



Betreff:

öffentlich

**Rahmenkonzept für die Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt
Potsdam**

Einreicher: Fachbereich Bildung, Jugend und Sport

Erstellungsdatum: 15.10.2021

Freigabedatum:

Beratungsfolge:		Empfehlung	Entscheidung
Datum der Sitzung	Gremium		
03.11.2021	Stadtverordnetenversammlung der Landeshauptstadt Potsdam		

Beschlussvorschlag:

Die Stadtverordnetenversammlung möge beschließen:

1. Das Rahmenkonzept für die Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt Potsdam bildet die Grundlage für das Handeln der Kindertageseinrichtungen in gemeindlicher Trägerverantwortung.
2. Die Landeshauptstadt Potsdam übernimmt die Verantwortung für den eigenen Rahmen und sichert Transparenz und Kooperation mit allen anderen Trägern von Kindertagesbetreuungsstandorten in Potsdam zu. Somit trägt sie eine Mitverantwortung für die Funktionalität eines kooperierenden Systems.
3. Für eine gelingende Kooperation sind gleiche Standards für gemeindliche Einrichtungen und Einrichtungen in freier Trägerschaft zu setzen. Gemeinsam soll somit für die Nutzer*innen der Einrichtungen eine bedarfsgerechte und zukunftsfähige Bildungsinfrastruktur mit erforderlichen Qualitätsstandards ausgebaut werden.

Überweisung in den Ortsbeirat/die Ortsbeiräte:

Nein

Ja, in folgende OBR:

Anhörung gemäß § 46 Abs. 1 BbgKVerf

zur Information

Finanzielle Auswirkungen?

Nein

Ja

Das **Formular** „Darstellung der finanziellen Auswirkungen“ ist als Pflichtanlage **beizufügen**

Fazit Finanzielle Auswirkungen:

In der Haushaltsplanung wurde unterstellt, dass die dem Gesetz nach angemessene und auskömmliche Finanzierung der kommunalen Kitas der Höhe nach vergleichbar mit der Finanzierung der freien Träger ist. Lediglich die Art der Verbuchung der Aufwendungen unterscheidet sich.

Oberbürgermeister

Geschäftsbereich 1

Geschäftsbereich 2

Geschäftsbereich 3

Geschäftsbereich 4

Geschäftsbereich 5

Berechnungstabelle Demografieprüfung:

Wirtschaftswachstum fördern, Arbeitsplatzangebot erhalten bzw. ausbauen Gewichtung: 30	Ein Klima von Toleranz und Offenheit in der Stadt fördern Gewichtung: 10	Gute Wohnbedingungen für junge Menschen und Familien ermöglichen Gewichtung: 20	Bedarfsgerechtes und qualitativ hochwertiges Betreuungs- und Bildungsangebot für Kinder u. Jugendl. anbieten Gewichtung: 20	Selbstbestimmtes Wohnen und Leben bis ins hohe Alter ermöglichen Gewichtung: 20	Wirkungsindex Demografie	Bewertung Demografie-relevanz
					0	keine

Begründung:

Mit dem Beschluss zur DS 19/SVV/0916 wurde der Wille bekundet, dass die Landeshauptstadt Potsdam (LHP) ab dem Kita-Jahr 2020/21 gemeindliche Trägerin von Kindertageseinrichtungen (inkl. Hort) sein wird.

Nach § 14 Abs. KitaG muss der Träger bereit und in der Lage sein, bedarfsgerechte und geeignete Einrichtungen nach den Vorschriften dieses Gesetzes zu betreiben. Die Bereitschaft hat die LHP in der Rolle der Gemeinde im Rahmen ihrer kommunalen Selbstverwaltung erklärt.

Die Geeignetheit ist abhängig vom Vorliegen der tatsächlichen Voraussetzungen für die Trägerschaft im Rahmen der Glaubhaftmachung gegenüber der Erlaubnisbehörde (Erlaubniserteilung). Auf absehbare Zeit sollten tragfähige Rahmenbedingungen gesichert sein. Dabei haben Konstanz und Verlässlichkeit in Beziehungen eine große Bedeutung für das Wohl der Kinder. Der Norm folgend muss die LHP ihre konzeptionellen, personellen und materiellen Perspektiven darlegen. Das Rahmenkonzept bildet hier eine verlässliche Grundlage.

Um u.a. der Forderung bedarfsgerechter Betreuung von Kindertagesstätten zu entsprechen, geht die LHP die Verpflichtung ein, mit den Angeboten die Interessen und Bedürfnisse der Nutzer*innen aufzugreifen und die Bedarfe zu sichern.

Für die Umsetzung des Grundsatzbeschlusses (DS 19/SVV/0916) wurde eine Projektgruppe etabliert. Diese schafft die Voraussetzungen für die rechtlichen und qualitativen Anforderungen. Sie hat die Zeitschiene für die inhaltliche und organisatorische Entwicklung erarbeitet und koordiniert die Schnittstellen bis zur Erteilung der Erlaubnis zum Betrieb der jeweiligen Einrichtungen.

Die Grundlage für das Rahmenkonzept bildet das Leitbild der LHP. Demnach ist Potsdam eine Stadt für ALLE, in der es gelingt, förderliche Rahmenbedingungen und ausreichende Betreuungsangebote zur Verfügung zu stellen und somit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gemeinsam mit den freien Trägern zu unterstützen.

Im Rahmenkonzept finden sich Aussagen zu strukturellen und pädagogischen Rahmenbedingungen u.a. gesetzliche Grundlagen, gesunder Ernährung und Bewegung, dem Bild vom Kind sowie die Gestaltung von Übergängen.

Das Rahmenkonzept dient als Orientierung für die pädagogische Arbeit in jeder kommunalen Einrichtung.

Ein weiterer Themenschwerpunkt im Rahmenkonzept ist das Qualitätsmanagement. Die Qualität der Kindertageseinrichtungen hängt entscheidend von dem Engagement sowie den persönlichen Fähigkeiten und Stärken des Fachpersonals (pädagogische Fachkräfte, technisches Personal und Verwaltung) ab. Demnach ist es wünschenswert, wenn in den Kindertageseinrichtungen multiprofessionelle Teams gemeinsam den pädagogischen Bildungsauftrag umsetzen. Darüber hinaus sollen die Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsorte dienen, um einen Beitrag zur Gewinnung und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften zu leisten. Dazu wird eine Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam angestrebt.

Den Trägervertreter*innen und dem Kreiskitaalternbeirat (KKEB) wurde am 03.09.2021 der Entwurf des Rahmenkonzepts zugeschickt. Es wurde am 06.09.2021 um ein Votum in der Sache bis zum 17. September gebeten. Verbunden wurde die Bitte mit der Botschaft, neben dem Schwerpunkt des bedarfsgerechten Ausbaus der Betreuungsplätze, nun weiterführend gemeinsam die Qualität zu

sichern und den Ausbau zu gestalten. Der Kreiskitaelternbeirat bedankte sich am 16.09.2021 für die Einbindung. Das positive Votum wurde mit der Botschaft einer Partizipation zwischen Gemeinde und freien Trägern bestärkt, aber auch auf die wichtige Kinder- und Elternpartizipation wurde hingewiesen.

Die Trägervertreter*innen der AG 78 gaben keine Rückinformation.

Am 30.09.2021 wurde das Thema in der AG 78 aufgerufen. Dem KKEB wurde gedankt, Hinweise werden im jeweiligen Standortkonzept aufgegriffen. Die freien Träger äußerten sich nicht zum Tagesordnungspunkt.

Anlage:

Rahmenkonzept für die Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt Potsdam



Landeshauptstadt
Potsdam



Rahmenkonzept für die Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt Potsdam



**Landeshauptstadt
Potsdam**

Rahmenkonzept für die Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Landeshauptstadt Potsdam

Inhalt

Vorwort	4
1. Kita-Leitbild der LHP	6
2. Rechtliche Rahmenbedingungen	7
3. Kinderschutz	8
4. Pädagogische Grundsätze/-haltung	10
4.1 Das Bild vom Kind	10
4.2 Pädagogische Handlungsansätze	11
4.3 Grundsätze elementarer Bildung	15
4.4 Inklusion und Vielfalt	16
4.5 Vorurteilsbewusste Bildung	18
4.6 Partizipation	20
4.7 Medienerziehung	22
5. Gestaltung des pädagogischen Alltags	24
5.1 Rolle und Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte	24
5.2 Raumgestaltung	24
5.3 Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Entwicklung	26
5.4 Bedeutung des Spiels	27
5.5 Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung	29
5.6 Gesundheitsförderung	31
5.6.1 Ernährung	31
5.6.2 Bewegung	32
5.6.3 Mitarbeitende	34
6. Gestaltung von Übergängen	35
6.1 Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung	35
6.2 Übergang von der Krippe in den Kindergarten	35
6.3 Übergang vom Kindergarten in Schule und Hort	36
7. Zusammenarbeit mit Familien	37
7.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	37
7.2 Eingewöhnung	38
7.3 Gespräche	38
7.4 Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten	38
7.5 Beschwerdemanagement	39
8. Kooperationen	40
8.1 Kooperationspartner	41

8.2	Kooperationen mit Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten)	41
8.3	Kooperationen innerhalb des Trägers	41
8.4	Ganztätige Bildung, Erziehung und Betreuung - Kooperationen Grundschule und Hort	42
8.5	Kooperationen mit kinder- und familienbezogenen Angeboten	44
9.	Öffentlichkeitsarbeit	44
10.	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	45
	Literatur	48
	Abkürzungsverzeichnis	53

Vorwort

Liebe Potsdamerinnen und Potsdamer,
liebe Leserinnen und Leser,

mit dem Leitbild der Landeshauptstadt Potsdam beschreiben wir die Gesamtheit gemeinsamer Werte, Normen und Einstellungen, welche die Entscheidungen, die Handlungen und das Verhalten auch im Rahmen des Wachstums unserer schönen Stadt beeinflussen. Wir haben uns vorgenommen, alle damit verbundenen Herausforderungen anzunehmen, sie mit vereinten Kräften zu stemmen. Zugegeben: Manches braucht Geduld und Zeit, aber anderes wiederum duldet keinen Aufschub.

Das Bevölkerungswachstum beschert uns seit Jahren eine wunderbare Zunahme von Familien mit Kindern und Jugendlichen. Gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, können wir uns freuen, dass viele junge Menschen die Landeshauptstadt Potsdam bereichern und somit auch eine Vielfalt an verschiedenen Visionen ihren Platz findet. Neben dem statistisch festzustellenden Ausgleich sorgt dieser Fakt für ein ausgewogenes Bevölkerungsverhältnis im Miteinander.

Den Menschen mit heranwachsenden Kindern in unserer Stadt wollen wir gemeinsam mit vielen Akteuren bestmögliche Rahmenbedingungen bieten, wir wollen Brücken zu einer vielfältigen und bereits bestehenden Angebotspalette bauen und haben es uns deshalb zur Aufgabe gemacht, zukünftig wieder als Träger von Kindertagesbetreuungseinrichtungen tätig zu werden. Es ist eine Freude und Herausforderung zugleich, gemeinsam mit der vorhandenen, vielfältigen Trägerlandschaft nun selbst die Kita-Landschaft zu bereichern und in pädagogischen Einrichtungen direkt gestaltend tätig sein zu können. Mit allen anderen Potsdamer Jugendhilfeträgern wollen wir nun auch in der neuen Rolle in regelmäßige gemeinsame Fachaustausche treten und den vorhandenen Qualitätsrahmen mit geeigneten Maßnahmen unterstützen sowie weiterentwickeln.

Die Entwicklung der Trägerlandschaft begann bereits in den 90er Jahren. Fast fünfzig freie Träger der Jugendhilfe spiegeln das ausgesprochen vielfältige Angebot der Kindertagesbetreuungseinrichtungen in Potsdam wider. Gemeinsam stemmen wir die sich fortlaufend verändernden Herausforderungen, u.a. bedarfsgerechte Angebote vorzuhalten, die dem Wohl und der Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerecht werden und den Eltern einen verlässlichen Rahmen bieten. Die Bedarfe und die Lebenswelt sind vielfältig, darauf muss fortlaufend reagiert werden. Auch wenn nicht jeder Wunsch erfüllt werden kann, soll die Weiterentwicklung der Angebote den unterschiedlichen Lebenswelten besser gerecht werden. Dazu zählen die Wohnortnähe, die unterschiedlichen Standortlagen und Größen von Objekten mit einer konzeptionellen Vielfalt an weltlich, religiös bis hin zu ökologisch oder sportorientierten Profilen.

Die Erstellung des Rahmenkonzepts hat die Akteure durch vielfältige fachliche Diskussionen verbunden und das immer mit der Frage nach den Anforderungen. Gemeinsam haben wir identifiziert, dass hohe Ansprüche an die Qualität der pädagogischen Arbeit uns verbinden und unverzichtbar mit dem Blick auf die Kinder sind. Wir gehen somit wichtige Verpflichtungen für alle im System aktiven Akteure ein und das wollen wir auch.

Allen Kindern und Familien wünsche ich Freude und viel Raum für Selbstentfaltung während ihres Kita-Aufenthaltes. Den Eltern sage ich vielfältigste Mitwirkungsmöglichkeiten und ein dialogisches Miteinander zu. Uns allen wünsche ich Kraft und Mut für eine gelingende Begleitung und Förderung unserer Kinder. Diese sind die Stadtgestalter von morgen! Sie werden sich so mutig und innovativ engagieren, wie wir es ihnen bereits heute zutrauen und nicht zuletzt so, wie wir es ihnen vorleben.

Zum Abschluss möchte ich mich bei den vielen Kitas und freien Trägern für die Impulse, das zielorientierte Miteinander, die offenen Türen für Menschen aus den unterschiedlichsten Kulturen und die gemeinsame Entwicklung der Potsdamer Kitalandschaft herzlich bedanken.

Ihr Mike Schubert

1. Kita-Leitbild der LHP

Grundlage für das Kita-Leitbild sind neben den Leitlinien der Potsdamer Jugendhilfe (Jugendhilfeausschuss 2003) vor allem das Leitbild der Landeshauptstadt Potsdam (Landeshauptstadt Potsdam 2016) sowie die Leitlinien der Jugendhilfe der Landeshauptstadt Potsdam (Jugendhilfeausschuss 2003). Wesentliche Elemente daraus, die für die junge Zielgruppe der Kita-Kinder und deren Eltern relevant sind, wurden zusammengefasst. Die hier formulierten Leitbildsätze sind Grundlage für die jeweiligen Zielformulierungen der kommunalen Kindertagesbetreuungsstandorte. Sie beschreiben, welche wichtigen Inhalte und Haltungen unserem pädagogischen Handeln somit jeglichem Planen, Kooperieren und Gestalten zugrunde liegen.

1. Ein lebensweltorientierter Blick auf die Kita-Zielgruppen ist Grundlage jeglicher Kommunikation sowie pädagogischer Intervention und sorgt für die Berücksichtigung der konkreten Bedarfe jedes einzelnen Kindes.
2. Als generationengerechte Stadt trägt die Familienfreundlichkeit mit vielfältigen und ausreichenden Betreuungsangeboten zur Unterstützung von Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei. Die Kinder sollen sich wohlfühlen und ihre Lebenswelten sind anzuerkennen.
3. Als Stadt der Bildung und des Wissens werden bei den jüngsten Einwohner*innen frühzeitig die Voraussetzungen geschaffen, die einen bestmöglichen Start ins Leben befördern sowie die Bildungsbedarfe der Kinder berücksichtigen.
4. Die Kinder und Eltern werden regelhaft und vielfältig sowie altersangemessen an der Gestaltung des Kita-Alltages beteiligt.
5. Wachstum, Weltoffenheit und Toleranz sind Grundlage jeglichen Handelns und sichern die Chancengerechtigkeit aller. Sie sorgen für kulturelle Vielfalt, für ein voneinander Lernen und einen regen kulturellen Austausch.
6. Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten sind im pädagogischen Alltag integriert und sichern somit eine gesunde Entwicklung des Körpers sowie des Geistes.
7. Unsere Kindertageseinrichtungen sind ein nach ökologischen Gesichtspunkten gestalteter Lernort und vermitteln einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt.
8. Flexibilität und Innovation sind zwei Grundfeste der Arbeit, um den vielfältigen und oft neuen, ungeplanten Herausforderungen gerecht werden zu können. Dabei steht das Kind mit seinen Bedürfnissen im Zentrum.
9. Zur Unterstützung unserer verantwortungsvollen Arbeit nutzen wir daher die guten Ressourcen der Verwaltung, der Jugendhilfe und des Gemeinwesens und kooperieren mit allen Bildungspartner*innen.

2. Rechtliche Rahmenbedingungen

Die UN-Kinderrechtskonvention bildet eine wichtige Voraussetzung, um das Kind als ein eigenes Rechtssubjekt und Kindheit als eine eigenständige Lebensphase zu sehen. Zudem wird in der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 das Recht auf Bildung von Geburt an und das Recht auf Mitsprache und Mitgestaltung festgeschrieben.

Entsprechend § 22 SGB VIII soll die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten durch Betreuung, Bildung und Erziehung in Tagesstätten bzw. in Kindertagespflege gefördert werden.

Das Kita-Gesetz des Landes Brandenburg regelt die Rahmenbedingungen der Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung von Kindern in Kindertagesstätten. Kindertagesstätten sind sozialpädagogische, familienergänzende Einrichtungen der Jugendhilfe und dienen der Gewährleistung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Förderung des Wohls des Kindes. Es regelt aber auch die Möglichkeit der Bedarfserfüllung durch andere Angebote, sofern diese der familiären Situation der Kinder Rechnung tragen. Die Grundlage für die pädagogische Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen bilden die „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ (§ 3 KitaG).

Sie geben einen Rahmen, um Kinder in ihrer sozialen, emotionalen, körperlichen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung bestmöglich zu fördern (§ 22 SGB VIII und § 3 KitaG). Gegenwärtig haben im Land Brandenburg Kinder vom vollendeten ersten Lebensjahr bis zur Versetzung in die fünfte Schuljahrgangsstufe einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertagesbetreuung. Kinder bis zum vollendeten ersten Lebensjahr und Kinder der fünften sowie sechsten Schuljahrgangsstufe haben einen Rechtsanspruch, wenn ihre familiäre Situation, insbesondere die Erwerbstätigkeit, die häusliche Abwesenheit wegen Erwerbssuche, die Aus- und Fortbildung der Eltern oder ein besonderer Erziehungsbedarf eine Tagesbetreuung erforderlich machen (§ 1 KitaG).

Eine wichtige Säule soll nicht unerwähnt bleiben, für die Eltern und anderen Erziehungsberechtigten. Nach § 4 KitaG besteht die Verpflichtung, die Auftragserfüllung in enger Zusammenarbeit mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten durchzuführen.

3. Kinderschutz

Der aus dem staatlichen Wächteramt (Artikel 6 Abs. 2, S. 14 GG) resultierende Schutzauftrag (§ 8a SGB VIII) ist auch in der Kindertagesbetreuung im Rahmen Jugendhilfe eine zentrale Aufgabe zur Abwehr von Kindeswohlgefährdungen.

Kinder haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Unsere Kindertageseinrichtungen sollen zur Verwirklichung dieses Rechtes Kinder in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen sowie Kinder vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen (§ 1 Absatz 1 i. V. m. Absatz 2 Nr. 1 und 3 SGB VIII).

Im § 8a SGB VIII und im Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) ist der Schutzauftrag und die Stärkung eines aktiven Kinderschutzes festgeschrieben. Der Begriff Kindeswohl ist ein unbestimmter Rechtsbegriff und weist unterschiedliche Definitionsversuche auf. Die kindlichen Bedürfnisse und der Wille des Kindes stehen insbesondere im Mittelpunkt.

„Die Verwirklichung des Kindeswohls kann und muss auf zweierlei Weise erfolgen, nämlich durch die positive Förderung des Kindes sowie durch den Schutz des Kindes vor Gefahren für sein Wohl“ (Maywald, 2013, S. 41).

8

Kindeswohlgefährdung in Orientierung an der Rechtsprechung ist eine gegenwärtige oder unmittelbar bevorstehende Gefahr, die bei Fortdauer oder der weiteren Entwicklung der Dinge, mit ziemlicher Sicherheit zu einer erheblichen Schädigung für das geistige, körperliche und seelische Wohl des Kindes führt.

Im Rahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist es von zentraler Bedeutung, neben den Qualitätsmerkmalen für den Schutz von Kindern auch Merkmale für die Sicherung der Rechte von Kindern im Zusammenhang mit Kinderschutz zu etablieren. Das muss sich im Qualitätskonzept Kindertagesbetreuung wiederfinden.

Auch hier ist die Beteiligung von Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten ein relevanter Schlüssel. Durch Mitarbeit, Mitbestimmung und Mitverantwortung wird die Grundhaltung bezogen auf das Wohl und die Entwicklung des Kindes deutlich. Eltern tragen die Hauptverantwortung und sind in ihrer Kompetenz bezogen auf den Schutz des Kindes wertzuschätzen (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2013, S. 2, 4).

Alle Mitarbeitenden unserer Kindertageseinrichtungen tragen Verantwortung für den Schutz der Kinder, nehmen Anzeichen von Gefahren ernst und dokumentieren dies. Durch Beobachtungen und regelmäßiges Austauschen im Team kann ein potenzielles Risiko für das Kind festgestellt und weitere Maßnahmen eingeleitet werden.

Bei Bekanntwerden von gewichtigen Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung erfolgt eine Gefährdungseinschätzung (§ 8a Abs. 4 Satz 1 SGB VIII). In der Regel wird in der Gefährdungseinschätzung die Leitung der Kindertageseinrichtung und eine insoweit erfahrene Fachkraft (§ 8a Abs. 4 Satz 2 SGB VIII) hinzugezogen. Um die Gefährdung einzuschätzen, braucht es die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten sowie den Einbezug der Kinder, soweit der

wirksame Schutz des Kindes dadurch nicht in Frage gestellt wird (§ 8a Abs. 4 Satz 3 SGB VIII). Bei Erfordernis wirken die Mitarbeitenden der Kindertageseinrichtungen gegenüber den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von geeigneten Hilfen hin. Kann eine Kindeswohlgefährdung nicht anders abgewendet werden oder wirken die Erziehungsberechtigten in keinem ausreichenden Maße mit, wird das zuständige Jugendamt informiert.

Aktiver Kinderschutz setzt voraus, dass alle Beteiligten sensibel Unregelmäßigkeiten im Alltag der ihnen anvertrauten Kinder wahrnehmen, die Angebote aufeinander abstimmen, gemeinsame Verfahrensstandards entwickeln und umsetzen. Beim Kinderschutzverfahren sind festgeschriebene Verfahrensschritte für die Kindertageseinrichtungen der LHP hinterlegt und entsprechendes Material steht den Fachkräften zur Verfügung. Regelmäßige Fortbildungen und Weiterbildungen für alle Mitarbeitenden sichern eine qualifizierte Umsetzung des Kinderschutzes.

Vor der Einstellung von Mitarbeitenden ist die Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses Pflicht und muss alle zwei Jahre erneut vorgelegt werden (§ 72a SGB VIII). Wird ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung bekannt, gibt es ein transparentes Verfahren beim institutionellen Kinderschutz, um den Vorgang zu prüfen.

Im Weiteren wird auf das Rahmenkonzept Kinderschutz der Landeshauptstadt Potsdam und die Richtlinie zur Gewährleistung des Kinderschutzes in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege verwiesen, indem unter anderem detailliert auf die Begrifflichkeit Kindeswohlgefährdung eingegangen wird.



4. Pädagogische Grundsätze/-haltung

4.1 Das Bild vom Kind

Kinder bringen von Geburt an unterschiedliche Begabungen sowie Fähigkeiten mit und haben verschiedene soziale, kulturelle sowie familiäre Lebensbedingungen in denen sie aufwachsen und durch die sie geprägt werden. Die Wissensaneignung des Kindes erfolgt selbstständig durch die Interaktion mit der Umwelt und befördert die eigene Entwicklung sowie Bildung. Sie sind dabei aktiv, kreativ und neugierig forschend sowie offen für neue Erfahrungen. Die Kinder werden mit ihren Stärken und Schwächen sowie eventuell bestehenden Behinderungen angenommen und als Teil der Gesellschaft angesehen, d.h. sie haben eigene Rechte und sind eigene Persönlichkeiten, die es dort abzuholen gilt, wo sie im Moment stehen.

Unsere Leitgedanken

Jedes Kind ist einzigartig und wertvoll.

Jedes Kind bringt individuelle Kompetenzen und Bedürfnisse mit, Talente und Stärken, aber auch Fragen, auf die es Antworten sucht.

Das Kind bildet sich selbst.

Wissbegierig und mit offener Neugier eignen sich Kinder Wissen über sich und über die Welt an. Als Akteur seiner Entwicklung entscheidet das Kind über sein individuelles Lerntempo. Mit allen Sinnen entdeckt und erforscht es seine Welt, sucht Antworten auf seine Fragen und entwickelt so seine individuellen Wesensmerkmale weiter.

Kinder sind soziale Wesen.

Kinder sind auf eine liebevolle Zuwendung, Anerkennung und Wertschätzung angewiesen. Um sich dem Lernen öffnen zu können, braucht es verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen und zu anderen Kindern. Diese Gegenüber ermöglichen dem Kind die Herausbildung seiner eigenen Identität. Sie geben ihm Geborgenheit und Schutz auf seinem Weg.

Kinder sind spontan, ideenreich und kreativ.

Für Kinder ist die Welt voller Ideen und Gefühle. Mutig gehen sie auf Neues zu und Handeln spontan nach ihrem Empfinden. Sie lassen uns Erwachsene an ihrer Fröhlichkeit teilhaben, lassen uns immer wieder staunen über ihre Kreativität und Fantasie. Zuweilen mögen Kinder uns rätselhaft erscheinen, aber allemal ist es wert und wundervoll, sich diesem Rätsel anzunehmen (vgl. Evangelisch in Freiburg, o.J.).

4.2 Pädagogische Handlungsansätze

Im Rahmen der kommunalen Kindertageseinrichtungen für Kinder in der Landeshauptstadt Potsdam gelten folgende drei Ansätze als grundlegende Leitlinien pädagogischen Handelns.

Early Excellence Ansatz

Entstanden gegen Ende des letzten Jahrhunderts in England, stellte der Early Excellence Ansatz (ECC) ein präventives Angebot in „Kinderwagenlaufweite“ (Köper-Jocksch, 2019, S. 111) dar. Kurz darauf wurde es durch das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin publik.

Der Early Excellence Ansatz setzt die frühkindliche Bildung sowie die Arbeit mit den Familien der Kinder in den Fokus. Dabei wird im Sinne der Chancengleichheit angestrebt, möglichst niedrigschwellige und individualisierte Angebote bereit zu stellen, sodass die kommunalen Kindertageseinrichtungen als zentrale Anlaufstelle eines breit aufgestellten Netzwerks an familienunterstützenden Maßnahmen fungieren (Rau, Saumweber, Kluge, 2018, S. 6ff.).

Dabei verstehen sich die Einrichtungen als „Gemeinschaft forschender Lernender“ (Köper-Jocksch, 2019, S. 113). Die Kinder werden als kompetent, kraftvoll und reich an Potenzialen betrachtet, während die Eltern als erste Expert*innen ihrer Kinder wertgeschätzt werden.

Um der Vielfalt an kindlichen Persönlichkeiten gerecht zu werden, nimmt die Beobachtung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte in den kommunalen Kindertageseinrichtungen einen hohen Stellenwert ein. Pädagogische Interventionen in die Handlungen der Kinder gründen auf einer respektvollen und kooperativen Haltung, sodass Entwicklung innerhalb der pädagogischen Beziehungen hin zu Autonomie ermöglicht wird. Dabei wird der jeweilige Kontext und die Biografie des Kindes mit einbezogen (Lichtblau, 2018, S. 10ff.).

Die Kinder in den kommunalen Kindertageseinrichtungen sollen so zur Teilhabe ermutigt und befähigt werden, sodass sie lernen für sich selbst Entscheidungen zu treffen. In diesen Prozessen werden die Kinder auch dann begleitet, wenn sich die Handlung des Kindes den pädagogischen Fachkräften noch nicht vollständig erschließt. Dadurch wird dem Kind in einer anerkennenden Haltung vermittelt, dass Kinder und Erwachsene partnerschaftlich lernen (Köper-Jocksch, 2019, S. 114).

Im Sinne einer professionalisierten Pädagogik bietet der ECC Ansatz fünf ethische Leitlinien für unser Handeln in den kommunalen Kindertageseinrichtungen, an welchen unsere pädagogischen Fachkräfte ihr Verhalten überprüfen können:

1. Wertschätzender und wohlwollender Blick auf Kinder, Eltern, Familien und Kolleg*innen
2. Vertrauensaufbau mit allen Beteiligten
3. Grundlegende Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien
4. Ausbau einer gemeinsamen Haltung und Sprache
5. Transparente Informations- und Dokumentationskultur (ebd., S. 115; Rau et al., 2018, S. 13).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist im ECC Ansatz von höchster Bedeutung. Informationen über Beobachtungen sind zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern elementarer Bestandteil der Kooperation. Anregungen der Eltern finden Einzug in Teambesprechungen und werden bei der individuellen Planung für jedes Kind berücksichtigt (Köper-Jocksch, 2019, S. 116).

Direkte Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte in den kommunalen Kindertagesein-

richtungen orientieren sich an der Leuener Engagiertheitskala sowie den Schematas von Pen Green. Dabei liegt der Fokus auf dem Wohlbefinden des Kindes (ebd., S. 117).

Situationsansatz

Der Situationsansatz wurde erstmals Anfang der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt und ist als ein an der Lebenswelt von Kindern orientiertes Bildungskonzept zu sehen (Heller, 2010, S. 11).

Chancengleichheit, Autonomie, Solidarität und Sachkompetenz sind hierbei grundlegende Ziele, die den Kindern eine aktive Teilhabe in der Gesellschaft ermöglichen. Damit orientiert sich das Leben in den Kindertageseinrichtungen an demokratischen Werten und Normen.

Der Situationsansatz benennt 16 verschiedene konzeptionelle Grundsätze, auf denen die pädagogische Arbeit aufbaut. Dazu zählen unter anderem Folgende:

1. „Erzieher[*]innen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen heraus, was Schlüsselsituationen im Leben der Kinder sind.“ (Preissing, Heller, 2009, S. 15)
2. „Erzieher[*]innen unterstützen Kinder, ihre Fantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen.“ (ebd.)
3. „Erzieher[*]innen sind Lehrende und Lernende zugleich.“ (ebd., S. 17)
4. „Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert.“ (ebd.)
5. „Die Kindertageseinrichtung ist eine lernende Organisation.“ (ebd., S. 18)
6. „Die Kindertageseinrichtung integriert Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung.“ (ebd., S. 14) Allen Grundsätzen liegen wiederum vielfältige, konkrete Kriterien zugrunde, an denen sich die Qualität der pädagogischen Handlungsweisen entwickelt (ebd., S. 19ff.).



Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Kinder, in einem anregungsreichen Umfeld, sich die mehrdimensionalen Bereiche der Lebenswelt zu erschließen und ihr Leben in der Kindergemeinschaft kompetent und verantwortlich mitzugestalten (Heller, 2010, S. 121; Preissing, Heller, 2009, S. 13). Im Bildungsbegriff des Situationsansatzes wird die Erziehung und Bildung innerhalb der Kindertageseinrichtungen als eine gesellschaftliche Aufgabe verstanden. „In Kindergärten bilden sich Kinder und es bildet sich Gesellschaft“ (ebd., S. 44). Im Situationsansatz wird jedem Kind die Chance gegeben, sich unabhängig seiner Herkunft und Voraussetzungen mit seinen individuellen Möglichkeiten die Welt anzueignen. Dabei erfährt jedes Kind Anerkennung und Wertschätzung in verlässlichen Beziehungen (ebd., S. 121, Preissing, Heller, 2009, S. 13). Den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen obliegen damit Beobachtung und Dokumentation, Alltagsgestaltung, Auswahl und Anregung zum Spiel und Spielmaterial, Projektarbeit und Raumgestaltung (Preissing, Heller, 2009, S. 46ff.).

Die Räume im Situationsansatz bieten vielseitige Möglichkeiten für individuelle und gemeinsame Tätigkeiten und die Kinder sollen in ihnen in allen Bildungsbereichen gefördert werden. Der Außenbereich ist groß und abwechslungsreich gestaltet. Darüber hinaus nutzt die Kindertageseinrichtung nahegelegene Spielplätze, Grünflächen und Naturräume (Heller, 2010, S. 121). Das Bild vom Kind ist das eines aktiven, ganzheitlichen und gestalterisch tätigen Individuums: „In ihren Rechten sind alle Kinder gleich – in seiner Entwicklung ist jedes Kind besonders“ (Preissing, Heller, 2009, S. 13).

Die Entwicklungsförderung der Kinder orientiert sich an den vier Dimensionen: Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Lernmethodische Kompetenz. Die vielfältigen Lernerfahrungen finden in für die Kinder ernsthaften und individuell bedeutungsvollen Zusammenhängen statt, in denen sie als handelnde Subjekte tätig sind (ebd., S. 13ff.).

Die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen holt die Kinder in ihren individuellen Lebensweltbezügen ab, beachtet die individuell erhöhten Bedarfe aufgrund einer etwaigen Behinderung und orientiert sich an den Erfordernissen der Herkunftsfamilien (ebd.). Die Förderbedarfe werden im Kitaalltag und der peer-group integriert und stärken die Kompetenz der gesamten Gruppe. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein elementarer Bestandteil des Situationsansatzes. Zu Beginn dieser Kooperation steht die Eingewöhnung der Kinder, welche sanft und individuell gestaltet wird. Im Laufe der Betreuungszeit werden vielfältige Aktionen mit den Kindern und ihren Eltern realisiert - Feste, Feiern aber auch Ausflüge oder Tage in der Natur. Außerdem wird den Eltern die Möglichkeit gegeben sich mit ihren besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen an der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen einzubringen, wie z.B. durch Lesepatenschaften, Konzerten oder Ähnliches. Die Zusammenarbeit der Eltern und pädagogischen Fachkräfte zielt auf eine vertrauensvolle Partnerschaft ab, welche in regelmäßigen Elterngesprächen und gemeinsamen Aktionen sowie in kooperativer Konfliktbewältigung entwickelt wird. Den Eltern werden darüber hinaus Möglichkeiten der Begegnung untereinander auf Elternabenden, in Elterncafés oder in Elterngesprächskreisen angeboten (Heller, 2010, S. 121).

Anti-Bias Ansatz

Kinder entwickeln ihre verschiedenen sozialen Identitäten schon im Kindergartenalter. Sie beginnen ihre Ideen und Gefühle über ihre eigene Persönlichkeit und die der anderen zu entwickeln. Dies alles geschieht in Bezug auf Hautfarbe, Ethnizität, körperliche und geistige Fähigkeiten, sozioökonomische Zugehörigkeit, Familienstrukturen und vielem mehr. Im Alter von circa fünf bis acht Jahren erweitern und festigen Kinder dann diese Identitäten und ihre Haltungen

gegenüber anderen (Derman-Sparks, 2013, S. 300). Bei der Entwicklung von Identitäten und Haltungen gilt: „Die grundlegenden Bestandteile haben sie [die Kinder] gemeinsam, die sich ergebenden Muster sind unterschiedlich“ (ebd.).

Die pädagogische Arbeit nach dem Anti-Bias Ansatz berücksichtigt alle Aspekte sozialer Vielfalt, mit denen sich Kinder in der Entwicklung ihrer sozialen Identitäten und Haltungen gegenüber anderen beschäftigen (ebd., S. 301).

Der Anti-Bias Ansatz formuliert Ziele, die den Kindern helfen ihre eigene Identität zu festigen und die der anderen zu akzeptieren. Alle vier Ziele bauen aufeinander auf, jedes ist verknüpft mit den drei anderen und alle vier Ziele sind wesentlich für eine wirksame Anti-Bias Arbeit in Kindertageseinrichtungen:

Ziel 1 – Identität stärken: Jedes Kind drückt Selbstbewusstsein und Zutrauen in sich selbst aus, es zeigt stolz auf seine Familie und positive Identifikationen mit seinen Bezugsgruppen.

Das erste Ziel stellt den Ausgangspunkt für alle Kinder dar. Indem Kinder ein starkes, positives Bewusstsein von ihrer Ich-Identität und von ihren sozialen Zugehörigkeiten entwickeln, entsteht die Grundhaltung mit Anderen ohne Vorurteile zu interagieren. Das starke, positive Bewusstsein und die soziale Zugehörigkeit spielen außerdem eine wichtige Rolle in der Entwicklung kognitiver und akademischer Fähigkeiten (Gramelt, 2010. S. 103f.).

Ziel 2 – Vielfalt aktiv leben: Jedes Kind drückt Freude und Wohlbehagen gegenüber Unterschieden zwischen Menschen aus, verwendet eine sachlich korrekte Sprache und pflegt innige und fürsorgliche Beziehungen zu anderen.

Alle Menschen teilen ähnlich biologische Merkmale und Bedürfnisse, doch gleichzeitig leben wir diese auf verschiedene Weise aus, wobei auch Andersartigkeit und individuell bestehende Behinderungen für alle im Alltag erlebbar sind. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen in den Kindergruppen in der Gemeinschaft erforscht werden. Dabei geht es niemals um das „entweder – oder“, sondern um das „sowohl – als auch“. Durch die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden übernehmen Kinder nicht Vorurteile, sie werden viel mehr entschärft (ebd., S. 105f.).

Ziel 3 – Kritisches Denken anregen: Jedes Kind erkennt unfaire Äußerungen und Handlungen immer besser, verfügt zunehmend über Worte, um sie zu beschreiben und versteht, dass diese verletzen können.

In diesem Ziel geht es um die Fähigkeit kritisch zu denken und Botschaften oder Handlungen, die gegen Kinder gerichtet werden, erkennen zu können und Strategien zu entwickeln ihnen zu widerstehen (ebd., S. 106f.).

Ziel 4 – Aktiv gegen Unrecht: Jedes Kind zeigt die Fähigkeit, sich allein oder mit anderen gegen Vorurteile und/oder diskriminierende Handlungen zur Wehr zu setzen.

Dieses Ziel strebt auf die Unterstützung von Kindern von Seiten der pädagogischen Fachkräfte an, sodass sie Handlungsstrategien erwerben, die eingesetzt werden können, wenn das Kind selbst oder andere vorurteilsvoll behandelt oder sich unfaire Situationen in der Gruppe entwickeln (ebd., S. 107f.).

In der inklusiven und vorurteilsbewussten Lernumgebung der Kindertageseinrichtungen werden alle Kinder in ihren Stärken und Fähigkeiten gleich wahrgenommen sowie in ihrem Wissen gefördert. Alle fühlen sich verantwortlich für das Lernen und Wohlbefinden der anderen. In der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern geht es größtenteils darum, Kinder in ihren Fragen zu ermutigen, sachlich richtige Antworten zu geben und die Kinder dabei zu unterstützen, ihre Gefühle zu erkennen. Dabei berücksichtigen die pädagogischen Fachkräfte die kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien sowie individuell bestehende Besonderheiten und Behinderungen. Dies bedeutet, die Anti-Bias-Ziele werden mit den Werten und der Geschichte der Familienkultur des Kindes verbunden (Derman-Sparks, 2013, S. 305f.).

4.3 Grundsätze elementarer Bildung

Die „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ sollen sicherstellen, dass allen Kindern die erforderlichen und ihnen angemessenen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die vielfältigen und anregungsreichen Bildungsmöglichkeiten unterstützen die natürliche Neugier der Kinder, fordern deren eigenaktive Bildungsprozesse heraus und greifen die Themen der Kinder auf und erweitern sie. Die sechs Bildungsbereiche der „Grundsätze elementarer Bildung“ bilden das Fundament für die pädagogische Arbeit in allen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Potsdam. Sie geben dem „pädagogischen Konzept einen Rahmen, der Planung eine Orientierung, der Beobachtung und der Reflexion ein Auswertungsraster“ (Ministerium für Jugend, Sport und Bildung des Landes Brandenburg (Hrsg.) 2016).

Die sechs Bildungsbereiche sind:

- **Körper, Bewegung und Gesundheit**
- **Sprache, Kommunikation und Schriftkultur**
- **Musik**
- **Darstellen und Gestalten**
- **Mathematik und Naturwissenschaft**
- **Soziales Leben**

Die Bereiche sind nicht in sich geschlossen, sondern greifen ineinander über und stehen gleichwertig nebeneinander. Sie überschneiden sich somit in der pädagogischen Arbeit und folglich werden möglichst alle Kompetenzen der Kinder gestärkt. Ausgehend von der Lebenswelt der Kinder, ihren Fragen, Interessen und Bedürfnissen finden sich die Bildungsbereiche in den Materialien, Angeboten und Projekten wieder.

4.4 Inklusion und Vielfalt

„Es ist normal, verschieden zu sein!“ (Hundegger, 2019, S. 1)

„Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, aber auch bereits durch die Annahme der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Art. 26), der Ratifikation des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13) und der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 23, Art. 28, Art. 29) hat sich Deutschland zur Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen verpflichtet“ (DV, 2016, S. 3f.).

Die Jugendhilfe wird im Rahmen ihres komplexen Auftrags zur Weiterentwicklung den Handlungsbedarf in der Kindertagesbetreuung identifizieren und konkretisieren. Damit wird ein richtungsweisender Grundstein gelegt, um die gesellschaftliche Teilhabe von Anfang an zu gewährleisten. Belastende Lebensbedingungen sind in der Kindertagesbetreuung rechtzeitig zu erkennen und in gemeinsamer Verantwortung der Akteure im System sind niedrigschwellige und unmittelbare Hilfen zu etablieren, die sich am Bedarf des Kindes und der Familie orientieren. Das Leistungssystem des SGB VIII ist so umzusetzen, dass der individuelle und ganzheitliche Förderauftrag erfüllt wird. Bedürfnisse und Bedarfe des einzelnen Kindes werden stärker in den Mittelpunkt des s.g. Beziehungsgefüges (Eltern, Erziehungspersonen, Kita...) gestellt. Verbindliche Ansprechpartner, eine zügige und komplexe Steuerung aus einer Hand und bedarfsgerechte Strukturen sind unerlässlich (Entwurf Kinder- und Jugendstärkungsgesetz-KJSG, 2020, S. 1-5).

Grundlage des inklusiven Leitgedankens in allen kommunalen Kindertageseinrichtungen ist der Gesetzestext im § 22, Abs. 3, SGB VIII der besagt,



„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

Die inklusive Pädagogik der kommunalen Kindertageseinrichtungen verkörpert sich in der pädagogischen Haltung, dass alle Kinder eine Bildung, Erziehung und Betreuung erhalten sollen, die auf individuelle Kompetenzen, Bedürfnissen und Herausforderungen eingeht und dabei den ganzen Menschen in seiner Individualität in den Blick nimmt. Inklusive Pädagogik erkennt die unterschiedlichen Vielfaltsdimensionen, die das Menschsein ausmachen, an. Hierzu gehören nicht nur Beeinträchtigungen, sondern auch das biologische und soziale Geschlecht, Alter, Erscheinungsbild und körperliche Verfassung ethnischer-, religiöser- und kultureller Zugehörigkeit, sozio-ökonomischer Status, Familienkultur sowie vielfältige Persönlichkeitseigenschaften. Diese zeigen sich in der Individualität, Unterschiedlichkeit und in den Gemeinsamkeiten aller Kinder, die die pädagogischen Fachkräfte anerkennen, achten und schätzen (siehe Anti-Bias-Ansatz) (Kron, 2019, S. 29). Demnach wird in den kommunalen Kindertageseinrichtungen die Heterogenität der Kinder und als „Verschieden[heit], ohne einander untergeordnet zu sein“ (Friedrich, 2013, S. 18) verstanden. Dieses beinhaltet das enorme Bildungspotential für alle Kinder, da alle pädagogischen Fachkräfte das Sein jedes einzelnen Kindes als Potential ansehen (Kron, 2019, S. 32ff.).

Alle Kinder werden in der persönlich, individuellen Entwicklung unterstützt und gefördert, wodurch die aktive Teilhabe jedes Kindes von Beginn an möglich ist (Stein, Link, Hascher, 2019, S. 25). Die Möglichkeit einer frühen Förderung ist unerlässlich.

Inklusion bedeutet, sich aktiv gegen Prozesse der Exklusion oder Separation zu stellen. Somit verpflichtet sich die Landeshauptstadt Potsdam als Träger von Kindertageseinrichtungen Kinder unabhängig vom Geschlecht und der sexuellen Identität, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung oder des sonstigen Status des Kindes oder seiner Eltern/sonstigen Erziehungsberechtigten aufzunehmen.

Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten täglich inklusiv und erkennen die Herausforderungen der inklusiven Bildung im pädagogischen Handeln an, dass gleichermaßen die Reflexion des eigenen Handelns sowie die Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung einschließt (Lohmann, Hensen, Wiedebusch, 2014, S. 52). Sie schulen ihre Beobachtungswerkzeuge sowie das Erkennen von Stereotypisierungen und Vorurteilen, um diesen entgegenzuwirken. Sie erkennen Benachteiligungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen und wirken aktiv dagegen an. Kreativ und flexibel entwickeln sie inklusive Angebote und brechen eingefahrene Wege auf. Ebenso reflektieren sie das eigene Menschenbild, die eigenen Vorstellungen, hinterfragen Denkmuster und Glaubenssätze, um neue Sichtweisen und Handlungen zu erlangen (Hundegger, 2019, S. 1). Inklusion beginnt in den Köpfen und zeigt sich in der gelebten Haltung, die weg von der Stigmatisierung hin zu einem weiten Blick auf die Ganzheit der Kinder strebt. Den Fragen des Zusammenlebens begegnen die pädagogischen Fachkräfte offen, Kinder und ihre Familien sind miteinbezogen und als Expert*innen ihres Lebens akzeptiert (Jerg, 2020, S. 71).

Inklusion ist eine Zielbeschreibung im Sinne eines fortlaufenden und offenen Prozesses, in dem ein gemeinsames und für jedes Kind angemessenes Entwicklungsumfeld geschaffen wird (Weber, 2020, S. 91).

Nicht unberücksichtigt darf die erfolgreiche Inklusionsarbeit für Kinder im Hortalter bleiben. Diese kann nur gelingen, durch einen umfassenden Blick auf die schulischen und außerschulischen Lebenswelten der Kinder. Im Grundschulalter ist hier der Hort eine bedeutsame Institution. Bei der Umsetzung soll die Integrationsschulsozialarbeit konzeptionell verankert werden. Die Etablierung sollte an eine Kooperationsvereinbarung der Schule mit dem Hort gebunden werden.

Inklusion bildet die Voraussetzung für Partizipation und Teilhabe.

4.5 Vorurteilsbewusste Bildung

Ganz nach dem Motto „Wir sind alle keine Individuen“ (Kruthaup, Lüllmann, 2007, S. 137) ist das zentrale Thema „Vorurteilsbewusster Bildung“ das Erkennen und Verstehen von Herkunfts- und Merkmalsprägungen der eigenen Persönlichkeit sowie fremder Identitäten.

Vorurteilsbewusste Bildung meint in erster Linie eine der Vielfalt aufgeschlossene Interaktion mit Kindern, bezieht sich aber gleichermaßen auf die Kooperation mit ihren Familien, die Raumgestaltung sowie die Lernumgebung (Wagner, 2017, S. 33). Darüber hinaus nimmt sie auch in der internen Zusammenarbeit im bzw. zwischen dem Team, der Leitung und dem Träger eine zentrale Rolle ein (Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), 2013, S. 44). Ziele sind hierbei Selbstbestimmtheit, eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Gemeinschaft sowie eine wertschätzende, kooperative Kommunikation (Stenger, 2017, S. 40). Somit stellen Vorurteilsbewusste Bildung gemeinsam mit inklusiver Bildung die Grundvoraussetzung für Partizipation dar.



Im Vordergrund des Diskurses stehen dabei gendersensible Pädagogik und interkulturelle Bildung. Aber auch Adultismus, religionsbezogene Diskriminierung, Sprache sowie Entwicklungsstand, Verhalten und Aussehen müssen Reflektionsgegenstand professioneller Pädagogik sein (Hundegger, 2019, S. 5ff.).

In der pädagogischen Arbeit in den kommunalen Kindertageseinrichtungen wird der vermeintlichen Vorurteilsfreiheit das Vorurteilsbewusstsein gegenübergestellt. Darin liegt die Akzeptanz des uns innewohnenden Bedürfnisses unsere Umwelt zu ordnen und zu verstehen, während wir uns gleichzeitig vor Augen führen, dass wir auf diese Weise unserem Gegenüber nicht gerecht werden. Vielmehr werden durch unsere inneren Bilder und Stereotypen gewisse Erwartungen ausgelöst, die dazu führen können, unsere Mitmenschen in bestimmte Rollen zu drängen (Hundegger, 2019, S. 5). Dabei wird die Person leicht in ihrer eigenen Vielfältigkeit übersehen und auf ein Merkmal reduziert (Hermann, Sauerhering, 2019, S. 20ff.).

Es ist wichtig zu betonen, dass Kinder ganz anders auf Stereotypen reagieren als Erwachsene. Stereotype Darstellungen in Sprache und Material, die den Kindern von Erwachsenen übermittelt werden, erhalten für erstere einen Wahrheitsanspruch. Von diesen impliziten Realitätsverzerrungen können sich Kinder nicht vollständig distanzieren (Wagner, 2017, S. 38). Demnach versuchen die pädagogischen Fachkräfte in den kommunalen Kindertageseinrichtungen Stereotype zu erkennen und diesen entgegenzuwirken.

Konkrete Handhabungen für die pädagogischen Fachkräfte der kommunalen Kindertageseinrichtungen finden sich im Anti-Bias Ansatz (vgl. Anti-Bias, S. 17-19). Kindern wird so die Möglichkeit gegeben, individuelle Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren, ohne daraus Stigmatisierungen abzuleiten. Dadurch entsteht die Möglichkeit eines wertschätzenden Miteinanders, in welchem Kinder ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln können (Hundegger, 2019).

Die kommunalen Kindertageseinrichtungen stellen einen Mikrokosmos unserer Gesellschaft dar, in welchem menschliche Vielfalt ausgehalten und thematisiert wird, sodass sich ein Bewusstseinswandel hin zu Wertschätzung von Differenzen ermöglicht. Hierbei werden Identitäten gestärkt, Erfahrungen mit Vielfalt ermöglicht, kritisches Denken in Bezug auf Gerechtigkeit angeregt sowie aktiv gegen Diskriminierungen vorgegangen (Wagner, 2017, S. 30 ff.).



4.6 Partizipation

Der Begriff der Partizipation leitet sich vom lateinischen *participare* ab und bedeutet so viel wie Teil eines Ganzen zu sein (Liebel, 2013, S. 101). Das Recht zur gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern findet sich seit 1989 verbindlich in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im Artikel 12 wieder. Dort heißt es:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (UN Kinderrechtskonvention Art.12 Abs. 1¹)

Diese Aufforderung konsequent zu verfolgen, meint ein weitreichendes Zugeständnis an Kinder ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten zu können und zu dürfen (Hansen, Knauer, Sturzenhecker, 2011, S. 19). Darin liegt implizit eine Auflösung der vorherrschenden Trennung in „Erwachsenen- und Kindheitssphäre“ (Liebel, 2013, S. 102), indem Kindern das Recht auf Mitbestimmung eingeräumt wird. Dieses Recht, Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, gilt für Kinder in Bezug auf ihre eigene Person sowie in Bezug auf die Kindertageseinrichtung (Hansen et al., 2011, S. 20ff.). Formen der Einflussnahme können z.B. Kinderparlamente oder –gerichte sein.

20

Einer erfolgreichen Umsetzung liegen verschiedene Prinzipien zugrunde.

Erstens müssen Informationen über Entscheidungsinhalte und -konsequenzen an die Kinder herangetragen und in einen verständlichen Lebensweltbezug gesetzt werden.

Zweitens ist es notwendig Kindern Transparenz bezüglich der Prozesse und Strukturen möglicher Partizipation zu bieten, sodass sie (eigeninitiiert) handlungsfähig sind. Außerdem muss grundsätzlich das Primat der Freiwilligkeit eingehalten werden (ebd., S. 23ff.). Wie Hart (1992, S. 11) schon betonte, ist es nicht immer angemessen einen größtmöglichen Grad an Partizipation umzusetzen, wenn die Betroffenen dafür noch nicht bereit sind. So muss jedes Kind für sich entscheiden, inwieweit es sein bzw. ihr Recht auf Beteiligung ausüben möchte (Hansen et al., 2011, S. 24).

Des Weiteren gilt es eine konsequente Verlässlichkeit und Verbindlichkeit in Bezug auf Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Umsetzung von demokratisch getroffenen Entscheidungen zu zeigen. Zuletzt sollte klargestellt werden, dass ein reines Angebot zur Mitbestimmung oft nicht ausreichend ist, sondern Kinder aktive sowie individuelle Unterstützung und Begleitung benötigen (ebd., S. 24ff.). Wir sind uns bewusst, dass Inklusion die Voraussetzung für Partizipation ist und demokratische Strukturen unserer kommunalen Kindertageseinrichtungen auf Barrierefreiheit überprüft werden müssen (Dorsch, 2017, S. 19ff.).

Partizipation ist kein projekthaftes Unterfangen, sondern vielmehr eine Frage pädagogischer Haltung, welche die o.g. Prinzipien einbezieht und somit einen grundlegenden Raum für demokratische Strukturen bildet. Nur so ist es möglich, Kindern ein Gefühl von aufrichtiger Wertschätzung gegenüber ihrem Willen zu vermitteln.

¹ Auf die Zitation von Gesetzestexten wird hier verzichtet.

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen wirkt darauf hin, Kinder zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen und damit ein demokratisches Grundverständnis zu entwickeln. Die pädagogische Arbeit wird so gestaltet, dass Kinder entsprechend ihres Entwicklungsstandes und im Rahmen ihrer Bedürfnisse bei der Gestaltung des Alltag und der Organisation der Kindertageseinrichtung mitwirken. Zum Wohl der Kinder und zur Sicherung ihrer Rechte werden geeignete Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung eingesetzt und angewandt.



4.7 Medienerziehung

Als frühe Bildungsinstitution muss Kita das Thema aufgreifen und sich im Dialog mit den Familien der Rolle von Medien im Kinderalltag widmen. Medienpädagogik im Kindergarten geht längst über traditionelle Medien (Bücher, Bilder, Poster, Hörspiele etc.) hinaus. Auch wenn diese gerade bei jüngeren Kindern immer noch eine große Rolle spielen, kommen Kinder heute von Geburt an in Kontakt mit digitalen Medien. Diese Erlebnisse und Erfahrungen nehmen sie auch in den Kindergarten mit. Kindheit heute ist aktuell umso mehr auch Medienkindheit (Theunert, 2007, S. 9; Six, 2007). Der Medienkonsum findet dabei in erster Linie in der Familie statt. Medien sind an allen Orten leicht verfügbar und viele Kinder besitzen bereits eigene digitale Geräte oder haben Zugang dazu. Diese aktuelle Situation ist aufzugreifen und im kontinuierlichen Dialog zwischen Eltern, Kindern und Kindertageseinrichtung in den Alltag zu integrieren.

Da sich die medienpädagogischen Bildungsmöglichkeiten sowie die daraus resultierenden Notwendigkeiten rasant verändern und wandeln, gibt es für Medienerziehung keine allgemeingültige Definition. Sie umfasst alle didaktischen und erzieherischen Angebote und Einflüsse auf das lernende Kind und ist somit Zielstellung als auch Aneignungsprozess in einem. Die übergeordnete Absicht der Medienerziehung ist der Erwerb von Medienkompetenz. Das Ziel von Medienkompetenzentwicklung ist die Befähigung, Medien und ihre Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend nicht nur passiv, sondern vor allem kreativ und kritisch-reflektiv sowie sachkundig zu nutzen (Baacke, 2001).

„Die Aufgabe der Kindertageseinrichtung ist es, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren und entsprechende Angebote zu setzen, um Kinder in diesem Bereich zu unterstützen“ (Medien Kindergarten Wien o.J.). Die Entwicklung, die Vorerfahrungen und das Interesse der Kinder bilden Grundlage bzw. Richtungshinweise für die Bildungsangebote „[...] und unterstützen sie dabei, sich in der digitalisierten Welt zurecht zu finden“ (Medien Kindergarten Wien o.J.). Familien setzen unterschiedliche Rahmenbedingungen, was zu einer unterschiedlichen Mediensozialisation führt. Kindertagesbetreuung soll diese Unterschiedlichkeit aufgreifen und vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung begleitend anbieten.

Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung beinhaltet:

- **„Reflektieren und Verarbeiten von Medienerlebnissen**
- **Analysieren und kritisches Durchleuchten von Medieninhalten [...]**
- **Nutzen von Medien zur Entspannung und Unterhaltung**
- **Verwenden von Medien als Ausdrucksmittel**
- **Heranziehen von Medien als Werkzeuge zum kreativen Gestalten eigener Produkte und Verwirklichen eigener Ideen**
- **Erfahrbarmachen von Medien als Informationsquellen, aus denen Wissen geschöpft werden kann [...]und als Mittel zur Unterstützung des spielerischen Lernens**
- **Erlebarmachen von Medien als Kommunikationsmittel, die ein vielfältiges in Kontakt treten mit anderen Menschen erlauben [...]**
(Medien Kindergarten Wien o.J.).

Mit Hilfe von Medienprojekten sollen die digitalen Entwicklungen als Chance gesehen und mit den Kindern und Eltern im Kita-Alltag altersgerecht nutzbar gemacht werden.

Ein besonderer Stellenwert der medienpädagogischen Angebote in der Kita ist die Arbeit mit den Eltern. Ziele sind, sie für die Bedeutung früher Medienbildung und Medienerziehung zu sensibilisieren sowie sie in ihrer Vorbildrolle zu stärken (Medien Kindergarten o.J.).

Die medienpädagogische Arbeit in den kommunalen Kindertageseinrichtungen wird auf Grundlage von einrichtungsbezogenen Medienkonzepten von ausgebildeten Fachkräften geleistet, die sich kontinuierlich weiterbilden. In den Einrichtungen sind darüber hinaus ausreichend und geeignete Geräte sowie digitale Infrastruktur für die Umsetzung der Medienprojekte vorhanden. Eine medienpädagogische Konzeption für alle Kindertageseinrichtungen des kommunalen Trägers ist zu erarbeiten.



5. Gestaltung des pädagogischen Alltags

5.1 Rolle und Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte

Das Kind mit seiner individuellen Entwicklung, seinen Interessen und Voraussetzungen steht im Mittelpunkt des pädagogischen Alltags. Dementsprechend gestalten die pädagogischen Fachkräfte die Beziehungen zu den einzelnen Kindern und beobachten, erkennen, fordern, fördern und unterstützen ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Sie nehmen die emotionalen sowie physischen Bedürfnisse der Kinder wahr und reagieren angemessen darauf.

Die Beziehung zu den Kindern lebt von einer wertschätzenden Haltung und einem dialogischen Umgang. Dabei sind Aspekte wie Wertschätzung, Respekt, Achtung und das soziale Miteinander wichtig, um je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes die emotional-soziale Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen eine entscheidende Rolle ein, um die eigene Identitätsbildung des Kindes zu unterstützen und sich mit Rollenbildern auseinanderzusetzen. Dabei sind sie Vorbilder bzw. Modelle und begleiten das Kind sich und andere anzuerkennen sowie zu respektieren. Folglich sind sie eine verlässliche Bezugsperson und Bindungsperson für Kinder in Kindertageseinrichtungen, an die sie sich vertrauensvoll wenden können. Auf diese Weise unterstützen sie Kinder in ihrem Explorationsverhalten und ermöglichen ihnen sich selbstwirksam zu erfahren. Sie begegnen den Kindern auf Augenhöhe und lernen in einem kokonstruktiven Prozess miteinander und voneinander.

5.2 Raumgestaltung

Gleich, was man mit ihnen tut: Räume wirken – stumm, aber nachhaltig!“

(Höhn, 2013, S. 10)

Die Raumgestaltung der Einrichtungen entspricht den Grundsätzen der elementaren Bildung: Räume bilden Kinder. In der Raumgestaltung spiegeln sich die elementaren Bedürfnisse der Kinder nach Bewegung, Spiel, Ruhe, Begegnungen, Kommunikation, Exploration und Gestaltung in jeder kommunalen Kindertageseinrichtung wieder. Das Bild vom Kind ist hier ein aktives Kind, dass sich aus eigener Initiative mit den Mitteln bildet, die ihm seine Umwelt bereitstellt (Von der Beek, Buck, Rufenach, 2014, S. 6). Räume zu bilden, heißt für die Fachkräfte sich dem Zusammenspiel zwischen vorbereiteter Umgebung und dem Selbstbildungsprozess des Kindes zu widmen (Höhn, 2013, S. 10).

Kinder brauchen nicht nur zuverlässige Bindungspersonen und andere Kinder, auch Räume und Gegenstände benötigen sie für ihre Selbstbildungsprozesse. Die Wechselwirkung zwischen den vorbereiteten Bildungsumgebungen, dem pädagogischen Handeln der Erwachsenen und der Entwicklung des Kindes stehen im Mittelpunkt der Raumgestaltung (ebd., S. 7). Der (Spiel-) Raum der kommunalen Kindertageseinrichtungen ist als dritter Erziehender akzeptiert und genutzt. Dieser Begriff, geprägt aus der Reggiopädagogik, beschreibt einen Raum,

welcher durch Klarheit, Überschaubarkeit, Ordnung, für Kinder angenehme Proportionen, Helligkeit, Freundlichkeit und anregend ästhetische Materialien zur Einzel- und Gemeinschaftsaktivitäten stimuliert (ebd., S. 29.).

Alle Räume der kommunalen Kindertageseinrichtungen bieten den Kindern, je Entwicklungsstand und Bedürfnissen, Themen für ihr forschendes Lernen und stellen Materialien bereit, die das Kind in seiner Tätigkeit herausfordern und den nächsten Entwicklungsschritt aktiv unterstützen (ebd., S. 10). Die Fachkräfte orientieren sich für die Vorbereitung der Umgebung u.a. an der Montessori- und/oder Reggiopädagogik. Die Räume der kommunalen Kindertageseinrichtungen geben einen Rahmen zur Entwicklung von sozialen Beziehungen, indem Kindern die Möglichkeit gegeben wird, Spielpartner*innen, Spielinhalte und Spielmaterialien frei zu wählen. Des Weiteren ist das Freispiel den Kindern gewährleistet, in Bezug auf die Wahl des Spielortes sowie der Dauer des Spiels, welche durch die alltäglichen Notwendigkeiten bedingt sind (Von der Beek, Buck, Rufenach, 2014, S. 7). Alle Räume und der Außenbereich sind barrierefrei gestaltet, sodass eine Nutzung für alle Kinder gewährleistet ist. Zudem verfügen die Kindertageseinrichtungen über Räume zur Förderung und individuellen Begleitung, um den jeweiligen Bedarfen der Kinder gerecht zu werden.

Die jeweilige Einrichtungskonzeption ist Grundlage für die Raumgestaltung. Konzeptionen betonen unterschiedliche Themenschwerpunkte für die Bildungsprozesse der kindlichen Entwicklung, wie z.B. Bewegung, bildnerisches Gestalten, Sinneswahrnehmungen. Je nach Betonung werden die Räume ausgestaltet und gestaltet. Die Räume können als strukturierte, leicht erkennbare Funktionsräume dienen oder jede Gruppe nutzt eine bestimmte Anzahl an Räumen, die multifunktionaler angelegt sind. In unseren kommunalen Kindertageseinrichtungen achten wir darauf, dass stereotype Mädchen- und Jungenecken vermieden werden, sodass die Kinder in allen Bereichen gendersensible Spielmaterialien, Bücher, Werkzeuge, Materialien, etc. vorfinden. Ebenso finden sich in den Materialien für die Kinder Elemente von Diversität, die ihnen die Möglichkeit geben, eine weltoffene und vielseitige Lebenswelt zu erfahren.

Die kommunalen Kindertageseinrichtungen verfügen über möglichst viel Tageslicht und sind in hellen Farben gestaltet, die Räume sind barrierefrei und ermöglichen allen Kindern den Zugang. Im Außenbereich der kommunalen Kindertageseinrichtungen können sich die Kinder, je nach Entwicklungsstand und Interesse, ausprobieren und erleben. Der Garten beinhaltet Bereiche, wie Sandkasten, Wasser- und Matschbereich, Klettermöglichkeiten und auch nachhaltige Bildungsangebote, z.B. Blumen- und Kräuterbeete. Kinder haben ein elementares Bedürfnis nach Natur, daher sind die Außenbereiche natürlich gestaltet, Holzgeräte für sinnlichen Erfahrungen vorhanden und ebenso Flächen zum Fahren, Rangieren und Rennen stehen den Kindern zur Verfügung (Höhn, 2013, S. 57). In den naturbelassenen Bereichen, wie Buschgruppen oder durch Findlingsgruppen wird der Kreativität der Kinder keine Grenzen gesetzt. Dazu dienen auch mobile Geräte, welche die Kinder je nach ihrem Spielinhalt frei nutzen.

5.3 Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Entwicklung

Beobachten, Dokumentieren und Reflexion kindlicher Entwicklungsschritte bilden einen Schwerpunkt in den kommunalen Kindertageseinrichtungen. Kinder machen in den ersten Lebensjahren enorme Entwicklungsschritte, sodass eine kontinuierliche Beobachtung des aktuellen Entwicklungsstands des Kindes die Grundlage bildet, um sein Zutrauen in seine eigenen Fähigkeiten zu unterstützen und zu fördern. Um die kindlichen Kompetenzen wahrzunehmen und deren Entwicklung zu unterstützen, werden die Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte in zeitlichen Abständen professionell beobachtet. Der Entwicklungsstand des Kindes wird ressourcenorientiert dokumentiert z.B. mit Hilfe des Eingewöhnungsprotokolls, Beobachtungsbögen oder durch die Bildungs- und Lerngeschichten² und im Team besprochen sowie reflektiert.

Für die Dokumentation des Entwicklungsstandes des Kindes werden freie³ und strukturierte⁴ Beobachtungen sowie das Sammeln von kindlichen Produkten genutzt. Diese bilden zusammen ein ausführliches Bild vom Lern- und Entwicklungsstand des Kindes.

Die Dokumentation der Lernprozesse wird gemeinsam mit den Kindern beispielsweise in Form des Portfolios⁵ vorgenommen. Durch das Mitmachen sind sie Teil des Prozesses und werden durch positive Rückmeldungen wertgeschätzt. Das pädagogische Handeln wird basierend auf der Dokumentation gestaltet und bietet somit die beste Grundlage für eine individuelle Förderung des Kindes. Ausgangspunkt für die individuelle Förderung sind die bereits entwickelten Kompetenzen des Kindes, um somit die noch zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen. Es werden die Interessen des Kindes aufgegriffen und vertieft, indem Angebote, Lieder usw. entsprechend ausgewählt werden. Ergänzend dazu werden neue Impulse und Anregungen gegeben.

² Dieses Dokumentationsmittel von Bildungs- und Lernprozessen des Kindes wurde vom Deutschen Jugendinstitut auf Grundlage des neuseeländischen Konzepts von Margaret Carr entwickelt.

³ Sie geschieht eher zufällig und spontan, ohne eine vorher exakt festgelegte Zielbeschreibung und ohne eine bindende Beobachtungsstruktur.

⁴ Der Beobachtung liegt ein genauer Beobachtungsplan mit einem Beobachtungsziel, einer festgelegten Beobachtungszeit und einer Beobachtungsdokumentation zugrunde (z.B. die Entwicklungstabelle von Beller & Beller 2009.)

⁵ Die Form zählt zu den kompetenz- und stärkenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsmethode in der Kindertagesbetreuung. Es ist eine Sammlung von Dokumenten wie Zeichnungen der Kinder, Fotos und Beobachtungen und kann somit eine Entwicklung bzw. ein Prozess widerspiegeln (Fthenakis u.a. 2009, S.11 in Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2010, S. 141f.).

5.4 Bedeutung des Spiels

„Früher hat man geglaubt, dass das Spielen eine Art Vorbereitung auf das spätere Leben ist. Inzwischen ist deutlich geworden, dass sich sämtliche lernfähige Säugetiere dadurch auszeichnen, dass sie spielen. Und sie spielen nicht, um die späteren Lebenstechniken einzuüben, sondern um auszuprobieren, was mit ihrem Körper und ihrer Lebenswelt möglich ist. Das heißt, Spielen ist in Wirklichkeit ein aktives Erkunden der eigenen Potentiale. Kinder, denen nicht genügend Raum zum freien und unbekümmerten Spielen bleibt, haben keine hinreichenden Möglichkeiten, sich selbst mit ihren Anlagen, Talenten und Begabungen kennenzulernen“ (Hütter, 2016, S. 21 In: Schauer).

Das kindliche Spiel ist die Hauptaneignungstätigkeit des Kindes, seine Berufung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wirtschaft, 2014, S. 38). Es geschieht aus sich selbst heraus (Neugierssystem), ist selbstmotiviert, unmittelbar, geschieht mit hoher emotionaler Beteiligung (limbisches System) und ist an den eigenen, selbstgewählten Interessen und Herausforderungen orientiert. Dadurch bestimmt das Kind Themen, Spielzeitpunkte und Kommunikationspartner selbst. Es geschieht immer mit allen Sinnen und ist daher entwicklungsförderlicher (neuronal breiter vernetzt) und nachhaltiger (die Speicherung erfolgt eher im Langzeitgedächtnis) als vorgegebene Lernaufgaben.

Nicht die Leistung bzw. das Ergebnis ist das Hauptziel, sondern das Ausprobieren, Experimentieren, die Handlung an sich. Es geht um das Kennenlernen und die Entfaltung der eigenen Potentiale und Fähigkeiten und somit werden die dafür notwendigen grundlegenden Kompetenzen, wie Neugier, Wahrnehmungsfähigkeit, Beobachtungsfähigkeit, Flexibilität, Kreativität, Fokussierung und Konzentration, Ausdauer, Kommunikationsfähigkeit etc. entwickelt.



Mit der Entwicklung der Persönlichkeit verändert sich auch das kindliche Spiel. In Wahrnehmungsspielen steht die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt im Mittelpunkt. Mit den Funktionsspielen werden Gegenstände auf ihre Funktion hin ausprobiert und die Möglichkeiten damit etwas zu bewirken erkundet.

Rollenspiele bieten Kindern die Möglichkeit: „[...] das, was sie erlebt, erfahren, gesehen haben, mit Hilfe ihrer Fantasie in einer gedanklichen, »eingebildeten« Situation [...] zu rekonstruieren] und neu entstehen [zu] lassen [...]“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wirtschaft, 2014, S. 38f.).

„Als-ob-Spiele“ ermöglichen den Kindern Themen und Situationen der Erwachsenenwelt aufzugreifen, die sich ihnen noch nicht oder noch nicht ganz erschließen. Sich mit ihnen auf der Ebene von Gestalt, Fantasie und Märchen spielerisch und selbstentwickelnd auseinander zu setzen, um sie so in ihre eigene Wirklichkeit selbstgestaltet und selbstverarbeitet einfließen zu lassen.

In Regelspielen bieten sich Kindern wiederum vielfältige Chancen, spielerisch Regeln des Zusammenseins miteinander zu gestalten (z.B. zu vereinbaren, zu verhandeln, zu unterstützen, Unterstützung zu bekommen etc.), ihre Kompetenzen und Grenzen an ihnen auszuloten, zu sehen, wie andere ihre Kompetenzen einbringen und mit ihren Grenzen umgehen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wirtschaft, 2014, S. 39).

Aus allem Vorgenannten leiten sich unsere pädagogischen Aufgaben ab. Wir können nur wenig erfolgreich lehren und beibringen (Motivation von außen und materielle/immaterielle Belohnung). Daher werden wir förderliche Bedingungen bereitstellen, die die Neugier, das Entdecken, die Freude am Ausprobieren und Experimentieren, den Raum zum Erfahren, Nachdenken und Nachfühlen, zum gemeinsamen Umgang mit Enttäuschungen, zum Dranbleiben und dem gemeinsamen Feiern, dem spielerisch-ernsten „Wachsen-an-den-Dingen-und-uns-selbst“ groß halten und größer werden lassen (Motivation von innen und Selbstbelohnung durch Glücksmomente „Hormone“).

Dafür braucht es unter anderem:

- **die unbedingte (tägliche, auch nonverbale und verbale) Anerkennung, dass das kindliche Spiel und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung individuell und einzigartig ist (eigener Weg, eigene Geschwindigkeit),**
- **die tägliche Vergegenwärtigung, dass das kindliche Spiel immer mit starken Emotionen verbunden ist (verbunden sein muss) und Fehler schätzenswerte (richtungsgebende), sehr wichtige und unabdingbar notwendige (Meilensteine) Bestandteile von Kompetenzentwicklung sind,**
- **Kenntnisse über (altersangemessene) Funktionen und Entwicklung des kindlichen Spiels im Allgemeinen und der individuellen Persönlichkeit, deren Voraussetzungen und Kompetenzen des Kindes im Besonderen (also fachlich konkrete Antworten auf Aussagen wie: „... wieder nur gespielt!“, „... was hat mein Kind heute gemacht?, „... warum sieht das nicht so aus, wie bei anderen?“),**

- **fachlich fundierte Beobachtungskompetenz (im kindlichen Spiel fließen alle Kompetenzen des Kindes, wie Wahrnehmungskompetenzen, sprachliche, motorische, soziale, emotionale etc. zusammen) und zeitliche Ressourcen für fachliche Beobachtung,**
- **die Bereitstellung altersangemessener, sinnes- und kommunikationsanregender Spielräume, Spielzeiten, Spielformen und Spielmaterialien,**
- **die aktive Begleitung des kindlichen Spiels, d.h. beobachten, für Fragen bereitstehen, als mitdenkende/r, spiegelnde/r Dialogpartner*in dienen (eher mit Fragen, das alternative Handeln anregen: „Wie könnte man..., was könnte es brauchen ..., wer könnte..., als mit Lösungsvorschlägen und Antworten), als „Dolmetscher/Übersetzer“ (nicht als Verantwortlicher/Entscheider) für die Aushandlung, Verständigung von Spielprozesse zur Verfügung zu stehen, wenn Kinder die Kompetenzen noch nicht ausreichend erworben haben und**
- **nicht zuletzt die Reflexion des eigenen Spielverständnisses, der eigenen Spielkompetenzen und Spielfähigkeit.**

Die genannten Aspekte sind unter anderem Aufgabe bzw. Anforderungen an die Fachkräfte.

5.5 Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung

Im Mittelpunkt der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung steht die Fachkraft mit all ihren eigenen sprachlichen Kompetenzen und vor allem mit ihrem Vermögen, einen empathischen und einfühlsamen Kontakt zum Kind herzustellen. Eine zugewandte Fachkraft, die dem Kind auf Augenhöhe begegnet, Blickkontakt herstellt, geduldig auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes eingeht sowie körpersprachliche Signale bewusst einsetzt, fördert die wichtigste Voraussetzung zum Sprechen lernen - die Sprachmotivation.

Wichtige Qualitätskriterien werden im Bereich „kommunikatives Basisverhalten“ definiert. Der wertschätzende Umgang mit kindlichen Äußerungen, das aufmerksame Zuhören auf Augenhöhe und die eigene kongruente Körpersprache, d.h. der Inhalt von verbalen Äußerungen stehen im Einklang zu der Art und Weise, wie etwas gesagt wird, gehören zentral dazu.

Zur Steigerung der Sprachmotivation der Kinder und zum Aufbau eines aktiven Wortschatzes sowie zur Förderung des Sprachverständnisses, werden als wichtige Qualitätskriterien die dialogische Bilderbuchbetrachtung, das philosophische Gespräch mit Kindern, der aktive Umgang mit unterschiedlichen Muttersprachen sowie die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Literacy-Erziehung festgelegt.

Räume und Raumausstattung wirken auf besondere Weise sprachanregend auf die Kinder. Die Aktivierung aller Sinnesreize durch eine spezielle Materialausstattung fördert die Sprachbildung und die kognitive Verarbeitung der Kinder. Bilder, Fotos, Plakate, Kalender, Gegenstände etc. befinden sich überwiegend in Augenhöhe der Kinder. Buchstaben, Beschriftungen und Bücher sind integrativer Bestandteil der Raumgestaltung. Ebenso gehören ein Rollenspiel-

bereich, ein Kinderbüro, Verkleidungsmöglichkeiten, Spiegel und ein Werkstattbereich zu der sprachförderlichen Raumgestaltung.

Kinder unter 3 Jahren sind besonders auf die intensive und bewusste Sprachbildung und Sprachförderung durch eine engagierte Fachkraft angewiesen. Der sprachliche Einsatz der Fachkräfte wirkt bei den Kleinkindern insbesondere über Mimik, Gestik, Körpersprache und emotionale Stimmung, also Betonung und Sprachmelodie. Die jüngsten Kinder beginnen im Gesichtsausdruck zu lesen, Handlungen mit Äußerungen zu verbinden und Bezeichnungen zu verstehen. Sie brauchen ein sprachlich versiertes Gegenüber, das Freude an der frühen Kommunikation hat und in besonderer Art auf das Baby oder Kleinkind reagiert.

Kinder, bei denen im Jahr vor der Einschulung mittels Sprachstandserhebung ein erhöhter Förderbedarf festgestellt wird, erhalten eine individuelle Förderung. Diese kann sowohl in einer eingerichteten Sprachgruppe, als auch alltagsintegriert in den freien Spielphasen stattfinden. Dabei wird sich an der Lebensumwelt, den Themen und Interessen sowie dem Entwicklungsstand der Kinder orientiert.

Die Beobachtungen im Bereich „Sprache“ erfolgt für alle Kinder auf der Grundlage der „Meilensteine der Sprachentwicklung“.



5.6 Gesundheitsförderung

Der Landeshauptstadt Potsdam als Träger von gemeindlichen Kindertagesbetreuungseinrichtungen ist es wichtig, dass in allen Einrichtungen ein gesundheitsförderliches Lebensumfeld geschaffen und nachhaltig erhalten wird. Somit werden wir insbesondere die Bewegungsfreude der Kinder anregen, für eine ausgewogene sowie gesunde Ernährung sorgen und gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen für alle Mitarbeitenden schaffen. Darüber hinaus verpflichten wir uns nach § 45 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII die gesundheitliche Vorsorge und die medizinische Betreuung der Kinder zu befördern.

5.6.1 Ernährung

„Mens sana in corpore sano – Ein gesunder Geist soll in einem gesunden Körper wohnen“
(Dietrich, 2016, S. 65).

Kinder haben ein Recht auf Gesundheit: Eine sinnes-, erlebnis- und handlungsorientierte Ernährungsbildung und -erziehung in den kommunalen Kindertageseinrichtungen ist eine Chance für Prävention und Gesundheitsförderung, da Kinder, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, erreicht werden (Mörxbauer, Gruber, Derndorfer, 2019, S. 141). Die pädagogischen Fachkräfte nehmen durch Angebote Einfluss und sind für die Verpflegung und Ausgestaltung der Speiseräume sowie -situationen verantwortlich. In erster Linie stehen in den kommunalen Kindereinrichtungen folgende Bildungsthemen im Vordergrund:

- **sinnliche Erfahrungen,**
- **das Unterscheiden von Hunger und Appetit,**
- **das Erleben von gemeinsamen Mahlzeiten und das Verständigen darüber,**
- **Rituale und Lieder während der Essensgemeinschaft,**
- **der Umgang mit einfachen Küchengeräten,**
- **das Mithelfen bei den Vor-, Zu- und Nacharbeiten von Mahlzeiten**
- **sowie das Kennenlernen der Ursprünge von Lebensmitteln (ebd.).**

Die pädagogischen Fachkräfte nehmen hierbei immer eine Vorbildfunktion ein.

Der Esstisch ist Bildungsort, die Essenssituationen Schlüsselsituationen, bei denen sich u.a. Sinne und Geschmack, Sozialität, Regelbewusstsein, interkulturelles Lernen und Sprachkompetenzen, Feinmotorik, Nachhaltigkeit, Umweltbewusstsein bilden (Dietrich, 2016, S. 66).

Kinder haben ein Recht auf eine vollwertige und gesundheitsfördernde Verpflegung: Die kommunalen Kindertageseinrichtungen legen Wert auf ein ausgewogenes, gesundes, fettarmes und abwechslungsreiches Essensangebot. Es werden saisonale und regionale Produkte, hochwertiges Fleisch und Fisch meist aus biologischem Anbau bei der Essenszubereitung verwendet. Frisches Gemüse und Obst sowie die Vermeidung von Zusatzstoffen und Fertigprodukten sind außerdem wichtige Säulen der gesunden Kinderernährung. Täglich stehen den Kindern Frischkost, Wasser und ungesüßter Tee zur Verfügung. Wir sind uns in den kommunalen Kinderta-

geseinrichtungen über den Stellenwert gesunder Ernährung in Bezug auf das körperliche Wohlbefinden und dem Beitrag zu einem gesunden Kinderkörper bewusst (Schulz, 2016, S. 30f.).

Kinder haben ein Recht auf Esskultur und das Erleben von Gemeinschaft: Die Wünsche der Kinder und gesundheitliche, religiöse, kulturspezifische oder medizinisch bedingte Essensgewohnheiten berücksichtigen die pädagogischen Fachkräfte. Die Essenssituationen sind ein gemeinschaftliches Erlebnis mit Freude, in denen Austausch und Kennenlernen von anderen Essgewohnheiten und -kulturen möglich ist und in denen eine angenehme Atmosphäre herrscht. Die Kinder nehmen sich beim Essen einander wahr und dürfen untereinander kommunizieren.

Kinder haben ein Recht auf eigene Entscheidungen und Selbstständigkeit: Alle Kinder können selbstbestimmt entscheiden, ob sie ihre Mahlzeiten aufessen, was und wieviel sie essen und ob sie probieren wollen. Die pädagogischen Fachkräfte achten darauf, dass bei bestehenden Allergien eine angepasste Ernährung durch die Kita in Absprache mit Eltern und Ärzten erfolgt. Darüber hinaus wird eine notwendige individuelle Versorgung mit Hilfsmitteln sichergestellt.

Ernährung und Gesundheit haben einen direkten Zusammenhang mit der Umweltbildung und -erziehung. In den kommunalen Kindertageseinrichtungen vermitteln die pädagogischen Fachkräfte frühzeitig einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt. Dies setzen sie um, indem sie die Neugier der Kinder wecken, sie für Zusammenhänge sensibilisieren (siehe Raumgestaltung: Gemüse- und Kräuterbeet), ihnen Verantwortung übergeben, wie z.B. mit der Zubereitung von Streichcremes für die Vesperzeit und sie somit vertraut werden mit der Natur. Sparsamer Umgang mit Wasser, viel Obst- und Gemüseahlzeiten, achtsamer Fleischkonsum, Gesundheitsförderung durch Bewegung, Auseinandersetzung mit Mülltrennung oder Plastik sind einige beispielhafte Themenkomplexe, die die pädagogischen Fachkräfte kreativ weiterentwickeln (Stamer-Brandt, Thiesen, 2012, S. 10).

Gesundheitsförderung ist ein wichtiger Bestandteil der frühkindlichen Bildung. Das Verständnis der Gesundheitsförderung wird somit von allen kommunalen Kindertageseinrichtungen in die pädagogische Einrichtungskonzeption integriert. Auch die Fachkräfte haben ein Recht auf gute Gesundheitsförderung. Es ist die Aufgabe des Trägers, der Leitung und der jeweiligen Arbeitnehmer*innen persönlich auf ihre Gesundheit zu achten und Arbeitsbedingungen zu schaffen, die nicht gesundheitshemmend sind (Stiftung Kindergesundheit, 2015, S. 127).

5.6.2 Bewegung

Die frühe Kindheit ist durch Neugier, Entdeckerlust und einen großen Betätigungs- und Bewegungsdrang gekennzeichnet. Bereits Emmi Pikler hat der autonomen Bewegungsentwicklung eine große Bedeutung beigemessen, da das Kind, ohne Zutun der Erwachsenen, Erkenntnisse über sich selbst und seine Umwelt in der Auseinandersetzung mit seiner materialen und räumlichen Umwelt sowie der Interaktion mit Personen und Objekten erwirbt (Pikler, 2018). Es eignet sich die räumliche und materiale Umwelt über seinen Körper und seine Sinne an und macht Erfahrungen über das eigene Tun. Differenzierte Bewegungs- und Sinneserfahrungen unterstützen die Vernetzung der Nervenzellen im Gehirn, ermöglichen dadurch die Verarbeitung von Informationen und schaffen die Voraussetzungen zur Entwicklung von Selbstständigkeit und

zur Bildung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Zimmer, 2016). Sie lernen dabei auch ihre eigenen Grenzen kennen und überwinden, setzen sich mit den eigenen Erwartungen auseinander und steigern ihre Leistungsfähigkeit. Auf diese Weise erwerben sie Voraussetzungen für das Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Grundlage für diese Entwicklungen sind die offenen, zum Handeln und zur motorischen, kognitiven und sozialen Auseinandersetzung auffordernden Spiel- und Bewegungssituation (Zimmer, 2014).

Die Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Potsdam bemühen sich, eine gesunde Umgebung für Kinder zu bieten und ein kindgerechtes gesundes Aufwachsen zu ermöglichen. Die gesunde körperliche, geistige und soziale Entwicklung der Kinder ist unser Ziel. Unterstützt wird diese beispielsweise durch Förderung der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten, des sozialen Verhaltens und nicht zuletzt durch das Spiel. Die Angebote zur Bewegungsförderung richten sich nach dem Entwicklungsstand des Kindes. All dies führt zu einer positiven Grundeinstellung gegenüber Bewegung und Sport auch im späteren Leben.

Für eine gesunde Entwicklung sind Ruhe, Entspannung und Erholung ebenfalls sehr wichtig. Ein Kind setzt sich in Bewegung mit der Umwelt auseinander und wenn es zur Ruhe kommt, verarbeitet das Kind die gesammelten Eindrücke und lässt sich diese bewusstwerden. Dazu werden in den Kindertageseinrichtungen verschiedenste Entspannungstechniken (u.a. Yoga, Massagen und Fantasiereisen) eingesetzt. Neben den sportlichen Aktivitäten wird darauf geachtet, dass Bewegung und Entspannung im Gleichgewicht vorhanden sind.



5.6.3 Mitarbeitende

Die Gesundheit der Mitarbeitenden in den kommunalen Kindertageseinrichtungen ist ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit und Beständigkeit in der Einrichtung. Die Leistungsfähigkeit und Motivation stehen in engem Zusammenhang mit der Gesundheit aller Beschäftigten.

Der Arbeits- und Gesundheitsschutz ist ein ganzheitliches, systematisches und nachhaltiges Managementsystem, dass

- **die grundlegenden arbeitsschutzrechtlichen Forderungen des Gesetzgebers erfüllt,**
- **die Beteiligung von allen Beschäftigten, Entscheidungsträgern und Führungskräften festlegt,**
- **auf Nachhaltigkeit, Qualität und kontinuierliche Verbesserung angelegt ist,**
- **in die Organisation eingebunden ist**

und die zuständigen Fachkräfte in alle wichtigen Entscheidungen integriert (DA zum Arbeits- und Gesundheitsschutz der Landeshauptstadt Potsdam 2018). Die Landeshauptstadt Potsdam als Träger der kommunalen Kindertageseinrichtungen wird das bereits installierte Betriebliche Gesundheitsmanagement nutzen und im Sinne einer ganzheitlichen Strategie zur Betrieblichen Gesundheit alle Maßnahmen, die sowohl zur individuellen Gesundheit als auch zu einer „gesunden Organisation“ beitragen, umsetzen⁶.

Das Ziel der »Gesunden Verwaltung« ist darauf ausgerichtet, gesundheitlichen Beeinträchtigungen vorzubeugen, durch gezielte Maßnahmen diesen entgegen zu wirken sowie die Organisation und die Arbeitsbedingungen in der Kindertageseinrichtung ganzheitlich so sicher und gesund wie möglich zu gestalten.



Dies trägt erheblich zur Leistungsfähigkeit und -bereitschaft und damit zur Zufriedenheit der Beschäftigten bei, die die wichtigste Ressource für die Landeshauptstadt Potsdam sind (Richtlinie Gesunde Verwaltung, 2018, S. 4f.).

⁶ Richtlinie Gesunde Verwaltung

6. Gestaltung von Übergängen

6.1 Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung

Übergänge in Kindertagesbetreuung bedürfen grundsätzlich einer besonderen Sensibilität und einer engen Kooperation zwischen allen Akteuren im System. Es beginnt ein neuer Abschnitt mit veränderten Sozialbeziehungen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen. Neue Strukturen gehen mit einem Kompetenzerwerb einher, Kinder erleben neue Erwartungen und Verhaltensweisen von Erwachsenen. Auch Eltern und andere Erziehungsberechtigte müssen sich neu orientieren. Elternbildung, Elternstärkung sind unverzichtbare Bestandteile von gelingenden Übergängen.

Den ersten Übergang erfahren die meist noch sehr jungen Kinder beim Übergang (Transition) von der Familie in die Kindertageseinrichtung. Somit erweitert sich das Bezugsfeld der Kinder und bietet neue Anregungen und Möglichkeiten, aber auch Ungewissheit und vielfältige Anforderungen. Es stellt für viele Kinder die erste Trennung von ihren Eltern dar und der Ablöseprozess beinhaltet für das Kind und die Eltern eine Neuausrichtung ihrer Rollen. Wichtig dabei ist eine gute Begleitung durch die pädagogische Fachkraft sowohl für das Kind als auch die Eltern. Eine sichere und emotionale Bindung herzustellen, steht im Zentrum des Übergangs und bildet die Basis für das Ankommen im neuen Lebensabschnitt des Kindes. Folglich wird in den Einrichtungen auf eine behutsame, individuelle und an den Bedürfnissen der Kinder und Eltern angepasste Eingewöhnung viel Wert gelegt. Grundlage für die Eingewöhnung ist ein passendes Eingewöhnungsmodell.

6.2 Übergang von der Krippe in den Kindergarten

Pädagogische Akteure bauen Brücken und moderieren, um Eltern und Kinder auf dem Weg zu unterstützen. Schnittstellen sind entscheidende Situationen im Verlauf des weiteren Kita-Alltags. Im Laufe des dritten Lebensjahres wechseln die meisten Krippenkinder in den Elementarbereich. Der Entwicklungsstand ist soweit, dass die Förderung der Selbstständigkeit weiter in den Fokus rückt und dass Kinder neue Anregungen benötigen. Das Kind und die Eltern werden auf dem Übergang in den Kindergartenbereich vorbereitet. Begleitet von pädagogischen Fachkräften in einem multiprofessionellen Team wachsen die Krippenkinder behutsam zu Kindergartenkindern heran. Der passende Zeitpunkt für den Gruppenwechsel wird nicht am Geburtsdatum, sondern am Entwicklungsstand festgemacht. Um den Übergang für das Kind zu erleichtern, finden vor dem Wechsel kleine Besuche in der neuen Gruppe statt, um den Raum, die pädagogischen Fachkräfte und die anderen Kinder kennenzulernen.

Die Umgewöhnung an die neue Gruppe und erweiterte Regeln bzw. Strukturen erfolgt über einen längeren Zeitraum und wird von den pädagogischen Fachkräften dokumentiert. Das Portfoliobuch des Kindes wird der neuen pädagogischen Fachkraft übergeben und in einer kurzen

Übergabe erhält diese alle wesentlichen Informationen zum Kind. Zudem erfolgt ein Abschlussgespräch mit den Eltern vor dem Übergang in den Elementarbereich. Dieses erfolgt gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft im Bereich Kindergarten.

Übergangssituationen gehen bezogen auf s.g. „Selbstkonzepte von Kindern“ mit Stärkung oder Destabilisierung einher. Sofern bei Kindern im Kindergartenalter dieses Selbstkonzept schwach ausgeprägt war, liegt ein erhöhtes Risiko vor, den Übergang in die Grundschule nicht als Stärkung zu erfahren (GOrBiKS, Hildebrand, 2010, S. 6).

6.3 Übergang vom Kindergarten in Schule und Hort

Das Kindertagesstättengesetz formuliert in § 3 den eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten, die Kinder in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten. Die Grundschulen gewährleisten gemäß Brandenburgische Schulgesetz § 19 (1) eine enge Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und kindgemäße Formen schulischen Lernens für die behutsame Einführung in den Bildungsgang. Als Grundlage für die Gestaltung des Übergangs dient im Land Brandenburg der „Gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“. Er beschreibt die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementarbereich in den Primarbereich, als einen Qualitätsbereich der Entwicklung von Kindertagesbetreuung und Grundschule. In allen kommunalen Kindertageseinrichtungen erfolgt die Übergangsgestaltung gemäß dem gemeinsamen Orientierungsrahmen.

Durch ein vertrauensvolles Miteinander in der Kooperation zwischen Kita, Schule, Hort und Eltern, gelingt der Übergang und ein gutes Ankommen in der neuen Institution. Vielfältige Formen der Kommunikation, Partizipation und Kooperation auf Augenhöhe aller Beteiligten sind dafür erforderlich. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen die Personensorgeberechtigten als Unterstützer bei der Gestaltung des Übergangs wahr und beraten sie hinsichtlich ihrer Rolle, sodass diese den Übergang positiv mitgestalten und unterstützen können.

Eltern/sonstige Erziehungsberechtigte sollen ihr Kind in der Übergangsphase unterstützen und gleichzeitig müssen sie den Übergang bewältigen. Unsicherheiten sind abzufangen, Eltern sind im Informationsfluss zu halten. Regelmäßig sind Gespräche zu führen und Elternabende anzubieten.

Die Grundsätze für eine Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und den Grundschulen sind in Kooperationsvereinbarungen festgelegt. Die Kooperation basiert auf einer wertschätzenden, konstruktiven und kooperativen Zusammenarbeit. Der Übergang soll auf der Grundlage von GOrBiKS in einer auf die Bildungsinhalte und –materialien bezogenen gemeinsamen Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogen und Kitapädagogen zur Bereicherung der alltäglichen Bildungsprozesse bestehen. Gemeinsam wird den Kindern das Kennenlernen der alltäglichen Abläufe und Örtlichkeiten der Schule vor der Einschulung ermöglicht. Eine fortlaufende kompetenzorientierte Dokumentation orientiert sich dabei an dem individuellen Entwick-

lungsstand und den Bedürfnissen der Kinder. Die Teilnahme an Förderausschüssen und der Übergabeprozess bei weiterhin bestehendem Förderbedarf ist hier wichtiger Aspekt dieses Wechsels von Kita zu Schule und Hort.

Viele Kinder besuchen nach der Schule den Hort und auch hier müssen sie sich auf die neuen Räume und Strukturen einlassen und es erfolgt im Vorfeld ein vorbereitet, gestalteter Übergang. Gleichwohl können die pädagogischen Fachkräfte im Hort Vermittler in den Prozessen sein, wenn sie Teil der Kooperation zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule sind, den Kindern als Begleiter zur Verfügung stehen und in der Zeit nach dem Unterricht bekannte Rahmenbedingungen schaffen, die zur Entspannung und Entlastung der Kinder beitragen.

7. Zusammenarbeit mit Familien

7.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Allen Familien wird mit einer offenen und wertschätzenden Haltung gegenübergetreten und sie werden willkommen geheißen. Die Zusammenarbeit basiert auf einer partnerschaftlichen Beziehung, die auf Vertrauen, Akzeptanz, Respekt, Ehrlichkeit und Toleranz Wert legt. Eltern sind die Experten für ihre Kinder. Es wird ihnen auf Augenhöhe begegnet und dabei ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen beiden Lebenswelten - Familie und Kindertageseinrichtung - ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit. Diese gibt dem Kind Sicherheit und fördert eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften ist für den Aufbau einer emotionalen Bindung zur pädagogischen Fachkraft von Bedeutung. Eine sichere Bindung bildet eine solide Basis, um Erfahrungen in den zwei Lebenswelten machen zu können (Roth 2014, S. 210ff.). Das Wohl des Kindes steht im Zentrum der gemeinsamen Arbeit.



7.2 Eingewöhnung

Für das Kind ist der Eintritt in die Kindertagesstätte der Beginn eines neuen Lebensabschnitts. Ausschlaggebend für das Ankommen und das Wohlbefinden des Kindes ist der Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft. Daher stellt die Eingewöhnungsphase einen Schlüsselprozess dar und erhält eine besondere Bedeutung. Mit Hilfe eines Eingewöhnungsmodells findet in den kommunalen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Potsdam eine behutsame und individuelle Eingewöhnung der Kinder statt. Grundlage für die Eingewöhnung bildet ein Eingewöhnungskonzept für kommunale Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Potsdam.

7.3 Gespräche

Den Erstkontakt mit einer kommunalen Kindertageseinrichtung sollten idealerweise alle Eltern in einem Informationsgespräch vor Vertragsbeginn, z.B. am Tag der offenen Tür, der offenen Sprechstunde der Leitung oder im telefonischen Kontakt, haben. So können erste Informationen ausgetauscht werden und die Erziehungsberechtigten können entscheiden, ob das pädagogische Konzept mit ihren Vorstellungen vereinbar ist. In einem nächsten Termin wird der Vertrag unterzeichnet und das Aufnahmegespräch, indem u.a. die Eingewöhnung vorbesprochen wird, findet statt. Zum Ende der Eingewöhnung erfolgt gemeinsam mit den Eltern eine Auswertung.

Die häufigste Art der Kommunikation während der Betreuung in der Kindertageseinrichtung sind die Tür- und Angelgespräche, die neuen Informationen, Belange des Kindes oder Fragen der Eltern betreffen können. Sie tragen dazu bei, dass die Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern wächst (Bostelmann, Fink, 2007, S. 177f.).

Mindestens einmal im Jahr findet ein Entwicklungsgespräch mit den Eltern statt. Hier tauschen sich die Eltern und die pädagogische Fachkraft über den Entwicklungsstand des Kindes aus, mit dem Ziel gemeinsam die nächste Entwicklungsförderung bzw. -unterstützung zu besprechen (ebd., S. 179f.). Neben den Entwicklungsgesprächen besteht bei Bedarf die Möglichkeit Beratungsgespräche in Anspruch zu nehmen.

7.4 Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten

Eine wertschätzende und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Erziehungsberechtigten bildet die Grundlage für die Beteiligung im Alltag und für die Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertageseinrichtung. Somit gibt es verschiedene Möglichkeiten sich an der Gestaltung des Alltags zu beteiligen (u.a. gemeinsame Planung bzw. Vorbereitung von Festen/Feiern, Einbeziehung in Projektarbeit oder Arbeitseinsätze). Um einen Einblick in die tägliche Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu erhalten, kön-

nen die Erziehungsberechtigten hospitieren und erhalten u.a. über Elternbriefe, Newsletter oder Wanddokumentation weitere Informationen. Darüber hinaus findet mindestens einmal jährlich ein Elternabend statt, der Grundlagen, Ziele und Methode der pädagogischen Arbeit aufzeigt. Zudem werden die Erziehungsberechtigten an der Konzeptionsentwicklung und bei Fragen zur organisatorischen Umsetzung in der Arbeit beteiligt.

In jeder kommunalen Kindertageseinrichtung wird ein Kita-Ausschuss gebildet, der über die pädagogischen und organisatorischen Angelegenheiten der Kindertagesstätte mit beschließt und den Träger hinsichtlich bedarfsgerechter Öffnungszeiten berät. Der Kita-Ausschuss nimmt alle Belange, Probleme und Wünsche der Elternschaft entgegen, um sie mit der Kindertageseinrichtung zu besprechen und trägt somit zur Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Eltern bei. Zudem können sich gewählte Eltern aus der Kita heraus im Kreiskitaelternbeirat der Stadt Potsdam engagieren.

7.5 Beschwerdemanagement

Beschwerden in den kommunalen Kindertagesstätten können von Eltern, Kindern und Mitarbeitenden in Form von Kritik, Verbesserungsvorschlägen, Anregungen oder Anfragen ausgedrückt werden.

Beschwerden werden zeitnah gemeinsam und wertschätzend bearbeitet und tragen zur Verbesserung der Arbeit bei. Die Beschwerde eines Kindes ist als Unzufriedenheitsäußerung zu verstehen, die sich unabhängig vom Alter, Entwicklungsstand und der Persönlichkeit in verschiedener Weise über eine verbale Äußerung als auch über Weinen, Wut, Traurigkeit, Aggressivität oder Zurückgezogenheit ausdrücken kann. Jeder Form von Beschwerde wird von den pädagogischen Fachkräften und der Leitung ernst genommen und nachgegangen. Die Bearbeitung der Beschwerde erfolgt mit Hilfe eines standardisierten Beschwerdeverfahrens, welches in den Einrichtungen konzeptionell verankert ist. Das interne Beschwerdeverfahren hat klare und transparente Strukturen, um als Orientierung für alle Nutzer zu dienen. Ein systematisches und methodisches Vorgehen gibt allen Beteiligten Sicherheit, ein individuelles System schafft eine höhere Akzeptanz in der Umsetzung.

Beschwerden sind eine Form von Partizipation und als solche werden sie in den kommunalen Kindertageseinrichtungen ernst genommen. Der professionelle Umgang mit Beschwerden schafft eine positive Atmosphäre bzw. ein positives Miteinander und ist ein Gewinn für die Einrichtung. Durch die Bearbeitung von Beschwerden werden Problemlagen aufgezeigt, die gemeinsam bearbeitet werden können. Folglich verbessert sich die Qualität in der Institution und die Zufriedenheit aller wächst (Regner, Schubert-Suffrian, 2018, S. 126).

8. Kooperationen

8.1 Kooperationspartner

Die Kindertagesstätten der Landeshauptstadt Potsdam werden in vielfältigster Weise neben den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit Akteuren im Gemeinwesen, in der Jugendhilfeträgerlandschaft, der Bildungs- und Beratungssettings und mit Partner*innen innerhalb des eigenen Trägers zusammenarbeiten und fachbezogen kooperieren. Dabei werden rechtliche Vorgaben, fachliche Empfehlungen und regionale sowie trägerinterne Synergien zugrunde gelegt.

Der § 22a Abs. 2 SGB VIII legt fest, dass vielfältige Kooperationen „zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ (SGB VIII § 22a (2) 1) erfolgen sollen. Dabei sind Eltern/Erziehungsberechtigte, Schulen und Beratungsstellen ebenso erwähnt, wie Institutionen im Gemeinwesen und solche, die mit und für Kinder und Familien tätig (u.a. Frühförderstellen und therapeutische Leistungserbringer) sind. Darüber hinaus legte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter in einer Empfehlung dar:

„Vernetzung und Kooperation sind nicht nur rechtlich geboten, sie bieten auch die Möglichkeit, vorhandene Potentiale zu bündeln, Ideen in ihrer Vielfalt zu entwickeln und gemeinsame Strategien und Handeln im Sozialraum zu verankern“
(Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 2006).

Kooperationen und Vernetzungen sind für die Kindertagesbetreuung unerlässlich und verpflichtend. Sie sollen durch Kooperationsverträge Verbindlichkeit erlangen. Nur so kann die Mehrdimensionalität von Lebenslagen aufgegriffen und gemeinsam fokussiert werden.



8.2 Kooperationen mit Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten

Die Kooperation mit den Eltern hat durch das in Art. 6 Abs. 2 Grundgesetz festgeschriebene Elternrecht einen besonderen Stellenwert. Den Eltern gebühren die Pflicht und das Recht zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder. Die Kindertageseinrichtungen kooperieren mit den Eltern im Sinne einer einheitlichen Förderung der Kinder. Der Kontakt mit den Eltern erfolgt fast täglich und erhält im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für das Wohl des Kindes ein ganz besonderes Augenmerk. Eine Methodenvielfalt stellt den Austausch sicher, u.a. durch:

- **Aushänge zu pädagogischen Angeboten, organisatorischen Belangen (z.B. Essenplan) und Grundsatzfragen (z.B. Hausordnung)**
- **Homepage der Kindertagesstätte mit den wichtigsten Einrichtungsdaten inkl. Vorstellung von Konzept, Personal und Programm**
- **Newsletter u.a. digitale Informationen je nach Bedarf, Elternwunsch und aktuellem technischem Standard**
- **Kooperation in Gremien**
- **Web-basierte Möglichkeiten (Portale, Apps...).**

8.3 Kooperationen innerhalb des Trägers

Ein gutes pädagogisches Handeln im Sinne des Kinder- und Jugendhilferechts erfordert die Kompetenz als Träger. Die Landeshauptstadt Potsdam in ihrer gemeindlichen Trägerrolle trägt die Verantwortung für einen Qualitätsrahmen und somit auch für die Funktionalität eines kooperierenden Systems im Binnenverhältnis.

Es ist sicherzustellen, dass die Trägerschaft der Gemeinde im Einklang mit den Gesetzen erfolgt. Die Zuständigkeiten für Finanzierung und Personal sind eindeutig geregelt, Ansprech- sowie Kooperationspartner*innen in der Stadtverwaltung stehen in erforderlicher Verlässlichkeit zur Verfügung. Für weitere kind- und familienbezogene Fachfragen erhalten die pädagogischen Fachkräfte der gemeindlichen Kindertagesstätten sowie die Kinder und Erziehungsberechtigten Unterstützung. Vernetzungen sind nur praktisch wirksam, wenn sie verbindlich und transparent sind. Beteiligte Organisationseinheiten müssen eine erforderliche Sach- und Fachkompetenz besitzen und von Kollegialität geprägt sein. Organisationsstrukturen sind kontinuierlich bei Erfordernis zu modifizieren. Die Verwaltungseinheiten haben eine Servicefunktion, Kommunikations- und Entscheidungsebene müssen flach sein.

8.4 Ganztätige Bildung, Erziehung und Betreuung - Kooperationen Grundschule und Hort

Gekoppelt an die infrastrukturellen Bedarfe öffnet die Landeshauptstadt Potsdam den Fokus weiter auf die ganztägige Betreuung, Bildung, Erziehung und Versorgung für Kinder im Grundschulalter. Grundanliegen ist die Gestaltung eines kindgerechten Lebens- und Lernraumes durch Grundschule und Hort. Ganztägige Bildung und Betreuung zeichnet sich durch ein integriertes „Zusammenspiel“ formaler und non-formaler Bildungs- und Fördersettings und einer kindgerechten Rhythmisierung des Alltages aus. Sie basiert auf dem Wissen, dass sich formale, non-formale und informelle Lernprozesse vernetzt vollziehen und bei den Entwicklungsprozessen von Grundschulkindern noch besonders eng miteinander verwoben sind.

In kommunaler Trägerverantwortung wird dies durch die Kooperation von Grundschule und Hort umgesetzt. Hierbei setzt der Ganztagsstatus der Grundschule unterschiedliche Rahmenbedingungen und Standards in der Kooperation.

Auf Grundlage der Hortbausteine und GOrBiK's II umfasst die Einrichtungskonzeption und Kooperationsvereinbarung mit der Grundschule folgende Grundstandards:

- **Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung einer Lernkultur (Beobachtung, Analyse & Dokumentation)**
- **Stimulierung und Begleitung anschlussfähiger Lernprozesse**
- **Austausch über Kompetenzen, Wissen und Interessen der Kinder**
- **fachliche Verständigung zu einem standortspezifischen Hausaufgabenkonzept**
- **Förderung sozialer Kompetenzen und Partizipation**
- **Elternarbeit**
- **gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen, z.B. in der Schuleingangsphase**
- **standortspezifische Bedarfe, z.B. Abstimmung zu Kooperation im Bereich Integration, Inklusion oder Sprachförderung**
- **gemeinsame Fortbildungen.**

Bei Horten, die mit Grundschulen mit offenen Ganztagsangeboten oder mit verlässlichen Halbtagsgrundschulen (VHG) kooperieren, besteht ein erweiterter Handlungsrahmen bei der Gestaltung eines kindgerechten Tagesverlaufes. Hier bildet zusätzlich der Orientierungsrahmen „Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg“ eine Grundlage der Ausgestaltung der Kooperation.

Mit dem Ausbau ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung bzw. Ganztagsgrundschulen sind im Allgemeinen hohe Erwartungen verknüpft: der Ausgleich von benachteiligenden Strukturen, die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Entlastung der Familienerziehung, die Minderung von Schulabbrecherquoten und die Verbesserung des Schulerfolgs sowie der Erwerb sozialer Kompetenzen durch die sozialintegrative Funktion.

Hierbei kommt der verlässlichen Halbtagsgrundschule mit Hort und ergänzenden Angeboten

eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu. In kommunaler Trägerverantwortung soll mit Hilfe der Form VHG ein besonderer Beitrag für Bildungs- und soziale Teilhabe und damit Chancengerechtigkeit für Kinder geleistet werden. Dafür schafft die LHP als Träger kommunaler Horte die erforderlichen Rahmenbedingungen für eine Kooperation in diesem Modell.

Die besonderen Förderpotentiale der VHG liegen in:

- **größeren Zeiträumen für die Förderung durch die Ausdehnung der verbindlichen Unterrichtszeit auf 14:00 Uhr für alle Schüler*innen**
- **individueller Förderung durch kleinere Lerngruppen nach dem Mittagsband (VHG-Zeit)**
- **Förderung in multiprofessionellen Teams durch die besonderen Kooperationsformen von Lehr- und Hortfachkräften, in der Regel ab dem Mittagsband sowie die Mitwirkung von anderen Fachkräften im Ganzttag (Schulsozialarbeit, externe Kooperationspartner*innen)**

Die pädagogische Arbeit in der VHG basiert hierbei insbesondere auf der engen inhaltlichen, personellen und organisatorischen Verschränkung von Grundschule und Hort. Die Gestaltung der VHG erfolgt daher in besonders enger Kooperation und Kommunikation zwischen Schule, Jugendhilfeträgern (Hort) und außerschulischen Kooperationspartner*innen.

Die LHP strebt einen quantitativen und qualitativen Ausbau der VHG an. Kooperationstiefe und Förderqualität müssen dabei ausgehandelt und vereinbart werden. Hierfür soll der zu entwickelnde Potsdamer Qualitätsrahmen zur Kooperation von Grundschule und Hort zukünftig auf Grundlage bestehender fachlicher Standards⁷ einen lokalen Orientierungsrahmen und Handlungssicherheit bieten. Dabei können vor dem Hintergrund des Konzepts „Gemeinsames Lernen“ und der inklusiven Beschulung in Grundschulen die Themen Inklusion sowie Integration fortentwickelt werden. So wird den steigenden Bedarfen an inklusiver Beschulung entsprochen.

Der angestrebte Potsdamer Qualitätsrahmen soll zukünftig auch für kommunale Standorte, die im Rahmen der VHG arbeiten, als ein kooperativ entwickeltes und getragenes Instrument eine Leitlinie für pädagogisches Handeln und Kooperationsstrukturen werden.

Veränderte Rahmenbedingungen, Standards und Ressourcen für eine ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung, die aus der Kita-Rechtsreform und des Rechtsanspruches auf Ganztages erwachsen, sind im Fokus zu behalten.

⁷ „Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg“, Grundsätze elementarer Bildung, Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich, Bausteine für die pädagogische Arbeit in brandenburgischen Horten. Potsdam, „Die täglichen Übergänge zwischen Grundschule und Hort – Fortsetzung & Auftakt zugleich.“

8.5 Kooperationen mit kinder- und familienbezogenen Angeboten

Als kommunaler Träger von Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, durch sozialraumorientiertes Arbeiten den Eltern und Kindern neue Erfahrungsfelder zu eröffnen. Da die Potsdamer Stadtregionen sehr vielfältig sind, gestaltete sich die Kooperation vor Ort an dem jeweiligen Standort entsprechend individuell. Gemeinsam sollte jedoch allen sein, dass Leitung und Erziehende als Multiplikator*innen von Möglichkeiten auftreten und mit den sozialstrukturellen Faktoren in ihrer Umgebung vertraut sind. Im wechselseitigen Austausch mit allen Verantwortlichen werden so Eltern/sonstige Personensorgeberechtigte über soziale Angebote wie zum Beispiel Familienfrühstücke und Kinderflohmärkte in Bürgerhäusern, ehrenamtlichen Eltern-Kind-Gruppen und niedrigschwellige Angebote der Familienberatung informiert. Da die Lebenslagen von Familien unterschiedliche Herausforderungen stellen, werden die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas mit vielfältigen Bedarfslagen konfrontiert. Daher ist es wichtig, die Wege zu medizinischen und psychologischen Fachdiensten sowie Beratungsstellen zu ebnen.

Nicht immer kann es Eltern aufgrund der breiten Vielfalt von Unterstützungsangeboten gelingen, den Mut zu fassen auf die Suche zu gehen, um das Geeignete auszuwählen. Eine am Gemeinwesen orientierte Vernetzung im Sozialraum, leistet daher Präventionsarbeit (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 2006). Auf diesem Weg kann das Wohl der Kinder und ihrer Eltern durch professionelle Unterstützung sichergestellt werden.

9. Öffentlichkeitsarbeit

Als Träger von kommunalen Kindertagesbetreuungseinrichtungen sind wir mit unserer pädagogischen Arbeit im Sozialraum präsent. Für Eltern und Kinder sind kurze Wege attraktiv und so bieten wir insbesondere ein sozialraumbezogenes Angebot für Familien.

Auf eine Vernetzung zu allen sozialen Akteuren wird großen Wert gelegt. Gemeinsam mit freien Trägern sorgen wir dafür, dass aktuelle Themen, die die Arbeit in der Kindertagesbetreuung betreffen, in die politischen Gremien getragen werden, um so allen Bürger*innen und Bürgern eine aktive Mitarbeit an sozialen Themen in der Familienpolitik zu ermöglichen.

In der Umsetzung des Onlinezugangsgesetzes, das 2022 in Kraft tritt, soll es möglich sein in Zukunft Anträge auf Feststellung des Rechtsanspruches digital zu stellen. Unser Rahmenkonzept für kommunale Kitas sowie deren pädagogische Konzeption ist digital auf der Webseite der Stadt Potsdam zu finden. Ein guter Kommunikationsfluss zwischen uns als kommunaler Träger und der Öffentlichkeit insbesondere zu den Eltern zeichnet uns aus.

In den Einrichtungen wird es Flyer und Informationsblätter sowie Broschüren zu verschiedenen Themen sowie Aushänge zum Kita-Alltag geben. Mit unserem Steckbrief in dem Kita Wegweiser, kurz Kitabroschüre, stellen wir uns kurz und prägnant vor. In unseren Kitas können Eltern digital über unsere Kita-App mit uns als Träger und mit unseren Einrichtungsleitenden kommu-

nizieren. Angebote für Elternabende und persönliche Elterngespräche sind Angebote, in denen Eltern persönliche Anliegen mit Erziehenden und Leitungen besprechen können.

10. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die zentrale Aufgabe für die Landeshauptstadt Potsdam als Träger von gemeindlichen Kindertageseinrichtungen ist die Sicherung des Wohls des Kindes und die Umsetzung des Förderauftrags mit der Zielstellung einer guten Qualität. Wir übernehmen somit die Verantwortung für unsere Kindertagesbetreuungseinrichtungen und sind für den Betrieb, die Betriebsführung und die Einhaltung aller gesetzlichen Vorschriften zuständig. Als Träger nehmen wir verwaltungs- und organisationstechnische Aufgaben wahr und sind verantwortlich für die Personalführung und Betriebsorganisation. Ebenso gewährleisten wir die Kooperation zwischen den verschiedenen Zielgruppen und Institutionen und stellen eine ordnungsgemäße Wirtschaftsführung sowie eine ausreichende Finanzierung der Kindertageseinrichtung sicher (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2020, S. 8).

Eine weitere Aufgabe der Landeshauptstadt Potsdam als Träger der gemeindlichen Kindertageseinrichtungen betrifft die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität sowie die Verantwortung für die pädagogische Konzeption. Dazu werden Grundsätze und Maßstäbe zur Beschreibung von Qualitätsstandards entwickelt sowie Methoden und Instrumente zu deren Gewährleistung festgelegt. Zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gehören auch das Praktizieren einer Erziehungspartnerschaft mit den



Eltern der betreuten Kinder (vgl. Kap. 7) und die Vernetzung der Kindertagesbetreuung mit anderen Bereichen der frühkindlichen Förderung innerhalb und außerhalb von Planungsräumen (vgl. Kap. 8).

Das Qualitätsmanagement versteht sich als ein kontinuierlicher und systematischer Prozess, der sowohl die Schaffung qualitätsfördernder Rahmenbedingungen beinhaltet als auch die pädagogische Praxis selbst in den Blick nimmt. Dafür dienen sowohl interne als auch externe Maßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Einrichtungsqualität. Grundlegend gilt die Orientierung an rechtlichen Standards des SGB VIII § 22 bis 25 und § 79, 79a⁸ sowie das Kita Gesetz Brandenburg (KitaG, KitaPersV, TagpflegEV) und die Verordnungen des Landes Brandenburg. Eine Grundlage für die pädagogische Arbeit in den kommunalen Kindertageseinrichtungen sind zu entwickelnde Qualitätsstandards der Landeshauptstadt Potsdam für Kindertageseinrichtungen, die auf dem nationalen Kriterienkatalog „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder“ (Tietze, Viernickel, 2016) basieren.

Ein zentrales Element in den kommunalen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Potsdam sind die Evaluationsprozesse, in denen Kinder und ihre Familien mit einbezogen werden. Somit wird gewährleistet, dass in den jeweiligen Standorten bedarfsorientiert gearbeitet werden kann. Im Besonderen zählen dazu die Achtung der jeweiligen Bedürfnisse der Kinder als auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Holzknecht-Meier, 2020, S. 129ff.). Die Beteiligung der Eltern erfolgt in Fragen der Konzeptionsentwicklung und zu Fragen der organisatorischen Umsetzung der pädagogischen Arbeit (§ 6 KitaG). Zudem verfügt jede kommunale Kindertageseinrichtung über einen Kindertagesstätten-Ausschuss gemäß § 7 KitaG.



⁸ Auf die Zitation von Gesetzestexten wird hier verzichtet.

Das Beschwerdemanagement stellt wie bereits beschrieben einen zentralen Aspekt der partizipativen Qualitätsentwicklung dar. In allen Kindertageseinrichtungen werden verbale sowie nonverbale Beschwerden der Kinder im Sinne der sensitiven Responsivität (Remsperger, 2011, S. 35, 126ff.) ernst genommen sowie für Eltern und Familien transparente Beschwerdeverfahren installiert (Hansen, Knauer, 2016; Holzknecht-Meier, 2020, S. 129ff.).

Zum Abgleich des Ist- und des Soll-Zustandes für interne Qualitätsentwicklung dient das in dieser Konzeption dargestellte Leitbild als Qualitätsprofil für alle kommunalen Einrichtungen gem. SGB VIII § 22a. Zur Sicherung interner Prozessqualität dienen wöchentliche Teamsitzungen sowie Supervisionsangebote und Fachberatungen, die entsprechend den Bedarfen in den jeweiligen Konzeptionen der kommunalen Kindertageseinrichtungen festgelegt werden. Des Weiteren werden Möglichkeiten zu internen wie auch externen Fortbildung für alle Mitarbeitenden in den Kindertageseinrichtungen genutzt.

Ergänzend zu den internen Qualitätsentwicklungsprozessen werden regelmäßig externe Qualitätserhebungen durchgeführt. Das hierzu zu wählende Instrument wird den Bedarfen der Qualitätserhebung in der jeweiligen Kindertageseinrichtung und unter Einbeziehung der Konzeption ausgewählt.



Literatur

Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.). Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft (gefördert durch das BMFSFJ).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2010). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/ Berlin: Verlag das Netz.

Bostelmann, A., Fink, M. (2007). Pädagogische Prozesse im Kindergarten - Planung, Umsetzung, Evaluation. 2. Auflage. Berlin u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2006). Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum. Kiel. Verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/kooperation_vernetzung_kita.pdf. Letzter Zugriff am 27.01.2021.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2013). Sicherung der Rechte für Kinder als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen. Eisenach: 114. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter vom 10.-12. April 2013.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2020). Orientierungshilfe „Kita-Träger als Qualitätsfaktor“: Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betreiberlaubnisbehörden. Verfügbar unter: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=orientierungshilfe-fuer-eine-gute-qualitaet-von-traegern-von-tageseinrichtungen-fuer-kinder> 14.12.2020.pdf. Letzter Zugriff am 29.04.2021.

Czollek, L. C., Perko, G., Kaszner, C., Czollek, M. (2019). Praxishandbuch, Social Justice und Diversity, Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Das gesamte Sozialgesetzbuch SGB I bis SGB XIII (2012). Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Derman-Sparks, L. (2013). Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, P. (Hrsg.). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. B.: Herder.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2013). Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. In Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: WiFF.

Dietrich, C. (2016). Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination. In: Essen Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Althans, B., Bilstein, J. (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS.

Dorsch, S. (2017). Partizipation und Menschenbild im Reggio Emilia Approach. Bedeutung und

Wirkungszusammenhänge. Bochum/Freiburg: Projektverlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz-KJSG: Bearbeitungsstand 24.11.2020.

Evangelisch in Freiburg (Hrsg.) (o.J.). Bild vom Kind. Verfügbar unter: <https://www.evangelische-kitas-freiburg.de/paedagogik/unser-bild-vom-kind/>. Letzter Zugriff am 21.04.2021.

Friedrich, T. (2013). Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. S. 18-23. In: Inklusion –Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenz-orientierte Weiterbildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.

Gramelt, K. (2010). Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

GG. Grundgesetz (2001). 37. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.

Hildebrand, F. (2010). GOrBiKs in Brandenburg – Kooperation von der Kita und Grundschule. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). Zwischen den Zeiten – Übergänge. 1. Auflage. Potsdam.

Hansen, R., Knauer, R., Sturzenhecker, B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar: Verlag das Netz.

Hansen, R., Knauer, R. (2016). Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherungen an Standards für die Umsetzung des §45 SGB VIII. In: Knauer, R., Sturzenhecker, B. (Hrsg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa.

Hart, R. A. (1992). Children's Participation, From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Heller, E. (2010). Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen. Verfügbar unter: [kindlicheInteressenbeobachtenundfoerdern.pdf](#). Letzter Zugriff am 01.12.2020.

Hermann, K., Sauerhering, M. (2019). Fest auf eigenem (Werte-)Grund stehen und offen sein für neues. Menschenrechtliche Grundlagen und Praxisimplikationen einer inklusiven Wert-Haltung. In: Nifbe (Hrsg.). Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Holzknicht-Meier, A. (2020). Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik. Innovative Formen der Qualitätsentwicklung im Bereich der Elementarpädagogik in Bezug auf Struktur-, Personal-, Prozess- und pädagogische Qualität. Berlin: Logos.

Höhn, K. (2013). Raum-Gestaltung in der Kindertagespflege. München: Expertise der Abteilung Familie und Familienpolitik des Deutsches Jugendinstitut e. V.

Hundegger, V. (2019). Eine Kita für alle. Inklusion im pädagogischen Alltag. Kindergarten heute. Praxis kompakt. S. 5 – 8. Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Hundegger, V. (2019). Praxis kompakt: Eine Kita für alle. Inklusion im pädagogischen Alltag. Kindergarten heute. Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Knauer, R., Hansen, R., Sturzenhecker, B. (2016). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, R., Sturzenhecker, B. (Hrsg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa.

KitaG. (2020). Kleine Gesetzessammlung für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. 3. aktualisierte Auflage. Weimar: Verlag das Netz.

Köper-Jocksch, S. (2019). Der Early Excellence-Ansatz. Ein ressourcenorientierter (Beobachtungs-)Ansatz. In: Nifbe (Hrsg.). Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Kron, M. (2019). Inklusion und Entwicklung: Kinder mit besonderen Bedürfnissen in (frühen) Bildungsprozessen. S. 25-43. In: Frühpädagogische Inklusion und Übergänge. Stein, R., Link, P.-C. & Hascher, P. (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme.

Kruthaup, B., Lüllmann, N. (2007). Zusammenarbeit mit Eltern. Grenzen abbauen – Chancen entwickeln. In: Stroß, A. M. (Hrsg.). Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin: LIT.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Land Brandenburg (Hrsg.) (2016.). Grundsätze elementarer Bildung. Kindertagesbetreuung in Brandenburg von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Weimar: Verlag das Netz.

Landeshauptstadt Potsdam. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2016). Leitbild für die Landeshauptstadt Potsdam. Verfügbar unter: http://intranet.potsdam/system/files/documents/160914_www_leitbildpotsdam_beschlussfassung.pdf. Letzter Zugriff am 27.01.2021.

Landeshauptstadt Potsdam. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2018). Richtlinie Gesunde Verwaltung. Potsdam. Verfügbar unter: http://intranet.potsdam/system/files/documents/richtlinie_gesunde_verwaltung_broschuere.pdf. Letzter Zugriff am 21.04.2021.

Landeshauptstadt Potsdam. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2018). Dienstanweisung zum Arbeits- und Gesundheitsschutz der Landeshauptstadt Potsdam. Verfügbar unter: https://mail.lhp.intern/intranet/system/files/documents/richtlinie_gesunde_verwaltung_broschuere.pdf. Letzter Zugriff am 21.04.2021.

Jugendhilfeausschuss (2003). Die Leitlinien der Jugendhilfe der Landeshauptstadt Potsdam. Drucksache Nr. Stadtverordnetenbeschluss: DS 03/SW/0517. Letzter Zugriff am 18.12.2020.

Lichtblau, M. (2018). Kindliche Interessen beobachten und fördern. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Lichtblau_II_2018_. Letzter Zugriff am 01.12.2020.

Liebel, M. (2013). Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken. Weinheim: Beltz Juventa.

Lohmann, A., Hensen, G., Wiedebusch, S. (2014). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen. S. 46-100. In: Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogenen Aspekte eines sozialen Programmes. Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Riecken, A., Schinnenburg, H., Wiedebusch, S. (Hrsg.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Maywald, J. (2013). Kinderschutz in der Kita. Ein praktischer Leitfaden für Erzieherinnen und Erzieher. Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Mörxlbauer, A., Gruber, M., Derndorfer, E. (2019). Handbuch Ernährungskommunikation. Berlin: Springer Spektrum.

Plehn, M. (2019). Hort und Ganztagschule als formale und non-formale Bildungsorte. Ein komplementäres Bildungsverständnis. In: Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Plehn, M. (Hrsg.). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Pikler, E., Tardos, A. (2018). Lasst mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 5. überarbeitete Auflage. München: Richard Pflaum Verlag GmbH & Co. KG.

Preissing, C., Heller, E. (Hrsg.). (2009). Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien- und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 2. völlig, überarbeitete Aufl. Berlin: Cornelsen.

Rau, A.-C., Saumweber, K., Kluge, L. (2018). Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. Verfügbar unter: https://www.kitafach-texte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf. Letzter Zugriff am 01.12.2020.

Remsperger, R. (2011). Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: Springer.

Regner, M., Schubert-Suffrian, F. (2018). Partizipation in der Kita. 3. Auflage. Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Roth, X. (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg i. B.: Verlag Herder. Saferinternet (2020). Studie: 72 Prozent der 0- bis 6-Jährigen im Internet. Verfügbar unter: <https://www.saferinternet.at/presse-detail/studie-72-prozent-der-0-bis-6-jaehrigen-im-internet/> Letzter Zugriff am 27.01.2021.

Schauer, M. (2016). Damals und heute – kindliches Spielverhalten. S. 18-21. In: Ergopraxis, Ausgabe 6, Volume 9. Stuttgart: Georg-Thieme-Verlag. Verfügbar unter: <https://www.thieme-connect.de/products/ejournals/html/10.1055/s-0042-108990>. Letzter Zugriff am 26.04.2021.

Schulz, M. (2016). Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag. Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Althans, B., Bilstein, J. (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wirtschaft (Hrsg.) (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. 1. Auflage. Berlin: Verlag das Netz.

Serviceagentur Ganzttag im Projektverbund mit kobra.net (Hrsg.) (2011). Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg. Potsdam. Verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/qualitaetsbroschuere_web.pdf. Letzter Zugriff: 21.04.2021.

Six, U., Gimmler, R. (2007). Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Landes-anstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Vistas Verlag GmbH.

Stamer-Brandt, P., Thiesen, P. (2012). Kinder entdecken ihre Umwelt. 7 Entdeckungstouren durch Natur und Umgebung. Weinheim, Basel: Beltz.

Stein, P., Link, P.-C., Hascher, P. (Hrsg.) (2019). Frühpädagogische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme.

Stenger, U. (2017). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Analysen und Perspektiven. In: Stenger U., Edelmann, D., Nolte, D., Schulz, M. (Hrsg.). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim: Beltz Juventa.

Stiftung Kindergesundheit (Hrsg.) (2015). Kinder gesund betreut. Curriculum zur Gesundheitsförderung in der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Theunert, H.; Demmler, K. (2007). Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. S. 91-118. In: Theunert, H. (Hrsg.). Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Band 2. München: Kopaed Verlag.

Tietze, W., Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Tietze, W., Viernickel, S. (Hrsg.) (2017). Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Von der Beek, A., Buck, M., Rufenach, A. (2014). Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch zur Raumgestaltung in Kitas. Berlin: Cornelsen.

Wagner, Petra (Hrsg.) (2017). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage. Freiburg i. B.: Herder.

Wiener Bildungsserver Verein zur Förderung von Medienaktivitäten im schulischen und außerschulischen Bereich. (o.J.). Verfügbar unter: <https://medienkindergarten.wien/startseite>. Letzter Zugriff am 01.03.2021.

Weber, K. (Hrsg.) (2020). Die Kita-Konzeption. Stärkung und Weiterentwicklung Ihres pädagogischen Profils. 2, erw. & akt. Aufl. Köln: Wolters und Kluwer.

Wojcik, E. (2016). Kitas interkulturell gedacht. Chancen und Grenzen der interkulturellen Öffnung in Kitas. Wiesbaden: Springer.

Wunschel, G., Hermann, G. (2002). Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder Eltern und Erzieherinnen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Zimmer, R. (2014). Handbuch Bewegungserziehung - Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2016). Bewegung als Motor des Lebens. Nifbe Themenheft Nr. 2. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Bewegung_als_Motor_des_Lernens_online.pdf. Letzter Zugriff am 28.04.2021.

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	Ebenda
erw. & akt. Aufl.	Erweiterte und aktualisierte Auflage
et al.	und andere
etc.	et cetera
FB	Fachbereich
FK	Fachkraft
gem.	gemäß
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
i.B.	im Breisgau
i.d.R.	in der Regel
i.V.m.	in Verbindung mit
IT	Informationstechnik
LHP	Landeshauptstadt Potsdam
s.g.	sogenannte
u.a.	unter anderem
vgl.	Vergleich
VHG	verlässliche Halbtagsgrundschule
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Impressum

Herausgeber:

Landeshauptstadt Potsdam
Der Oberbürgermeister

Geschäftsbereich Bildung, Kultur, Jugend und Sport
Fachbereich Bildung, Jugend und Sport
Bereich Kindertagesbetreuung
Ansprechpartnerinnen: Frau Schelle (QM) und Frau Harpke (FB)

Friedrich-Ebert-Straße 79/81
14469 Potsdam

www.potsdam.de

Text und Bearbeitung:

Frau Elsaßer, Bereichsleiterin | Bereich Kindertagesbetreuung
Frau Schelle, Qualitätsmanagerin | Bereich Kindertagesbetreuung
Frau Harpke, Fachberaterin | Bereich Kindertagesbetreuung
Frau Ukrow, Jugendhilfeplanerin | Arbeitsgruppe Strategie, Bildung und Jugendhilfe
Frau Blumenthal, pädagogische Medienplanerin | Arbeitsgruppe Strategie, Bildung und Jugendhilfe
Frau Dr. Haase, Bildungsplanerin | Arbeitsgruppe Strategie, Bildung und Jugendhilfe
Frau Köppen, Social-Media-Koordinatorin | Bereich Presse und Kommunikation
Herr Kulawick, Arbeitsgruppenleiter Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung | Bereich Gesundheitssoziale Dienste und Senioren
Frau Parthum, Kulturwissenschaftlerin, Medienpädagogin, Lernberaterin Medienwerkstatt Potsdam | extern
Frau Lindner-Lippoldt, Supervisorin, Coach, Mediatorin | extern
Herr Vogt, Sprachtherapeut, Kommunikations- und Verhaltenstrainer, Dozent im Bereich der Frühpädagogik | extern
Frau Eick, Kindheitspädagogin (BA) | extern
Herr Eichner, Kindheitspädagogin (BA) | extern

Satz / Druck:

Foto & Layout Esselbach / Matthias Esselbach

Fotos:

© Jacob Ammentorp Lund - stock.adobe.com (Titelseite)
© Zarya Maxim - stock.adobe.com (Rückseite)
© Sunny studio - Fotolia.com (Seite 15)
© bernardbodo.com - stock.adobe.com (Seite 18)
© Gorilla - stock.adobe.com (Seite 22)
© icarmen13 - stock.adobe.com (Seite 24)
© RioPatuca Images - stock.adobe.com (Seite 25)
© Graham_Oliver - stock.adobe.com (Seite 27)
© contrastwerkstatt - stock.adobe.com (Seite 29)
© akira_photo - stock.adobe.com (Seite 33)
© Antonioguillen - stock.adobe.com (Seite 36)
© davit85 - stock.adobe.com (Seite 39)
Grafik: Antje Burke (Seite 40)
© oksix - stock.adobe.com (Seite 43 und Seite 46)
© gpointstudio - Fotolia.com (Seite 51)
© Tim UR - Fotolia.com (Seite 52)
© SerrNovik (Seite 53)

Stand: Juni 2021

