

---

# **BACHELORARBEIT**

---

Frau  
**Brigitte Schmidt**

**Professionalisierung in der  
Sozialen Arbeit**

**Eine Bestandsaufnahme auf  
der Grundlage einer aktuellen  
Literaturrecherche und Erfah-  
rungen aus der Praxis einer  
Kindertagesstätte**

Mittweida, 2021

Fakultät Soziale Arbeit

---

# **BACHELORARBEIT**

---

---

## **Professionalisierung in der Sozialen Arbeit**

### **Eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage einer aktuellen Literaturrecherche und Erfah- rungen aus der Praxis einer Kindertagesstätte**

Autor:  
Frau

**Brigitte Schmidt**

Studiengang:  
**Soziale Arbeit**

Seminargruppe:  
**SB17s1-B**

Erstprüfer:  
**Prof<sup>in</sup>. Dr. phil. Gudrun Ehlert**

Zweitprüfer:  
**Prof<sup>in</sup>. Dr. phil. Barbara Wedler**

Einreichung:  
**Mittweida, 11.01.2021**

Verteidigung/Bewertung:  
**Mittweida, 2021**

## **1 Bibliografische Angaben:**

Schmidt, Brigitte:

Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage einer aktuellen Literaturrecherche und Erfahrungen aus der Praxis einer Kindertagesstätte - 2021 - 34 Seiten.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), University of Applied Sciences,  
Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2021

## **2 Referat:**

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Professionalisierung Sozialer Arbeit und den sich daraus ergebenden notwendigen Kompetenzen für die pädagogischen Fachkräften in einer Kindertagesstätte. Basierend auf einer Literaturrecherche werden nach einer kurzen Einführung zu den Themen Professionalisierung und professionellem Handeln, die wichtigsten Kompetenzen näher beschrieben. In die Ausführungen fließen exemplarisch Erfahrungen aus einer Kindertagesstätte ein.

# Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Die Soziale Arbeit als Profession .....	3
2.1	Soziale Arbeit als ‚Menschenrechtsprofession‘ .....	3
2.2	Profession und Professionalisierung von Fachkräften der Sozialen Arbeit.....	4
2.3	Professionelles Handeln .....	6
3	Die Bezugseinrichtung .....	10
3.1	Auszüge aus dem pädagogischen Konzept.....	10
3.2	Die pädagogischen Fachkräfte .....	13
4	Ausgewählte Kompetenzen von Fachkräften der Frühpädagogik.....	15
4.1	Handlungskompetenzen .....	16
4.1.1	Lebenslanges Lernen.....	19
4.1.2	Supervision.....	21
4.2	Leitungskompetenz .....	23
4.2.1	Teamentwicklung .....	24
4.2.2	Interkulturelle Kompetenz.....	30
5	Fazit und Ausblick.....	35
	Anlagen .....	38
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	62
	Selbstständigkeitserklärung.....	69

# 1 Einleitung

Die Soziale Arbeit in Deutschland hat eine lange Tradition. Auch wenn sich die Anfänge Sozialer Arbeit bis ins Mittelalter zurückverfolgen lassen, kann von einer Verberuflichung erst ab dem 19. Jahrhundert gesprochen werden (vgl. Rauschenbach, Züchner 2018, S. 133). „Eine grundlegende Triebfeder dieser Entwicklung war das Aufkommen eines pädagogisch-sozialen Diskurses, einer sozialpädagogischen Idee und einer Neuformulierung des sozialen Hilfedankens (ebd.).“ Dies beinhaltete u. a. den Übergang von der klassischen Armenvorsorge verbunden mit der Vorstellung, dass Armut etwas ‚von Gott gewolltes, schicksalhaftes‘ ist und Reiche die Pflicht haben, Bedürftigen Almosen zu geben, hin zu einer Vorstellung, dass Menschen durch Erziehung veränderbar sind. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten sich in Deutschland an sozialen Frauenschulen eigenständige Ausbildungen für den Bereich Fürsorge und Wohlfahrtspflege. Alice Salomon hatte mit der Gründung der ersten sozialen Frauenschule in Berlin 1908 einen gewichtigen Anteil an dieser Entwicklung und damit an der Verberuflichung der Sozialen Arbeit insgesamt. Ihr war es wichtig, dass die Frauen, die für die Wohlfahrtspflege ausgebildet wurden, auch das notwendige Wissen und berufsspezifische theoretische Kenntnisse erwerben.

Seit dieser Zeit hat sich die Soziale Arbeit qualitativ, aber auch quantitativ stark verändert. Die sozialen Berufe haben sich längst zu einem eigenen Arbeitsmarkt entwickelt und unterliegen einem ungebrochenen Wachstum. Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle die aktuellen Zahlen aus dem frühpädagogischen Bereich nennen: „Mit bundesweit 724.000 Beschäftigten hat die Zahl der tätigen Personen in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2018 einen neuen Höchststand erreicht. Allein in der wachstumsintensivsten Phase zwischen 2006 und 2018 sind rund 309.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (+74%) neu eingestellt worden. Ein vergleichbarer Beschäftigungszuwachs zeigt sich in diesem Zeitraum auch beim pädagogischen und leitenden Personal (+76%), das mit zuletzt knapp 621.000 den weitaus größten Anteil (86%) am Kita-Personal ausmacht (Fachkräftebarometer 2020).“

Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind darüber hinaus in vielen anderen Bereichen staatlicher oder privater Institutionen zu finden. Exemplarisch seien hier die folgenden Bereiche

genannt: soziale Arbeit mit älteren Menschen, -mit Menschen in besonders schwierigen Lebenslagen, in der Wirtschaft und Verwaltung, in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik mit Kindern, Jugendlichen und Familien (vgl. Hochschule Mittweida 2020a, u. a.). Es ließen sich hier noch zahlreiche Arbeitsfelder nennen. Dementsprechend groß ist auch die Bandbreite der benötigten Kompetenzen für ein professionelles Handeln der Fachkräfte.

Max Frisch, ein Schriftsteller aus der Schweiz, hat sich in seinen vielen Schriften u.a. mit der Identität des Menschen und dessen Umgang mit seiner Umwelt auseinandergesetzt.

In seinem ersten Tagebuch schrieb er:

*„Auch wir sind die Verfasser der anderen, wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage (Frisch 1946-1949).“*

Dieser Satz trifft mit seiner Bedeutung genau in die hohe Verantwortung der Tätigkeit einer frühpädagogischen Fachkraft. Gleich den Verfasser\*innen von Büchern, Fachartikeln und ähnlichem, sind es auch diese Fachkräfte, die mit ihrer Persönlichkeit und ihrer besonderen Arbeitsweise eine prägende Auswirkung auf die ihnen anvertrauten Kinder haben. Sie wirken ständig, ob bewusst oder unbewusst und bringen dabei u. a. ihren Einfluss verbal und nonverbal ins Interaktionsgeschehen mit Kindern ein. Bedeutet das aber nun, dass eine pädagogische Fachkraft in der Frühpädagogik nur dann professionell handelt, wenn sie über möglichst viele Kompetenzen verfügt? Warum genügt beispielsweise Wissen allein nicht, um Veränderungen in der pädagogischen Praxis herbeizuführen? Warum handeln wir in bestimmten Situationen nicht empathisch und tolerant oder sind offen und neugierig? Über welche Kompetenzen muss eine Fachkraft bei Aufnahme einer Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung zwingend verfügen?

Die Beantwortung dieser Fragen haben mich bewogen, mich im Rahmen meiner Bachelorarbeit mit dem Thema Kompetenzen zu befassen. Im Laufe meiner mehr als 37-jährigen Arbeit im frühpädagogischen Bereich konnte ich miterleben, welche Wirkungen die einzelnen Mitarbeiter\*innen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen in ihrer jeweils unterschiedlichen Ausprägung auf alle am Interaktionsprozess beteiligten Kinder und Erwachsenen hatten. Neben meinem eigenen Interesse an der Beantwortung der Fragen, möchte ich den Leser\*innen die Möglichkeit geben, sich selbst, vor allem im Hinblick auf Leitungskompetenzen, vertiefend mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Nach einleitenden Worten zum Postulat der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession werden die Begrifflichkeiten Profession und Professionalität diskutiert (vgl. Pantucek, Thole u. a.). Im Anschluss werde ich mich dem Begriff des professionellen Handelns widmen und dabei u. a. Ulrich Oevermann und Werner Thole zu Wort kommen lassen. Danach folgt eine nähere Betrachtung der Bezugseinrichtung, vor allem im Hinblick auf das multiprofessionelle Team. Von der Praxis ableitend möchte ich mich im nächsten Abschnitt ausführlich einigen Kompetenzen widmen. Aufgrund des umfangreichen Themenkomplexes möchte ich dabei insbesondere einige Kompetenzen näher betrachten, die in einer Kindertageseinrichtung relevant erscheinen. Zum Abschluss möchte ich ein Fazit aus der Literaturrecherche ziehen und noch einen Ausblick in die Zukunft wagen.

## 2 Die Soziale Arbeit als Profession

### 2.1 Soziale Arbeit als ‚Menschenrechtsprofession‘

Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte wurde 1948 von den Vereinten Nationen verkündet und von 70 Nationen ausgehandelt. Sie umfasst 30 Artikel, in denen die Rechte benannt werden, die jedem Menschen auf der Welt zustehen sollen. Die Notwendigkeit der Formulierung universeller Menschenrechte wird in der Präambel des Dokuments erläutert. Danach nehmen diese Rechte eine Schutzfunktion ein und sollen Menschen vor Diskriminierung und ‚Akten der Barbarei‘ durch andere Menschen bewahren. Silvia Staub-Bernasconi bezeichnet im deutschsprachigen Raum Anfang der 90er Jahre die Soziale Arbeit als ‚Menschenrechtsprofession‘. In den darauffolgenden Jahren setzen sich zahlreiche Wissenschaftler\*innen mit diesem Thema auseinander und bekräftigen die Rolle von Sozialer Arbeit in diesem Kontext. Hiltrud von Spiegel (2018, S. 24) sagt: „Gemäß dieses Postulats muss es die Aufgabe beruflicher Sozialer Arbeit sein, ‚Menschen zu befähigen, ihre Bedürfnisse so weit wie möglich, aus eigener Kraft, d. h. dank geförderten und geforderten Lernprozessen zu befriedigen (Staub-Bernasconi 2002, S. 254)‘, „und andererseits“ darauf hinzuarbeiten, dass menschenverachtende soziale Regeln und Werte – kurz, dass behindernde Machtstrukturen in begrenzende Machtstrukturen transformiert werden – soweit sie der Sozialen Arbeit zugänglich sind (ebd.).‘ Soziale

Arbeit hat als Menschenrechtsprofession die Aufgabe, Verteidigerin der Pluralität menschlicher Lebensweisen zu sein.

Der Fakultätsrat, Soziale Arbeit, der Hochschule Mittweida verabschiedete im Januar 2017 ein Positionspapier, welches zur Diskussion und näheren Auseinandersetzung der in der Sozialen Arbeit tätigen Fachkräfte gedacht war. Dieses Papier hat bis heute nicht an Aktualität verloren. Darin heißt es unter anderem: „Soziale Arbeit versteht sich als Menschenrechtsprofession. ... Damit ist ein hoher Maßstab an die theoretische Auseinandersetzung, das fachliche Handeln und die wissenschaftliche Entwicklung der Sozialen Arbeit angelegt. ... (HS Mittweida 2020 b)“

## 2.2 Profession und Professionalisierung von Fachkräften der Sozialen Arbeit

Der Begriff Profession stammt etymologisch vom lateinischen *professio* ab. Dies bedeutet in der Übersetzung einerseits Gewerbe, Beruf, Kunst, aber auch öffentliche Erklärung, Anmeldung (vgl. Pons 2020, online-Wörterbuch). Zunächst soll Profession als Strukturbegriff verwendet werden, der sich auf die gesellschaftlich vorherrschende Arbeitsteilung bezieht. Eine Profession in diesem Sinne ist durch sehr hohe Qualitätsanforderungen gekennzeichnet. „Klassische Professionen sind Geistliche, JuristInnen und ÄrztInnen (Thole, Höblich, Ahmed 2015, S. 242).“ Diese Professionen haben als gemeinsame Merkmale u. a. einen hohen gesellschaftlichen Status, eine verhältnismäßig hohe Bezahlung der Tätigkeit, eigene Berufsverbände und monopolistische Aufgaben in ihrem Fachgebiet. Durch das hohe gesellschaftliche Interesse an ihren Tätigkeiten werden sie zugleich auch besonders geschützt. So haben zum Beispiel Ärzt\*innen die ärztliche Schweigepflicht und Geistliche ein Zeugnisverweigerungsrecht.

Die Tätigkeiten der oben genannten Berufsgruppen sind auch gekennzeichnet durch einen großen Spielraum in ihrer Handlungsfreiheit, welche dadurch aber auch hohe persönliche Risiken und damit einhergehend eine große Verantwortung bedeuten. Bei diesen klassischen Professionen kommt deutlich die fachliche Verberuflichung ihrer Tätigkeiten – ihre Professionalisierung im engeren Sinn zum Ausdruck. Dadurch heben sie sich von einfachen Ausbildungen und Berufen ab.



Inwieweit sich die genannten Kriterien auch auf die Soziale Arbeit anwenden lassen, darüber besteht in der sozialwissenschaftlichen Literatur weiterhin eine Kontroverse. Bereits in den 1990er-Jahren wurde im Zusammenhang mit dem dringend nötigen Aufbau der Sozialen Arbeit als Wissenschaft die Frage nach dem Gegenstand der Sozialen Arbeit gestellt. Es wurden eine Reihe von Leitideen entwickelt, um die Identität der Profession fachlich zu untermauern.

„Während z.B. Hans Thiersch Alltag (1986) und Lebensweltorientierung (1992) vorschlug, Silvia Staub-Bernasconi den sozialen Austausch (1986), Wolf Rainer Wendt eine sozialökologische Betrachtungsweise (1990) und schließlich Dirk Baecker wieder einmal Hilfe/Nichthilfe (1994), ist für die Funktionsbestimmung einer Profession diese Vielfalt durchaus kontraproduktiv. ... Ich [Peter Pantucek] habe mich in früheren Texten (z.B. Pantucek 1996 und 1998a) für die Option „Alltag“ bzw. nichtfunktionierender Alltag entschieden (Pantucek 2009, S. 26 ff).“

Entgegen anderer klassischer Professionen etablierte die Soziale Arbeit in Deutschland bis in die 1990er Jahre keine eigene wissenschaftliche Disziplin/ kein eigenes wissenschaftliches Bezugssystem, sondern bediente sich dafür bei anderen professionellen Systemen und Wissensbeständen, zum Beispiel der Soziologie, Medizin, des Rechts, der Pädagogik und Psychologie. Die Dominanz dieser sogenannten Bezugswissenschaften scheint mittlerweile überwunden zu sein und wissenschaftspolitisch wie -theoretisch hat eine noch immer andauernde Konsolidierung eingesetzt. Davon zeugen in wissenschaftstheoretischer Sicht auch zahlreiche Grundlagenwerke, die zum Thema erschienen sind. Zu den Autoren zählen zum Beispiel: Peter Erath, Ernst Engelke, Albert Mühlum und Hans Jürgen Göppner. Aus wissenschaftspolitischer Perspektive lassen sich hier die erfolgreiche curriculare Verankerung der Fachwissenschaft Soziale Arbeit in der vorgeschlagenen Modulstruktur für Bachelor- und Masterstudiengänge Soziale Arbeit nennen. Die Begriffe ‚Sozialarbeitswissenschaft‘ und ‚Wissenschaft der Sozialen Arbeit‘ werden synonym verwendet. Die Soziale Arbeit vereint in sich die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik, da diese viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Sie ist immer eingebunden in den Sozialstaat und unterliegt damit bestimmten Rahmenbedingungen (vgl. Thole, Höblich, Ahmed 2015, S. 243 ff).

Soziale Arbeit unterscheidet sich auch in anderer Hinsicht von den klassischen Professionen. Ihr Bezug auf soziale, psychische und biologische Dimensionen der menschlichen

Existenz zeigt ihre dreidimensionale Ausrichtung. Soziale Arbeit benötigt also einen ganzheitlichen Blick, um tätig werden zu können. So betont bereits Alice Salomon, dass man die „wirtschaftlichen, geistig sittlichen und gesundheitlichen Bedürfnisse nicht voneinander lösen und als gesonderte Angelegenheiten betrachten (Salomon 1928, S. 139)“ kann, sondern vielmehr den Menschen in seiner Einheit als Gegenstand der Sozialen Arbeit betrachten muss. Es bleibt erklärungsbedürftig, weshalb sich die hohen Ansprüche der Professionalisierung Sozialer Arbeit bisher kaum in gesicherten Standards oder Privilegien niedergeschlagen haben.

## 2.3 Professionelles Handeln

Professionalität ist immer auch gekoppelt an entsprechendes Handeln. Dafür benötigen die hier tätigen Fachkräfte eine hohe Flexibilität und dafür zwingend einen Theorie- und Methodenpluralismus. Pädagogisches Handeln vollzieht sich unter anderem in Teams, flankiert von Methoden und konzeptionell begründet, es geschieht niemals losgelöst von den Rahmenbedingungen, Adressat\*innen, der eigenen Ausbildung und dem Auftrag. Johann Heinrich Pestalozzi<sup>1</sup> beharrte darauf, „dass ein ideeller, nämlich pädagogisch-organisatorischer Bezugsrahmen für das ‚Tun‘ her muss (Treptow 2012, S. 203).“ Nach Rainer Treptow bedeutet das aus sozialpädagogischer Sicht: „personenbezogenes und organisatorisches Handeln sind miteinander zu koordinieren (ebd.).“

Es gibt viele Berufsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit (vgl. HS Mittweida 2020a) und demzufolge auch verschiedene Anforderungen an das Handeln. In der jüngeren Geschichte der Sozialen Arbeit haben sich diese Berufsmöglichkeiten/ Arbeitsfelder „in einem solchen Maße ausdifferenziert, dass die klassischen, aus der amerikanischen Sozialarbeit übernommenen, auch als Methoden bezeichneten Handlungsformen ‚Soziale Einzelfallhilfe‘, ‚Soziale Gruppenarbeit‘ und ‚Soziale Gemeinwesenarbeit‘ nicht mehr hinreichen, ... (Treptow 2012, S. 204).“ Diese wurden in der darauffolgenden Zeit einer Überprüfung und Erweiterung unterzogen. In der sozialpädagogischen Fachdiskussion wurden unterschiedliche Aspekte des Methodenverständnisses und Begriffsdefinitionen

---

<sup>1</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) war ein Schweizer Pädagoge und Sozialreformer, er engagierte sich u.a. besonders für Arme und Unterdrückte. Er gilt als Entdecker des sozialen Prinzips und der Pädagogik des sozialen Lernens (vgl. Thole, Höblich, Ahmed 2015, S. 235)

erörtert. Nach Michael Galuske und Carl Wolfgang Müller können Methoden der Sozialen Arbeit unterschieden werden in:

- ‚direkt und indirekt interventionsbezogene Methoden‘, zu diesen zählen auch die zuvor genannten, darüber hinaus Methoden und Konzepte wie Themenzentrierte Interaktion, Empowerment, Streetwork bzw. aufsuchende Sozialarbeit, soziale Netzwerkarbeit, Case-Management, Mediation, rekonstruktive bzw. multiperspektivische Fallarbeit, Supervision und Selbstevaluation;
- ‚struktur- und organisationsbezogene Methoden‘, zu denen Qualitätsmanagement und -sicherung, Personalführung und -entwicklung, Organisationsentwicklung sowie Jugend- und Sozialplanung zählen (vgl. Galuske, Müller 2010).

Die genannten Methoden werden detailliert in Handbüchern und anderen wissenschaftlichen Standardwerken erläutert. Deshalb soll hier die Aufmerksamkeit wieder auf den Aspekt der professionellen Handlungspraxis gelenkt werden. Wenn von Handeln gesprochen wird, wird zugleich auch von Handlungstheorie gesprochen. Durch Handeln soll unter Umständen ein Wissensstand verbessert, ein Bedarf gedeckt oder Hilfen zur Lebensbewältigung gegeben werden. Es lässt sich die Frage stellen: Warum wurde gerade so gehandelt wie gehandelt wurde, obwohl sich doch eine Mehrzahl von ebenfalls möglichen Handlungsformen angeboten hatten?

An dieser Stelle lässt sich auch die von Ulrich Oevermann (2000) entwickelte Methode der ‚Objektiven Hermeneutik‘<sup>2</sup> nennen. Diese Methode zielt in der Sozialen Arbeit darauf ab, die Besonderheiten eines „Hilfefalls“ zu analysieren, um dann in einem nächsten Schritt Interventionsstrategien zu entwerfen. Ulrich Oevermann bezeichnet professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit als „eine Form des Vorgehens zwischen Fallverstehen und Erklären“. Er fordert eine reflexive Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Problemlagen auf der Basis eines eigenständigen Fachwissens (vgl. Faas 2013, S. 89). Damit stellt Oevermann (1997) seine professionstheoretischen Überlegungen in den Bezugsrahmen des therapeutischen Handelns zur Herstellung einer psychosozialen Normalität. Nach seinen Ausführungen ist die Fähigkeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit zu situativ-spontanem Handeln auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens und der Berücksichtigung des jeweiligen Falls in seiner Vielschichtigkeit ein Indiz für

---

<sup>2</sup> Hermeneutik (griechisch *hermeneuein*- auslegen, erklären) die Kunst der Auslegung und Deutung (Kleve 2013, S. 44)

professionelles Handeln. Seine Theorie wird unter anderem von Werner Thole kritisiert. Dieser versteht unter erfolgreichem pädagogischen Handeln nicht „eine Angelegenheit des Fallverstehens“, sondern sorgfältige pädagogische Planung, „die an Erfahrung gesättigte und fachlich ausgewiesene Deutungs- und Handlungskompetenzen anknüpft (Thole 2010, S. 211).“ In diesem Zusammenhang zeigt Julia Brunner auf, dass die Zugänge zur Professionalität aus mehreren Perspektiven heraus diskutiert werden und es *den* professions-theoretischen Zugang für den Bereich der Frühpädagogik [und der gesamten Sozialen Arbeit] nicht gibt (vgl. Brunner 2018, S. 70).

Der Bedarf an einer weiteren Professionalisierung in diesem Bereich ist nicht zu übersehen. Die bestehende Erzieher\*innen-Ausbildung unterliegt einem fortwährendem Reformierungsprozess und damit werden auch Erfordernisse der inklusiven Bildung und Betreuung stärker berücksichtigt. Darüber hinaus besteht weiter seit einigen Jahren die Forderung nach einer Akademisierung der Ausbildung im frühpädagogischen Bereich. Einen Beitrag zur weiteren Professionalisierung des pädagogischen Handelns leisten auch die Bildungspläne der Bundesländer. Diese wurden zwar für unterschiedliche Altersgruppen erstellt und bedürfen einer regelmäßigen Evaluierung, um den Qualitätsansprüchen beispielsweise einer moderner frühkindlicher Bildung gerecht zu werden – aber ihr Wert ist unbestritten. Auch der sogenannte ‚Bologna-Prozess‘<sup>3</sup>, als fachfremde hochschulpolitische Reform, war maßgeblich beteiligt an den Professionalisierungsbestrebungen der Sozialen Arbeit.

Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es aber auch betriebswirtschaftliche Entwicklungen, die beispielsweise der Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen und der psychosozialen Unterstützung von Adressat\*innen der Sozialen Arbeit entgegenstehen. Dazu gehören u. a. auch die Einführung des ‚Neuen Steuerungsmodells‘<sup>4</sup> für die öffentliche Verwaltung und in jüngster Zeit die Überlegungen einer verkürzten Ausbildungszeit (zum Beispiel in

---

<sup>3</sup> „Als ‚Bologna-Prozess‘ wird eine auf europaweite Vereinheitlichung von Studiengängen und -abschlüssen sowie auf internationale Mobilität der Studierenden zielende transnationale Hochschulreform bezeichnet, die auf die Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums gerichtet ist. Der Begriff geht auf eine 1999 von 29 europäischen Bildungsministern im italienischen Bologna unterzeichnete politisch-programmatische Erklärung zurück (Wikipedia).“

<sup>4</sup> Der Begriff bezeichnet ein „von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) Anfang der 1990er-Jahre entwickeltes Konzept für die kommunale Verwaltungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Das Neue Steuerungsmodell (NSM) gilt als die deutsche Ausprägung des New Public Managements (Proeller).“

der Erzieher\*innen-Ausbildung) wie auch zum erweiterten Einsatz von Assistenzkräften in sächsischen Kindertageseinrichtungen – auch geschuldet dem vielbeklagten Fachkräftemangel (vgl. GEW 2020).

Die gesellschaftlich-institutionelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit, „wonach Fachkräfte zwischen den bürokratischen Anforderungen ihrer Institution und den individuellen Problem- und Lebenslagen der Adressat[\*]innen balancieren müssen (*doppeltes Mandat*) (von Spiegel 2018, S. 25)“, hat entscheidenden Einfluss auf das Handeln der Professionellen. Nach von Spiegel ist die Soziale Arbeit u. a. auch eine vom Staat beauftragte Profession. Sie betont, dass die Bedürfnisse der Klientel in politisch akzeptierten und finanzierten Bedarf umgewandelt werden. Die Soziale Arbeit soll das Wohl ihrer Klientel und zugleich das Allgemeinwohl und die Interessen der Gesellschaft im Blick haben (von Spiegel 2018, S. 26). Auch in diesen Zusammenhängen ist das professionelle Handeln der Fachkräfte von großer Bedeutung. Es kann entscheidend sein, ob eine Fachkraft ihre Klientel partizipativ an der Lösung ihrer Probleme beteiligt und professionelle Distanz wahrt oder nicht. Teilweise werden in der Praxis auch Probleme an Soziale Arbeit herangetragen, die aus gesellschaftlichen oder politischen Strukturen resultieren und in individuelle Probleme umgedeutet werden, wenn beispielsweise Kinder in einer Kindereinrichtung vom Mittagessen ausgeschlossen werden, weil ihre Eltern die Rechnungen nicht zahlen können. In diesem Beispiel muss diese Einrichtung gegebenenfalls die Verantwortung an die Politik zurückgeben. Um den vielfältigen Anforderungen an professionelles Handeln (siehe auch vorangegangenes Beispiel) gerecht zu werden, sind zahlreiche Kompetenzen notwendig, welche entweder schon vorhanden sind oder noch erworben werden müssen. Zusammenfassend lässt sich hier Treptow zitieren: „Wenn sich Handlungskompetenz in Organisationen der Sozialen Arbeit entwickelt, dann hat dies ebenso mit dem besonderen Verhältnis der Handelnden zu ihren eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen wie zu denen ihrer Interaktionspartner zu tun, also mit der Art und Weise, in eine reflexive Haltung zu Handeln und Handlungskontext zu treten (Treptow 2012, S. 217).“ Die Anzahl der jeweilig für notwendig gehaltenen Kompetenzen ist schwer einzugrenzen (s. Kapitel 4).

### 3 Die Bezugseinrichtung

Die in der Stadt Frankenberg beheimatete Kindertagesstätte (Kita) „Pusteblume“ (im weiteren Verlauf der Arbeit Bezugseinrichtung genannt) diente exemplarisch als Vergleichsobjekt. Die Einrichtung liegt fußläufig etwa 15 Minuten vom Stadtkern entfernt in einer ruhigen Wohngegend. In unmittelbarer Nähe befindet sich das Naturschutzgebiet ‚Lützelal‘, welches oft Ziel von Gruppenunternehmungen ist. Die Kita, welche 1996 gegründet wurde, gehört seit 2006, neben den Grundschulen, den Horten, einer Turnhalle und einem Teil der Kinderbücherei zum Ensemble des sogenannten ‚Bildungszentrums‘ der Stadt.

Derzeit werden in der Einrichtung 128 Kinder im Alter von einem Jahr bis zum Schuleintritt von 30 pädagogischen Fachkräften inklusiv betreut. Jedes Kind ist einmalig und hat besondere Bedürfnisse. Unter anderem besuchen 12 Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund die Kindertagesstätte. Unter den 17 Kindern mit Eingliederungshilfe sind neben einem blinden Kind, Kindern mit Diabetes Typ 1, einem Kind mit Sondenernährung und schwerst-mehrfach-behinderten Kindern auch zahlreiche Kinder mit Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich.

Die Kita arbeitet nach dem sächsischen Bildungsplan und orientiert sich in ihrer pädagogischen Arbeit am Konzept der ‚Spiel-Raum-Bildung‘ nach Gerd E. Schäfer (1995).

#### 3.1 Auszüge aus dem pädagogischen Konzept

Das pädagogische Konzept wird regelmäßig im Rahmen des Qualitätsmanagements evaluiert, es wird nicht nur im Leitungsteam, sondern mit allen Mitarbeiter\*innen und dem Elternrat der Einrichtung diskutiert und das Einverständnis des Trägers vorausgesetzt, in der aktuellsten Fassung veröffentlicht. Derzeit wird es gerade wieder überarbeitet. Begonnen wurde eine rege Diskussion zum Leitbild, diese ist noch nicht abgeschlossen. Ebenso wird derzeit ein Schutzkonzept erarbeitet, welches wichtige Regeln der professionellen Arbeit mit den Kindern beinhaltet. An dieser Stelle folgt das Konzept der Einrichtung in Kurzform (vgl. Anlage 1 oder [pusteblumefrankenberg.de](http://pusteblumefrankenberg.de)):

## **Der Träger**

Ev.-Luth. St.-Aegidien Kirchengemeinde Frankenberg

## **Das Leitbild**

*Kinder sind unser größter Schatz. Sie sind einzigartig, von Gott geschaffen, ihre Eigenständigkeit und Kreativität bekommen Raum und Herausforderung.*

## **Unser Bild vom Kind**

Das Kind ist von Anfang an ein hochkompetenter kleiner Mensch. Es bringt Bereitschaften mit, zu lieben, zu lernen, sich zu entfalten. Es ist neugierig und wissbegierig.

Wichtige Fragen sind für das Kind:

Wer bin ich? – Zu wem gehöre ich? – Was kann ich?

Durch die Gestaltung einer guten tragfähigen Beziehung zwischen dem Kind und den Erzieher\*innen, helfen wir dem Kind, seine inneren Bereitschaften zu entwickeln.

Gute Bindung schafft gute Bildung!

## **Unsere vier Schwerpunkte**

### **- Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung**

Wir begleiten Kinder in grundlegenden Jahren ihrer Entwicklung und eröffnen ihnen Zugänge zum christlichen Glauben.

### **- Inklusion**

In unserer Kindertagesstätte leben und lernen Kinder mit unterschiedlichsten Lebenssituationen. Jedes Kind ist uns willkommen!

Inklusion wird in allen Gruppen unseres Hauses gelebt.

### **- Bewegungsförderung**

Bewegung ist ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern und ein zentrales Element des kindlichen Bildungsprozesses.

Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten finden die Kinder in allen Räumen und im Garten unserer Kindertagesstätte.

### **- Ernährungs- und Gesundheitsbildung**

Die Kinder werden an ein gesundheitsförderliches Verhalten herangeführt. Aus den, vom Haus, angebotenen abwechslungsreichen Zutaten stellen sie selbst ihr Frühstück und Vesper zusammen. Das Mittagessen erfüllt die Qualitätsanforderungen für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder.

### **Offene Arbeit und altersgemischte Gruppen**

Das Alter der Kinder, die in unserer Krippe aufgenommen werden, beträgt 1 – 3 Jahre. In unseren Kindergartengruppen werden Kinder im Alter von ca. 3 Jahren bis zum Schuleintritt gemeinsam betreut.

Alle Kinder können nach ihren Bedürfnissen und Neigungen auch andere Gruppen oder Räume besuchen.

Offene Arbeit heißt für uns:

- Offen sein für jedes Kind, für seine Bedürfnisse, für seine Wünsche, für seine Einzigartigkeit
- Das Kind kann in einem klar abgesteckten Rahmen frei wählen wo, mit wem, womit und wie lange es spielen möchte.

### **Erziehungspartnerschaft**

Wichtigste Partner für unsere pädagogische Arbeit sind die Eltern.

In Entwicklungs- und Beratungsgesprächen, an Elternnachmittagen und Themenelternabenden, zu Festen und in kleinen spontanen Gesprächen tauschen wir uns über die Entwicklung des Kindes aus und können so bestmögliche Bedingungen für das Aufwachsen zu Hause und in der Kindertagesstätte schaffen.

### **Öffnungszeiten**

Unser Haus ist 5.45 Uhr–17.00 Uhr geöffnet.

Die Elternbeiträge richten sich nach der Satzung der Stadt Frankenberg.

Sie können zwischen 6 h, 9 h und 11 h Betreuungszeit wählen.

### **Kapazität**

Betreuungsalter:	Beendigung des Mutterschutzes–Schuleintritt
Anzahl der Plätze:	149 Kinder
	davon bis zu 40 Plätze für Krippenkinder
	21 Integrativplätze
Anzahl der Gruppen:	10



## 3.2 Die pädagogischen Fachkräfte

Entsprechend der Regelung zum Personalschlüssel im Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG) arbeiten zum Zeitpunkt der Erhebung 30 pädagogische Mitarbeiter\*innen mit unterschiedlicher Ausbildung in der Einrichtung (vgl. SächsKitaG §12, Abs.2).

Im Einzelnen sind es:

Ein Sozialassistent; ein Erzieher mit Zusatzqualifizierungen als Erlebnispädagoge/Gemeindepädagoge/Jugendreferent; 19 Erzieher\*innen, davon neun mit einer Heilpädagogischen Zusatzqualifizierung (HPZ); eine Heilpädagogin; drei Kindheitspädagog\*innen; zwei Religionspädagog\*innen mit sozialarbeiterischem Profil und drei Sozialpädagog\*innen. Außer der Leitung und dem Sozialassistenten sind alle Fachkräfte als Erzieher\*innen angestellt und ihre Tätigkeiten werden analog dazu vergütet. Das Multiprofessionelle Team wird darüber hinaus von Kooperationspartner\*innen vor Ort unterstützt, dazu zählen u.a. Sozialarbeiter\*innen, Therapeut\*innen und Psycholog\*innen.

Von den pädagogischen Fachkräften haben vier einen befristeten Vertrag (zwei davon sind als Elternzeitvertretungen angestellt), die anderen Fachkräfte haben unbefristete Verträge. Dabei richtet sich der Anstellungsumfang nach den Vorgaben des § 12 Absatz 1 des sächsischen Gesetzes über Kindertageseinrichtungen. Es ist geplant die sachgrundlosen Befristungen im Laufe des nächsten Kitajahres in unbefristete Verträge umzuwandeln.

Auch wenn in den nächsten Jahren einige Mitarbeiter\*innen in den Ruhestand gehen werden, ist der Altersdurchschnitt in der Einrichtung relativ niedrig im Vergleich zu den anderen Kitas der Stadt. Von den pädagogischen Fachkräften sind sechs zwischen 1960 und 1970, neun zwischen 1970 und 1980, sechs zwischen 1980 und 1990 und neun zwischen 1990 und 2000 geboren.

In der Vergangenheit waren die Mitarbeiter\*innen der Einrichtung an verschiedenen Projekten des Freistaates Sachsen, des Sozialministeriums (SMS), des Kultusministeriums (KMK) und deren Partnern beteiligt, so u. a. am Projekt ‚Integration in Kindertageseinrichtungen‘, am ‚Bundes- und Landesmodellprojekt zum Bildungsauftrag in

Kindertagesstätten‘, am Projekt ‚Konsultationseinrichtungen‘ und am Projekt ‚Inklusion in Kindertageseinrichtungen‘. Momentan nimmt die Einrichtung am Programm ‚WillkommensKITAs‘ teil (vgl. KiTa Bildung Server 2018, 2020a). Die Teilnahme an den bisherigen Projekten hat für die Fachkräfte einerseits zusätzliche Arbeit bedeutet, andererseits hat es sie in ihrer beruflichen Entwicklung vorangebracht. Die reflexive Auseinandersetzung mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Pädagogik und Psychologie hat u.a. qualitativ positive Veränderungen in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern, der Elternarbeit und der Arbeit im Team zur Folge. Die unterschiedlichen Wissensbestände, persönlichen Erfahrungen und Arbeitsstile werden immer wieder diskutiert. Als Konsequenz wird im Team geschaut, welche Arbeitsschritte erfolgen müssen, ob es sinnvoll ist, eine Arbeitsteilung vorzunehmen, ob es Mitarbeiter\*innen gibt, die sich für bestimmte Aufgaben besonders eignen, beispielsweise, weil sie selbst auf diesem Gebiet ‚Expert\*innen oder neugierig geblieben sind. Der Kirchenlehrer Aurelius Augustinus formulierte einmal: „In Dir muss brennen, was Du in anderen entzünden willst!“ Die Selbstentwicklung, die persönliche und berufliche Identität und nicht zuletzt die intrinsische Motivation der Fachkräfte haben großen Einfluss auf ihr professionelles Handeln.

Angebote zur Fort- und Weiterbildung werden von den Mitarbeiter\*innen rege nachgefragt und genutzt. Mittlerweile gibt es in der Einrichtung vier Praxisanleiter\*innen, mehrere Fachkräfte sind am Entwurf für ein Schutzkonzept beteiligt und es entstanden niedrigschwellige Angebote für Eltern mit Lebenserschwernissen. Die Umgestaltung des Außengeländes der Kita ist im nächsten Jahr geplant.

Jedes neu aufzunehmende Kind bringt seine individuellen Besonderheiten mit und erfordert gegebenenfalls von den Fachkräften eine Erweiterung ihrer Kompetenzen (s.a. Kapitel 4). Bereits vor der Aufnahme eines Kindes in die Kita wird im Gespräch mit den Eltern geprüft, ob das Kind besondere Bedarfe hat. So kann frühzeitig geschaut werden, welche Voraussetzungen eventuell noch geschaffen werden müssen. Dies kann beispielsweise dazu führen, dass Mitarbeiter\*innen sich zu einem bestimmten Krankheitsbild fortbilden oder Kenntnisse auffrischen. Die Bereitschaft der Fachkräfte, Kompetenzen zu erweitern – Stichwort ‚lebenslanges Lernen‘ – um den Erfordernissen der Arbeitsaufgabe gerecht zu werden, ist unabdingbar im beruflichen Alltag. Die weitere Entwicklung der Kinder in der Einrichtung wird professionell begleitet und in regelmäßigen Entwicklungsgesprächen mit den Eltern kommuniziert. Eine gezielte Beobachtung und Dokumentation

ist nicht nur dafür Grundlage, sondern auch für das Unterstützen von Bildungsprozessen der Kinder, für eine Raumgestaltung, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, und für eine Lernumgebung, die Kinder zu neuen Aufgaben herausfordert (Anlage 4). Als hilfreich haben sich auch Fallberatungen und kollegiale Beratung erwiesen. Sie unterstützen die Reflexion vorangegangener Handlungsweisen, ermöglichen gegebenenfalls neue Sichtweisen und erleichtern das sich Einlassen auf neue Wege (vgl. 4.1.2).

## 4 Ausgewählte Kompetenzen von Fachkräften der Frühpädagogik

Der Begriff Kompetenz stammt etymologisch vom lateinischen Wort *competentia* ab. Er lässt sich übersetzen mit zu etwas geeignet, fähig oder befugt sein (vgl. Pons 2020, online-Wörterbuch).

Nach Weinert (2014) sind Kompetenzen:

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [durch den Willen bestimmte] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“*

Es geht also um professionelles Handeln, ein Handeln, in dem man seine Fähigkeiten und Fertigkeiten situationsadäquat anwendet, erfolgreich ein Problem lösen, die Lösung reflektieren und die gemachten Erfahrungen auf andere Problemlösungen übertragen kann. Für das professionelle Handeln kann man sich vielfältiger Methoden bedienen, wobei solches Handeln mehr ist als das bloße Aneinanderreihen von Methoden.

In der Literatur findet man verschiedene Gliederungen von Kompetenzen in sogenannte Schlüsselkompetenzen. Neben weiteren Wissenschaftlern unterscheidet beispielsweise Frank M. Scheelen (2019) drei Schlüsselkompetenzen. Verbreitet ist auch die Einteilung nach Martina Kopf, Jana Leipold und Tobias Seidl (2010, S. 3-15) in vier Bereiche. Diese nennen neben der Fachkompetenz, die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Letztere wird auch oft als Personale- oder Persönlichkeitskompetenz bezeichnet. Die Methodenkompetenz kann als eine Querschnittskompetenz gesehen werden. Sie ist u. a.

Voraussetzung für den Erwerb von Wissen. Allgemeine Methoden sind „vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ... , die es ermöglichen, neue und komplexe Aufgaben selbstständig und flexibel zu bewältigen. Diese sind Voraussetzung für die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien (Kopf, Leipold, Seidl 2010, S. 3 ff).“ Im Einzelnen zählen dazu beispielsweise Transfer-, Analyse- und Problemlösefähigkeit. Methoden werden oft schon in der Ausbildung vermittelt, können aber in der Praxis erprobt und verfeinert werden. In diesem Kapitel erfolgt die Einteilung der Kompetenzen in Anlehnung an die Kompetenzdefinition der Fachhochschule Kaiserslautern (2014), welcher auch die Definition von Handlungskompetenz der Kultusministerkonferenz von 2011 (vgl. 4.1) zu Grunde liegt.

Alle Menschen verfügen schon von klein auf über eine gewisse Grundausstattung an Kompetenzen, die ihnen aber nicht bewusst ist – wie zum Beispiel: Entdeckungsfreude und Neugier. Ab einem gewissen Alter stellen sie sich philosophische Fragen – wie: Wer bin ich? Wo komme ich her? Was will ich?

Schlüsselkompetenzen gehen über rein fachliches Wissen hinaus, es sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die für das Handeln notwendig sind. Eng verbunden mit der eigenen inneren Haltung und dem ethischen Verständnis zeigen sich einige auch im täglichen Miteinander. Wie gehe ich auf andere Menschen zu? Wie erarbeite ich mir Neues? Wie lerne ich? Wie reagiere ich auf Veränderungen? Wie gehe ich mit Konflikten um?

Die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen ist gerade vor dem Hintergrund einer sich immer schneller verändernden Welt (Politik, Wissenschaft, Technik...) und damit sich verändernder Rahmenbedingungen (Inklusion, Digitalisierung, Heterogenität, Arbeit in multiprofessionellen Teams...) von großer Bedeutung im Bereich der Frühpädagogik und trägt entscheidend zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung bei.

## 4.1 Handlungskompetenzen

Sozialpädagogische Handlungskompetenz bezeichnet nach Rainer Treptow (2012, S. 214) „die allgemeinen Bildungsvoraussetzungen von Sozialpädagogen ... , in konkret gegebenen Handlungskontexten so zu handeln, dass ethische Maximen respektiert sowie Handlungsziele erreicht werden.“ Dieser Aussage folgte auch die von der

Kultusministerkonferenz (KMK) im September 2011 formulierte Definition für Handlungskompetenz:

*„Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.“*

Für Fachkräfte der Frühpädagogik bedeutet das u. a. für den Bereich:

### **Fachkompetenz**

- Grund- und Spezialwissen aus dem Bereich Frühe Kindheit besitzen oder erwerben (unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens: aktuelle, wissenschaftliche Erkenntnisse beachten, welche für die eigene praktische Tätigkeit bedeutsam sind, vgl. 4.1.1)
- die Gestaltung der beruflichen Tätigkeit aus gesellschaftlichen, berufspolitisch notwendigen und fachlich begründeten Anforderungen heraus abzuleiten
- persönliche und private Interessen in den Hintergrund treten zu lassen
- sachliche und persönliche Konflikte als Lernchancen sehen
- aktiv den Berufsalltag zu reflektieren
- Fachkenntnisse und Methoden erwerben und anwenden (Arbeitsvorhaben strukturieren, didaktisch gliedern)
- Visionen entwickeln und aktiv zu deren Verwirklichung beitragen, entgegen dem Slogan: „Das haben wir doch schon immer so gemacht“ (Mienert 2016)

### **Selbstkompetenz**

- eine eigene Biographiearbeit (eine Beziehung zwischen der eigenen bisherigen Lebensgeschichte, der Wahl und Gestaltung des Berufes und Handlungsmotiven herzustellen), Veränderungsnotwendigkeiten erkennen und ihnen aufgeschlossen gegenüberstehen, das ‚innere Kind‘ entdecken
- ‚Work-Life-Balance‘ - für Entlastung und Entspannung im privaten Bereich sorgen – „Verständnis für die eigene Rolle und die Gestaltung des eigenen Lebens im Spannungsfeld von Beruf und Freizeit ... (Kopf, Leipold, Seidel, 2010, S. 10)“ entwickeln
- sich der eigenen Modell- und Vorbildwirkung auf Kinder und andere am pädagogischen Alltag beteiligte Akteure bewusst sein und dies zu reflektieren

- von der Selbstwirksamkeit überzeugt sein
- eigene handlungsleitende Normen und Werte sowie eigene Standpunkte reflektieren und fachlich überprüfen, Bereitschaft Neues zu durchdenken und gegebenenfalls zu übernehmen (die aktive Inanspruchnahme von Supervision kann den Reflexionsprozess in guter Weise unterstützen, vgl. 3.1.2)

### **Sozialkompetenz**

- konstruktiver Umgang mit Konflikten bei fachlichen Auseinandersetzungen mit den Kolleg\*innen, dem Träger, den Eltern, den Kooperationspartner\*innen und der Öffentlichkeit
- die Fähigkeit, Spannungen und Irritationen in Beziehungen mit allen Interaktionspartner\*innen zu bemerken, aufzugreifen und zu thematisieren
- kommunikative Fähigkeiten, die die Fachkräfte in die Lage versetzen, konstruktive Dialoge mit anderen Personen zu führen, hierzu zählt auch das Verteidigen von Problemlösungen und Positionen mit kommunikativen Mitteln sowie Moderations- und Präsentationsfähigkeiten
- Empathiefähigkeit, als Voraussetzung für eine entwicklungsförderliche Umgangskultur
- differenzieren können von situations- und personenabhängigen Rahmenbedingungen in Bezug auf ‚Nähe und Distanz‘

Fachkräfte der Frühpädagogik, die mit ihrer besonderen Arbeitsweise eine prägende Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern haben, müssen sich selbst ihrer Kompetenzen und ihrer Wirkung auf Andere bewusst sein. Gerade die Frage, nach der eigenen Identität und ihre Klärung werden hilfreich sein, persönliche und berufliche Irritationen zu meistern und Handlungskompetenzen zur adäquaten Lebens- und Berufsgestaltung zu entwickeln. Entwicklung als Persönlichkeitsbildung ist nicht nur als Kern der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen, in dem es darum geht, Talente voll zu entwickeln und kreatives Potential, einschließlich der Verantwortung für das eigene Leben und der Erreichung persönlicher Ziele, auszuschöpfen. Sondern sie ist auch eine selbstverantwortliche Aufgabe von pädagogischen Fachkräften, da sie immer auch mit Selbstentwicklung beginnt. Daher bedeutet kompetentes Handeln mehr als nur die adäquate Anwendung von sozialpädagogischen Konzepten, Methoden und Verfahren (vgl. Geißler, Hege 2001, S. 226), wie auch im vorangegangenen Kapitel dargestellt.

## 4.1.1 Lebenslanges Lernen

Allgemein unbestritten ist, dass gute Fachkenntnisse, fachliches Know-how und spezifische Fähigkeiten wichtige Voraussetzungen sind, um in einem Fachgebiet erfolgreich zu sein. Die Voraussetzungen, die dafür in der (hoch)schulischen Ausbildung, in der Berufsausbildung und eventuell in den ersten Berufsjahren erworben werden können, genügen jedoch immer seltener, um den Anforderungsprofilen in der zukünftigen Berufslaufbahn gerecht zu werden. Die altersunabhängigen Lernbemühungen, sei es selbstgesteuert, selbstorganisiert oder als „institutionalisiertes Lernen (Dewe 2018, S. 330 ff)“, haben sich vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen vervielfacht. Diesem Umstand trägt auch die seit Jahren beobachtbare „Expansion bei gleichzeitiger Diversifikation“ von Bildungsangeboten Rechnung. „Lernbemühungen werden heute in fast allen Bereichen der Arbeitswelt und des Alltags vorausgesetzt und werden für immer größere Teile der Bevölkerung zu einem konstitutiven Bestandteil des Alltags und der individuellen Lebensführung (ebd.).“ Das Konzept des Lebenslangen bzw. Lebensbegleitenden Lernens bildet die Ausgangslage für Überlegungen zu einer Personalentwicklung, die sich an der Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen orientiert. Wenn Fachkräfte beständig ihr Wissen erweitern, Neues lernen und sich dadurch gefordert fühlen können, wirkt sich dies positiv auf ihre Bindung an die Arbeitsstelle aus. Die Umsetzung dieses Konzepts geht dabei einher mit verschiedenen Faktoren, die eine Bindung an die Arbeitsstelle fördern. Der erste berufsqualifizierende Abschluss kann zwar als Eintrittskarte in eine berufliche Laufbahn gewertet werden, aber wie sich die Fachkräfte bezogen auf ihr Kompetenzprofil weiterentwickeln, in welchen Tätigkeitsbereichen sie sich etablieren, für welche Aufgaben sie sich spezialisieren, das entscheidet sich vielfach erst im Zuge des Berufsverlaufs und den darin eingebetteten Fort- und Weiterbildungsaktivitäten.

### 4.1.1.1 Fortbildung

In der Alltagssprache werden die Begriffe Weiterbildung und Fortbildung häufig synonym verwendet. Die Fortbildung bezieht sich auf konkrete Anforderungen im Rahmen der aktuellen beruflichen Tätigkeit. Ziel einer Fortbildung ist es demnach, die berufliche Handlungsfähigkeit zu gewährleisten, auf dem *neuesten Stand* zu bleiben oder neue Aufgaben im eigenen Handlungsfeld zu übernehmen (im frühkindlichen Bereich zum

Beispiel Fortbildungen zum Thema: ‚Sauberkeitserziehung‘, ‚Beschwerdeverfahren in der Kita‘ und andere). Fortbildung kann als eine effektive Möglichkeit gesehen werden, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsfeldorientierung miteinander zu verbinden. Pädagogische Fachkräfte können als Person profitieren und ebenso neue Erkenntnisse und erlebte Erfahrungen in ihr Arbeitsfeld übertragen. Dies kann gelingen, wenn sowohl auf Seiten der Referent\*innen als auch auf Seiten der Teilnehmer\*innen Fortbildung als Arbeit und Bemühen, aktive Beschäftigung und Suche verstanden wird. Fortbildung als Persönlichkeitsbildung heißt auch, die eigene professionelle Rolle in Frage zu stellen und sich auf den Weg zu begeben (eventuell verunsichert), auf Grenzen zu stoßen, sich damit konstruktiv auseinanderzusetzen und diese produktiv nutzen.

In der Regel handelt es sich bei Fortbildungen um eher kurze Maßnahmen. Sie werden von einer Vielzahl von Ausbildungsträgern zum Beispiel in Form von Online Seminaren, Inhouse Schulungen oder als klassische Fortbildung angeboten. Eine fachlich seriöse Quelle stellt neben anderen der Kita Bildungsserver mit seinen Angeboten zu den Themen Erziehung, Bildung und Betreuung für pädagogische Fachkräfte in Kitas und Kindertagespflegepersonen dar (vgl. KiTa Bildung Server 2020b). Die Kosten der Fortbildungen trägt meist der Arbeitgeber, da er an einem guten Ausbildungsstand seiner Mitarbeiter\*innen interessiert ist. Teilweise ist die Teilnahme an Fortbildungen sogar in den Konzeptionen der Einrichtungen bzw. den Stellenbeschreibungen der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte verankert (Anlage 6).

#### 4.1.1.2 Weiterbildung

Eine Weiterbildung dient dem Ausbau der im Berufsleben bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie kann den beruflichen Handlungsspielraum über die aktuell ausgeübte berufliche Tätigkeit hinaus erweitern. Eine dadurch erworbene Zusatzqualifikation kann dazu dienen, eine Position als Fach- oder Führungskraft in der Einrichtung/ den Einrichtungen des Trägers zu übernehmen, oder auch neue Wege für die Berufs- und Karriereplanung eröffnen. Der erfolgreiche Abschluss einer Qualifikation wird in der Regel mit einem Zertifikat bescheinigt. Solche Maßnahmen werden von zertifizierten Weiterbildungsträgern sowie Fach-, Hochschulen und auch Fernuniversitäten angeboten.



Die Finanzierung kann freiwillig (je nach Rahmen der finanziellen Ausstattung) vom Anstellungsträger übernommen werden, der u. a. ähnlich wie bei Fortbildungen von der höheren Qualifikation der Mitarbeiter\*innen profitiert. Teilweise besteht aber auch die Möglichkeit, staatliche Fördergelder in Anspruch zu nehmen. Neben der beruflichen Weiterentwicklung besteht bei entsprechenden Zugangsvoraussetzungen auch die Möglichkeit der Aufnahme eines Studiums. Im Kontext des lebenslangen Lernens und der zunehmenden Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen nehmen also die Gestaltungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Chancen und Potenziale zu. Nicht zuletzt können Weiterbildungen aber auch dazu dienen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen erforderlich sind und möglicherweise in der vorangegangenen Ausbildung bzw. dem Studium nicht oder nicht in ausreichendem Maße Berücksichtigung fanden.

#### 4.1.2 Supervision

Zusätzlich zu angebotenen Fort- und Weiterbildungen können regelmäßige Supervision, Coaching, Beratung usw. wie auch Teamentwicklungsmaßnahmen und der kollegiale Austausch im Arbeitsalltag eine Entlastung der Fachkräfte befördern und langfristig das ‚Ausbrennen‘ der Mitarbeiter\*innen verhindern. Wo Menschen miteinander und vor allem mit Anderen arbeiten, geraten zunehmend die Beziehungen und die damit einhergehenden Spannungen in den Blickpunkt. Eher selten sind pädagogische Teams zu finden, die in der Lage sind, sich mit eigenen Mitteln und Möglichkeiten zu evaluieren, ihre Arbeit in Frage zu stellen und zu optimieren und dies alles mit einer sehr offenen Kommunikationskultur und hohen Beziehungsqualität. Hier ermöglicht Supervision ein Innehalten, ein Heraustreten aus dem regulären Arbeitsalltag und kann dadurch zu einer anderen Sicht der Dinge verhelfen. Supervision bedeutet wörtlich ein „Darüber-Sehen“, ein „Von-oben-Schauen“ und beschreibt damit die ‚Helikopterposition‘ des Supervisors. Eine Supervision kann als effektiv erlebt werden, wenn ein externer Supervisor, welcher frei ist von den konkreten institutionellen Bezügen und Zwängen und damit die, für eine fruchtbare Entwicklungshilfe notwendige Vertraulichkeit und Unparteilichkeit gewährleistet. Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang der unbedingte Wille aller an der Supervision beteiligten Fachkräfte einer Einrichtung zur Selbstevaluation und aktiven Mitarbeit im Rahmen der Supervision.

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e. V. (DGSv) formulierte 2008 in einem Grundsatzpapier die folgende Definition:

*„Supervision ist ein Beratungskonzept, das zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Sie bezieht sich dabei auf personale, interaktive und organisationale Faktoren. Supervision basiert auf Kenntnissen und Theorien aus Soziologie, Sozialer Arbeit, Erziehungswissenschaft, Psychologie sowie aus Management- und Institutionstheorien und Kommunikationswissenschaften. In der Supervision werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert. Supervision fördert in gemeinsamer Suchbewegung die berufliche Entwicklung und das Lernen von Berufspersonen, Gruppen, Teams, Projekten und Organisationen.“*

Supervision kann also persönliche Ressourcen erschließen, sie ist eine komplexe Betrachtungsweise menschlicher Interaktionen. In frühpädagogischen Einrichtungen kann sie gewinnbringend dazu beitragen, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren, prophylaktisch individuellen- oder Teamproblemen entgegenzuwirken oder bei aktuellen Problemen oder Konflikten zu intervenieren. So verschieden die Anlässe und Aufgabenstellungen für eine Supervision sind, so unterschiedlich sind auch ihre Formen. Exemplarisch sollen an dieser Stelle, die Einzel-, die Teamsupervision und als Sonderform die Intervision genannt werden.

Bei der Einzelsupervision geht es um die Bewältigung individueller Problemstellungen. Nach Angelika Iser (2018, S. 1696) ist diese Form der Supervision „heute im Rahmen von Sozialer Arbeit eher selten und findet sich v.a. als Rollen- oder Leitungsberatung, ...“ Dabei führt sie weiter aus: „Leitungsberatung ... wirkt vor dem Hintergrund, dass Leiter(innen) sozialer Einrichtungen vielen, meist unterschiedlichen Erwartungen von Seiten des Trägers, der Mitarbeiter(innen), der Klientel usw. gerecht werden müssen (ebd.).“

Um die Bewältigung verschiedener Problemstellungen in den Dynamiken eines Teams geht es in der Teamsupervision. Da es hierbei zum Beispiel um Kommunikations-, aber auch Beziehungs- und Hierarchieprobleme usw. innerhalb eines Teams gehen kann, ist sie oft komplizierter als zum Beispiel die Gruppensupervision. Bei einer Teamsupervision hat es sich in der Praxis bewährt, diese in mehreren fest vereinbarten Sitzungen durchzuführen. Ein Vorteil zum Beispiel gegenüber einer einmaligen Veranstaltung ist der, dass Lerneffekte gesichert und kontrolliert werden können. Darüber hinaus ist bei

dieser Form der Supervision die Nähe zur Organisationsentwicklung gut sichtbar (vgl. u. a. Astrid Schreyoegg 2020). Daher wird hierbei auch die Teilnahme von Führungskräften empfohlen (so u. a. von Pühl, Belardi, Ebbecke-Nohlen).

Eine weitere Form der Supervision ist die Intervision oder auch Kollegiale Supervision genannt. Sie ist insofern eine besondere Form, da sie ohne externen Supervisor auskommt und eine kollegiale Beratung darstellt. Die Intervision nutzt die fachliche und soziale Kompetenz der Teammitglieder und bedient sich einer festen und gut erlernbaren Struktur- und Ablauffolge. Sie ist für das Bearbeiten von beruflichen und arbeitsbezogenen Themen geeignet wie Kommunikations- und Interaktionsfragen, Entscheidungsschwierigkeiten sowie Konflikten mit Rollen oder Aufgaben und mit anderen Menschen. Ist allerdings das gesamte Team einer Einrichtung in einen Konflikt verwickelt und psychologisches und gruppendynamisches Know-how erforderlich, sollte zudem eine externe Fachkraft den kollegialen Prozess vorübergehend begleiten. Bei der Intervision beteiligen sich alle mit vorab festgelegten Rollen an der Lösungsfindung. In der einfachsten Vorgehensweise gibt es eine Person, die ein Anliegen vorstellt, einen\*eine Moderator\*in und die Rat Gebenden (alle übrigen Teammitglieder). Mit dieser Form der Supervision haben Einrichtungen ein taugliches Präventions- und Problemlöseinstrument in der Hand.

## 4.2 Leitungskompetenz

Welche Kompetenzen für die Leitung einer Organisation notwendig sind, hängt einerseits von der Art der Organisation ab, aber auch davon welche Anforderungen von Seiten des Trägers derselben an Leitung gestellt werden. In den meisten Fällen geht es bei Leitung nicht mehr um bloßes Verwalten, sondern um Gestalten der Organisation.

Bei der Sichtung der Fachliteratur zum Thema Kompetenzen lassen sich wie bereits unter dem Punkt 4.1 beschrieben mehrere Aufgliederungen finden. Der Kronberger Kreis definiert beispielsweise für Kompetenzen für Leitungen von Kindertageseinrichtungen fünf Kompetenzbereiche: Selbstkompetenz, Managementkompetenz, Fachkompetenz, Personalkompetenz und Öffentlichkeitskompetenz (vgl. Biesenkamp, Merchel 2007, S. 9)

Leiter\*innen von ‚Non-Profit Unternehmen‘ wie auch Kindertagesstätten, haben vielfältige Aufgaben zu bewältigen. Aus diesen erwachsen wiederum Anforderungen an sie, die in erforderlichen Kompetenzen ihren Niederschlag finden müssen, damit die

Anforderungen kompetent bewältigt werden können (Anlage 6a). Es lässt sich eine große Zahl von erforderlichen Kompetenzen nennen, welche hilfreich sein können.

Auch der Führungsstil der Leitung hat Einfluss auf die notwendigen Kompetenzen. In der nachfolgenden Auflistung wird von einem demokratischen Führungsstil ausgegangen, da dieser auch in der Bezugseinrichtung gepflegt wird. Exemplarisch sollen an dieser Stelle nur einige Kompetenzen genannt werden (dabei stellt die Reihenfolge keine Wertung dar):

- *Entscheidungsfähigkeit* (für etwas und damit auch gegen etwas entscheiden; möglichst schnelle Entscheidungen fällen, setzt gewisse Erfahrungen voraus)
- *Selbstmanagement* (u. a. vorausschauendes Planen, Priorisierung von Aufgaben, Zeitmanagement)
- *Delegieren* (dadurch entlastet werden für andere Aufgaben, vielleicht ist ein\*eine Mitarbeiter\*in besser oder ebenso gut qualifiziert für eine spezielle Aufgabe)
- *Kommunikationsfähigkeit* (Formen von Kommunikation – verbale, nonverbale – kennen und einsetzen, offen für das Gegenüber, Signale wie Ablehnung, Zugewandtheit u. a. erkennen, angemessen reagieren, um beispielsweise Konflikte zu vermeiden, zu entschärfen oder zu lösen)
- *Präsentationsstärke* (Medienkompetenz, Informationen und Erkenntnisse sortieren, in Zusammenhänge bringen, verständlich darstellen)
- *Teamentwicklung* (Heterogenität als Chance sehen)

#### 4.2.1 Teamentwicklung

Zum Gestalten einer Organisation gehört auch, die Entwicklung der Teammitglieder verantwortlich zu begleiten. Die Entwicklung eines Teams sowie die Überprüfung seines Niveaus bedürfen regelmäßiger Aufmerksamkeit. Hier kann die ehrliche Auseinandersetzung innerhalb des Teams, eine sachliche Fehleranalyse und ein permanentes Streben nach Verbesserungen den Erfolg sichern. Dabei kann der Prozess der Teamentwicklung unter Einbeziehung vielfältiger Methoden und Konzepte sowohl als zeitlich begrenztes Projekt als auch kontinuierlich erfolgen (vgl. Grunwald 2015, S.229). Der britische Psychologe Raymond Meredith Belbin entwickelte bereits in den 70er Jahren ein Konzept

zur Teamentwicklung. Dabei hat er neun verschiedene Rollen von Teammitgliedern identifiziert, die er drei Hauptrollen zuordnete. Er nannte den Beitrag, den sie im Team einbringen sowie ihre Stärken und Schwächen (vgl. Windolph 2019):

### Handlungsorientierte Rollen

Umsetzer (Implementer)	sorgt dafür, dass Ideen und Pläne in die Tat umgesetzt werden	diszipliniert, organisiert, verlässlich; setzt auf Konzepte und Strukturen	manchmal unflexibel, reagieren zögerlich auf Änderungen der Umwelt
Perfektionist (Compliter, Finisher)	sorgt für gewissenhaftes Arbeiten und das Einhalten von Terminen	Gewissenhaft, pünktlich, vermeidet Fehler, achtet auf Details	manchmal über-ängstlich, kontrolliert Dinge mehrfach, delegiert nur ungern
Macher (Shaper)	fordert das Team heraus, sich zu verbessern, und will Hindernisse überwinden	dynamisch, energiegeladen, konzentriert sich auf Kernprobleme, lenkt die Aufmerksamkeit des Teams auf das Wesentliche	neigt zu Provokation, ist ungeduldig, wirkt manchmal arrogant

### Kommunikationsorientierte Rollen

Koordinator (Coodrinator)	agiert als Entscheider, koordiniert das Team, achtet auf Ziel-erreichung	selbstsicher, kommunikativ, entschlossen, delegiert Aufgaben effektiv	kann als manipulierend empfunden werden
Teamarbeiter (Teamworker)	achtet auf gute Zusammenarbeit	diplomatisch, beliebt, achtet auf gutes Klima im Team	oft eher zögerlich in Entscheidungen, unentschlossen
Wegbereiter (Resource Investigator)	sucht Chancen und Kontakte im Umfeld	extrovertiert, guter Netzwerker, enthusiastisch, kommunikativ, denkt über den Tellerrand hinaus	neigt zu optimistischem Denken, verliert schnell das Interesse, verliert gern das Kernthema aus den Augen

## Wissensorientierte Rollen

Neuerer (Plant)	bringt neue Ideen und Lösungsansätze hervor	kreativ, denkt unorthodox, fantasievoll, sucht nach Ideen und neuen Lösungen	oft unkonzentriert, Flüchtigkeitsfehler, schlecht kritikfähig, ignoriert gern Details
Beobachter (Monitor-Evaluator)	analysiert Optionen auf Umsetzbarkeit	analytisch, streng, konzentriert, verfügt über gutes Urteilsvermögen	oft zynisch und skeptisch, manchmal zurückgezogen
Spezialist (Specialist)	stellt Fachwissen zur Verfügung	engagiert, interessiert am Fachthema, wandelt allgemeine in fachlich korrekte Aussagen um	verliert sich gern in technischen Einzelheiten, kein guter Entscheider

Nach Belbin kann die Analyse des Teams bezüglich der Rollen der einzelnen Teammitglieder für die Leitung eines Teams hilfreich sein, um beispielsweise Teamprozesse besser zu verstehen und die Teams so zusammen zu stellen, dass die Ressourcen der Mitglieder noch besser genutzt werden können. Kritisch zu sehen ist an dieser Stelle, dass viele Teams bereits bestehen und nicht erst neu gebildet werden. Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, dass keine der oben aufgeführten Rollen in Reinform vorkommen. Manche Teammitglieder nehmen aufgrund ihrer Aufgaben und ihrer Umgebung unbewusst andere Rollen ein (vgl. Windolph 2019).

Eine große Rolle spielen auch die Vorstellungen, die eigenen Werte und die Haltung der Leitung und des Teams. Die Leitung sollte sich als Berater, Koordinator und Unterstützer sehen. Sie sollte u. a. offen für Anregungen aus dem Team sein und eine neutrale Haltung zur gegenseitigen Arbeitsbeziehung einnehmen. Teamentwicklung ist immer Teamarbeit – eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg ist die partizipative Zusammenarbeit. Teams können nur begrenzt von außen geformt werden. Sie müssen wachsen und sich entwickeln können. Eine Gruppe von Menschen, die meist nicht freiwillig in einem bestimmten Bereich zusammenkommt, braucht dafür Zeit und bestimmte Wachstumsbedingungen. So ein geduldiges Wachsenlassen ist im Arbeitsalltag, beispielsweise einer Kindereinrichtung, selten möglich. Eine zeitlich begrenzte externe Begleitung kann für die Teamentwicklung hilfreich sein. Notwendig für die erfolgreiche Gestaltung des Prozesses kann die Klärung der folgenden Punkte zwischen Leitung und Team sein:

- gründliche Analyse des Ist-Zustandes (Problemdiagnose, spezifische Teamsituation)

- klare Zielvereinbarung
- gemeinsames Interesse an Teamentwicklung
- Konfliktlösbereitschaft
- Reflexionsbereitschaft
- Einhalten von gemeinsam vereinbarten Regeln (beispielsweise Vertraulichkeit)
- Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung
- Vereinbarte Veränderungen müssen umgesetzt werden
- u. a.

(vgl. Pannier 2018)

Um mehr von einzelnen Mitarbeiter\*innen beispielsweise im Hinblick auf ihre beruflichen Ziele zu erfahren, hat sich das regelmäßige Mitarbeitergespräch als ein geeignetes Instrument für die Teamentwicklung gezeigt. Selten ist ein Team bezüglich seiner Mitglieder über Jahre konstant. Fluktuation, u. a. in Folge von beruflicher Veränderung, Familienplanung oder Ausscheiden aus dem Erwerbsleben machen die Suche nach neuen Mitarbeiter\*innen erforderlich. Beginnend mit der Stellenausschreibung und dem Einstellungsverfahren können die Weichen für die zukünftige Zusammensetzung des Teams gestellt werden. Nicht zuletzt sei an dieser Stelle der Wert einer qualifizierten Berufseinstellung (die qualifizierte Einarbeitung neuer Mitarbeiter\*innen) genannt.

#### 4.2.1.1 Das Mitarbeitergespräch

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein möglichst jährlich stattfindendes Mitarbeitergespräch. Die Mitarbeiter\*innen erhalten in diesem Gespräch ein Feedback zur bisherigen Arbeit. Sie erfahren, wie die Leitung sie innerhalb des Teams wahrnimmt und welche Forderungen diese beispielsweise in Bezug auf Fortbildungen an sie hat. Gleichzeitig erhalten sie Gelegenheit, selbstkritisch ihre Arbeitsweise und ihre Rolle im Team, in der Einrichtung zu diskutieren (vgl. Schumacher 2019). Das Prozedere des Gesprächs sollte im Rahmen des Qualitätsmanagements verbindlich geregelt sein, so dass sich alle Beteiligten darauf einstellen können. Hier sollten u. a. auch der zeitliche Rahmen zur Gesprächsvorbereitung und die Gesprächsdurchführung geregelt sein. Das Gespräch selbst, seine Umsetzungskontrolle sowie eventuell notwendige Zwischengespräche

sollten dokumentiert werden (beispielsweise in einem von beiden Seiten unterschriebenen Protokoll).

Das Mitarbeitergespräch als Bestandteil der Teamentwicklung kann dazu beitragen, die Mitarbeiter\*innen enger an die Einrichtung zu binden und ihre Zufriedenheit zu erhöhen. Es zeigt, dass die Mitarbeiter\*innen ernst genommen und ihre Arbeit geschätzt wird. Gleichzeitig kann es Konflikten entgegenwirken und ein wertschätzendes Arbeitsklima in der gesamten Einrichtung schaffen. Das Mitarbeitergespräch ist ein Zielvereinbarungsgespräch, welches normalerweise unter vier Augen stattfindet. Die Zielfindung sollte stets als interaktionistischer Prozess stattfinden. Es ist kein Beurteilungs- oder Kritikgespräch, konkrete Fragen zu einer eventuellen Beförderung oder Gehaltsfestlegungen können daher nur in einem separaten Gespräch erörtert werden. Mit den, aus den Gesprächen, gewonnenen Informationen kann die Leitung die Mitarbeiter\*innen gegebenenfalls noch besser einschätzen und deren Kompetenzen und Interessen noch stärker berücksichtigen und nutzen. Hilfreich ist auch, die Mitarbeiter\*innen zu ermuntern, offen etwaige Probleme anzusprechen. Für die Vorbereitung und den Verlauf hat es sich als sinnvoll erwiesen, konkrete Fragen zu entwickeln, an denen sich beide Seiten orientieren können. Hierfür gibt es keine konkreten Vorgaben. Es finden sich in der Fachliteratur jedoch viele Anregungen, so lassen sich beispielsweise auch aus dem ‚Index für Inklusion‘ die folgenden Fragen ableiten, die hilfreich für ein Mitarbeitergespräch sein können:

- **Zum Wohlbefinden**

Fühle ich mich auch als Mitmensch behandelt (mit Respekt, unabhängig von Rolle und Status, von Geschlecht, von Schicht und kulturellem Hintergrund, von Beeinträchtigung und Behinderung)?

Habe ich Gelegenheit, mich mit anderen über „Privates“ auszutauschen?

- **Zur Arbeitszufriedenheit (Zufriedenheit mit Arbeitsabläufen)**

Kann ich mich bei Teamsitzungen in die Diskussion einbringen?

Weiß ich, an wen ich mich bei Problemen wenden kann?

Kann ich offen über Probleme in meiner Arbeit sprechen?

Begegne ich allen Kindern und Eltern mit Respekt? Beruht dies auf Gegenseitigkeit?

Beteilige ich mich an der Entwicklungsplanung?

Beteilige ich die Kinder, wenn es um Verbesserungen in der Einrichtung geht (Ordnung, Sauberkeit, Gestaltung der Spielräume)?



Welche Möglichkeiten der Elternarbeit nutze ich?

- **Zur Zusammenarbeit**

Welche Formen der Zusammenarbeit mit dem Träger, den Eltern, den Mitarbeitern nutze ich?

Welche Wünsche, Vorschläge, Ideen habe ich in Bezug auf die Zusammenarbeit?

- **Zur Fort- und Weiterbildung**

Welche Fortbildung würde ich gern besuchen, welche berufliche Qualifizierungsmöglichkeit interessiert mich?

Zu welchem Thema könnte ich mir eine Teamfortbildung vorstellen?

(vgl. Booth 2012).

#### 4.2.1.2 Die Einarbeitung neuer Mitarbeiter\*innen

Neue Mitarbeiter\*innen in ein bestehendes Team einzuführen, ist eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe. Sie erfordert Zeit und Geduld von allen am Prozess Beteiligten und kann nicht dem Selbstlauf überlassen werden. Gerade die langfristige Integration in die Einrichtung und die soziale Bindung der Mitarbeiter\*innen gewinnen zunehmend an Bedeutung – auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung und dem bereits jetzt spürbaren Fachkräftemangel.

In der Fachöffentlichkeit wird die Einarbeitung neuer Mitarbeiter\*innen in Anlehnung an das, aus dem Englischen stammende ‚taking on board‘, ‚Onboarding-Prozess‘ genannt (vgl. u. a. Stein 2020). Dieser Prozess gliedert sich nach Stein (ebd.) in die folgenden drei Phasen:

„Die 1. Phase beginnt bereits vor Arbeitsantritt. Die 2. Phase befasst sich mit der Gestaltung des ersten Arbeitstages sowie dem weiteren Einarbeitungsprozess während der Probezeit. Die 3. Phase verfolgt die langfristige soziale Integration Ihres neuen Mitarbeiters durch den Einsatz bewährter Einarbeitungsinstrumente (Stein 2020).“

In der Bezugseinrichtung wird diesem Prozess große Aufmerksamkeit geschenkt. Es wurde im Rahmen des Qualitätsmanagements im Team ein spezielles Konzept dafür

erarbeitet (Anlage 5). Exemplarisch sollen an dieser Stelle die dort festgelegten Ziele genannt werden:

„Die neuen Fachkräfte (FK) sollen sich in unserer Einrichtung wohl- und angenommen fühlen. Sie erhalten Gelegenheit, selbst zu prüfen, ob sie den Anforderungen der Stelle gewachsen sind und Harmonie mit der/den FK in der Gruppe besteht. In Reflexionsgesprächen haben sie die Möglichkeit, zu überprüfen, ob die Stelle ihren eigenen Erwartungen entspricht. Neue FK sind über organisatorische Abläufe und das pädagogische Konzept informiert. Sie sind in der Lage, theoretische Kenntnisse daraus in der Praxis umzusetzen. Wir sind offen für Fragen und geben den neuen FK die Unterstützung, die sie brauchen (Anlage 5).“

Im Rahmen der Personalentwicklung, zu der auch die Einarbeitung neuer Mitarbeiter\*innen zählt, ist es wichtig, nicht nur den sozialen Aspekt der Integration, sondern auch den fachlichen Aspekt der Einarbeitung im Fokus zu behalten. Mit dem fachlichen Aspekt ist vor allem die berufliche Befähigung der Mitarbeiter\*innen gemeint, das was er\*sie zusätzlich zur Ausbildung neu lernen und wissen müssen, um den Anforderungen der Arbeitsstelle gerecht zu werden. In der Bezugseinrichtung zählen hierzu beispielweise die Kenntnisse und Anwendung umfangreicher Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Entwicklungsdokumentation und Förderplanerstellung (Anlage 4).

## 4.2.2 Interkulturelle Kompetenz

Was bedeutet Interkulturelle Kompetenz für Fachkräfte in der Frühpädagogik, speziell als Leitungskompetenz?

Um sich dem Begriff zu nähern, muss man u.a. die geschichtlichen Bezüge der Interkulturellen Sozialen Arbeit in Deutschland ansehen und ebenso die politischen Integrationsansätze.

Deutschland ist schon von jeher, wie jedes andere Land in Europa, ein Einwanderungsland. Durch die starke Einwanderung von Aussiedlern nach 1950, die Zuwanderung von Gastarbeitern in Westdeutschland und die Vertragsarbeiter in der DDR, wurde die Soziale Arbeit mit der Aufgabe konfrontiert, sich den besonderen Lebenslagen der Einwanderer zu widmen (vgl. Nieke 2018, S. 679). Verstärkt hat sich diese Aufgabe durch die Einwanderung von EU-Bürgern nach dem Erlass des Gesetzes über die allgemeine

Freizügigkeit von Unionsbürgern (vgl. bmjv 2004) und die anhaltende Flüchtlingswelle von Menschen aus zahlreichen Nationen (beispielsweise Syrien, Afghanistan, Eritrea, dem Iran u.a.), ausgelöst durch Krieg, politische Verfolgung und sozio-ökonomische Perspektivlosigkeit.

Nachdem ab ca. 1990 alle Versuche einer ‚Akkulturation‘<sup>5</sup> abgelehnt wurden, wurde in der politischen und fachlichen Öffentlichkeit die Auffassung von einem ‚Kulturrelativismus‘ vertreten und infolgedessen stets von multikultureller Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft gesprochen. In der westdeutschen Erziehungswissenschaft wurde das Konzept ‚Interkulturelle Pädagogik‘ entwickelt. „Der Kern dieses Konzeptes bestand in der Aufgabe, die Angehörigen der kulturellen Mehrheit und der kulturellen Minderheiten zu einem vernünftigen Zusammenleben in einer als dauerhaft multikulturell verstandenen Gesellschaft anzuregen und zu befähigen (Nieke 2018, S. 680).“ Sprachkompetenz und Kenntnisse über die Kultur standen dabei im Vordergrund. Die Aufgabe für die Interkulturelle Soziale Arbeit bestand darin, spezifische Hilfen für die Migranten zu entwickeln. Ihr Ansatz richtete sich in gleicher Weise an die Angehörigen der kulturellen Minderheiten und der kulturellen Mehrheiten. Nicht nur Sprachkenntnisse und kulturelle Kenntnisse waren nun erforderlich, sondern auch die Fachkompetenz der Professionellen. In der Fachöffentlichkeit wurde die Auffassung eines ‚Kulturrelativismus‘ kritisiert und es entstanden verschiedene Diskursstränge. Die Kritik an der Wertgrundlage des ‚Kulturrelativismus‘ wurde „zumeist mit Rückgriff auf die Universalität der Menschenrechte begründet. Von dieser Basis aus konnten dann kulturelle Praktiken in den Zuwanderungskulturen kritisiert werden, die den Menschenrechten eindeutig zuwiderlaufen ... Dieser Streit um Wertgrundlagen hatte für die Soziale Arbeit unmittelbare praktische Auswirkungen, wenn das durch das KJHG formulierte Prinzip des Kindeswohls der Anordnung des Familienoberhaupts entgegenstand. Die Sozialarbeiter mussten sich dann entscheiden, auch gegen religiöse Begründungen, das von ihnen erkannte Kindeswohl durchzusetzen oder im Sinne einer kulturrelativistischen Akzeptanz der Minderheitskulturen darauf zu verzichten. ... Diese Problematik ist bis heute nicht zufriedenstellend gelöst, ... (Nieke 2018, S. 681).“

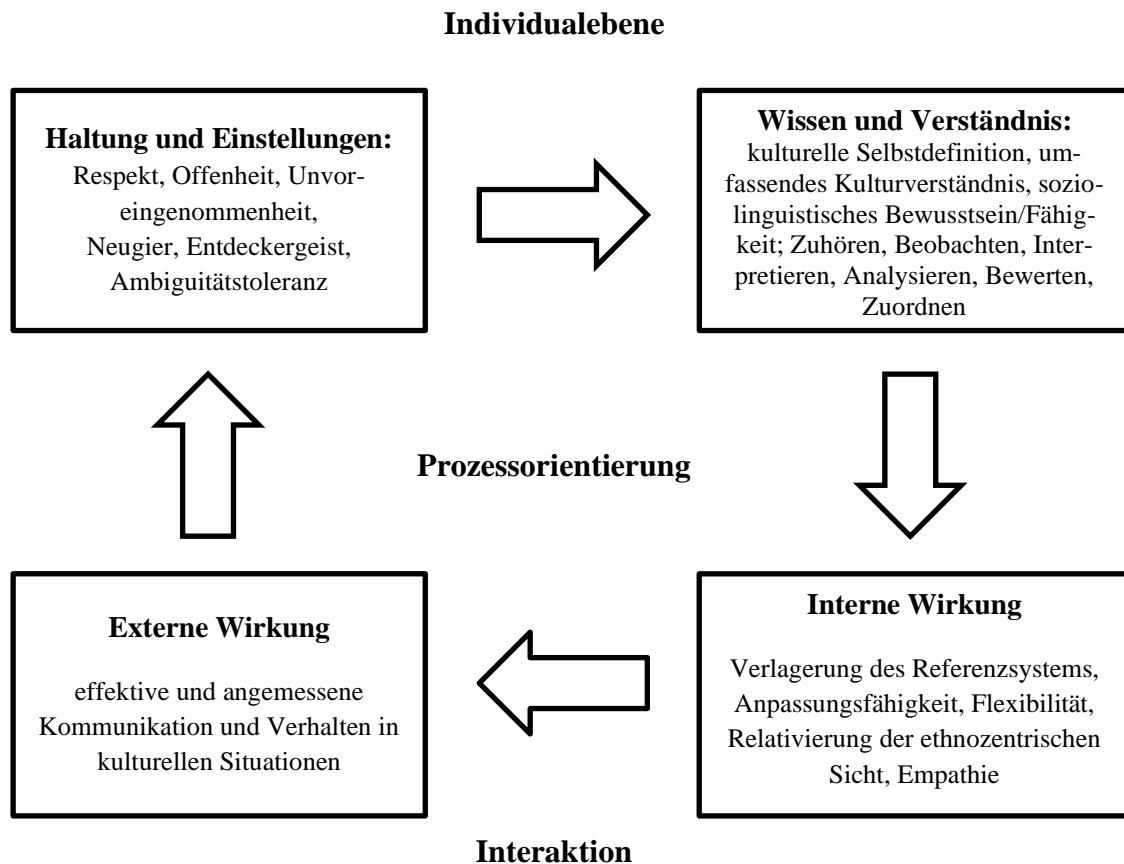
---

<sup>5</sup> Übernahme von Elementen einer fremden Kultur durch den Einzelnen oder eine Gruppe; kultureller Anpassungsprozess

Nach dem islamistischen Terroranschlag in New York und Washington 2001 kam es zu neuen Forderungen nach einer Zwangsakkulturation und damit zu einer als ‚Neo-Assimilationismus‘ bezeichneten Position. Die Forderung, dass Zuwanderer ihre Herkunftskultur aufgeben und sich möglichst der Mehrheitskultur (der sogenannten ‚Leitkultur‘) anpassen sollen, hat noch an Schärfe gewonnen, seit Migranten aus Gebieten kommen, die nach traditionellem Verständnis nicht Europa zugeordnet werden, wie u. a. Afrika und Syrien. Die Diskurse über die unterschiedlichen Positionen haben noch keinen Abschluss gefunden. Für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ergab sich, unabhängig von diesen Diskursen, weiter die Aufgabe, Hilfen zu entwickeln, die Migrant\*innen die Möglichkeit eröffneten, an der Gesellschaft ökonomisch, sozial und strukturell gleichberechtigt zu partizipieren. Es entstand die Forderung nach einer Interkulturellen Kompetenz, über die Professionelle verfügen sollen.

Der Begriff Interkulturelle Kompetenz wird nicht einheitlich definiert. So beschreibt Adelheit Schumann sie als „Fähigkeit, sich über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zu verständigen ... in interkulturellen Kontexten angemessen und erfolgreich zu interagieren (Schumann 2012, S. 29).“ Alexander Thomas vertritt die Auffassung: Die Interkulturelle Kompetenz ist die „Fähigkeit, den interkulturellen Handlungsprozess so gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden können (Thomas 2003, S. 141).“ Analog dazu formulierte Adelheit Schumann: „Interkulturell kompetente Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Interaktion ihre personalen Merkmale und den situativen Kontext dazu nutzen, in einen Prozess der Verständigung mit dem Interaktionspartner einzutreten und interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden bzw. zu überwinden (Schumann 2012, S. 30).“

Wissenschaftliche Forschungsprojekte befassten sich mit dem Thema, welche Charakteristika eine Interkulturelle Kompetenz aufweist. Insbesondere US-amerikanische Experten wurden zu ihren Vorstellungen und Erkenntnissen dazu befragt. In der Folge entstand eine Liste von Kompetenzen, die zentral wären. Als eine Vertreterin dieser Experten-Gruppe sei hier Darla K. Daerdorff genannt. Sie entwickelte ein Modell der Interkulturellen Kompetenz, welches Einflussfaktoren auf diese Kompetenz in ihrer Prozesshaftigkeit zeigt:



Entwicklung Interkultureller Kompetenz nach Deardorff 2006

In der Grafik ist deutlich zu erkennen, dass die Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz ein offener Prozess ist.

„Erfahrungen in interkulturellen Überschneidungssituationen führen zur Erweiterung von Wissen und Verständnis sowie einer fortschreitenden Relativierung eigener Wahrnehmungsmuster und Verhaltensnormen. Das wirkt sich positiv auf die Angemessenheit und Effektivität der interkulturellen Kommunikation aus: Es bestärkt die Interaktionspartner in ihren Einstellungen und motiviert sie, ihr kulturelles Wissen kontextspezifisch zu erweitern und ihre Einsicht mit Hilfe von Selbstreflexionsprozessen zu vertiefen (Schumann 2012, S. 31).“

Wie in der vorangegangenen Diskussion des Begriffs Interkulturelle Kompetenz dargestellt, ist diese Kompetenz mehr als eine bloße Auflistung von Handlungskompetenzen. Für Leitungen in Kindertageseinrichtungen können sich, auch im Zuge der verstärkten Migration, zahlreiche Situationen ergeben, in denen sie zwingend Interkulturelle Kompetenz zeigen müssen. Sicher wäre es in diesem Zusammenhang hilfreich, wenn

Angehörige von Minderheiten gerade ihre spezifischen Kompetenzen in Sprache und Kultur als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, sozialen Diensten, als Sozialarbeiter in der Arbeit mit Migranten und Flüchtlingen u.a. verstärkt einbringen würden. „Diese Forderung scheitert bis heute daran, dass sich zu wenige Angehörige der Zuwandererethnien für ein Studium der Sozialen Arbeit entschließen, weil die Lebenspläne der Familien für ihre Kinder zwar einen sozialen Aufstieg, auch und gerade durch ein akademisches Studium, generell vorsehen, dies jedoch nicht in einer Tätigkeit in der Sozialen Arbeit realisiert sehen (Nieke 2018, S. 680).“

Aus Erfahrungen in der Bezugseinrichtung lässt sich konstatieren, dass es Eltern mit Migrationshintergrund schwerfällt, selbstständig für ihre Kinder eine frühpädagogische Einrichtung zu finden. Sie sind sich unsicher, ob ihre nationale Herkunft, ihre Schichtzugehörigkeit, ihre politischen Überzeugungen, ihr religiöses Bekenntnis u. a. Einfluss auf die Aufnahme ihrer Kinder in eine Tageseinrichtung haben. Vielfach sind es auch einfach die Sprachbarriere und der enorme bürokratische Verwaltungsakt, der hinter einem Vertragsabschluss stehen (diese Verunsicherung spüren natürlich auch die Kinder, selbst wenn sie nicht verbalisiert wurden). Das erste Gespräch, welches hierfür meist mit der Leitung der Einrichtung erfolgt, kann hier bereits richtungsweisend für die spätere Zusammenarbeit sein beziehungsweise die Grundlage, dass es überhaupt zu einer Zusammenarbeit kommt. Ein emphatisches Verstehen beispielsweise der kulturspezifischen und geschlechtsspezifischen Besonderheiten, ein respektvoller Umgang und vorurteilsbewusste Selbstreflexion können eine Kommunikation ermöglichen, die den Migrant\*innen hilft, einige Unsicherheiten in Bezug auf das System Kindertagesstätte zu nehmen. Sie erhalten die Möglichkeit wie alle Eltern, ihre Erwartungen, Wünsche und Ängste zu formulieren, in dem Bewusstsein, dass diese auch ernstgenommen werden.

Für Fachkräfte, speziell für Leiter\*innen, von Kindertagesstätten gibt es schon seit einigen Jahren eine Vielzahl von Angeboten in der Fort- und Weiterbildung, die den kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt zum Inhalt haben. Die Bertelsmann Stiftung stellte mit Vertretern von Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft bereits 2006 ein Thesenpapier mit dem Titel: „Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ (vgl. Wagner 2013, S. 243). Gleichsam ist damit auch ein Auftrag an alle Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen verbunden. So verwundert es nicht, wenn auch der Sächsische Bildungsplan auf das Potenzial der Verschiedenheit weist: „Zur

kindlichen Welt gehören Kinder mit verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen. Verschiedenheit verweist auf Vielfalt und ist ein Bildungspotential für Kinder. Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten, kann heute nicht mehr bedeuten, von einer Gleichheit der Kinder auszugehen und sie mit homogenen Angeboten zu konfrontieren. Die Veränderungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens haben zu einer Pluralisierung und Differenzierung von Lebenswelten geführt, wodurch das Ausmaß an gemeinsam geteilten Verbindlichkeiten und Selbstverständlichkeiten im Sozialisationsprozess verringert worden ist. Dies gilt sowohl für Wert- und Normorientierungen als auch für die Gestaltung des Alltags und für den Erwerb von Kompetenzen. Kindertageseinrichtungen sind für Kinder die ersten öffentlichen Orte, an denen sie Kindern und Erwachsenen aus anderen sozialen Milieus, aus anderen Kulturen, mit anderen Lernvoraussetzungen, mit anderem Geschlecht – zum Teil sogar anderen Kindern überhaupt – begegnen (Sächsischer Bildungsplan 2011, S. 18).“

## 5 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit habe ich versucht, die Kompetenzen herauszuarbeiten, die aus meiner Sicht unabdingbar sind, für eine professionell arbeitende Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung. Als Ergebnis der Literaturrecherche kann ich konstatieren, dass die fassettenreiche Aufgabenstellung für Mitarbeiter\*innen in einer Kita sich nicht mit einer einheitlichen Ausbildung bewältigen lassen (Anlage 6). Es erscheint weiter notwendig, nicht auf eine Akademisierung der Ausbildung im frühpädagogischen Bereich zu verzichten, sondern diese strickt weiter zu verfolgen. Leider hat in Sachsen der Abschluss eines Studiums im frühpädagogischen Bereich nur für Leitungspositionen auch eine höhere Gehaltszahlung zur Folge. In der Regel erhalten alle anderen pädagogischen Fachkräfte, beispielsweise in einer Kita, eine Anstellung als Erzieher\*innen mit entsprechender Vergütung. Die beruflichen Kompetenzen, die Studierende der Sozialen Arbeit im Bachelorstudium erwerben können und während der praktischen beruflichen Tätigkeit spezialisieren, sind grundlegend für ihr beruflich professionelles Handeln. Michael Leinenbach beschreibt 2011 für den DBSH die folgenden, als grundlegende, im Studium zu erwerbende Kompetenzen: strategisch administrative Kompetenz, Methodenkompetenz, sozialpädagogische Kompetenz, sozialrechtliche Kompetenz, sozialadministrative Kompetenz,

personale und kommunikative Kompetenz, professionsethische Kompetenz, sozialprofessionelle Beratungskompetenz und Kompetenz zur Durchführung von Praxisforschung und Evaluation (Leinenbach 2011, S. 20-22). Ausgehend von den eigenen berufspraktischen Erfahrungen sind für mich Kompetenzen von Wichtigkeit, die mich in der jeweiligen Situation handlungsfähig machen. Es treten im Alltag immer wieder Situationen ein, die vergleichbare Elemente mit anderen haben – obwohl sie selbst einmalig sind, da immer auch Faktoren, wie beispielsweise die soziale Umwelt, Status und politische Rahmenbedingungen eine Rolle spielen. Hierfür ist es hilfreich, über einen ‚Methodenkoffer‘ zu verfügen. Wenn man über vielfältige Methoden und deren Anwendung verfügt, diese also nicht nur kennt, sondern sie auch praktisch erprobt hat, kann man in solchen Situationen auf eigene Erfahrungen und Routinen zurückgreifen (vgl. Geißler, Hege 2001, S. 227 ff).

Wie insbesondere auch im Kapitel 3 beschrieben, erscheint es mir sehr wichtig, über eine kommunikative Kompetenz zu verfügen, die es beispielsweise ermöglicht, in der Interaktion mit Kindern echte Wertschätzung zu vermitteln und dabei ihre Autonomie und Würde nicht zu verletzen. Im beruflichen Alltag finden oft Gespräche statt – mit den Eltern, im Team – auch hier ist es notwendig, die Regeln der Kommunikation zu beherrschen.

Nicht zuletzt ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass der permanent wachsende Informationsfluss auf die Eltern auch dafür sorgt, dass sie in eine stärker werdende Entscheidungsvielfalt gedrängt werden. Beispielsweise wächst die Zahl der ‚Meinungsmacher‘, nicht nur in der Konsumgüterindustrie, sondern auch in Foren im Internet. Im Alltag wie in den Medien trifft man noch immer auf eine Bildungsdiskussion zum vorschulischen Bereich, in der nahezu jede Meinung geäußert werden kann, ohne dass sie kommentiert wird. Daher wird die Medienkompetenz sicherlich ein Gebiet sein, das in naher Zukunft noch stärker zu beachten und zu stärken ist.

In gleicher Weise sehe ich auch die zunehmende Bedeutung der interkulturellen Kompetenz. Die wachsende Zahl von Migrant\*innen, auch in sächsischen Kleinstädten, erfordert von den hier tätigen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen verstärkt beispielsweise Wissen zu Fragen des Asylrechts. Sie müssen Ansprechpartner und Integrationshelfer – nicht nur für die betroffenen Kinder, sondern auch für deren Eltern – sein, ihre eigenen



Potentiale für diese ausschöpfen, Kooperationspartner nutzen (Dolmetscher, Sozialarbeiter in der zentralen Unterkunft u. a.), niedrighschwellige Angebote unterbreiten und sich selbst immer wieder vorurteilsbewusst reflektieren (vgl. bpb 2020).

## Anlagen

Anlage 1	Pädagogisches Konzept
Anlage 2	Qualifikationstabelle Leiter*in
Anlage 3	Qualifikationstabelle Erzieher*in
Anlage 4	Beobachtungsinstrumente
Anlage 5	Einarbeitungs-, Probezeit
Anlage 6a	Stellenbeschreibung Leitung
Anlage 6b	Stellenbeschreibung Erzieherin

# Pädagogisches Konzept der christlichen Kindertagesstätte „Pusteblume“

1. **Leitbild**
2. **Träger**
3. **Lage und Gebäude**
4. **Kapazität**
5. **Gesetzliche und konzeptuelle Grundlagen**
6. **QM-System**
7. **Das pädagogische Konzept**
  - 7.1 **Schwerpunkte**
    - 7.1.1 Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung
    - 7.1.2 Inklusion
    - 7.1.3 Bewegungsförderung
    - 7.1.4 Ernährung- und Gesundheitsbildung
  - 7.2 **Grundüberlegungen**
    - 7.2.1 Das neue Bild vom Kind
    - 7.2.2 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft
    - 7.2.3 Kinder als Co-Konstrukteure
  - 7.3 **Pädagogischer Ansatz**
    - 7.3.1 **Werkstatträume in unserer Kindertagesstätte**
      - 7.3.1.1 **Soziale Werkstatt Inklusion**
        - 7.3.1.1.1 Was bedeutet Inklusion in der christlichen Kita Pusteblume
        - 7.3.1.1.2 Bewegungswerkstatt
        - 7.3.1.1.3 Kreativwerkstatt
        - 7.3.1.1.4 Sprachwerkstatt
        - 7.3.1.1.5 Forscherwerkstatt
        - 7.3.1.1.6 Medienwerkstatt
        - 7.3.1.1.7 Kinderküche
        - 7.3.1.1.8 Werkstatt zum Träumen
        - 7.3.1.1.9 Werkstatt Wasser
      - 7.3.1.2
      - 7.3.1.3
      - 7.3.1.4
      - 7.3.1.5
      - 7.3.1.6
      - 7.3.1.7
      - 7.3.1.8
      - 7.3.1.9
    - 7.3.2
    - 7.3.3
    - 7.3.4
    - 7.3.5
    - 7.3.6
    - 7.3.7
    - 7.3.8
    - 7.3.9
  - 7.4 **Gruppenstruktur**
  - 7.5 **Offene Arbeit**
  - 7.6 **Beobachtung und Dokumentation**
  - 7.7 **Das letzte Kindergartenjahr**
8. **Erziehungspartnerschaft**
  - 8.1 **Elternrat**
  - 8.2 **Entwicklungsgespräche**
9. **Kooperationen**
  - 9.1 **Kooperation mit der Kirchengemeinde**
  - 9.2 **Kooperation mit der Grundschule**

## 1. **Leitbild der Christlichen Kindertagesstätte „Pusteblume“:**

***„Kinder sind unser größter Schatz. Sie sind einzigartig, von Gott geschaffen, Ihre Eigenständigkeit und Kreativität bekommen Raum und Herausforderung.“***

## 2. **Der Träger**

Der Träger der Kindertagesstätte ist die  
Evangelisch- Lutherische „St. Aegidien“ Kirchengemeinde  
Schulstraße 3  
09669 Frankenberg  
Tel: 037206 27 34  
[www.kirche-frankenber.de](http://www.kirche-frankenber.de)

### **3. Lage und Gebäude**

Unser Haus liegt etwas außerhalb des Stadtkerns von Frankenberg. Ganz in der Nähe befindet sich der Bahnhof und ein großer Sportplatz. Das nicht weit entfernte Lützelal lädt zu Entdeckungen in der Natur ein und ermöglicht uns regelmäßige Waldtage.

Unser Haus gehört zum Ensemble des Bildungszentrums Frankenberg.

Zu diesem Gebäudekomplex gehört:

- die Grundschule der Stadt Frankenberg „Astrid Lindgren“ mit Hort,
- die evangelische Grundschule „St. Katharina“ des Schulvereins mit Hort,
- die Kinderbibliothek
- die Turnhalle

### **4. Kapazität**

Betreuungsalter: ab Beendigung des Mutterschutzes bis Schuleintritt

Platzzahl: 141 Kinder

davon bis zu 40 Krippenkinder

davon 21 Plätze für Kinder mit Behinderung und von Behinderung bedroht

Anzahl der Gruppen: 10

### **5. Gesetzliche und konzeptionelle Grundlagen**

- alle sächsischen, gesetzlichen Regelungen, Verordnungen, Richtlinien und Empfehlungen
- alle gesetzlichen Regelungen der Evangelisch- Lutherischen Landeskirche Sachsens
- die Bibel
- der sächsische Bildungsplan

### **6. Das QM-System der Einrichtung**

Die gesamte Arbeit der Einrichtung wird durch ein wertorientiertes, umfassendes Qualitätsmanagementsystem TQM nach DIN EN ISO 9001 gesteuert.

Leitbild und Ziele sind im QM- Handbuch festgeschrieben.

Das Fachkrafthandbuch gibt Auskunft darüber, wie diese Ziele erreicht werden sollen.

Alle wichtigen Prozesse in unserer Kindertagesstätte sind im Fachkrafthandbuch beschrieben.

Für das QM-System der Einrichtung ist die Qualitätsbeauftragte verantwortlich.

### **7. Das pädagogische Konzept**

#### **7.1 4 Schwerpunkte**

- Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklungen
- Inklusion
- Bewegungsförderung
- Ernährungs- und Gesundheitsbildung

#### **7.1.1 Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung**

Die religiöse Erziehung im Geist des Evangeliums ist uns ein unverzichtbarer Teil der pädagogischen Arbeit und gehört nicht nur zum Bildungsauftrag der Evangelisch- Lutherischen Kirche Deutschlands, sondern ist auch im sächsischen Bildungsplan verortet. Die vorfindbaren Werte, Sozialformen, Antworten und Orientierungshilfen bieten wertvolle Lebenserfahrungen.

Jedes Kind ist einmalig, wunderbar geschaffen. Es wird geachtet und erfährt Nächstenliebe, Anerkennung und Geborgenheit. Es wird in seiner Einzigartigkeit angenommen, mit seinen Bedürfnissen, seinen Begabungen, seiner Angst, seinen Fragen, in seiner Gestalt...

Es erfährt Rücksicht, Akzeptanz und Toleranz, Anerkennung und Grenzen.

Die Kindertagesstätte bildet eine wichtige Basis, um Kindern und ihren Eltern Kontakt mit religiösen Fragestellungen zu ermöglichen.

- Wir begleiten Kinder in grundlegenden Jahren ihrer Entwicklung und eröffnen ihnen Zugänge zum christlichen Glauben.
- Wir nehmen Kinder wahr im Umfeld ihrer eigenen Familie und verstehen uns als Erziehungspartner.
- Kindertagesstätten sind Orte früher Bildung, in denen Grunderfahrungen und Kompetenzen erworben werden, die das Zusammenleben in der Gesellschaft ermöglichen und bereichern.

(vgl. Leitlinien für evangelische Kindertagesstätten, Diakonisches Werk der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens)

#### **7.1.2 Inklusion**

Kinder mit den unterschiedlichsten Lebenssituationen sollen in unserer Kindertagesstätte zusammen leben. Die gute Ausstattung unseres Hauses macht es möglich, dass jedes Kind aufgenommen werden kann, ganz gleich welche Behinderung es hat.

## **JEDES KIND IST UNS WILLKOMMEN!**

Grenzen werden uns nur gesetzt, wenn uns die personellen Bedingungen, die ein Kind braucht, verweigert werden.

Da wir immer von der Frage ausgehen, **was braucht dieses Kind**, ist es für uns selbstverständlich, auch bei jedem Kind mit erschwerten Lebensbedingungen diese Frage zu stellen. Räumliche und personelle Bedingungen werden auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt.

In allen Gruppen unseres Hauses wird Inklusion gelebt.

Gemeinsam mit Eltern, dem Erzieherteam, Therapeuten und Ärzten suchen wir nach besten Bedingungen für jedes Kind.

### **7.1.3 Bewegungsförderung**

Bewegung ist ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern.

Durch Bewegungen treten Kinder mit ihrer Umwelt in Kontakt. Motorische und sensorische Erfahrungen sind von Anfang an miteinander verschränkt. Bewegung ist deshalb ein zentrales Element des kindlichen Bildungsprozesses und Voraussetzung für kognitiver, interaktiver und sprachlicher Fähigkeiten. Je vielfältiger und umfangreicher die Bewegungsmöglichkeiten für Kinder sind, desto besser sind auch Ihre Entwicklungschancen.

In allen Räumen unseres Hauses und natürlich auch im Garten befinden sich die vielfältigsten Bewegungsmöglichkeiten, die den ganzen Tag von den Kindern genutzt werden können.

### **7.1.4 Ernährungs- und Gesundheitsbildung**

(Grundlage: DEG-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder)

In unserer Tagesstätte werden die Kinder an ein gesundheitsförderliches Verhalten herangeführt. Ziel ist es, die Kinder zu einem eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Umgang mit Lebensmitteln zu befähigen.

Frühstück, Obstmahlzeit und Vesper werden durch das Küchenpersonal in der Kita zubereitet. Dadurch erhalten alle Kinder eine bedarfsgerechte, ausgewogene, gesunde und ausreichende Verpflegung. Ebenso haben die Kinder die Möglichkeit, jederzeit ausreichend zu trinken.

#### Auswahl der Lebensmittel:

Durch das Küchenpersonal werden nur frische und gesunde Lebensmittel zu den Mahlzeiten angeboten. Die Speisen werden mit dem Mittagessen abgestimmt. Auf Abwechslung wird geachtet, ebenso auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder. Die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte werden in die Auswahl einbezogen.

#### Atmosphäre bei den Mahlzeiten:

Die Kinder erleben Freude beim gemeinsamen Essen. Sie achten auf gemeinsam aufgestellte Regeln bei Tisch, bringen sich durch Tischgespräche ein und üben sich in der Esskultur.

Sie lernen die verschiedenen Lebensmittel kennen und achten.

#### Vorbildwirkung der Erwachsenen:

Kinder im Alter bis zu sechs Jahren eignen sich ihr Essverhalten durch Imitationslernen von Vorbildern an. Die Erzieherinnen und Erzieher essen zu allen Mahlzeiten mit den Kindern eine kleine Portion mit. Dabei machen sie deutlich, dass nicht jedem Menschen alles gleich gut schmeckt, aber gesunde Lebensmittel, auch wenn sie einen nicht einladenden Geschmack haben, wichtig für den Körper sind. Die Freude über den gedeckten Tisch und die Achtung vor den Lebensmitteln, werden durch das Verhalten der Erwachsenen deutlich.

## **7.2 Grundüberlegungen**

### **7.2.1 Das neue Bild vom Kind**

Jedes Kind ist von Anfang an ein hochkompetentes Wesen. Es bringt die Bereitschaft mit, zu lieben, zu lernen, sich zu entfalten. Es ist neugierig und wissbegierig. Es will wissen, wer bin ich, zu wem gehöre ich, was kann ich.

Erwachsene müssen dem Kind durch gute Beziehungsangebote helfen, seine Bereitschaften zu entwickeln. Sie müssen das Kind dabei unterstützen, sich mit sich selbst auseinander-zusetzen. (Exploration).

**Gute Bindung schafft gute Bildung!!!**

Eine der ersten Entwicklungsaufgabe eines Kindes ist das Streben nach sicherer Identität:

Vom ICH (2 – 3 Jahre) zum Du (3-7 Jahre) zum WIR (ca. ab 7 Jahre) (vgl. Krenz 2009)

### **7.2.2 Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte**

Pädagogische Fachkräfte in unserer Einrichtung sind für Kinder:

- Beschützer
- Vorbild
- Begleiter
- Ermöglicher, Herausforderer

### Beschützer

Nur wenn das Kind sich sicher und wohl fühlt, kann es sich öffnen und sich neuen Herausforderungen stellen. Die pädagogischen Fachkräfte gehen mit dem Kind eine positive Beziehung ein. Sie bieten dem Kind eine sichere Basis außerhalb der Familie.

### Vorbild

Kinder suchen sich stets Vorbilder, an denen sie sich ausrichten. Sie übernehmen Haltungen, Sprache, Einstellungen, alle Äußerlichkeiten...

Die pädagogische Fachkraft ist immer auch Lerngegenstand für das Kind. Darum ist es wichtig, die eigene Person ständig zu reflektieren und an der Konzeption neu auszurichten.

### Begleiter

Bildung ist immer eine Eigenaktivität des Kindes. Die pädagogische Fachkraft kann die Entwicklung des Kindes nur begleiten. Dabei beobachtet sie genau, und stellt dem Kind die Lernumgebung zur Verfügung, die es braucht. Sie achtet dabei auf die Signale des Kindes.

### Ermöglicher, Herausforderer

In unserer Einrichtung übernehmen die Pädagogen die Rolle eines Ermöglichers und die eines Herausforderers auf dem individuellen Entwicklungsweg eines jeden Kindes. Sie helfen den Kindern sich Fähigkeiten anzueignen, die in der modernen Gesellschaft erforderlich sind, wie selbständiges Denken und Handeln, um eigenständig ihr Leben zu planen, sich Wissen zu erwerben, Verantwortung zu übernehmen, sich an Veränderungen anzupassen und darauf zu reagieren.

Die Erzieher sehen die Kinder als Partner an, nehmen sie ernst und trauen ihnen zu, sich selbst zu bilden.

## **7.2.3 Kinder als Co-Konstrukteure**

Jedes Kind wächst nicht als einzelnes Individuum auf, sondern wird in ein soziales Umfeld hineingeboren. Von Geburt an konstruiert sich das Kind ein eigenes Abbild von der Welt auf der Basis schon vorhandener Bilder und Erfahrungen.

Da im Kindergarten viele etwa gleichaltrige Kinder zusammentreffen, haben sie hier die Möglichkeit ihr Weltwissen, ihre Abbilder miteinander zu vergleichen und darauf zu reagieren. Die Kinder haben die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob und mit wem sie sich auf diese Prozesse einlassen wollen.

## **7.3. Pädagogischer Ansatz**

Unser pädagogisches Konzept folgt der **Spiel- Raum- Bildung, nach G. E. Schäfer (1995)**.

Schäfer sieht im Raum, in dem sich ein Kind aufhält, den „ersten Erzieher“. Das Kind muss für sich in diesem Raum lohnende Ziele finden, um eigenständig tätig zu werden. Diese Räume müssen angemessen sein an die Bedürfnisse des Kindes, an seine Interessen und Ziele.

Sie bieten vielfältige Möglichkeiten für das Kind, eigene Erfahrungen zu machen, diese zu überprüfen und in Worte zu fassen.

Leitende pädagogische Gedanken zu **Spiel- Raum- Pädagogik**

- Das Kind unterscheidet nicht in Spielen, Lernen und Arbeiten. Spielen ist Bildung für das Kind.
- Kinder verbinden immer einen Sinn mit dem was sie spielen, sie können **nicht** sinnlos spielen.
- Im Spiel gebrauchen die Kinder immer alle Formen körperlich, sinnlicher Erfahrung, szenischer oder bildhafter Vorstellungen, subjektiver Fantasien, sprachlichen oder nichtsprachlichen Denkens, sowie des sozialen Austausches und der Verständigung.
- Das Spiel folgt immer einem eigenen Rhythmus. Wo er gefunden wird (und nicht durch Zeitpläne von außen gestört wird), entsteht eine zeitliche Ordnung: Anfang und Ende / Höhepunkt und Phasen des Dahingleitens / An- oder Aufregung und Entspannung / Versunkensein und körperlich Agieren.

Leitende pädagogische Grundgedanken des **Spiel-Raum-Konzeptes**:

- Das Kind muss eine bedeutungsvoll, strukturierte Umwelt vorfinden, deren Angebote es als Bildungsbausteine nutzen kann.
- Bevor Bildungsprozesse unterstützt werden können, muss sich dem Erwachsenen der Sinn der kindlichen Aktivität erschließen.
- Kinder benötigen eine Lernwelt, die die Neugier anregt und Herausforderung bietet, aber auch zulässt, dass das Kind Fragen stellt und Veränderungen der Umwelt oder seines Gedankengebäudes anstrebt.
- In diesem Lernprozess braucht das Kind Dialogpartner, die ihm helfen, Worte für das Geschehen zu finden und mit ihm in sprachlichen Austausch treten.

### Bildung aus erster Hand

Hinter diesem Begriff steht das Lernen des Kindes aus **eigenen** Erfahrungen heraus, aus dem was es selbst wahrnimmt, ordnet, in Bilder fasst und in Sprache übersetzt.

Für die frühkindliche Bildung ist Lernen aus erster Hand unumgänglich.

Wenn sich dann schließlich das Kind als erfolgreicher Erforscher seiner Um- und Mitwelt erlebt, erst dann wird es Nutzen aus einem Lernen aus zweiter Hand ziehen können.  
Lernen aus zweiter Hand ist Wissen und Erfahrung, dass eine zweite Person übermittelt.  
Dabei ist es wichtig, dass dieses Lernen von Anderen an den bereits gemachten Bildern und Theorien des Kindes ansetzt. Lernen aus erster und zweiter Hand muss aufeinander aufbauen.

#### Werkstatt für Bildungsprozesse:

Das Konzept Spiel- Raum- Bildung strebt eine Art Werkstatt für Bildungsprozesse an.

Am Anfang eines Bildungsprozesses steht ein Sichtrauen, es muss gehandelt werden und die Konsequenzen werden erfahren. Gleichzeitig werden sie als körperlich, sinnlich und zeitlich mitgestaltete geistige Prozesse erfahren. So ist mit „Werkstatt“ nicht nur ein fester Ort gemeint, sondern auch ein imaginärer Raum, in dem Erfahrungen gemacht werden können.

In einer Werkstatt gibt es Erwachsene, die sich durch ihre persönliche Lebensgeschichte besondere Fähigkeiten angeeignet haben. So werden sie für die Kinder zum Lerngegenstand.

Sprache begleitet alle Prozesse in einer Werkstatt.

**So wird Zeit, Raum und Inhalt aller Aktivitäten der Kinder untereinander und aller Interaktionen mit Erwachsenen zu einer Werkstatt.**

### **7.3.1.      Werkstatträume in unserer Kindertagesstätte**

#### **7.3.1.1     Soziale Werkstatt – Inklusion (Integration)**

Mit jedem neuen Kind verändert sich die Gemeinschaft der Kinder.

(Beispiel: Wenn gelbe und blaue Farbe gemischt wird, entsteht eine neue Farbe)

Dabei geht es nicht nur um Kinder mit Behinderung, oder von Behinderung bedrohten Kindern. Jedes Kind hat bereits eine Lebensgeschichte, eigene positive und negative Lebenserfahrungen.

Nach unserem Leitbild muss sich jedes Kind in der Gemeinschaft wohlfühlen können.

Wir Pädagogen müssen uns fragen:

**was braucht dieses Kind, um sich wohl zu fühlen und um zu lernen.**

Die Grundaussage über integrative Pädagogik von Georg Feuser ist uns richtungsweisend:

„Eine Pädagogik ist dann integrativ,

- wenn alle Kinder in Kooperation miteinander,
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- und mittels ihrer gegenwärtigen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenz
- an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten.“

#### **7.3.1.1.1. Was bedeutet Inklusion in der christlichen Kindertagesstätte Pustebume**

**Jedes Kind ist bei uns willkommen!**

Unsere Kindertagesstätte ist geprägt durch die Vielzahl der unterschiedlichsten Kinder und deren Familien.

Zu uns gehören

- Kinder mit den verschiedensten Neigungen und Interessen
- Kinder, deren Eltern zur Kirchgemeinde gehören,
- Kinder, deren Eltern noch keine Berührung mit Kirche hatten
- Kinder aus anderen Ländern,
- Kinder aus glücklichen und weniger glücklichen Familien,
- Kinder, die sich schneller oder langsamer altersgerecht entwickeln,
- Kinder, die mit Freude am Leben in der Kindergemeinschaft teilnehmen,
- Kinder, die dabei mehr Unterstützung brauchen.

„Was braucht das Kind an diesem Tag“ ist unser Leitsatz für **jedes** Kind. Wir wollen für jedes Kind die Bedingungen schaffen, die es braucht, um sich wohl zu fühlen, um zu lernen und zu spielen, um am Leben der Kindergemeinschaft teilnehmen zu können.

#### Kinder, die mehr Unterstützung brauchen (Eingliederungshilfe):

Eltern, deren Kinder mehr Unterstützung brauchen bei ihren Aktivitäten und bei der Teilnahme am Leben in der Kindergemeinschaft, die einen Entwicklungsrückstand von mindestens einem halben Jahr aufweisen oder die eine Beeinträchtigung ihrer funktionalen Gesundheit haben, können für ihr Kind Eingliederungshilfe beantragen.

Nach dem Sächsischen Bildungsplan, dem SGB IX § 4 ff, SGB XII, § 53 ff und der von der Weltgesundheitsorganisation herausgegebenen ICF-CY (Internationalen Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen) **hat die Kindertagesstätte die Aufgabe, das Kind bei seinen Aktivitäten und bei der Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft angemessen zu unterstützen.**

Was bedeutet das für unsere Kindertagesstätte:

- Bevor das Kind aufgenommen wird oder während der ersten Wochen im Kindergarten, schaffen wir die Bedingungen, die das Kind für sein Wohlbefinden und seine Entwicklung braucht. (Anstellung von mehr Personal, Schulung des Personals, Veränderungen in den Gruppenzimmern und im Haus, Anschaffung didaktischer und anderer pädagogischer Materialien, Gespräche mit Ärzten und Therapeuten u.a.)
- Für jedes Kind wird eine Gruppe gewählt, in der es gute Entwicklungschancen hat. (Gruppengröße, Alter, Interessen und Neigungen der Kinder).
- In der offenen Spielzeit kann das Kind selbst darüber entscheiden, wo, mit wem, was und wie lange es spielen möchte.
- Die Aufgabe der Pädagogen ist es, das Kind zu beobachten und angemessen zu unterstützen, kleine Spielsituationen zu initiieren, in der das Kind mit anderen Kindern neue Herausforderungen meistern muss. Entscheidend sind für uns dabei immer die Stärken, die Neigungen und Interessen des Kindes.
- Für jedes Kind wird eine Entwicklungsdokumentation erstellt. Dabei kommen die „Bildungs- und Lerngeschichten“, ICF-CY mit Codierung und die „Grenzsteine der Entwicklung“ zur Anwendung. Nach genauen Kenntnissen über das Kind und seinen eigenen Zielen, werden kurzfristige und langfristige Ziele für seine Entwicklung erstellt.
- Diese Entwicklungsdokumentation wird mit den Eltern besprochen. Das Entwicklungsprofil des Kindes nach ICF-CY und ggf. nach den „Grenzsteinen“ wird an das Sozialamt weitergeleitet.
- Einzelförderung oder Therapie gehören nicht zu den Aufgaben der Kindertagesstätte.
- Wenn beim Vertragsabschluss feststeht, dass das aufzunehmende Kind nur mit zusätzlichem Personal (IntergrVO 2017) in unserer Einrichtung betreut werden kann, können die Eltern nicht einseitig den Integrationsstatus des Kindes aufheben. Dies würde die Aufhebung des Betreuungsvertrages durch den Träger nach sich ziehen.

#### **7.3.1.2. Bewegungswerkstatt**

Auf den ersten beiden Etagen unseres Hauses finden Kinder ihrem Alter angemessene Möglichkeiten und Herausforderungen zum Klettern, Rutschen, Kriechen, Springen, Verweilen, Liegen Sitzen, Steigen.

Erdgeschoss, Krippenbereich:

- eine Bewegungslandschaft in jedem Gruppenraum
- ein Bällebad mit Rutsche
- große Röhren zum Durchkriechen
- Fahrzeuge, um auf dem großen Gang zu fahren

Erste Etage:

- zwei Hochebenen mit Treppe.
- eine Rutsche,
- zwei Kletterwände, dazu Kletterstange, ein Seil zum Hochziehen
- dazu Matten als Fallschutz.
- eine Brücke in 2 m Höhe, mit Hänge- und Wackelelementen
- Podeste in verschiedenen Höhen
- Höhlen zum Verstecken
- ein Boxsack

Zweite Etage:

- hier lädt ein großer Raum mit Spiegel zum Tanzen, Bewegungsspiele, Höhlenbauen u.a. ein.

Garten:

- ein Wegesystem aus verschiedenen Materialien
- Rutschen
- Schaukeln
- Balancieren,
- verschlungene Wege für Fahrzeuge aller Art.

Alle Bewegungsmöglichkeiten stehen den Kindern den ganzen Tag zur Verfügung. Sie können selbst wählen, frei nach ihren Bedürfnissen.

#### **7.3.1.3. Kreativwerkstatt**

Jedes Gruppenzimmer ist eine Kreativwerkstatt! Alle Materialien zum Gestalten werden offen, für alle Kinder sichtbar in Regalen aufbewahrt.

Die Kinder erfahren die Verschiedenheit von Werkstoffen, Beschaffenheit, Gewicht, Dichte und ihre Verarbeitungsmöglichkeiten. Sie erleben sich mit ihren Gefühlen, wenn sie eigene Werke geschaffen haben,



finden eigene Lösungswege, erfahren aber auch Grenzen. Sie haben Freude am Werden von Bildern, an den Farben...

Sie erfinden Gebäude, bauen und gestalten.

- Kreativwerkstatt im Erdgeschoss (Matschen und Modellieren, Arbeiten mit Ton, Holzarbeiten u.a.)
- Bewegungsbaustelle in der ersten Etage (Bauen mit verschiedenen Bausteinen und Materialien)

#### **7.3.1.4. Sprachwerkstatt**

Die Sprachwerkstatt befindet sich in allen Räumen unseres Hauses.

Sprache wird in verschiedenster Wirkungsweise erprobt und erlebbar. Die Sprachkompetenz der Kinder wird gefördert, wenn sie Gelegenheit erhalten mit verschiedenen Medien des Spracherwerbs umzugehen. Medien für den Spracherwerb in unserer Kindertagesstätte:

- das Spiel  
Es stellt eine Übergangsform dar, in der sich die Bedeutung des Wortes vom Gegenstand löst.
- Szenisches Spiel (Theater)  
Die Kinder stehen auf einer „Bühne“, erleben Ansporn und Anerkennung, überwinden Hemmungen. Sie schlüpfen in eine andere Rolle
- Thematisches Arbeiten  
Gemeinsame Erlebnisse und Aktivitäten stiften bedeutungsvolle Anlässe und Inhalte für Gespräche.
- Symbole und Schrift  
Buchstaben sind Symbole, die Sprache festhalten. Die Kinder erhalten die Möglichkeit, Buchstaben zu „erleben“, Anfangsbuchstaben zu hören, mit Schrift umzugehen.
- Gespräche  
Die pädagogischen Mitarbeiter achten auf vielseitige Gesprächsanlässe und räumen für Gespräche Zeit ein.
- Sprachvorbild  
Alle Kinder und Erwachsenen sind in ihrer Aussprache und Sprachverhalten Vorbild.

#### **7.3.1.5. Forscherwerkstatt**

In allen Räumen unseres Hauses kann geforscht werden.

Die Kinder brauchen Zeit und Freiheit, selbst Antworten auf Fragen zu finden, die sie beschäftigen.

Sie erhalten Gelegenheit, ihrem Forscherdrang nachzugehen. Sie wollen ertasten, erspüren, hantieren, ausprobieren und prüfen.

#### **7.3.1.6. Medienwerkstatt**

Die Kinder haben die Möglichkeit sich mit neuer und alter Technik auseinander zu setzen.

Sie erkunden Wirkungsweise und Funktionalität der verschiedenen technischen Geräte.

Durch die Handhabung von Computer und Schreibmaschine erleben die Kinder den Gebrauch von Buchstaben und Zahlen. Es werden erste Erfahrungen mit der Maus und Computerprogrammen gemacht.

In allen Gruppenräumen befinden sich CD-Player, die je nach Alter von den Kindern selbst bedient werden. Ausgewählte Bücher befinden sich in allen Gruppenräumen. Die Kinder haben freien Zugang.

#### **7.3.1.7. Kinderküche**

Die Kinder lernen verschiedene Speisen selbst zuzubereiten. Dabei erfahren sie etwas über Obst, Gemüse und andere Nahrungsmittel, sowie deren Anbau und Verarbeitungsformen.

Die Kinder üben sich

- im Wiegen und Dosieren von Mengen,
- schmecken Speisen ab,
- verwenden Gewürze und Kräuter,
- dekorieren und richten Speisen an,
- dekorieren und decken den Tisch.

Die Geschmackssinne entwickeln sich und die Kinder werden sozial eingebunden, in dem sie miteinander füreinander da sind und Anderen Freude bereiten.

Im Garten oder auf der Fensterbank werden Gemüse und Kräuter mit den Kindern angebaut. und geerntet. Die Kinder erleben so den Werdegang der Natur.

#### **7.3.1.8. Werkstatt zum Träumen**

In einer Zeit der Überflutung mit schnell wechselnden Sinnesreizen brauchen Kinder Rückzugsmöglichkeiten. Im kleine Raum in der 1. Etage können Kinder zur Ruhe kommen und träumen. Das Wasserbett und ausgewählte Lichtreflexe laden zum Träumen ein.

Da sich nur bis zu 3 Kinder in diesem Raum aufhalten dürfen, ist das soziale Miteinander für die Kinder überschaubar. Es gibt die Möglichkeit für die Kinder Musik und Hörspiele anzuhören.

### **7.3.1.9. Werkstatt Wasser**

Kinder erfahren Wasser in unserem Haus nicht nur in den Waschräumen, sondern auch im Garten (Duschpflanz) oder in der Werkstatt zum Träumen (Wassersäule)

Die unterschiedliche Konsistenz, Lichtreflektion, spiegelglatte oder gekräuselte Oberfläche sprechen den visuellen Sinn von Kindern an. Die Kinder erleben die Veränderung des Wassers, wenn es mit anderen Elementen zusammen trifft (Kleckerburg).

### **7.4. Gruppenstruktur**

#### **Altersgemischte Gruppen im christlichen Kindergarten „Pusteblume“**

Kinder im Alter 3 bis 7 Jahre spielen und lernen gemeinsam.

In der Krippe gibt es 3 Gruppen mit jeweils 13 Kindern.

Im Kindergartenbereich gibt es 7 Gruppen, mit unterschiedlicher Gruppenstärke. (11 bis 16 Kinder) Die Anzahl der Kinder richtet sich nach den Bedürfnissen der Kinder.

(Diese Gruppenstruktur haben wir erst im Sommer 2012 eingeführt. Vorher wechselten die Kinder fast in jedem Jahr die Gruppe)

#### **Gute Bindung = Gute Bildung**

Die Kinder brauchen unterschiedlich lange, um eine Bindung zu den Erwachsenen und Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen. Das ist für manche Kinder schwere Arbeit, die ständig überprüft und erprobt werden muss. Ist eine emotionale stabile Bindung zur Gruppenerzieherin gelungen, fühlt sich das Kind sicher, und kann sich voll „auf Entdeckungsreise“ begeben. Auch ist es wichtig, dass das Kind seine Stellung in der Gruppe gefunden hat, um Spielpartner zu haben und somit gemeinsam lernen zu können.

Wenn das Kind schon nach einem Jahr wieder die Gruppe wechseln muss, beginnt der Beziehungsaufbau von Neuem, auch wenn er vielleicht in der vorhergehenden Etage noch gar nicht abgeschlossen werden konnte. Somit erlebt das Kind Verunsicherung, die dem Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und dem Lernen nicht zuträglich ist. Das Kind wird in seinem Entwicklungsprozess gebremst.

Das Kind lernt nur dann nachhaltig, wenn es sich angenommen fühlt, wenn es weiß, dass diese Erzieherin, dieser Erzieher sich freut über sein Erzählen, über seine Bilder, über seine Fragen... über sein Dasein.

#### **Gemeinsames Kennenlernen und Verstehen**

Da die Kinder mindestens 2 Jahre in einer Gruppe bleiben, lernen die pädagogischen Mitarbeiter die Kinder und ihre Familien intensiver kennen. Die Kinder fühlen sich verstanden und müssen weniger durch auffälliges Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Die Erzieherin weiß was das Kind braucht, um sich wohl und sicher zu fühlen, kennt seine Interessen und kann so die Bildungsumgebung der Kinder angemessen gestalten.

Besonders Kinder in problematischen Lebenssituationen sind darauf angewiesen, dass sie verstanden werden und dass sie jeden Tag von einer ihnen vertrauten Umgebung empfangen werden.

Auch für die gemeinsame Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Großeltern, pädagogischen Mitarbeitern, Therapeuten...ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung wichtig. Die Begleitung eines Kindes über einen längeren Zeitraum lässt diese Beziehung wachsen.

#### **Kinder lernen von Kindern**

Kinder lernen am liebsten und am intensivsten durch andere Kinder. Sie beobachten, ahmen nach, erklären sich einander die wichtigen Dinge des Lebens. Sie verstehen sich untereinander besser, weil der Wissensabstand und die Erfahrungswelt nicht so weit von einander entfernt sind wie zu Erwachsenen. Auch ist die Bereitschaft höher, das Vorbild oder die Erklärungen des anderen Kindes zu akzeptieren, da sie sich auf gleicher Stausebene (Kind) befinden.

Die Kleinen profitieren von den Interaktionen mit den Großen, da diese sich besser in ihren Sprachstil auf die Kleineren einstellen können. Die Größeren sind in der Regel rücksichtsvoller und hilfsbereiter gegenüber den Jüngeren, bieten Trost und emotionale Unterstützung an. Das wirkt sich sehr positiv auf das Klima der Gruppe aus.

Die größeren Kinder wachsen in ihrem Verantwortungsbewusstsein und lernen sich in die Lage von anderen hineinzuversetzen. Wenn die Großen den Kleineren etwas erklären, erweitern und festigen sie ihr Wissen. Je verschiedener die Kinder sind, desto größer ist das Lernpotential in der Gruppe.

Jeder kann etwas besonders gut, erhält die Möglichkeit seine Begabung einzubringen und weiterzuentwickeln. Kinder mit Altersrückständen werden nicht zu Außenseitern, da die Kinder alle auf verschiedenen Entwicklungsstufen stehen. Es entsteht weniger Leistungsdruck, da es weniger Konkurrenzverhalten und Vergleichen gibt durch Gleichaltrige.

#### **Rahmenbedingungen für altersgemischte Gruppen**

- Die Gruppenstärke beschränkt sich auf 12 - 16 Kinder
- Auf jeder Etage befindet sich ein Raum, in dem Kinder auch während der Mittagsruhe spielen können. (ab 13.00 Uhr)
- In jedem Gruppenraum werden Spiel- und Bastelmaterialien für alle Altersstufen vorgehalten und nach den Bedürfnissen der Kinder erweitert.
- Die Höhe der Tische und Stühle muss den Größen der Kinder entsprechen.

## **7.5 Offene Arbeit**

Am Prinzip der offenen Arbeit halten wir fest. Doch durch die kleineren altersgemischten Gruppen ist nicht nur das Loslösen, das „Ausstreben“ der Kinder möglich, sondern auch das „Gehalten werden“ (vgl. Schäfer, Bildungsprozesse im Kindesalter, S. 49) in einer kleinen überschaubaren Gruppe. Den pädagogischen Fachkräften gelingt es besser, alle Kinder im Blick zu haben und die aktuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu erfüllen. Es ist wie Ein- und Ausatmen, Auseinanderstreben und Zusammenkommen, Leiten und Führen (vgl. Maria Aarts, Marte Meo - Ein Handbuch, S. 67). Beides brauchen die Kinder.

Offene Arbeit heißt für uns:

- Offen sein, für jedes Kind, für seine Bedürfnisse, für seine Wünsche, für seine Einzigartigkeit
- Das Kind kann in einem klar abgesteckten Rahmen frei wählen, wo, mit wem, womit und wie lange es spielen möchte.

## **7.6 Beobachtung und Dokumentation**

Folgende Beobachtungsinstrumente kommen in unserem Haus zur Anwendung:

- Bildungs- und Lerngeschichten (für alle Kinder)
- Entwicklungstabelle nach Beller und Beller (für alle Kinder)
- Grenzsteine der Entwicklung ( für Kindern, bei denen Entwicklungsrückstände vermutet werden).

Darüber hinaus werden für die Beurteilung der Entwicklung das ICF-CY sowie die EBD für alle Kinder angewendet.

Die Dokumentation der Bildungsprozesse erfolgt durch Portfolio, Videoaufnahmen und Fotos.

## **7.7 Das letzte Kindergartenjahr**

Wir gehen davon aus, dass Kinder von Geburt an lernen und Erfahrungen sammeln.

Im letzten Kindergartenjahr müssen die Kinder nicht noch mehr lernen, aber sie haben andere Interessen. Manche Kinder beschäftigen sich schon intensiv mit ihrem Schulbeginn und mit dem Lernen in der Schule. Sie befinden sich schon in Aufbruchstimmung. Für andere ist die Schule noch mit Ängsten verbunden und weit entfernt.

So ist es wichtig, dass die Gestaltung des letzten Kindergartenjahres auf diese Interessen der Kinder eingeht und so den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gestaltet.

In den Gruppen erleben sich die Kinder als „die Großen“, übernehmen verstärkt Verantwortung für sich selbst und für die Gruppe. Sie erhalten angemessene Aufgaben, an denen sie wachsen können. (Dinge herbeiholen, Informationen übermitteln, sich allein in einem Raum aufhalten, Aufträge übernehmen...)

Alle Kinder im Jahr vor der Einschulung treffen sich regelmäßig im sogenannten „Schirmchenclub“. Dort planen sie gemeinsam Projekte, die sie in ihrem letzten Kitajahr durchführen möchten.

Durch das frei gewählte Spiel lernen die Schulanfänger und die kleineren Kinder haben dadurch Vorbilder. Aber auch sie sollen nach ihren Neigungen mit all den Dingen spielen und lernen können.

### **Das Zuckertütenfest**

Das Zuckertütenfest wird mit allen Kindern des Kindergartens gefeiert. Alle erleben so den Abschied von den Schulanfängern. So erfahren alle Kinder etwas vom Schulanfang, vom Großwerden und vom Wachsen, vom Abschiednehmen und von der Freude auf einen neuen Anfang.

Die Schulanfänger erleben diesen Abschluss ihrer Kindergartenzeit umfassender, da sie von allen Kleinen und Großen im Kindergarten verabschiedet werden.

## **8. Erzieherpartnerschaft**

Wichtigste Partner für die Pädagogen sind die Eltern. Wir pflegen mit ihnen eine gute Zusammenarbeit. Wir bieten Beratungsgespräche an, führen Elternnachmittage und Elternkaffees durch, laden mindestens 1x im Jahr zu Themenelternabenden ein, beziehen sie in Fortbildungsveranstaltungen ein und vermitteln Hilfen, z. B.: Therapieangebote, Erziehungsberatung...

Um die pädagogische Arbeit transparent zu gestalten, können Eltern täglich ab 15.00 Uhr in den Kindergarten kommen, um mit den Kindern zu spielen oder auch nur um wohlwollend zu beobachten.

### **8.1 Elternrat**

Im ersten Elternabend des neuen Kindergartenjahres wird der neue Elternrat gewählt.

Er arbeitet danach selbständig. Der Elternrat erarbeitet Themen für Elternabende, welche die KiTa –Leitung oder der Elternrat selbst organisieren.

### **8.2 Entwicklungsgespräche**

Mindestens einmal im Jahr werden die Eltern zu Entwicklungsgesprächen eingeladen. Dabei stehen die Besonderheiten des Kindes, seine Stärken und Ziele im Vordergrund.

Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern werden ausgetauscht.

## **9. Kooperationen**

### **9.1 Kooperation mit der Kirchengemeinde**

Die Kindertagesstätte ist ein Teil der Kirchengemeinde. Pfarrer, Gemeindepädagoge und Kantor kommen regelmäßig in die Kindertagesstätte:

- mindestens einmal im Monat nimmt der Pfarrer an den Dienstberatungen teil
- Der Kantor führt einmal in der Woche eine „Musikwerkstatt“ mit den größeren Kindern durch.
- Der Gemeindepädagoge kommt in der 2. Hälfte des letzten Kindergartenjahres zu den Schulanfängern. Ziel ist dabei, die Kinder an die zukünftige Christenlehre heranzuführen.

Die Leiterin nimmt an den wöchentlichen Dienstberatungen der Kirchengemeinde teil.

### **9.2 Kooperation mit der Grundschule**

(siehe Kooperationsvereinbarung mit der evangelischen Grundschule „St. Katharina“ und der Grundschule „Astrid-Lindgren“)

## 4. Personalentwicklung

### 4.1 Qualifikationstabelle Leiter\*in

Stelle	Abfrage bei Bewerbung			
		Abfrage bis Ende Probezeit		
	fachliche Mindestvor- bildung	persönliche Eignung	fachliche Einarbeitung	QM Einarbeitung
<b>LT</b>	Qualifizierung als Dipl.-Soz.Päd. (FH) oder Bachelor oder staatlich anerkannte Erzieherin mit Leiterinnenqualifizierung	<p>hat der Stelle entsprechende Führungskompetenz</p> <p>ist der Arbeit physisch und psychisch gewachsen</p> <p>besitzt eine christl. Grundhaltung ist Mitglied der ev. Kirche</p> <p>besitzt eine freundliche Grundhaltung</p> <p>ist zuverlässig</p> <p>ist lernbereit und lernfähig</p> <p>ist in der Lage eigene Erfahrungen mit Bildung und Erziehung zu reflektieren</p> <p>ist kommunikationsfähig</p> <p>ist kooperationsfähig</p> <p>ist konfliktfähig</p> <p>ist kritikfähig</p> <p>übernimmt Verantwortung</p>	<p><b>Erster bis dritter Monat</b> Einmal pro Monat 60 Minuten Gespräch mit T Persönliche Vorstellung in den entsprechenden Gremien der Gemeinde und der Kindertageseinrichtung</p> <p>Persönliche Vorstellung bei allen vor- und nachgeordneten Mitarbeitern im Einzelgespräch; bei allen Mitarbeiterinnen, Gespräche mit Eltern</p> <p>Mitarbeit je ein halber Arbeitstag in Küche, Verwaltung, 2 Std. bei HM</p> <p>Ab dritter Woche Je zwei Tage Hospitation in jeder Kindergruppe: Wahrnehmung von pädagogischer Planung und Gruppenarbeit, sowie Elternarbeit</p>	<p><b>Erste bis dritte Woche</b> Leitbild, übergeordnete Q-Ziele, Stellenbeschreibungen kennen lernen und verstehen</p> <p><b>Zweite bis fünfte Woche</b> QM-Handbuch, weitere Prozessbeschreibungen, Dienstleistungsprofil kennen lernen und verstehen</p> <p>Norm DIN EN ISO 9001 kennen lernen und verstehen</p> <p><b>Vierte bis zwölfte Woche</b> Verantwortung, für die in der Verantwortungsmatrix bezeichneten, Prozesse übernehmen</p> <p>alle Prozessbeschreibungen kennen lernen und verstehen</p>

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	3	06.03.2015	1 von 1

## 4. Personalentwicklung

### 4.2 Qualifikationstabelle Erzieher\*in

Stelle	Abfrage bei Bewerbung			
		Abfrage bis Ende Probezeit		
	fachliche Mindestvorbildung	persönliche Eignung	fachliche Einarbeitung	QM Einarbeitung
LT	staatlich anerkannte Erzieherin	<p>besitzt eine christl. Grundhaltung ist Mitglied der ev. Kirche, einer Kirche der AKD oder im Ausnahmefall der röm. Kath. Kirche</p> <p>besitzt eine freundliche, liebevolle Grundhaltung</p> <p>ist in der Lage eigene Erfahrungen mit Bindung, Bildung und Erziehung zu reflektieren</p> <p>ist lernbereit und lernfähig</p> <p>ist zuverlässig</p> <p>ist kommunikationsfähig</p> <p>ist kooperationsfähig</p> <p>ist konfliktfähig</p> <p>ist kritikfähig</p> <p>übernimmt Verantwortung</p> <p>hat der Stelle entsprechende spezielle Kenntnisse und Erfahrungen</p> <p>ist der Arbeit physisch und psychisch gewachsen</p>	<p><b>Erster bis dritter Monat</b></p> <p>Persönliche Vorstellung bei allen Mitarbeiterinnen, Vorstellung im Schaukasten des Eingangsbereichs für die Eltern, Gespräche mit Eltern</p> <p>Ab dritter Woche Wahrnehmung von pädagogischer Planung und Gruppenarbeit, sowie Elternarbeit</p>	<p><b>Erste bis dritte Woche</b> Leitbild, übergeordnete Q-Ziele, Stellenbeschreibung kennen lernen und verstehen</p> <p><b>Zweite bis fünfte Woche</b> QM-Handbuch, weitere Prozessbeschreibungen, Dienstleistungsprofil kennen lernen und verstehen</p> <p><b>Vierte bis zwölfte Woche</b> Aufgabenbereiche laut Stellenbeschreibung übernehmen</p> <p>alle Prozessbeschreibungen kennen lernen und verstehen</p>

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	3	06.03.2015	1 von 1

## 7.5. Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente

Förderplangestaltung / Entwicklungsgespräche mit Eltern in der christlichen Kindertagesstätte „Pusteblume“  
**Angewendete Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente in der christlichen Kita „Pusteblume“ Kita**

<b>Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et. al. 2007)</b>	<b>ICF- CY (Hollenweger, Camargo 2013)</b>	<b>Schulfähigkeitsmerkmale nach A. Krenz (2010)</b>	<b>Grenzsteine (Michaelis 2003)</b>	<b>Beller u. Beller (2000)</b>	<b>EBD (Koglin, Petermann 2010)</b>
- Individuelle Lerndispositionen des Kindes erkennen - Wahrnehmung des Kindes mit seinen Interessen, Aktivitäten u. Kompetenzen in Alltagssituationen - Bildungsprozesse entdecken und dokumentieren ( Schrift, Fotos, Video) - nächste Schritte festlegen	Es wird ein Profil der Aktivität und Teilhabe des Kindes erstellt.	Das Kind wird nach seiner Bereitschaft zum Lernen beurteilt. (emotionale, soziale, motorische, kognitive Schulfähigkeit)	Frühwarnsystem für die Entwicklung des Kindes	Die Kompetenzen des Kindes in der jeweiligen Entwicklungsphase werden herausgearbeitet.	vgl. Beller und Beller geringer Zeitaufwand
Wie lernt das Kind?	Was lernt das Kind? Wie nimmt es am Leben in der Gemeinschaft teil?	Ist das Kind für die Schule bereit?	Gibt es Alarmzeichen in der Entwicklung des Kindes?	Wie ist der Entwicklungsstand in Bezug auf sein Alter.	Wie ist der Entwicklungsstand in Bezug auf sein Alter.

### Anlage 4

Freigabe LT	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	Leitung/QB	3	16.07.2019	1 von 2

## 7.5. Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente

### Welche Instrumente werden für Entwicklungsgespräche verwendet:

Krippe und Kita	Kinder im letzten Kindergartenjahr	Kinder mit Eingliederungshilfe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildungs- und Lerngeschichten</li> <li>- ICF-CY (ohne Codierung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildungs- und Lerngeschichten</li> <li>- ICF-CY (ohne Codierung)</li> <li>- Schulfähigkeitsmerkmale nach Krenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildungs- und Lerngeschichten</li> <li>- ICF-CY (mit Codierung)</li> <li>- Schulfähigkeitsmerkmale nach Krenz, wenn Kinder im letzten Kindergartenjahr sind.</li> </ul>

### Grenzsteine:

Dieses Instrument wird angewendet:

- wenn vermutet wird, dass die Entwicklung eines Kindes stark von den anderen Kindern abweicht (sechs Monate) ; die Eltern werden nach dem Entwicklungsgespräch aufgefordert, das Kind einem Kinderarzt, SPZ o.a. vorzustellen,
- wenn Eltern einen Antrag oder Folgeantrag für Eingliederungshilfe im Sozialamt stellen

### Anlage 4

Freigabe LT	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	Leitung/QB	3	16.07.2019	2 von 2



## 4.11. Einarbeitungsphase/ Probezeit

### Ziele

*Die neuen Fachkräfte (FK) sollen sich in unserer Einrichtung wohl- und angenommen fühlen.*

*Sie erhalten Gelegenheit selbst zu prüfen, ob sie den Anforderungen der Stelle gewachsen sind und Harmonie mit der/ den FK in der Gruppe besteht.*

*In Reflektionsgesprächen haben sie die Möglichkeit zu überprüfen, ob die Stelle ihren eigenen Erwartungen entspricht.*

*Neue FK sind über organisatorische Abläufe und das pädagogische Konzept informiert.*

*Sie sind in der Lage theoretische Kenntnisse daraus in der Praxis umzusetzen.*

*Wir sind offen für Fragen und geben den neuen FK die Unterstützung, die sie brauchen.*

### Regelungen

Verantwortlich für die Einarbeitung sind die unmittelbaren FK der Gruppe, die Etagenleitung (EL) der betroffenen Etage und die Leitung (LT) der Kita.

Die neue FK wird von der Leitung begrüßt, erhält eine erste Grundbelehrung und die Einarbeitungs-Checkliste.

Sie erhält alle notwendigen Schlüssel evtl. werden notwendige Dokumente vervollständigt und offene Fragen geklärt.

Die Leitung begleitet die FK an ihren Arbeitsplatz, stellt sie den FK der Etage vor und übergibt sie an die FK der betreffenden Gruppe.

Im Morgenkreis wird die FK den Kindern als neue FK vorgestellt und begrüßt (Blumen und ein Lied, verantwortlich ist die Etagenleitung), die Kinder haben auch die Möglichkeit selbst Fragen zu stellen.

Die neue FK entwirft einen Aushang für die Etage mit Name, Foto und wichtigen Eckdaten, um sich den Eltern vorzustellen, der in Absprache mit der Etagenleitung ausgehängt wird.

Eine Begrüßung und Vorstellung im Team erfolgt in der nächsten DB und im päd. Treff.

Die neue FK arbeitet sich in den ersten 5-6 Wochen selbstständig ein in:

- das päd. Konzept( Leitbild, übergeordnete Q- Ziele) die Hausordnung und die Handbücher
- die Stellenbeschreibung (kennenlernen und verstehen)

In dieser Zeit wird sie nicht im Früh- oder Spätdienst eingeplant.

**Mindestens einmal in der Woche findet während der gesamten Einarbeitungszeit ein Reflexionsgespräch mit der FK der Gruppe statt, dabei wird die Einarbeitungs- Checkliste mit der EL sukzessive abgearbeitet.**

Freigabe LT	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	Leitung/QB	4	15.07.2020	1 von 2

## 4.11. Einarbeitungsphase/ Probezeit

**In der ersten bis dritten Woche** lernt die neue FK die Kinder ihrer Gruppe und die Kinder der Etage kennen, baut erste Beziehungen zu ihnen auf und informiert sich über besondere Bedarfe der Kinder. Sie lernt die anderen FK der Etage und der Einrichtung kennen.

Die neue FK informiert sich über die alltäglichen Abläufe in ihrer Gruppe und ihrer Etage.

**Ab der dritten Woche nimmt die neue FK aktiv an der päd. Planung und Gruppenarbeit teil.**

**In der 6. Woche findet das erste Probezeitgespräch (PZG) unter Führung der Etagenleitung statt**, es dient der ausführlichen Reflexion der ersten Wochen. Beteiligt sind die neue FK und die FK der Gruppe.

Im nächsten Abschnitt welcher wieder 5-6 Wochen umfasst, übernimmt die neue FK alle Aufgabenbereiche der Stellenbeschreibung und lernt alle Prozessbeschreibungen kennen und verstehen.

**In der 12. Woche erfolgt das zweite Probezeitgespräch** mit intensiver Reflexion der voran gegangenen Zeit. Beteiligt sind die Leitung, die Etagenleitung, die neue FK und die FK der Gruppe.

Es wird ein erstes Fazit gezogen. Wenn sich alle Beteiligten einig sind, dass sie weiter zusammenarbeiten möchten, werden die Ziele für das zweite Vierteljahr der Probezeit abgesteckt.

Insbesondere geht es um folgende Fragen:

Was bringt die neue FK mit?

Was kann sie gut?

Wo kann sie sich auch stärker ins Team einbringen?

Die Etagenleitung bleibt im intensiven Austausch mit den FK ihrer Etage, insbesondere mit der einarbeitenden FK der Gruppe, im Hinblick auf das abschließende Probezeitgespräch.

**Mindestens vier Wochen vor Ende der Probezeit erfolgt das Abschlussgespräch.** Beteiligt sind die Leitung, die Etagenleitung und die neue FK.

Während der gesamten Probezeit finden zahlreiche Gespräche statt, in erster Linie zwischen den FK der Gruppe, mit allen FK der Etage oder mit anderen FK im Haus.

Die neue FK kann jederzeit mit Fragen auf die Leitung zu kommen.

In allen PZG wird der Stand der Einarbeitungs- Checkliste geprüft, diese ist von der neuen FK im PZG vorzulegen.

**An den Probezeitgesprächen kann auf Wunsch der neuen FK auch ein Mitglied der Mitarbeitervertretung teilnehmen.**

Freigabe LT	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	Leitung/QB	4	15.07.2020	2 von 2

## Stellenbeschreibung

### 1. Arbeitgeber

Ev.- Luth. „St. Aegidien“ Kirchgemeinde Frankenberg  
 Schulstraße 3, 09669 Frankenberg

### 2. Stelleninhaber

m

### 3. Stellenbezeichnung

Leitung der Kindertagesstätte

### 4. Dienstvorgesetzte/r

Der Kirchenvorstandsvorsitzende ist unmittelbarer Dienstvorgesetzter.

### 5. Nachgeordnete Stelle(n)

Der Leiter ist Vorgesetzter aller weiteren pädagogischen und wirtschaftlichen Mitarbeitern\*innen der Kindertageseinrichtung

### 6. Stellvertretung/Abwesenheitsvertretung

Die Klärung erfolgt im Einzelfall durch die verantwortliche Erzieherin für die Dienstplangestaltung der Etage bzw. durch die Leitung

### 7. Ziel der Stelle

Der Stelleninhaber ist zuständig für die verantwortliche pädagogische und organisatorische Leitung der Kindertagesstätte im Auftrag und im Einvernehmen mit dem Träger: Dies beinhaltet:

- die Erstellung und Fortentwicklung des Qualitätshandbuches/der Konzeption,
- die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeiter\*innen,
- die Kindertageseinrichtung in der Öffentlichkeit repräsentieren,
- Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwerissen unterstützen.

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	3	01.08.2016	1 von 4

## 8. Verantwortungsbereiche und Aufgaben

Die Ausübung der Tätigkeit erfolgt in Beachtung der entsprechenden Gesetze für Kindertageseinrichtungen (u. a. SGB VIII, SächskitaG, Integrationsverordnung), der gültigen Verordnungen und Richtlinien, sowie der Regelungen der Diakonie Sachsen und der EV.- Luth. Landeskirche Sachsen.

Die Aufgabe umfasst die Bildung, Erziehung, Aufsicht und Pflege der Kinder. Dazu gehört auch die Gabe von notwendigen Medikamenten nach ärztlicher Verordnung, gemäß den Festlegungen der Hausordnung in der jeweils geltenden Fassung.

Die Kindertageseinrichtung arbeitet im Rahmen eines QM-Systems.

Die Verfahrensregelungen in den jeweiligen Handbüchern sind für alle Mitarbeiter\*innen verbindlich.

Die Leitung ist verpflichtet, ihre Arbeit durch Fortbildung und Fachlektüre am aktuellen Erkenntnisstand der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und Entwicklungsphysiologie sowie der Familien- und Bildungsforschung auszurichten.

### 8.1 Weisungsbefugnisse

Die Weisungsbefugnis gilt gegenüber allen Beschäftigten der Einrichtung.

### 8.2 Führung der Mitarbeiter\*innen

Diese umfasst:

- Koordination der Arbeit aller Mitarbeiter\*innen in der Einrichtung
- fachliche Beratung der Mitarbeiter\*innen
- Einführen neuer Mitarbeiter\*innen
- Informationsbeschaffung und Informationspflicht bei organisatorischen, pädagogischen, konzeptionellen und rechtlichen Inhalten, aber auch bzgl. fachpolitischer Fragen im Bereich der Kindertagesstätte
- Förderung der Teamentwicklung
- Information und Motivation der Mitarbeiter\*innen zu Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten
- Verantwortung für die Praktikantenanleitung unter Beachtung des Ausbildungskonzeptes und in Absprache mit dem\*der zuständigen Praktikantenanleiter\*in

### 8.3 Betriebsführung

- Verantwortlich für Dienstplanerstellung und Urlaubsplanung
- Delegieren von Aufgaben und Klären von Zuständigkeiten
- Organisation der innerbetrieblichen Vertretung bei Ausfall von Mitarbeiter/innen
- Organisation der hauswirtschaftlichen Dienste
- Verantwortung für die gesamte Einrichtung im Hinblick auf Sicherheit, Ordnung, Instandhaltung und Hygiene
- Einleiten von Maßnahmen zum Schutz des Kindeswohls
- Melden von Unfällen von Kindern und Mitarbeiterinnen
- allgemeine Verwaltungsaufgaben

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	3	01.08.2016	2 von 4

#### 8.4 Zusammenarbeit mit dem Träger

- Entwicklung des Qualitätshandbuches/ der Konzeption
- Aufnahmekriterien
- Vernetzung mit der Kirchgemeinde
- Zusammenarbeit mit dem Ausschuss Kita
- Mitwirkung bei Begehungen durch Behörden
- beratende Teilnahme bei Einstellungsgesprächen neuer Mitarbeiterinnen
- beratende Funktion bei der Erstellung des Haushaltsplans
- beratende Funktion bei der Festlegung der Öffnungszeiten
- unverzügliche Meldung von Schäden und Mängeln an Inventar, Gebäude und Grundstück
- unverzügliche Meldung von Kindeswohlgefährdung und Unfällen
- unverzügliche Meldung von Fehlzeiten der Mitarbeiter/innen
- regelmäßige gemeinsame Beratungen
- Absprache über eigene Fortbildungen und Dienstgestaltung

#### 8.5 Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Die Erziehungspartnerschaft ist als Beitrag zur Familienbildung zu gestalten. Sie beinhaltet:

- Vorstellung und Begründung der pädagogischen Arbeit der Einrichtung,
- Entwicklung der Erziehungspartnerschaft, die sich an den Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern orientiert,
- Organisation der Wahl der Elternvertreter gemäß den gesetzlichen Regelungen,
- Verantwortung für die Durchführung von Aktivitäten mit und für Eltern,
- Organisation und Unterstützung bei Beratungs- und Entwicklungsgesprächen,
- Beachten des Informations- und Anhörungsrechts der Elternvertretung.

#### 8.6 Zusammenarbeit mit kirchlichen Dienststellen, Behörden und anderen Institutionen

Um Synergieeffekte zu erzielen, soll vernetzt geplant und gearbeitet werden.

Vernetzungspartner sind:

- Diakonisches Werk
- Landesjugendamt
- Jugendamt
- Arbeitsgemeinschaften nach KJHG
- Gesundheitsamt
- Grundschulen des örtlichen Einzugsbereiches
- Horte
- andere Einrichtungen im Einzugsgebiet im Sinne einer sozialen Vernetzung
- weitere Vertreter\*innen angrenzender Professionen im Sinne einer fachlichen Vernetzung

Regelmäßige Gespräche mit Vernetzungspartnern sind in die Arbeitszeit zu integrieren. Der Träger wird darüber informiert.

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	3	01.08.2016	3 von 4

### 8.7 Öffentlichkeitsarbeit

In Abstimmung mit dem Träger trägt die Leitung dazu bei, dass die Einrichtung in der Öffentlichkeit präsent ist.

### 8.8 Besondere Aufgaben

- Verstärken der Zusammenarbeit der Kindertagesstätte mit den Eltern
- Steuerung der Kommunikationsprozesse
- Inhaltliche und methodische Fortbildung der päd. Fachkräfte
- Netzwerkarbeit s. Pkt. 8.6.
- Insoweit erfahrene Fachkraft
- Mitarbeit im Personalausschuss der Kirchengemeinde

### 9. Änderung der Stellenbeschreibung

Eine Änderung dieser Stellenbeschreibung erfolgt nach Bedarf bzw. auf Anregung des/der Stelleninhabers/in in Abstimmung mit dem Träger.

Gültig ab: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Unterschrift  
Stelleninhaber/in

\_\_\_\_\_

Unterschrift  
Arbeitgeber

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	3	01.08.2016	4 von 4

## Stellenbeschreibung

### 1. Arbeitgeber

Ev.- Luth. St.- Aegidien- Kirchengemeinde, Frankenberg, Schulstraße 3, 09669 Frankenberg

### 2. Stelleninhaber

w

### 3. Stellenbezeichnung

Erzieherin

### 4. Dienstvorgesetzte

Der unmittelbare Dienstvorgesetzte ist der Leiter der Kindertageseinrichtung.

### 5. Nachgeordnete Stelle(n)

-

### 6. Vertretung

Die Klärung erfolgt im Einzelfall durch die\*den verantwortliche\*n Erzieher\*in für die Dienstplangestaltung der Etage, bei Unklarheiten durch die Leitung der Kindertageseinrichtung.

### 7. Ziel der Stelle

Die Stelleninhaberin ist verantwortlich für das Wohl der in der Einrichtung betreuten Kinder. Dies beinhaltet die Aufsicht, Erziehung, Bildung und Pflege der Kinder. Die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation der pädagogischen Arbeit erfolgt entsprechend des Qualitätshandbuches bzw. der Konzeption der Kindertageseinrichtung. Dabei orientiert sich die pädagogische Arbeit an den Bedürfnissen und dem Lebensumfeld der Kinder. Die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern erfolgt im Interesse der Kinder.

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	4	01.08.2020	1 von 3

## 8. Verantwortungsbereiche und Aufgaben

Die Ausübung der Tätigkeit erfolgt in Beachtung der entsprechenden Gesetze für Kindertageseinrichtungen (u. a. SGB VIII, SächskitaG, Integrationsverordnung), der gültigen Verordnungen und Richtlinien, sowie der Regelungen der Diakonie Sachsen und der EV.- Luth. Landeskirche Sachsen.

Die Aufgabe umfasst die Bildung, Erziehung, Aufsicht und Pflege der Kinder. Dazu gehört auch die Gabe von notwendigen Medikamenten nach ärztlicher Verordnung, gemäß den Festlegungen der Hausordnung in der jeweils geltenden Fassung.

Die Kindertageseinrichtung arbeitet im Rahmen eines QM-Systems. Die Verfahrensregelungen in den jeweiligen Handbüchern sind für alle Mitarbeiter\*innen verbindlich.

Alle Mitarbeiter\*innen sind verpflichtet, ihre Arbeit durch Fortbildung und Fachlektüre am aktuellen Erkenntnisstand der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und Entwicklungsphysiologie sowie der Familien- und Bildungsforschung auszurichten.

### 8.1 Pädagogische Arbeit mit Kindern

Die ganzheitliche Bildung, Erziehung, Aufsicht und Pflege berücksichtigt die individuelle Entwicklung des Kindes und die Möglichkeiten des Lebens in der Gruppe.

Dazu gehören insbesondere:

- die gezielte Beobachtung der Kinder als Grundlage für die pädagogische Arbeit,
- die Einbeziehung der Kinder in Entscheidungen, im Aufstellen von Regeln und deren Einhaltung (Einüben von Grundsätzen der Demokratie),
- die Dokumentation von Entwicklungsverläufen,
- die Entwicklung einer Raumgestaltung, die die Interessen der Kinder berücksichtigt und zum eigenständigen Handeln anregt,
- die Planung, Durchführung, Reflexion und Dokumentation der pädagogischen Arbeit,
- die Inklusion von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern,
- die Ausübung der Aufsichtspflicht in Beachtung der Selbständigkeit der Kinder,
- der Schutz der Würde und Persönlichkeit des Kindes, sowie dessen seelische und körperliche Unversehrtheit

### 8.2 Innerbetriebliche Arbeit

Diese beinhaltet insbesondere:

- die aktive Teilnahme an allen Dienstberatungen, Fallbesprechungen und Teamtagen,
- die aktive Mitarbeit bei der Erstellung und Weiterentwicklung eines einrichtungsbezogenen Qualitätshandbuches/Konzeption,
- die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Leitung und dem Team,
- die Mitverantwortung für die gesamte Einrichtung im Hinblick auf Sicherheit, Ordnung, Instandhaltung und Hygiene,
- die Mitwirkung bei der Beschaffung von Materialien,

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	4	01.08.2020	2 von 3



- die unverzügliche Meldung von Kindeswohlgefährdung, bzw. dessen Anzeichen, die unverzügliche Meldung von Unfällen und ansteckenden Krankheiten an die Leitung
- die Meldung von Schäden und Mängeln an Inventar, Gebäude und Grundstück

### 8.3 Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Die Erziehungspartnerschaft ist als Beitrag zur Familienbildung zu gestalten.

Sie beinhaltet:

- die aktive Beziehungsgestaltung im Interesse des Kindes,
- die Vorstellung, Begründung und Dokumentation der pädagogischen Arbeit,
- die Planung, Durchführung und Reflexion von Veranstaltungen mit Eltern auf Gruppen- und Kindertageseinrichtungsebene,
- die Durchführung von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen,
- Ansprechpartnerin sein, für weiteren Beratungsbedarf

### 8.4 Zusammenarbeit mit Institutionen in Absprache mit den Eltern und der Leitung

Dazu gehören insbesondere:

- Beratungsstellen für Eltern/Kinder/Familien
- Grundschulen
- Horte
- Ausbildungsstätten/Schulen von Praktikant\*innen
- Behörden (insbesondere Eingliederungshilfe, Jugendhilfe)
- Gesundheitsdienste
- Ärzte, Therapeuten

### 8.5 Besondere Aufgaben

- Sie ist verantwortlich für das Erstellen von Förderplänen für Kinder mit Eingliederungshilfe ihrer Etage.

## 9. Änderung der Stellenbeschreibung

Eine Änderung dieser Stellenbeschreibung erfolgt nach Bedarf bzw. auf Anregung des Stelleninhabers in Abstimmung mit dem Träger.

Gültig ab: 19.10.2020

\_\_\_\_\_  
Stelleninhaber/in

\_\_\_\_\_  
Arbeitgeber

Freigabe T	Bearbeitung	Version	Datum	Seite
	QB	4	01.08.2020	3 von 3

## Literatur- und Quellenverzeichnis

Arts, Maria (2009): Marte Meo – Ein Handbuch. 4., leicht überarbeitete Ausgabe. S. 67  
abgerufen am 05.01.2021 von <https://www.martemeo.com/de/webshop/>

Augustinus, Aurelius (354 – 430): „In Dir muss brennen, was Du in anderen entzünden willst“.  
abgerufen am 18.12.2020 von <https://www.zitate.eu/autor/hl-aurelius-augustinus-zitate/39465>

Beller, E. Kuno; Beller Simone (2000): Entwicklungstabelle. Berlin: Freie Universität

Biesenkamp, Rainer; Merchel, Joachim (2007): Berufsbild und Qualifizierung von Führungskräften in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Untersuchung zu Leitungsanforderungen und Perspektiven der Qualifizierung. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.

Booth, Toni; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2012): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft

bpb (2020): Migration  
abgerufen am 19.12.2020 von <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/308032/gefluechtete-in-laendlichen-raeumen>

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (bmjv) (2004): Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern. abgerufen am 19.12.2020 von [https://www.gesetze-im-internet.de/freiz\\_gg\\_eu\\_2004/0](https://www.gesetze-im-internet.de/freiz_gg_eu_2004/0)

Brunner, Julia (2018): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Weinheim: Springer

Dewe, Bernd (2018): Erwachsenenbildung. Dewe, Bernd (2018): Erwachsenenbildung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt. S. 327-339

DGSv-Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hrsg.) (2008): Supervision-ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. Köln: DGSv. S. 4

Duden (2020): Akkulturation.

Abgerufen am 19.12.2020 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Akkulturation#bedeutung>

Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer

Fachhochschule (FH) Kaiserslautern (2014): Offene Kompetenzregion Westpfalz (OKW). Kompetenzdefinition der Fachhochschule Kaiserslautern. abgerufen am 17.11.2020 von [https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/stabstellen/qualitaetsmanagement/Kompetenzdefinition\\_FH\\_Kl\\_Stand\\_16.05.2014.pdf](https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/stabstellen/qualitaetsmanagement/Kompetenzdefinition_FH_Kl_Stand_16.05.2014.pdf)

Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2020): Kita Personal. abgerufen am 12.12.2020 von <https://www.fachkraeftebarometer.de/laenderdaten/kita-personal>

Galuske, Michael; Müller, Carl Wolfgang (2010). Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung. In: Thole, Werner (Hrsg.) Grundriss der Sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer. S. 485-508

Geißler, Karlheinz A.; Hege, Marianne (2001): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 10., aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 226

Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächskitaG) (2020): Personal, §12. abgerufen am 19.12.2020 von <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz-ueber-Kindertageseinrichtungen#p12>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2020): Einsatz von Assistenzkräften in Kitas. abgerufen am 04.01.2021 von <https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/ausbildung-statt-qualitaetsabstriche-assistenzkraefte-in-kitas-und-horten-duerfen-nicht-dauerhaft-pa/>

Grunwald, Klaus (2015): Organisations- und Personalentwicklung. In: Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed, Sarina (Hrsg.) : Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 229

Hochschule (HS) Mittweida (2020a): Arbeitsfelder/ Berufsmöglichkeiten Soziale Arbeit. abgerufen am 15.11.2020 von <https://www.sw.hs-mittweida.de/studienangebote/berufsmoeglichkeiten.html>

Hochschule (HS) Mittweida (2020b): Positionspapier der Fakultät Soziale Arbeit (2017). abgerufen am 01.11.2020 von <https://www.sw.hs-mittweida.de/webs/sa-arc/das-geschehen-2017/fakultaetsrat-positioniert-sich-fuer-menschenrechte-und-soziale-gerechtigkeit/>

Hollenweger, Judith; de Camargo, Olaf Kraus (Hrsg. und Übersetzer) (2013): ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. im Auftrag der WHO. Bern: Huber

Integrationsverordnung (2017): Anforderungen bei der Integration von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen. abgerufen am 05.01.2021 von <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17286-Saechsische-Kita-Integrationsverordnung>

Iser, Angelika (2018). Supervision In: Otto, Hans- Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer, Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6, überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt. S. 1693-1701

KiTA Bildung Server (2018): Landesmodellprojekt Inklusion in Kindertagesstätten. Eine Kita für Alle. abgerufen am 12.12.2020 von <https://www.kita-bildungsserver.de/projekte/laufende-projekte/landesmodellprojekt-inklusion-in-kindertagesstaetten-eine-kita-fuer-alle/>

KiTA Bildung Server (2020a): WillkommensKITAs. abgerufen am 12.12.2020 von <https://www.kita-bildungsserver.de/projekte/laufende-projekte/willkommenskitas/>

KiTA Bildung Server (2020b): Fortbildungen. abgerufen am 12.12.2020 von <https://www.kita-bildungsserver.de/fortbildungen/>

Koglin, Ute; Petermann Franz; Petermann, Ulrike (2010): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD 3-48 Monate). 7., veränderte Auflage. Berlin: Cornelsen

Kopf, Martina; Leipold, Jana; Seidl, Tobias (2010): Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende. In: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 16. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (Hrsg.). S. 3-5. abgerufen am 03.11.2020 von <https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/04/Band16.pdf>

Krenz, Armin (2009): Kinder brauchen Seelenproviant. Was wir ihnen für ein glückliches Leben mitgeben können. München: Kösel

Krenz, Armin (2010): Ist mein Kind schulfähig? Eine Orientierungshilfe. 7., überarbeitete Auflage. München: Kösel

Kultusministerkonferenz (2011): Leitungskompetenz. abgerufen am 17.11.2020 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf)

Leinenbach, Michael (2011): Generalistisches Studium als Grundlage für eine Kompetenzorientierung in der weiteren Professionsentwicklung. In: DBSH (Hrsg.): Branchenbuch grundständige Studienangebote Soziale Arbeit S. 16-22. abgerufen am 18.12.2020 von <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/branchenbuch-soziale-arbeit-ba.pdf>

Leu, Hans R.; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne; Koch, Sandra; Pack, Irene; Schneider, Kornelia et. al. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in der frühen Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. DJI München: Das Netz

Michaelis, Richard (2003). Validierte Grenzsteine der Entwicklung. abgerufen am 05.01.2021 von [https://www.mefa.jena.de/images/stories/dokumente/Grenzsteine\\_infans.pdf](https://www.mefa.jena.de/images/stories/dokumente/Grenzsteine_infans.pdf)

Mienert, Malte (2016): Das haben wir doch schon immer so gemacht. Die „ja, abers“ in Kita und Hort. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht GmbH

Nieke, Wolfgang (2018): Interkulturelle Soziale Arbeit. In: Otto, Hans- Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer, Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt. S. 679-686

Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 70-182

Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 58-157

Pantucek, Peter (2009): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 2., verbesserte Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau

Pannier, Elke (2018): Teamentwicklung in der Kindertagesstätte. In: Völkel, Petra; Weyer, Eva (Hrsg.): Projekt Bezert Päd. Evangelische Hochschule Berlin. abgerufen am 02.12.2020 von [https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1196/file/2018.03\\_Bezert\\_Teamentwicklung+mit+Anhang\\_final\\_KiDoks.pdf](https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1196/file/2018.03_Bezert_Teamentwicklung+mit+Anhang_final_KiDoks.pdf)

Pons online Wörterbuch (2020a): Profession. abgerufen am 01.11.2020 von <https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/professio>

Pons online Wörterbuch (2020b): Kompetenz. abgerufen am 01.11.2020 von <https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/competentia>

Proeller, Isabelle (2018): Neues Steuerungsmodell. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. abgerufen am 08.12.2020 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/neues-steuerungsmodell-nsm-41327/version-264692>

Pusteblume Frankenberg (2020): Kita-Konzeption. abgerufen am 18.12.2020 von <https://pusteblumefrankenberg.de/index.php/die-kindertagesstaette.html>

Rauschenbach, Thomas; Züchner, Ivo (2018): Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger: Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt. S. 132-144

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (KMK) (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – Ein Leitfaden für Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie Kindertagespflege. Weimar: Das Netz. S.18

Salomon, Alice (1928; 1998): Grundlegung für das Gesamtgebiet der Wohlfahrtspflege. In : Thole, Werner; Gängler, Hans; Galuske, Michael (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrzehnten – ein Lesebuch. Neuwied/ Kriftel: Luchterhand. S. 131-145

Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim, München: Juventa

Scheelen, Frank M. (2019): Führungsexzellenz. In: Zenger, Jack; Folkman, Joseph (Hrsg.): impulse. Netzwerk und Know-how für Unternehmer. Teamführung. abgerufen am 17.11.2020 von <https://www.impulse.de/management/personalfuehrung/fuehrungsexzellenz/7409470.html?conversion=ads>

Schumann, Adelheit (Hrsg.) (2012): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz. Bielefeld: transcript. S. 29-31

Schumacher, Annegret (2019): Mitarbeitergespräch. In: Herder: Kindergarten und Pädagogik. abgerufen am 03.12.2020 von <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kita-leitung/mitarbeitergespraech/>

Schreyoegg, Astrid (2020): Kompetentes Coaching. abgerufen am 22.11.2020 von <https://www.schreyoegg.de/content/view/89/38/>

Spiegel von, Hiltrud (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 6., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt

Stein, Günter (2020): Einarbeitung neuer Mitarbeiter: Das 3- Phasen- Modell. In: wirtschaftswissenschaft.de. Fachinformationsportal. Abgerufen am 14.12.2020 von <https://www.wirtschaftswissenschaften.de/personal-arbeitsrecht/mitarbeiterfuehrung/fuehrungsinstrumente/einarbeitung-neuer-mitarbeiter-nach-dem-3-phasen-modell/>

Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 56. Heft 2. S. 206-222

Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed, Sarina (Hrsg.) (2015): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen, Wissen, Ethik. Heft 14. S. 137-221

Treptow, Rainer (2012): Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtauflage. Freiburg im Breisgau: Herder

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2014): Leistungsmessungen in Schulen. 3., aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz

wikipedia: Bologna-Prozess. Abgerufen am 04.12.2020 von <https://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>

Windolph, Andrea (2019): Teamrollen nach Belbin: Wie sollte ein perfektes Team zusammengesetzt sein? In: ittp. Projekte leicht gemacht. Abgerufen am 07.12.2020 von <https://projekte-leichtgemacht.de/blog/pm-methoden-erklaert/teamrollen-belbin/>



## Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Brigitte Schmidt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Hainichen, den 11.01.2021

Brigitte Schmidt