

Chancen und Grenzen der offenen Arbeit in Tageseinrichtungen mit  
Kindern unter drei Jahren auf der Grundlage des Berliner  
Bildungsprogramms

## **Bachelorarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades

**Bachelor of Arts (B.A.)**

vorgelegt an der Hochschule Magdeburg-Stendal

bei

Prof. Dr. Beatrice Hungerland (Erstgutachterin) und

Prof. Dr. Frauke Mingerzahn (Zweitgutachterin)

von Sonja Zube

Fachbereich *Angewandte Humanwissenschaften*  
Studiengang *Angewandte Kindheitswissenschaften*

Matrikel-Nr.: 20092534

Soorstr. 67

14050 Berlin

Tel.: 0151/17822885

E-Mail: sonjazube@yahoo.de

Berlin, 05. September 2013

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – eine Einführung .....</b>	<b>8</b>
2.1	Rechtliche Grundlagen und Qualitätsvereinbarungen der Förderung in Kindertageseinrichtungen .....	9
2.2	Kompetenzentwicklung als Richtungsziel der pädagogischen Arbeit .....	12
<b>3</b>	<b>Entwicklungsprozesse und Bindung in den ersten drei Lebensjahren als Grundlage der Kompetenzentwicklung.....</b>	<b>17</b>
3.1	Entwicklungsprozesse der ersten drei Lebensjahre .....	17
3.1.1	Erstes Lebensjahr – von Beginn an kompetent .....	18
3.1.2	Zweites Lebensjahr – Entstehung eines bewussten „Ich“ .....	23
3.1.3	Drittes Lebensjahr – das Streben nach Autonomie.....	25
3.2	Entwicklung und Organisation von Bindungsbeziehungen .....	28
3.3	Konsequenzen für eine frühe Fremdbetreuung.....	33
<b>4</b>	<b>Das pädagogische Konzept der offenen Arbeit .....</b>	<b>39</b>
4.1	Leitlinien der offenen Arbeit .....	39
4.2	Entwicklung des Ansatzes der offenen Arbeit.....	40
4.3	Äußere strukturelle und organisatorische Prinzipien offener Arbeit.....	44
4.3.1	Gemeinsame Nutzung von Funktionsräumen.....	44
4.3.2	Gemeinsame Planung und Übernahme von Aufgaben nach dem Fachfrauenprinzip ..	45
4.3.3	Bezugsgruppen .....	47
4.3.4	Verantwortung und Aufsichtspflicht .....	47
4.3.5	Beobachtung und Dokumentation .....	48
4.3.6	Offenes Nest für die Jüngsten .....	49
4.4	Innere Strukturen in der offenen Arbeit .....	50
4.4.1	Differenzierung und Achtsamkeit.....	50
4.4.2	Bildungsverständnis in der offenen Arbeit: das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung .....	51
4.4.3	Beziehungsgestaltung und Bindung in der offenen Arbeit .....	53
4.4.4	Grenzen im offenen Kindergarten.....	56
4.4.5	Kinderrechte in der offenen Arbeit .....	56
4.4.6	Erziehungspartnerschaft in der offenen Arbeit.....	60
4.4.7	Das Rollenprofil der Erzieher/innen .....	60

<b>5</b>	<b>Abschließende kindheitswissenschaftliche Betrachtungen .....</b>	<b>64</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>67</b>
	<b>Selbstständigkeitserklärung.....</b>	<b>71</b>

## 1 Einleitung

Der im Kindertagesförderungsgesetz verankerte Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in Kindertageseinrichtungen auch für unter dreijährige Kinder ab August 2013 führt zu einem enormen Ausbau der Kitaplätze für Kinder von 0-3 Jahren in allen Bundesländern.<sup>1</sup> Neben der Quantität der Betreuungsplätze rückt im Zuge dessen auch die Qualität der Tagesbetreuung immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit.<sup>2</sup> Nicht zuletzt durch die ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 und die Etablierung von länderspezifischen Bildungsplänen sollen sich Kindertageseinrichtungen immer mehr zu Bildungseinrichtungen entwickeln, die mit Qualitätsstandards und -kriterien arbeiten und ein methodisch und didaktisch begründetes pädagogisches Handeln praktizieren.<sup>3</sup>

In Berlin erschien 2004 ein länderspezifisches Bildungsprogramm, das seit 2006 verbindlich von allen öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden muss.<sup>4</sup> Die Durchsetzung des Programms in den Kindertageseinrichtungen wird im ganzen Bundesland regelmäßig durch eine externe Evaluation überprüft, um die Qualität der frühkindlichen Bildung zu sichern und weiterzuentwickeln.<sup>5</sup> Dem Berliner Bildungsprogramm liegt ein ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis zugrunde, das davon ausgeht, dass kindliche Bildung eine aktive Aneignungstätigkeit ist, die mit allen Sinnen und aus eigenem Antrieb heraus erlebt werden sollte. Das Kind wird als aktiver Gestalter seiner Umwelt betrachtet.<sup>6</sup>

Ein pädagogisches Konzept, das sowohl diesem Bildungsverständnis als auch dem zugrundeliegenden Bild vom Kind entspricht, ist das der offenen Arbeit.<sup>7</sup> Die pädagogische Ausgestaltung des Ansatzes ist in den Einrichtungen sehr vielfältig, aber im Grundsatz bedeutet offene Arbeit immer eine Offenheit der Einrichtung für alle Kinder, die Achtsamkeit gegenüber den individuellen Bedürfnissen und persönlichen Grenzen der Kinder und den Abbau von Machtstrukturen durch ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung.<sup>8</sup> Offene Arbeit wird vor allem als Entwicklungsprozess der Erzieher/innen betrachtet, die ihr Rollen- und Bildungsverständnis zugunsten der Unabhängigkeit und Eigenverantwortung der Kinder

---

<sup>1</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S.5

<sup>2</sup> Vgl. Ahnert 2008, S. 7f

<sup>3</sup> Vgl. Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff 2008, S.13

<sup>4</sup> Vgl. Leitner 2010

<sup>5</sup> Vgl. ebd.

<sup>6</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 18

<sup>7</sup> Vgl. Mienert & Vorholz 2013, S.28f

<sup>8</sup> Vgl. Lill 2012, S. 6

immer wieder reflektieren müssen.<sup>9</sup> Grundgedanke ist es auf der einen Seite, die Kinder das größtmögliche Maß an Selbstbestimmung erfahren zu lassen und auf der anderen Seite auch die Grundlage dafür zu schaffen, dass die Kinder Verantwortung für die Gemeinschaft tragen.<sup>10</sup> Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren genießt die offene Arbeit eine recht große Akzeptanz, auch weil die Effizienz des Konzeptes für diese Altersgruppe unter anderem in der NUBBEK-Studie empirisch untersucht und bestätigt wurde.<sup>11</sup>

Für die unter dreijährigen Kinder, die auch durch den eingangs erwähnten Rechtsanspruch immer häufiger in ein offenes Konzept integriert werden, ist die offene Arbeit in Fachkreisen aber noch umstritten.<sup>12</sup> Kinder unter drei Jahren unterscheiden sich aus entwicklungspsychologischer Sicht sehr stark von drei- bis sechsjährigen Kindern. Orientierungslosigkeit, fehlende Beziehungen und eine nicht ausreichende Förderung von Fähigkeiten sind die häufigsten Bedenken der Fachkräfte für die Kinder in den ersten drei Lebensjahren in einer offenen Kita.<sup>13</sup>

Aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive, die dieser Arbeit zugrunde liegt, stellt sich die Frage, ob es berechtigt ist, einen pädagogischen Ansatz, der auf Eigenverantwortung und Selbst- und Mitbestimmung von Kindern aufbaut, für eine bestimmte Altersgruppe als ungeeignet zu erklären. In den Kindheitswissenschaften, die sich aus den Kerndisziplinen Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Politikwissenschaften und Gesundheitswissenschaften zusammensetzen, werden Kinder als Seiende und nicht als noch werdende, unfertige Erwachsene betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder Akteure in ihrer Lebenswelt sind und ihnen deshalb Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben zustehen.<sup>14</sup> Gleichzeitig müssen aus kindheitswissenschaftlicher Sicht geeignete Bedingungen geschaffen werden, damit die Kinder ihre Ressourcen auch nutzen und ihre Lebenswelt mitgestalten können.<sup>15</sup> Eine Möglichkeit dafür ist die Vermittlung von zentralen Kompetenzen, die notwendig sind, damit die Kinder eigenverantwortlich Entscheidungen treffen können und handlungsfähig sind.<sup>16</sup> Die Frage, der in dieser Bachelorarbeit nachgegangen wird, lautet deshalb: Welches Potential hat der pädagogische Ansatz der offenen Arbeit in Tageseinrichtungen auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für

---

<sup>9</sup> Vgl. Lill 2012, S.8

<sup>10</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>11</sup> Vgl. Tietze & Becker-Stoll & Bense & Eckhardt & Haug-Schnabel & Kalicki & Keller & Leyendecker 2013, S.8

<sup>12</sup> Vgl. Lill 2006, S.23

<sup>13</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2012, S.4-9 oder auch Rohnke 2011

<sup>14</sup> Vgl. Luber & Hungerland 2008, S.9f

<sup>15</sup> Vgl. ebd., S.11

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S.11

die Kompetenzentwicklung der null- bis dreijährigen Kinder und wo zeigen sich gegebenenfalls Risiken für ihre Entwicklung?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden im zweiten Kapitel zunächst die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen abgesteckt. Da Berlin mit dem dargestellten flächendeckenden Qualitätsentwicklungskonzept der frühkindlichen Bildung Vorreiter in Deutschland ist<sup>17</sup>, werden die entsprechenden rechtlichen Grundlagen des Landes und das Berliner Bildungsprogramm dafür herangezogen. Der Begriff der Kompetenzentwicklung wird gefüllt durch die im Berliner Bildungsprogramm entwickelten Richtungsziele. Dort werden zentrale Kompetenzen formuliert, die ein Kind braucht, um handlungsfähig zu sein, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und letztlich seine Lebenswelt mitgestalten zu können.<sup>18</sup> In diesem zweiten Kapitel wird durch die Darstellung des gesellschaftlichen Auftrages, der mit der Sozialisationsinstanz Kindergarten verknüpft ist, eine soziologische Perspektive eingenommen.

Nach der Einführung in die rechtlichen Grundlagen der Arbeit in den Kindertagesstätten in Berlin und die Richtungsziele im Berliner Bildungsprogramm geht es im dritten Teil der Arbeit darum, aus psychologischer und in Ansätzen auch neurobiologischer Sicht die Entwicklungsprozesse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren und insbesondere die Entwicklung von Bindungsbeziehungen zu beleuchten, die die Grundlage für die Kompetenzentwicklung darstellen. Hier wird unter anderem gezeigt, dass wichtige Entwicklungsprozesse, wie die Selbst- und Objektpermanenz, Selbstregulierungsfähigkeiten, die Entwicklung eines Selbstbildes, emotionale Kompetenz und die Sprachentwicklung nur durch die wechselseitige Interaktion mit verlässlichen Bezugspersonen stattfinden können. Mithilfe der Bindungstheorie des britischen Kinderarztes und Psychoanalytikers John Bowlby und seiner Mitarbeiterin Mary Ainsworth, beide Pioniere der Bindungsforschung, wird deutlich, wie wichtig die frühen Beziehungserfahrungen für ein Kind sind und dass Bindungsqualität vor allem durch eine angemessene und zuverlässige Beantwortung der kindlichen Signale durch eine feinfühligere Betreuungsperson entstehen kann. Darüber hinaus gibt Bowlby's Bindungstheorie Aufschluss darüber, dass das Bindungsverhalten des Kindes immer in Balance mit dem Explorationsverhalten stehen muss.

---

<sup>17</sup> Vgl. Leitner 2010

<sup>18</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.26

Obwohl der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab August 2013 nur für die Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr gilt<sup>19</sup>, wurden schon im Jahr 2012 unter Einjährige in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege betreut und der Bedarf der Eltern liegt noch über der derzeitigen Betreuungsquote.<sup>20</sup> Da schon zum jetzigen Zeitpunkt auch offene Kindertageseinrichtungen Betreuungsplätze ab dem Säuglingsalter anbieten<sup>21</sup>, werden in Kapitel drei auch die Entwicklungs- und Bindungsprozesse des ersten Lebensjahres thematisiert. Ergebnisse von Daniel Stern und Martin Dornes, zwei der wichtigsten Vertreter der Säuglings- und Kleinkindforschung, zeigen in diesem Zusammenhang, dass das Kind von Beginn an als kompetent und aktiver Beziehungspartner zu betrachten ist.

Aus der besonderen entwicklungspsychologischen Situation der unter dreijährigen Kinder werden am Ende des dritten Kapitels Konsequenzen für die Anforderungen an eine optimale Gestaltung der Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kindertagesstätten ermittelt. Es findet eine Verknüpfung der psychologischen und pädagogischen Perspektive statt.

Im vierten Kapitel wird der pädagogische Ansatz der offenen Arbeit in seinen sichtbaren und unsichtbaren Strukturen dargestellt und letztlich mit den vorher herausgearbeiteten Anforderungen an eine frühe Fremdbetreuung in Zusammenhang gebracht. Neben den strukturellen Merkmalen, wie gruppenübergreifendes Arbeiten, Funktionsräume und Bezugsgruppen, stehen für die Beantwortung der Fragestellung vor allem die unsichtbaren Strukturen im Fokus der Betrachtungen. In dieser Analyse der unterschiedlichen Elemente von offener Arbeit wird jeweils das Potential für die Entwicklung einzelner Kompetenzen der unter Dreijährigen herausgearbeitet. Unter anderem werden Ausführungen von Gerlinde Lill, Gründerin des Netzwerks Offene Arbeit Berlin, und Gerhard Regel, Diplom-Sozialpädagoge mit dem Arbeits- und Fortbildungsschwerpunkt Offene Arbeit, herangezogen, um zu zeigen, dass offene Arbeit vor allem ein Beziehungskonzept nach dem Prinzip der Achtsamkeit und Differenzierung für ein verändertes Zusammenleben von pädagogischen Fachkräften und Kindern ist, von dem unter bestimmten Bedingungen jedes Kind profitieren kann. Dies zeigt aber auch, wie abhängig der Erfolg des Ansatzes von der Professionalität der Erzieher/innen ist, die in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren eine besonders große Verantwortung tragen.

---

<sup>19</sup> Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege 2008, S.2403

<sup>20</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 7

<sup>21</sup> Vgl. zum Beispiel INA.KINDER.GARTEN Augustenburger Platz in Berlin. Online in Internet: URL: [http://www.inakindergarten.de/kitas/augustenburger\\_platz.php](http://www.inakindergarten.de/kitas/augustenburger_platz.php)

In Kapitel fünf folgt die abschließende Betrachtung des Potentials der offenen Arbeit für die Kompetenzentwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive, die auch die möglichen Risiken für die Entwicklung der Kinder dieser Altersgruppe und die Bedingungen für eine gelungene Umsetzung des pädagogischen Ansatzes impliziert.

## 2 Frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – eine Einführung

Das Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung erfährt im Jahr 2013 ein hohes Maß an medialer und öffentlicher Aufmerksamkeit. Im April 2007 wurde auf dem Krippengipfel entschieden, dass ab dem 1. August 2013 für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein Betreuungsplatz zur Verfügung gestellt werden muss.<sup>22</sup>

Um diesem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung gerecht werden zu können, ist es Ziel von Bund, Ländern und Kommunen, das bedarfsgerechte Betreuungsangebot im gesamten Bundesgebiet intensiv zu erweitern.<sup>23</sup>

Dem dritten Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes ist zu entnehmen, dass der Bedarf an Plätzen der unter dreijährigen Kinder etwa bei 780.000 liegt.<sup>24</sup> Laut dem vierten Zwischenbericht lag die Betreuungsquote der unter Dreijährigen im Jahr 2012 bei 27,6%, der Bedarf der Eltern aber bei 39,4%.<sup>25</sup> Die Zahlen des vierten Berichtes zeigen auch, dass die Betreuungsquote der unter Einjährigen bereits 2012 bei 2,8% lag und der Bedarf der Eltern in der Betreuung der Kinder im ersten Lebensjahr sogar bei 8,3%.<sup>26</sup>

Neben dem quantitativen Ausbau des Betreuungsangebotes soll auch die Qualität der Einrichtungen gefördert werden.<sup>27</sup> Durch Erkenntnisse der neueren Hirn- und neurobiologischen Forschung über die große Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse für das ganze Leben des Menschen wird über eine optimale Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kindertageseinrichtungen viel diskutiert.<sup>28</sup> In Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen sollen die Kinder heute nicht mehr einfach nur betreut, sondern umfassend gefördert werden. Frühere Ansprüche bei der Suche nach einer Kindertageseinrichtung, wie die Nähe zum Wohnort, treten zunehmend in den Hintergrund.

---

<sup>22</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S.1

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S.1

<sup>24</sup> Vgl. ebd., S.1

<sup>25</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S.7

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S.7

<sup>27</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S.40

<sup>28</sup> Vgl. Spitzer 2010, S.67f und S. 79f

Die Eltern setzen sich immer mehr mit den verschiedenen pädagogischen Ansätzen auseinander und suchen kritisch eine Tageseinrichtung aus, die ihren Ansprüchen gerecht wird.<sup>29</sup> Pädagogische Ansätze zeigen gesellschaftliche Vorstellungen vom Bild des Kindes und damit auch von der Rolle der pädagogischen Fachkräfte. Sie bündeln Überzeugungen, Werte und Normen und leiten daraus Handlungsempfehlungen ab. Verschiedene Qualitätselemente werden in einem pädagogischen Konzept miteinander verknüpft und in Zusammenhang gebracht.<sup>30</sup> Oft entstehen neue Ansätze in der Elementarpädagogik in Zeiten, in denen die alten Vorstellungen hinterfragt und kritisiert werden. In der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten sich so die Montessori-, Waldorf- und Freinet-Pädagogik und Mitte bis Ende des 20. Jahrhunderts die Reggio-Pädagogik, der Situationsansatz, Ansätze des Waldkindergartens und die offene Arbeit, die Schwerpunkt dieser Arbeit ist.<sup>31</sup> Unabhängig von dem pädagogischen Ansatz gelten in Berlin für alle öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen gleiche rechtliche und auch inhaltliche Grundlagen, die die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte steuern.<sup>32</sup>

In Kapitel 2.1 werden die rechtlichen Grundlagen und die dazugehörigen Qualitätsvereinbarungen für Berlin dargestellt, die den Rahmen für die Arbeit in den Tageseinrichtungen nach dem Berliner Bildungsprogramm abstecken. In Abschnitt 2.2 geht es um den gesellschaftliche Auftrag und die Richtungsziele der pädagogischen Arbeit, die auf der Basis des Berliner Bildungsprogramms formuliert werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der Kompetenzentwicklung definiert.

## **2.1 Rechtliche Grundlagen und Qualitätsvereinbarungen der Förderung in Kindertageseinrichtungen**

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in Berlin arbeiten inhaltlich sowohl auf der Grundlage von Bundes- als auch von Landesgesetzen.<sup>33</sup> Das Kinderförderungsgesetz und das Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII stellen die rechtliche Grundlage auf Bundesebene dar.<sup>34</sup> Das Kindertagesförderungsgesetz mit entsprechender Verordnung und die Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtung ergänzen diese und bilden die Rechtsgrundlage auf

---

<sup>29</sup>Vgl. Knauf & Dux & Schlüter 2007, S.9

<sup>30</sup>Vgl. ebd., S.15

<sup>31</sup>Vgl. ebd., S.13

<sup>32</sup>Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2005, S.3f

<sup>33</sup>Vgl. Marburger 2006, S. 71

<sup>34</sup>Vgl. ebd., S.23

Länderebene.<sup>35</sup> Hinzu kommen das Tagesbetreuungskostenbeteiligungsgesetz und die Rahmenvereinbarungen Finanzierung/Leistungssicherung, die die Finanzierung der Betreuungsplätze regeln, aber für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant sind und deshalb nicht näher ausgeführt werden.

### *Kinderförderungsgesetz*

Das Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KiföG) regelt den Ausbau der Kindertagesbetreuung für die unter dreijährigen Kinder. Das Gesetz trat am 16. Dezember 2008 in Kraft und bildet die Grundlage der Ausbauphase und der Bereitstellung von Betreuungsplätzen ab dem 01.08.2013 durch den festgelegten Rechtsanspruch.<sup>36</sup> In §24 Absatz 2 KiföG ist geregelt, dass jedes Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung hat, wenn die Eltern erwerbstätig, arbeitssuchend oder in Ausbildung/Studium sind oder wenn die ergänzende Förderung in einer Tageseinrichtung wichtig ist für die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen Person.<sup>37</sup> Laut §24 Absatz 1 können aber auch Kinder in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege gefördert werden, die das erste Lebensjahr noch nicht vollendet haben, sofern die Eltern erwerbstätig oder in Ausbildung/Studium sind oder die Förderung für die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person geboten ist.<sup>38</sup>

### *Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII*

In §22 - §26 SGB VIII sind die bundesweit geltenden Rahmenbedingungen für die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege geregelt.<sup>39</sup> In §22 Absatz 1 ist definiert, dass Tageseinrichtungen Orte sind, an denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder den ganzen Tag aufhalten und in Kindergruppen gefördert werden.<sup>40</sup> Ziele der Förderung in §22 Absatz 2 sind die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die Unterstützung der Erziehung und Bildung innerhalb der Familie und der Vereinbarung von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung für

---

<sup>35</sup> Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2005, S.3f

<sup>36</sup> Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege 2008, S.2403

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S.2404

<sup>38</sup> Vgl. ebd., S.2404

<sup>39</sup> Vgl. Marburger 2006, S. 23

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 67

die Eltern.<sup>41</sup> Kinder mit und ohne Behinderung sollen laut §22a Absatz 4 gemeinsam betreut werden.<sup>42</sup>

### *Kindertagesförderungsgesetz*

In §26 SGB VIII ist festgeschrieben, dass die genauen Rechtsvorschriften der Kindertagesbetreuung durch das jeweilige Landesrecht der Bundesländer geregelt werden soll.<sup>43</sup> Das Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (KitaFöG) ist die entsprechende Regelung des Landes Berlin. Es ist am 23.05.2005 in Kraft getreten und regelt neben der Finanzierung, den Verwaltungsvorschriften, der Planung, Organisation und dem Anspruch und Umfang der Förderung auch die Aufgaben und Ziele der Arbeit und die Anforderungen an das Personal und die pädagogische Konzeption.<sup>44</sup>

Die gesetzlich geregelten zentralen Aufgaben der Kindertageseinrichtungen in §1 Absatz 1 KitaFöG entsprechen den formulierten Zielen des Gesetzes auf Bundesebene im SGB VIII<sup>45</sup> (siehe Ausführungen zu Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII). In §1 Absatz 2 KitaFöG ist formuliert, dass die pädagogische Arbeit an die individuellen Lebensbedingungen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes angepasst werden muss. Neben der Förderung von motorischen, kognitiven, sozialen und musischen Fähigkeiten wird in besonderem Maße die Sprachförderung als Bildungsauftrag betont.<sup>46</sup> Kinder mit und ohne Behinderungen sollen gemeinsam aufwachsen und leben.<sup>47</sup> Im Absatz 5 ist geregelt, dass die Kinder ein Recht auf Mitwirkung ihrer Entwicklung entsprechend haben.<sup>48</sup> Laut §10 Absatz 1 KitaFöG müssen die sozialpädagogischen Fachkräfte, die in den Einrichtungen arbeiten, die in §1 definierten Ziele der Förderung verfolgen.<sup>49</sup> Außerdem muss jede Einrichtung ein umfassendes pädagogisches Konzept erarbeiten, indem erläutert wird, auf welche Weise die genannten Ziele und Aufgaben in der Arbeit verfolgt werden.<sup>50</sup> §13 KitaFöG schreibt fest, dass die Berliner Senatsverwaltung mit den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege, dem Dachverband der Kinder- und Schülerläden (DaKs) und den Eigenbetrieben von Berlin verbindliche Qualitätsvereinbarungen entwickelt, die sicherstellen, dass die festgelegten Ziele in den

---

<sup>41</sup> Vgl. Marburger 2006, S. 67f

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 68

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 71

<sup>44</sup> Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2005, S.1f

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>46</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>47</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>49</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S.9

Einrichtungen verfolgt werden. Teil dieser Qualitätsvereinbarungen ist ein landeseinheitliches Bildungsprogramm mit einem Sprachdokumentationsinstrument, dessen Durchsetzung regelmäßig evaluiert wird.<sup>51</sup>

### *Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen*

Am 23. Juni 2008 wurde dem Gesetz aus §13 des Kindertagesförderungsgesetzes entsprochen, indem zwischen der LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, dem Dachverband der Kinder- und Schülerläden (DaKs) und den Eigenbetrieben von Berlin die Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten beschlossen wurde.<sup>52</sup> Mit dem Beschluss haben sich alle Beteiligten verpflichtet, den in §1 KitaFöG formulierten gesellschaftlichen Bildungsauftrag in ihren Einrichtungen zu erfüllen. Dies gilt für alle öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen in Berlin.<sup>53</sup> 18 konkrete Maßnahmen, zum Beispiel die verpflichtende Erstellung eines Konzeptes auf der Grundlage des BBP und regelmäßige interne und externe Evaluationen der Kindertageseinrichtungen, sollen zur Qualitätssicherung und –entwicklung beitragen und die konsequente Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms fördern.<sup>54</sup>

## **2.2 Kompetenzentwicklung als Richtungsziel der pädagogischen Arbeit**

Mit dem Berliner Bildungsprogramm wurde das landeseinheitliche Bildungsprogramm vorgelegt, das in §13 KitaFöG als Teil der Qualitätsvereinbarungen der LIGA Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, dem DaKs und den Eigenbetrieben von Berlin beschlossen wurde (siehe dazu auch Kapitel 2.1). Das Berliner Bildungsprogramm wurde mit dem Ziel erstellt, die gleichen Rechte und Chancen auf eine lebenswerte Perspektive in unserer Gesellschaft für jedes Kind zu fördern.<sup>55</sup> Alle Jungen und Mädchen sollen unabhängig von ihrer Herkunft und individuellen Voraussetzungen die Möglichkeit bekommen, sich auf ihre Weise in die Gemeinschaft einzubringen.<sup>56</sup> Der gesellschaftliche Auftrag, der im SGB VIII und

---

<sup>51</sup> Vgl. Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2005, S.10f

<sup>52</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2008, S.2

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>55</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 18

<sup>56</sup> Vgl. ebd., S.18

im Kindertagesförderungsgesetz schon genannt wurde, wird im Bildungsprogramm noch einmal begründet und konkretisiert.<sup>57</sup>

Bevor die Frage beantwortet werden kann, welches Potential das pädagogische Konzept der offenen Arbeit für die Kompetenzentwicklung der null- bis dreijährigen Kinder hat und wo sich auch Risiken für die Jüngsten zeigen, muss der Begriff der Kompetenzentwicklung näher definiert werden. Im Berliner Bildungsprogramm werden Richtungsziele in Form von Kompetenzen definiert, die das methodisch-didaktische Arbeiten der Fachkräfte leiten.<sup>58</sup> Im BBP wird davon ausgegangen, dass der Formulierung von pädagogischen Zielen eine Analyse zugrunde gelegt werden muss, welche Kompetenzen Kinder brauchen, um ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten und sich selbstbewusst und verantwortungsvoll im gesellschaftlichen Leben bewegen zu können. Auf dieser Basis können Richtungsziele festgelegt werden, nach denen die Arbeit in den Tageseinrichtungen gestaltet wird.<sup>59</sup> Das Bildungsprogramm folgt der Analyse des Bundesjugendkuratoriums, die ergeben hat, dass die zukünftige Gesellschaft ein Profil erhält als Wissensgesellschaft, Risikogesellschaft, Arbeitsgesellschaft, demokratische Gesellschaft, Zivilgesellschaft und Einwanderungsgesellschaft.<sup>60</sup>

Diese Art der Gesellschaft erfordert laut Berliner Bildungsprogramm von den Menschen, dass sie mit Neugier lernen wollen, Fähigkeiten zur Problemlösung entwickeln und mit Kreativität und Intelligenz ihre Umwelt erforschen. Die Menschen müssen es schaffen, in einer kurzlebigen und ungewissen Zeit die Gratwanderung zwischen Flexibilität und Identität zu gehen und dabei Verantwortung für sich selbst übernehmen können.<sup>61</sup> Für eine demokratische Gesellschaft ist es wichtig, dass der Einzelne sich an politischen Diskussionen beteiligt und sich mitverantwortlich fühlt auch für die Belange der Gemeinschaft.<sup>62</sup> Die Autoren des Berliner Bildungsprogramms haben auf der Basis dieser Gesellschaftsanalyse in Verbindung mit entwicklungspsychologischen Kenntnissen der frühen Kindheit Kompetenzen festgeschrieben, die bei den Kindern in Tageseinrichtungen gefördert werden sollen. Das Erlangen dieser Kompetenzen soll sie dazu befähigen, ihr Leben selbstbewusst und eigenständig zu gestalten und dabei auch Verantwortung für andere zu übernehmen.<sup>63</sup> Die Formulierung der Ziele erfolgt durch die Untergliederung in Ich-Kompetenzen, Soziale

---

<sup>57</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 26f

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 26-29

<sup>59</sup> Vgl. ebd., S.26

<sup>60</sup> Vgl. Bundesjugendkuratorium 2001

<sup>61</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 26

<sup>62</sup> Vgl. ebd., S. 26

<sup>63</sup> Vgl. ebd., S. 26

Kompetenzen, Sachkompetenzen und Lernmethodische Kompetenzen.<sup>64</sup> Kompetenzen können als Erfahrungen und Fähigkeiten beschrieben werden, die die Kinder in individueller Ausprägung in dem mehrjährigen Bildungsprozess in der Kindertageseinrichtung erleben und weiterentwickeln sollen. Die Kompetenzentwicklung kann als Ziel der mehrjährigen Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder definiert werden.<sup>65</sup>

Nachfolgend werden die vier Kompetenzbereiche des Berliner Bildungsprogramms präzisiert:

### *Ich-Kompetenzen – Selbstbewusstsein, Eigenverantwortlichkeit, Unabhängigkeit*

Ich-Kompetenz bedeutet vor allem, dass die Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen und wissen was ihnen gut tut. Die Kinder sollten Gefühle einordnen und äußern können und eigene Stärken erkennen, die das Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten fördern. Jedes Kind sollte das Gefühl haben, dass es seine Lebenswelt gestalten und etwas bewirken kann. Auch das Erkennen der eigenen Schwächen und gegebenenfalls bestehenden Einschränkungen ist Teil der Entwicklung von Ich-Kompetenz. Aber auch das Überwinden von Ängsten und das Bewältigen von Übergängen, Brüchen und Misserfolgen sind Bestandteil der Entwicklung. Die Kinder sollen ihre Rechte kennen und diese auch einfordern, für sich selbst, aber auch in der Verantwortung für andere. Weiterhin bedeutet Ich-Kompetenz, eine eigene Meinung zu entwickeln und diese anderen mitzuteilen, aber auch die Meinung anderer zu akzeptieren. Hinzu kommt Durchhaltevermögen in der Bewältigung von Aufgaben und die Entwicklung von kreativen Ideen und Eigeninitiative. Nicht zuletzt sollen die Kinder ein Bewusstsein für Gesundheit und ihren eigenen Körper entwickeln und sich um das eigene Wohlbefinden kümmern lernen.<sup>66</sup>

### *Soziale Kompetenzen – wertschätzende Beziehungen eingehen*

Soziale Kompetenz bedeutet, dass die Kinder in der Lage sind, mit einer wertschätzenden Haltung Beziehungen zu anderen einzugehen. Dazu müssen sie die Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrnehmen können und diese akzeptieren. Empathie und Toleranz gegenüber

---

<sup>64</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 26

<sup>65</sup> Vgl. ebd., S.27

<sup>66</sup> Vgl. ebd., S.27

anderen Kindern und Erwachsenen sind entscheidend. Die Kinder lernen, dass andere Menschen unter Umständen andere Erwartungen haben, aber auch, wie sie Konflikte lösen und Kompromisse schließen können. Sie müssen nicht nur die eigenen Rechte wahrnehmen, sondern auch akzeptieren, dass diese immer in gleichem Maß auch für die anderen gelten. Ein Verständnis von Fairness gehört ebenso zu den sozialen Kompetenzen wie das Verantwortungsgefühl für andere. Soziale Kompetenz bedeutet weiterhin, die Folgen des eigenen Handelns zu überblicken und dafür Verantwortung zu tragen.<sup>67</sup>

### *Sachkompetenzen – sich die Welt aneignen, Haltung entwickeln und sich ausdrücken*

Sachkompetenz haben Kinder, wenn sie sich mit allen Sinnen die Welt aneignen und Freude am Entdecken haben. Sie sollen und motiviert mit Ausdauer und Zielstrebigkeit experimentieren, untersuchen und erforschen. Sachkompetenz bedeutet auch, Ausdrucksfähigkeiten zu entwickeln, sodass die eigenen Pläne, Ideen und Gefühle ausgedrückt, aber auch die der anderen wahrgenommen und verstanden werden können. Sie sollen die eigene Sprache beherrschen, aber auch im Bewusstsein darüber sein, dass es andere Sprachen und auch andere nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten gibt. Neben einem Interesse für Bücher und Medien und dem Erkennen des Unterschiedes zwischen Realität und Fiktion gehört zur Sachkompetenz auch der kritische Umgang mit Medien. Laut BBP zählen zu Sachkompetenzen darüber hinaus handwerkliche Fähigkeiten und der Umgang mit verschiedenen Materialien, Bewegung und Sport zur Förderung eines gesunden Körperbewusstseins und die Entwicklung einer umweltbewussten Haltung und damit das Erkennen von ökologischen Zusammenhängen.<sup>68</sup>

### *Lernmethodische Kompetenzen – Bewusstsein darüber, dass, was und wie man lernt*

Lernmethodische Kompetenzen beinhalten vor allem die Fähigkeit, sich Wissen aneignen zu können und zu lernen. Kinder sollen Einsicht darin bekommen, dass Wissen und Bildung ihre Handlungsmöglichkeiten zur Lebensgestaltung und Teilhabe erweitern. Die Kinder sollen mit Geduld an Aufgaben herangehen und dabei erfahren, dass sich Anstrengungen lohnen, aber auch Übung und Wiederholung nötig sein können, um ein Problem zu lösen. Sie müssen

---

<sup>67</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.27f

<sup>68</sup> Vgl. ebd., S.28

erfahren, dass es immer verschiedene Herangehensweisen und Lösungen für ein Problem gibt und dass vor allem in Kooperation mit anderen kreative Ideen entstehen können. Lernmethodische Kompetenz bedeutet auch, dass die Kinder lernen, wo und wie sie Wissen generieren.<sup>69</sup>

Die genannten Kompetenzen geben das Ziel der pädagogischen Arbeit in den Berliner Kindertageseinrichtungen vor.<sup>70</sup> Die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder sollen dazu führen, dass sie diese Kompetenzen erlangen, um in der Welt handlungsfähig und wirksam zu sein.<sup>71</sup> Der Weg dorthin führt nach dem Berliner Bildungsprogramm über ein demokratisches und ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis.<sup>72</sup> Demokratisch bedeutet in diesem Fall, dass jedes Kind gleichermaßen die Chance haben muss, seine individuellen Fähigkeiten, Ideen und Potentiale in die Gemeinschaft einzubringen und ko-konstruktivistisch bedeutet, dass das Kind sein Bild von der Welt immer mit anderen Menschen teilt und durch die Interaktion mit ihnen intersubjektive Deutungsmuster entwickelt.<sup>73</sup> Im Austausch mit anderen erschließt sich das Kind auf der Basis seines individuellen Erlebens seine Lebenswelt in einem aktiven Prozess.<sup>74</sup> Grundlage dafür ist das Vertrauen zu den Interaktionspartnern und ein deutliches Interesse dieser an der Aneignungstätigkeit des Kindes. Die Bildungsprozesse und damit die Kompetenzentwicklung hängen maßgeblich von der Qualität der Beziehungen des Kindes zu seinen Bezugspersonen in der Kindertageseinrichtung ab.<sup>75</sup> Je vielfältiger der Austausch mit anderen und je größer das Angebot an Deutungsvarianten ist, desto eher findet das Kind zu einem möglichst objektiven Weltverständnis.<sup>76</sup>

---

<sup>69</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 28f

<sup>70</sup> Vgl. ebd., S. 26

<sup>71</sup> Vgl. ebd., S. 26f

<sup>72</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>74</sup> Vgl. ebd., S. 18

<sup>75</sup> Vgl. ebd., S. 122

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S.18

### **3 Entwicklungsprozesse und Bindung in den ersten drei Lebensjahren als Grundlage der Kompetenzentwicklung**

Im folgenden Teil werden zentrale Entwicklungsprozesse der ersten drei Lebensjahre thematisiert, die in der Frage nach dem Potential des Konzeptes der offenen Arbeit für die Kompetenzentwicklung der null- bis dreijährigen Kinder eine wichtige Rolle spielen. Die besondere entwicklungspsychologische Situation der Kinder dieser Altersgruppe gibt Hinweise darauf, wie die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen gestaltet werden muss, damit sie Bildungsprozesse im Sinne des Berliner Bildungsprogramms begünstigt und damit zur Kompetenzentwicklung der Kinder beiträgt<sup>77</sup> (siehe dazu auch Kapitel 2.2). Da im Zusammenhang mit offener Arbeit und Kindern unter drei Jahren von Fachleuten häufig kritisiert wird, dass dieser pädagogische Ansatz Kindern in der genannten Altersgruppe zu wenig emotionale Sicherheit und Orientierung bietet (siehe dazu Kapitel 1), liegt in der folgenden Betrachtung ein besonderer Fokus auf der Entwicklung und Organisation von Bindungsbeziehungen im frühen Kindesalter, die mithilfe der Bindungstheorie von John Bowlby erläutert werden.<sup>78</sup> Im Anschluss an die Ausführungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten drei Lebensjahre werden Schlussfolgerungen daraus für die Gestaltung der frühen Fremdbetreuung gezogen, um im nächsten Schritt zu überprüfen, ob offen arbeitende Kindertageseinrichtungen diesen gerecht werden können.

#### **3.1 Entwicklungsprozesse der ersten drei Lebensjahre**

Entwicklung verläuft nicht linear, sondern ist im Ablauf und auch in der Geschwindigkeit ein individueller Prozess.<sup>79</sup> Jedes Kind entwickelt sich anders, weil seine Fähigkeiten und Eigenschaften unterschiedlich angelegt und auch von der Umwelt unterschiedlich abgerufen und gefördert werden.<sup>80</sup> Kinder unter drei Jahren zeigen eine große Entwicklungsvielfalt in allen Bereichen, sodass die folgenden Ausführungen nur als grobe Orientierung der frühkindlichen Entwicklungsprozesse betrachtet werden sollten, die Raum lässt für die persönlichen Unterschiede.

---

<sup>77</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18f

<sup>78</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2012, S.4-9

<sup>79</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bense 2011, S.16

<sup>80</sup> Vgl. ebd., S.16

### 3.1.1 Erstes Lebensjahr – von Beginn an kompetent

Neue Methoden der experimentellen Säuglingsforschung, vor allem mithilfe von Video- und Tontechnik, haben dazu geführt, dass es heute nicht mehr nur einen klinisch rekonstruierten, sondern nun auch einen real beobachteten Säugling in der Wissenschaft gibt.<sup>81</sup> Bei der systematischen Erforschung des Säuglings werden Erkenntnisse aus Augen- und Kopfbewegungen und dem motorischen und emotionalen Ausdrucksverhalten gewonnen.<sup>82</sup> Die vielfältigen Experimente haben dazu geführt, dass sich das Bild vom kompetenten Säugling entwickelt hat, der in Bezug auf die Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeiten von Geburt an viel kompetenter ist, als man noch in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, die die Erkenntnisse vorwiegend retrospektiv erlangte, angenommen hat.<sup>83</sup> Der Säugling ist von Beginn an ein aktives Wesen, das in der Lage ist, Beziehungen einzugehen.<sup>84</sup> Nach Daniel Stern hat das Kind von Beginn an „(...) beziehungsstiftende Fähigkeiten (...)“<sup>85</sup>, die ihn Einfluss nehmen lassen auf die Gestaltung von Beziehungen.<sup>86</sup>

#### *Sinneswahrnehmungen*

In Bezug auf die visuelle Wahrnehmung ist der Säugling in der Lage, bis auf eine Distanz von 20 cm scharf zu sehen und Objekten mit den Augen zu folgen. Bekannte Gesichter betrachtet er besonders intensiv, wodurch erkennbar ist, dass Säuglinge schon Unterschiede zwischen fremden und vertrauten Menschen wahrnehmen.<sup>87</sup> Zwischen dem dritten und fünften Monat können auch Gesichtsausdrücke der Freude, Überraschung und Traurigkeit wahrgenommen und unterschieden werden. Das Neugeborene kann von Geburt an die Gesichtsausdrücke seines Gegenübers imitieren.<sup>88</sup> In Bezug auf die auditive Wahrnehmung konnte die neue Säuglingsforschung zeigen, dass Neugeborene von Geburt an hören und selbst im Mutterleib schon Geräusche wahrnehmen können. Sie bevorzugen die Stimme

---

<sup>81</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.28

<sup>82</sup> Vgl. ebd., S.32

<sup>83</sup> Vgl. Dornes 1994, S.21f

<sup>84</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.54f

<sup>85</sup> Zit. Stern 1994, S.45

<sup>86</sup> Vgl. ebd., S.45

<sup>87</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.33

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S.33

ihrer Mutter und lassen sich eher von hohen und leisen als von tiefen und lauten Tönen beruhigen.<sup>89</sup> Neugeborene können zwischen verschiedenen Gerüchen differenzieren und eine Woche nach der Geburt sind sie bereits dazu in der Lage, die engste Bezugsperson alleine über den Geruch zu erkennen.<sup>90</sup> Besonders bedeutend für die Erforschung des Säuglingsalters ist die Entdeckung der kreuzmodalen Wahrnehmung.<sup>91</sup> Untersuchungen haben ergeben, dass schon Säuglinge die Fähigkeit haben, verschiedene Sinneswahrnehmungen miteinander zu kombinieren und in Beziehung zueinander zu setzen.<sup>92</sup> Die wachsenden Wahrnehmungsfähigkeiten ermöglichen dem Säugling das sensumotorische Spiel, bei dem er seinen eigenen Körper und Gegenstände erforscht. Die zunehmende Augen-Hand-Koordination führt dazu, dass das Kind immer gezielter nach Gegenständen greifen und seine Eigenschaften und Funktionen erleben kann.<sup>93</sup>

### *Innere Repräsentanzen und Mentalisierung*

Eine zentrale Fragestellung in der Erforschung des Säuglings- und Kleinkindalters ist, ab wann das Kind in der Lage ist, die Permanenz und Existenz von Objekten oder Personen wahrzunehmen, auch wenn diese nicht zu sehen sind.<sup>94</sup> Nach Piaget und der kognitiven Psychologie ist diese Fähigkeit daran erkennbar, dass das Kind nach einem verschwundenen Gegenstand sucht, eine Vorstellung von Dauerhaftigkeit sowie bildhafte Erinnerungen an die Gegenstände und Personen hat. Piaget geht davon aus, dass dieser Entwicklungsprozess etwa mit dem achten Monat beginnt und durch Erfahrungen entsteht.<sup>95</sup> Vertreter der Säuglingsforscher hingegen nehmen an, dass die Fähigkeit, die Objekte und Personen unabhängig von der äußeren Wahrnehmung zu repräsentieren, von Geburt an vorhanden ist und sich sowohl aus angeborenen Strukturen als auch aus Entwicklungsvorgängen zusammensetzt.<sup>96</sup> Es wird davon ausgegangen, dass schon Neugeborene ein evokatives Gedächtnis haben, das bestimmte Vorstellungen und Erwartungen abspeichert und damit die Voraussetzung dafür ist, dass Erinnerungen von Ereignissen und Personen abgerufen

---

<sup>89</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.33f

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S.34

<sup>91</sup> Vgl. ebd., S.34

<sup>92</sup> Vgl. Dornes 2000, S.20

<sup>93</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bense 2011, S.46

<sup>94</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.41

<sup>95</sup> Vgl. Oerter & Montada 2002, S.174f

<sup>96</sup> Vgl. Stern 1994, S.122

werden können.<sup>97</sup> Säuglinge entwickeln spezielle Erwartungshaltungen über das Verhalten ihrer Bezugspersonen und die soziale Interaktion mit diesen.<sup>98</sup> Objekte werden vom Säugling betrachtet und als Modell gespeichert, das immer wieder mit einem erneuten Stimulus abgeglichen wird. So entstehen innere Repräsentanzen von Objekten und Personen, die der Säugling in Beziehung zu sich selbst wahrnimmt.<sup>99</sup> Die inneren Selbst- und Objektrepräsentanzen können sich aber nur durch die wechselseitigen Interaktionen vom Säugling und der Mutter oder einer anderen primären Bezugsperson entwickeln.<sup>100</sup> Bis zum vierten Lebensjahr werden Ereignisse in die Strukturen für bindungsrelevante Erfahrungen eingefügt und es bildet sich ein Repräsentationssystem von biographischen Erinnerungen heraus. Bis zum vierten oder fünften Lebensjahr entwickelt das Kind die Fähigkeit, sich selbst, aber auch die anderen als Personen mit Gedanken und mentalen Zuständen zu sehen.<sup>101</sup> Dazu gehört auch, dass die Reflexion von eigenen Gedanken und Gefühlen möglich ist und erfasst werden kann, welche Gedanken und Absichten die anderen haben.<sup>102</sup> Diese als Mentalisierung bezeichnete Reflexionsfunktion entsteht in einem Entwicklungsprozess, der etwa mit dem neunten Monat beginnt. Die Kinder lernen in dieser Zeit, dass das Verhalten ihrer Mitmenschen von verschiedenen Wünschen und Absichten ausgelöst wird.<sup>103</sup> Sie beginnen, das Verhalten anderer nachzuahmen und zu reproduzieren. Auch für die psychischen Eigenschaften anderer Menschen entwickelt das Kind ein Repräsentationssystem.<sup>104</sup>

### *Entstehung von Emotionen durch Affektspiegelung*

Beim Säugling zeigen sich grundlegende Affekte, wie Freude, Kummer, Traurigkeit oder Interesse, schon in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres im Gesichtsausdruck.<sup>105</sup> Nach einigen Monaten kommen auch Empfindungen wie Ärger und Angst hinzu. In der Forschung ist es umstritten, ob diese Beobachtung der Gesichtsausdrücke belegt, dass die Säuglinge

---

<sup>97</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.41

<sup>98</sup> Vgl. Stern 1994, S.124-126

<sup>99</sup> Vgl. Stern 1994, S.120f

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S.124f

<sup>101</sup> Vgl. Fonagy & Gergely & Jurist & Target & Vorspohl 2004, S.262

<sup>102</sup> Vgl. ebd., S.264

<sup>103</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.43

<sup>104</sup> Vgl. Fonagy et al. 2004, S.269f

<sup>105</sup> Vgl. Dornes 2000, S.21

diese Emotionen tatsächlich auch empfinden und erleben.<sup>106</sup> Martin Dornes geht aufgrund von neurobiologischen Überlegungen davon aus, dass die Säuglinge diese Empfindungen, die sich in ihrem Gesichtsausdruck zeigen, auch schon spüren und das sogar sehr facettenreich.<sup>107</sup> In der Säuglingsforschung wird davon ausgegangen, dass der Säugling seine eigenen Empfindungen durch die Affektspiegelung der Mutter oder anderen primären Bezugsperson gespiegelt bekommt. Die primäre Bezugsperson gibt den Affektzustand des Säuglings intuitiv in übertriebener Form zurück an das Kind und der Säugling nimmt wahr, dass die Mutter damit etwas darstellt und nicht ihren eigenen Gefühlszustand ausdrückt. In weiteren Entwicklungsprozessen entkoppelt das Kind das Gefühl von der Mutter und bezieht es auf sich selbst.<sup>108</sup> So empfindet der Säugling zunehmend verschiedene emotionale Zustände.<sup>109</sup> Zur Affektregulierung hat er die Möglichkeit, an den Fingern zu saugen und sich Menschen und Objekten hin- oder abzuwenden. Wenn diese grundlegenden Fähigkeiten nicht ausreichen um Bedürfnisse zu befriedigen, fängt der Säugling an zu schreien und fordert Hilfe der Bezugspersonen ein.<sup>110</sup> Durch die Interaktion mit der Bezugsperson und die gemeinsame Affektregulierung entsteht eine Weiterentwicklung der Fähigkeiten zur Selbstregulierung des Kindes.<sup>111</sup>

### *Interaktion mit einer Bezugsperson*

Säuglinge sind von Geburt an fähig, auf Reize in der Außenwelt zu reagieren und zu kommunizieren, wenn eine Bezugsperson die Verhaltenszustände des Kindes kennt und darauf reagiert.<sup>112</sup> Schon Säuglinge können ihre Befindlichkeiten in vielfältiger Weise gestisch und mimisch ausdrücken und darüber mit ihren Bezugspersonen in Kontakt treten.<sup>113</sup> Die Qualität der Interaktion hängt davon ab, wie gut das Kind und die Bezugsperson aufeinander abgestimmt sind und wie schnell und angemessen die Bezugsperson auf die Signale des Kindes reagiert.<sup>114</sup> Durch eine aufeinander bezogene

---

<sup>106</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.49

<sup>107</sup> Vgl. Dornes 2000, S.21

<sup>108</sup> Vgl. Stern 1994, S.124ff und vgl. Fonagy et al. 2004, S.43

<sup>109</sup> Vgl. Fonagy et al. 2004, S.43

<sup>110</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.50

<sup>111</sup> Vgl. ebd., S.50

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S.52

<sup>113</sup> Vgl. Dornes 2000, S.21

<sup>114</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.54

Interaktion erfährt das Kind das Gefühl von Selbstwirksamkeit.<sup>115</sup> Es hat von Geburt an eine aktive Rolle, die von den Reaktionen des Gegenübers geprägt wird und es kann Interaktionen initiieren oder auch beenden.<sup>116</sup> Sowohl die positiven als auch die negativen Erfahrungen der sozialen Interaktion werden als innere Repräsentanzen gespeichert.<sup>117</sup> Da häufige Irritationen in der Interaktion zu einem Bindungsproblem führen können, ist die emotionale Feinfühligkeit der Bezugsperson von entscheidender Bedeutung<sup>118</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.2). Durch die Interaktion mit den Bezugspersonen wird auch die Sprachentwicklung gefördert. Das Kind beobachtet intensiv die Mimik der ihm zugewandten Person in Kombination mit der akustischen Wahrnehmung. Diese Beobachtungen, die den Säugling auf das Sprechen vorbereiten, führen die Kinder nur bei ihnen vertrauten Personen durch.<sup>119</sup>

### *Motorische Entwicklung*

Im ersten Lebensjahr entwickelt sich die Motorik der Kinder besonders schnell.<sup>120</sup> Nach der Geburt kann der Säugling nur auf dem Bauch oder Rücken liegen, zwischen dem fünften und siebten Monat kann er sich schon zur Seite drehen und beginnt die ersten Formen der Fortbewegung. Wenig später sind die Kinder in der Lage zu krabbeln und schließlich zu Beginn des zweiten Lebensjahres auch sich aufzurichten und zu laufen.<sup>121</sup> Das Kind lernt, Dinge zu greifen und aus zufälligen Bewegungsmustern werden immer gezieltere Bewegungsabläufe.<sup>122</sup>

### *Kognitive Entwicklung*

Erkenntnisse aus der Hirnforschung und Genetik geben Aufschluss darüber, wie entscheidend die ersten Lebensmonate für die weitere Entwicklung des Kindes sind.<sup>123</sup> Bei der Geburt hat das menschliche Gehirn 100 Milliarden Neuronen, die über 50 Billionen

---

<sup>115</sup> Vgl. Dornes 2000, S.22

<sup>116</sup> Vgl. Dornes 2000, S.22

<sup>117</sup> Vgl. Stern 1994, S.117f

<sup>118</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.55f

<sup>119</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.52f

<sup>120</sup> Vgl. Kasten 2007, S.92

<sup>121</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.53

<sup>122</sup> Vgl. Kasten 2007, S.96f

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S.29 und S.31

Synapsen miteinander verknüpft sind. Bis zum achten Lebensmonat kann die Anzahl der Synapsen zwanzig Mal so groß werden, wenn der Säugling ausreichend Anregung aus seiner Umwelt bekommt. Das Gehirn reagiert in seiner Entwicklung auf soziale Interaktionen und Anreize von außen.<sup>124</sup> Bei nicht ausreichender Anregung sterben die Verbindungen wieder ab.<sup>125</sup> Auch bei den genetischen Faktoren spielt die Umwelt eine entscheidende Rolle. Die gesamte genetische Information eines Menschen im Genom wird vererbt.<sup>126</sup> Welche Gene aber aktiviert und abgerufen werden und so ihre Wirksamkeit entfalten, wird auch von Erfahrungen des Kindes in seiner Umwelt beeinflusst.<sup>127</sup> Die genauen Wirkungszusammenhänge und das Ausmaß des Einflusses werden in der Epigenetik untersucht.<sup>128</sup>

### 3.1.2 Zweites Lebensjahr – Entstehung eines bewussten „Ich“

Im zweiten Lebensjahr lernt das Kind viel über sich selbst und entwickelt ein zunehmend komplexes Selbstbild.<sup>129</sup> Es eignet sich Wissen über die eigene Existenz an und auch die Gefühle sich selbst gegenüber nehmen zu. Das Selbstkonzept wird durch Interaktion mit anderen beeinflusst und verändert. Durch die grundlegende Erfahrung, dass das Handeln des Kindes eine Folge hat und eine Reaktion bei der Bezugsperson hervorruft, beginnt das Entdecken des eigenen „Ichs“.<sup>130</sup> Das Analysieren der Mimik und die Wahrnehmung des Verhaltens der Bezugspersonen geben dem Kind Informationen über sich selbst. In der Interaktion mit Anderen nimmt das Kind wahr, dass es Unterschiede zwischen dem Selbst und den Anderen gibt.<sup>131</sup> Im zweiten Lebensjahr kann das Kind sich bereits Kategorien, wie Junge und Mädchen, zuordnen. Es entsteht immer mehr Wissen über das eigene Ich und in der Kombination mit den Bindungserfahrungen bildet das Kind sein Selbstkonzept.<sup>132</sup> In der Mitte des zweiten Lebensjahres ist es dazu in der Lage, sich selbst im Spiegel zu erkennen. Es ist sich selbst und seiner Tätigkeiten bewusst.<sup>133</sup> Dieser bedeutende Entwicklungsprozess führt dazu, dass das Kind zunehmend selbstbestimmt handeln möchte. Das

---

<sup>124</sup> Vgl. Kasten 2007, S.28f

<sup>125</sup> Vgl. Weegmann & Kammerlander 2010, S.68

<sup>126</sup> Vgl. ebd., S.31

<sup>127</sup> Vgl. ebd., S.31

<sup>128</sup> Vgl. ebd., S.31f

<sup>129</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.54

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S.54

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S.55

<sup>132</sup> Vgl. ebd., S.55

<sup>133</sup> Vgl. ebd., S.55f

Autonomiebestreben wächst und das Kind möchte für das eigenständige Handeln eine positive Reaktion bekommen.<sup>134</sup> In diesem Alter sind sich die Kinder darüber bewusst, dass ihr Verhalten Auswirkungen auf andere hat. Durch die Entwicklung des Ich-Bewusstseins kann das Kind sein Handeln zunehmend planen und auf ein Ziel hin ausrichten.<sup>135</sup> Die Nähe zu einer Bezugsperson beim Erkunden der Welt ist in diesem Alter noch sehr wichtig für das Kind. Das Bewältigen von Trennungen muss erst gelernt werden.<sup>136</sup> Wenn Kinder sich selbstständig beschäftigen können und durch gut verlaufene Trennungserfahrungen erleben, dass sie auch die Zeit alleine genießen können, wird ihr Kompetenzgefühl gestärkt und sie entwickeln ein positives Gefühl zu sich selbst.<sup>137</sup> Schmerzhaftes Trennungen und eine unsichere Bindung führen hingegen dazu, dass das Explorationsverhalten abnimmt und die Kinder aufhören zu spielen (siehe dazu auch Kapitel 3.2).<sup>138</sup> Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich auch die Sprache maßgeblich weiter, sodass die Kinder Bedürfnisse noch besser mitteilen können.<sup>139</sup> Mit achtzehn Monaten können viele Kinder etwa fünfzig Worte sprechen. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres lernen sie stetig neue Worte dazu und beginnen mit dem Sprechen von Mehrwortsätzen.<sup>140</sup>

### *Motorische Entwicklung*

Im zweiten Lebensjahr lernt das Kind laufen. Dieser wichtige motorische Entwicklungsschritt kann von außen nicht gefördert oder beschleunigt werden, sondern hängt von inneren Reifungsprozessen ab.<sup>141</sup> Die Kinder vergrößern ihren Bewegungsradius und probieren sich im Klettern aus.<sup>142</sup> Sie lernen Treppen steigen, einen Ball rollen und schießen, hüpfen und das Rückwärtslaufen. Die Feinmotorik verbessert sich und die Kinder lernen den Umgang mit Werkzeugen und Materialien.<sup>143</sup>

---

<sup>134</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.56f

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S.59f

<sup>136</sup> Vgl. ebd., S.61f

<sup>137</sup> Vgl. ebd., S.63

<sup>138</sup> Vgl. ebd., S.67

<sup>139</sup> Vgl. Rossmann 2012, S.84

<sup>140</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.69f

<sup>141</sup> Vgl. Kasten 2007, S.125

<sup>142</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S..60f

<sup>143</sup> Vgl. Kasten 2007, S.126

### *Kognitive Entwicklung*

Durch die Zunahme an funktionellem Wissen erlernen die Kinder im zweiten Lebensjahr die Funktion und den Umgang mit vielen Alltagsgegenständen und bilden immer differenziertere innere Repräsentationen von Dingen und Vorgängen in ihrer Umwelt aus. Diese inneren Vorstellungen entwickeln sich von einer sehr bildhaften und konkreten Form hin zu Repräsentationen mit vielen Symbolelementen.<sup>144</sup> Im Verlauf der Entwicklung kann das Kind auch Zusammenhänge erkennen und versteht einfache Handlungsabläufe. Auch wenn Personen, Objekte oder Tätigkeiten nicht zu sehen sind, können die Kinder sich in ihren Vorstellungen mit ihnen beschäftigen, Inhalte im Gedächtnis speichern, aber auch durch weitere Interaktionserfahrungen verändern und umschreiben.<sup>145</sup>

### *Spiel*

Das kindliche Spiel wird im zweiten Lebensjahr immer komplexer.<sup>146</sup> Im zweiten Lebensjahr beginnen Symbol- und Fiktionsspiele, bei denen die Kinder andere Rollen annehmen und Gegenstände und Personen im Spiel umdeuten. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnen die Kinder mit dem Konstruktionsspiel und nutzen dazu ihr wachsendes Vorstellungsvermögen.<sup>147</sup>

### **3.1.3 Drittes Lebensjahr – das Streben nach Autonomie**

Das sich zunehmend ausprägende Selbstbild der Kinder hat auch zur Folge, dass sie immer eigenwilliger werden und versuchen, ihre Wünsche mit allen Mitteln durchzusetzen. In dieser Phase testen Zweijährige ihre Grenzen, um ihren Handlungsspielraum zu ermitteln und Orientierung in der immer komplexer werdenden sozialen Umwelt zu erhalten.<sup>148</sup> Im dritten Lebensjahr sind Kinder in der Lage zu erkennen, dass andere Menschen aus ihrer Sicht die Dinge anders wahrnehmen als sie selbst.<sup>149</sup> Ab etwa achtzehn Monaten haben sie die Fähigkeit, die Emotionen anderer von ihren eigenen abzugrenzen und zu erkennen, dass

---

<sup>144</sup> Vgl. Kasten 2007, S.127f

<sup>145</sup> Vgl. ebd., S.129

<sup>146</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.68

<sup>147</sup> Vgl. ebd., S.68f

<sup>148</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.74f

<sup>149</sup> Vgl. ebd., S.75f

die anderen Gefühlszustände nicht sie selbst betreffen.<sup>150</sup> Durch die Entwicklung eines bewussten „Ichs“ kann das Kind die anderen als selbstständig wahrnehmen und Einfühlungsvermögen entwickeln.<sup>151</sup> Durch die Erfahrung, dass sie selbst einfühlsame Bezugspersonen haben, die ihre Signale wahrnehmen und darauf adäquat reagieren, können auch die Kinder selbst einfühlsam werden. Sie brauchen diese Sozialisationserfahrung, um Empathie entwickeln zu können.<sup>152</sup> Empathisch werden die Kinder dann, wenn sie einen Ausdruck der Sorge für andere zeigen und aktiv handeln, um das Leid eines anderen zu lindern. Auch wenn dieses Kümmern oft noch unsicher ist, kann bei diesem Verhalten von Mitgefühl gesprochen werden.<sup>153</sup>

### *Entwicklung und Organisation von Emotionen*

Die Interaktion mit den Mitmenschen, aber auch das eigene Handeln und Steuern von Gefühlen und das Denken, werden von Emotionen, also Gefühlszuständen mit entsprechender physiologischer Reaktion, beeinflusst.<sup>154</sup> Zweijährige sind zunehmend dazu in der Lage, verschiedene Emotionen in bestimmten Kontexten auszudrücken und diese auch gezielt einzusetzen.<sup>155</sup> Das Benennen, Verstehen und Regulieren von eigenen Emotionen und denen anderer, das zusammengefasst als emotionale Kompetenz beschrieben werden kann, entwickelt sich im dritten Lebensjahr weiter.<sup>156</sup> Der zunehmende Spracherwerb führt dazu, dass die Kinder ihre eigenen Gefühle immer besser benennen und damit andere dazu bewegen können, auf diese einzugehen und die Bedürfnisse zu befriedigen. Kinder im dritten Lebensjahr versuchen zunehmend, auf das Verhalten und Erleben ihrer Mitmenschen einzuwirken.<sup>157</sup> Sie können ihre Gesichtsmuskeln willkürlich beeinflussen und damit einen emotionalen Ausdruck unterdrücken oder auch einen falschen vorspielen. Es findet eine Trennung vom emotionalen Erleben und dem emotionalen Ausdruck statt. Sie entwickeln immer mehr Fähigkeiten, um Emotionen zu kontrollieren und sind so in der Lage, sozial unerwünschte Emotionen wie Wut vor anderen nicht so stark zu zeigen.<sup>158</sup> Das Wissen über

---

<sup>150</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.76

<sup>151</sup> Vgl. ebd., S.77

<sup>152</sup> Vgl. ebd., S.77

<sup>153</sup> Vgl. ebd., S.77

<sup>154</sup> Vgl. ebd., S.77

<sup>155</sup> Vgl. ebd., S.78

<sup>156</sup> Vgl. ebd., S.79

<sup>157</sup> Vgl. ebd., S.80

<sup>158</sup> Vgl. ebd., S.81f

Emotionen wird in Schemata gespeichert, die Auskunft über die mimische und gestische Ausdrucksweise des entsprechenden Gefühls geben. Durch diese immer differenzierter werdenden Schemata können die emotionalen Zustände anderer besser wahrgenommen und gedeutet werden.<sup>159</sup> Entscheidend bei der Entwicklung von emotionaler Kompetenz ist der Umgang der Bindungspersonen mit Emotionen.<sup>160</sup> Kinder, die ihre Emotionen erleben dürfen und erfahren, dass ihre Bezugspersonen diese aufgreifen, benennen und zulassen, lernen besser, ihre Emotionen zu regulieren als Kinder, bei denen bestimmte Empfindungen unterdrückt werden, indem sie ignoriert oder negativ bewertet werden. Das Kind kann so sein emotionales Gleichgewicht verlieren, weil sich die eigenen Empfindungen nicht mit dem widergespiegelten Bild durch die Bezugspersonen verknüpfen lassen. Es kann dann nur schwer lernen, die eigenen Emotionen zu regulieren.<sup>161</sup>

### *Sprachentwicklung*

Kinder im dritten Lebensjahr haben schon ein ausgeprägtes Sprachverständnis und entwickeln ihre Sprachproduktion weiter.<sup>162</sup> Sie verstehen die generelle Bedeutung eines Begriffs und können Kategorien bilden, indem sie den Dingen bestimmte Eigenschaften zuordnen.<sup>163</sup> Die Geschwindigkeit der Sprachentwicklung ist besonders unterschiedlich, aber viele Kinder können bis zu ihrem dritten Geburtstag in vollständigen Sätzen sprechen und kleine Geschichten und Vergangenes erzählen.<sup>164</sup> Gegen Ende des dritten Lebensjahres sprechen viele Zweijährige in kurzen Sätzen miteinander, auch wenn sie inhaltlich nicht immer Bezug auf das Gesagte nehmen.<sup>165</sup>

### *Spiel*

Die Kinder im dritten Lebensjahr bauen das gegen Ende des zweiten Lebensjahres begonnene Konstruktionsspiel aus und orientieren sich dabei zunehmend an der Realität.<sup>166</sup> Im Symbolspiel werden nun vor allem Alltagserlebnisse des Kindes nachgespielt. Objekte

---

<sup>159</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.80

<sup>160</sup> Vgl. ebd., S.80

<sup>161</sup> Vgl. ebd., S.80f

<sup>162</sup> Vgl. ebd., S.83

<sup>163</sup> Vgl. ebd., S.83f

<sup>164</sup> Vgl. ebd., S.84

<sup>165</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>166</sup> Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 225

werden als Personen umgedeutet. Durch das wachsende Vorstellungsvermögen gewinnt diese Form des Spiels immer mehr an Bedeutung.<sup>167</sup> Auch das Spielen mit Gleichaltrigen wird intensiver. Das gemeinsame Interesse an Gegenständen führt aber auch zu Konflikten, bei dessen Lösung Zweijährige oft noch Hilfe von einer Bezugsperson benötigen.<sup>168</sup> Gegen Ende des dritten Lebensjahres sind Kinder zunehmend in der Lage, Spielverläufe miteinander zu planen und abzusprechen und verbal miteinander zu kommunizieren.<sup>169</sup>

### *Motorische Entwicklung*

Die meisten Kinder lernen im dritten Lebensjahr aus eigenem Antrieb rennen, springen, Balance halten, werfen, fangen und klettern.<sup>170</sup> Das Erlernen dieser motorischen Grundformen und die motorische Weiterentwicklung ermöglicht es dem Kleinkind, seine Umwelt auf immer differenziertere Weise zu erkunden, wenn es Raum und Freiheit dazu hat, sich auszuprobieren und die eigenen körperlichen Fähigkeiten zu entdecken.<sup>171</sup> In diesem Alter verbringen die Kinder sehr wenig Zeit in Ruhe.<sup>172</sup>

## **3.2 Entwicklung und Organisation von Bindungsbeziehungen**

John Bowlby hat am Anfang der 1950er Jahre aus der Psychoanalyse, der Systemtheorie und der Verhaltensforschung ein bindungstheoretisches Konzept entwickelt. Veröffentlicht hat er seine Theorie in den drei Werken Bindung (1969), Trennung (1973) und Verlust (1980), verbreitet und in Langzeitstudien weiterentwickelt wurde das Konzept von Klaus und Karin Grossmann.<sup>173</sup> Bowlby's Bindungstheorie ist seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine der wichtigsten Theorien zur Erklärung der sozialen und emotionalen Entwicklung von der Geburt bis zum Erwachsenenalter.<sup>174</sup> Mithilfe eines theoretischen Bindungskonzeptes sind nach Bowlby zentrale frühkindliche Entwicklungsprozesse erklärbar.<sup>175</sup> Seiner Auffassung nach hat ein Säugling von Geburt an ein vorprogrammiertes Bedürfnis nach Bindung und zeigt dies im Bindungsverhalten, das dazu dient die Nähe und den Kontakt zur Bezugsperson

<sup>167</sup> Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 225

<sup>168</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.71ff

<sup>169</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>170</sup> Vgl. Kasten 2007, S.174f

<sup>171</sup> Vgl. ebd. S.127

<sup>172</sup> Vgl. Haug-Schnabel Bensel 2000, S.106-108

<sup>173</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.57

<sup>174</sup> Vgl. ebd., S.57

<sup>175</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.22

herzustellen.<sup>176</sup> Die Basis von Bindungsbeziehungen liegt in Folge in der frühen Kindheit, wengleich Bindungsbeziehungen über das ganze Leben hinweg bestehen und durch Interaktionserfahrungen weiter entwickelt und beeinflusst werden.<sup>177</sup> Das Bindungsverhalten des Säuglings, bei dem es Nähe und Kontakt zur primären Bezugsperson sucht, ist für Bowlby Zeichen eines Bindungssystems mit stammesgeschichtlichen Wurzeln. Das Aufrechterhalten von Kontakt hat das Überleben des Säuglings garantiert und ihn vor Gefahren geschützt.<sup>178</sup> In der frühen Kindheit unterscheidet Bowlby zwei verschiedene Verhaltenssysteme. Das erste System besteht aus dem Signalverhalten im frühen Säuglingsalter, bei dem das Kind schreit, lächelt oder die Arme ausstreckt. Dieses Verhalten bewirkt, dass die Mutter oder eine andere Person sich dem Kind zuwendet und Kontakt aufbaut.<sup>179</sup> Das zweite Verhaltenssystem ist das Annäherungsverhalten, bei dem das Kind sich der Mutter oder anderen Personen nähert, ihr folgt und sie festhält, sodass Nähe entsteht.<sup>180</sup> Diese aktive Suche nach Kontakt ist etwa ab dem sechsten Lebensmonat des Kindes möglich, wenn seine motorischen, geistigen und sozialen Fähigkeiten ausreichend entwickelt sind.<sup>181</sup> Bindungsverhalten entsteht durch eine innere Belastung des Kindes, wie Hunger oder Müdigkeit oder eine äußere Belastung, wie die Abwesenheit der primären Bezugsperson, in der es die Hilfe, Zuwendung und Sicherheit einer vertrauten Person braucht.<sup>182</sup> Die Interaktionserfahrungen, die das Kind im ersten Lebensjahr macht, lassen eine Erwartungshaltung gegenüber der Bindungsperson und ihrer Verfügbarkeit entstehen.<sup>183</sup> Die Bindungsorganisation entwickelt sich im Laufe des ersten Lebensjahres und die entstandene Erwartungshaltung wird auch auf andere Bindungspersonen übertragen.<sup>184</sup> Das Bindungsverhalten führt in der Entwicklung des Kindes zu gefühlsmäßigen Bindungen zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen, wie Mutter, Vater oder andere Familienmitglieder.<sup>185</sup> Nach Bowlby gibt es neben den Hauptbindungspersonen aber auch Nebenbindungspersonen auf die sich das Bindungsverhalten der Kinder richten kann.<sup>186</sup> Entscheidend für die Entstehung einer Bindungsbeziehung ist auf der einen Seite das aktive

---

<sup>176</sup> Vgl. Bowlby 1987, S.23

<sup>177</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.98

<sup>178</sup> Vgl. Ainsworth 1985, S.318

<sup>179</sup> Vgl. Bowlby, 1975, S.229-232

<sup>180</sup> Vgl. Bowlby 1975, S.232-234

<sup>181</sup> Vgl. Ainsworth 1985, S.318

<sup>182</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.99

<sup>183</sup> Vgl. Ainsworth 1985, S.319

<sup>184</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.103

<sup>185</sup> Vgl. Ainsworth 1964, S.110

<sup>186</sup> Vgl. Bowlby 1975, S.279f

Bindungsverhalten des Kindes, das die Initiative ergreift,<sup>187</sup> und auf der anderen Seite in hohem Maße auch der Erwachsene als Bindungsperson mit seinem Fürsorgeverhalten, das biologischen Ursprungs ist.<sup>188</sup> Die Eltern reagieren intuitiv auf ihr Kind und so ist es möglich, dass schon im Säuglingsalter eine Kommunikation mit dem Kind gelingt. Diese Verhaltensweisen entstehen nicht bewusst und zeigen sich alters- und kulturübergreifend bei allen Menschen.<sup>189</sup>

### *Innere Arbeitsmodelle*

Aufgrund der Interaktionserfahrungen im Umgang mit den Bindungspersonen entwickelt das Kind innere Arbeitsmodelle, mit denen es Ereignisse wahrnehmen und vorhersehen kann.<sup>190</sup> Diese inneren Arbeitsmodelle helfen dem Kind dabei, sich in seiner Lebenswelt zu orientieren und neue Situationen einordnen zu können.<sup>191</sup> Mit der Speicherung von Informationen über die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit der Bindungspersonen geht auch das Speichern von Informationen über das eigene Selbst einher.<sup>192</sup> Ab dem sechsten Lebensmonat sind die Modelle von außen beobachtbar und in der Entwicklung nachweisbar. Ab dem ersten Lebensjahr können die Kinder die Arbeitsmodelle abrufen und haben ein bindungsbezogenes Repräsentationssystem, das das Verhalten der Bezugspersonen gedanklich vorwegnehmen lässt.<sup>193</sup>

### *Bedeutung der Bindungsperson*

In Zusammenarbeit mit Mary Ainsworth, einer Mitarbeiterin von John Bowlby, die nach empirischen Belegen für seine Theorie forschte, untersuchte Bowlby auch die Funktionen der Bindungspersonen und die Bindungsqualität.<sup>194</sup> Die Bindungsperson hat aus seiner Sicht zwei zentrale Aufgaben. Auf der einen Seite hilft sie dem Kind dabei, seine Affekte zu regulieren, auf der anderen Seite bildet sie eine sichere Basis, von der aus das Kind

---

<sup>187</sup> Vgl. Ainsworth 1964, S.110

<sup>188</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.99

<sup>189</sup> Vgl. ebd., S.5

<sup>190</sup> Vgl. ebd., S.105f

<sup>191</sup> Vgl. Ainsworth 1985, S.319

<sup>192</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.105

<sup>193</sup> Vgl. Ainsworth 1985, S.318

<sup>194</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.61

explorieren kann.<sup>195</sup> Das System des Bindungsverhaltens und des Explorationsverhaltens stehen in einer dynamischen Wechselwirkung beim Kind, das heißt die Suche nach Nähe und die motorische Bewegung und das Erkunden und Erforschen der Umwelt wechseln sich ab. Eine optimale Balance ist wichtig, damit die Kinder sich kognitiv und emotional weiterentwickeln können.<sup>196</sup> Im ersten Lebensjahr werden die Bindungsbeziehungen vom Kind unabhängig voneinander organisiert. Ab dem ersten Lebensjahr ordnet das Kind die Beziehungen hierarchisch nach der Menge der Interaktionserfahrungen mit den unterschiedlichen Bezugspersonen.<sup>197</sup> Qualität und Hierarchie der Beziehungen können sich im Laufe der Zeit verändern und verschieben. Die wichtigste Bindungsbeziehung besteht mit der Person, mit der das Kind am meisten Zeit verbringt, unabhängig davon, ob die Interaktionserfahrungen positiv oder negativ sind.<sup>198</sup> Für die Qualität der Bindung ist die Art der Interaktionserfahrungen ausschlaggebend. Sie hängt maßgeblich von der Feinfühligkeit des Erwachsenen ab.<sup>199</sup> Die Signale des Kindes müssen wahrgenommen und richtig interpretiert werden, die Bezugspersonen müssen angemessen und prompt darauf reagieren und die Situationen müssen aus der Sicht des Kindes wahrgenommen werden können.<sup>200</sup> Je jünger das Kind ist, desto schneller muss die Reaktion auf die Signale erfolgen.<sup>201</sup> Durch eine verlässliche und feinfühligkeitsvolle Antwort der Bezugsperson erfährt das Kind, dass seine Bedürfnisse wahrgenommen werden und es Einfluss auf seine Umwelt hat<sup>202</sup> (siehe dazu auch Punkt 3.3.1). Bowlby unterscheidet in der Entstehung von Bindungsbeziehungen unterschiedliche Phasen.<sup>203</sup> In der ersten Phase, die etwa von der Geburt bis zum dritten Lebensmonat stattfindet, zeigt das Kind nur grundlegende Signale, wie Weinen und Schreien und ab dem zweiten Monat auch das soziale Lächeln. Die Säuglinge lassen sich in dieser Phase auch von fremden Personen auf den Arm nehmen und beruhigen, denn die Signale richten sich an alle Personen in der Umwelt des Kindes.<sup>204</sup> In der zweiten Phase, die etwa zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat des Kindes verläuft, beginnt das Kind seine Verhaltensweisen an bestimmte Personen zu richten und den Kontakt mit ausgewählten

---

<sup>195</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.99

<sup>196</sup> Vgl. Bowlby 1987, S.26

<sup>197</sup> Vgl. Ahnert & Maywald 2008, S.86

<sup>198</sup> Vgl. Bowlby 1975, S.280f

<sup>199</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.9f

<sup>200</sup> Vgl. Grossmann & Grossmann 2003, S.213

<sup>201</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.62

<sup>202</sup> Vgl. Grossmann & Grossmann 2003, S.213

<sup>203</sup> Vgl. Bowlby 1975, S.247

<sup>204</sup> Vgl. ebd., S.247f

Personen zu suchen. Es lässt sich dennoch leicht auch von anderen Personen beruhigen.<sup>205</sup> In der dritten Phase vom sechsten Lebensmonat bis zum dritten Lebensjahr zeigt das Kind ein aktives Bindungsverhalten, das sich an bestimmte vertraute Bindungspersonen richtet. Das Kind vermisst nun seine Bezugspersonen bei deren Abwesenheit und es kann Nähe und Entfernung aktiv steuern.<sup>206</sup> In der vierten und letzten Phase der zielkorrigierten Partnerschaft ab dem vierten Lebensjahr kann das Kind mithilfe der Mentalisierung (siehe dazu auch Kapitel 3.1.1) Absichten und Gefühle der anderen wahrnehmen und dadurch eine komplexe Beziehung zu ihnen aufbauen.<sup>207</sup>

### *Bindungstypen in der frühen Kindheit*

Mit Testverfahren, die Mary Ainsworth entwickelt hat, lässt sich das Bindungsverhalten in der frühen Kindheit testen. Bis heute wird diese Methode genutzt, um Bindungsqualität zu analysieren.<sup>208</sup> Das Kind wird dabei einer fremden Situation in einer ungewohnten Umgebung ausgesetzt, in der es zu zwei kurzen Trennungen von der Mutter oder primären Bezugsperson und dem Kontakt mit einer fremden Person kommt.<sup>209</sup> Durch die Beobachtung der Wiedervereinigungssituation lassen sich Rückschlüsse auf die Bindungsqualität von Mutter und primärer Bezugsperson ziehen.<sup>210</sup> In der Klassifizierung werden eine sichere Hauptbindungsgruppe mit vier Subgruppen und zwei unsichere Hauptbindungsgruppen mit jeweils zwei Subgruppen unterschieden.<sup>211</sup> Nach weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen mit vernachlässigten Kindern unterscheidet man noch eine vierte Gruppe, die aber nicht eigenständig, sondern nur in Kombination mit einer der anderen Klassifikationen verwendet wird.<sup>212</sup> *Bindungsgruppe B* bezeichnet die Gruppe der bindungssicheren Kinder. Diese zeigen offen ihre Gefühle in der Trennungssituation und freuen sich, wenn die Bindungsperson wieder in den Raum kommt. Sie suchen aktiv den Kontakt und körperliche Nähe. Die sicher gebundenen Kinder haben in ihrem ersten Lebensjahr die Erfahrung gemacht, dass ihre Bezugspersonen verlässlich zur Verfügung

---

<sup>205</sup> Vgl. Bowlby 1975, S.248

<sup>206</sup> Vgl. ebd., S.248

<sup>207</sup> Vgl. ebd., S.248f

<sup>208</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.63

<sup>209</sup> Vgl. Ahnert & Maywald 2008, S.86

<sup>210</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.102

<sup>211</sup> Vgl. Ainsworth 1985, S.321f

<sup>212</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.64f

stehen und haben dadurch Vertrauen und Sicherheit gewonnen.<sup>213</sup> *Bindungsgruppe A* beschreibt die Kinder des unsicher vermeidenden Bindungsmusters. Die Kinder drücken ihre Gefühle nicht offen aus und zeigen keine Trauer oder Angst in der Trennungssituation. Sie vermeiden die Nähe zur Bindungsperson und wenden sich der fremden Person zu. Die Kinder haben gelernt, dass sie belastende Situationen oft alleine bewältigen müssen und Ablehnung erfahren, wenn sie ihre wahren Gefühle zeigen.<sup>214</sup> *Bindungsgruppe C* steht für ein unsicher ambivalentes Bindungsmuster, bei dem die Kinder in Stresssituationen widersprüchlich reagieren und zwischen der Suche nach Nähe und ärgerlicher Zurückweisung wechseln. Sie wehren sich oft gegen Körperkontakt oder Spielangebote und lassen sich in ihrem Ärger nur schwer von der Bezugsperson beruhigen. Dieses Bindungsmuster entsteht durch ambivalente Bindungspersonen, die nicht verlässlich auf die Signale des Kindes reagieren, sondern einmal eher feinfühlig und einmal eher feindselig sind.<sup>215</sup> Das desorganisierte oder desorientierte Bindungsmuster wird in der *Bindungsgruppe D* zusammengefasst. Diese Kinder verfügen über keine Verhaltensstrategien bei der Trennung und sind gänzlich verunsichert. In belastenden Situationen zeigen die Kinder stereotypes Verhalten, Bewegungsstarren oder tranceähnliche Zustände, weil sie ihre Aufmerksamkeit nicht halten können.<sup>216</sup>

### 3.3 Konsequenzen für eine frühe Fremdbetreuung

Die Bildungsinhalte werden im Berliner Bildungsprogramm auf drei Ebenen unterschieden:

Das Bild von sich selbst – das Kind in seiner Welt

Das Bild von den anderen – das Kind in der Kindergemeinschaft

Das Bild von der Welt – Weltgeschehen erleben, Welt erkunden<sup>217</sup>

Diese Unterscheidung ergibt sich aus den entwicklungspsychologischen Prozessen, die in den verschiedenen Altersgruppen jeweils aktuell sind.<sup>218</sup> Die vorhergehenden Ausführungen über die ersten drei Lebensjahre des Kindes bestätigen die Annahme im Berliner

---

<sup>213</sup> Vgl. Ainsworth 1978, S.311-314

<sup>214</sup> Vgl. ebd., S.316-319

<sup>215</sup> Vgl. 1978, S.314-316

<sup>216</sup> Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 200f

<sup>217</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.11

<sup>218</sup> Vgl. ebd., S.19

Bildungsprogramm, dass bei sehr jungen Kindern vor allem die Entdeckung des eigenen Selbstbildes und der sehr nahen Bezugspersonen eine Rolle spielt. Dies ist die Ebene: Das Bild von sich selbst – das Kind in seiner Welt.<sup>219</sup> In der Interaktion mit den Bezugspersonen entwickelt es eine Vorstellung von sich selbst und seinem Handeln. Es entwickelt ein Verständnis von unterschiedlichen Emotionen und ihrer Ausdrucksweise, aber auch eine Erwartungshaltung gegenüber dem Verhalten und der Zuverlässigkeit anderer.<sup>220</sup> Von großer Bedeutung in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern ist deshalb der Bereich der Ich-Kompetenzen:<sup>221</sup>

- das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse, Interessen und Stärken, aber auch Schwächen
- das Einordnen und Äußern von Gefühlen
- sich eine eigene Meinung bilden und die anderer akzeptieren
- mit Neugier und Durchhaltevermögen Aufgaben bewältigen
- kreative Ideen entwickeln und wissbegierig sein
- die eigenen Rechte kennen und einfordern
- Bewusstsein für den eigenen Körper und Bewegungsfreude entwickeln
- Selbstgefühl entwickeln und sich zunehmend um das eigene Wohlbefinden kümmern.<sup>222</sup>

Diese Richtungsziele in Form von Ich-Kompetenzen aus dem Berliner Bildungsprogramm müssen handlungsleitend für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte mit unter dreijährigen Kindern sein.<sup>223</sup> Für die weiteren Kompetenzbereiche werden auch in diesem Alter schon Grundlagen gelegt, sie bilden aber nicht den Schwerpunkt in der Bedeutsamkeit.<sup>224</sup> Die Darstellung der Entwicklungsprozesse, insbesondere des kompetenten Säuglings, lässt darüber hinaus den Schluss zu, dass die Kinder die meisten Kompetenzen schon mitbringen und diese aus eigenem Antrieb heraus weiterentwickeln und ausdifferenzieren, wenn sie die Möglichkeit zur Interaktion mit einer verlässlichen Bezugsperson haben.<sup>225</sup> Daraus ergibt sich

---

<sup>219</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18

<sup>220</sup> Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.100

<sup>221</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.19

<sup>222</sup> Vgl. ebd., S.27

<sup>223</sup> Vgl. ebd., S.19

<sup>224</sup> Vgl. ebd., S.19

<sup>225</sup> Vgl. Lill 2012, S.47f

die besondere Verantwortung der Erzieherinnen in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren, die auch im Berliner Bildungsprogramm hervorgehoben wird.<sup>226</sup> Da es in dieser Altersgruppe in erster Linie darum geht, Beziehungen zu knüpfen, die Sicherheit und Verlässlichkeit geben und in Kombination mit vielfältigen selbstbestimmten Handlungsmöglichkeiten das Entwickeln des eigenen Selbstbildes ermöglichen, müssen die Feinfühligkeit der Betreuungsperson, die Vielfalt der Handlungs- und Bewegungsspielräume und die Beziehungsgestaltung in der frühen Fremdbetreuung besonders in den Fokus genommen werden.<sup>227</sup> Die Konsequenzen für die Ausgestaltung dieser drei Aspekte werden deshalb an dieser Stelle noch einmal für die Kinder unter drei Jahren in einer Kindertageseinrichtung konkretisiert.

### *Feinfühlige Betreuungspersonen*

Die Ausführungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten drei Lebensjahre und der Entstehung von Bindungsbeziehungen haben ergeben, dass die Kinder von Geburt an aktiv an ihren Entwicklungs- und Lernprozessen beteiligt sind.<sup>228</sup> Sie haben die Fähigkeit, Einfluss auf ihre Umwelt zu nehmen und zeigen von Beginn an Initiative und Eigenaktivität, die den Motor ihrer individuellen Entwicklung darstellen.<sup>229</sup> Trotz dieser Erkenntnisse darf nicht in den Hintergrund rücken, dass Kinder unter drei Jahren, insbesondere Säuglinge, maßgeblich von der Fürsorge der Erwachsenen abhängig sind. Sie können ihre Fähigkeiten nur in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen weiterentwickeln und brauchen verlässliche, Sicherheit gebende Beziehungen, die es ihnen ermöglichen, zu explorieren und ihren Interessen nachzugehen.<sup>230</sup> Die Qualität des sozialen Umfeldes und die Feinfühligkeit der Interaktionspartner sind entscheidend für die Entwicklungsprozesse des Kindes.<sup>231</sup> Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung, die Kinder unter drei Jahren betreuen, müssen bereit sein, die Grundbedürfnisse wie Hunger, Durst, Ruhe, aber auch Schutz und Zuwendung wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren. Die Reaktionen müssen sofort kommen und sich an den Rhythmus des Kindes anpassen.<sup>232</sup> Es kann nicht erwartet

---

<sup>226</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18

<sup>227</sup> Vgl. ebd., S.18

<sup>228</sup> Vgl. Leu 2009, S.75f

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S.75f

<sup>230</sup> Vgl. ebd., S.76f

<sup>231</sup> Vgl. ebd., S.76

<sup>232</sup> Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S.127

werden, dass sich die Bedürfnisse des Kindes an die Abläufe des Kitaalltages anpassen.<sup>233</sup> Bei kleinen Kindern ist es wichtig, die eigenen Handlungen und die des Kindes immer sprachlich zu begleiten, damit es lernt, die Verhaltensweisen der anderen und auch die eigenen zu verstehen.<sup>234</sup> Da die Kinder meist erst im dritten Lebensjahr beginnen, miteinander zu sprechen (siehe dazu auch Kapitel 3.1.3), kommt den Anregungen zum Dialog in einer eins zu eins Situation zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind generell eine besonders große Bedeutung für die Sprachentwicklung zu.<sup>235</sup> Säuglinge sollten während des gesamten Tages von vertrauten Personen begleitet werden, die Sicherheit geben, aber auch das Interesse der Kinder für Dinge und Personen wahrnehmen und aufgreifen.<sup>236</sup> Die Ausführungen zu der Entstehung von Bindungsbeziehungen in Phasen nach Bowlby zeigen, dass Kinder im Alter von drei bis sechs Monaten langsam beginnen, den Kontakt gezielt auf eine bestimmte Person zu richten und ab dem sechsten Monat bis zum dritten Lebensjahr ein aktives Bindungsverhalten entwickeln, bei dem sie sich an vertraute Personen richten und dieser auch folgen.<sup>237</sup> Solange die Kinder noch nicht in der Lage sind, ihrer Bezugsperson in der Tageseinrichtung aktiv zu folgen und ihre Nähe zu suchen, muss diese deshalb immer in Reichweite für das Kind sein und auf die Kontaktangebote verlässlich reagieren.<sup>238</sup>

### *Lernen durch vielfältige Handlungs- und Bewegungsspielräume*

Wenn die Kinder sich zunehmend fortbewegen können, erweitern sich auch ihre Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten.<sup>239</sup> Sie können anders den Kontakt zu den Personen in ihrer Umgebung suchen, sie entdecken neue Perspektiven und können sich durch die Fortbewegungsmöglichkeiten zunehmend zwischen mehreren Aktivitäten entscheiden. Sie können schon genauer ihre Bedürfnisse zeigen und ausdrücken.<sup>240</sup> Die neuen Fähigkeiten führen zu einem immer größer werdenden Wunsch nach Selbstständigkeit. Die Kinder entdecken und erforschen ihre Umwelt immer aktiver und eigenständiger.<sup>241</sup> Hans Rudolf Leu spricht sich deshalb dafür aus, dass in den

<sup>233</sup> Vgl. Van Dieken & Löffler 2012, S.61

<sup>234</sup> Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S.127

<sup>235</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensele 2011, S.83

<sup>236</sup> Vgl. Van Dieken & Löffler 2012, S.24

<sup>237</sup> Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 197

<sup>238</sup> Vgl. Van Dieken & Löffler 2012, S.11f

<sup>239</sup> Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S. 128

<sup>240</sup> Vgl. ebd., S.128

<sup>241</sup> Vgl. ebd., S.128-131

Kindertagesstätten mit Kindern unter drei Jahren eine Entwicklungsbegleitung stattfindet, die die Interessen der Kinder aufgreift und ein gemeinsames Erforschen möglich macht. Inhalte sollten an Alltagserfahrungen anknüpfen und für die Kinder bedeutsam sein.<sup>242</sup> Laufende Kinder suchen sich selbst neue Herausforderungen, wenn ihre Umgebung anregungsreich gestaltet ist und Raum dafür bietet.<sup>243</sup> Sie brauchen klare Strukturen und Rituale, aber auch flexible Bezugspersonen, die keine vorgefertigten und lange geplanten Angebote durchsetzen, sondern auf ihre spontanen Ideen und Einfälle reagieren.<sup>244</sup> Die Fachkräfte sollten den Kindern etwas zutrauen und auch Aktivitäten zulassen, deren Sinn sie nicht sofort erkennen können.<sup>245</sup> Die enorme motorische Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren erfordert ausreichend Raum und Fläche, um sich auszuprobieren und die eigene Bewegungsfähigkeit kennenzulernen.<sup>246</sup> Auch Gabriele Haug-Schnabel plädiert für eine Entwicklungsbegleitung, bei der die Kinder nur angeleitet werden und genug Freiraum für eigene Bildungswege haben.<sup>247</sup> Haug-Schnabel bezeichnet die ideale Fachkraft als „Regisseurin“<sup>248</sup>. Sie übernimmt Regie, indem sie die Raumgestaltung anregungsreich und vielfältig vornimmt, indem sie auf Fragen und Anregungen der Kinder reagiert und durch neue Angebote und Materialien ergänzt und zur Weiterentwicklung der Idee bereitstellt. Sie lässt den Kindern dabei den größtmöglichen Freiraum, der sich ständig angepasst an den Entwicklungsstand erweitert.<sup>249</sup> Indem die Erzieherin die Tätigkeiten und das Erproben von Lösungsansätzen beim Kind beobachtet und seine Interessen wahrnimmt und wieder aufgreift, kann das Kind seine Bildung schon in diesem Alter selbst steuern und aktiv beeinflussen.<sup>250</sup>

### *Bindung und Beziehung*

Bowlbys Bindungstheorie gibt Aufschluss darüber, dass das Kind die zentralen Bindungserfahrungen, die für die spätere Bindungs- und Beziehungsfähigkeit maßgeblich sind, im ersten Lebensjahr in der Regel in seinem familiären Umfeld noch vor Eintritt in die

---

<sup>242</sup> Vgl. Leu 2009, S.77f

<sup>243</sup> Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S.131

<sup>244</sup> Vgl. ebd., S.134

<sup>245</sup> Vgl. ebd., S.134

<sup>246</sup> Vgl. ebd., S.133f

<sup>247</sup> Zit. Haug-Schnabel 2009, S. 144

<sup>248</sup> Zit. ebd., S. 144

<sup>249</sup> Vgl. ebd.,S.144

<sup>250</sup> Vgl. ebd., S.144

Kindertageseinrichtung, macht<sup>251</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.2). Die wichtigsten Bindungspersonen für das Kind sind deshalb in der Regel die Eltern, Geschwister oder andere Familienmitglieder im direkten Umfeld des Kindes.<sup>252</sup> Diese wenigen festen Bindungen zu den primären Bezugspersonen reichen grundsätzlich für die emotionale Stabilität des Kindes aus.<sup>253</sup> In den Kindertageseinrichtungen geht es deshalb eher um die Gestaltung von Beziehungen, beziehungsweise um nachgeordnete Bindungsbeziehungen.<sup>254</sup> Da Kinder nur in Beziehung zu ihren Bezugspersonen lernen, ist eine vertrauensvolle Verbindung zu den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen trotz der primären Bindungsbeziehungen des Kindes unerlässlich.<sup>255</sup> Eine solche Beziehung, die von Verlässlichkeit und Feinfühligkeit geprägt ist, kann sich vor allem durch eine sensible Eingewöhnungsphase entwickeln.<sup>256</sup> In dieser Zeit muss eine Bezugsperson das Kind mit in die Einrichtung begleiten und ihm die sichere Basis geben, von der aus es die Umgebung und die Personen kennenlernen kann. Erst nach einiger Zeit finden kurze, gut vorbereitete Trennungen statt, bei denen das Kind von einer gleichbleibenden Person unterstützt und begleitet wird. Eine feste Bezugserzieherin sollte dem Kind auch während des Tages zur Seite stehen.<sup>257</sup> Nicht außer Acht gelassen werden darf die Tatsache, dass die ersten Bindungserfahrungen des Kindes in seinem familiären Kontext auch von Unsicherheit und fehlender Verlässlichkeit geprägt sein können.<sup>258</sup> In einem solchen Fall haben die pädagogischen Fachkräfte bei Kindern unter drei Jahren eine besonders große Verantwortung, weil ihr Interaktions- und Beziehungsverhalten dazu beiträgt, ob die unsicheren Beziehungsmuster beim Kind noch gefestigt oder durch verlässliche nachgeordnete Bindungsbeziehungen ausgeglichen werden können.<sup>259</sup> Wenn ein Kind schon im Säuglingsalter in einer Kindertageseinrichtung betreut wird, tragen die pädagogischen Fachkräfte in besonderem Maße dazu bei, wie sicher die grundlegenden Bindungsbeziehungen des Kindes organisiert werden.<sup>260</sup>

---

<sup>251</sup> Vgl. Rohnke 2001

<sup>252</sup> Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.59

<sup>253</sup> Vgl. Becker-Stoll 2009, S.87

<sup>254</sup> Vgl. ebd., S.87

<sup>255</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18

<sup>256</sup> Vgl. Becker-Stoll 2009, S.88

<sup>257</sup> Vgl. ebd., S.88

<sup>258</sup> Vgl. Rohnke 2001

<sup>259</sup> Vgl. ebd.

<sup>260</sup> Vgl. Kasten 2007, S.143f

## 4 Das pädagogische Konzept der offenen Arbeit

Nachdem dargestellt wurde, welche zentralen Entwicklungsprozesse sich in den ersten drei Lebensjahren vollziehen und welche Bedingungen in Kindertageseinrichtungen dafür notwendig sind, soll nun analysiert werden, welches Potential die offene Arbeit hat, diese Entwicklungsprozesse und damit die Kompetenzentwicklung der null- bis dreijährigen Kinder zu unterstützen und wo sich gegebenenfalls auch Risiken für eine gesunde Entwicklung zeigen. Aus der Darstellung der entwicklungspsychologischen Prozesse der unter Dreijährigen konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass vor allem die Entwicklung von Ich-Kompetenzen, also das Entwickeln eines eigenen Selbstbildes, in dieser Altersgruppe zentral ist. Aus diesem Grund werden die folgenden sichtbaren und die unsichtbaren Elemente des pädagogischen Konzeptes der offenen Arbeit dahingehend analysiert, ob sie geeignete Rahmenbedingungen dafür bieten, die Entwicklung von Ich-Kompetenzen bei den Jungen und Mädchen unter drei Jahren zu fördern oder wo sich gegebenenfalls Risiken für die Kompetenzentwicklung der Kinder zeigen.

### 4.1 Leitlinien der offenen Arbeit

In dem pädagogischen Konzept der offenen Arbeit steht das Kind als Subjekt im Zentrum.<sup>261</sup> Den Kindern soll ein größtmögliches Maß an Autonomie zukommen, sodass ihr Erleben, ihr Wohlbefinden und ihre Interessen Ausgangspunkt der organisatorischen Planung, der Alltagsstruktur, der pädagogischen Angebote und der Beziehungsgestaltung sind.<sup>262</sup> Gleichzeitig bekommen die Kinder die Chance, Verantwortung auch für die Gemeinschaft zu übernehmen.<sup>263</sup> Vielfältige Handlungs- und Erfahrungsräume geben ihnen die Möglichkeit, Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und zu vertiefen.<sup>264</sup> Offene Arbeit bedeutet eine Öffnung der Einrichtung für alle Kinder, unabhängig von einer Behinderung oder anderen Besonderheiten.<sup>265</sup> Differenzierte Arbeit sowohl in der persönlichen Einstellung der Erzieherinnen als auch in den Alltagsstrukturen soll der Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht werden.<sup>266</sup> Machtstrukturen werden abgebaut, indem die Kinderrechte

---

<sup>261</sup> Vgl. Oest 2011, S.78

<sup>262</sup> Vgl. Lill 2012, S.8f

<sup>263</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>264</sup> Vgl. ebd., S.9

<sup>265</sup> Vgl. Lill 2012, S.6

<sup>266</sup> Vgl. ebd., S.8f

handlungsleitend sind und persönliche Grenzen im Umgang mit den Kindern gewahrt werden.<sup>267</sup> Oberstes Prinzip sind Selbst- und Mitbestimmung der Kinder.<sup>268</sup> Offene Arbeit reagiert auf die veränderten Lebensumstände der Kinder, aber auch ihrer Familien, sodass sie möglichst viel Flexibilität auch für die Eltern und ihre Alltagsgestaltung bietet.<sup>269</sup> Offene Arbeit ist nicht nur ein pädagogisches Konzept, sondern auch ein Konzept für die Zusammenarbeit und Kooperation der Erzieherinnen und das eigene Selbstverständnis in ihrer beruflichen Rolle.<sup>270</sup>

## 4.2 Entwicklung des Ansatzes der offenen Arbeit

Das pädagogische Konzept der offenen Arbeit ist keines, das erst theoretisch ausgearbeitet wurde und dann als handlungsleitendes Konzept Einzug in die Kindertageseinrichtungen gefunden hat, sondern es entwickelte sich aus der Praxis und der kritischen Reflexion der Bedingungen in den Kitas, die einzelne Erzieher/innen in den 1980er Jahren vorgenommen haben.<sup>271</sup> Die Kinder in diesen ersten Einrichtungen wurden intensiv beobachtet und das eigene Handeln der pädagogischen Fachkräfte wurde selbstkritisch analysiert.<sup>272</sup> Diese Beobachtungen haben dazu geführt, dass einzelne Teams beschlossen haben, dass nicht länger die Kinder an die bestehenden Strukturen in den Einrichtungen angepasst werden sollten, sondern dass die Rahmenbedingungen sich zugunsten der Bedürfnisse der Kinder verändern müssen.<sup>273</sup> Die Erzieher/innen schafften mehr Freiraum für die Kinder und öffneten die Außenbereiche.<sup>274</sup> Die Kinder wurden in ihrer Individualität wahrgenommen, was dazu führte, dass es keine gemeinsamen Schlafsituationen für alle Altersgruppen mehr gab, flexible Mahlzeiten in einer Cafeteria oder einem Restaurant eingeführt wurden, dass die pädagogischen Angebote sich zu einem gruppenübergreifenden Angebot entwickelt haben und dass das Freispiel tatsächlich zu einer Zeit der freien Verfügung für die Kinder wurde.<sup>275</sup> Es wurde schon in den 1980er Jahren beobachtet, dass die Kinder zunehmend unter Bewegungsmangel litten, immer mehr Medien konsumierten und wenig Freiräume

---

<sup>267</sup> Vgl. Lill 2012, S.6

<sup>268</sup> Vgl. ebd., S.20-22

<sup>269</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>270</sup> Vgl. ebd., S.15-17

<sup>271</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.11

<sup>272</sup> Vgl. ebd., S.12f

<sup>273</sup> Vgl. ebd., S.12

<sup>274</sup> Vgl. ebd., S.12f

<sup>275</sup> Vgl. ebd., S.13

hatten, um sich auch unabhängig von Erwachsenen draußen frei bewegen zu können.<sup>276</sup> Um auf diese Probleme zu reagieren und den Kindern spontane Bewegungsaktivitäten zu ermöglichen, wurde in den Einrichtungen Platz geschaffen – aus dem Sitzkindergarten entwickelten sich einzelne Bewegungskindergärten.<sup>277</sup>

Es fand aber nicht nur eine Öffnung der Strukturen statt, sondern auch die Erzieherinnen entwickelten eine größere Offenheit gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen. Sie mussten durch die Veränderungen auch die Bereitschaft entwickeln, für sich eine neue Rolle als Erzieherin zu finden.<sup>278</sup>

Diese Entwicklungen in einzelnen Einrichtungen wurden nicht nur positiv bewertet, sondern sowohl von Eltern als auch Fachleuten stark kritisiert. Es wurde vermutet, dass diese Form der pädagogischen Arbeit nur ein Chaos hervorrufen könnte und für die Kinder fehlende Bindung und Sicherheit bedeuten würde.<sup>279</sup> Die Erzieherinnen, die mit Öffnungsprozessen in ihren Einrichtungen begonnen haben, mussten sich dem Vorwurf der Verantwortungslosigkeit stellen. Das Fehlen einer festen Kindergruppe wurde mit fehlender Geborgenheit für die Kinder gleichgesetzt.<sup>280</sup> Durch die Kritik entwickelten sich zunehmend Bestrebungen, theoretische Begründungen für die Öffnungsprozesse und Veränderungen zu entwickeln.<sup>281</sup> Zum einen gab es in der Entwicklung dieser theoretischen Begründung Bezüge zu verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen, wie Maria Montessori,<sup>282</sup> die in der Freiheit des Kindes die Chance sah, dass es sich aus eigenem Antrieb ausdauernd mit etwas beschäftigen kann und in einer anregungsreichen Umgebung eigenständig seine Entwicklung steuert.<sup>283</sup> Hinzu kamen Ansätze von Janusz Korczak, Celestine Freinet oder Loris Malaguzzi, der die Reggio-Pädagogik begründete.<sup>284</sup> Auch theoretische Aspekte von Piaget, nach denen sich Entwicklung beim Menschen spontan und aus eigenem Antrieb vollzieht und Kinder immer wieder neue Herausforderungen brauchen, um sich ein Bild von der Welt machen zu können, konnten genutzt werden, um die offene Arbeit theoretisch zu begründen.<sup>285</sup> Zum anderen wurden auch Erkenntnisse aus dem Konstruktivismus, der Systemtheorie und

---

<sup>276</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.14

<sup>277</sup> Vgl. ebd., S.14

<sup>278</sup> Vgl. ebd., S.15

<sup>279</sup> Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.26f

<sup>280</sup> Vgl. ebd., S.26f

<sup>281</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.17

<sup>282</sup> Vgl. ebd., S.18

<sup>283</sup> Vgl. Hellmich & Teigeler 1999, S.66f

<sup>284</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.18

<sup>285</sup> Vgl. ebd., S.18

zunehmend auch der Neurobiologie hinzugezogen.<sup>286</sup> Weiterentwickeltes Wissen im Bereich der Psychomotorik führte dazu, dass die große Bedeutung von Bewegung für die psychische und kognitive Entwicklung bei Kindern bewiesen wurde. Die Universität in Oldenburg bot auf der Grundlage dieser Erkenntnisse einen Kurs an und trug dazu bei, dass viele Einrichtungen mit der Öffnung ihrer Strukturen, aber auch ihrer persönlichen Einstellungen begannen.<sup>287</sup>

Eine besondere Bedeutung in der Entwicklung der offenen Arbeit hat ein Oldenburger Modellprojekt, in dem die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung mithilfe von wissenschaftlicher Begleitung der Uni Oldenburg erprobt wurde.<sup>288</sup> Mit dem Ansatz der Handlungsforschung wurden in dieser Einrichtung bestehende Probleme bearbeitet, sodass der Versuch zu einer erfolgreichen Öffnung der Strukturen auch für Kinder mit Behinderungen geführt hat.<sup>289</sup> Zu den Erfahrungen in diesem Projekt wurde ein Buch herausgegeben, das als weiterer Antrieb für die theoretische Auseinandersetzung mit offener Pädagogik betrachtet werden kann.<sup>290</sup>

All diese Entwicklungen vollzogen sich in einer Zeit, in der tradierte Vorstellungen grundsätzlich durchbrochen werden sollten und vor allem gesellschaftliche Machtpositionen stark kritisiert wurden.<sup>291</sup> Auch die vorhandenen Machtstrukturen in den Kindertageseinrichtungen wurden hinterfragt und es kam zu Debatten über die optimale Erziehung der Kinder, in denen die Meinungen stark auseinander gingen.<sup>292</sup> Die Gruppenöffnung fand mit der Zeit immer mehr Akzeptanz.<sup>293</sup> Trotz des erfolgreichen Modellprojektes in Oldenburg hielt sich aber der Vorbehalt, dass die Öffnung für behinderte oder verhaltensauffällige Kinder nicht die geeignete Form der Betreuung darstellt.<sup>294</sup> In den 90er Jahren kam es in der Entwicklungspsychologie zu einem Umdenken und es entwickelte sich auch dort ein Bild vom Kind als Akteur.<sup>295</sup> In diesem Zusammenhang musste die Frage gestellt werden, inwieweit die Kinder in den Kindergärten die Möglichkeit dazu haben, ihren Akteurstatus wahrzunehmen und als Subjekte betrachtet zu werden. Auch diese Entwicklung brachte die konstruktive Auseinandersetzung mit der offenen Arbeit voran.<sup>296</sup> Bis heute

---

<sup>286</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.19

<sup>287</sup> Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.25

<sup>288</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>289</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.15f

<sup>290</sup> Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.27

<sup>291</sup> Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.25

<sup>292</sup> Vgl. ebd., S.25f

<sup>293</sup> Vgl. ebd., S.27

<sup>294</sup> Vgl. ebd., S.27

<sup>295</sup> Vgl. ebd., S.28

<sup>296</sup> Vgl. ebd., S.28

haben sich bundesweite Arbeitskreise gebildet, es entstanden Fortbildungscurricula zur offenen Arbeit und es gibt regionale Netzwerke, in denen sich Fachkräfte austauschen können und Beratung und Begleitung im Prozess der offenen Arbeit erhalten.<sup>297</sup> In der NUBBEK-Studie, einer nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, wurde erstmals speziell auch die offene Arbeit mit Kindern unter drei Jahren empirisch im Hinblick auf ihre Prozessqualität untersucht.<sup>298</sup> Neben der familiären Betreuung werden in der Studie verschiedene außerfamiliäre Betreuungssettings untersucht, um Aussagen über die pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege in Deutschland treffen zu können.<sup>299</sup> Die Untersuchungskonzeption der NUBBEK-Studie basiert auf der Annahme, dass die außerfamiliäre Betreuung durch die Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität geprägt ist.<sup>300</sup> Aussagen zu Struktur- und Orientierungsqualität wurden durch die Auswertung von Fragebögen und Interviews mit den Erzieher/innen und Leitungen getroffen, wohingegen die pädagogische Prozessqualität auf der Grundlage von mehrstündigen Beobachtungen und deren Einordnung in Qualitätsstufen erfasst wurde.<sup>301</sup> Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die pädagogische Prozessqualität in über 80% der außerfamiliären Betreuungssettings nur im mittleren Qualitätsbereich liegt, wobei die untersuchten Betreuungstypen eine große Heterogenität aufweisen.<sup>302</sup> Die NUBBEK-Studie kommt auch zu dem Ergebnis, dass die Prozessqualität in den offenen Gruppen mit unter Dreijährigen nicht höher ist als in nicht offen arbeitenden Kindertageseinrichtungen.<sup>303</sup> Ob sie gleichwertig oder sogar niedriger ist geht aus den bisherigen Veröffentlichungen zu den Untersuchungsergebnissen nicht hervor.<sup>304</sup> Für die drei- bis sechsjährigen Kinder in der offenen Arbeit ist sie hingegen höher als die Prozessqualität in den geschlossen arbeitenden Kindertagesstätten.<sup>305</sup>

Durch die Darstellungen zu den inneren und äußeren Merkmalen der offenen Arbeit werden mögliche Ursachen für dieses Ergebnis der NUBBEK-Studie erkennbar.

---

<sup>297</sup> Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.30

<sup>298</sup> Vgl. Tietze et al. 2013, S.8

<sup>299</sup> Vgl. ebd., S.3

<sup>300</sup> Vgl. ebd., S.4

<sup>301</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>302</sup> Vgl. Tietze et al. 2013, S.8

<sup>303</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>304</sup> Vgl. ebd., S.8

<sup>305</sup> Vgl. ebd., S.8

### 4.3 Äußere strukturelle und organisatorische Prinzipien offener Arbeit

Offene Arbeit hat eine sichtbare Seite, die sich in den äußeren Strukturmerkmalen zeigt, und eine unsichtbare Seite, die sich in dem veränderten Zusammenleben von Erzieherinnen und Kindern widerspiegelt.<sup>306</sup> Obwohl die unsichtbare Seite die Bedeutendere<sup>307</sup> ist, geht es an dieser Stelle für ein besseres Verständnis zunächst um die strukturellen sichtbaren Merkmale, die charakteristisch sind für Einrichtungen, die offen arbeiten. Die Ausprägungen in der Ausgestaltung des Konzeptes sind in den entsprechenden Kindertagesstätten sehr vielfältig, sodass nicht jedes Merkmal zutreffen muss.<sup>308</sup>

#### 4.3.1 Gemeinsame Nutzung von Funktionsräumen

In offenen Kindergärten sind die verfügbaren Räume einer Etage oder des ganzen Hauses zugänglich und nutzbar für alle Kinder. Es gibt keine festen Gruppenzusammenhänge, sondern einen großen Bereich, der als Ganzes für jedes Kind zur Verfügung steht.<sup>309</sup> Die Räume sind vielfältig gestaltet und oft verschiedenen thematischen Schwerpunkten gewidmet.<sup>310</sup> Entscheidend ist, dass sie Raum bieten für alle Bedürfnisse der Kinder, sowohl nach Ruhe, als auch nach Spiel und Aktion.<sup>311</sup> Material und Ausstattung sollten so ausgesucht sein, dass die Kinder zu Kommunikation und gemeinsamen Tätigkeiten angeregt werden, sich aber auch zurückziehen können.<sup>312</sup> Die Kinder müssen Türen hinter sich schließen und auch genießen können, alleine und in Ruhe zu sein.<sup>313</sup> Häufig gibt es spezielle Ateliers oder Kreativräume, Bau- oder Konstruktionsräume, Theater- oder Rollenspielräume oder auch Bibliotheken und Medienbereiche.<sup>314</sup> Insbesondere die Bau- und Konstruktionsbereiche und die Rollenspielräume in der offenen Arbeit bieten den Kindern unter drei Jahren vielfältige Möglichkeiten, da sie im zweiten Lebensjahr mit den Symbol- und Fiktionsspielen und besonders im dritten Lebensjahr auch mit dem Konstruktionspiel beginnen<sup>315</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.1.3).

---

<sup>306</sup> Vgl. Lill 2012, S.8f

<sup>307</sup> Vgl. ebd., S.9

<sup>308</sup> Vgl. ebd., S.9

<sup>309</sup> Vgl. ebd., S.15

<sup>310</sup> Vgl. Lill 2012, S.15

<sup>311</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.64

<sup>312</sup> Vgl. Lill 2012, S.15

<sup>313</sup> Vgl. Hoppe 2008, S.59

<sup>314</sup> Vgl. Lill 2012, S.15

<sup>315</sup> Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 225

Die Funktionen einzelner Räume sind in der offenen Arbeit nicht strikt vorgegeben, da nicht die Erwachsenen die Ideen zur Nutzung vorgeben, sondern die Kinder ihre eigenen Ideen dazu entwickeln. Die Räume sollten in ihrer Gestaltung flexibel bleiben und genug Materialien zur Umgestaltung bereithalten.<sup>316</sup> Die räumliche Gestaltung in offenen Kindergärten bietet Platz und Anregung für Bewegung in jeder Form. Die Nutzung von Flur und Durchgangsbereichen ermöglicht ausreichend Fläche für die spontanen Bewegungsimpulse der Kinder.<sup>317</sup> Das Außengelände steht immer zur Nutzung offen, sodass die Kinder die Wahlmöglichkeit zwischen einer Beschäftigung innerhalb oder außerhalb des Hauses haben.<sup>318</sup> Im Hinblick auf die schnell voranschreitenden motorischen Entwicklungsprozesse der Kinder unter drei Jahren, die sich nur dann entwickeln können, wenn die Jungen und Mädchen ausreichend Platz und Gelegenheit zum Ausprobieren und Kennenlernen ihrer körperlichen Fähigkeiten haben<sup>319</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.1), bietet die offene Arbeit für die Jüngsten gute Rahmenbedingungen, um Körperbewusstsein und Bewegungsfreude als Teil der Ich-Kompetenz, wie sie auch in Kapitel 3.3 definiert wurde, zu entwickeln.<sup>320</sup>

#### **4.3.2 Gemeinsame Planung und Übernahme von Aufgaben nach dem Fachfrauenprinzip**

Die Kooperation der Mitarbeiterinnen in offenen Kindertageseinrichtungen ist entscheidender Bestandteil des Konzeptes.<sup>321</sup> Die anfallenden Aufgaben werden untereinander aufgeteilt, sodass die Erzieherinnen nicht mehr alle Aufgaben des Tages übernehmen, sondern sich verschiedenen Schwerpunkten widmen.<sup>322</sup> Jedes Team entscheidet individuell, nach welchem zeitlichen Ablauf die Aufgaben gewechselt werden.<sup>323</sup> Nach dem Fachfrauenprinzip ist es möglich, dass die Erzieherinnen für sich selbst Schwerpunkte nach ihren persönlichen Fähigkeiten setzen können. Das Prinzip soll dazu führen, dass sie mit viel Engagement an die selbstgewählte Aufgabe gehen und sich besonders gut auf die Ideen und Fragen der Kinder in diesem Bereich einlassen können.<sup>324</sup> In den Funktions- oder Themenräumen können die Fachfrauen dann Angebote machen, die

---

<sup>316</sup> Vgl. Hoppe 2008, S.57f

<sup>317</sup> Vgl. Lill 2012, S.15

<sup>318</sup> Vgl. Ebd., S.15

<sup>319</sup> Vgl. Kasten 2007, S.127

<sup>320</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 27

<sup>321</sup> Vgl. Lill 2012, S.15

<sup>322</sup> Vgl. ebd., S.15

<sup>323</sup> Vgl. ebd., S.15

<sup>324</sup> Vgl. ebd., S.16

zugeschnitten sind auf die Themen, die für die Kinder gerade von Bedeutung sind.<sup>325</sup> Auch die Kinder haben die Möglichkeit, sich zeitweise einem Funktionsbereich besonders zu widmen und Verantwortung für kleinere Aufgaben zu übernehmen.<sup>326</sup> Trotz der verteilten Kompetenzbereiche bleiben alle Erzieherinnen gemeinsam dafür verantwortlich, dass alle Aufgaben erfüllt werden. Gemeinsame Verantwortung bedeutet auch, dass sie gemeinsam Entscheidungen treffen und gemeinsame Ziele in ihrer Arbeit verfolgen.<sup>327</sup> In der Planung wird vor allem darauf geachtet, dass es möglichst wenig feste zeitliche Abläufe und möglichst viel Zeit zur freien Verfügung gibt.<sup>328</sup> Alltagsstrukturen werden so gesetzt, dass sie flexibel sind und sich immer wieder anpassen lassen an sich verändernde Bedürfnisse der Kinder. Aus diesem Grund gibt es gedehnte Essenszeiten, in denen die Kinder in mehreren Durchgängen essen können. Viele Einrichtungen gestalten das Frühstück in Buffetform, sodass jedes Kind trotz flexibler Zeiten des Bringens noch in der Einrichtung frühstücken kann.<sup>329</sup> Jederzeit erreichbare Schlaf- und Ruhebereiche ersetzen feste Schlafenszeiten, in denen eine bestimmte Altersgruppe schlafen muss.<sup>330</sup> Diese flexiblen Rahmenbedingungen als zentrales Element der offenen Arbeit ermöglichen es, dass die Kinder unter drei Jahren ihren eigenen Rhythmus auch in der Kindertageseinrichtung haben können und nicht an die Abläufe des Kindertagesstätten-Alltags angepasst werden.<sup>331</sup> Dieser Aspekt wurde unter anderem von Christel van Dieken und Angela Löffler als besonders bedeutsam in der Arbeit mit Krippenkindern herausgearbeitet<sup>332</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.3).

Die flexibel gestalteten Eckpunkte des Tagesablaufs verhindern, dass Kinder ihr Spielen und Forschen abrupt beenden oder Erzieherinnen Tätigkeiten abbrechen müssen, in die sie sich mit den Kindern vertieft haben. Durch wenig vorgefertigte und lang vorausgeplante pädagogische Angebote haben die Erzieherinnen Zeit für Gespräche mit einzelnen Kindern und ihre spontanen Ideen und Impulse.<sup>333</sup> Diese Organisationsform im offenen Ansatz bietet die Grundlage für viele eins zu eins Situationen zwischen der pädagogischen Fachkraft und

---

<sup>325</sup> Vgl. Lill 2012, S.17

<sup>326</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>327</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>328</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>329</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>330</sup> Van Dieken & Löffler 2012, S.19

<sup>331</sup> Vgl. Rohnke 2010

<sup>332</sup> Van Dieken & Löffler 2012, S.19

<sup>333</sup> Vgl. Lill 2012, S.17

dem Kind, die besonders für Kinder unter drei Jahren im Hinblick auf die Sprachentwicklung unerlässlich sind<sup>334</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.3).

In der offenen Arbeit kann jedes Kind jederzeit jedes Angebot ablehnen oder sich etwas anderem zuwenden.<sup>335</sup> Ebenso entscheidend wie die freie Zeit der Kinder ist auch die frei verfügbare Zeit der Erzieherinnen für gemeinsame Reflexion. In regelmäßigen Teamfortbildungen und Dienstbesprechungen können die Fachkräfte sich über ihre Erfahrungen austauschen und gemeinsam an Problemen arbeiten.<sup>336</sup>

### 4.3.3 Bezugsgruppen

In vielen Einrichtungen, die offen arbeiten, werden Bezugsgruppen eingerichtet.<sup>337</sup> Bezugsgruppenerzieher/innen sind die festen Ansprechpartner für die Eltern der Kinder in den jeweiligen Gruppen und sie führen oft die Beobachtungen, die Dokumentation und die Entwicklungsgespräche durch<sup>338</sup> (siehe dazu auch Kapitel 4.4.6). Die Bezugserzieherin begleitet die Eingewöhnung und ist die erste feste Bindungsperson in der Einrichtung. In einigen Kitas werden die Bezugsgruppen auch im Tagesablauf, zum Beispiel beim Morgenkreis, zusammengeführt.<sup>339</sup> Über die Bezugsgruppen hinaus gibt es bewusst keine festen Gruppenzusammenhänge, die die Kinder zwangsweise über längere Zeit einem Erwachsenen zuordnen.<sup>340</sup> Die Kinder finden sich in der offenen Arbeit aus eigenem Antrieb heraus zu kleinen Gruppen zusammen, die sich je nach Interesse und den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder bilden sollen.<sup>341</sup>

### 4.3.4 Verantwortung und Aufsichtspflicht

In der offenen Arbeit sind die Erzieherinnen nicht mehr nur für eine kleinere Gruppe von Kindern verantwortlich, sondern für alle. Dadurch vergrößert sich aber nicht die Anzahl der Kinder im Verantwortungsbereich, da die Verantwortung von einer einzelnen auf mehrere Erzieher/innen übergeht.<sup>342</sup> Sie müssen nicht ständig alle Kinder im Blick behalten, sondern

<sup>334</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.83

<sup>335</sup> Vgl. Lill 2012, S.20

<sup>336</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>337</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>338</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>339</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>340</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>341</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.72

<sup>342</sup> Vgl. Lill 2012, S.16

streben vielmehr danach, dass sie ihre Arbeit nach den Bedürfnissen aller Kinder in der Einrichtung ausrichten.<sup>343</sup> Die gemeinsame Verantwortung für alle Kinder erfordert viel Kommunikation und Absprache. Grundsätzlich gibt es eine Verantwortung und Aufsichtspflicht für alle Kinder, die sich im Blickfeld der Erzieher/innen aufhalten.<sup>344</sup> Darüber hinaus gibt es Absprachen darüber, wer zu welcher Zeit Bereiche innerhalb oder außerhalb des Hauses betreut.<sup>345</sup> Nicht jeder Raum muss immer mit einer Erzieherin besetzt sein und die Kinder können sich je nach Entwicklungsstand in der offenen Arbeit auch alleine in Räumen aufhalten.<sup>346</sup> Ihre Tätigkeiten und ihr Spiel sollen nicht ständig von Erwachsenen überwacht und beeinflusst werden.<sup>347</sup> Sie sollen sich untereinander organisieren oder auch einmal ganz alleine beschäftigen können, je nach Interesse.<sup>348</sup> Wichtig sind die Rufnähe einer erwachsenen Person und ein regelmäßiger Sichtkontakt zu den Kindern.<sup>349</sup>

#### 4.3.5 Beobachtung und Dokumentation

Die Beobachtung der Kinder ist zentrales Element der Arbeit in offenen Kindergärten.<sup>350</sup> Beobachtung bedeutet nicht, die Kinder nach vorgefertigten Checklisten in den Fokus zu nehmen und gegebenenfalls Entwicklungsrückstände aufzudecken, sondern sich ohne vorgefertigte Meinung besonders auf die Dinge zu konzentrieren, die für das Kind von Bedeutung sind.<sup>351</sup> Ziel ist es, seine Erfahrungen, Interessen und Deutungen wahrzunehmen und zu verstehen, um auf dieser Grundlage geeignete Angebote zu entwickeln, die das Kind in der Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen stärken.<sup>352</sup> Dadurch, dass das Kind in der offenen Arbeit Kontakt mit sehr vielen Erzieher/innen hat, wird auch der Blick auf das Kind erweitert.<sup>353</sup> Durch die unterschiedlichen Blickwinkel der Bezugspersonen können unterschiedliche Interpretationen ausgetauscht werden, die verhindern, dass das Kind durch subjektive Deutungen Zuschreibungen erfährt.<sup>354</sup>

---

<sup>343</sup> Vgl. Lill 2012, S.16

<sup>344</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>345</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.63

<sup>346</sup> Vgl. Lill 2012, S.24

<sup>347</sup> Vgl. Hoppe 2008, S.59

<sup>348</sup> Vgl. Lill 2012, S.15

<sup>349</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.63

<sup>350</sup> Vgl. ebd., S.12f

<sup>351</sup> Vgl. Lill 2012, S.25

<sup>352</sup> Vgl. ebd., S.26f

<sup>353</sup> Vgl. Lill 2006, S.17

<sup>354</sup> Vgl. ebd., S.17

#### 4.3.6 Offenes Nest für die Jüngsten

Da es keine sicheren Erkenntnisse darüber gibt, wie groß oder klein die Gruppe von Kindern, der Raum und die Anzahl der Erzieher/innen sein sollte, damit Kinder unter drei ausreichend Orientierung haben, muss es ein großes Maß an Möglichkeiten geben, um individuell auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren zu können.<sup>355</sup>

Kinder, die sich von vielen Kindern bedrängt fühlen, müssen sich in einem Schonraum zurückziehen können und Kinder, die schon früh explorieren, müssen sich von dem Schonraum und der Person dort entfernen können. Es muss gewährleistet sein, dass alle Kinder das Maß an Sicherheit und Freiheit bekommen, das sie brauchen.<sup>356</sup> In vielen Einrichtungen, die offen arbeiten, gibt es einen Rückzugsbereich für die Kleinsten, der eigenständig und zu jeder Zeit von den Kindern verlassen werden kann.<sup>357</sup> Diese Form, die oft als offenes Nest bezeichnet wird, bietet ausreichend Rückzugsmöglichkeiten, besonders flexible Essenszeiten für die unterschiedlichen Tagesrhythmen der Kinder und vielfältige Bewegungsmöglichkeiten. Ein Nest kann in der Ausstattung den besonderen Entwicklungsbedürfnissen der kleinen Kinder gerecht werden und einen Übungsbereich darstellen, indem die Jungen und Mädchen Nähe und Distanz zu ihren Bezugsperson vorsichtig ausprobieren können.<sup>358</sup> Die Kinder wählen das Tempo ihrer Erkundungen selbst und erleben dadurch keine Reizüberflutung in dem großen zur Verfügung stehenden Bereich.<sup>359</sup> Im Nest stehen immer dieselben Erzieher/innen zur Verfügung und es finden in der Regel die Eingewöhnungen von neuen Kindern statt.<sup>360</sup> Ein gemeinsames Erkunden der weiteren Räume von mehreren Kindern mit einer Erzieher/in fördert das Kennenlernen der Möglichkeiten und den späteren Übergang in den ganz offenen Bereich.<sup>361</sup> Von der Einrichtung eines solchen Bereiches profitieren auch die größeren Kinder, die in ihrem Spiel nicht so viele Einschränkungen hinnehmen und ihre Interessen nicht so häufig zugunsten der Kleinen zurückstellen müssen.<sup>362</sup> Ab einem gewissen Alter und Entwicklungsstand gehen die Kinder dann über in den altersgemischten Bereich der Einrichtung, den sie vorher in der Regel schon durch Besuche kennengelernt haben. Die Kinder können sich auch nach dem

---

<sup>355</sup> Vgl. Lill 2012, S.28

<sup>356</sup> Vgl. ebd., S.30

<sup>357</sup> Vgl. ebd., S.30

<sup>358</sup> Vgl. ebd., S.30f

<sup>359</sup> Vgl. Lill 2006, S.23

<sup>360</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>361</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>362</sup> Vgl. Lill 2012, S.31f

Wechsel immer wieder in das Nest zurückziehen, wenn sie das Bedürfnis nach einem Schonraum haben.<sup>363</sup>

#### 4.4 Innere Strukturen in der offenen Arbeit

Die unsichtbare Seite der offenen Arbeit zeigt sich in den Einstellungen und dem pädagogischen Selbstverständnis der Erzieher/innen, die in der Konsequenz zu den vorher dargestellten Rahmenbedingungen, Strukturen und Formen des Zusammenlebens führen.<sup>364</sup>

##### 4.4.1 Differenzierung und Achtsamkeit

Das Konzept der offenen Arbeit hat sich nicht zuletzt durch die Überzeugung einzelner pädagogischer Fachkräfte entwickelt, dass kein Kind ausgegrenzt werden darf<sup>365</sup> (siehe dazu auch Kapitel 4.2). Alle Kinder sollen auch laut SGB VIII und dem Kindertagesförderungsgesetz gemeinsam in den Kindertageseinrichtungen betreut werden (siehe dazu auch Kapitel 2.1). Wenn diese Entscheidung gegen eine Selektion von Kindern getroffen wurde, müssen sich auch die pädagogischen Prinzipien verändern.<sup>366</sup> Die Kinder können nicht alle das Gleiche lernen und die Erzieher/innen können nicht mit jedem Kind gleich umgehen, wenn die persönlichen Voraussetzungen der Jungen und Mädchen ungleich sind.<sup>367</sup> In der offenen Arbeit wird deshalb mit Binnendifferenzierung gearbeitet. Es findet eine Zusammenführung aller Kinder in einer Organisationsform statt, innerhalb derer differenziert auf die Kinder eingegangen wird.<sup>368</sup> Unter Einbeziehung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die große Entwicklungsvielfalt in den ersten drei Lebensjahren<sup>369</sup> (siehe dazu auch Kapitel 3.1) eignet sich die binnendifferenzierte Arbeit im offenen Ansatz dafür, auf die Kinder mit ihren jeweils aktuellen entwicklungspsychologischen Prozessen einzugehen.<sup>370</sup> Differenzierte Arbeit mit Kindern kann nur erfolgreich sein, wenn ihre Unterschiedlichkeit

---

<sup>363</sup> Vgl. Lill 2012, S.31f

<sup>364</sup> Vgl. ebd., S.8f

<sup>365</sup> Vgl. Büchschütz 1992, S.13

<sup>366</sup> Vgl. Lill 2006, S.10

<sup>367</sup> Vgl. ebd., S.10f

<sup>368</sup> Vgl. ebd., S.10f

<sup>369</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2011, S.16

<sup>370</sup> Vgl. Lill 2012, S.29

von den Fachkräften positiv bewertet wird.<sup>371</sup> Im Konzept der offenen Arbeit wird dies als Prinzip der Achtsamkeit bezeichnet.<sup>372</sup>

Achtsamkeit besteht aus den drei Aspekten Achtung, Behutsamkeit und Aufmerksamkeit.<sup>373</sup> Achtung wird in der Wertschätzung deutlich, die die Erzieher/innen jedem Kind, aber auch jeder Kollegin und jedem Elternteil entgegenbringen sollten.<sup>374</sup> Die Kinder können durch die erlebte Wertschätzung und den Schutz vor Herabsetzung Achtung vor sich selbst entwickeln und in der Folge auch vor anderen Menschen.<sup>375</sup> Der zweite Aspekt, die Behutsamkeit, zeigt sich vor allem in der Beziehungsgestaltung, die in offenen Kindergärten als Angebot der Erzieher/innen definiert wird.<sup>376</sup> Mit Zurückhaltung, Feingefühl, aber auch großem Interesse nähern sich die Fachkräfte den Kindern.<sup>377</sup> Der dritte Aspekt, die Aufmerksamkeit, bedeutet, dass die Erzieher/innen in der offenen Arbeit besonders intensiv beobachten und erkunden, was für das einzelne Kind bedeutsam ist, wie es sich ausdrückt und wo seine Grenzen verlaufen.<sup>378</sup>

Das Prinzip der Achtsamkeit zeigt sich im Alltag darin, dass die Kinder nach ihrer Meinung gefragt werden und ihnen selbstständiges Handeln zugetraut wird. Sie erhalten einen Möglichkeitsraum, in dem sie nach Lösungen und Antworten suchen können, ohne dass vorgefertigte Antworten ihr eigenständiges Erschließen der Welt stören.<sup>379</sup> Das „Nein“ von Kindern wird in jedem Zusammenhang akzeptiert.<sup>380</sup>

#### **4.4.2 Bildungsverständnis in der offenen Arbeit: das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung**

Bildung folgt im offenen Kindergarten keinem festgelegten Programm eines Erwachsenen.<sup>381</sup> Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sich aus eigenem Antrieb selbstständig bilden, wenn sie den Möglichkeitsraum dafür erhalten. Die Kinder stehen als Subjekte im Zentrum ihrer ganz eigenen Bildungsgeschichte und Sicht von der Welt.<sup>382</sup> Darin zeigen sich alle

---

<sup>371</sup> Vgl. Lill 2006, S.11

<sup>372</sup> Vgl. ebd., S.15

<sup>373</sup> Vgl. ebd., S.15

<sup>374</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>375</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>376</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>377</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>378</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>379</sup> Vgl. ebd., S.16

<sup>380</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>381</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.42

<sup>382</sup> Vgl. ebd., S.22f

Erfahrungen und Erlebnisse, die das Kind in seiner Lebenswelt macht.<sup>383</sup> Bildung findet zu jeder Zeit statt, sobald die Kinder in Kontakt und Beziehung zu den Erzieher/innen und Kindern gehen, Alltag erleben und Anregungen durch die Räume und Umgebung erhalten.<sup>384</sup> Bildung findet auf der Grundlage von Beziehungen statt und braucht Bewegungsraum.<sup>385</sup> Offene Kindergärten arbeiten innerhalb von drei Schwerpunkten, die die Vielfalt von Bildungsprozessen verdeutlichen:<sup>386</sup>

*Kinderkultur:* die Kinderkultur zeigt sich vor allem im Freispiel.<sup>387</sup> In der offenen Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Freispiel zentral für die ganzheitlichen Bildungsprozesse beim Kind ist.<sup>388</sup> Spielen wird als schöpferische Leistung verstanden, in der das Kind seine bisherigen Deutungsmuster zum Ausdruck bringt, aber auch ständig dabei ist, seine Möglichkeiten noch zu erweitern. Nach dem offenen Ansatz ist das Spiel eine eigenständige Tätigkeit von Kindern, bei der sich die Erzieher/innen weitestgehend zurückhalten und nur im Hintergrund präsent bleiben sollten.<sup>389</sup> Grundsatz sind die vier Freiheiten beim freien Spiel:

1. Freie Wahl des Spielortes
2. Freie Wahl des Spielgegenstandes und –inhaltes
3. Freie Wahl des Spielpartners
4. Freie Wahl der Spieldauer<sup>390</sup>

Solange die Kinder die vereinbarten Regeln des Zusammenlebens einhalten, können sie zu jeder Zeit im Kindergarten in- oder außerhalb des Hauses spielen.<sup>391</sup>

*Lernkultur:* In diesem Bereich werden auch die Erzieher/innen für die Kinder aktiv.<sup>392</sup> Das Bildungsverständnis in der offenen Arbeit zeigt sich auch in der besonderen Bedeutung von Projekten.<sup>393</sup> Projekte ermöglichen eine kindzentrierte Bildung, weil sie im Ergebnis offen sind und mit den Kindern gemeinsam geplant und durchgeführt werden.<sup>394</sup> Sie befriedigen

---

<sup>383</sup> Vgl. Lill 2006, S.6

<sup>384</sup> Vgl. ebd., S.6f

<sup>385</sup> Vgl. ebd., S.6f

<sup>386</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.35

<sup>387</sup> Vgl. ebd., S.35

<sup>388</sup> Vgl. ebd., S.24

<sup>389</sup> Vgl. ebd., S.24

<sup>390</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>391</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>392</sup> Vgl. ebd., S.36

<sup>393</sup> Vgl. ebd., S.36

<sup>394</sup> Vgl. ebd., S.66f

die Lerninteressen der Kinder, bei denen sie auch neugierig auf Anregungen von außen sind.<sup>395</sup> Lernwerkstätten und Forscherräume ergänzen das Angebot sinnvoll, weil sie dort eigenständig nach ihren Interessen forschen und experimentieren können.<sup>396</sup> Die Kinder bieten immer die Anregungen für alle Angebote und spontane Veränderungen in den Projekten und neue Wege, die die Kinder dabei gehen, werden verfolgt und aufgegriffen.<sup>397</sup>

*Kultur des Miteinanders:* das Miteinander erleben die Kinder in vielen Gemeinschaftserlebnissen, wie dem Morgenkreis, gemeinsamen Festen, Ausflügen und anderen Aktivitäten.<sup>398</sup> Ein Gefühl von Gemeinschaft entsteht auch dadurch, dass die Kinder Verantwortung für Aufgaben übernehmen und den Alltag mitgestalten können. Probleme werden gemeinsam gelöst und Regeln miteinander besprochen und ausgehandelt.<sup>399</sup> Dadurch entwickelt sich bei den Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit und Zusammenhalt.<sup>400</sup>

Die Kinder wählen sich individuell je nach aktuellem Interesse ihre Tätigkeiten und ihre Lernumgebung aus und haben die Wahl zwischen verschiedenen anregungsreichen Funktionsräumen oder dem Außengelände.<sup>401</sup> Die individuellen Aneignungstätigkeiten der Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen und wertgeschätzt, aber nur durch wenige gut durchdachte Impulse ergänzt, damit die Kinder sich selbst erproben und auch einmal die Erfahrung des Scheiterns machen können.<sup>402</sup> Das Verständnis von Bildung in der offenen Arbeit als selbstgesteuertes Lernen mit allen Sinnen passt aus der Sicht von Rainer Dollase besonders gut zu Kindern unter drei Jahren, weil sie ein sprunghaftes Interesse an Dingen und Aktivitäten haben und die Möglichkeit brauchen, diesen spontanen und wechselnden Impulsen nachzugehen. Die Kinder in diesem Alter können nicht kollektiv zu einer bestimmten Tätigkeit motiviert werden, die sie dann ausdauernd ausführen.<sup>403</sup>

#### **4.4.3 Beziehungsgestaltung und Bindung in der offenen Arbeit**

Wie die Ausführungen zu den Entwicklungsprozessen in den ersten drei Lebensjahren und der Theorie von John Bowlby ergeben haben, sind eine verlässliche Bindung und vertraute

---

<sup>395</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.66f

<sup>396</sup> Vgl. ebd., S.66

<sup>397</sup> Vgl. ebd., S.66f

<sup>398</sup> Vgl. ebd., S.36

<sup>399</sup> Vgl. ebd., S.36f

<sup>400</sup> Vgl. ebd., S.36

<sup>401</sup> Vgl. Rohnke 2004

<sup>402</sup> Vgl. ebd.

<sup>403</sup> Vgl. Dollase 2011, S.10-13

Beziehungen zu feinfühligem Bezugspersonen die Grundlage für die Kompetenzentwicklung der Kinder (siehe dazu auch Kapitel 3.1).

In der offenen Arbeit wird die Entwicklung von Beziehung als ein wechselseitiger Prozess betrachtet.<sup>404</sup> Die Erzieherinnen wenden sich den Kindern zu, indem sie ihre Aktivitäten beobachten, Anteil daran nehmen und sie begleiten.<sup>405</sup> Das Kind fühlt sich dadurch angenommen und mit jeder aufmerksamen und offenen Interaktion wächst das Vertrauen zueinander. Die Erzieherinnen zeigen dem Kind damit eine Bereitschaft zur Beziehung.<sup>406</sup> Die Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen mit ihren ersten Bezugspersonen in den Kindergarten und verhalten sich gegenüber dem Beziehungsangebot der Erzieher/innen deshalb sehr unterschiedlich. Einige Kinder fassen schnell Vertrauen, andere sind misstrauischer und brauchen mehr Zeit.<sup>407</sup> Entscheidend ist, dass die Kinder den Prozess der Beziehungsgestaltung steuern und unter den Erwachsenen ihr Beziehungsbedürfnis mit einer selbst ausgewählten Person befriedigen können.<sup>408</sup> Die Beziehungsangebote von verschiedenen Personen erweitern das Blickfeld der Kinder, weil sie die Unterschiedlichkeit der Anderen wahrnehmen und auch erleben, dass nicht alle Personen gleich wichtig für sie sind.<sup>409</sup> Es wird akzeptiert, dass sie sich von Personen entfernen oder ihnen zuwenden, je nachdem, welche Bedürfnisse gerade Vorrang beim Kind haben.<sup>410</sup>

Die Anerkennung, die das Kind durch das aufmerksame Verhalten und die soziale Wertschätzung der Erzieher/innen erhält, führt dazu, dass es ein stabiles Selbstvertrauen und Achtung vor sich selbst entwickeln kann.<sup>411</sup> Nur durch diese Ich-Kompetenz können die Kinder in der Folge auch andere mit ihrer ganz eigenen Persönlichkeit anerkennen und schätzen. Durch die vielfältigen Entscheidungsspielräume in der offenen Arbeit erfahren die Kinder Individualität und erkennen diese auch bei ihren Mitmenschen an.<sup>412</sup> Gemeinschaftsfähiges soziales Handeln und die Entwicklung von Individualität werden in der offenen Arbeit nicht als Gegensätze betrachtet. Vielmehr wird es als Prozess verstanden, die Verknüpfung beider Aspekte zu erreichen.<sup>413</sup> Die Freiwilligkeit in der Beziehungsgestaltung

---

<sup>404</sup> Vgl. Regel 2008, S.35

<sup>405</sup> Vgl. ebd., S.33f

<sup>406</sup> Vgl. ebd., S.33f

<sup>407</sup> Vgl. ebd., S.37

<sup>408</sup> Vgl. ebd., S.35

<sup>409</sup> Vgl. Regel 2008, S.24

<sup>410</sup> Vgl. Lill 2006, S.24

<sup>411</sup> Vgl. Dörfler 2008, S. 45

<sup>412</sup> Vgl. ebd., S.45

<sup>413</sup> Vgl. ebd., S.44f

trägt maßgeblich dazu bei.<sup>414</sup> Auch die Beziehungsgestaltung zu anderen Kindern basiert auf Freiwilligkeit.<sup>415</sup> Die Kinder können nach Interesse und derzeitigem Bedürfnis Kontakte eingehen, sie haben aber auch genug Raum, um sich aus dem Weg zu gehen.<sup>416</sup>

Die Erkenntnisse der Bindungsforschung unterstreichen die Bedeutsamkeit einer individuellen Eingewöhnung jedes Kindes.<sup>417</sup> Auch in dem pädagogischen Ansatz der offenen Arbeit ist die Eingewöhnung von einer konstanten Bezugserzieherin fester Bestandteil.<sup>418</sup> Am häufigsten arbeiten die Einrichtungen mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell<sup>419</sup>, das eine behutsame und bedürfnisorientierte Eingewöhnungsmethode beinhaltet.<sup>420</sup> Aus der Sicht von Hans Joachim Rohnke bietet die dargestellte Form der Beziehungsgestaltung in der offenen Arbeit besonders auch Kindern unter drei Jahren große Sicherheit und Verlässlichkeit. Rohnke begründet diese Annahme damit, dass die individuelle Zuwendung zum einzelnen Kind durch weniger vorgefertigte Programme und den achtsamen und wertschätzenden Umgang miteinander dazu führt, dass auch unsicher gebundene und eher distanzierte Kinder Vertrauen in andere und damit auch in sich selbst entwickeln können.<sup>421</sup> Sie haben in einem offenen Kindergarten die Chance, Gefühle offen zu äußern und mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen zu werden.<sup>422</sup> Auch Gerhard Regel sieht in der offenen Arbeit das Potential, dass distanzierten Kindern immer wieder verlässliche Beziehungsangebote gemacht werden, damit sie in dieser neuen Erfahrung emotionale Sicherheit entwickeln können.<sup>423</sup> Unabhängig von den ersten Bindungserfahrungen haben die unter Dreijährigen in der offenen Arbeit nach Rohnke die Möglichkeit eigene Befindlichkeiten auch im Umgang und Kontakt mit anderen wahrzunehmen und selbstbestimmt darauf zu reagieren. Ihre Entscheidungen werden akzeptiert, ohne dass sie fürchten müssen in ihrer Persönlichkeit nicht respektiert zu werden.<sup>424</sup>

---

<sup>414</sup> Vgl. Dörfler 2008, S.45

<sup>415</sup> Vgl. Lill 2006, S.17

<sup>416</sup> Vgl. ebd., S.17

<sup>417</sup> Vgl. Rohnke 2001

<sup>418</sup> Vgl. ebd.

<sup>419</sup> Siehe dazu auch: Laewen & Andres & Hédervári-Heller 2011

<sup>420</sup> Vgl. Rohnke 2001

<sup>421</sup> Vgl. ebd.

<sup>422</sup> Vgl. Rohnke 2010

<sup>423</sup> Vgl. Regel 2011, S.19

<sup>424</sup> Vgl. Rohnke 2010

#### 4.4.4 Grenzen im offenen Kindergarten

In offenen Kindergärten haben die Jungen und Mädchen einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum.<sup>425</sup> Dies ist nicht damit gleichzusetzen, dass Kinder alle Entscheidungen treffen und das Zusammenleben regellos ist.<sup>426</sup> In der offenen Arbeit geben die Erzieher/innen Macht ab, behalten aber dennoch die Verantwortung für die Kinder.<sup>427</sup> Sie geben den Rahmen und die Grenzen vor, innerhalb derer sich die Kinder bewegen können. Diese Rahmen und Grenzen werden deutlich formuliert und sollten gegenüber Kindern, Eltern und Kolleg/innen auch professionell begründet werden können.<sup>428</sup> Innerhalb des Teams muss es ein gemeinsames Verständnis über Regeln und Grenzen des Hauses geben, damit alle Beteiligten klare Verhältnisse haben.<sup>429</sup> Gerhard Regel bringt die Grenzen in der offenen Arbeit auf den Punkt: „So viel Struktur wie nötig, so wenig wie möglich.“<sup>430</sup> Auch Kinder in der offenen Arbeit haben Regeln im Zusammenleben und erleben Konsequenzen bei der Nichteinhaltung dieser Regeln, aber das Gefühl, sich selbst mit seinen Ideen ausleben zu können, muss dabei für die Kinder immer erlebbar sein.<sup>431</sup>

#### 4.4.5 Kinderrechte in der offenen Arbeit

Rechte von Kindern sind im Sozialgesetzbuch, im Kinder- und Jugendhilfegesetz und in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben.<sup>432</sup> Auch das Berliner Bildungsprogramm orientiert sich an den Kinderrechten und entwickelt daraus Schlussfolgerungen für den Umgang mit Kindern.<sup>433</sup> Den Jungen und Mädchen diese Rechte zuzugestehen, fällt vielen Erwachsenen auch in Kindertageseinrichtungen schwer.<sup>434</sup> Unmittelbar verbunden mit den Kinderrechten ist auch ein verändertes Verständnis der Rolle von Erzieher/innen und der Beziehung von Erwachsenen und Kindern. Sich nach den Rechten von Kindern zu richten heißt auch, in dieser Beziehung Macht und Kontrolle abzugeben und den Kindern mehr zuzutrauen.<sup>435</sup> In der offenen Arbeit soll es nur noch sehr wenige Rahmenbedingungen

---

<sup>425</sup> Vgl. Lill 2012, S.11

<sup>426</sup> Vgl. ebd., S.12

<sup>427</sup> Vgl. ebd., S.12

<sup>428</sup> Vgl. ebd., S.12

<sup>429</sup> Vgl. ebd., S.12

<sup>430</sup> Zit. Regel 2008, S. 37

<sup>431</sup> Vgl. ebd., S.38

<sup>432</sup> Vgl. Lill 2012, S.19

<sup>433</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.122

<sup>434</sup> Vgl. Lill 2012, S.18

<sup>435</sup> Vgl. ebd., S.18

geben, die von den Erwachsenen in Form von Regeln und Grenzen gesetzt werden.<sup>436</sup> Diese müssen pädagogisch gut begründet werden können und immer wieder kritisch auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.<sup>437</sup> Innerhalb dieser Rahmenbedingungen sollen die Kinder sich entfalten und ihre Rechte wahrnehmen.<sup>438</sup> Die Kinderrechte, die in der offenen Arbeit von besonderer Bedeutung sind, sind das Recht auf Selbstbestimmung und das Recht auf Mitbestimmung.<sup>439</sup>

### *Das Recht auf Selbstbestimmung*

Jedes Kind hat ein Recht darauf, von Beginn an Entscheidungen zu treffen und in diesen respektiert zu werden.<sup>440</sup> Um selbstbestimmt leben zu können, muss ein Kind lernen, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und auf die Signale seines Körpers zu hören. Nur wenn die Signale des Kindes wahrgenommen und beantwortet werden, kann es diese Fähigkeiten entwickeln.<sup>441</sup> Das Selbstbestimmungsrecht von Kindern zu wahren heißt konkret, dass es in seiner Individualität wahrgenommen und mit seinen eigenen Entscheidungen akzeptiert wird.<sup>442</sup> In der offenen Arbeit findet das Selbstbestimmungsrecht Beachtung, indem die Kinder alleine entscheiden, was sie essen und mit wem sie essen.<sup>443</sup> Sie können über den Zeitpunkt der Mahlzeiten entscheiden und werden nicht zum Probieren oder Essen gezwungen. Nur so können sie das Gefühl von Hunger und Sättigung erleben und lernen, auf die Signale des eigenen Körpers zu hören.<sup>444</sup> Sie erleben auch, dass die Erwachsenen auf ihre Wünsche eingehen und ihnen zutrauen, dass sie alleine entscheiden können, ob sie etwas essen möchten oder nicht. Das trägt zu einer vertrauensvollen Beziehung zu den Erzieher/innen bei.<sup>445</sup> Die Kinder machen die Erfahrung, dass Essen etwas Lustvolles ist und keine Situation, in der sie Angst vor Zwang und entwürdigendem Verhalten haben müssen.<sup>446</sup> Auch das Schlafen oder Ruhen wird als Angebot und nicht als Zwang interpretiert.

---

<sup>436</sup> Vgl. Lill 2012, S.20

<sup>437</sup> Vgl. ebd., S.19f

<sup>438</sup> Vgl. ebd., S.20f

<sup>439</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>440</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>441</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>442</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>443</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>444</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>445</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>446</sup> Vgl. ebd., S.20

Kein Kind wird zum Liegenbleiben genötigt, aber auch kein Kind wird davon abgehalten, sich auszuruhen.<sup>447</sup>

Sandra Richter sieht in dieser bedürfnisorientierten Gestaltung der Schlaf- und Essensituationen die Chance, auch Kindern unter drei Jahren wichtige Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Aus ihrer Sicht müssen schon die Jüngsten an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden und Autonomie erleben, um wichtige Ich-Kompetenzen zu erlangen.<sup>448</sup> Auch Hans Joachim Rohnke sieht in der selbstregulierten Essens- und Schlaforganisation in der offenen Arbeit für Kinder unter drei Jahren das Potential, dass die Kinder lernen, die Bedürfnisse und Signale ihres Körpers ernst zu nehmen. Sie können ein gesundes Essverhalten entwickeln und zunehmend lernen, selbst für sich und das eigene Wohlbefinden zu sorgen.<sup>449</sup> Darüber hinaus wirkt eine entspannte Essatmosphäre aus seiner Sicht besonders kommunikations- und damit sprachfördernd.<sup>450</sup>

Jedes Angebot von Erzieher/innen kann abgelehnt werden und die Kinder entscheiden frei über die Art und Dauer ihres Spiels.<sup>451</sup> Das Spiel oder andere Tätigkeiten werden nicht unterbrochen durch unflexible Eckpunkte des Tagesablaufs.<sup>452</sup> Durch die große Anzahl an Kindern sind sie frei in der Wahl ihrer Spielpartner.<sup>453</sup> Auch durch die größere Anzahl an Erzieher/innen haben sie die Wahl, wer sie in ihren Aktivitäten begleitet, wem sie Fragen stellen und zu wem sie Nähe und Kontakt suchen. Dadurch zeigt sich auch in der Beziehungsgestaltung das Recht auf Selbstbestimmung.<sup>454</sup> Nicht zuletzt durch die Möglichkeit, ganze Abteilungen oder Häuser und den Außenbereich ständig nutzen zu können, zeigt sich, dass Selbstbestimmung oberstes Prinzip in der offenen Arbeit ist und sich in allen organisatorischen und strukturellen Merkmalen widerspiegelt.<sup>455</sup>

### *Das Recht auf Mitbestimmung*

Im Berliner Bildungsprogramm wird der demokratischen Teilhabe in Kindertageseinrichtungen ein ganzes Kapitel gewidmet.<sup>456</sup> Die große Bedeutung wird aus unserer demokratischen Gesellschaft abgeleitet, in der das Zusammenleben nach

---

<sup>447</sup> Vgl. Lill 2012, S.20

<sup>448</sup> Vgl. Richter 2011, S.35-37

<sup>449</sup> Vgl. Rohnke 2010

<sup>450</sup> Vgl. ebd.

<sup>451</sup> Vgl. Lill 2012, S.20

<sup>452</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>453</sup> Vgl. ebd.,S.20

<sup>454</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>455</sup> Vgl. ebd., S.20

<sup>456</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.120

bestimmten Werten stattfinden muss.<sup>457</sup> Kinder können nur ein Verständnis von Demokratie entwickeln, wenn sie in ihrer Lebenswelt auch demokratische Strukturen erleben. Erleben meint nicht nur, dass sie es bei anderen sehen, sondern dass sie teilhaben an Entscheidungen und Wert gelegt wird auf ihre Meinung.<sup>458</sup> Das Recht auf Mitbestimmung ist zentral in der Arbeit in offenen Kindertageseinrichtungen und findet Beachtung, indem die Kinder die Räume und das Außengelände mit planen und gestalten und ihre Ideen einbringen können.<sup>459</sup> Sie werden bei der Planung der Speisepläne mit einbezogen und können Rezepte vorschlagen oder selber mit kochen.<sup>460</sup> Die Ideen und Forschungsinteressen der Kinder werden aufgegriffen und durch passende Unternehmungen außerhalb der Kindertagesstätte oder in Projekten verarbeitet. Die Ausgestaltung der Projekte wird in einem gemeinsamen Prozess der Ideenfindung von Erzieher/innen und Kindern vorgenommen.<sup>461</sup> Die Kinder können die Verantwortung für regelmäßige Aufgaben übernehmen und machen die Erfahrung, dass sie gebraucht werden und die Erwachsenen ihnen etwas zutrauen.<sup>462</sup> Auch die Regeln des Zusammenlebens werden mit den Kindern in der offenen Arbeit gemeinsam ausgehandelt.<sup>463</sup> In Kinderkonferenzen oder Kinderparlamenten erleben sie Wirksamkeit und können wichtige Kompetenzen erlangen - eigene Interessen wahrnehmen und daraus eine Meinung bilden, kreative Ideen entwickeln und gemeinsam mit anderen Lösungen für Probleme finden.<sup>464</sup>

Aus der Sicht von Sandra Richter sollten diese Aushandlungsprozesse auch für die unter Dreijährigen erlebbar sein, weil nur so schon früh eine Grundlage für eine demokratische Einstellung geschaffen werden kann. Auch kleine Kinder können beispielsweise schon über die Nutzung von Bildern eine Wahl treffen und die Erfahrung machen, dass es sich lohnt, sich eine Meinung zu bilden und diese auch auszudrücken.<sup>465</sup> Die Kinder haben die Chance, sich in die Gemeinschaft einzubringen und machen demokratische Grunderfahrungen. Es kann ein Gefühl von Gemeinschaft entstehen.<sup>466</sup> Diese Erfahrungen sind wichtig, damit auch

---

<sup>457</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004 S.122

<sup>458</sup> Vgl. Lill 2012, S.21

<sup>459</sup> Vgl. ebd., S.21

<sup>460</sup> Vgl. ebd., S.21f

<sup>461</sup> Vgl. ebd., S.22

<sup>462</sup> Vgl. Regel 2008, S.39

<sup>463</sup> Vgl. ebd., S.39

<sup>464</sup> Vgl. ebd., S.40

<sup>465</sup> Vgl. Richter 2011, S.35-37

<sup>466</sup> Vgl. Regel 2008, S.39

Kinder unter drei Jahren ihre Rechte entsprechend der Entwicklung von Ich-Kompetenz Schritt für Schritt kennenlernen und einfordern können<sup>467</sup> (siehe dazu auch 3.3).

#### 4.4.6 Erziehungspartnerschaft in der offenen Arbeit

Für eine erfolgreiche offene Arbeit ist es unerlässlich, dass die Eltern die Ziele und Leitlinien des Konzeptes verstehen und unterstützen.<sup>468</sup> Die pädagogischen Fachkräfte sollten in der Lage sein, diesen kindorientierten Bildungsansatz professionell zu vertreten und die Fragen und Unsicherheiten der Eltern aufzugreifen und zu beantworten.<sup>469</sup> In der offenen Arbeit ist es das Ziel, mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft einzugehen. Den Eltern wird eine wohlwollende Haltung entgegengebracht und sie werden als Experten ihrer Kinder betrachtet. Ein wichtiger Bestandteil dieser Erziehungspartnerschaft sind regelmäßige Entwicklungsgespräche.<sup>470</sup> Gemeinsam mit den Eltern reflektiert die Bezugserzieherin den Entwicklungsweg des Kindes, mögliche Probleme werden angesprochen und gemeinsam gelöst. Die pädagogische Fachkraft berichtet über die Aktivitäten des Kindes, die aktuellen Interessen und Themen, die für das Kind von Bedeutung sind. In Entwicklungsgesprächen werden mit den Eltern auch die Zeitpunkte der Übergänge abgestimmt, in denen das Kind zum Beispiel von einer Nestgruppe in den ganz offenen Kitabereich übergeht.<sup>471</sup>

#### 4.4.7 Das Rollenprofil der Erzieher/innen

Gerhard Regel und Thomas Kühne unterscheiden in ihren Ausführungen zur offenen Arbeit in Bezug auf die Rolle und das Selbstverständnis der Erzieher/innen in einem offenen Kindergarten drei verschiedene Bereiche, die sich aus den Leitideen des Konzeptes ableiten lassen.<sup>472</sup>

1. Für Kinder im Prozess: Die Erzieherinnen haben in der offenen Arbeit die Aufgabe, eine entspannte Atmosphäre zu gestalten, in der sich die Kinder wohlfühlen.<sup>473</sup> Auch aus der Sicht von Gerlinde Lill ist das eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte:

---

<sup>467</sup> Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 27

<sup>468</sup> Vgl. Rohnke 2010

<sup>469</sup> Vgl. ebd.

<sup>470</sup> Vgl. ebd.

<sup>471</sup> Vgl. ebd.

<sup>472</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.74

<sup>473</sup> Vgl. ebd., S.74

„Erzieherinnen knüpfen das Lern- und Wohlfühlklima wie ein Netz, das die Kinder auf ihren Entdeckungstouren trägt“. <sup>474</sup> Sie beobachten die Kinder, führen Handlungsforschungen durch und erhalten auf diese Weise Informationen über die Entwicklung des Kindes. <sup>475</sup> Sie sollten bemüht sein, eine gemeinsame Sprache mit dem Kind zu finden und eine herausfordernde Umgebung und Raumgestaltung zu schaffen, die sie immer wieder überarbeiten und an die Wünsche der Kinder anpassen. <sup>476</sup>

2. Mit Kindern im Prozess: In direktem Kontakt mit dem Kind haben die Erzieher/innen die Aufgabe, die Kinder in ihren Tätigkeiten zu begleiten und auf Beziehungs- und Kommunikationsangebote zu reagieren. <sup>477</sup> Sie müssen Grenzen setzen, aber vor allem Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten schaffen. <sup>478</sup>
  
3. Mit allen Kindern im Prozess: Dieser Aspekt zeigt sich darin, dass die Erzieher/innen sich auf alle Kinder, unabhängig von Besonderheiten, einlassen und jedes Kind mit seinen Stärken und eigenen Fähigkeiten betrachten. <sup>479</sup> In der offenen Arbeit soll jedes Kind mit seinem derzeitigen Entwicklungsstand dabei begleitet werden, seinen Handlungs- und Wirkungsraum zu erweitern. Verschiedenheit gehört in der offenen Arbeit zur Normalität. <sup>480</sup>

Pädagogische Fachkräfte, die sich für das Arbeiten mit dem offenen Ansatz entschieden haben, verpflichten sich, Kinder als Selbstgestalter ihrer Entwicklung und Bildung wahrzunehmen und ihr pädagogisches Handeln danach auszurichten. <sup>481</sup> Das Kind wird als gleichgestellter Partner betrachtet. <sup>482</sup> Die Erzieher/innen müssen aufmerksam sein für die Signale der Kinder und erfassen können, ob die Offenheit von Räumen und Möglichkeiten ein Kind beim Eintritt in den Kindergarten noch sehr stark fordert und es Begleitung dabei

---

<sup>474</sup> Vgl. Lill 2006, S. 24

<sup>475</sup> Vgl. Regel & Kühne 2007, S.74

<sup>476</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>477</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>478</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>479</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>480</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>481</sup> Vgl. ebd., S.74

<sup>482</sup> Vgl. ebd., S.77

braucht, sich die Einrichtung zu erschließen.<sup>483</sup> In einem ko-konstruktivistischen Bildungszusammenhang kommt es auf die Wechselseitigkeit zwischen Kindern und Erzieher/innen an.<sup>484</sup> In dem offen ausgelebten Interesse der Erzieher/innen für die Tätigkeiten und Lebensäußerungen der Kinder liegt die Anerkennung für ihr Tun.<sup>485</sup> Sie sollen Begleiter sein, aber nicht zu sehr in das kindliche Wirken eingreifen.<sup>486</sup> Fürsorge und Schutz müssen im Gleichgewicht stehen mit Entdeckerlust und Abenteuer.<sup>487</sup> Die Erzieher/innen müssen loslassen können.<sup>488</sup> Offene Arbeit lebt von authentischen Erzieher/innen, die Lust am Entdecken und Forschen haben, aber auch andere Gefühle offen zeigen können. Die Kinder profitieren davon, wenn sie erleben, dass Erzieher/innen ihre Meinung sagen, Probleme offen ansprechen und sich auch untereinander helfen.<sup>489</sup> Indem pädagogische Fachkräfte vorleben, wie Emotionen angemessen ausgedrückt werden können und dass jedes Gefühl seine Berechtigung hat, fördern sie auch die Entwicklung von emotionaler Kompetenz, die vor allem auch im dritten Lebensjahr Bestandteil der entwicklungspsychologischen Prozesse der Kinder ist.<sup>490</sup>

Sie müssen Verschiedenheit als Bereicherung sehen und auch kooperationsbereit gegenüber ihren Kolleg/innen sein.<sup>491</sup> Aus der freiwilligen Beziehungsgestaltung der Kinder zu den Fachkräften darf keine Konkurrenz unter den Erzieher/innen entstehen.<sup>492</sup> Die offene Haltung muss sich auch in der Arbeit mit den Eltern und dem Träger der Kindertageseinrichtung widerspiegeln.<sup>493</sup> Gemeinsam müssen offene Fragen und Probleme individuell für eine Kindertageseinrichtung mit ihren spezifischen Gegebenheiten diskutiert werden.<sup>494</sup>

Dieses veränderte Rollenverständnis der Erzieher/innen, das gleichzeitig zu einem veränderten Zusammenleben mit den Kindern führt, ist laut Gerlinde Lill das Kernstück offener Arbeit.<sup>495</sup> Ein Risiko besteht aus ihrer Sicht darin, dass die Kindertageseinrichtungen nur die äußeren strukturellen Merkmale des pädagogischen Ansatzes der offenen Arbeit

---

<sup>483</sup> Vgl. Regel 2008, S.37

<sup>484</sup> Vgl. ebd., S.35

<sup>485</sup> Vgl. ebd., S.38

<sup>486</sup> Vgl. ebd., S.39

<sup>487</sup> Vgl. ebd., S.40

<sup>488</sup> Van Dieken & Löffler, Angela 2012, S.20f

<sup>489</sup> Vgl. Regel 2008, S.40

<sup>490</sup> Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.80

<sup>491</sup> Vgl. Lill 2006, S.11

<sup>492</sup> Vgl. ebd., S.29

<sup>493</sup> Vgl. Regel 2006, S.22f

<sup>494</sup> Vgl. Becker-Textor 1998, S.21-34

<sup>495</sup> Vgl. Lill 2012, S.9f

umsetzen und sich gleichzeitig nicht mit ihrer veränderten Rolle und dem Bild vom Kind auseinandersetzen.<sup>496</sup> Sie führt aus, dass besonders Bildungs- und Rollenverständnisse der Erzieher/innen oft sehr fest im Selbstbild verankert sind und nur schwer verändert werden können.<sup>497</sup> Vielen Erwachsenen fällt es schwer, Kindern selbstverständlich zuzugestehen, dass sie selbstbestimmt über ihren Körper, ihre Tätigkeiten und Kontakte zu anderen entscheiden können und ein Recht darauf haben, ihre direkte Lebenswelt mitzugestalten.<sup>498</sup> Offene Arbeit verlangt von den Fachkräften, Macht abzugeben, sich mit den Rechten von Kindern auseinanderzusetzen, Selbst- und Mitbestimmung als oberstes Prinzip zu akzeptieren und das eigene pädagogische Handeln immer wieder kritisch zu reflektieren.<sup>499</sup> Gerlinde Lill führt weiterhin aus, dass diese Schritte in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren besonders schwerfallen, weil häufig nur die Bindungs- und Beziehungsbedürfnisse der Jüngsten Beachtung finden und nicht die Explorations- und Autonomiebestrebungen in dieser Altersgruppe.<sup>500</sup> Nur wenn die Erzieher/innen dennoch bereit und engagiert sind, sich auf das veränderte Zusammenleben mit den Kindern einzulassen und neue Erfahrungen zu machen, ist offene Arbeit eine Bereicherung für die Kinder.<sup>501</sup> Wenn nur die sichtbaren äußeren Merkmale umgesetzt werden, ist offene Arbeit aus ihrer Sicht ungeeignet für Kinder unter drei Jahren.<sup>502</sup>

Diese von Gerlinde Lill geschilderten besonders hohen Anforderungen an die Erzieher/innen in der offenen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren stellen eine mögliche Ursache für die Ergebnisse der NUBBEK-Studie dar, die ergeben hat, dass die pädagogische Prozessqualität in der offenen Arbeit mit Krippenkindern nicht wie bei den drei- bis sechsjährigen Kindern höher ist als die der gruppenbezogenen Einrichtungen (siehe dazu Kapitel 4.2). Aufschluss über einen solchen Zusammenhang könnte der ausführliche Forschungsbericht geben, der im Rahmen der NUBBEK-Studie im Herbst 2013 veröffentlicht werden soll.<sup>503</sup>

---

<sup>496</sup> Vgl. Lill 2012, S.14

<sup>497</sup> Vgl. ebd., S.18

<sup>498</sup> Vgl. ebd., S.24

<sup>499</sup> Vgl. ebd., S.18f

<sup>500</sup> Vgl. ebd., S.28

<sup>501</sup> Vgl. ebd., S.18f

<sup>502</sup> Vgl. ebd., S.28

<sup>503</sup> Vgl. Tietze et al. 2013, S. 2

## 5 Abschließende kindheitswissenschaftliche Betrachtungen

Ziel dieser Bachelorarbeit war es herauszufinden, welches Potential der pädagogische Ansatz der offenen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für die Kompetenzentwicklung der Kinder hat und wo sich gegebenenfalls auch Risiken für die Jüngsten zeigen. Die vorgenommene Analyse der speziellen entwicklungspsychologischen Situation der Kinder unter drei Jahren in Verbindung mit der Entwicklung und Organisation von Bindungsbeziehungen führen zu dem Schluss, dass bei einer frühen Fremdbetreuung zum einen die Beziehungen zu feinfühligem Betreuungspersonen und zum anderen vielfältige Handlungs- und Bewegungsspielräume, die selbstbestimmt genutzt werden können, bedeutsam sind für die Kompetenzentwicklung der Kinder. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass im pädagogischen Ansatz der offenen Arbeit beide Voraussetzungen gegeben sind. Viele herausfordernde Erfahrungsfelder stehen einer achtsamen und wechselseitigen Beziehungsgestaltung gegenüber, die auf Freiwilligkeit basiert und die individuellen Kontakt- und Bindungswünsche der Kinder respektiert.

Kinder werden als Selbstgestalter ihrer Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse betrachtet. Dieses Selbstverständnis zeigt sich in einem bestimmten Entwicklungsrahmen, der sich in der konkreten Gestaltung von flexiblen Zeitabläufen, in der Raumstruktur, im Freispiel, bei kindzentrierten Angeboten und Projekten und dem übergeordneten Prinzip von Selbst- und Mitbestimmung widerspiegelt. Die Kinder lernen durch das notwendige Zugestehen von Entscheidungsspielräumen schrittweise, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und selbst zu erfüllen und entwickeln damit zentrale Ich-Kompetenzen. Durch die Verantwortung für Alltagsangelegenheiten und den vielfältigen Möglichkeiten, das gemeinsame Zusammenleben mitzugestalten, lernen die Kinder auch, Verantwortung für andere in ihrem Umfeld zu übernehmen und erleben sich als wirksam in der Gemeinschaft. Die Grundlagen für ein demokratisches Verständnis werden gelegt.

Die offene Arbeit bietet auch und gerade für unter Dreijährige großes Potential für die Kompetenzentwicklung, wenn gewährleistet ist, dass die pädagogischen Fachkräfte offene Arbeit vorrangig als ein Beziehungskonzept betrachten und erst als Konsequenz aus einer veränderten Haltung die strukturellen Bedingungen verändern.

Eine der häufigsten Kritikpunkte in Bezug auf offene Arbeit mit Krippenkindern ist die Annahme, dass der Ansatz nicht genug Sicherheit, Geborgenheit und Orientierung bietet, damit die Kinder auf dieser Grundlage explorieren können. Verlässliche Beziehungen, die

den Ankerpunkt für die Kleinsten darstellen, basieren in der offenen Arbeit auf dem Vertrauen der Kinder, dass ihre Gefühle respektiert, ihre Signale verstanden, ihre Bedürfnisse befriedigt und ihre Interessen anerkannt werden. Unterstützung und Hilfe werden in dem Maß geboten, wie die Kinder es benötigen. Dazu gehören auch das Vertrauen und Zutrauen in die ständig wachsenden Fähigkeiten, die Autonomie und Kompetenzen des Kindes. Die Erfahrung des Kindes, dass alle Erzieher/innen für die Kinder bereit stehen und verlässlich sind, ist auch für die emotionale Sicherheit kleiner Kinder unter Umständen förderlicher als ein sehr enger Kontakt zu einer Person, der gegebenenfalls ein Abhängigkeitsverhältnis erzeugt. Sicherheit und Orientierung geben bedeutet auch, das Kind loszulassen und dabei zu bestärken, sich die Welt auf eigene Weise anzueignen. Geborgenheit entsteht nicht nur durch körperliche Nähe, sondern auch dadurch, dass das Kind sich in seiner individuellen Persönlichkeit akzeptiert fühlt. Wenn die Leitlinien der offenen Arbeit konsequent verfolgt werden, eine achtsame und aufmerksame Beobachtung jedes Kindes mit seinen Signalen, sich verändernden Bedürfnissen, seinen Fragen, seinen Kompetenzen und seinen Deutungen gewährleistet wird und ein offenes Nest zur Verfügung steht, findet jedes Kind in offenen Kindergärten, unabhängig von Alter, Temperament, Entwicklungsstand oder einer Behinderung die Form der räumlichen Gegebenheiten und das Nähe- und Distanz-Verhältnis, das es braucht - und damit auch Sicherheit, Orientierung und Bindung.

Trotz des Potentials für die Kompetenzentwicklung der Kinder hat die vorliegende Arbeit auch ergeben, dass die Möglichkeiten der offenen Arbeit noch nicht gänzlich ausgeschöpft werden. In offenen Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren haben die Fachkräfte eine besonders große Verantwortung und die Anforderungen an ihre Professionalität und Kompetenz sind hoch, weil sie gute Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten brauchen, um feinfühlig und verlässlich auf Bedürfnisse einzugehen, auch wenn die Kinder sie noch nicht sprachlich äußern können. Sie müssen die individuellen Wege der Kinder differenziert verfolgen, damit das Potential, das sich in den verschiedenen sichtbaren und unsichtbaren Merkmalen der offenen Arbeit für die Kompetenzentwicklung der Jüngsten gezeigt hat, auch genutzt werden kann. Es werden aufmerksame und selbstkritische Pädagog/innen gebraucht, die bereit sind, individuelle Beziehungen mit den Kindern einzugehen und sich der Verantwortung dieser Aufgabe

bewusst sind, damit Qualität entstehen kann. Auch die intensive Kooperation mit den Kolleg/innen muss Teil des Selbstverständnisses sein.

Wie jedes pädagogische Konzept braucht auch der Ansatz der offenen Arbeit darüber hinaus einen geeigneten Rahmen, für den vor allem die Träger der Kindertageseinrichtungen und der Gesetzgeber verantwortlich sind. Pädagogische Fachkräfte in offener Arbeit benötigen ausreichend Zeit zur intensiven Beobachtung der Kinder, für Absprachen mit Kolleg/innen, regelmäßige Reflexion und Teamfortbildungen und nicht zuletzt einen geeigneten Erzieher/innen-Kind-Schlüssel.

Im Abgleich mit dem Berliner Bildungsprogramm, das die Richtungsziele der pädagogischen Arbeit in Berliner Kindertageseinrichtungen auf der Basis aktueller Erkenntnisse über die kindliche Entwicklung formuliert, hat sich gezeigt, dass die offenen Kindergärten mit ihren pädagogischen Leitlinien den Richtungszielen und dem Bildungsverständnis des BBP folgen und diese konsequent umsetzen. Auch die Ziele der Förderung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern, die in den geltenden Bundes- und Ländergesetzen formuliert sind, werden in der offenen Arbeit aufgegriffen und verfolgt. Der offene Charakter fordert die Kinder heraus, sich selbst zu organisieren und eigenständig zu handeln und dabei gleichzeitig die Verantwortung für andere mit zu bedenken. Durch die Stärkung eines positiven Selbstbildes des Kindes nach dem Prinzip der Achtsamkeit sind die Kinder auch in der Lage, die Verschiedenheit der anderen zu akzeptieren und sich in die Gemeinschaft einzubringen. Diese Ich-Kompetenzen sind zentral im Leben in einer offenen unbeständigen Gesellschaft.

Aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive kann die offene Arbeit mit Kindern unter drei Jahren als ein Schritt auf dem Weg betrachtet werden, Kindern zunehmend ein soziales Umfeld zu schaffen, in dem sie ihren Status als Akteure und Rechtssubjekte wahrnehmen und ihre Potentiale entfalten können.

## Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (2008): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. 1. Aufl. Hg. v. Jörg Maywald. Weinheim, Basel: Beltz.

Ahnert, Lieselotte; Maywald, Jörg (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2., aktualis. Aufl. München: Reinhardt, Ernst.

Ainsworth, Mary D.S. (1964): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden In Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. S.102-111

Ainsworth, Mary D. (1978): Patterns of attachment. Hillsdale, N.J, New York: Lawrence Erlbaum Associates; distributed by Halsted Press Division of J. Wiley.

Becker-Stoll, Fabienne (2009): Sichere Bindungen und frühes Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse In Bethke, Christian (Hg.) (2009): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz. S.83-91

Becker-Textor, Ingeborg (1998): Öffnung von Gruppen In Becker-Textor, Ingeborg; Textor, Martin R. (1998): Der offene Kindergarten - Vielfalt der Formen. 2. Auflage. Freiburg, Basel: Verlag Herder. S.21-34

Bethke, Christian (Hg.) (2009): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.

Bodenburg, Inga (2011): Frühpädagogik - Arbeiten mit Kindern von 0 - 3 Jahren. 2. Aufl. Köln: Bildungsverl. EINS (Ausbildung und Studium).

Bowlby, John (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler (Kindler-Taschenbücher Geist und Psyche, 2210).

Bowlby, John (1987): Bindung In Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. S.22-26

Bowlby, John; Hillig, Axel (2010): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 2. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.

Braun, Regina; Dörfler, Mechthild (2008): Geschichte(n) der offenen Arbeit In Gruber, Rosemarie (Hg.) (2008): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz. S.23-32

Büchenschütz, Joachim (1992): Mut machen zur gemeinsamen Erziehung. Zeitgemässe Pädagogik im offenen Kindergarten ; Darstellungen aus dem Erprobungsprojekt Cuxhaven. 2., bearb. Aufl. Hamburg: EB-Verl. Rissen.

Bundesjugenkuratorium (2001) (Hg.): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe; eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2001). Bonn: BMFSFJ. Online in Internet: URL: [http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2001\\_stellungnahme\\_zukunftsaehigkeit\\_sichern.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf) (Zugriff am 28.08.2013)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): Vierter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2013 nach §24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes

Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2012. Stand April 2013. 1. Auflage. Berlin. Online in Internet: URL: [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kif\\_C3\\_B6G-Vierter-Zwischenbericht-zur-Evaluation-des-Kinderf\\_C3\\_B6rderungsgesetzes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kif_C3_B6G-Vierter-Zwischenbericht-zur-Evaluation-des-Kinderf_C3_B6rderungsgesetzes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) (Zugriff am 05.07.2013)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2012): Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kindertagesförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2012 nach §24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2011. Stand Juni 2012. 1. Auflage. Berlin. Online in Internet: URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/dritter-zwischenbericht-kifoeg,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff am 05.08.2013)

Dollase Rainer (2011): Offene Arbeit – was heißt das überhaupt? Gedanken zu Vergangenheit und Zukunft eines pädagogischen Konzeptes In Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK)-Bundesverband e.V.(Hg.): Welt des Kindes. Die Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen. Ausgabe 05/2011. 89. Jahrgang. München: Kösel Verlag. S.10-13

Dornes, Martin (1994): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Orig.-Ausg., 5. - 6. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Dornes, Martin (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer-Taschenbuch Geist und Psyche, 14715).

Fonagy, Peter; Gergely, György; Jurist, Elliot L.; Target, Mary; Vorspohl, Elisabeth (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KitaFöG) in der Fassung vom 23.06.2005 (GVBl. S.322) zuletzt geändert durch Artikel II des Gesetzes vom 13.07.2011 (GVBl. S.344). Lesefassung. Online in Internet: URL: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/rechtsvorschriften/kitafoeg.pdf?start&ts=1320398444&file=kitafoeg.pdf> (Zugriff am 10.07.2013)

Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG). Bundesgesetzblatt 2008 Teil I Nr. 57. Ausgegeben zu Bonn am 15. Dezember 2008. Online in Internet: URL: [http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&bk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=//\\*\[@attr\\_id=%27bgbl108s2403.pdf%27\]](http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*[@attr_id=%27bgbl108s2403.pdf%27]) (Zugriff am 05.08.2013)

Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim (2011): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. 10. Aufl. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

Hédervári-Heller, Éva (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern. Entwicklung verstehen und Störungen behandeln. Weinheim, Basel: Beltz (Frühpädagogik).

Hédervári-Heller, Éva (2012): Wie viel Öffnung vertragen Kinder unter drei? Eine Orientierung für Leiterinnen In Kindergarten heute – das Leitungsheft. Ausgabe 1/2012. Freiburg: Verlag Herder S.4-9

- Hellmich, Achim; Teigeler, Peter (1999): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. 4., neu ausgestattete Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Hoppe, Jörg Reiner (2008): Raumfunktion und Raumgestaltung in der Offenen Arbeit In Gruber, Rosemarie (Hg.) (2008): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz. S.57-61
- Kasten, Hartmut (2007): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 2., aktualisierte Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit : Psychologie).
- Kasüschke, Dagmar; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. 1. Aufl. Köln, Kronach: Link (Grundlagen der Frühpädagogik, Bd. 1).
- Knauf, Tassilo; Düx, Gislinde; Schlüter, Daniela (2007): Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor (Pädagogische Ansätze).
- Leu, Hans Rudolf (2009): Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens In Bethke, Christian (Hg.) (2009): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz. S.74-82
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Éva (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 4. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Leitner, Barbara (2010): Zum Start der externen Evaluation im Land Berlin In Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. Heft 06-07/10. Jahrgang 2010 Verl. Das Netz. Online in Internet: URL: <http://www.erzieherin.de/zum-start-der-ersten-externen-evaluation-im-land-berlin.php> (Zugriff am 28.08.2013)
- Lill, Gerlinde (2006): Einblicke in offene Arbeit. Berlin [u.a.]: Verl. Das Netz (Betrifft Kinder, Extra).
- Lill, Gerlinde (2012): Was Sie schon immer über offene Arbeit wissen wollten... Fragen, Antworten, neue Muster, Sicherheitsnetze für die Startphase und Werkzeuge der Teamentwicklung. Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
- Luber, Eva; Hungerland, Beatrice (Hg.) (2008): Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Marburger, Horst (2006): SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe. Textausgabe mit ausführlicher Kommentierung : mit den Änderungen zum 1.1.2007. Regensburg [u.a.]: Walhalla-Fachverl (Walhalla Rechtshilfe, 7495).
- Mienert, Malte; Vorholz, Heidi (2013): Den Alltag öffnen - Perspektiven erweitern. Offene Arbeit in der Kita nach den Bildungsplänen gestalten. 2. Aufl. Schaffhausen: Schubi Lernmedien (Bildung von Anfang an).
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU (Lehrbuch).
- Oest, Angelika (2011): Der Weg zur Partizipation als Lebensphilosophie – Zur vielfältigen Mitwirkung unserer Kinder In Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hg.) (2011): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. 1., neue Ausg. Berlin: EB-Verlag. S.77-83

- Preissing, Christa; Dreier, Annette (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: Verl. Das Netz.
- Regel, Gerhard (2006): Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit. Zur Zukunft des offenen Kindergartens. Hamburg: EB-Verl.
- Regel, Gerhard; Kühne, Thomas (2007): Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten. 1. Aufl. der vollst. überarb. und erw. Neuausg., (5. Gesamtaufl.). Freiburg, Br. [u.a.]: Herder (Profile für Kitas und Kindergärten).
- Regel, Gerhard (2011): Der Offene Kindergarten im Wandel In Regel, Gerhard; Santjer, Uwe (Hg.) (2011): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. 1., neue Ausg. Berlin: EB-Verlag. S.15-50
- Richter, Sandra (2011): Partizipation von Null- bis Dreijährigen – wie geht das? In Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Ausgabe 08/2011. Freiburg: Verlag Herder. S.35-37
- Rohnke, Hans-Joachim (2001): Bindungstheorie und offene Arbeit: Erkenntnisse, Informationen und Hinweise für ElementarpädagogInnen In KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland Heft 10. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/546.html> (Zugriff am 28.08.2013)
- Rohnke, Hans-Joachim (2004): Selbstwirksamkeit, Selbstbildung und Zumutungen im pädagogischen Konzept der offen arbeitenden Aktivkindergärten In KinderTageseinrichtungen aktuell HRS. Ausgabe 12/2004, S.251ff. Online in Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1224.html> (Zugriff am 28.08.2013)
- Rohnke, Hans-Joachim (2010): Konzeptionelle Aspekte der offenen Arbeit mit Kleinstkindern. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2104.html> (Zugriff am 28.08.2013)
- Rossmann, Peter (2012): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2. überarb. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in den Berliner Kindertagesstätten Stand Juni 2008. Unter Berücksichtigung der Änderungen vom 04.09.2007 (zu Nr.8), vom 21.April 2008 (zu Nr.3.7, Nr.3.8a, Nr.8), vom 23.08.2008 (zu Nr.8). Online in Internet: URL: <http://www.aufwind-berlin.de/uploads/media/qualitaetsentwicklung.pdf> (Zugriff am 30.08.2013)
- Stern, Daniel N. (1994): Mutter und Kind - die erste Beziehung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Online in Internet: URL: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (Zugriff am 15.08.2013)
- Van Dieken, Christel; Löffler, Angela (op. 2012): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren. Völlig überarb. und erw. Neuausg. Freiburg i.Br, [Basel]: Herder.
- Weegmann, Waltraud; Kammerlander, Carola (Hg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik).

## Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die hier vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den genutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift der Verfasserin