impulse und sind an der fachlichen Entwicklung des Teams interessiert.

Die Leitung (Leiter\*in und/oder Stellvertreter\*in) führt regelmäßig, ca. einmal jährlich, Mitarbeiter\*innen- und Feedbackgespräche<sup>61</sup> durch. Auf Grundlage der Gespräche und Beobachtungen erarbeitet das Leitungsteam ein systematisches, bedarfsgerechtes Unterstützungs- und Weiterbildungskonzept, das deutlich im Zusammenhang mit den Zielstellungen und Erfordernissen der Kita steht. Dieses wird mit den Bedarfen der Träger abgeglichen und umgesetzt. Die/Der Leiter\*in selbst nimmt sich Zeit für eine intensive fachliche und individuelle Begleitung der Teammitglieder. Sie/Er erkennt die jeweiligen Entwicklungspotenziale und fördert diese zielgerichtet.

Im Rahmen der Personalgewinnung übernimmt die/der Leiter\*in die Gesamtverantwortung für die systematische und gelungene Integration neuer Mitarbeiter\*innen in das bestehende Team. Es liegt ein bedarfsgerechtes Einarbeitungskonzept vor, welches folgende Aufgaben beschreibt:

- die Integration der neuen Mitarbeiter\*innen in das bestehende Team (Teambildung)
- die Beförderung eines geteilten päd. Grundverständnisses unter fachlichem Bezug auf das Entwicklungskonzept, die Initiierung der lebenslagenspezifischen Qualifizierung und Kompetenzausrichtung der (neuen) Mitarbeiter\*innen (Fortbildung)
- Formate der Einarbeitungsbegleitung und Reflexionsformate
- Kollegiale Einarbeitung durch Patenschaften
- Umgang mit Schwierigkeiten, Konflikten, Problemlagen.

Die Leitung achtet auf die fachliche und persönliche Passfähigkeit des Teams zur lebenslagensensiblen Kita. Ziel der internen Personalentwicklung ist der Aufbau eines engagierten, stabilen und multiperspektivischen Teams, dass die vielfältigen Kompetenzen und Vorerfahrungen der Mitarbeiter\*innen zur optimalen Entfaltung bringt.

---

<sup>61</sup> In einigen Einrichtungen sind diese identisch mit den sogenannten Zielvereinbarungsgesprächen

## 7.2. Zeitmanagement

Angesichts der mehrfach beschriebenen erhöhten Anforderungen in einer Kita mit einer Vielzahl an Kindern mit besonderen Bedarfen, wird auch ein erhöhter Personaleinsatz notwendig, der den pädagogischen Fachkräften u.a. ein ausreichendes Zeitbudget für die mittelbare Arbeit gewährleistet. Es steht für folgende Aufgaben zur Verfügung:

- Tagesabsprachen
- Beobachtung einzelner Kinder inklusive Dokumentation
- Beobachtung von Gruppen- und Tagesabläufen inklusive Dokumentation
- Kinderbesprechungen
- intensive pädagogische Planung, Vor- und Nachbereitung von Lernumgebung, Angeboten und Aktivitäten
- Teambesprechungen
- Teambildung, Supervision
- Konzeptionsarbeit
- Qualitätsmanagement, interne Evaluation
- Mitarbeiter\*innen und Feedbackgespräche
- kollegialer Austausch, kollegiale Beratungen
- diverse Beratungen und Gespräche (Eltern, Kooperationspartner\*innen, Jugendamt, Unterstützer\*innen, etc.)

Eine transparente, übersichtliche schriftliche **Dienstplanung** berücksichtigt neben der Gruppen- und Dienstzuordnung die verfügbaren freien Zeiten für die mittelbaren pädagogischen Tätigkeiten. Die Dienstplanung beinhaltet außerdem flexible und gerechte Pausenzeiten, die ausschließlich der Regeneration dienen.

## 7.3. Finanzmanagement

Das Haushaltsbudget der lebenslagensensiblen Kita bietet einen finanziellen Spielraum, der es ermöglicht, bedarfsgerechte Angebote flexibel ausgestalten zu können sowie kreativ, schnell und ohne längere Verwaltungswege auf veränderte Situationen reagieren zu können. Dies schließt Honorare, Kosten für Fortbildung, Supervision sowie Mittel für die besondere Ausgestaltung des zusätzlichen lebenslagenbezogenen pädagogischen Leistungsangebots (z.B. Materialien, Literatur, Übersetzungen, etc.) ein.

## **7.4. Qualitätsmanagement**

Die lebenslagensensible Kita verfügt wie jede Kindertageseinrichtung über Verfahren und entsprechende Instrumente zur Erfassung und Weiterentwicklung der Einrichtungsqualität. Ergebnisse externer und interner Evaluation werden regelmäßig einbezogen. Daneben findet das vorliegende Entwicklungskonzept Anwendung bei der regelmäßigen Bestimmung von Entwicklungsthemen und Prozesszielen. Im Rahmen der kontinuierlichen Prozessbegleitung werden Qualitätskreisläufe vollzogen. Dafür nutzt die Kita regelmäßige interne Steuerungstreffen und Entwicklungsworkshops mit Träger und Prozessbegleitung, in denen Entwicklungsziele abgeleitet oder justiert werden, Formen der Zusammenarbeit festgeschrieben und die Erfolge der Arbeit gewürdigt werden.

## **8. Unterstützung und Begleitung**

### **8.1. Träger**

Der Träger sieht sich in der Verantwortung, die Umsetzung des Entwicklungskonzeptes in der Kita zu realisieren und zu unterstützen. In den gemeinsamen Steuerungsgruppen werden grundlegende Vereinbarungen im Umgang mit den Bedarfslagen der beteiligten Kitas getroffen und grundsätzliche Bekenntnisse für den Umgang mit den besonderen Bedarfen der Kinder und Familien diskutiert und verabredet. Die explizite Übernahme der Verantwortung für den Umgang mit den pädagogischen Herausforderungen durch den Träger ist für wirksames Arbeiten unabdingbar.

Der Träger hat im Sinne der Fürsorgepflicht auch das Wohlbefinden der Fachkräfte im Blick. Für die Minimierung von psychischen und physischen beruflichen Belastungen und Risiken werden regelmäßig Gefährdungsbeurteilungen in der Einrichtung durchgeführt, bzw. über Externe beauftragt. Es gibt darüber hinaus eine niedrigschwellige und verlässliche Möglichkeit der Überlastungsanzeige durch die Mitarbeiter\*innen der Kita gegenüber der/dem Leiter\*in bzw. dem Träger. Auf entsprechende Hinweise wird schnell und wirksam reagiert.

### **8.2. Fachberatung und Prozessbegleitung**

Das Team einer lebenslagensensiblen Kita nutzt eine engmaschige und fachkompetente Unterstützung und Begleitung durch die Trägerfachberatung und/oder eine externe Prozessbegleitung. Für eine Erhöhung des Wirksamkeitsgrades und um den besonderen Anforderungen einer lebenslagensensiblen Kita gerecht zu werden, qualifiziert und stärkt sich die Fachberatung in ihrer Rolle. Eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung mit der Prozessbegleitung ist unabdinglich. Eine besondere Bedeutung haben – neben fachlich-



inhaltlichen Impulsen – Methoden der Teamentwicklung sowie Coaching und Konfliktmoderation, um das Team unter den gegebenen Beanspruchungen dauerhaft gesund und motiviert zu erhalten. Als Vertretung des Trägers ermittelt die Fachberatung den kitaspezifischen Unterstützungs-, Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarf und stellt für diesen die notwendige Unterstützung bereit.

Die Prozessbegleitung erfolgt in temporär unterschiedlicher Ausprägung und Dichte (in Bezug auf Zielgruppe, Länge des Prozesses, Themen, Differenziertheit, etc.) entlang der lebenslagenbezogenen Themen.

### **8.3. Externe psychologische und pädagogische Beratung**

Pädagog\*innen sind trotz guter Ausbildung keine Expert\*innen für Entwicklungsauffälligkeiten und -störungen. Deshalb konsultieren sie bei Bedarf Entwicklungspsycholog\*innen und pädagogische Fachberater\*innen, um den Blick auf pädagogische Handlungsoptionen fachlich zu erweitern (oder auch um eigene Grenzen anzuerkennen). Im Rahmen einer Komm-Struktur hospitieren die externen Berater\*innen in der Einrichtung, um die spezifischen Bedingungen vor Ort kennenzulernen und einbeziehen zu können. In anschließenden (kollegialen) Beratungsgesprächen mit den Bezugspädagog\*innen werden die fachlichen Einschätzungen abgeglichen und gemeinsam Perspektiven einer individuellen Entwicklungsunterstützung für die Kinder erarbeitet. Hierbei können Verfahren der Videointeraktionsanalyse (wie z.B. *Marte Meo* oder *Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten*) zur Anwendung kommen, da durch diese Instrumente die Einschätzungen in ihrer Plausibilität geprüft und Reflexionsprozesse vertieft werden.

### **8.4. Supervision**

Die Pädagog\*innen nehmen die besonderen Belastungen und Herausforderungen in der lebenslagensensiblen Kita ernst und nutzen regelmäßig unterstützende Supervision und Coaching zur Klärung und Entlastung von herausfordernden Situationen. „Das gemeinsame Verstehen von Eigenem und Fremden sowie strukturellen, die Organisation betreffenden Zusammenhängen ermöglicht es, im Rahmen der Supervision zu schwierigen Situationen in professionelle Distanz zu gehen und die Situation aus der Vogelperspektive zu betrachten. [...] und einen Überblick zu gewinnen.“ (Fürstaller et al. 2018). Dadurch können sich neue Handlungsspielräume unter Berücksichtigung der organisationalen Bedingungen eröffnen und weiterentwickelt werden, Fachkräfte erhalten und pflegen ihr seelisches Gleichgewicht und ermöglichen somit professionelles Handeln auf hohem Niveau.

## 8.5. Vernetzung, Kooperation

Pädagog\*innen einer lebenslagensensiblen Kita erkennen die Grenzen ihrer Handlungsspielräume und ziehen bei Bedarf die fachliche Unterstützung anderer Professionen hinzu. Bei der Begleitung von Kindern mit sehr auffälligen Entwicklungsverläufen, in besonders schwierigen Situationen oder bei auftretenden kindlichen Lebenskrisen (z.B. Verlust eines Elternteiles) werden die fachlichen und personellen Ressourcen der Kita überprüft und bei Bedarf zusätzliche unterstützende Ressourcen hinzugezogen. Dies können qualifizierende Maßnahmen für Mitarbeiter\*innen sein oder auch hinzugezogene Personen mit entsprechenden fachlichen Kompetenzen. Dafür kooperiert die Kita zielbezogen mit:

- Jugendamt
- Sozialen Diensten (ASD)
- Hilfen zur Erziehung
- Insoweit erfahrenen Fachkräften
- KJÄD
- (Kinder-)Ärzt\*innen
- Therapeut\*innen
- (Familien-, Erziehungs-) Beratungsstellen
- (pädagogischen oder familienunterstützenden) Angeboten des Sozialraumes
- Künstler\*innen, Projekten, Vereinen, bürgerlichem Ehrenamt
- Familienhebammen, Kindertagespflegestellen, anderen Kindertageseinrichtungen, diversen (Grund)Schulen

Ziel der Kooperationsbeziehungen ist es, eine gemeinsame ressourcenorientierte Unterstützungs- und Hilfperspektive auf die Kinder und ihre Familien zu entwickeln.<sup>62</sup> Wesentliche Kooperationspartner\*innen und die jeweiligen konkreten Ansprechpartner\*innen sind regelmäßig vor Ort und allen Pädagog\*innen der Kita bekannt. Bestenfalls liegen bilaterale Kooperationsvereinbarungen vor.

---

<sup>62</sup> Vgl. auch Peters et al. 2018

## 9. Besonderheiten der pädagogischen Arbeit im lebenslagensensiblen Hort

*Am Anfang stehen gute Fragen...*

Seit 2019 werden im Dresdner Handlungsprogramm auch Horteinrichtungen beteiligt. Es ist davon auszugehen, dass viele der im vorliegenden Entwicklungskonzept beschriebenen Handlungsorientierungen und Prämissen der pädagogischen Arbeit ebenso ihre Wirksamkeit in Kindertageseinrichtungen für Kinder zwischen 6 und 10 Jahren entfalten werden. Die darüber hinaus weisenden Bedarfe und Spezifika dieser Einrichtungen sollen in diesem Konzept in Form von impulsgebenden Fragestellungen zunächst skizziert werden, um in den kommenden Jahren der Zusammenarbeit mit den Praktiker\*innen die Anschlussfähigkeit des Entwicklungskonzeptes in der Alltagspraxis der Horte zu prüfen, gemeinsam zusätzliche Bedarfe zu identifizieren, fachlich zu beschreiben und erste Umgangsweisen und professionelle Antworten zu finden.

**Ziele:** Kinder aus benachteiligenden Lebenslagen erleben in Grundschule und Hort EINEN Bildungstag, finden sich mit ihren Themen und Vorerfahrungen in der Einrichtung wieder und können von den Bildungsanregungen profitieren.

### Arbeitsgrundlagen/Leitbild

Die pädagogischen Fachkräfte orientieren sich in ihrer täglichen Arbeit neben dem vorliegenden Entwicklungskonzept an folgenden Arbeitsgrundlagen:

- Sächsischer Bildungsplan
- ggf. Trägerleitbild
- „Grundschule und Hort im Dialog“<sup>63</sup>
- Einrichtungskonzeption.

### Themen/Fragen

**Kinder:**

- Worauf kommt es an, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Vorerfahrungen im Hort ankommen? Wie können Übergang, Ankommen und Wohlbefinden von Kindern, die dabei mehr Unterstützung brauchen, gut und frühzeitig in den Blick genommen werden?

---

<sup>63</sup> DKJS (2017)

- Wie gelingt es, Teilhabebarrieren aufzuspüren und abzubauen? Wie kann pädagogische Arbeit im Hort vorurteilsbewusst und inklusiv gestaltet werden?
- Wie können das Potenzial der Kindergruppe genutzt und Gruppenbildungsprozesse gezielt unterstützt werden?
- Wie können Kinder im Hort einen Ort finden, an dem ihre schwierigen Erlebnisse und Aufwuchsbedingungen besprechbar und gehört werden?

### **Spezifisches Fachwissen und Kompetenzen im Team**

- Was wissen Pädagog\*innen über die kindlichen Lebenslagen, über Folgen von Kinderarmut, über die Einflüsse von Flucht- und Migration auf kindliche Entwicklung?
- Welches Fachwissen gibt es im Team über entwicklungspsychologische Grundlagen (sozioemotionale Entwicklung, Selbstwahrnehmung, -regulation) und Resilienz?
- Woraus gewinnen Pädagog\*innen Handlungssicherheit in herausfordernden Situationen, wie wird in kritischen Momenten und Konflikten ein achtsamer Umgang zwischen Fachkräften und Kindern und Kindern untereinander gewahrt?
- Wie nehmen Hortpädagog\*innen ihre Aufgabe als Wächter\*innen des kindlichen Wohls in der Einrichtung und in der Familie wahr?

### **Arbeitsthemen/Aufgabenbereiche SPMA**

- Wie kann die zusätzliche sozialpädagogische Perspektive die Arbeit im Hort nachhaltig ergänzen? Zum Beispiel...:
  - bei der Planung, Umsetzung und Reflexion von Bildungsanregungen (z.B. im Bereich „Soziale Bildung“)
  - bei der Gestaltung eines guten Miteinanders mit den Eltern → Unterstützung bei einer (von Wertschätzung geprägten) Fachkraft – Eltern – Beziehung
  - um Beziehungsanker zu sichern für Kinder, die (zunehmend) seltener in den Hort kommen und für die Unterstützung von Ablösungsprozessen der Kinder
  - als Ansprechpartner\*in für Fachkräfte (Begleitung und Unterstützung bei der täglichen pädagogischen Arbeit mit den Kindern)
  - als Impulsgeber\*in für Diskurse im Team und für die Kooperation zwischen Grundschule und Hort und Schulsozialarbeit
  - zum Aufspüren übergreifender Themen und fachliche Impulse
  - für die Implementierung professioneller Reflexions- und Qualitätssicherungsmethoden wie kollegialer Beratung und Kindbesprechung
  - für die zielbezogene Vernetzung mit anderen Horteinrichtungen und Kooperationspartner\*innen im Stadtteil

- für die Zusammenarbeit mit ASD, Familienhelfer\*innen, Betreuer\*innen von Wohngemeinschaften
- bei der Gestaltung von Übergängen (Kita-Hort-weiterführende Schule)
- für die lebenslagensensible Gestaltung von Elternbeteiligung (Kooperation mit Elternrat)
- für Beratungsgespräche mit Eltern und Familien

### **Strukturell-organisatorische Themen**

- Welche Steuerungs- und Arbeitsformen sind nützlich?
- Wie können die Ressourcen im System (Sozialpädagog\*innen in Kita und Hort, Schulsozialarbeiter\*innen...) wirksam zur Entfaltung kommen und miteinander kooperieren?
- Wie gelingt der der Diskurs über Bildungsverständnis und pädagogische Ziele auf Augenhöhe mit den Akteur\*innen der Grundschule im Sinne der Kinder und zur Herstellung von Chancengerechtigkeit?

## 10. Literatur

Aarts, M: Marte Meo - Ein Handbuch. Aarts 2009

Ahnert, L.: Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, L./Roßbach, H.-G./Neumann, U./Heinrich, J./Koletzko, B. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Verlag DJI 2005

Arnett, J.: Caregiver Interaction Scale. FPG Child Development Institute 1989

Berger, M./Berger, L.: Baum der Erkenntnis. <https://www.baumdererkenntnis.de/>

Brandes, H: Selbstbildung in Kindergruppen. Reinhardt 2008

Brandes, H./Friedel, S./Röseler, W.: Gleiche Startchancen schaffen! Budrich 2011

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Qualität in Kindertageseinrichtungen. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/78.html>

Bundesministerium für Bildung und Forschung & Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). <https://www.dqr.de/> (letzter Internetzugriff am 11.03.2019)

Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e.V. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften 2014

DKJS gGmbH (Hrsg.): Grundschule und Hort im Dialog. Arbeitsmaterial für eine gelingende Kooperation. 2017

Dollase, R.: Gruppen im Elementarbereich. Kohlhammer 2015

Drößler, T./Schneiderat, G./Sehm-Schurig, S.: "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 des kommunalen Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Landeshauptstadt Dresden. <https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/weitere-publicationen.html> 2015

Drößler, T. & Sehm-Schurig, S.: Familientreffen. Soziale Arbeit und Frühpädagogik als komplementäre Berufsgruppen in Kindertageseinrichtungen? In: Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Betz/Viernickel (Hrsg): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Verlag Forschung und Lehre (FE), Freiburg 2016

European Child Care and Education (ECCE) Study Group: European Childcare and Education Study: School Age Assessment of Child Development: Longterm impact of Preschool Experiences in School Success, and Family - School Relationships. <https://www.uni->

bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp\_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rosbach/Ecce\_Study\_Group.pdf 1999

Fattah, V. A.: Flüchtlingskinder in der Kita. Carl Link 2016

Fölling-Albers, M.: Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. in: Thole, W./Rosbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Budrich 2008

Fürstaller, M./Hover-Reisner, N./Lehner, B. (Hrsg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Debus Pädagogik 2018

Grell, F.: Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 154-167

Griebel, W. & Niesel, R.: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 3. akt. Aufl. Berlin 2015

Hartmann, U./Hasselhorn, M./Gold, A. (Hrsg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Kohlhammer 2017

Hock, B./ Holz, G./ Simmedinger, R./Wüstendörfer, W.: Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt e.V. 2013

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74 (5), 1368– 1378. Zitiert nach: Bansner, M. C.: Die emotionale Regulation der Mutter-Kind-Dyade in ihrer Lebenslage. Springer VS 2017

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Kitapraxis #3 – Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Verlag Was mit Kindern GmbH 2016 (S. 150 ff.)

Kalicki, B./Neher, K./Röseler, W./Schneider-Andrich, P./Sehm-Schurig, S./Zill-Sahm, I.: Wohlbefinden von Kindern unter drei Jahren. (WohlfühlenWahrnehmenWachsen). Stadt Dresden & ZFWB an der ehs Dresden 2017

Karasek, R./Theorell, T.: Healthy Work. Stress, productivity and the reconstruction of working life. Basic Books 1990

Kazemi-Weisari, E.: Kinder verstehen lernen. Klett Kallmeyer 2007

Kinder- und Elternzentrum Kolibri e.V.: Vielfalt in Kita – Von Herausforderungen zur Chance. Staatsministerium für Kultus/Freistaat Sachsen

Knollmann, C./ Thyen, U.: Einfluss des Besuchs einer Kindertagesstätte (Kita) auf den Entwicklungsstand bei Vorschulkindern. Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung 2016, in: Das Gesundheitswesen 2018, online erschienen am 6.8.2018

Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“: Ein Entwicklungskonzept – „Die Handlungsprogramm-Kita von morgen“ 2015 (unveröffentlicht) <https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/entwicklungskonzept.html>

Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“: Entwicklungskonzept zum Aktionsplan „erweiterte Ressourcen – Kita<sup>2</sup> im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ 2018 (unveröffentlicht) [https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/infodetails/entwicklungskonzept\\_kita2.html](https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/infodetails/entwicklungskonzept_kita2.html)

Köhler, H.: Schwierige Kinder gibt es nicht. Verlag Freies Geistesleben 2007

Kramer, M./Gutknecht, D.: Die Lebensaktivität Schlaf (S. 16-19). TPS 2/2017 Ruhen und Schlafen

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg): Qualität im Dialogentwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Kallmeyer 1998

Kuntz, B./Rattay,P/Poethko-Müller, C./Thamm,R./Hölling, H. et al. (2018): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. Journal of Health Monitoring 3(3): 19–36. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-076)

Laewen, H.-J.: Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen. [https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Sonderdruck\\_Grenzsteine.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf), letzter Zugriff: 17.11.2020

Laewen, H.-J./Andres, B.: Beobachtungsbogen zu Bildungsthemen des Kindes. Das infans-konzept der Frühpädagogik. Verlag das Netz 2011

Laewen, H.-J./Andres, B.: Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen. Sonderdruck infans 2013

Laevers, F./Vandenbusche, E.: Beobachtung und Begleitung von Kindern. Schlömer & Kellermann 2009

Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M.H.: Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. Hogrefe 2000

Leu, H.R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M.: Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Verlag das Netz 2007

Lill, G. (Hrsg.): Bildungswerkstatt Kita. Bildungsmöglichkeiten im Alltag entdecken. Belt 2004

Lochner, B.: Ort der frühkindlichen Bildung, inklusiver Lebensraum, Zentrum für Kindeswohl – Zur Rolle der Kindertageseinrichtung im Spiegel gesellschaftlicher Erwartungen. Forum Erziehungshilfen. Beltz Juventa 2018

Lutz, R.: Kinderreport 2012 – Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Christophorus Verlag 2012



Mayr, T./Ulich, M.: PERiK Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag: 10 Beobachtungsbögen mit Begleitheft. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006

Mayr, T./Bauer, C./Krause, M.: KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern. Staatsinstitut für Frühpädagogik & Bertelsmann Stiftung 2012

Methfessel, B.: Esskultur und familiale Alltagskultur, <https://www.familienhandbuch.de/gesundheitsernaehrung-kindheit/esskulturundfamilialealltagskultur.php>, letzter Zugriff: 17.11.2020

Michaelis, R.: Die ersten fünf Jahre - Wie sich Ihr Kind entwickelt. TRIAS 2012

Neher, K./Sehm-Schurig, S.: "Luca dreht Löckchen" Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. unter Mitarbeit von Petra Schneider-Andrich, Wenke Röseler, Ivonne Zill-Sahm, Bernhard Kalicki, mit einem Gastbeitrag von Beate Naake. Handbuch und Arbeitsbuch. Verlag das Netz 2019 (im Druck)

Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M.: Qualität vor Ort. Kita-Qualität aus Kindersicht. Die Quaki-Studie. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration 2017

Niesel, R.: Endlich ein Schulkind? Identitätsentwicklung und Migration am Beginn der Bildungsbiografie. In: Helene Knauf (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Stuttgart 2009

Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schroer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Beltz Juventa 2018

Peisner-Feinberg, E. S (u.a.): The children of the cost, quality & outcomes study go to school: Technical Report. University of North Carolina. 2000 ([www.http://fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/CDO-tr.pdf](http://fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/CDO-tr.pdf))

Peters, F./Lenz, S./Kann nicht, V./Düring, D. (Hrsg.): Innovation in kleinen Schritten. Zur Sozialräumlichen Kooperation von Kindertagesstätten, Hilfen zur Erziehung und Allgemeinen Sozialen Dienst. Hirnkost 2018

Preissing, C./Heller, E.: Qualität im Situationsansatz Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen: Scriptor 2009

Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Wiff-Experten 5. DJI 2010

Regner, M./Schubert-Suffrian, F.: Partizipation in der Kita. Herder 2013

Robert, G. (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung: Bildung - Risiken - Prävention in der Frühen Kindheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Richter, S.: Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. [http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf), letzter Zugriff 22.09.2014

Schäfer, G. E.: Einführung in pädagogisches Wahrnehmen und Denken, <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/WahrnehmenUndDenken4.pdf>, 2004, letzter Zugriff: 29.07.2020

Schelle, R.: Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. In: ZfG 2020

Schmidt, T./Smidt, W.: Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 60 Jg., H. 1, S. 132-149

Schutter, S./Braun, M.: Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. Hochschule Rosenheim 2018

Seeger, D./Holodynski, M./Souvignier, E. (Hrsg.): BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige. 2014

Siegrist, J.: Effort-reward imbalance at work and health. In: Perrewe, P. /Ganster, D.: Research in occupational stress and well-being. – Vol. 2: Historical and current perspectives on stress and health. New York 2002, S. 261 – 291

Staatsministerium für Kultus/Freistaat Sachsen: Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in sächsischen Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Broschüre

Stöbe-Blossey, S.: Bildungsbenachteiligung – Wege zur frühen Förderung im Netzwerk. Vortrag auf dem Kongress Jugendhilfeplanung des Landesjugendamtes Rheinland in Köln am 28./29. Juni 2005

Sulzer, A./Wagner, P.: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. DJI 2011

Strehmel, P.: Wovon hängt "gute Bildung" tatsächlich ab? In: ‚kindergarten heute‘, Ausgabe 1/2008, S. 8-13

Tietze, W./Viernickel, S./Groot-Wilken, B.: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Beltz 2003

Tietze, W./ Rossbach, H.-G./ Grenner, K: Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim 2005

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

Tietze, W./Roßbach, H-G./Nattefort, R./Grenner, K.: Kindergarten-Skala (KES-RZ). Verlag das Netz 2017

Ulich, M./Mayr, T.: Sismik - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, 10 Beobachtungsbögen mit Begleitheft. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006

Ulich, M./Mayr, T.: Seldak - Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern: 10 Sprachbeobachtungsbögen mit Begleitheft. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006

Viernickel, S./Schwarz, S.: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation Der Paritätische Gesamtverband & Diakonie & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2009

Viernickel, S./Voss, A.: Wissenschaftlicher Abschlussbericht. STEGE Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Unfallkasse NRW & Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung 2013

Wagner, P.: Be(nach)teiligungen auf der Spur. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und Bildungsgerechtigkeit. Newsletter Bürgergesellschaft. 2008  
[http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\\_wagner\\_081024.pdf](http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_wagner_081024.pdf), letzter Zugriff 23.09.14

Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder 2008

Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Verlag Herder 2013

Weinert, S. & Ebert, S.: Spracherwerb im Vorschulalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (2), 303–332 2013, Zitiert nach: Bansner, M. C.: Die emotionale Regulation der Mutter-Kind-Dyade in ihrer Lebenslage. Springer VS 2017

Weltzien, D.: Die Mischung macht's: Multiprofessionelle Teams. <https://www.fruehe-bildung.online/artikel.php?id=2030>. 2017

WiFF: Bildungsteilhabe und Partizipation. WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 12. DJI 2017

Wustmann, C.: Resilienz - Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz 2011

Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Beltz Verlag 2002

Zech, R.: Lernerorientierte Qualitätstestierung für Kindertageseinrichtungen. Das LQK-Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004

Zimmer, J.: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Beltz 2007

Zimmer, R.: BaSiK Grundpaket: Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (BaSiK U3 & Ü3). Verlag Herder 2014

Zimmer, R.: Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Verlag Herder 2014



## Anlagen

1. Programmsteuerung im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“
2. Auswahl- und Beteiligungsverfahren Teil A: Statistische Vorauswahl
3. Auswahl- und Beteiligungsverfahren Teil B: Leitfaden für die Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften -
4. Planungskreislauf für individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung
5. Handlungsorientierung „Pädagogischer Umgang mit auffälligen Ergebnissen bei der Einschätzung mit den Grenzsteinen der Entwicklung“
6. Handreichung „Kollegiale Beratung in der lebenslagensensiblen Kita-Praxis“
7. Reflexionsfragen zu herausforderndem kindlichen Verhalten
8. Anregungen für Weiterbildungscurricula - Teil A: Lebenslagensensibles Leitungshandeln
9. Anregungen für Weiterbildungscurricula - Teil B: Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in lebenslagensensiblen Kitas





**Dresdner Handlungsprogramm**  
„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

## Programmsteuerung

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

**ehs**  **zentrum**  
*für Forschung, Weiterbildung und Beratung*

Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

Die Steuerung im Programm erfolgt auf einer übergeordneten Ebene für das **Gesamtprogramm** im Rahmen einer **Programmsteuerungsgruppe** (Programmträger und KBZ). Damit sich die Kitateams vertrauensvoll und fachlich gestärkt auf den Entwicklungsweg begeben können, bedarf es für die Prozess-Steuerung der im Handlungsprogramm bewährten Verantwortungsgemeinschaft von Trägern und Kompetenz- und Beratungszentrum.

Die **einrichtungswinterne Prozesse** werden in einer **Kita-internen Steuerungsgruppe** geführt. Für eine strukturierte, planvolle und an die Bedarfe und aktuellen Entwicklungen angepasste Strategieentwicklung und Prozessplanung setzt sich diese aus Trägervertretung/Fachberatung, dem Leitungsteam, dem/der Sozialpädagogischen Mitarbeiter\*in, relevanten pädagogischen Fachkräften und einer Vertretung des Kompetenz- und Beratungszentrums zusammen. Die Besetzung der Steuerungsgruppe von Seiten der Kita obliegt der Einschätzung von Leitung sowie Fachberatung/Träger. Entwicklungsthemen, Prioritäten und Veränderungsschwerpunkte werden in diesem Gremium bestimmt. Das Bindeglied zwischen Programmsteuerungsgruppe und internen Steuerungsgruppen bilden sogenannte **Steuerungstandems** aus Steuerungsbeauftragte\*n des Trägers und KBZ.



## PROGRAMMSTEUERUNG

---

Das Programm wird durch vier **Akteure** gesteuert und realisiert:

Programmträger: Umsetzung des Beschlussauftrages, administrative und fachlich-inhaltliche Steuerung der Gesamtaktivitäten

Träger: Umsetzung des Entwicklungskonzeptes in seinen Einrichtungen

Kindertagesstätte im Handlungsprogramm: Umsetzung des Entwicklungskonzeptes

KBZ: fachliche Steuerung der Umsetzung des Entwicklungskonzeptes und der Weiterentwicklung des Gesamtprogrammes, Steuerung der Prozessbegleitung vor Ort (HP)

## STEUERUNG DER ENTWICKLUNGSPROZESSE IN DER KITA

---

Den Entwicklungsprozess in der Kita steuern

- das **Steuerteam der Einrichtung** (Leitungsteam und Teamvertreter\*innen)
- ein\*e dafür vom Träger explizit benannte\*r **Trägerverantwortliche\*r** für diese Kita (i.d.R. Fachbereichsleitung oder Fachberatung)
- ein\*e zuständige Prozessbegleiter\*in aus dem **KBZ**

**Steuerungsgremium** ist die **kita-interne Steuerungsgruppe**, die regelmäßig ca. alle 6 Wochen tagt.

**Steuerungsinstrument** ist der fortzuschreibende Meilenstein- bzw. Entwicklungsplan, der die Umsetzung der Prozessziele plant und evaluiert.

### STEUERUNGSTANDEM

- Zur Absicherung der Steuerung von Prozessen der systematischen Weiterentwicklung der Kitas im Aktionsplan wird für jede Kita ein **Steuerungstendem** benannt.
- Dazu ist für jede Kita im Aktionsplan **eine\_ Steuerungsbeauftragte\_r** von Seiten des Trägers **zu benennen**, welche\*r verbindlich für die Sicherung der Programmumsetzung verantwortlich ist und u.a. die strukturellen Voraussetzungen für die Prozesse der Einrichtungsentwicklung im Blick hat und absichert und die fachliche Perspektive des Trägers einbringt.
- Die /der **Steuerungsbeauftragte** steuert trägerseitig verantwortlich die Bedingungen in der Kita für die Umsetzung des Kita-Meilensteinplans.
- Den zweiten Teil des Steuerungstandems bildet das Kompetenz- und Beratungszentrum (Projektleitung, ggf. Prozessbegleitung), welches in geteilter Verantwortung mit der Steuerungsbeauftragten die Prozesse fachlich sichert.
- Die Mitarbeiterin der Projektleitung des **KBZ** steuert fachlich-inhaltlich die Schritte zur Umsetzung des Kita-Meilensteinplans in der Kita sowie die Prozessbegleitung.

### **Aufgaben des Steuerungstandems:**

- Bedingungen schaffen, damit Kitas in Lage versetzt werden, Entwicklungskonzept umzusetzen
- die strukturellen und fachlichen Voraussetzungen und Bedarfe in Zusammenhang mit den Prozessen der Einrichtungsentwicklung sichern und ggf. Themen priorisieren (in enger Abstimmung mit Leitung und Prozessbegleitung)
- die Kommunikation zwischen den Ebenen Programmträger/STGR und Kita sichern und den Informationsfluss stärken
- Prozessschritte in der Kita im Blick behalten und Umsetzung einschätzen, Abstimmung von weitergehenden Strategien (Format, Rhythmus)
- Bindeglied in der Kommunikation zwischen Programmsteuerung und Einrichtungsprozessen

## **STEUERUNG DES GESAMTPROZESSES**

---

Die **Steuerung** des Gesamtprozesses erfolgt im Rahmen der **Steuerungsgruppe**, vertreten durch den **Programmträger** und das **KBZ**.

In dieser Gruppe werden

- die auf der Basis des **Entwicklungskonzeptes zum Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen – Kita<sup>2</sup>“** operationalisierten Meilensteine und
- die Befunde aus den **internen Steuerungsgruppen** zusammengeführt.

Daraus werden **Steuerungsmomente** abgeleitet, vom Programmträger an die Trägerebene übermittelt und/oder über die Prozessbegleitung im Rahmen der internen Steuerungsgruppen in die Einrichtungen transferiert (-> **Informationsfluss**).

**Medien:** Die Steuerung des Gesamtprozesses erfolgt weiterhin auf Grundlage von Informationen aus folgenden Quellen:

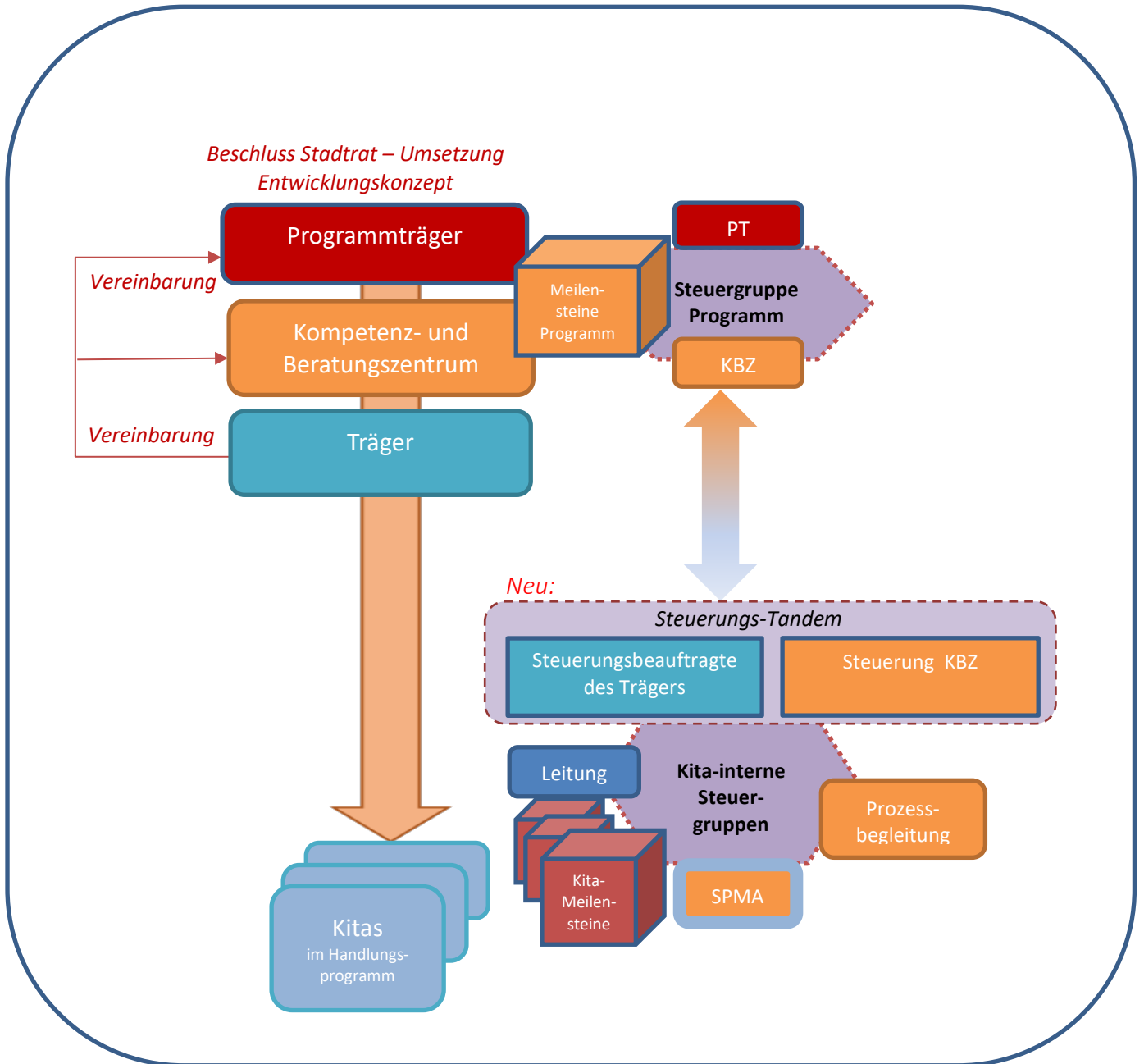
Auf Trägerebene: **Programmdialog** (PT, KBZ, Träger), **Trägergespräche** (Träger/KBZ)

Auf Kita-Ebene: **Befunde der Prozessbegleitung vor Ort**, **Zwischenreflexionsgespräche** (Kitavertreter\*innen, Trägervertreter\*innen, KBZ)

Kita-übergreifend: **Fragerunde** Rathaus, **Leiter\*innenforum KBZ**, **Reflexionsgruppen**

Informationen aus der Steuerungsgruppe werden über die genannten Ebenen und die zugeordneten Formate an die jeweiligen Akteure übermittelt.

Damit ist der Steuerungskreislauf geschlossen.







# Auswahl- und Beteiligungsverfahren Teil A

- Statistische Vorauswahl
- der Mehrbedarfsindex für Dresdner Kindertageseinrichtungen
- im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“
- 

**ehs**  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

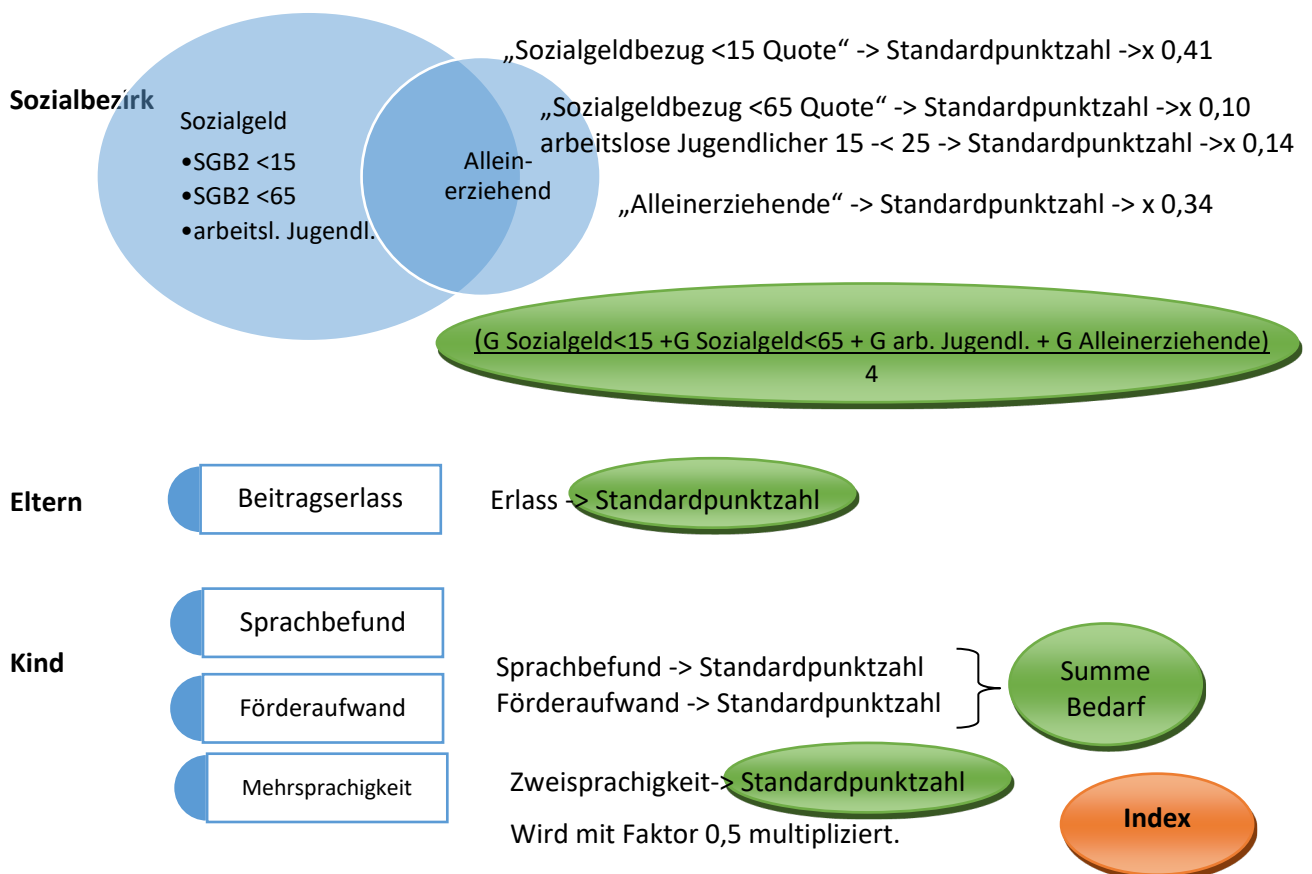
Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## 1. DAS STATISTISCHE AUSWAHLVERFAHREN IM DRESDNER HANDLUNGSPROGRAMM

Der Dresdner Mehrbedarfsindex für Dresdner Kindertageseinrichtungen basiert auf vier Teilindizes: 1.) den Sozialbezirksdaten, 2.) dem Beitragserlass, 3.) der Mehrsprachigkeit und 4.) den Testergebnissen des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes (KJÄD). Während die Sozialbezirksdaten (SOB) als Untereinheiten der Dresdner Stadtteile das soziodemographische Umfeld des Kindes bzw. der Kindertageseinrichtung beschreiben, sind die Daten Beitragserlass (sozioökonomische Situation der Herkunftsfamilie), Mehrsprachigkeit (Herkunftssprache der Eltern) und KJÄD (kindliche Entwicklung) auf das Kind bezogene Daten, das die jeweilige Einrichtung besucht oder besucht hat (Bezugsebene: konkrete Kita). Insofern kombiniert der Mehrbedarfsindex verfügbare statistische Informationen zu den verschiedenen Bezugsebenen, welche unter Rekurs auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien qualifizierte Aussagen über den Bedarf in Kindertageseinrichtungen bzw. Sozialräumen durch soziale Benachteiligung ermöglichen.



- Anteil der hilfebedürftigen Personen nach SGB II an der Bevölkerung unter 65 Jahren
- Anteil der Kinder unter 15 Jahren mit Leistungen nach SGB II an allen Kindern unter 15 Jahren
- Anteil arbeitsloser Jugendlicher unter 25 Jahren an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 25 Jahren.
- Anteil Alleinerziehende an allen Haushalten mit Kindern

**Abbildung 1: Das Auswahlverfahren 2020**

## 1.1 INDEX 1: SOZIALBEZIRKSDATEN

Die Sozialbezirksdaten setzen sich aus der Quote des a.) Sozialgeldbezugs bei Kindern unter 15 Jahre, b) des Sozialgeldbezugs bei Hilfeempfängern unter 65 Jahre, c) der arbeitslosen Jugendlicher unter 25 Jahren d.) der Alleinerziehendenquote zusammen. Alle vier Sozialbezirksitems werden mit der Standardpunktzahl zwischen 0 und 100 standardisiert und mit speziellen Gewichten multipliziert. Schließlich werden die vier Produkte der Sozialbezirksdaten addiert und durch 4 geteilt. Die Gewichte sollen die Unterschiede in der Prognostizierung von Entwicklungsrisiken berücksichtigen.

Um die Gewichtungsfaktoren systematisch festzulegen, wurde die Methode der Bewertungsmatrix eingesetzt. Hierbei wurden die vier vorliegenden Sozialbezirksdaten (Sozialgeldbezug <15 Quote, Sozialgeldbezug <65 Quote, arbeitslose Jugendliche 15 -< 25, Alleinerziehende) einzeln gegeneinander in ihrer prognostischen Aussage hinsichtlich möglicher Entwicklungsrisiken verglichen und gewichtet. Hierbei ist jeweils zu beurteilen, ob das eine Kriterium „viel wichtiger“, „wichtiger“, „gleich wichtig“, „weniger wichtig“ oder gar „nicht wichtig“ als das jeweils andere Kriterium ist. Die Wichtigkeit orientiert sich hier an einer sozialwissenschaftlich geleiteten Abwägung der vorliegenden datenbasierten Indikatoren. Demzufolge wird der Indikator „Sozialgeldbezug <15“ als Armuts- und damit Risikoindikator viel gewichtiger eingeschätzt als die beiden anderen Indikatoren Sozialgeldbezug <65 Quote und arbeitslose Jugendliche 15 -< 25 und gleichwichtig mit Alleinerziehend. Es ist zudem davon auszugehen, dass die beiden Indikatoren teilweise (Sozialgeldbezug <65 Quote und arbeitslose Jugendliche Sozialgeldbezug <15 einfließen. Die anderen Zeilen sind analog betrachtet worden. Durch eine entsprechende Berechnung ergibt sich schließlich der Gewichtungsfaktor G des jeweiligen Kriteriums.

	Sozialgeld- bezug <15 Quote	Sozialgeld- bezug <65 Quote	arbeitslose Jugendlicher 15 -< 25	Allein- erziehende	$\Sigma$	Gewicht (G)
Sozialgeldbezug <15 Quote	2	4	4	2	12	0,4137931
Sozialgeldbezug <65 Quote	0	2	0	1	3	0,10344828
arbeitslose Jugendlicher 15 -< 25	0	1	2	1	4	0,13793103
Alleinerziehende	2	3	3	2	10	0,34482759
$\Sigma$					29	1

Punktverteilung (Lesehilfe):

- 4 – Zeilenindikator viel wichtiger als Spaltenindikator
- 3 – Zeilenindikator wichtiger als Spaltenindikator
- 2 – Zeilenindikator gleich wichtig wie Spaltenindikator
- 1 – Zeilenindikator weniger wichtig als Spaltenindikator
- 0 – Zeilenindikator gar nicht wichtig als Spaltenindikator

**Tabelle 1: Ermittlung der Sozialbezirksgewichte**

Gegenüber dem Auswahlverfahren bis 2017 fällt der Stadtteilmfaktor „Ausländeranteil“ weg, da dieser im Rahmen des neuen Belastungsindex der Stadt Dresden nicht (mehr) enthalten ist. Damit haben sich auch die Stadtteilgewichte bzw. Sozialbezirksgewichte neu positioniert. Das festgelegte Gewicht in Tabelle 1 ist für Alleinerziehende gestiegen (bis 2017 0,12 -> ab 2020 0,23) und für Sozialgeldbezug unter 15 Jahren gesunken (2017 0,55 ->2020 0,41). Aufgrund der starken Korrelation der Teilwerte untereinander (siehe Tabelle 2) komplementieren sich die Gewichte jedoch aus den anderen Sozialdaten. Besonders auffällig ist der starke Zusammenhang (Korrelation Null =kein Zusammenhang bis Eins =starker Zusammenhang) von 0,973 beim Anteil der unter 15-jährigen mit dem Anteil der unter 65-jährigen Hilfeempfänger zu beobachten. Zusammen mit dem Anteil der arbeitslosen Jugendlichen bilden die drei Gewichte daher gut die soziale Lage ab. Aus der Tabelle 2 wird auch ersichtlich, dass es einen mittelstarken Zusammenhang von Hilfeempfängern nach SGB II und Alleinerziehenden gibt. Dies ist auch durch die Forschung belegt.

		<b>Anteil Alleinerziehende an allen Haushalten mit Kindern in %</b>	<b>Regelleistungsberechtigte (SGB II) Anteil an allen unter 65-Jährigen in %</b>	<b>SGB II-Empfänger Anteil an allen unter 15-Jährigen in %</b>	<b>Anteil der Arbeitslosen U25 an der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und U25 Jahren in %</b>
<b>Anteil Alleinerziehende an allen Haushalten mit Kindern in %</b>	Korr.	1	0,635**	0,616**	0,588**
	N	98	98	96	75
<b>Regelleistungsberechtigte (SGB II) Anteil an allen unter 65-Jährigen in %</b>	Korr.	0,635**	1	,973**	0,830**
	N	98	98	96	75
<b>SGB II-Empfänger Anteil an allen unter 15-Jährigen in %</b>	Korr.	0,616**	0,973**	1	0,753**
	N	96	96	96	73
<b>Anteil der Arbeitslosen U25 an der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und U25 Jahren in %</b>	Korr.	0,588**	0,830**	0,753**	1
	N	75	75	73	75
	N Ges.	75	75	73	75

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 2 Korrelationen der Sozialbezirksdaten (2019) nach Pearson**



## **1.2 INDEX 2: BEITRAGSERLASS ELTERN**

---

Eltern mit einem geringen Einkommen erhalten auf Antrag eine Reduzierung oder einen kompletten Beitragserlass der Betreuungskosten (Elternbeitrag). Mithin indiziert ein Beitragserlass eine unterdurchschnittliche Einkommenslage und bildet damit ein Risiko sozialer Benachteiligung in den betroffenen Familien ab. Aufgrund dieses Erlasses können Daten zusammengestellt werden, aus denen hervorgeht, wie viele Kinder mit Beitragserlass eine Einrichtung besuchen. Die Erlassquote aller Krippen- und Kindergartenkinder in einer Einrichtung wird ebenfalls standardisiert und fließt als zweiter Teilindex in den Gesamtindex ein.

## **1.3 INDEX 3: KINDBEZOGENE KJÄD-DATEN MEHRSPRACHIGKEIT**

---

Bisher wurde der Stadtteilstückfaktor „Ausländeranteil“ genutzt. Der Ausländeranteil ist weiterhin in der Kommunalen Statistikstelle abrufbar, jedoch findet er sich nicht im neuen Belastungsindex der Stadt wieder. Deshalb wurde die Mehrsprachigkeit auf Kita-Ebene ergänzt und soll damit einrichtungskonkret die Herausforderungen auf diesem Feld abbilden.

Die Mehrsprachigkeit im Elternhaus wird durch den KJÄD im Rahmen des Testverfahrens erhoben und bildet nur den jeweiligen Jahrgang ab. Daher werden bei diesem Indikator wie auch bei den Testdaten drei Jahrgänge zusammengefasst und daraus der Mittelwert gebildet.

Das Aufwachsen mit mehreren Sprachen bedeutet für das Kind Chance und Risiko. Es wird davon ausgegangen, dass zu Hause (vermehrt) die jeweilige Familiensprache gesprochen wird. Das Zu-Hause-Gefühl wird durch die Familiensprache geprägt, in der Kita wird überwiegend Deutsch gesprochen. Das Kind soll sich aber auch in der Kita wohlfühlen und die Einrichtung als sicheren Ort erfahren. Hier ergibt sich in den betreffenden Einrichtungen ein Mehrbedarf, um die dafür nötigen Bedingungen in der Kita zu schaffen. Neben dem Beitrag für das kindliche Wohlbefinden bildet eine gelingende Sprachentwicklung die Grundlage für soziale Einbindung und alle weiteren Bildungsprozesse und trägt dazu bei, Kindern anderer Familiensprachen Teilhabe und Bildungschancen zu eröffnen.

Der Anteil der Mehrsprachigkeit über drei Jahre wird standardisiert und mit dem Quartilsgewicht multipliziert. Allerdings geht der Index Mehrsprachigkeit nur hälftig in den Gesamtfaktor ein. Die Multiplikation mit 0,5 bildet die Einrichtungen auch empirisch ab. Damit wird die Tatsache Rechnung getragen, dass Mehrsprachigkeit auch Potentiale birgt und mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen verbunden sein kann. Darüber hinaus werden mögliche

pädagogische Mehrbedarfe in der Sprachentwicklung der Kinder auch durch das Sprachscreening erfasst, da Kindern aus mehrsprachigen Elternhäusern dieselben Testaufgaben wie Kindern mit Deutsch als Erstsprache vorgelegt werden. Die Ergebnisse des Sprachtests werden mit dem Index 4 erfasst und berücksichtigt.

#### 1.4 INDEX 4: KINDBEZOGENE KJÄD-TESTDATEN

In Sachsen findet unter allen Kindern das Sprachscreening SSV in den Kitas statt, das von Hannelore Grimm entwickelt wurde und durch die Ärzte des Kinder- und Jugendärztlichen Dienst durchgeführt wird. In diesem Test werden 3- oder 4-jährige Kinder sprachdiagnostisch und motorisch mittels eines standardisierten Verfahrens getestet. Die Ergebnisse werden von der kommunalen Gesundheitsberichterstattung aufbereitet und auf Kitaebene zusammengestellt. Zudem wird für Dresden ein Förderaufwand nach § 53 SGB XII ermittelt, der neben dem Sprachtest in die Berechnung des Index<sup>1</sup> einfließt. Diese Daten beinhalten unmittelbar kindbezogene Informationen, die insofern von Relevanz sind, als durch die wissenschaftliche Forschung ein Zusammenhang zwischen Entwicklungsverzögerungen und -benachteiligungen sowie dem Aufwachsen in sozial deprivierten Lebensbedingungen nachgewiesen werden konnte.<sup>1</sup>

<b>Sprache</b>	Anzahl untersuchter Kinder (absolut)
	Anzahl_A+B+X Sprache (absolut)
	Anzahl_mehrsprachig (absolut)
<b>Förderaufwand</b>	Anzahl untersuchter Kinder einschließlich F Förderstatus OHNE I+H Förderstatus
	Anzahl_A+B+X_FM+GM+Sprache_Verstärkter Förderaufwand in der OHNE I+H Förderstatus (absolut)

##### **Tabelle 3 Verwendete KJÄD Items**

Sprachtest und Förderaufwand werden standardisiert und miteinander addiert. Die Summe bildet schließlich den Index 4 „Summe Bedarfe“. Aufgrund der mitunter geringen Fallzahl getesteter Kinder pro Jahrgang wurden bei der Berechnung immer drei Jahrgänge addiert. Falls in allen drei Jahrgängen weniger als 10 Kinder getestet werden konnten, wird der Indexwert nicht mehr als valide angesehen.

##### **Zum Umgang mit fehlenden Daten bei der KJÄD Untersuchung**

Anzahl untersuchter Jahrgänge	Mindestanzahl
1	größer gleich 4
2	größer gleich 7
3	größer gleich 10


##### **Tabelle 4 Umgang mit fehlenden KJÄD Daten**

<sup>1</sup> Vgl. u.a. Hock, B./ Holz, G./ Wüstendörfer, W. (2000), Siegel (2012), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005).

Sofern möglich, werden die fehlenden Werte mit Mittelwerten aus anderen Jahrgängen ersetzt. Wenn zu wenig Testergebnisse vorliegen (siehe Tabelle 4), werden die Werte mit dem Gesamtmittelwert aller Einrichtungen ersetzt. **Alle Ersetzungen müssen kenntlich gemacht werden!**

## 1.5 QUARTILSAMPEL

Um einen anschaulichen Bewertungsmaßstab der einzelnen Indizes zu haben, wurde eine sogenannte Quartilsampel entwickelt. Eine Ampel mit vier Signalfarben signalisiert den jeweiligen Quartilsabschnitt innerhalb des Teilindex'. Somit können für jeden der vier Indizes die spezifischen Risiken beleuchtet werden.

		Annahme	Gewichte
	rot	Es ist sehr wahrscheinlich mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,8
	orange	Es ist eher mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,6
	gelb	Es ist kaum mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,4
	grün	Es ist eher nicht mit sozialen Risiken zu rechnen.	1,2

**Abbildung 2: Quartilsampel**

Darüber hinaus werden die jeweiligen Quartile mit den Faktoren 1,2 bis 1,8 gewichtet und bilden zusammen den additiven Gesamtindex. Die Quartilsgewichte verändern die Daten nur insofern, als dass bei einer gedachten Linie eine Linie mit Treppenstrukturen entsteht (Die Linie zwischen den Einrichtungen dient in allen Abbildungen der besseren Veranschaulichung. Trotzdem bleiben es diskrete Werte, die mathematisch unverbunden sind). In Tabelle 5 und Abbildung 3 wird illustriert, wie aus der Linie (Bedarf: blau) eine nach oben steigende Linie (Gewichteter Bedarf - G-Bedarf: rot) entsteht, ohne dass sich dabei die Struktur verändert. Allerdings wird in der Kombination der drei Indizes durch die Quartilsgewichtung sichergestellt, dass höhere Risiken evident stärker in den Gesamtindex eingehen.

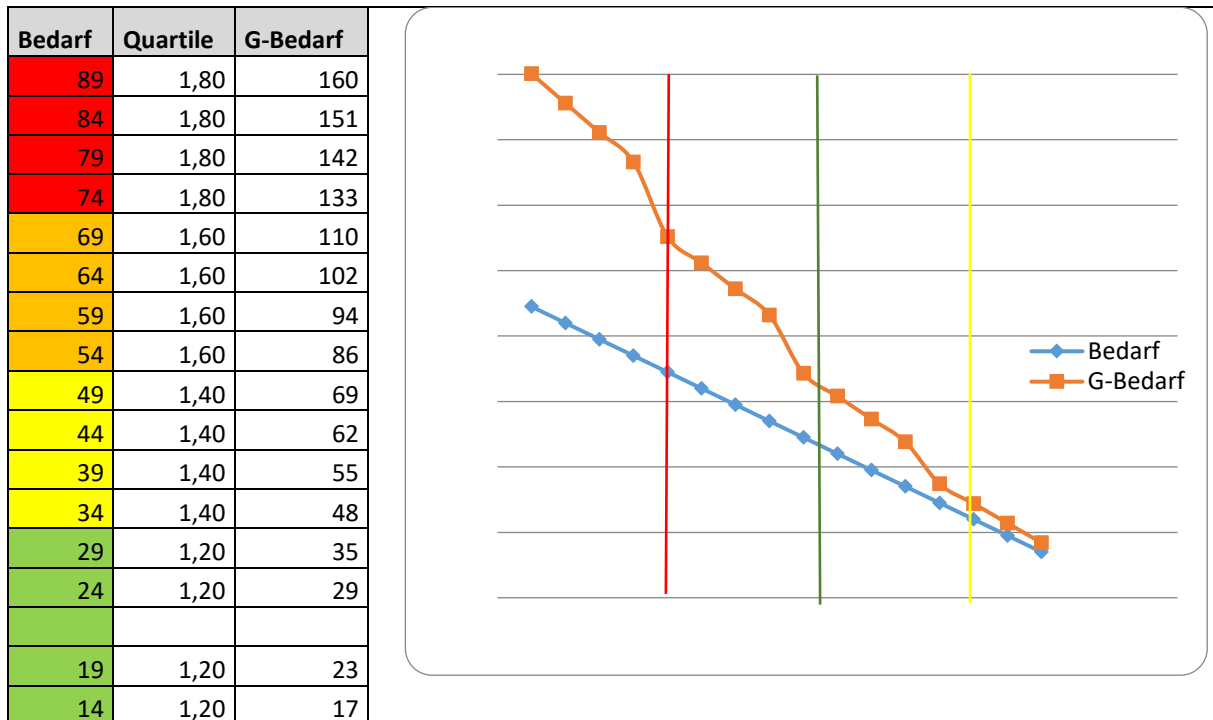
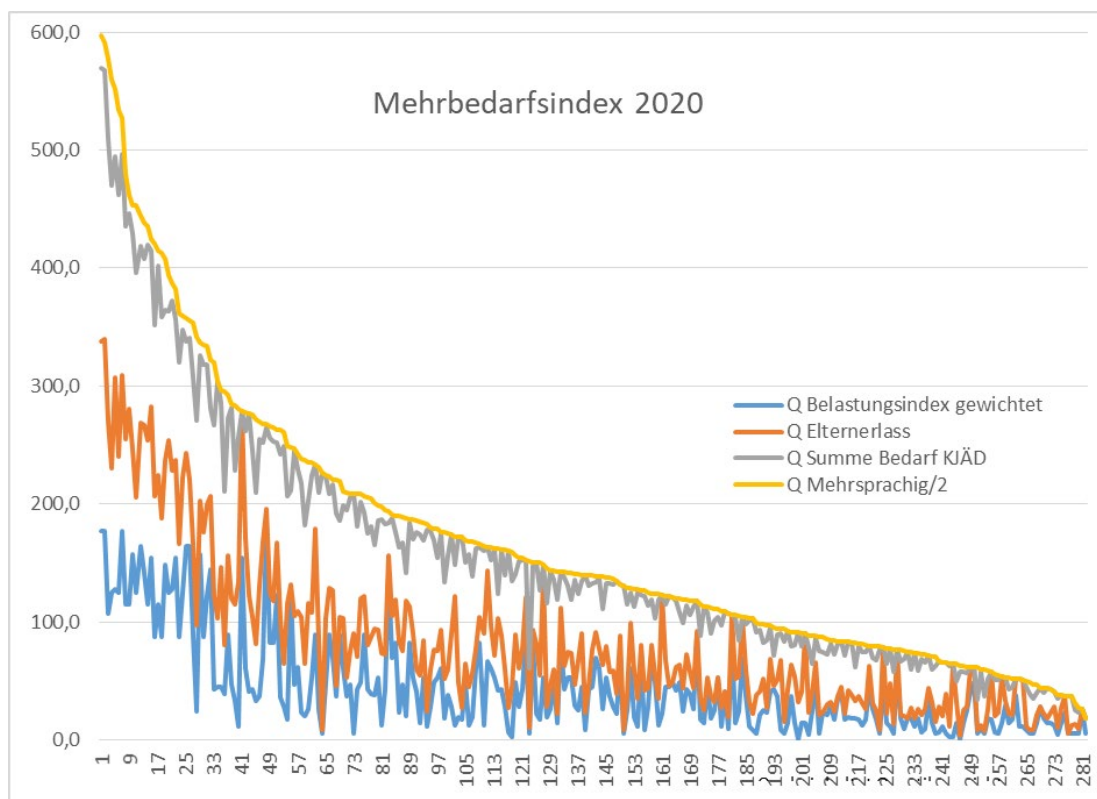


Abbildung 3: Auswahl 2020, Teilindizes gestapelte Darstellung der Einzelindizes

## 1.6 ZUSAMMENFÜHRUNG DER 4 INDIZES

In der folgenden Grafik sind alle vier Einzelindizes gestapelt dargestellt, das heißt, dass die Indizes Sozialbezirk, Beitragserlass, Mehrsprachigkeit und KJÄD Befund grafisch übereinander abgebildet sind. Hier zeigt sich, dass sich die viel Indizes in der Addition nicht aufheben, sondern überlagern.



Schließlich werden die Quartile der vier Indizes, wie zuvor beschrieben, mit dem jeweiligen Quartilsgewicht (1. Quartil mit 1,2; 2. Quartil mit 1,4; 3. Quartil mit 1,6; 4. Quartil mit 1,8) multipliziert und ergeben damit den Gesamtindex. Das Quartilsgewicht verstärkt die jeweilige Belastung und macht sie mit den vier Quartilsfarben (Rot, Orange, Gelb, Grün) sichtbar. In der Tabelle mit allen Einrichtungen wird das belastete Sozialbezirksquartil (ein Viertel aller Daten), der schlechteste Quartilsbereich der KJÄD-Daten und das höchste Beitragserlass-Viertel mit der Farbe Rot attribuiert und dem Gewicht 1,8 multipliziert. Damit stellt das Quartilsgewicht eine optische und rechnerische Hervorhebung dar.

Nach dem Gesamtindex werden alle Kitas numerisch absteigend gelistet. Hierfür wurden Daten für 282 Einrichtungen berechnet.

Der so gebildete Index versucht, Verteilungsgerechtigkeit herzustellen, indem Einrichtungen, die infolge sozialer Disparitäten mit besonderen Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit konfrontiert werden, anhand begründeter Indikatoren identifiziert und schließlich mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet werden können.





## Auswahl- und Beteiligungsverfahren Teil B

Leitfaden für die Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften  
- Validierung der statistischen Auswahl -

## Nachfragen zu Schritt 1: Validierung Mehrbelastungsindex

Für Ihre Einrichtung lagen uns folgende Daten vor. Inwieweit treffen diese Ihrer Meinung nach auf die Kinder und Familien Ihrer Einrichtung zu bzw. inwieweit ist Ihre Einrichtung hiervon berührt?

	Quote	Kommentar
<p><b>Sozialgeldbezieher*innen &lt;15 J.</b> Anteil der Kinder unter 15 Jahren mit Leistungen nach SGB II an allen Kindern unter 15 Jahren (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunale Statistikstelle, Stand: 31.12.2019)</p>		
<p><b>Hilfebedürftige Personen nach SGB II &lt;65 J.</b> Anteil der hilfebedürftigen Personen nach SGB II an der Bevölkerung unter 65 Jahren (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunale Statistikstelle, Stand: 31.12.2019)</p>		
<p><b>arbeitslose Jugendliche &lt; 25 J.</b> Anteil arbeitsloser Jugendlicher unter 25 Jahren an der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 25 Jahren (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunale Statistikstelle, Stand: 31.12.2019)</p>		
<p><b>Alleinerziehende</b> Ein-Eltern-Haushalte und deren Anteil an allen Haushalten mit Kindern (Quelle: Melderegister der LH Dresden, Kommunale Statistikstelle, Werte mit HHGEN ermittelt, 31.12.2019)</p>		
<p><b>Sprachauffälligkeiten bei 3-4 Jährigen</b> Anteil der drei bis vierjährigen Kinder an einem Kita-Standort mit diagnostizierten Sprachauffälligkeiten (anhand „Sprachscreening für das Vorschulalter“) (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst) aus 3 Schuljahren</p>		
<p><b>Erhöhter Förderbedarf bei 3-4 Jährigen</b> Anteil der drei- bis vierjährigen Kinder an einem Kita-Standort mit Bedarf an verstärkter pädagogischer Förderung durch das Personal im Kita-Alltag (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst) aus 3 Schuljahren</p>		
<p><b>Beitragserlass für die Betreuungskosten</b> Anteil der Beitragserlasse an einem Kita-Standort (Quelle: Amt für Kindertagesbetreuung Kindertageseinrichtungen Dresden, Erlasszahlen - 31.12.2019)</p>		



### **Kinder mit Deutsch als Zweitsprache**

Anteil der Kinder an einem Kita-Standort mit Deutsch als Zweitsprache (Quelle: Gesundheitsamt Dresden, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst) aus 3 Schuljahren

## **KINDER**

---

- Wie erleben Sie die Kinder und Familien in Ihrer Einrichtung?
- Was fällt Ihnen im Zusammenhang mit Bildungschancen und –risiken auf?

### **Materielle Versorgung und Teilhabechancen**

- Welche Herausforderungen erleben Sie in der Kita mit Blick auf die Erfüllung der Grundbedürfnisse von Kindern?
- Wie schätzen Sie das körperliche und seelische Wohlbefinden der Kinder ein?
- Kommt es vor, dass Kinder aufgrund von Armut in der Teilhabe für Angebote der Kita eingeschränkt sind (Mahlzeiten, Ausflüge, päd. Angebote...)?

### **Personale Ressourcen und Kompetenzen von Kindern (Resilienz<sup>1</sup>)**

Wir orientieren uns am Resilienzkonzept, um den Blick darauf zu richten, welche Kompetenzen Kinder brauchen, um auch unter widrigen Bedingungen gut zu gedeihen.

#### **Unter diesem Blickwinkel:**

Wie erleben Sie die Möglichkeiten der Kinder

- zu kommunizieren und sich auszudrücken?
- für sie herausfordernde Situationen oder Probleme zu erkennen und zu lösen?
- eigene Gefühle und Zustände wahrzunehmen und zu regulieren?
- Was noch fällt Ihnen in Bezug auf die Kinder und deren Lebenslagen ein?

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Resilienzkonzept Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau-Böse: Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK. Ein Förderprogramm (2012)

## MITEINANDER MIT ELTERN/FAMILIEN

---

### Lebenslagen

- Was wissen Sie über die Lebenslagen der Familien ihrer Einrichtung?
- Welche besonderen Herausforderungen erleben Sie in Ihrer Arbeit, die mit den Lebenslagen der Familien verbunden sind?

### Stichworte:

- Erreichbarkeit der Eltern
  - Passfähigkeit der Tagesstrukturen und Angebote für die Nutzer\*innen
  - Gestaltung der Eingewöhnung
  - Sorge um Kindeswohl,
  - Umgangsregelungen
  - familiäre Belastungssituationen
  - Themen im Kontext mit Migrationserfahrungen (Verständigung, Bleibeperspektiven, Trauma)
- Welche (besonderen) Anliegen tragen Eltern oder Familien an Sie heran?
  - Was fordert Sie besonders heraus in der Zusammenarbeit mit Eltern?
  - Wie gelingt es Ihnen, die Eltern und Familien zu erreichen?

## INSTITUTION

---

### Verfahren für die Gestaltung der Arbeit im Team

- Wie gelingt in Ihrem Team die **Wahrnehmung und systematischen Beobachtung** von Kindern in Bezug auf deren Wohlbefinden, Bedürfnisse, Entwicklung und Kompetenzen?
- Wie erleben Sie die Möglichkeiten der **Verständigung im Team** über Beobachtungsergebnisse und pädagogische Planung?
- Welche Formen des regelmäßigen **kollegialen Austausches und der gegenseitigen Beratung** gibt es in Ihrem Team?
- Welche Verfahren in Bezug auf **herausfordernde Alltagssituationen** (z.B. Umgang mit Eltern in Krisensituationen, Gewalt in der Gruppe) gibt es in Ihrer Einrichtung?
- Wie wird der **interne Kinderschutz** gewahrt?
- Wie schützen Sie sich und Ihre Kolleg\*innen?

## **Schutzfaktoren im Team**

Was trägt und schützt Sie als Team? Auf welche Unterstützung greifen Sie zurück?

### **Stichworte:**

- Stabile Teamzusammensetzung
- Multiprofessionelles Team
- Fachberatung/Supervision/Coaching
- Fort- und Weiterbildung
- Achtsame Teamkultur/Kommunikationsregeln
- Verfahren bei Überlastung





# Planungskreislauf

## für individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

**ehs**  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Christin Finn, Silke Stöcker

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## Vorwort zur Handhabung

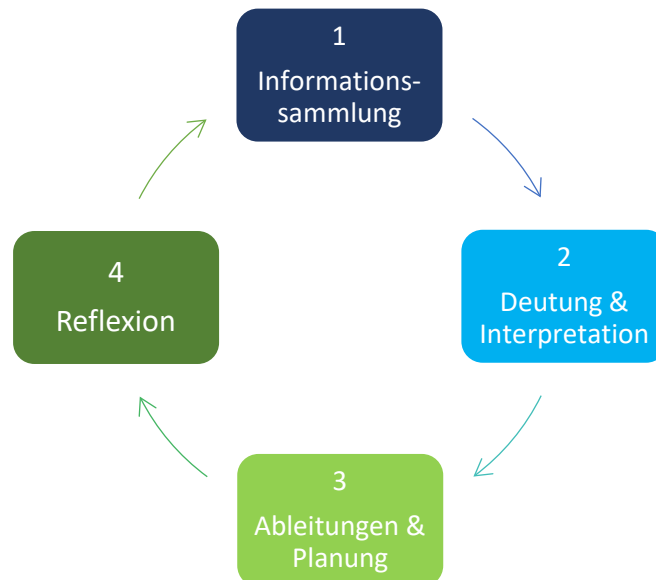
Jedes Kind soll **mindestens einmal im Jahr** intensiv beobachtet werden, um dessen Entwicklungsstand und/oder die individuellen Lern- und Entwicklungswege (inklusive Interessen und Themen) einschätzen zu können. Daraus leiten die Pädagog\*innen **individuelle, alltagsintegrierte pädagogische Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen** ab.

Vgl. Entwicklungskonzept Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“, S. 31

Wie kann dies im lebendigen, vielfältigen und oftmals herausforderungsvollen pädagogischen Alltag gelingen?

Der Planungskreislauf soll Sie dabei unterstützen, gemeinsam mit Kolleg\*innen wichtige Informationen und Erkenntnisse über ein Kind systematisch zusammenzutragen und auf dieser Grundlage konkrete individuelle Bildungs- und Entwicklungsangebote zu planen und umzusetzen. Er ermöglicht auch, Ihr pädagogisches Handeln zu dokumentieren und zu reflektieren.

Die Gestaltung entwicklungsanregender Bildungsarrangements kann als stetig fortlaufender Prozess verstanden werden, welcher immer wieder folgende vier Phasen durchläuft:



Im ersten Schritt **Informationssammlung** werden die bisherigen Beobachtungen und Informationen zum Kind zusammengeführt. Dabei fließen die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten ein. Es kann hilfreich und zeitsparend sein, wenn dieser Abschnitt bereits vor der gemeinsamen Beratung bzw. Kindbesprechung bearbeitet und ausgefüllt wird.

Ausgangspunkt der Planung von Entwicklungsanregungen für das Kind bilden **freie Beobachtungen**, um Interessen des Kindes als Anknüpfungspunkt weiterer Anregungen zu erfassen und **Entwicklungsbeobachtungen** zur Ableitung möglicher Entwicklungsthemen. Die Erhebung mit den Grenzsteinen sollte stets durch Informationen und Beobachtungen mit mindestens einem weiteren Beobachtungsinstrument ange-reichert werden.

**Ein Planungszyklus**, beginnend mit der gezielten (freien oder instrumentengestützten) Beobachtung über die konkrete Durchführung individueller Angebote bis hin zu deren anschließender Reflexion, sollte in der Regel circa 4-5 Wochen umfassen und **mindestens einmal im Jahr für jedes Kind** stattfinden. Die Erkenntnisse dieser intensiven Planungsphase dienen dann als Grundlage für Ihre weitere Planung und pädagogische Begleitung.

# 1 Informationssammlung

Informationen über das Kind		
Name, Vorname:	Alter (Jahr, Monat):	
Bezugspädagog*in:	Datum der Beratung:	
Beteiligte an der Beratung:		
Beobachtungsperspektiven: <small>(Grenzsteine sowie mind. ein weiteres Beobachtungsinstrument zur Erweiterung der Perspektive)</small>	Erhebungsdatum	Päd. Fachkraft
<input type="checkbox"/> <b>Validierte Grenzsteine der Entwicklung</b> <input type="checkbox"/> auffällig <input type="checkbox"/> unauffällig  Sind Entwicklungsbesonderheiten oder diagnostizierte Vorerkrankungen bekannt, welche Rückschlüsse auf das Beobachtungsergebnis zulassen? <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja:  Ist das Kind früh geboren (über zwei Wochen vor dem errechneten Geburtstermin)? <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja		
<input type="checkbox"/> <b>Beobachtungsinstrumente für den <i>kompletten Entwicklungsstand des Kindes</i>:</b> <input type="checkbox"/> Kompik <input type="checkbox"/> Baum der Erkenntnis <input type="checkbox"/> Sächsischer Entwicklungsbaum <input type="checkbox"/> Sonstige:		
	Erhebungsdatum	Päd. Fachkraft
<input type="checkbox"/> <b>Beobachtungsinstrumente für <i>bestimmte Entwicklungsbereiche</i>:</b>  <input type="checkbox"/> SELDAK/SISMIK <input type="checkbox"/> BaSIK <input type="checkbox"/> Perik <input type="checkbox"/> Sonstige:		
<input type="checkbox"/> <b>Beobachtungsinstrumente für <i>individuelle Lernwege</i>:</b>  <input type="checkbox"/> Leuveners Engagiertheitsskala <input type="checkbox"/> Bildungs- und Lerngeschichten <input type="checkbox"/> Sonstige:		
<input type="checkbox"/> <b>Beobachtungsinstrumente für <i>Themen der Kinder</i></b>  <input type="checkbox"/> Infans <input type="checkbox"/> Sonstige:		

<input type="checkbox"/> Weitere Informationsquellen:  <input type="checkbox"/> Eltern/ Sorgeberechtigte <input type="checkbox"/> SPMA <input type="checkbox"/> Bezugspädagog*in <input type="checkbox"/> Päd. Fachkräfte <input type="checkbox"/> Leitung <input type="checkbox"/> KJÄD <input type="checkbox"/> Sonstige (z.B. ASD, externe Therapeut*innen, ...):		
--	--	--

## Sammlung der Erkenntnisse über das Kind aus unterschiedlichen Perspektiven

Wohlbefinden & Engagiertheit	Stärken & Ressourcen des Kindes	
	Interessen & bevorzugte Tätigkeiten des Kindes	
	Bevorzugte Spiel- & Interaktionspartner*innen des Kindes sowie Bindungspersonen <i>(Kinder und Erwachsene)</i>	Bevorzugte Spiel- und Interaktionspartner*innen:  <input type="checkbox"/> keine <input type="checkbox"/> wechselnde <input type="checkbox"/> gleichbleibende  Bevorzugte erwachsene Interaktionspartner*innen und Bindungspersonen:  <input type="checkbox"/> keine <input type="checkbox"/> wechselnde <input type="checkbox"/> gleichbleibende
	Bevorzugte Räume des Kindes sowie wiederkehrend verwendete Materialien	
	weiterführende Informationen zur Lebenslage & ggf. Familiensituation des Kindes, welche in Bezug auf die Entwicklung des Kindes relevant sein könnten  (z.B. Geburt eines Geschwisterkindes, Trennung der Eltern, andere prägende Ereignisse in der Lebenswelt des Kindes)	



Zwischenbilanz			
	Was genau?	Durch wen?	Bis wann?
Welche Informationen und welches Wissen brauchen wir noch, um das Kind gut einschätzen zu können?			
Welche Personen sollten im weiteren Verlauf der Planung einbezogen werden?  <input type="checkbox"/> Kind <input type="checkbox"/> Eltern/Sorgeberechtigte <input type="checkbox"/> KJÄD <input type="checkbox"/> Sonstige:			

## 2 Interpretation & Deutung der bisherigen Erkenntnisse

Gemeinsame Deutungen & Hypothesen		Datum:
Gibt es Gemeinsamkeiten bzw. etwas Verbindendes zwischen allen Beobachtungen? Was genau? <i>(bezogen auf Orte, Spielpartner*innen, bevorzugte bzw. stetig wiederkehrende Handlungen u.a.)</i>		
Was könnte das zentrale Thema des Kindes sein? Was bewegt bzw. beschäftigt das Kind? Welchen subjektiven Sinn ergeben die beobachteten Handlungen des Kindes?		

Gemeinsame pädagogische Ableitungen & Zielstellungen	
Individuelle Entwicklungsthemen des Kindes orientiert an ausgewählten Bildungsbereichen: <input type="checkbox"/> Somatische Bildung <input type="checkbox"/> Soziale Bildung <input type="checkbox"/> Kommunikative Bildung <input type="checkbox"/> Ästhetische Bildung <input type="checkbox"/> Naturwissenschaftliche Bildung <input type="checkbox"/> Mathematische Bildung	
Welches konkrete Bildungsziel für das Kind leiten wir daraus ab?	

### 3 Pädagogische Planung individueller Bildungsanregungen für das Kind

Bildungsanregungen & pädagogische Antworten			
		Datum: <input type="text"/>	
	Was genau?	Verantwortlichkeit	Datum
Mit welchen Themen wollen wir das Kind in Berührung bringen? <i>z.B. Erfahrungsräume für Selbstbildungsprozesse schaffen, Ko-konstruktive Bildungsprozesse ermöglichen, Bildungsangebote zutrauen</i>			
Welche konkrete Bildungsanregung wollen wir dem Kind in der pädagogischen Arbeit unterbreiten?			
Welche Bildungsräume nutzen wir oder wollen wir dem Kind eröffnen? <i>in &amp; außerhalb der Kita, im Sozialraum</i>			
Welche Materialien bieten wir dem Kind an?			
Welche bevorzugten Spiel- und Interaktionspartner*innen des Kindes beziehen wir ein? <i>Erwachsene oder Kinder</i>			
Wann soll dem Kind ein Angebot gemacht werden? <i>Wenn die pädagogische Antwort in Form eines einzelnen Angebots/ einer Angebotsreihe bzw. als Projekt geplant ist.</i>			
Einbezug relevanter Personen in den Bildungsprozess			
	Was genau?	Verantwortlichkeit	Datum
Wie wird das Kind in die Planung, Durchführung und Dokumentation einbezogen?			
Welche päd. Fachkräfte im Haus werden über das Bildungsangebot informiert? Worauf sollten sie achten?			
Wie werden die Eltern/ Sorgeberechtigten in die Planung, Durchführung und Dokumentation einbezogen?			

Welche weiteren Personen werden einbezogen?			
In welcher Form werden die Bildungsangebote an das Kind dokumentiert?			
Planung Reflexionsgespräch (Beteiligte und Termin) <i>in ca. 4-6 Wochen</i>			

## 4 Reflexion der vorangegangenen Bildungsanregung

Gemeinsame Reflexion (nach ca. 4-6 Wochen)	
	Datum:
Was haben wir bisher umgesetzt und angeboten?	
Welche Wirkungen und Veränderungen haben Sie beim Kind beobachtet? <i>in Bezug auf die beobachteten Entwicklungsthemen und das formulierte Bildungsziel für das Kind- siehe Punkt 2</i>	
Welche weiterführenden Erkenntnisse konnten wir gewinnen? <i>Weitere Themen und Interessen des Kindes, relevante Informationen, neue Sichtweisen, ...</i>	
Welche Fragen wollen wir weiterverfolgen? Was kann erneut aufgegriffen werden? Was sollte verändert/variiert werden?	

## 5 Weiteres Vorgehen – Neustart, siehe Seite 2

	Wann?	Wer?
Fortsetzung des Planungskreislaufs am:		
Nächste Beobachtung am:		

### Quellen:

Andres, B. / Laewen, H.-J.: Das infans-Konzept der Frühpädagogik- Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Grundlagen, Instrumente, Praxisbeispiele (2013)

Grießmair, B.: Bildungsangebote gestalten mit dem Planungskreislauf. Kinder beobachten, Bildungsthemen erkennen, Angebote planen, Bildungsprozesse dokumentieren (2016)

Ifp- Staatsinstitut für Frühpädagogik, Mayr, T./Bauer, C. /Krause, M.: KOMPIK-Beobachtungsbogen. Kompetenzen und Interessen von Kindern, Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahren



**Dresdner Handlungsprogramm**  
„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

# Handlungsorientierung „Umgang mit auffälligen Ergebnissen bei der Einschätzung mit den Grenzsteinen der Entwicklung“

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

**ehs**  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Silke Stöcker, Valerie Eidam unter Mitwirkung von Petra Schneider-Andrich

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## **„Wir müssen es bemerken, wenn Kinder in ihren Welt- und Selbstentwürfen hinter den Erwartungen oder ihren Möglichkeiten zurückbleiben“**

(Laewen 2009, S. 34)

---

Die Kitas im Dresdner Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ eint das Ziel, zu einem guten und sicheren Lern- und Entfaltungsort für jedes Kind mit seinen jeweiligen Vorerfahrungen und Bedürfnissen zu werden. Dazu entwickeln Kitas ihre pädagogische Alltagspraxis für Kinder in herausfordernden Lebenslagen weiter und passen diese bedürfnisorientiert an.

In einer lebenslagensensiblen Kita werden Kinder prinzipiell mit Fokus auf deren Stärken, Interessen, Talente, Ressourcen und individuelle Entwicklungen beobachtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung von Kindern sehr unterschiedlich verläuft und eine für alle gültige Abfolge von Entwicklungsschritten nicht angenommen werden kann.

Gleichzeitig gibt es den Auftrag, dafür zu sorgen, dass Störungen in der Entwicklung eines Kindes möglichst frühzeitig erkannt werden. Körperliche und psychosozial bedingte Einschränkungen können sich schon im frühen Kindesalter zeigen. Deshalb ist es nötig, in einem abgegrenzten Zeitraum festzustellen, ob ein Kind in einzelnen Bereichen deutlich hinter den bei der überwiegenden Mehrheit der Kinder erwartbaren Entwicklungsstand zurückfällt. Eine frühe Einschätzung und ggf. daraus resultierende Ableitungen können verhindern, dass das Kind in seiner Teilhabe beeinträchtigt wird. Diese Verantwortung liegt nicht allein bei der einzelnen Fachkraft, sondern bei allen in der Kita tätigen pädagogischen Fachkräften.

Das Frühwarninstrument „Validierte Grenzsteine der Entwicklung“ soll dabei unterstützen, Risiken in den Bildungsverläufen von Kindern sichtbar zu machen. In dem Instrument werden Entwicklungsziele benannt, deren Erreichen von 90-95 % der Kinder der jeweiligen Altersgruppe erwartet werden kann.

### **VERANTWORTLICHER UMGANG MIT AUFFÄLLIGEN BZW. STARK ABWEICHENDEN ENTWICKLUNGSVERLÄUFEN - VORÜBERLEGUNGEN**

---

Regelmäßig, d.h. ab dem 2. Lebensjahr jährlich im Zeitraum von 2 Wochen vor bis 2 Wochen nach dem Geburtstag des Kindes, schätzen Sie das Kind mittels der Grenzsteine der Entwicklung ein. Sollten Sie als pädagogische Fachkraft dabei einmal oder mehrmals ein „NEIN“ in Bezug auf einen Grenzstein angekreuzt haben, d.h. sollte eine der beschriebenen Kompetenzen für Sie nicht sichtbar sein, ist ein vertiefendes Hinschauen und Hinterfragen angezeigt. Eine nicht sichtbare bzw. nicht gezeigte Kompetenz ist immer ein Hinweis, sich für die Entwicklung dieses Kindes zu interessieren und pädagogisch aktiv zu werden – zumindest in einem ersten Schritt durch weitere Beobachtung und Hinzuziehen zusätzlicher (Beobachtungs-)Perspektiven.

Ein einmal in der Einschätzung angekreuztes „Nein“ bleibt ein „Nein“ - es wird in der Ausgangserhebung durch die sich daran anschließenden Schritte nicht korrigiert. Die nachfolgenden Fragen dienen zur Rahmung und als Hinweise für den pädagogischen Umgang mit den Ergebnissen. Spätere Beobachtungen und Interpretationen ergänzen die Ersteinschätzung, welche als solche bestehen bleibt.

## VERLÄSSLICHE BEZIEHUNGSANGEBOTE ALS GRUNDLAGE EINER PROFESSIONELLEN BEGLEITUNG KINDLICHER ANEIGNUNGS- UND ENTWICKLUNGSPROZESSE

---

Eine verlässliche Beziehung bildet eine grundlegende Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Deshalb ist es wichtig, zunächst Folgendes zu überprüfen und sicherzustellen:

### Wer fühlt sich innerhalb der Kita verantwortlich für die Begleitung des Kindes?

- In jeder Kita im Handlungsprogramm sollte die Zuständigkeit für die Begleitung für jedes Kind durch eine bzw. idealerweise zwei pädagogische Fachkräfte der Kita, in der Regel die Bezugserzieher\*innen, festgelegt und abgestimmt sein.

*„Sie verstehen sich als Gefährt\*innen dieser Kinder für die Zeit, in der sie die Kita besuchen. Sie wissen um die jeweilige Lebenssituation und Entwicklung dieser Kinder und steuern alle für sie notwendigen Maßnahmen und Prozesse.“<sup>1</sup>* Diese Bezugserzieher\*innen sichern auch die regelmäßige Einschätzung des Kindes mit den Validierten Grenzsteinen der Entwicklung und übernehmen die Verantwortung, dass bei auffälligen Ergebnissen weitere Ableitungen erfolgen.

### Wer bietet dem Kind eine verlässliche Beziehung?

- Es sollte sichergestellt werden, dass jedes Kind in der Kita durch zumindest eine pädagogische Fachkraft ein sicheres, feinfühliges Beziehungsangebot erfährt. Dieses bildet die Grundlage jeglicher Bildungsprozesse.

## HANDLUNGSORIENTIERUNGEN BEI AUFFÄLLIGEN GRENZSTEIN-ERGEBNISSEN

### 1. INFORMATIONSSAMMLUNG UND WEITERE BEOBACHTUNG

---

Vor jeglichen Schlussfolgerungen oder Interventionen (innerhalb der Kita oder im Kontakt mit Externen) sollten Sie weitere Informationen und Eindrücke sammeln.

Wesentliche Themen der weiteren Informationssammlung und Beobachtung werden in den folgenden Punkten 2 und 3 beschrieben.

Bei weniger gravierenden Befunden empfiehlt Michaelis nach ca. 8 Wochen eine erneute Beobachtung<sup>2</sup>:

Michalis formuliert folgende Empfehlungen zur Interpretation der Grenzsteine und zum klinischen Handeln: *„Kinder, die mit dem Grenzstein-Screening Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung zeigen, sollten, bei weniger gravierenden Befunden, nach Ablauf von acht Wochen, noch einmal mit den Grenzsteinen überprüft werden. Sind die Befunde weiterhin auffällig, muss dann ohne zu zögern eine pädiatrische und/oder kinderpsychologische Untersuchung veranlasst werden. Dies gilt natürlich ebenso für Kinder, bei denen von Anfang an deutlich auffällige Befunde vorliegen.“<sup>3</sup>*

Um auffällige Grenzstein-Ergebnisse zu prüfen, helfen Ihnen als verantwortliche\*r Pädagog\*in die nachfolgenden Fragestellungen.

---

<sup>1</sup> Entwicklungskonzept „Lebenslagensensible Kita“ zum Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ 2020

<sup>2</sup> Michaelis in: Petermann, F. et al.: Diagnostische Erhebungsverfahren. Hogrefe 2015

<sup>3</sup> Petermann, F. et al.: Diagnostische Erhebungsverfahren. Hogrefe 2015

## 2. REFLEXION DER RAHMENBEDINGUNGEN DER GRENZSTEIN-EINSCHÄTZUNG

Hatte die Situation der Beobachtung auf die gezeigten Handlungen des Kindes einen Einfluss?? Z.B.:

- Welche Bedingungen in der Kita sind als ursächlich hinzuzuziehen: „Gibt es überhaupt Raum und Platz für ungestörtes Spiel?“
- Wie war die Verfassung des Kindes in der Beobachtungssituation: „Geht es dem Kind gut? Ging es dem Kind am Tag der Beobachtung gut? War es gesund?“
- Sind eigene Wahrnehmungsverzerrungen wahrscheinlich, beispielweise durch prägende positive oder negative Vorerfahrungen mit dem Kind?
- Zeigt das Kind eine der in den Grenzsteinen beschriebenen Kompetenzen nicht, bewältigt jedoch ähnliche Aufgaben ohne Probleme? Das würde an der Einschätzung- dem Kreuz bei „Nein“- nichts ändern, jedoch auf weitere Beobachtung verweisen.
- Zeigt das Kind eine in den Grenzsteinen beschriebene Kompetenz nicht in der Beobachtungssituation, jedoch in vorvergangenen Situationen?

### Handlungsorientierungen zum Ausschluss einschränkender Rahmenbedingungen bei auffälligen Befunden

- Lassen Sie eine zweite Fachkraft das Kind beobachten.
- Beobachten Sie zu einem anderen Zeitpunkt noch einmal.
- Passen Sie ggf. die Rahmenbedingungen der Beobachtungssituation an (z.B. entspannte Umgebung).

## 3. REFLEXION KINDLICHER MERKMALE (VORGESCHICHTE) UND EINBEZUG VON RELEVANTEN EINFLÜSSEN AUF KINDLICHE ENTWICKLUNGSVERLÄUFE

Geburtszeitpunkt, Erkrankungen sowie die (aktuelle) familiäre Situation des Kindes können als Hintergrundwissen bei der Einordnung der Einschätzung der Grenzsteine hinzugezogen werden. Sie ändern aber nichts an der Einschätzung. Sie geben einen Hinweis auf mögliche Handlungsableitungen.

**Wurde das Kind früh geboren (d.h. vor Vollendung der 37. SSW)?**

- Bei frühgeborenen Kindern wird die entsprechend jüngere Altersgruppe bei der Einschätzung zugrunde gelegt.

**Gibt es bereits diagnostizierte (Vor-) Erkrankungen, die den Entwicklungsstand beeinflussen und ist bereits Frühförderung oder andere Unterstützung einbezogen?**

- Dann kann es sinnvoll sein, dass Sie sich als Bezugspädagog\*in/nen der Kita bei Einverständnis durch die Eltern mit den unterstützenden Institutionen im Sinne eines abgestimmten Handelns austauschen.
- Verfolgen Sie trotzdem die unter den nachfolgenden Punkten genannten Handlungsorientierungen.



**Erlebte das Kind in der letzten Zeit eine einschneidende Veränderung, wie z.B. einen Umzug, die Geburt eines Geschwisterkindes, den Abschied von einer wichtigen Bezugsperson?**

- Wenn Veränderungen in der Lebenssituation des Kindes mit einer psychischen Belastung des Kindes einhergehen, unterstützen Sie das Kind gemeinsam mit den Eltern/Sorgeberechtigten bei der Verarbeitung der Erlebnisse.
- Verfolgen Sie trotzdem die unter den nachfolgenden Punkten genannten Handlungsorientierungen, denn gerade einschneidende Erlebnisse können sich schwerwiegend auf die Entwicklung auswirken.

Eine Reaktion auf einschneidende Veränderungen kann das „Zurückfallen“ in Verhaltensweisen aus einem jüngeren Alter oder eine Verzögerung im Erwerb neuer Kompetenzen sein.

**Könnten sich Auffälligkeiten in der Entwicklung durch den familienkulturellen Kontext und den damit verbundenen Aufwuchsbedingungen bzw. durch elterliche Erziehungspraktiken erklären lassen?**

- Suchen Sie den Austausch mit den Eltern/Sorgeberechtigten. Deren individuelle Vorstellungen von Erziehung und Entwicklung können Ihnen eine Grundlage für die weitere Einordnung der Grenzsteinbefunde bieten.
- Verfolgen Sie trotzdem die unter den nachfolgenden Punkten genannten Handlungsorientierungen.

Die einschlägige wissenschaftliche Forschung unterstützt die Erkenntnis, dass der familienkulturelle Kontext die kindliche Entwicklung beeinflusst. Insofern müsste der kulturelle Hintergrund der Kinder bei einer Einschätzung einbezogen werden. Jedoch liegt diesbezüglich bis jetzt noch keine Anpassung der Grenzsteine vor. *„Die ausgewählten Grenzsteine sind unerlässliche Durchgangsstadien der kindlichen Entwicklung in den westlichen Zivilisationen. Nicht alle sind verbindlich für Kinder, die in anderen Teilen der Welt aufwachsen.“*<sup>4</sup>

Im Zusammenhang mit einer möglichen Auffälligkeit in der Entwicklung eines Kindes ist eine der wichtigsten Aufgaben, mit dessen Eltern/Sorgeberechtigten ins Gespräch zu kommen. Dabei geht es unter anderem um einen wertschätzenden Austausch über die Bedeutsamkeit der fraglichen Kompetenz für die jeweilige Familie. Es ist durchaus möglich, dass ihnen diese weniger gewichtig erscheint oder weniger gefördert wird, als im hiesigen Bildungskontext angenommen wird. Da die Auffälligkeiten auf mögliche ernste motorische, kognitive, sozial-emotionale etc. Einschränkungen/Hinderungen hinweisen, sollten die Eltern über deren Bedeutsamkeit informiert und aufgeklärt sowie weitere Schritte abgestimmt werden.

---

<sup>4</sup> Laewen, H.-J.: Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen. [https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Sonderdruck\\_Grenzsteine.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf) 2009; letzter Zugriff 04.08.2020

#### 4. HANDLUNGSANSÄTZE INNERHALB DER KITA NACH BEANTWORTUNG DER O.G. FRAGEN

Jeder auffällige Grenzsteinbefund bietet Anlass, dem Kind im Kita-Alltag noch mehr als bisher seinen Entwicklungsthemen und -interessen angemessene und anregende Erfahrungen zu ermöglichen.

Bei auffälligen Grenzsteinbefunden sind in einem weiteren Schritt weitere Beobachtungen und Einschätzungen in der Kita vorzunehmen:

- Beobachten Sie das Kind weiter intensiv in vielfältigen Situationen unter Nutzung der in der Kita etablierten Instrumente zur Lern- und Entwicklungsbeobachtung, auch mit Fokus auf Ressourcen, Kompetenzen, Interessen des Kindes.
- Tauschen Sie sich mit den Eltern/ Sorgeberechtigten aus (Grundannahmen und Orientierungen dazu siehe unten).
- Tauschen Sie sich mit Kolleg\*innen (auch anderer Professionen) und Sozialpädagogischen Mitarbeiter\*innen aus (Kinderbesprechung bzw. Kollegiale Beratung).
- Ziehen Sie die Psychologische Beraterin des Kompetenz- und Beratungszentrums als externe Beobachtungsperspektive und mögliche Reflexionspartnerin hinzu.

#### 5. ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN/SORGBERECHTIGTEN – GRUNDANNAHMEN UND ORIENTIERUNGEN

Die Eltern werden von Ihnen zur Kita-Anmeldung über die Anwendung des Grenzstein-Instruments informiert. Dennoch sollten Sie das Instrument in Elterngesprächen regelmäßig thematisieren. Zum einen sind Sie damit transparent gegenüber den Eltern, zum anderen erhöhen sie die Chance, dass die Eltern bei einer Auffälligkeit mit ihnen zusammenarbeiten/kooperieren. Bei Unsicherheiten sollten Eltern noch einmal daran erinnert werden, dass es sich bei den Grenzsteinen um ein Hilfsmittel handelt, um notwendigen Unterstützungsbedarf für das Kind möglichst früh zu erkennen. Eltern können entlastet werden, wenn ihnen in Elterngesprächen vermittelt wird, dass eine Einschränkung in der Entwicklung kein persönliches Versagen darstellt, weder des Kindes noch der Eltern. Sie gemeinsam verbindet das Interesse, alles Notwendige zu tun, damit es dem Kind gut geht. Mehrsprachige Informationen zu Grenzsteinen der Entwicklung finden sich u.a. auf der Homepage des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg<sup>5</sup>.

Auffälligkeiten in den Grenzsteinen sollten einfühlsam und sachlich mit den Eltern besprochen werden. Die Kompetenzen, die Sie bei dem Kind noch nicht beobachten konnten, sollten Sie klar benennen, aber auch die Stärken des Kindes sollten angesprochen werden. Interessiertes, möglichst wertfreies Fragen nach den Erfahrungen und Beobachtungen der Eltern ermöglicht es Ihnen, die Beobachtungen in der Kita um eine wichtige Perspektive zu erweitern. Außerdem erleichtert Ihre offene und interessierte Haltung den Eltern eine Kooperation mit der Kita. Gemeinsam können Sie dann weitere Schritte planen, z.B. eine Diagnostik beim Kinderarzt.

Sollte eine Zusammenarbeit mit den Eltern nicht möglich sein, Sie sich aber eine Einschätzung vom Kinder- und Jugendarzt oder von Therapeut\*innen einholen wollen, benötigen Sie für die Weitergabe

<sup>5</sup> <https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.358366.de>; letzter Zugriff 28.06.2020

personenbezogener Daten an Dritte nach bestehender Rechtslage die schriftliche Einwilligung der Eltern.<sup>6</sup> Sollten Sie diese nicht erhalten, ist es auch möglich, sich mit anonymisierten Beobachtungen an den Arzt oder Therapeuten zu wenden.

## 6. EXTERNE DIAGNOSTISCHE UNTERSTÜTZUNG FÜR KITAS IM HANDLUNGSPROGRAMM

Wenn nach den bisher genannten Schritten und Fragen weiter Anlass zur Sorge um die Entwicklung des Kindes besteht, ist es geboten, externe Kooperationspartner\*innen für die diagnostische Unterstützung hinzuzuziehen.

- Nutzen Sie als pädagogisch-diagnostische Unterstützung die Psychologische Mitarbeiterin im Kompetenz- und Beratungszentrum für eine Beratung/vertiefende Beobachtung.
- Ziehen Sie für die medizinisch-diagnostische Unterstützung die zuständigen Mitarbeiter\*innen des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes für Beratungen hinzu. In begründeten Fällen ist es möglich, Mitarbeiter\*innen des KJÄD für die Teilnahme an Helferkonferenzen mit den Eltern und weiteren Beteiligten anzufragen.

Dieser intensive Austausch bildet entsprechend der Einschätzung aller Beteiligten die Grundlage für

- die weitere individuelle, pädagogische Planung zugunsten der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse und
- ggf. ein Gespräch mit den Eltern/Sorgeberechtigten mit der Empfehlung einer weiteren diagnostischen Abklärung.

## 7. HANDLUNGSORIENTIERUNGEN FÜR DIE INDIVIDUELLE PÄDAGOGISCHE PLANUNG DER ENTWICKLUNGSBEGLEITUNG DES KINDES IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG IN DER KITA

Sind der Großteil der Grenzsteine nicht erfüllt, sollte dies ein akuter Warnhinweis sein. Neben einer externen diagnostischen Abklärung und sich ggf. daraus ergebenden externen Unterstützungsangeboten für das Kind/dessen Familie sollte sich auch in der Kita eine intensivere Begleitung des Kindes anschließen. Was bei welchem Kind ein „Großteil“ ist, entscheiden Sie individuell, zum Beispiel im Rahmen einer kollegialen Beratung und unter Einbezug externer Perspektiven.

**Grundlage und Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer Angebote innerhalb der Kita bilden die ressourcenorientierten Beobachtungen zu den Themen und Interessen des Kindes.** Für eine zielgerichtete und ganzheitliche Planung von Interventionen/Angeboten bietet Ihnen der „Planungskreislauf für individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung“ des Kompetenz- und Beratungszentrums eine strukturierte fachliche Grundlage.

---

<sup>6</sup> vgl. Laewen 2009

Die intensive pädagogische Planung erstellen Sie als Bezugspädagog\*in individuell entsprechend der gezeigten Entwicklungsbedarfe des Kindes und stimmen diese mit allen Beteiligten ab. Bieten Sie dem Kind im Kita-Alltag vielfältige Situationen an, in denen es sich ausprobieren und seine Kompetenzen erweitern kann und seine Interessen und Spielpartnerschaften Berücksichtigung finden.

Die folgenden weiteren Handlungsorientierungen halten wir für grundlegend und generell zu berücksichtigen:

- Behalten Sie das Wohlbefinden des Kindes im Fokus.
- Sichern Sie eine dichte Begleitung des Kindes, dessen emotionale Anbindung und sowie positive Beziehungsangebote von Seiten der Fachkräfte.
- Unterstützen und bestärken Sie positive Beziehungen des Kindes zu anderen Kindern.
- Wenden Sie sich dem Kind intensiv zu, führen Sie Dialoge mit dem Kind, nutzen Sie die vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten im Kita-Alltag.
- Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf die Themen und Interessen des Kindes, auf dessen Vorerfahrungen und Lebenswelt.
- Nutzen Sie diese als Ausgangspunkt für eine fachlich fundierte Planung weiterer Anregungen und Unterstützung auf Grundlage des „Planungskreislaufs für individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung“ des KBZ.
- Bieten Sie dem Kind individualisierte Angebote, vorzugsweise in Kleingruppen, welche die Freundschaften des Kindes berücksichtigen.
- Ermöglichen Sie dem Kind vielseitige, komplexe, spannende, freudvolle Aktivitäten, haben Sie selbst Spaß! Bieten Sie vielfältige Bewegungsanregungen und Möglichkeiten zum Aufenthalt in der Natur.
- Achten Sie auf eine stimmige Balance zwischen Bewegung und Entspannung, Anregung und Zeit für Eigentätigkeit/ freies Spiel.
- Beobachten Sie weiter!
- Bleiben Sie im Austausch mit den Eltern/Sorgeberechtigten und streben Sie weiter eine vertrauensvolle und verlässliche Beziehung an. Signalisieren Sie Unterstützungsbereitschaft.

#### **Weiterhin bei Bedarf**

- **Bleiben** Sie im Gespräch mit wichtigen Akteur\*innen (Kolleg\*innen, Eltern, Ärzt\*innen, Therapeut\*innen, Mitarbeiter\*innen der Kinder- und Jugendhilfe)
- Streben Sie externe Begleit- und Fördermaßnahmen an und unterstützen diese.

## **ZUM ABSCHLUSS**

---

### **Müssen wir in Panik verfallen, wenn ganz viel mit „nein“ angekreuzt wurde? - NEIN!**

- Bewahren Sie die Ruhe!
- Schauen Sie lieber zweimal hin. Nehmen Sie sich Zeit.
- Nehmen Sie das Wohlbefinden des Kindes, dessen Beziehungen in der Kita und dessen Aufwuchsbedingungen in den Blick.
- Kommen Sie in Austausch mit Ihren Kolleg\*innen – Sie alle sind die Expert\*innen!
- Gehen Sie Schritt für Schritt vor (s.o.).



# Kollegiale Beratung

## Eine Handreichung für die Kita-Praxis

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

**ehs**  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Annekatriin Lorenz unter Mitwirkung von Ines Becker und Andreas Wiere

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## Inhalt

---

<b>1. DIE GRUNDIDEE .....</b>	<b>2</b>
<b>2. WAS IST EIN ANLASS FÜR KOLLEGIALE BERATUNG? .....</b>	<b>3</b>
<b>3. WOZU IST KOLLEGIALE BERATUNG NOCH GUT? .....</b>	<b>3</b>
<b>4. WELCHE GRENZEN HAT KOLLEGIALE BERATUNG? .....</b>	<b>3</b>
<b>5. WIE LÄUFT EINE KOLLEGIALE BERATUNG AB? .....</b>	<b>4</b>
<b>6. WELCHE AUFGABEN HABE ICH IN WELCHER ROLLE? .....</b>	<b>4</b>
<b>7. WIE FANGEN WIR AN? .....</b>	<b>6</b>
<b>8. WO KANN MAN NOCH DARÜBER LESEN (QUELLEN)? .....</b>	<b>8</b>

**Jedes Ding hat drei Seiten: Eine, die du siehst, eine, die ich sehe und eine, die wir beide nicht sehen.**  
(chinesische Weisheit)

---

## **EINLEITUNG**

---

Als Pädagog\*innen sprechen Sie viel über die Kinder und manchmal über deren Eltern. Sie selbst bleiben als Person meist außen vor. Wie geht es den Fachkräften? Wie sehen sie sich selbst in ihrer Beziehung zu Kindern und Eltern?

Solange die Beziehungen untereinander, zu Kindern und Eltern gut sind, fällt das nicht weiter auf. Wenn die Situationen kompliziert werden, kommt es aber manchmal zu Konflikten. Dann fehlt Pädagog\*innen manchmal ein Beistand. Nicht als Verstärkung gegen die herausfordernden Kinder oder Eltern (auch wenn beiden Seiten in kritischen Situationen Hilfe guttäte), sondern als Beistand bei der Reflexion der eigenen Rolle und Lage. Diesen Beistand kann am besten leisten, wer die Herausforderungen kennt: die eigenen Kolleg\*innen.

### **1. DIE GRUNDIDEE**

---

Pädagogische Fachkräfte sollten sich regelmäßig austauschen können – über sich und ihre Beziehungen zu den Menschen, mit denen sie arbeiten. Ein solcher Austausch unterstützt die persönliche und berufliche Weiterentwicklung. Und obwohl – oder gerade weil – er nicht primär auf konkrete Problemlösung abzielt, kann er in erheblichem Maße Konflikte entschärfen, das Arbeitsklima verbessern und neu motivieren.

In vielen Situationen im Kita-Alltag können wir nicht auf Patentrezepte und Routinen zurückgreifen. Pädagogische Interaktionen sind gekennzeichnet durch Uneindeutigkeit und Offenheit, sie hängen ab vom Kontext, von den Persönlichkeiten und Beziehungen der Akteure untereinander, deren Vorerfahrungen, Glaubenssätzen und (berufs)biografischen Prägungen. Gleichzeitig erlaubt der dichte Alltag nicht immer das nötige Innehalten und Klären einer herausfordernden Situation.

Die meisten Pädagog\*innen haben aber ein gutes Gespür dafür, wenn sich bestimmte Situationen mit einzelnen Kindern zuspitzen, Alltagsarrangements oder Brüche und Veränderungen sich so auswirken, dass es Zeit wird, in Ruhe einen Blick darauf zu werfen und nach Lösungen zu suchen. Diese müssen – davon sind wir überzeugt – nicht (immer) von externen Fachleuten kommen. Teams und Fachkräfte verfügen über alle Ressourcen, um für diese Alltagssituationen Lösungen zu finden. Sie brauchen dafür einen guten methodischen Rahmen und einen regelmäßigen Ort, an dem sie zur kollegialen Beratung zusammenfinden.

Auf Grundlage verschiedener Konzepte zur kollegialen Reflexion (s. Quellenangaben S.9) haben wir mit pädagogischen Fachkräften in vielen Jahren gemeinsamen Praktizierens und Weiterentwickelns eine Form erarbeitet, die sich an den Bedarfen des Kita-Alltags orientiert und die besonderen Belange der Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog\*innen und Kindern in den Blick nimmt. In der folgenden Handreichung finden Sie die wesentlichen Bausteine, die die Basis kollegialer Reflexion bilden und Sie bei der Umsetzung in Ihrer eigenen Praxis unterstützen können.

## 2. WAS IST EIN ANLASS FÜR KOLLEGIALE BERATUNG?

---

Fast jede berufsbezogene Situation kann in die kollegiale Beratung eingebracht werden. Dabei kann es um die Bearbeitung zurückliegender Situationen genauso gehen, wie um zu erwartende Herausforderungen oder die gute Vorbereitung auf eine anstehende berufliche Aufgabe.

Die regelmäßige Betrachtung der Situation eines jeden Bezugskindes im Rahmen der kollegialen Beratung erhöht die Handlungssicherheit in stressigen Alltagssituationen. Die kollegiale Reflexion führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Wohlbefinden eines jeden Kindes – damit geraten auch die stillen, vielleicht eher angepassten Kinder in den Fokus der Betrachtung. Kollegiale Reflexion kann aber auch ungünstigen Rahmenbedingungen oder strukturellen Barrieren auf die Spur kommen, kann den Blick auf mögliche Auslöser einer beruflichen Herausforderung lenken, die bisher für die Beteiligten nicht sichtbar waren.

In der Kollegialen Beratung geht es nicht um Patentrezepte von Expert\*innen, sondern darum, eine Situation und ihr Zustandekommen vertieft zu verstehen, die eigenen Anteile am Handeln der beteiligten Akteure zu beleuchten und für sich selbst zu klären. Daraus lassen sich dann passgenaue und sehr persönliche Handlungsorientierungen ableiten. Diese Lösungen erarbeitet sich die/der Einbringer\*in schließlich selbst. Im Optimalfall weitet sich die vorher verengte Problemsicht auf eine neue Fülle von bisher ungeahnten Handlungsoptionen. Manchmal bestätigt sich auch, dass alles, was man bisher getan hat, um die Situation zu lösen, gut und richtig war.

## 3. WOZU IST KOLLEGIALE BERATUNG NOCH GUT?

---

Kollegiale Beratung ...

- kann entlasten und berufliche Beanspruchungen (nachweislich) mindern
- trägt zur gegenseitigen Stärkung und Unterstützung im Team bei
- erweitert Handlungsspielräume und Handlungskompetenzen durch Multiperspektivität
- stärkt die Eigenverantwortung und Selbsthilfepotentiale
- erweitert kommunikative Kompetenzen (z.B. aktives Zuhören, konstruktives Feedback, Perspektivwechsel, Gefühle ausdrücken) und entwickelt die Gesprächskultur im Team
- entwickelt eigene Beratungskompetenzen weiter
- fördert neue Denkmuster
- erweitert Fachkompetenzen.

## 4. WELCHE GRENZEN HAT KOLLEGIALE BERATUNG?

---

Kollegiale Beratung...

- ist nicht geeignet, um Teamkonflikte zu klären (fehlendes Vertrauen, latente Spannungen und Konflikte machen fachliche Themen zu Beziehungsthemen).
- ist keine Therapie (Persönlichkeitsbeeinträchtigungen oder psychische Erkrankungen können in Kollegialer Beratung nicht bearbeitet werden).
- dient nicht der Kontrolle pädagogischer Arbeit. Kollegiale Beratung ist ein Beratungssetting auf Augenhöhe.



## 5. WIE LÄUFT EINE KOLLEGIALE BERATUNG AB?

---

Kollegiale Beratungen laufen nach einem klaren Muster ab: klar strukturiert, schrittweise, in einem zeitlich definierten Verlauf mit der „Verpflichtung“ auf konkrete Ziel- bzw. Handlungsorientierung(en). Die Einhaltung der Strukturen und Rollen ist wesentlich und dient der Effizienz der Beratung und dem sicheren Rahmen für die Teilnehmenden.

### **Rahmenbedingungen**

Gruppengröße: 4-8 TN

Termine: *verbindlich* und *regelmäßig* (auch wenn es scheinbar keine akuten Anliegen gibt)

Zeitbedarf: ca. 45-60 Minuten (plus / minus; je nach „Disziplin“)

Raum/Sitzordnung:

- angemessen und vor allem ungestört;
- Sitzkreis, damit sich alle TN ansehen können und keine Tische als Barrieren zwischen den Menschen stehen;
- Moderator\*in und Einbringer\*in möglichst nebeneinander, in den Beratungsrunden kann sich Einbringer\*in einen guten Ort mit etwas Abstand zur Runde suchen

Rollen: i.d.R. Moderator\*in; Ratsuchende; beratende Gruppe

### **Klassischer Ablauf**

Die klassische kollegiale Beratung verläuft in drei Phasen

1. Anliegenklärung
2. Reflexion
3. Handlungsorientierungen/Lösungsideen.

Jede dieser Phasen wird im Wechsel gestaltet:

- a) Einbringer\*in ist aktiv (mit Unterstützung der Moderation)
- b) offene Runde der Berater\*innen ist aktiv.

## 6. WELCHE AUFGABEN HABE ICH IN WELCHER ROLLE?

---

Moderator\*in:

- Achtet auf das systematische Vorgehen und sorgt dafür, dass die Phasen/Wechsel eingehalten und nicht übersprungen oder vermischt werden.
- Achtet auf die Zeit.
- Leitet die Beratungsphasen ein, achtet dabei auf die Signale aller Teilnehmer\*innen.
- Erinnert an die vereinbarten Kommunikationsregeln.
- Achtet auf respektvollen Umgang miteinander.
- Schützt ggf. die Teilnehmer\*innen vor zu weitgehenden Fragen und Themen.
- Kann selbst dokumentieren oder es delegieren.

Ratsuchende\*r:

- bringt ihr/sein Anliegen ein.
- Hält sich in den Beratungsrunden zurück und hört nur zu.

- Die/der Ratsuchende kann sich mit einigen der folgenden Fragen bereits selbst vorbereiten, z.B.
  - *Worin zeigt sich das Thema?*
  - *Wer hat ein Problem damit?*
  - *Welche Rolle spiele ich dabei?*
  - *Wer ist noch beteiligt? Welche Beziehung habe ich zu den Beteiligten?*
  - *Worin zeigt sich bzw. besteht das Problem genau?*
  - *Wann tritt es auf? (Situationen, Beteiligte)*
  - *Wer will was vermutlich erreichen?*
  - *Was will ich erreichen? Wie soll es sein, wenn es sich verändert hat?*
  - *Was habe ich bisher getan, um die Situation zu verändern?*
  - *Was war ein bisschen erfolgreich?*
  - *Was ist meine Frage an euch?*

Beratende Runde:

### **Phase 1: Anliegenklärung**

- Hört zu
- Fragt nach Aufforderung der Moderator\*in nach (nur kurze und präzise Verständnisfragen, keine verdeckten Hypothesen oder Lösungen wie „Hast du schon...“)

### **Phase 2: Reflexion**

- gibt Rückmeldungen aus „Herz und Bauch“:
  - Welche Ressourcen, positiven Seiten entdecke ich bei der/dem Ratsuchenden, bei den anderen Beteiligten?
  - Perspektivwechsel: Wie würde es mir an Stelle/des Ratsuchenden gehen? /Wie geht es wohl dem Kind/dem Vater/der Mutter/dem Geschwisterkind...?
  - Welche Informationen, die ich gehört habe, erscheinen mir besonders bedeutsam?
  - Welche Fragen würde ich mir noch stellen? Welche Hypothesen habe ich in Bezug auf das Handeln der Akteure?
  - Welche guten Gründe könnten die Akteure leiten?
- vermutet Zusammenhänge und Ursachen (und markiert diese sprachlich als Vermutungen/Hypothesen!), erkundet blinde Flecken – worüber habe ich *nichts* gehört?

### **Phase 3: Handlungsorientierungen**

- gibt fachliches Feedback:
  - Was muss aus fachlicher Sicht beachtet werden? Was braucht das Kind, die Eltern, was ist aus pädagogischer Sicht jetzt wichtig?
  - macht Lösungsvorschläge, sammelt viele Ideen, auch kreativ und ohne Verpflichtung auf Umsetzbarkeit

**Wichtig:** keine Bewertung der Ideen und Ansätze, alle haben ihre Berechtigung und stehen nebeneinander. Ihren Wert für den/die Einbringer\*in bestimmt diese/r selbst.

Keine direkte Ansprache der/des Einbringer\*in.

## 7. WIE FANGEN WIR AN?

---

Es ist sicher hilfreich, wenn Kolleg\*innen, die Interesse an der Etablierung der kollegialen Beratung haben, einen Einführungsworkshop besuchen können. Dennoch möchten wir die Angst vor der Methode nehmen. Der Ablauf erscheint vielleicht kompliziert, wenn man aber die wenigen Grundregeln erst einmal in ihrer Wirkung erlebt hat und deren Sinn kennt, ist es gar nicht so schwer. Auch hier gilt: viel Übung macht Meister\*innen!

### **Zum Einstieg**

Auf der nächsten Seite finden Sie ein reduziertes Ablaufschema, das besonders in der Übungsphase für alle Teilnehmer\*innen ein guter Leitfaden durch die Beratung sein kann. Man kann es ausdrucken und verteilen, groß an ein Flipchart schreiben oder die einzelnen Phasen mit ihren Regeln auf A4-Blättern notieren und nacheinander in die Mitte des Kreises legen.

Teilnehmer\*innen einer kollegialen Beratung brauchen die Methode vorher nicht zu kennen, wichtig ist, dass die/der Moderator\*in etwas Erfahrung hat oder selbst schon einmal an einer kollegialen Beratung teilgenommen hat. Er/sie sagt jede Phase für die Teilnehmer\*innen an und teilt mit, welche Regeln in der jeweiligen Runde gelten. Die beratende Runde vereinbart sich vorab dazu, dass die/der Moderator\*in das Gespräch strukturieren, Teilnehmer\*innen ggf. unterbrechen und an die Gesprächsregeln erinnern darf und wird.

### **Wichtig in der Übungsphase**

Es tut der Methode keinen Abbruch, wenn „Fehler“ gemacht werden. Kollegiale Beratung kann ein Team auch in Fehlerfreundlichkeit üben. In der Übungsphase (und gern auch darüber hinaus) sollte jeweils eine kurze Phase der Methodenkritik eingeplant werden. Nacheinander (Einbringer\*in, beratende Runde, Moderator\*in) können die Teilnehmer\*innen ein kurzes Feedback zum Prozess geben. Wie ging es der/dem Ratsuchenden, was war gut? Was hat sich vielleicht nicht so gut angefühlt? Wichtige Aufgabe der Moderation ist hier, darauf zu achten, dass nicht nochmal in den Inhalt des Beratungsanliegens gegangen wird.

Wichtig ist auch, dass in der Übungsphase **drei Grundregeln** eingehalten werden, die nach unserer Erfahrung essentiell für die Wirksamkeit und dafür sind, dass die Methode als nützlich und angenehm erlebt wird:

**1. Trennung von Reflexions- und Lösungsphase:** Die beratende Runde berät i.d.R. in zwei Phasen. Es ist nützlich, die erste Phase allein dem Verstehen und Reflektieren der Situation zu widmen. Lösungsideen, die an dieser Stelle bereits aufkommen, sind oft „unreif“ und zu allgemein. Sie können von den Teilnehmenden still notiert werden. In der zweiten Beratungsrunde wird sich zeigen, ob sie noch als stimmig empfunden und vorgetragen werden.

**2. Kein Dialog mit der/dem Ratsuchenden:** Dialog findet nur zwischen Einbringende\*r und Moderator\*in statt. Die/der Einbringende soll ganz in Ruhe und ohne das Gefühl, reagieren, antworten oder sich rechtfertigen zu müssen, den Ideen der beratenden Runde folgen können. Dazu kann sie/er am besten etwas aus der Runde herausrücken. Die Teilnehmenden sprechen ihn/sie nicht an, sondern tauschen in den sog. „offenen Runden“ untereinander ihre Ideen aus. Das hilft auch, als unpassend empfundene Gedanken oder Vorschläge, die man selbst schon erfolglos ausprobiert hat, ganz entspannt weiter ziehen zu lassen. Die/Der Ratsuchende\*r entscheidet selbst, was wichtig ist und worauf sie/er in der folgenden Phase Bezug nimmt.

**3. Keine Bewertungen** Jede eingebrachte Idee, jeder Gedanke steht für sich und wird nicht bewertet. Es bremst die Ideenfindung sehr aus, wenn ein/e Andere/r die eigene Idee für ungeeignet hält. Auch die/der Ratsuchende äußert sich nicht zu Gedanken, die sie/er als nicht nützlich empfindet, sondern thematisiert die, die sie/ihn weiterbringen. Ggf. kann eine Stimmigkeitsrunde zu den am Ende geäußerten Lösungsideen, die die/der Ratsuchende sich aus der Beratung mitnimmt, einberufen werden. Hier ist Raum für fachliches Feedback und mögliche Zweifel/Beachtenswertes zu den Handlungsorientierungen aus der beratenden Runde.

Ca. Zeit	Phasen	Ablaufschema für eine kollegiale Beratung		
5'	Rollenverteilung	Zu klären: Wer bringt ein Thema ein? (Ratsuchende/r) Wer moderiert? (Moderator*in) Alle anderen beraten (offene Runde)		
		Ratsuchende/r	Beratende Gruppe	Regeln
15'	Vorstellung des Anliegens	Situationsbeschreibung (Fokussierung) Frage stellen Zielstellung formulieren	Hört zu! Nicht unterbrechen! ggf. Notizen machen	Noch nicht nachfragen! Neben dem Sachinhalt auch auf Stimme, Haltung, Körpersprache sowie auf eigene Empfindungen achten.
5'	Befragung	antwortet differenziert	Stellt knappe Verständnisfragen; fragt weitere Informationen nach	Bitte <u>nur Verständnis- und Informationsfragen</u> , keine Interpretationen und Diskussionen
10'	Reflexion	„geht aus der Runde“ und hört nur zu; hält sich zurück; nimmt auf	Diskutiert und berät untereinander: Eindrücke, Vermutungen, Assoziationen, Hypothesen	Hier geht es vor allem um die Situation und all ihre Facetten. Bitte <u>noch keine Lösungen</u> entwickeln! Ratsuchende/n nicht direkt ansprechen
5'	Rückmeldung	„kehrt zurück“, ergänzt und korrigiert, was gehört wurde; äußert sich zu den Ideen und Einfällen der beratenden Gruppe; was ist neu, brauchbar usw.	Hört zu! Fällt nicht ins Wort!	<u>Keine Diskussionen</u> , allein die/der Ratsuchende redet
10'	Handlungsorientierungen/ Lösungsideen	„geht aus der Runde“, hört intensiv zu und macht sich ggf. Notizen	Die Runde sammelt Ideen aus eigenen Erfahrungen oder was sie an Stelle de*r Ratsuchenden tun würden	Ratsuchende/r hält sich komplett zurück! Jeder Gedanke ist wichtig und wird nicht bewertet
10'	Entscheidung	Teilt mit und begründet, welche Lösungsideen interessant sind, welche nützlich scheinen und er/sie ggf. umsetzen möchte	Hört zu!	Beratende Gruppe hört nur zu und kommentiert nichts
	Ggf. Lösungsvorschläge vertiefen	wenn Dinge unklar geblieben sind, Lösungen differenziert werden müssen, diese Runde einfordern	Vertiefung von Lösungsvorschlägen; weitere Vorschläge zum Vorgehen	Ratsuchende*r kann auch eine Stimmigkeitsprüfung abfragen: wie realistisch sind meine Handlungsorientierungen? Was muss ich beachten?
5'	Abschluss	Äußert, wie es ihr/ihm jetzt geht. Fasst zusammen. Nennt erste Schritte.	Wer will, kann sagen, was sie/er ganz persönlich heute aus dem Gespräch mitnimmt.	Nicht noch einmal auf die Inhalte eingehen. <u>Moderator*in dankt und beendet.</u>

## 8. WO KANN MAN NOCH DARÜBER LESEN? – VERWENDETE QUELLEN

---

**Becker, I./ Lorenz, A.** (Unveröffentl.): Beziehungskompetenz und kollegiale Reflexion 2012

**Becker, I./Hekele, K.:** Kollegiale Beratung. Der subjektorientierte Ansatz. Erklärende Texte 1. (Unveröffentlicht) 1994/2009

**Herwig-Lempp; J.:** Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systematische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen 2012

**Juul, J./Jensen, H.:** Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim, Basel 2005

**Klawe, W.:** Kollegiale Beratung – ein systematisches Verfahren für praxisbegleitendes Lernen und eine professionelle Praxisreflexion. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen. München 1995

**Schlee, J.:** Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 2004

**Tietze, K.-O.:** Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek bei Hamburg 2013





**Dresdner Handlungsprogramm**  
„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

## Reflexionsfragen zu herausforderndem kindlichen Verhalten

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

**ehs**  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Kompetenz- und Beratungszentrum  
im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“  
Valerie Eidam

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## „Wenn wir Erwachsenen neu über herausfordernde Kinder nachdenken, können unglaubliche Sachen passieren.“

(Jesper Juul, Familientherapeut)

---

Im pädagogischen Alltag stehen wir gelegentlich kindlichen Handlungs- und Verhaltensweisen gegenüber, die uns herausfordern. Sie werfen Fragen auf nach der Bedeutung der Verhaltensweisen und einem angemessenen Umgang damit, der dem betreffenden Kind gerecht wird aber auch das Wohlbefinden der anderen Kinder gewährleistet.

In diesen Situationen kann es hilfreich sein, sich Unterstützung zu suchen: in Form von Austausch mit Kolleg\*innen, formaler in einer Kindbesprechung, kollegialen Beratung oder durch das Hinzuziehen externer Beratungsangebote. Diese Handreichung möchte den Austausch mit anderen in keinem Fall ersetzen, sondern sie soll zusätzlich Anregungen geben, mit welchen Fragen wir der herausfordernden Situation begegnen und wie wir neue Perspektiven darauf einnehmen können.

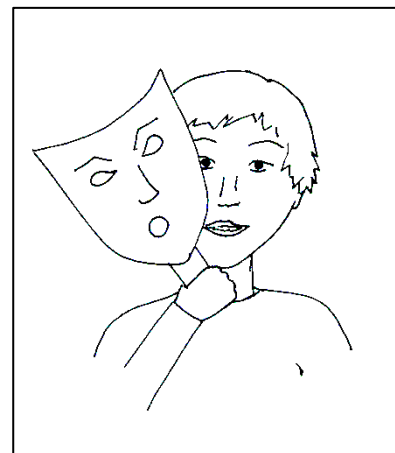
Die einzelnen Frageblöcke können nach eigener Einschätzung einzeln oder mehrere hintereinander verwendet werden. Sie lenken jeweils den Blick auf einen der vielen möglichen Blickwinkel, aus denen eine zwischenmenschliche Dynamik verstanden werden kann. In diesem Sinne können die Fragen dazu genutzt werden, Hypothesen zu der wahrgenommenen Situation und möglichen hilfreichen Veränderungen zu entwickeln und damit die Sichtweisen zu erweitern. Jede Person kann dabei ein für sich selbst angenehmes und hilfreiches Vorgehen wählen: Eine schriftliche Beantwortung der Fragen, ein Durchdenken der Fragen bei einem Spaziergang, im Gespräch mit eine\*r Kolleg\*in oder auf eine andere Weise.

### **ANNAHME EINER POSITIVEN ABSICHT HINTER DEM VERHALTEN**

---

Statt nach dem „Warum“ hinter einem Verhalten zu fragen, wird systemisch „Wozu“ gefragt: Es stellt den Sinn des Handelns in den Mittelpunkt und lenkt damit den Blick auf achtenswerte Bedürfnisse des Kindes.

1. Welches Verhalten hat das Kind gezeigt? Wie genau hat es das getan?
2. Wann und wo hat das Kind das Verhalten gezeigt?
3. Wie habe ich reagiert?
4. Was war das Ergebnis davon?
5. Was habe ich bisher als Erklärung für das Verhalten angenommen?



6. Welche positive Absicht könnte das Kind für das Verhalten haben?
7. Wenn ich eine oder mehrere positive Absichten in Betracht ziehe, wie kann ich mich in Zukunft anders verhalten?



## EINBEZUG VERSCHIEDENER PERSPEKTIVEN

Aus systemischem Blick ist das Verhalten einer Person nicht isoliert zu erklären, sondern es findet in einem sozialen Umfeld statt. Alle Personen, die zu dem sozialen Umfeld gehören, sowie ihre verschiedenen Perspektiven können in die Lösungssuche mit einbezogen werden.

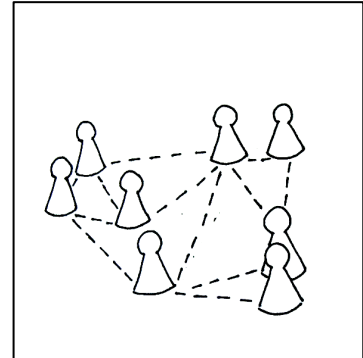
Welches Verhalten habe ich bei dem Kind wahrgenommen? Was genau habe ich wann und wo beobachtet?

Wie sehen Andere (Kolleg\*innen, Eltern) das Verhalten des Kindes?

Was daran irritiert mich?

Welche neuen, achtenswerten Seiten des Kindes entdecke ich durch den Austausch mit anderen?

Wie kann ich diesen Seiten in meiner pädagogischen Arbeit begegnen?



## SUCHEN EINER LÖSUNG DURCH DAS AUFSPÜREN VON AUSNAHMEN

Kein Problem tritt immer auf, die Ausnahmen weisen oft in Richtung einer möglichen Lösung. Daher kann es hilfreich sein, den Blick auf die Ausnahmen vom Problem zu lenken und nach den Ressourcen und Kompetenzen zu suchen, die sich darin zeigen.

### Identifikation von Ausnahmen

Wann tritt das Problem / das Verhalten nicht auf?

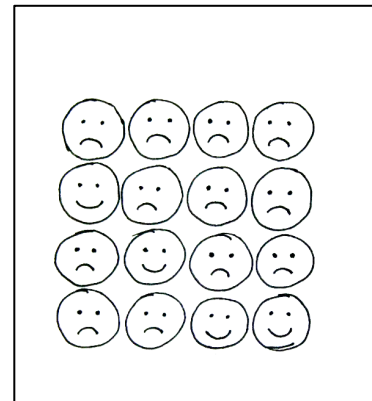
Wann ist die Situation etwas besser? Was ist dann anders?

### Ausweitung von Ausnahmen

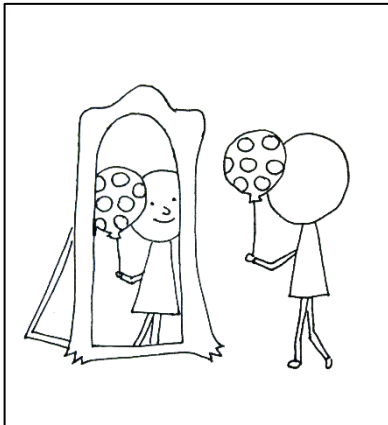
Was tue ich anders, wenn die Ausnahme geschieht?

Was tun andere Beteiligte auf andere Weise, wenn die Ausnahme auftritt?

Was müsste passieren, damit die Ausnahme öfter passiert?



## EIGENE PERSPEKTIVE



Die Wahrnehmung eines Problems steht immer im Zusammenhang mit der wahrnehmenden Person. Daher ist es für eine Lösungsfindung nützlich, ihre Sichtweisen und ihr Verhalten mit zu betrachten.

Wie kommt es, dass ich das Verhalten des Kindes so (störend/auffällig/verunsichernd/...) wahrnehme? Was hat das mit meiner eigenen Perspektive und meinen Erfahrungen zu tun?

Welchen Umgang habe ich bisher damit gefunden? Was war hilfreich? Was hat die Situation ggf. erschwert?

Was brauche ich, um dem Verhalten, das mich herausfordert, mit mehr Leichtigkeit und Sicherheit zu begegnen? (für mich selbst, als Rahmenbedingungen von außen)

## SELBSTFÜRSORGE & COPING

Belastungen durch Stress, Hektik und Konflikte begleiten häufig den Arbeitsalltag in der Kita. Hohe Ansprüche an das Einfühlungsvermögen gegenüber Kindern, Eltern und Kolleg\*innen kann dazu führen, dass eigene Bedürfnisse zurückgestellt werden und daraus Unzufriedenheit und Überlastung erwächst.

Um dem entgegen zu wirken empfiehlt es sich,

- selbstfürsorglich und freundlich mit eigenen Empfindungen umzugehen
- eigene Grenzen und Überlastungen zu erkennen, ggf. „Nein“ zu zusätzlichen Aufgaben zu sagen
- sich eigene Ressourcen und Stärken immer wieder zu vergegenwärtigen und zu nutzen



Wie habe ich das bisher geschafft?

Wer oder was war mir dabei besonders hilfreich?

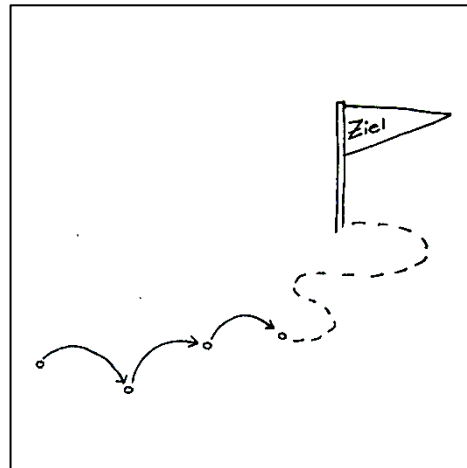
Worauf kann ich auch weiterhin aufbauen?

## NÄCHSTE SCHRITTE

---

Die Reflexionsfragen allein zu durchdenken ersetzt nicht den Austausch mit anderen! Wenn Herausforderungen im Umgang mit einem Kind wahrgenommen werden, ist es ratsam, auch das Gespräch mit Kolleg\*innen zu suchen. Daran könnte sich anschließen:

- Kindbesprechung
- Kollegiale Beratung
- Elterngespräch
- Planungskreis
- Beobachtungsverfahren
- Beratungsangebote: Prozessbegleitung,  
Fachberatung, KBZ, für kommunale Kitas:  
pädagogisches Beratungsangebot



## LITERATUR

---

Bamberger, G.: Lösungsorientierte Beratung. Weinheim 2005

Pfreundner, M.: Auffälliges Verhalten von Kindern aus systemischer Sicht. kindergarten heute wissen kompakt, Sonderheft von ‚kindergarten heute‘ 2015

Richter, K.: Selbstreflexion und Inklusion – am Beispiel von Kindern mit Behinderung in der Kita. Verfügbar unter: [http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_Richter\\_2017\\_SelbstreflexionundInklusion.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Richter_2017_SelbstreflexionundInklusion.pdf). Zugriff am 17.11.2020

Schmieder, J.: Jedes Verhalten macht Sinn. Herausfordernde Situationen in der Kita systemisch betrachtet. Verfügbar unter: [http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Schmieder\\_2018\\_JedesVerhaltenmachtSinn\\_02.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schmieder_2018_JedesVerhaltenmachtSinn_02.pdf). Zugriff am 16.11.2020

Vogt-Hillmann, M., Burr W. (Hrsg.) Kinderleichte Lösungen. Dortmund 2009





Anregungen für Weiterbildungscurricula  
Teil A: Lebenslagensensibles Leitungshandeln  
im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

ehs  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

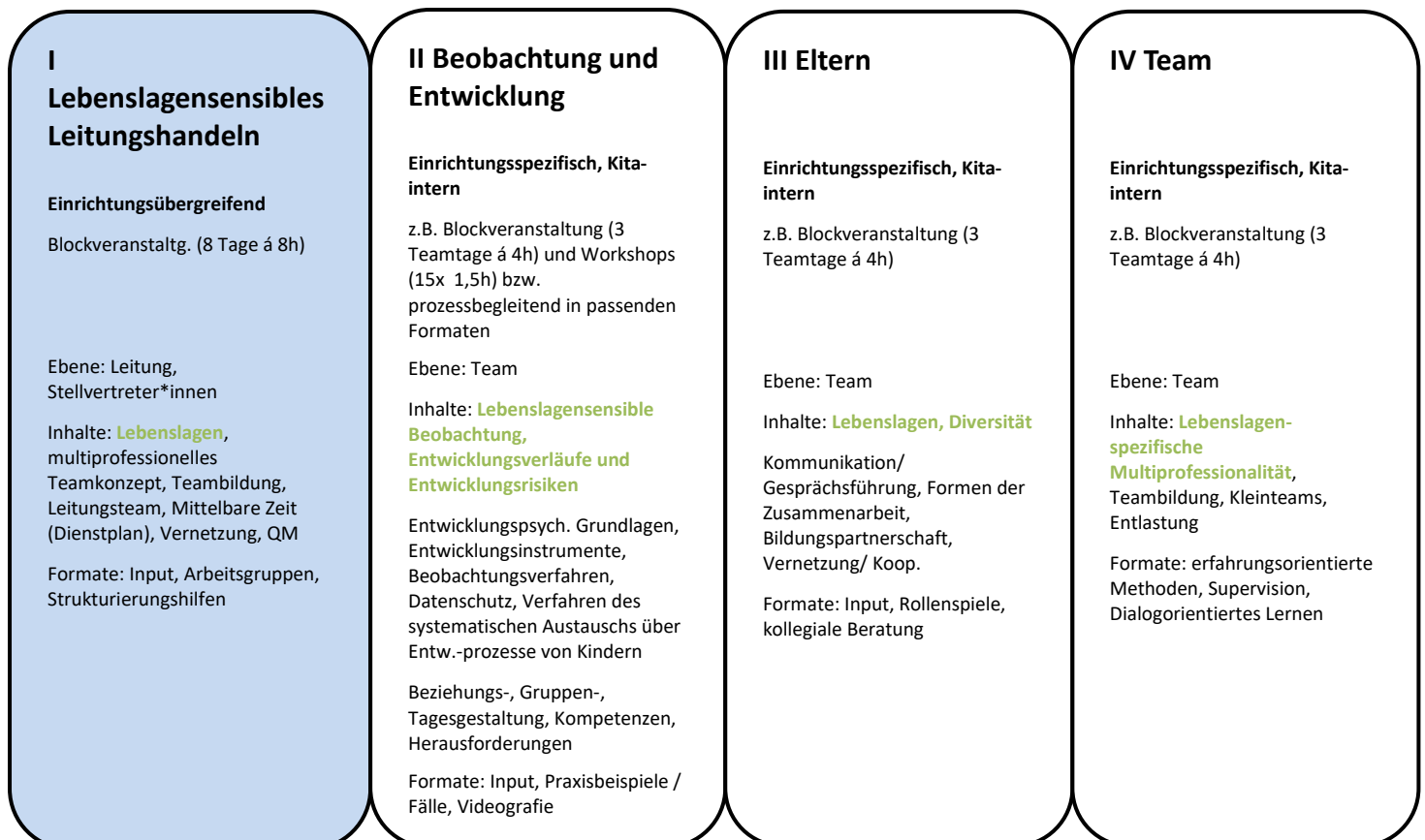
Annekatrien Lorenz, Silke Stöcker

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## GRUNDVERSTÄNDNIS KOMPETENZORIENTierter WEITERBILDUNG AM KOMPETENZ- UND BERATUNGSZENTRUM „AUFWACHSEN IN SOZIALER VERANTWORTUNG“

Ausgehend vom Grundanliegen des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ liegt der inhaltliche Fokus der kompetenzorientierten Weiterbildung auf der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Sensibilisierung für die vielfältigen Lebenslagen und den damit verknüpften Bedarfen. Ziel ist es, im Rahmen der Weiterbildung mit den Teilnehmenden die pädagogische Alltagspraxis für Kinder in herausfordernden Lebenslagen zu reflektieren und anregende Impulse zu liefern, so dass die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen weiterentwickelt und im Sinne der Kinder bedürfnisorientiert angepasst werden kann.

Die Weiterbildung wird prozessorientiert gestaltet. Die Weiterbildner\*innen verstehen sich als Lehrende und Lernende zugleich. Sie sind Impulsgeber\*innen, Begleiter\*innen und Moderator\*innen und beziehen die Kompetenzen und Ressourcen der Teilnehmer\*innen und die Erfahrungen aus den Kitas in die Ausgestaltung der Weiterbildung ein. Inhaltliche Ausrichtungen, Vertiefungen und Methoden werden partizipativ festgelegt und im Dialog mit allen Beteiligten abgestimmt. Somit wird u.a. ein Anschließen an die aktuellen Entwicklungen und Bedarfe der Teilnehmenden gewährleistet, die (Weiter-)Entwicklung in den Teams angeregt sowie die Nachhaltigkeit erhöht.



Die nachfolgend beschriebene Fortbildung soll die Leitungsteams in Kitas im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“, in der Regel Leiter\*innen und stellvertretende Leiter\*innen, dabei unterstützen und sie befähigen

- zur (Selbst-)Reflexion ihres eigenen Leitungshandelns und dazu, eigene Entwicklungsthemen zu erkennen und zu bearbeiten
- anhand der Methodik und der Anregungen in der Fortbildung gemeinsam mit den Mitarbeiter\*innen zu Ideen zur Planung, Gestaltung und Umsetzung von Veränderungsprozessen in ihrer Kita entwickeln
- die Personalentwicklung in ihrer Einrichtung administrativ zu steuern und die Arbeits-, Kommunikations- und Informationsstrukturen den Bedingungen in der Kita anzupassen
- die pädagogischen Prozesse der Arbeit mit den Kindern (und deren Familien) unter optimaler Nutzung der vorhandenen Personalausstattung zu gestalten
- Kitas zu Orten zu entwickeln, in denen sich alle Kinder zugehörig und angenommen fühlen und bestmögliche Bedingungen vorfinden können, um gesund und resilient aufwachsen und lernen zu können.

Die Fortbildung wurde konzipiert unter Bezugnahme

- auf aktuelle Diskurse der kompetenzorientierten Weiterbildung sowie der Erwachsenenbildung
- auf Grundlagenliteratur der Organisationsentwicklung sowie des Changemanagements
- auf aktuelle Fachliteratur/Veröffentlichungen zu Anforderungen und Qualitätsdimensionen in sozialen Organisationen resp. Kindertagesstätten
- auf das „Entwicklungskonzept einer lebenslagensensiblen Kita“ des Kompetenz- und Beratungszentrums als fachliche Orientierung
- auf die antizipierten Bedarfe aus Sicht von Fachberater\*innen und Leiter\*innen von Kindertagesstätten. Dazu wurden mehrere Gespräche mit den benannten Zielgruppen geführt und die geplanten Themen mit den Erwartungen/fachlichen Bedarfen abgeglichen.

## **ZIELE DER FORTBILDUNG (WANN IST DIE FORTBILDUNG GELUNGEN?):**

---

Die Teilnehmer\*innen setzen sich mit den alltäglichen Herausforderungen in ihrer Einrichtung, den Qualitätsansprüchen des Entwicklungskonzeptes „Lebenslagensensible Kita“ und der Steuerung des Entwicklungsprozesses in ihrer Kita (besser) auseinander und entwickeln ihre Leitungspraxis weiter.

Die Teilnehmer\*innen erleben in der Fortbildung Methoden, die sie anschließend selbst mit ihrem Team, mit Kindern und Eltern anwenden („doppelte Didaktik“).

Die Teilnehmer\*innen finden in der Fortbildung einen Ort und einen Rahmen, an dem sie aktuelle Herausforderungen und Problemstellungen mit fachlicher (räumlicher/zeitlicher) Distanz betrachten, professionell begleitet und methodisch gestützt bearbeiten und lösen.

Die Teilnehmer\*innen fühlen sich mit ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen ernst genommen, konnten gut anknüpfen und das neu erworbene Wissen/Kompetenzen in ihr Handeln in der Kita integrieren.

## VORANNAHMEN

---

1. Die Leiter\*innen sind für die üblichen Leitungsaufgaben der Einrichtung qualifiziert und verfügen in der Regel über Erfahrungen im Arbeitsfeld.

2. Besondere Herausforderungen in den Handlungsprogramm-Kitas ergeben sich sowohl für das Leitungshandeln auch als für die pädagogische Arbeit mit Kindern/Familien durch die Lebenslagen der Familien im Sozialraum.

Eine bedarfsgerechte Personalausstattung soll den Kitas ermöglichen, ihre pädagogische Arbeit noch fokussierter auf die Gestaltung von Bildungsanregungen für Kinder auszurichten.

Die Aufgabe ist also die behutsame Steuerung des Teamwachstums bei gleichzeitig zielgerichtetem Einsatz der zusätzlichen Ressourcen im Sinne einer lebenslagensensiblen Pädagogik.

Der folgende Konzeptentwurf lehnt sich fachlich an den WIFF-Wegweiser „Leitung von Kindertageseinrichtungen - Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ an. Ausgewählt wurden diejenigen Handlungs- und Lernfelder, die aus dem aktuellen fachlichen Wissensstand und aus der Programmerkfahrung heraus wesentlich für die Leitung einer lebenslagensensiblen Kita und die Steuerung von Veränderungsprozessen erscheinen.

Dabei wurde die Praxiserfahrung darüber einbezogen, in welchen Bereichen von Fachwissen und Handlungskompetenzen bei Leiter\*innen in der Regel Entwicklungspotenziale bestehen (aufgrund der heterogenen Lernausgangslagen und der gewandelten Anforderungen an Leitungstätigkeiten).

Es gibt bei den fachlich-inhaltlichen Lernfeldern der Leitungspersonen (z.B. Kinderschutz, vorurteilsbewusste Pädagogik, Lebenslagen etc.) Überschneidungen mit den Fortbildungsinhalten, die für alle päd. Fachkräfte angeboten werden. Bei der Ausgestaltung der Fortbildungen für die Kitas werden aus diesem Grund einzelne Lerneinheiten zu inhaltlichen Themen für die Metaperspektive „Leitungsaufgaben in diesem Kontext“ extra „on top“ durchgeführt.

Insgesamt ist die Fortbildung so angelegt, dass die Präsenzveranstaltungen an den 8 „off-the-job“-Fortbildungstagen als komprimierte Entwicklungsimpulse für das jeweilige Thema verstanden werden. Das wesentliche Lernen und somit auch das Erreichen der formulierten Lern- und Kompetenzziele wird zwischen den Modulen in den „near-the-job“- (peer-Lerngruppen, Hospitationen) und on-the-job-Prozessen stattfinden sowie parallel durch die Prozessbegleitung unterstützt.



## **INHALTE/KOMPETENZZIELE:**

---

### **SELBSTMANAGEMENT: SICH SELBST FÜHREN**

---

Leitungskräfte in lebenslagensensiblen Kitas sind in der Lage, den erhöhten Herausforderungen und Belastungen mit einer hohen Selbstmanagementkompetenz – auch und vor allem in Krisensituationen, zu begegnen. (Knappe) Ressourcen und anstehende Aufgaben werden stetig gut in die Aushandlung gebracht. Die Leiter\*innen reflektieren regelmäßig ihre eigene Rolle und Position in der Einrichtung und wenden professionelle Methoden der Selbstfürsorge und Psychohygiene als Basis des Selbstmanagements an.

### **LEBENSLAGEN VON KINDERN UND FAMILIEN IM SOZIALRAUM UNSERER KITA**

---

Leitungskräfte in lebenslagensensiblen Kitas kennen die Aufwuchsbedingungen der Kinder, welche die Kita besuchen. Sie wissen und reflektieren die Ursachen und Dimensionen von Armut und deren Auswirkungen auf die Lebenslage. Leiter\*innen haben Einblick in die Besonderheiten, Möglichkeiten und Begrenzungen des Sozialraums, in dem sich die Kita befindet. Sie sind mit Methoden der Sozialraumanalyse (für pädagogische Fachkräfte und Kinder) vertraut.

-> vertiefende Inhalte zu diesem Thema finden die Leiter\*innen auch im Rahmen der Teamfortbildungen im Modul III „Miteinander mit Familien“

### **BETRIEBSFÜHRUNG**

---

Aufgrund der bedarfsangepassten personellen Ressourcen ergeben sich neue und erhöhte Anforderungen an die Leitungskräfte bei der Entwicklung passender Organisationsstrukturen. Leitungen können die Kommunikationsformen und Informationswege im Team sinnvoll strukturieren. Sie sichern die Festlegung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Beziehungen und pädagogischen Prozessen.

### **MITARBEITER\*INNEN FÜHREN**

---

Leitungen verbessern durch gute, vorausschauende Planung, durch Maßnahmen der Mitarbeiter\*innenbindung, des Gesundheits-, Stress- und Krisenmanagements die Voraussetzungen für „Mitarbeiter- und Teamresilienz“ sowie Arbeitsfähigkeit und –zufriedenheit ihrer Mitarbeiter\*innen. Leitungskräfte begleiten Mitarbeiter\*innen dabei, ihre Potenziale in der Arbeit zur Entfaltung zu bringen und bestmögliche Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Arbeit zu erfahren. Sie beugen damit Risiken vor, welche durch eine längerfristige Tätigkeit von Pädagog\*innen in belasteten Sozialräumen entstehen können (Langzeiterkrankungen, dauerhafte Konflikte und Fluktuation in der Belegschaft).

## PÄDAGOGISCHE PROZESSE FÜHREN

---

Leitungskräfte einer lebenslagensensiblen Kita setzen sich mit spezifischen Themen vertiefend auseinander, die sich aus der besonderen Sozialraumlage und den Bedarfen der Adressat\*innen ergeben (z.B. Lebenslagen, Resilienz, Bindung und Wohlbefinden, Didaktik in der frühen Kindheit, Kinderschutz, Umgang mit Kindern, deren Verhalten herausfordernd erlebt wird etc.). Sie initiieren regelmäßige Formate des Diskurses im Team zu den Themen und stellen erforderliches Fachwissen bereit, um die Strukturqualität der Kita (Abläufe, Räume, Angebote) kontinuierlich auf ihre aktuelle Anschlussfähigkeit zur Adressat\*innengruppe zu prüfen.

## ZUSAMMENARBEIT IM TEAM GESTALTEN/ ORGANISATION ENTWICKELN/ CHANGE MANAGEMENT

---

Die Leitungskräfte der lebenslagensensiblen Kita sind in der Lage, die Veränderungsprozesse in ihrer Einrichtung professionell und achtsam zu steuern und zu begleiten (Change-Management). Sie können dabei auf Wissen und Methoden zur Gestaltung von Teamentwicklungs- und Lernprozessen zurückgreifen. Die Leitungskräfte sind sich ihrer Rolle und Verantwortung in Veränderungsprozessen (Change Leadership) bewusst und reflektieren diese kritisch.

Zusätzliche Formate: Lerngruppen/Hospitationen/ Prozessbegleitung

## MODULPLANUNG LEBENSLAGENSENSIBLES LEITUNGSHANDELN

Das Modul lebenslagensensibles Leitungshandeln im Rahmen von Change-Prozessen in Kindertageseinrichtungen ist Teil der unterstützenden Maßnahmen des Kompetenz- und Beratungszentrums für Handlungsprogramm-Kitas, die eine verbesserte Personalausstattung erhalten werden. Weiterer Support erfolgt durch eine engmaschige Prozessbegleitung durch das KBZ sowie nach Ankommen des zusätzlichen Personals in Form passgenauer Weiterbildungsangebote für die Kitateams.

16h/2 Tage	<b>Peer-Learning in Intervisionsgruppen</b> (kollegiale Beratung, Hospitation, best practice-Austausch)	8h/1 Tag	<b>Peer-Learning in Intervisionsgruppen</b>	16h/2 Tage	<b>Peer-Learning in Intervisionsgruppen</b>	12h/1,5 Tage	<b>Peer-Learning in Intervisionsgruppen</b>	12h/1,5 Tage
<b>Ich - meine Kita - mein Sozialraum</b>		<b>Betriebsführung</b>		<b>Mitarbeiterführung</b>		<b>Päd. Prozesse führen</b>		<b>Team/ Change Management</b>
Curriculum vorstellen, Ziele erarbeiten (Vision meine Kita 2030) Selbstreflexion/ Leitungskonzept Selfcare Lebenslagensensibilisierung, Sozialraumbezug, Profilierung Leitungshandeln		Dienst- und Personalplanung Personaleinsatz Arbeitsorganisation, Abläufe, Kommunikationsstrukturen Umgang mit kritischen Situationen/ Notfallplanung		Einarbeitungskonzept und -modelle MA-Gespräche und Feedback Arbeitszufriedenheit und Motivation Konflikte im Team		Leitbild/Vision, lebenslagensensible pädagogische Konzepte Passfähige Raum- und Tagesgestaltung Bildungsplan vs. Entwicklungskonzept Öffentlichkeitsarbeit in einer HP-Kita		Veränderungsprozesse gestalten, Formate des Team-austausches Fehlerfreundlichkeit
→ Praxisaufgaben →								

### Legende:

Off-the-job

Near the job

On-the-job

<b>1. Ich- meine Kita- mein Sozialraum .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Vorstellung des Curriculums, Ziele erarbeiten für Fortbildung.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Selbstmanagement: sich selbst führen.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2.1 Inhalte .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Lebenslagen von Kindern und Familien im Sozialraum unserer Kita.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Betriebsführung.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Inhalte .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.4 Krisenmanagement/Umgang mit Krisensituationen .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Lernziele Wissen/Fertigkeiten/Sozial- und Selbstkompetenz .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Methoden: .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Mitarbeiter*innen führen .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Inhalte: .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.1 Planmäßige Mitarbeiter*innenführung.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.2 Gesundheitsmanagement/Stress- und Krisenmanagement.....</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Lernziele Wissen/Fertigkeiten/Sozial- und Selbstkompetenz: .....</b>	<b>13</b>
<b>3.3 Methoden: .....</b>	<b>14</b>
<b>4. Pädagogische Prozesse führen .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1 Inhalte: .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1.1 praktische Umsetzung der pädagogischen Konzeption und deren Fortschreibung.....</b>	<b>15</b>
<b>4.1.2 fachliche Grundausrichtung/Vergewisserung .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1.3. Tages- und Raumplanung/ Planung zeitlicher Abläufe .....</b>	<b>15</b>
<b>4.2 Lernziele Wissen/Fertigkeiten/Sozial- und Selbstkompetenz: .....</b>	<b>15</b>
<b>4.3 Methoden: .....</b>	<b>16</b>
<b>5. Team führen/ Changemanagement.....</b>	<b>17</b>
<b>5.1 Inhalte: .....</b>	<b>17</b>
<b>5.1.1 Team.....</b>	<b>17</b>
<b>5.1.2 Organisationsentwicklung/ Change Management.....</b>	<b>17</b>
<b>5.2 Lernziele Wissen/Fertigkeiten/Sozial- und Selbstkompetenz: .....</b>	<b>17</b>
<b>5.3 Methoden: .....</b>	<b>18</b>
<b>6. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>19</b>

## 1. ICH- MEINE KITA- MEIN SOZIALRAUM

---

Diese Fortbildungseinheit umfasst drei Inhalte: die Erarbeitung individueller Ziele für die Fortbildung durch die Teilnehmenden, die Themen Selbstreflexion des eigenen Leitungshandelns und Selbstmanagement sowie Lebenslagen von Kindern und Familien im Sozialraum der Kita. Die Inhalte werden in zwei direkt aufeinander folgenden Fortbildungstagen bearbeitet.

**Aufbau:** 3 Themen

**Dauer:** 2 Tage, 16 h

### 1.1 VORSTELLUNG DES CURRICULUMS, ZIELE ERARBEITEN FÜR FORTBILDUNG

*Auf Grundlage der Informationen zu den Inhalten und Formaten der Weiterbildung und des eigenen Kompetenzprofils formulieren die Teilnehmer\*innen individuelle, leitungs- und kitabezogene Ziele für den Weiterbildungsprozess und schließen darüber eine Vereinbarung mit den Weiterbildner\*innen ab. Die Inhalte der Weiterbildung werden entsprechend der Bedarfe der Teilnehmer\*innen präzisiert.*

#### 1.1.1 INHALTE

---

- Vorstellung der Kernmodule der Weiterbildung und der möglichen Inhalte
- Bestimmung der konkreten Lernausgangslagen
- Vorstellung möglicher Unterstützungsformate „near the job“ (Intervision/Lerngruppen, Hospitation) und Verbindung zur Prozessbegleitung („on-the-job“)
- Bildung von Lerngruppen

#### 1.1.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

---

Leitung...

- reflektiert ihr eigenes Leitungsverhalten, ihren Leitungsstil und die individuellen Entwicklungsfelder
- erkennt auf Grundlage ihres Kompetenzprofils mögliche Entwicklungsbereiche
- priorisiert Entwicklungsbereiche
- definiert individuelle, leitungsteambezogene und kitabezogene Ziele für die Weiterbildung
- organisiert sich dazu Unterstützung, z.B. durch Lerngruppen, Fachberatung, KBZ, Supervision und Coaching
- sucht sich geeignete Partner\*innen für die Lerngruppen

## 1.2 SELBSTMANAGEMENT: SICH SELBST FÜHREN

*Leitungskräfte in lebenslagensensiblen Kitas sind in der Lage, den erhöhten Herausforderungen und Belastungen mit einer hohen Selbstmanagementkompetenz -auch und vor allem in Krisensituationen- zu begegnen. (Knappe) Ressourcen und anstehende Aufgaben werden stetig gut in die Aushandlung gebracht. Die Leiter\*innen reflektieren regelmäßig ihre eigene Rolle und Position in der Einrichtung und wenden professionelle Methoden der Selbstfürsorge und Psychohygiene als Basis des Selbstmanagements an.*

### 1.2.1 INHALTE

- Leitungskonzept: Reflexion des eigenen Kompetenzprofils/ Selbstverständnisses als Leitung einer lebenslagensensiblen Kita
- Beschreibung von Entwicklungsthemen und Ressourcen
- Selfcare, Work-Life-Balance

### 1.2.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

#### Leitung...

- reflektiert die unterschiedlichen, auch widerstreitenden, Erwartungen aller Akteure an ihre Rolle, verfügt über Ambiguitätstoleranz
- kennt Methoden der Selbstbeobachtung/des Selfcare und wendet diese an
- setzt eigene biografische Erfahrungen/Orientierungen mit den Anforderungen in der Kita in Bezug
- organisiert sich dazu Unterstützung, z.B. durch Fachberatung, Supervision und Coaching
- erschließt sich Methoden des Aufgaben- und Zeitmanagements und wendet sie in der Praxis an

### 1.2.3 METHODEN

- Reflexions-/Leitfragen Leitungskonzept („Arbeitshilfe für Kitaleitungen in Sachsen“ des Paritätischen S., oder Empfehlungen LJA Sachsen)
- biografische Reflexion, Stellen- und Rollenprofil, Erwartungspanorama/Auftragskarussell
- Fachtexte/-literatur, aktuelle Studien zu Aspekten des Leitungshandelns, Diskussion
- Fachliteratur zu Modellen des Zeitmanagements, Erprobung eines Modells des Aufgaben- und Zeitmanagements
- Reflexionsübungen zu Work-Life-Balance und Methoden des Selfcare (Pot of self-confidence V. Satir, Stresskurve)
- Praxisaufgaben und -übungen für die Peer-Support-Gruppen (Bereitstellung eines Pools an exemplarischen Aufgaben, Methoden und Literaturliste)

### 1.3 LEBENSLAGEN VON KINDERN UND FAMILIEN IM SOZIALRAUM UNSERER KITA

*Leitungskräfte in lebenslagensensiblen Kitas kennen die Aufwuchsbedingungen der Kinder, welche die Kita besuchen. Sie wissen und reflektieren die Ursachen und Dimensionen von Armut und deren Auswirkungen auf die Lebenslage. Leiter\*innen haben Einblick in die Besonderheiten, Möglichkeiten und Begrenzungen des Sozialraums, in dem sich die Kita befindet. Sie sind mit Methoden der Sozialraumanalyse (für pädagogische Fachkräfte und Kinder) vertraut.*

*-> vertiefende Inhalte zu diesem Thema finden die Leiter\*innen auch im Rahmen der Teamfortbildungen im Modul III „Miteinander mit Familien“*

#### 1.3.1 INHALTE

- Lebenslagenkonzept, familiäre Lebenswelten, Familienformen, Armut
- Resilienz
- Diversität
- Methoden der Sozialraumanalyse: Stadtteilbegehung (Lebenswelt und Erfahrungsspielräume im Stadtteil, Bildungs- und Beratungsangebote), Netzwerkkarte Kooperationen

#### 1.3.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

##### Leitung...

- kennt die Grundlagen des Resilienzkonzepts und kann dieses auf die Arbeit mit Kindern und Familien, mit Mitarbeiter\*innen/dem Team und auf sich selbst übertragen
- verfügt über Grundwissen bezogen auf das Lebenslagenkonzept, Armut und soziale Benachteiligung und potenzielle Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern
- setzt sich mit der Lebenswelt von Kindern und Familien in der Kita auseinander und kennt Erfahrungsspielräume im Stadtteil, Bildungs- und Beratungsangebote sowie Kooperationspartner/-netzwerke
- kennt Methoden der Sozialraum- /Lebensweltanalyse und kann diese anwenden
- kennt ihren Sozialraum, dessen Bildungspotenziale und mögliche Bildungsorte und entwickelt Ideen zur Nutzung von Angeboten und Orten im Stadtteil (und darüber hinaus) für die pädagogische Arbeit mit den Kindern
- reflektiert ihre eigenen Erfahrungen mit Macht, Armut und Diversität und bezieht diese bei der Entwicklung ihres Leitungskonzepts ein

#### 1.3.3 METHODEN

- Input fachliche Grundlagen (AWO-ISS-Studie, Lebenslagenkonzept), Diskussion, Auseinandersetzung mit Dilemma-Situationen
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fachtexten (Lutz, Zander, Holz, Fröhlich-Gildhoff), Wahlmöglichkeit der Vertiefung
- Wissenslandkarten der Teilnehmer\*innen
- Einführung in Methoden der Sozialraumanalyse (Deinet), – fachliche Aneignung des Konzepts (offtj), exemplarische Anwendung einer Methode der Sozialraumerkundung (Stadtteilbegehung/ Nadelmethode), Umsetzung mit dem eigenen Team (ontj)
- Analyse von Kooperationspartnern, Ressourcen und Begrenzungen im Sozialraum

## 2. BETRIEBSFÜHRUNG

---

**Aufbau:** 4 Themen

**Dauer:** 1 Tag

*Aufgrund der bedarfsgerechten personellen Ressourcen und prinzipieller personeller Veränderungsprozesse ergeben sich neue und verstärkte Anforderungen an die Leitungskräfte bei der Entwicklung passender Organisationsstrukturen. Leitungen können die Kommunikationsformen und Informationswege im Team sinnvoll strukturieren. Sie sichern die Festlegung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Beziehungen und pädagogische Prozesse.*

### 2.1 INHALTE

---

#### 2.1.1 ORGANISATIONSSTRUKTUREN IN DER KITA

---

- Grundlagen der Organisationslehre
- Aufbau- und Ablauforganisation unter Berücksichtigung der verbesserten Ressourcen

#### 2.1.2 GESTALTUNG, STEUERUNG UND KOORDINATION DER PÄDAGOGISCHEN AUFGABEN

---

- adäquate Teamstrukturen für die pädagogische Arbeit mit Fokus Beziehungskontinuität und geteilte Verantwortung (Bezugskindersystem)
- Interne Kommunikationsstrukturen, Informationsmanagement, Regelungen von Zuständigkeiten/ Entscheidungswegen und –spielräumen
- Ablauf und Gestaltung von Teambesprechungen

#### 2.1.3 DIENST- UND PERSONALPLANUNG (INCL. FESTLEGUNG VON ZEITEN FÜR KOBE, ARBEITSGRUPPEN, BEOBACHTUNG, PÄD. PLANUNGSKREISE, TEAMBESPRECHUNGEN, ETC.)

---

- Modelle Dienstplanung
- Aufgaben, Verantwortungen und Entscheidungskompetenzen im Team
- Flexible Arbeitszeitmodelle
- Standards für die päd. Arbeit entwickeln und beschreiben

#### 2.1.4 KRISENMANAGEMENT/UMGANG MIT KRISENSITUATIONEN

---

- Kritische Situationen im Kita- Alltag unter Berücksichtigung von Risiken und Herausforderungen, die sich aufgrund der Lebenslagen der Kinder/Familien im Sozialraum ergeben können
- Notfallplanung, Notfallmanagement



## 2.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

---

### Leitung...

- setzt sich mit den gegebenen Organisationsstrukturen unter Beachtung der geplanten Veränderungen auseinander und entwickelt diese (im Leitungsteam und unter Einbezug des Teams) weiter
- analysiert Kommunikationsstrukturen und die Gestaltung von Teambesprechungen und passt diese an neue Gegebenheiten an
- konzipiert eine sinnvolle Arbeitsteilung im Team (im Sinne verteilter Führung)
- kennt die Bedeutung der Zusammensetzung von Kindergruppen hinsichtlich sozioökonomischer Daten (z. B. nachteilige Auswirkungen der Häufung von Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern aus Armutslagen, aber auch Ausgrenzungstendenzen)
- entwickelt ein Modell für die Dienstplanung unter Berücksichtigung zusätzlicher personeller Ressourcen bei gleichbleibenden räumlichen Voraussetzungen
- kennt Abläufe und Ansprechpartner im Zusammenhang mit kritischen Situationen und entwickelt ein Krisen-/Notfallkonzept für die Kita (KWG, Todesfälle, Inobhutnahme)

### 2.3 METHODEN:

---

- Fachlicher Input/ Fachtexte
- Kollegialer Austausch, kollegiale Beratung, Experteninterviews
- Moderationstechniken auf META-Ebene (TN erleben Methoden und werden ermuntert, selbst auszuprobieren)
- Teammatrix/ Verantwortungsmatrix (Verantwortung, Entscheidung, Mitarbeit, Informieren)
- Fachinput Dienstplanung
- Erfahrungsaustausch, Hospitationen

## 3. MITARBEITER\*INNEN FÜHREN

---

**Aufbau:** 2 Themen

**Dauer:** 2 Tage

*Leitungen verbessern durch gute, vorausschauende Planung, Maßnahmen der Mitarbeiter\*innenbindung, Gesundheits-, Stress- und Krisenmanagement die Voraussetzungen für „Mitarbeiter- und Teamresilienz“ sowie Arbeitsfähigkeit und –zufriedenheit ihrer Mitarbeiter\*innen. Leitungskräfte begleiten Mitarbeiter\*innen dabei, ihre Potenziale in der Arbeit zur Entfaltung zu bringen und bestmögliche Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Arbeit zu erfahren.*

*Sie beugen damit Risiken vor, welche durch eine längerfristige Tätigkeit von Pädagog\*innen in belasteten Sozialräumen entstehen können (Langzeiterkrankungen, dauerhafte Konflikte und Fluktuation in der Belegschaft).*

### 3.1 INHALTE:

#### 3.1.1 PLANMÄßIGE MITARBEITER\*INNENFÜHRUNG

---

- Auswahl von Mitarbeiter\*innen (Methoden wie Kompetenzprofil, Hospitationen, Assessment) und MA-Bindung
- Einarbeitungsmodelle und praktische Ausgestaltung
- Inhalte, Ziele, Ablauf, Methoden Mitarbeitergespräche
- Zielvereinbarungs-/Entwicklungsgespräche
- Mitarbeiter\*innenfeedback, konstruktiver Umgang mit Wertschätzung und Kritik
- Mitarbeiter\*innenbefragung und Feedback für eigene Leitungstätigkeit

#### 3.1.2 GESUNDHEITSMANAGEMENT/STRESS- UND KRISENMANAGEMENT

---

- Motivation, Arbeitszufriedenheit und Organisationsklima
- Konflikte im Team: Themen, Motive, Hintergründe, Interventionen
- Modelle Gefährdungsanalyse, Umgang mit herausfordernden Situationen

### 3.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ:

---

#### Leitung...

- führt gemeinsam mit dem Träger eine vorausschauende Personalplanung (unter Berücksichtigung einer heterogenen Zusammensetzung des Teams) durch
- entwickelt ein Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und setzt dies um
- trägt aktiv zur einrichtungsspezifischen Sozialisation von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei
- reflektiert die beruflichen Entwicklungspotenziale und Ressourcen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund deren pädagogischen Handelns
- analysiert Ursachen von kritischem Verhalten (ggf. auch Grenzverletzungen) auf der individuellen Ebene der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters sowie auf der organisationalen Ebene bezogen auf Strukturen und Prozesse der Einrichtung

- analysiert die Arbeitszufriedenheit und Motivation der Teammitglieder sowie belastende und gesundheitsförderliche Situationen und setzt Maßnahmen zu deren Verbesserung um
- leitet kontinuierliche Reflexionen über das pädagogische Handeln der Teammitglieder an
- moderiert Teamprozesse zur Stärkung von Ressourcen
- nutzt die gewonnenen Erkenntnisse aus regelmäßigen Team-Rückmeldungen zum eigenen Leitungsverhalten für die Weiterentwicklung der Leitungstätigkeit
- kennt Möglichkeiten der gesundheitlichen Gefährdungsbeurteilung und wendet diese an
- tauscht sich mit dem Träger über eigene Belastungssituationen sowie über die Belastungssituationen des Teams aus und entwickelt gemeinsam verbessernde Maßnahmen.

### **3.3 METHODEN:**

---

- Vorträge/Literatur in Kombination mit Selbstreflexion (siehe Selbstmanagement)
- Lehrvideos/ Übungssequenzen (Mitarbeitergespräche), Rollenspiele
- Arbeit an Praxisbeispielen der Teilnehmer\*innen, bspw. in Form kollegialen Feedbacks, Diskussion in Kleingruppen oder im Plenum, Fokussierung durch vorbereitete Fragen zur Fallbearbeitung
- Kollegialer Austausch über bekannte und verwendete Instrumente der Mitarbeiterführung in strukturierten Formaten
- Erstellung Team- und Aufgabenkonzept
- Austausch über kitabezogene Formate der Einarbeitung der Teilnehmer\*innen und Entwicklung eines Einarbeitungskonzepts durch das Leitungsteam
- Vorstellung und fachliche Diskussion von Möglichkeiten der Gefährdungsbeurteilung und Ansätzen der Gesundheitsförderung unter Wahrung eines Anwendungsbezugs
- Auseinandersetzung mit Leitfragen zur Selbstreflexion zum Umgang mit herausfordernden Situationen, strukturierte Diskussion von Handlungsmöglichkeiten als Leitungskraft

## 4. PÄDAGOGISCHE PROZESSE FÜHREN

---

**Aufbau:** 3 Themen

**Dauer:** 1,5 Tage

*Leitungskräfte einer lebenslagensensiblen Kita setzen sich mit spezifischen Themen, die sich aus der besonderen Sozialraumlage und den Bedarfen der Adressat\*innen ergeben, vertiefend auseinander (z.B. Lebenslagen, Resilienz, Bindung und Wohlbefinden, Didaktik in der frühen Kindheit, Kinderschutz, Umgang mit Kindern, deren Verhalten herausfordernd erlebt wird etc.). Sie initiieren regelmäßige Formate des Diskurses im Team zu den Themen und stellen erforderliches Fachwissen bereit, um die Strukturqualität der Kita (Abläufe, Räume, Angebote) kontinuierlich auf ihre aktuelle Anschlussfähigkeit zur Adressat\*innengruppe zu prüfen.*

### 4.1 INHALTE:

---

#### 4.1.1 PRAKTISCHE UMSETZUNG DER PÄDAGOGISCHEN KONZEPTION UND DEREN FORTSCHREIBUNG

---

#### 4.1.2 FACHLICHE GRUNDAUSRICHTUNG/VERGEWISSERUNG

---

- Auftrag der Kindertagesstätte und Entwicklung von Visionen
- Rahmengebende Konzepte: Bildungsplan, Trägerkonzeption, Leitbild
- Entwicklungskonzept „Lebenslagensensible Kita“, Handlungsprogramm

#### 4.1.3. TAGES- UND RAUMPLANUNG/ PLANUNG ZEITLICHER ABLÄUFE

---

- Gestaltung pädagogischer Prozesse unter Berücksichtigung der Lebenslagen der Kinder, Konzepte zur Tagesablaufgestaltung, Raumgestaltung sowie Raumbedarfsplanung
- Sozialraumbezug und Nutzung von (Lebens-)Räumen im Stadtteil

### 4.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ:

---

#### Leitung...

- sichert die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kita und die Orientierung an fachlichen Empfehlungen (Bildungsplan, Entwicklungskonzept des Handlungsprogramms, Trägerkonzeption)
- erschließt sich spezifische, lebenslagensensible pädagogische Konzepte und neue frühpädagogische Erkenntnisse in diesem Kontext (Mehrsprachigkeit, Kinderarmut, Resilienz, Fluchterfahrung und Trauma, Kinder psych. erkrankter Eltern, Raumgestaltung und zeitliche Abläufe etc.)
- setzt in der Kita Impulse für die (Weiter-)Entwicklung der päd. Arbeit und das lebenslagensensible Handeln

- reflektiert Herausforderungen bei der Umsetzung der pädagogischen Konzeption sowie der Raum- und Zeitgestaltung und deren Lösungs-Möglichkeiten (Anschlussfähigkeit zur Adressat\*innengruppe)
- kennt unterschiedliche, adressat\*innenorientierte Raumkonzepte und Organisationsformen sowie Konzepte zur Tagesablaufgestaltung mit ihren Vor- und Nachteilen
- entwickelt gemeinsam mit dem Team ein Raumkonzept für die Einrichtung unter Berücksichtigung des personell verstärkten Teams
- initiiert die Nutzung alternativer Räume im Sozialraum (im Zusammenhang mit Zahl der Kinder/ Tageszeiten) – Bildungsstätten, Bibliotheken, Spielplätze, Naturräume
- vermittelt im Team eine wertschätzende Haltung gegenüber der Heterogenität der Kinder und Familien
- entwickelt gemeinsam mit dem Team Möglichkeiten, inklusive frühpädagogische Ansätze in der Konzeption zu berücksichtigen

#### **4.3 METHODEN:**

---

- Selbstevaluation auf Grundlage des Entwicklungskonzepts „Lebenslagensensible Kita im Handlungsprogramm“, Diskussion von Entwicklungsfeldern in Kleingruppen
- Präsentation eigener Good-practice Beispiele der Kooperation mit Einrichtungen im Sozialraum durch die Teilnehmer\*innen, Planung und Entwicklung eigener Kooperationsbeziehungen zur Nutzung von Bildungsorten im Stadtteil
- Leitfragen zu Ausschnitten aus dem Bildungsplan und trägerspezifischen Konzeptionen/Leitbildern mit Bezug zu Lebenslagen von Kindern, Gruppenpuzzle (jigsaw)
- Vortrag zu Raumkonzepten und Diskussion in Arbeitsgruppen
- eigenständige Literatur- und Internetrecherche der Leiter\*innen zu Raumkonzepten aus unterschiedlichen päd. Ansätzen (off-the-job),
- Praxisberichte der Teilnehmenden zu Tagesablaufmodellen und kritische Reflexion in Kleingruppen auf Grundlage von Leitfragen mit Bezug zu den Grundbedürfnissen der Kinder, Austausch in Kleingruppen (Format on-the-job oder near-the-job)
- Gegenseitige Hospitationen in Kitas der Teilnehmer\*innen, Hospitationen in Modelleinrichtungen, Diskussionen in KG/im Plenum

## 5. TEAM FÜHREN/CHANGEMANAGEMENT

---

**Aufbau:** 2 Themen

**Dauer:** 1,5 Tage

*Die Leitungskräfte der lebenslagensensiblen Kita steuern und begleiten die personellen Veränderungsprozesse in ihrer Einrichtung professionell und achtsam mit dem Ziel, Kindern verbesserte Bedingungen in Bezug auf Wohlbefinden und Lernen in der Kita zu gewähren (Change-Management). Sie können dabei auf Wissen und Methoden zur Gestaltung von Teamentwicklungs- und Lernprozessen zurückgreifen. Die Leitungskräfte sind sich ihrer Rolle und Verantwortung in Veränderungsprozessen (Change Leadership) bewusst.*

### 5.1 INHALTE:

---

#### 5.1.1 TEAM

---

- Leadership (Anschluss an Modul 1.2.)
- Kenntnis Teamphasen und Anforderungen an Leitung
- Methoden der Teamentwicklung, z. B. Teamgeographie und Organisationsbrett, Wertanalyse, Team-Performance-Check up, ...)
- Konfliktmoderation und Feedbackkultur
- Umgang mit Diversität im Team

#### 5.1.2 ORGANISATIONSENTWICKLUNG/CHANGE MANAGEMENT

---

- Grundlagen OE/Change-Management, Kernkonzepte (Lewin, Senge, Wimmer)
- Phasenmodelle von Change-Prozessen, Veränderungsstrategien, zentrale Veränderungsdimensionen
- Management der Veränderung, Methoden und Veränderungsinstrumente
- Mitarbeiter\*innen in Veränderungsprozessen führen und einbeziehen
- Hintergrundwissen Veränderungen im Team (z.B. Jahreszeiten-Typen im Team, Gruppenbildungsprozesse)
- Methoden und Konzepte zur Einschätzung der eigenen Organisation
- Planung des Change-Prozesses in der eigenen Kita, (Anschluss an 4.1.2 Visionen entwickeln)
- Logische Ebenen (Dilts)

### 5.2 LERNZIELE WISSEN/FERTIGKEITEN/SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ:

---

#### Leitung...

- etabliert eine Teamkultur, in der Vielfalt wertschätzend anerkannt wird und thematisiert erlebte Diskriminierung und Ungleichbehandlungen (Mitarbeiter\*innen, Eltern, Kinder) im Team
- erarbeitet mit den Mitarbeiter\*innen ein Konzept zum Umgang mit Konflikten im Team, moderiert Konflikte und unterschiedliche Positionen

- Kennt typische Abläufe von Veränderungsprozessen und damit zusammenhängende Dynamiken (Change-Kurve, Reaktanz etc.)
- schafft ein entwicklungs- und lernförderliches Klima im Team sowie ein fehlerfreundliches Organisationsklima
- entwickelt eine schlüssige Logik und sinnvolle Strukturierung des Prozesses der Einrichtungsentwicklung (Ziele und Zeitplan)
- greift Widerstände und Vorbehalte der Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter auf und geht mit diesen produktiv um
- kennt rationale und emotionale Phasen von Veränderungsprozessen, Basisprozesse und Analyse-Tools
- informiert sich über Unterstützungsangebote in ihrem Arbeitsumfeld und kontaktiert diese ggf.
- reflektiert die Auswirkungen von Veränderungsprozessen auf die Einrichtungskultur
- sensibilisiert alle Beteiligten (Fachkräfte, Eltern, Kinder) für den Veränderungsbedarf, stimmt darauf ein und informiert alle Beteiligten frühzeitig und zielgruppengerecht über Veränderungsprozesse

### **5.3 METHODEN:**

---

- Fachvorträge, Auseinandersetzung mit Fachliteratur, Diskussion in Kleingruppen, Vorstellung von Arbeitsgruppenergebnissen im Plenum
- Rollenspiele, Übungen, Selbstreflexion z.B. zum Umgang mit Konflikten anhand von Erfahrungen der Teilnehmenden
- Kollegiale Reflexion in strukturierten Formaten
- Entwicklung eigener Veränderungsvorhaben und –schritte, Reflexion mit Fachberater\*innen/ Prozessbegleiter\*innen

## 6. LITERATURVERZEICHNIS

---

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Sachsen e.V. (2014): VIELFALT leiten. gestalten. entwickeln, Arbeitshilfe für Kita-Leitungen in Sachsen, Dresden

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 10. München

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Hock, B./ Holz, G./Kopplow, M. (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38.

Institut für den Situationsansatz, Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Praxis # 5. Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Berlin

Mieth, C. Baier, J./ Buhl, M./ Freytag, T./ Iller, C.: Handbuch "Organisationsentwicklung in Kitas - Beispiele gelungener Praxis" Erkenntnisse aus Fallstudien, Lösungsansätze und Anregungen für den Einsatz in der Kita.

Müller, M./Faas, S./Schmidt-Hertha, B. (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 45. München

Rannenbergschwerin, P. (2012): Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Carle, U. und Koeppel, G. Curriculare Bausteine, Heft B11. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik.

Von Rosenstiehl, L./ Regnet, E./ Domsch, M. E. (2009): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart

Strehmel, P./Ulber, D. (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. München

Strehmel, P. (2015): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Vernickel, S./Fuchs-Rechlin, K. /Strehmel, P. /Preissing, C. /Bensel, J. /Haug-Schnabel, G. (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. S. 131-252 Freiburg i.Br.

Tietze, W./ Viernickel, S (Hrsg.) (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem nationalen Kriterienkatalog. Weimar





**Dresdner Handlungsprogramm**  
„Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

# Anregungen für Weiterbildungscurricula

## Teil B: Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in lebenslagensensiblen Kitas

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

---

**ehs**  **zentrum**  
für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Kompetenz- und Beratungszentrum

im Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“

Annekatriin Lorenz, Silke Stöcker

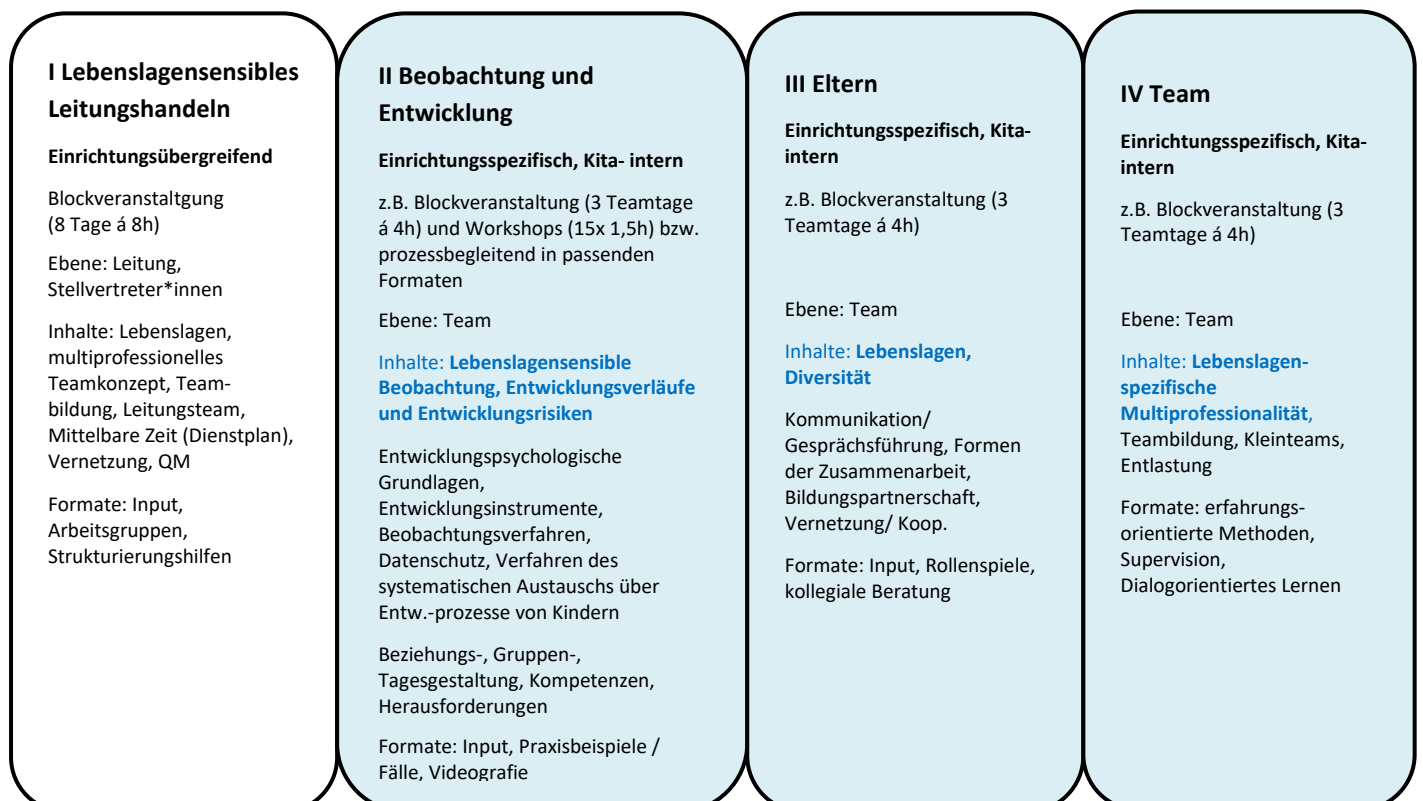
Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden gGmbH

## GRUNDVERSTÄNDNIS KOMPETENZORIENTIERTER WEITERBILDUNGS-/ QUALIFIZIERUNGSPROZESSE IN TEAMS AM KOMPETENZ- UND BERATUNGSZENTRUM „AUFWACHSEN IN SOZIALER VERANTWORTUNG“

Ausgehend vom Grundanliegen des Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ liegt der inhaltliche Fokus der kompetenzorientierten Weiterbildung auf der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Sensibilisierung für die vielfältigen Lebenslagen und den damit verknüpften Bedarfen. Ziel ist es, im Rahmen der Weiterbildung mit den Teilnehmenden die pädagogische Alltagspraxis für Kinder in herausfordernden Lebenslagen zu reflektieren und anregende Impulse zu liefern, so dass die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen weiterentwickelt und im Sinne der Kinder bedürfnisorientiert angepasst werden kann.

Die Weiterbildung wird prozessorientiert gestaltet. Die Weiterbildner\*innen verstehen sich als Lehrende und Lernende zugleich. Sie sind Impulsgeber\*innen, Begleiter\*innen und Moderator\*innen und beziehen die Kompetenzen und Ressourcen der Teilnehmer\*innen und die Erfahrungen aus den Kitas in die Ausgestaltung des Weiterbildungs-/Qualifizierungsprozesses ein. Inhaltliche Ausrichtungen, Vertiefungen und Methoden werden partizipativ festgelegt und im Dialog mit allen Beteiligten abgestimmt. Somit wird u.a. ein Anschließen an die aktuellen Entwicklungen und Bedarfe der Teilnehmenden gewährleistet, die (Weiter-)Entwicklung in den Teams angeregt sowie die Nachhaltigkeit erhöht.

Auch wenn die Module hier nachfolgend scheinbar chronologisch oder aufeinander aufbauend dargestellt werden, richten sich die Inhalte und die tatsächliche Bearbeitungsfolge nach den konkreten Bedarfen und aktuellen Situationen der Teams. Priorität haben die Anschlussfähigkeit an bereits erarbeitete Themen und die Berücksichtigung aktueller Prozesse, um die Inhalte wirklich effektiv und nachhaltig in die Teams bringen zu können. Aufgrund vielfältiger Überschneidungen und Querschnittsdimensionen (v.a. im Modul „Team“) werden die Module auch nicht trennscharf voneinander abgegrenzt durchgeführt, sondern verschmelzen tw. ineinander oder werden je nach Spezifik zwischen den Modulen getauscht.



## II BEOBACHTUNG UND ENTWICKLUNG

---

*Einrichtungsspezifisch, Kita- intern*

*Blockveranstaltung (3 Teamtage á 4h) und Prozessveranstaltungen (15x 1,5h) bzw. prozessbegleitend in passenden Formaten*

*Formate: Input (Impulsreferat, Fachtexte), Praxisbeispiele/ Fälle, Videografie, Peer-learning etc.*

- Grundlagen und Hintergründe von Entwicklungsprozessen, lebenslagenbedingte Entwicklungsrisiken und Herausforderungen
- Lebenslagensensible Beobachtung, Entwicklungsinstrumente & weitere Verfahren
- Kindbezogene Armutsprävention, Resilienzkonzept
- Pädagogische Prozesse und Angebote planen, anregen und begleiten (Beziehungs-, Gruppen- und Tagesgestaltung); Planungskreislauf
- Bildungsprozesse von Kindern gestalten
- Bildungsprozesse dokumentieren

## III ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN/ BILDUNGSGEMEINSCHAFT

---

*Einrichtungsspezifisch, Kita- intern*

*Blockveranstaltung (3 Teamtage á 4h)*

*Formate: Input (Fachtexte, wiss. Studien), Rollenspiele, kollegiale Beratung, Arbeit an Fallbeispielen aus der Praxis etc.*

- Fachliche und persönliche Grundlagen der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- Lebenswelten von Familien
  - Grundlagenwissen über armutsbetroffene Kinder und Eltern
  - Auseinandersetzung mit der Diversität von Lebenslagen: (familien-)kulturelle Vielfalt, Lebenslagensensibilität
  - Herausforderungen geringer materieller Ressourcen von armutsbetroffenen Familien für PFK auf den Ebenen: Kinder, Eltern, Kitaalltag, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum
  - Maßnahmen, Konzepte und Handlungsansätze auf Seiten der Einrichtung, des Teams, der PFK in Bezug auf Lebenslagensensibilität in der Zusammenarbeit mit Eltern/ Bildungsgemeinschaft
  - familienorientierte Kooperationen
  - Umgang mit Mehrsprachigkeit: Zugänge und Handlungsansätze
- Umgang mit kritischen Situationen mit Eltern

## IV TEAM

---

*Einrichtungsspezifisch, Kita- intern*

*Blockveranstaltung (3 Teamtage á 4h)*

*Formate: erfahrungs-orientierte Methoden, Supervision, Dialogorientiertes Lernen etc.*

- Arbeit in multiprofessionellen Teams: fachliche Grundlagen der Zusammenarbeit in der Kita, multiprofessionelle Kooperation, Rollenklarheit
- Teambildung und Teamkultur
- Achtsamer Umgang im Team, Entlastung und Selbstfürsorge
- Teambezogene Diskurse zur Auseinandersetzung mit Lebenslagen von Kindern und Familien:

### Ebene: PFK/Team

- Reflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Bezugsrahmen/ eigenen Normalitätserwartungen
- Etablierung von Reflexionsprozessen im Team (Ressourcenorientierte Haltung)

### Ebene: Kita als Organisation

- Konzepte mit Blick auf Lebenslagen von Kindern und Familien in der Kita
- externe und interne Kommunikation zu Lebenslagen/sozialer Ungleichheit
- zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume für armutsbelastete Kinder, Ressourcen eröffnen (Angebotsvielfalt)

### Ebene: Soziales Umfeld

- Vernetzung und Kooperation im Sozialraum
- Mitarbeit in Netzwerken, die Lebenslagen von Kindern/Familien in den Blick nehmen