

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

1	Einleitung	4
2	Frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – eine Einführung	8
2.1	Rechtliche Grundlagen und Qualitätsvereinbarungen der Förderung in Kindertageseinrichtungen	9
2.2	Kompetenzentwicklung als Richtungsziel der pädagogischen Arbeit	12
3	Entwicklungsprozesse und Bindung in den ersten drei Lebensjahren als Grundlage der Kompetenzentwicklung.....	17
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
4	Das pädagogische Konzept der offenen Arbeit	39
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

5	Abschließende kindheitswissenschaftliche Betrachtungen	64
	Literaturverzeichnis.....	67
	Selbstständigkeitserklärung.....	71

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.¹ Neben der Quantität der Betreuungsplätze rückt im Zuge dessen auch die Qualität der Tagesbetreuung immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit.² 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.³

In Berlin erschien 2004 ein länderspezifisches Bildungsprogramm, das seit 2006 verbindlich von allen öffentlich geförderten Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden muss.⁴ 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.⁵ 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.⁶

Ein pädagogisches Konzept, das sowohl diesem Bildungsverständnis als auch dem zugrundeliegenden Bild vom Kind entspricht, ist das der offenen Arbeit.⁷ 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.⁸ Offene Arbeit wird vor allem als Entwicklungsprozess der Erzieher/innen betrachtet, die ihr Rollen- und Bildungsverständnis zugunsten der Unabhängigkeit und Eigenverantwortung der Kinder

¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S.5

² Vgl. Ahnert 2008, S. 7f

³ Vgl. Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff 2008, S.13

⁴ Vgl. Leitner 2010

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 18

⁷ Vgl. Mienert & Vorholz 2013, S.28f

⁸ Vgl. Lill 2012, S. 6

immer wieder reflektieren müssen.⁹ 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.¹⁰ 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.¹¹

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.¹² 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.¹³

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.¹⁴ Gleichzeitig müssen aus kindheitswissenschaftlicher Sicht geeignete Bedingungen geschaffen werden, damit die Kinder ihre Ressourcen auch nutzen und ihre Lebenswelt mitgestalten können.¹⁵ Eine Möglichkeit dafür ist die Vermittlung von zentralen Kompetenzen, die notwendig sind, damit die Kinder eigenverantwortlich Entscheidungen treffen können und handlungsfähig sind.¹⁶ 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

⁹ Vgl. Lill 2012, S.8

¹⁰ Vgl. ebd., S.8

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

¹² Vgl. Lill 2006, S.23

¹³ Vgl. Hédervári-Heller 2012, S.4-9 oder auch Rohnke 2011

¹⁴ Vgl. Luber & Hungerland 2008, S.9f

¹⁵ Vgl. ebd., S.11

¹⁶ 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 ist¹⁷, 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.¹⁸ 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.

¹⁷ Vgl. Leitner 2010

¹⁸ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.26

Obwohl der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab August 2013 nur für die Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr gilt¹⁹, wurden schon im Jahr 2012 unter Einjährige in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege betreut und der Bedarf der Eltern liegt noch über der derzeitigen Betreuungsquote.²⁰ Da schon zum jetzigen Zeitpunkt auch offene Kindertageseinrichtungen Betreuungsplätze ab dem Säuglingsalter anbieten²¹, 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.

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

²⁰ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 7

²¹ Vgl. zum Beispiel INA.KINDER.GARTEN Augustenburger Platz in Berlin. Online in Internet: URL: 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.²²

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.²³

Dem dritten Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes ist zu entnehmen, dass der Bedarf an Plätzen der unter dreijährigen Kinder etwa bei 780.000 liegt.²⁴ Laut dem vierten Zwischenbericht lag die Betreuungsquote der unter Dreijährigen im Jahr 2012 bei 27,6%, der Bedarf der Eltern aber bei 39,4%.²⁵ 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%.²⁶

Neben dem quantitativen Ausbau des Betreuungsangebotes soll auch die Qualität der Einrichtungen gefördert werden.²⁷ 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.²⁸ 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.

²² Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S.1

²³ Vgl. ebd., S.1

²⁴ Vgl. ebd., S.1

²⁵ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S.7

²⁶ Vgl. ebd., S.7

²⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012, S.40

²⁸ 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.²⁹ 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.³⁰ 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.³¹ 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.³²

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.³³ Das Kinderförderungsgesetz und das Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII stellen die rechtliche Grundlage auf Bundesebene dar.³⁴ Das Kindertagesförderungsgesetz mit entsprechender Verordnung und die Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtung ergänzen diese und bilden die Rechtsgrundlage auf

²⁹Vgl. Knauf & Dux & Schlüter 2007, S.9

³⁰Vgl. ebd., S.15

³¹Vgl. ebd., S.13

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

³³Vgl. Marburger 2006, S. 71

³⁴Vgl. ebd., S.23

Länderebene.³⁵ 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.³⁶ 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.³⁷ 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.³⁸

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.³⁹ 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.⁴⁰ 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

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

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

³⁷ Vgl. ebd., S.2404

³⁸ Vgl. ebd., S.2404

³⁹ Vgl. Marburger 2006, S. 23

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 67

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

Kindertagesförderungsgesetz

In §26 SGB VIII ist festgeschrieben, dass die genauen Rechtsvorschriften der Kindertagesbetreuung durch das jeweilige Landesrecht der Bundesländer geregelt werden soll.⁴³ 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.⁴⁴

Die gesetzlich geregelten zentralen Aufgaben der Kindertageseinrichtungen in §1 Absatz 1 KitaFöG entsprechen den formulierten Zielen des Gesetzes auf Bundesebene im SGB VIII⁴⁵ (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.⁴⁶ Kinder mit und ohne Behinderungen sollen gemeinsam aufwachsen und leben.⁴⁷ Im Absatz 5 ist geregelt, dass die Kinder ein Recht auf Mitwirkung ihrer Entwicklung entsprechend haben.⁴⁸ Laut §10 Absatz 1 KitaFöG müssen die sozialpädagogischen Fachkräfte, die in den Einrichtungen arbeiten, die in §1 definierten Ziele der Förderung verfolgen.⁴⁹ 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.⁵⁰ §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

⁴¹ Vgl. Marburger 2006, S. 67f

⁴² Vgl. ebd., S. 68

⁴³ Vgl. ebd., S. 71

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

⁴⁵ Vgl. ebd., S.3

⁴⁶ Vgl. ebd., S.3

⁴⁷ Vgl. ebd., S.3

⁴⁸ Vgl. ebd., S.3

⁴⁹ Vgl. ebd., S.8

⁵⁰ Vgl. ebd., S.9

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

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.⁵² 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.⁵³ 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.⁵⁴

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.⁵⁵ Alle Jungen und Mädchen sollen unabhängig von ihrer Herkunft und individuellen Voraussetzungen die Möglichkeit bekommen, sich auf ihre Weise in die Gemeinschaft einzubringen.⁵⁶ Der gesellschaftliche Auftrag, der im SGB VIII und

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

⁵² Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2008, S.2

⁵³ Vgl. ebd., S.3

⁵⁴ Vgl. ebd., S.3

⁵⁵ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 18

⁵⁶ Vgl. ebd., S.18

im Kindertagesförderungsgesetz schon genannt wurde, wird im Bildungsprogramm noch einmal begründet und konkretisiert.⁵⁷

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.⁵⁸ 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.⁵⁹ 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.⁶⁰

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.⁶¹ 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.⁶² 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.⁶³ Die Formulierung der Ziele erfolgt durch die Untergliederung in Ich-Kompetenzen, Soziale

⁵⁷ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 26f

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 26-29

⁵⁹ Vgl. ebd., S.26

⁶⁰ Vgl. Bundesjugendkuratorium 2001

⁶¹ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 26

⁶² Vgl. ebd., S. 26

⁶³ Vgl. ebd., S. 26

Kompetenzen, Sachkompetenzen und Lernmethodische Kompetenzen.⁶⁴ 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.⁶⁵

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.⁶⁶

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

⁶⁴ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 26

⁶⁵ Vgl. ebd., S.27

⁶⁶ 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.⁶⁷

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.⁶⁸

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

⁶⁷ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.27f

⁶⁸ 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.⁶⁹

Die genannten Kompetenzen geben das Ziel der pädagogischen Arbeit in den Berliner Kindertageseinrichtungen vor.⁷⁰ Die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder sollen dazu führen, dass sie diese Kompetenzen erlangen, um in der Welt handlungsfähig und wirksam zu sein.⁷¹ Der Weg dorthin führt nach dem Berliner Bildungsprogramm über ein demokratisches und ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis.⁷² 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.⁷³ Im Austausch mit anderen erschließt sich das Kind auf der Basis seines individuellen Erlebens seine Lebenswelt in einem aktiven Prozess.⁷⁴ 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.⁷⁵ Je vielfältiger der Austausch mit anderen und je größer das Angebot an Deutungsvarianten ist, desto eher findet das Kind zu einem möglichst objektiven Weltverständnis.⁷⁶

⁶⁹ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 28f

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 26

⁷¹ Vgl. ebd., S. 26f

⁷² Vgl. ebd., S. 18

⁷³ Vgl. ebd., S. 18

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 18

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 122

⁷⁶ 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 beiträgt⁷⁷ (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.⁷⁸ 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.⁷⁹ Jedes Kind entwickelt sich anders, weil seine Fähigkeiten und Eigenschaften unterschiedlich angelegt und auch von der Umwelt unterschiedlich abgerufen und gefördert werden.⁸⁰ 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.

⁷⁷ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18f

⁷⁸ Vgl. Hédervári-Heller 2012, S.4-9

⁷⁹ Vgl. Haug-Schnabel & Bense 2011, S.16

⁸⁰ 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.⁸¹ Bei der systematischen Erforschung des Säuglings werden Erkenntnisse aus Augen- und Kopfbewegungen und dem motorischen und emotionalen Ausdrucksverhalten gewonnen.⁸² 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.⁸³ Der Säugling ist von Beginn an ein aktives Wesen, das in der Lage ist, Beziehungen einzugehen.⁸⁴ Nach Daniel Stern hat das Kind von Beginn an „(...) beziehungsstiftende Fähigkeiten (...)“⁸⁵, die ihn Einfluss nehmen lassen auf die Gestaltung von Beziehungen.⁸⁶

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.⁸⁷ 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.⁸⁸ 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

⁸¹ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.28

⁸² Vgl. ebd., S.32

⁸³ Vgl. Dornes 1994, S.21f

⁸⁴ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.54f

⁸⁵ Zit. Stern 1994, S.45

⁸⁶ Vgl. ebd., S.45

⁸⁷ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.33

⁸⁸ Vgl. ebd., S.33

ihrer Mutter und lassen sich eher von hohen und leisen als von tiefen und lauten Tönen beruhigen.⁸⁹ 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.⁹⁰ Besonders bedeutend für die Erforschung des Säuglingsalters ist die Entdeckung der kreuzmodalen Wahrnehmung.⁹¹ Untersuchungen haben ergeben, dass schon Säuglinge die Fähigkeit haben, verschiedene Sinneswahrnehmungen miteinander zu kombinieren und in Beziehung zueinander zu setzen.⁹² 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.⁹³

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.⁹⁴ 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.⁹⁵ 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.⁹⁶ 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

⁸⁹ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.33f

⁹⁰ Vgl. ebd., S.34

⁹¹ Vgl. ebd., S.34

⁹² Vgl. Dornes 2000, S.20

⁹³ Vgl. Haug-Schnabel & Bensele 2011, S.46

⁹⁴ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.41

⁹⁵ Vgl. Oerter & Montada 2002, S.174f

⁹⁶ Vgl. Stern 1994, S.122

werden können.⁹⁷ Säuglinge entwickeln spezielle Erwartungshaltungen über das Verhalten ihrer Bezugspersonen und die soziale Interaktion mit diesen.⁹⁸ 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.⁹⁹ Die inneren Selbst- und Objektrepräsentanzen können sich aber nur durch die wechselseitigen Interaktionen vom Säugling und der Mutter oder einer anderen primären Bezugsperson entwickeln.¹⁰⁰ 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.¹⁰¹ Dazu gehört auch, dass die Reflexion von eigenen Gedanken und Gefühlen möglich ist und erfasst werden kann, welche Gedanken und Absichten die anderen haben.¹⁰² 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.¹⁰³ Sie beginnen, das Verhalten anderer nachzuahmen und zu reproduzieren. Auch für die psychischen Eigenschaften anderer Menschen entwickelt das Kind ein Repräsentationssystem.¹⁰⁴

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.¹⁰⁵ 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

⁹⁷ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.41

⁹⁸ Vgl. Stern 1994, S.124-126

⁹⁹ Vgl. Stern 1994, S.120f

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S.124f

¹⁰¹ Vgl. Fonagy & Gergely & Jurist & Target & Vorspohl 2004, S.262

¹⁰² Vgl. ebd., S.264

¹⁰³ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.43

¹⁰⁴ Vgl. Fonagy et al. 2004, S.269f

¹⁰⁵ Vgl. Dornes 2000, S.21

diese Emotionen tatsächlich auch empfinden und erleben.¹⁰⁶ 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.¹⁰⁷ 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.¹⁰⁸ So empfindet der Säugling zunehmend verschiedene emotionale Zustände.¹⁰⁹ 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.¹¹⁰ Durch die Interaktion mit der Bezugsperson und die gemeinsame Affektregulierung entsteht eine Weiterentwicklung der Fähigkeiten zur Selbstregulierung des Kindes.¹¹¹

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.¹¹² Schon Säuglinge können ihre Befindlichkeiten in vielfältiger Weise gestisch und mimisch ausdrücken und darüber mit ihren Bezugspersonen in Kontakt treten.¹¹³ 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.¹¹⁴ Durch eine aufeinander bezogene

¹⁰⁶ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.49

¹⁰⁷ Vgl. Dornes 2000, S.21

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

¹⁰⁹ Vgl. Fonagy et al. 2004, S.43

¹¹⁰ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.50

¹¹¹ Vgl. ebd., S.50

¹¹² Vgl. ebd., S.52

¹¹³ Vgl. Dornes 2000, S.21

¹¹⁴ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.54

Interaktion erfährt das Kind das Gefühl von Selbstwirksamkeit.¹¹⁵ Es hat von Geburt an eine aktive Rolle, die von den Reaktionen des Gegenübers geprägt wird und es kann Interaktionen initiieren oder auch beenden.¹¹⁶ Sowohl die positiven als auch die negativen Erfahrungen der sozialen Interaktion werden als innere Repräsentanzen gespeichert.¹¹⁷ Da häufige Irritationen in der Interaktion zu einem Bindungsproblem führen können, ist die emotionale Feinfühligkeit der Bezugsperson von entscheidender Bedeutung¹¹⁸ (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.¹¹⁹

Motorische Entwicklung

Im ersten Lebensjahr entwickelt sich die Motorik der Kinder besonders schnell.¹²⁰ 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.¹²¹ Das Kind lernt, Dinge zu greifen und aus zufälligen Bewegungsmustern werden immer gezieltere Bewegungsabläufe.¹²²

Kognitive Entwicklung

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

¹¹⁵ Vgl. Dornes 2000, S.22

¹¹⁶ Vgl. Dornes 2000, S.22

¹¹⁷ Vgl. Stern 1994, S.117f

¹¹⁸ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.55f

¹¹⁹ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.52f

¹²⁰ Vgl. Kasten 2007, S.92

¹²¹ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.53

¹²² Vgl. Kasten 2007, S.96f

¹²³ 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.¹²⁴ Bei nicht ausreichender Anregung sterben die Verbindungen wieder ab.¹²⁵ Auch bei den genetischen Faktoren spielt die Umwelt eine entscheidende Rolle. Die gesamte genetische Information eines Menschen im Genom wird vererbt.¹²⁶ Welche Gene aber aktiviert und abgerufen werden und so ihre Wirksamkeit entfalten, wird auch von Erfahrungen des Kindes in seiner Umwelt beeinflusst.¹²⁷ Die genauen Wirkungszusammenhänge und das Ausmaß des Einflusses werden in der Epigenetik untersucht.¹²⁸

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.¹²⁹ 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“.¹³⁰ 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.¹³¹ 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.¹³² 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.¹³³ Dieser bedeutende Entwicklungsprozess führt dazu, dass das Kind zunehmend selbstbestimmt handeln möchte. Das

¹²⁴ Vgl. Kasten 2007, S.28f

¹²⁵ Vgl. Weegmann & Kammerlander 2010, S.68

¹²⁶ Vgl. ebd., S.31

¹²⁷ Vgl. ebd., S.31

¹²⁸ Vgl. ebd., S.31f

¹²⁹ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.54

¹³⁰ Vgl. ebd., S.54

¹³¹ Vgl. ebd., S.55

¹³² Vgl. ebd., S.55

¹³³ Vgl. ebd., S.55f

Autonomiebestreben wächst und das Kind möchte für das eigenständige Handeln eine positive Reaktion bekommen.¹³⁴ 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.¹³⁵ 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.¹³⁶ 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.¹³⁷ 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).¹³⁸ Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich auch die Sprache maßgeblich weiter, sodass die Kinder Bedürfnisse noch besser mitteilen können.¹³⁹ 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.¹⁴⁰

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.¹⁴¹ Die Kinder vergrößern ihren Bewegungsradius und probieren sich im Klettern aus.¹⁴² 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.¹⁴³

¹³⁴ Vgl. Haug-Schnabel & Bensele 2011, S.56f

¹³⁵ Vgl. ebd., S.59f

¹³⁶ Vgl. ebd., S.61f

¹³⁷ Vgl. ebd., S.63

¹³⁸ Vgl. ebd., S.67

¹³⁹ Vgl. Rossmann 2012, S.84

¹⁴⁰ Vgl. Haug-Schnabel & Bensele 2011, S.69f

¹⁴¹ Vgl. Kasten 2007, S.125

¹⁴² Vgl. Haug-Schnabel & Bensele 2011, S..60f

¹⁴³ 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.¹⁴⁴ 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.¹⁴⁵

Spiel

Das kindliche Spiel wird im zweiten Lebensjahr immer komplexer.¹⁴⁶ 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.¹⁴⁷

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.¹⁴⁸ Im dritten Lebensjahr sind Kinder in der Lage zu erkennen, dass andere Menschen aus ihrer Sicht die Dinge anders wahrnehmen als sie selbst.¹⁴⁹ Ab etwa achtzehn Monaten haben sie die Fähigkeit, die Emotionen anderer von ihren eigenen abzugrenzen und zu erkennen, dass

¹⁴⁴ Vgl. Kasten 2007, S.127f

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S.129

¹⁴⁶ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.68

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S.68f

¹⁴⁸ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.74f

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S.75f

die anderen Gefühlszustände nicht sie selbst betreffen.¹⁵⁰ Durch die Entwicklung eines bewussten „Ichs“ kann das Kind die anderen als selbstständig wahrnehmen und Einfühlungsvermögen entwickeln.¹⁵¹ 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.¹⁵² 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.¹⁵³

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.¹⁵⁴ Zweijährige sind zunehmend dazu in der Lage, verschiedene Emotionen in bestimmten Kontexten auszudrücken und diese auch gezielt einzusetzen.¹⁵⁵ 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.¹⁵⁶ 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.¹⁵⁷ 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.¹⁵⁸ Das Wissen über

¹⁵⁰ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.76

¹⁵¹ Vgl. ebd., S.77

¹⁵² Vgl. ebd., S.77

¹⁵³ Vgl. ebd., S.77

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S.77

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S.78

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S.79

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S.80

¹⁵⁸ 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.¹⁵⁹ Entscheidend bei der Entwicklung von emotionaler Kompetenz ist der Umgang der Bindungspersonen mit Emotionen.¹⁶⁰ 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.¹⁶¹

Sprachentwicklung

Kinder im dritten Lebensjahr haben schon ein ausgeprägtes Sprachverständnis und entwickeln ihre Sprachproduktion weiter.¹⁶² Sie verstehen die generelle Bedeutung eines Begriffs und können Kategorien bilden, indem sie den Dingen bestimmte Eigenschaften zuordnen.¹⁶³ 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.¹⁶⁴ Gegen Ende des dritten Lebensjahres sprechen viele Zweijährige in kurzen Sätzen miteinander, auch wenn sie inhaltlich nicht immer Bezug auf das Gesagte nehmen.¹⁶⁵

Spiel

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

¹⁵⁹ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.80

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S.80

¹⁶¹ Vgl. ebd., S.80f

¹⁶² Vgl. ebd., S.83

¹⁶³ Vgl. ebd., S.83f

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S.84

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S.74

¹⁶⁶ Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 225

werden als Personen umgedeutet. Durch das wachsende Vorstellungsvermögen gewinnt diese Form des Spiels immer mehr an Bedeutung.¹⁶⁷ 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.¹⁶⁸ Gegen Ende des dritten Lebensjahres sind Kinder zunehmend in der Lage, Spielverläufe miteinander zu planen und abzusprechen und verbal miteinander zu kommunizieren.¹⁶⁹

Motorische Entwicklung

Die meisten Kinder lernen im dritten Lebensjahr aus eigenem Antrieb rennen, springen, Balance halten, werfen, fangen und klettern.¹⁷⁰ 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.¹⁷¹ In diesem Alter verbringen die Kinder sehr wenig Zeit in Ruhe.¹⁷²

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.¹⁷³ 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.¹⁷⁴ Mithilfe eines theoretischen Bindungskonzeptes sind nach Bowlby zentrale frühkindliche Entwicklungsprozesse erklärbar.¹⁷⁵ 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

¹⁶⁷ Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 225

¹⁶⁸ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.71ff

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S.74

¹⁷⁰ Vgl. Kasten 2007, S.174f

¹⁷¹ Vgl. ebd. S.127

¹⁷² Vgl. Haug-Schnabel Bensel 2000, S.106-108

¹⁷³ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.57

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S.57

¹⁷⁵ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.22

herzustellen.¹⁷⁶ 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.¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸ 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.¹⁷⁹ 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.¹⁸⁰ Diese aktive Suche nach Kontakt ist etwa ab dem sechsten Lebensmonat des Kindes möglich, wenn seine motorischen, geistigen und sozialen Fähigkeiten ausreichend entwickelt sind.¹⁸¹ 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.¹⁸² Die Interaktionserfahrungen, die das Kind im ersten Lebensjahr macht, lassen eine Erwartungshaltung gegenüber der Bindungsperson und ihrer Verfügbarkeit entstehen.¹⁸³ Die Bindungsorganisation entwickelt sich im Laufe des ersten Lebensjahres und die entstandene Erwartungshaltung wird auch auf andere Bindungspersonen übertragen.¹⁸⁴ Das Bindungsverhalten führt in der Entwicklung des Kindes zu gefühlsmäßigen Bindungen zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen, wie Mutter, Vater oder andere Familienmitglieder.¹⁸⁵ Nach Bowlby gibt es neben den Hauptbindungspersonen aber auch Nebenbindungspersonen auf die sich das Bindungsverhalten der Kinder richten kann.¹⁸⁶ Entscheidend für die Entstehung einer Bindungsbeziehung ist auf der einen Seite das aktive

¹⁷⁶ Vgl. Bowlby 1987, S.23

¹⁷⁷ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.98

¹⁷⁸ Vgl. Ainsworth 1985, S.318

¹⁷⁹ Vgl. Bowlby, 1975, S.229-232

¹⁸⁰ Vgl. Bowlby 1975, S.232-234

¹⁸¹ Vgl. Ainsworth 1985, S.318

¹⁸² Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.99

¹⁸³ Vgl. Ainsworth 1985, S.319

¹⁸⁴ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.103

¹⁸⁵ Vgl. Ainsworth 1964, S.110

¹⁸⁶ Vgl. Bowlby 1975, S.279f

Bindungsverhalten des Kindes, das die Initiative ergreift,¹⁸⁷ und auf der anderen Seite in hohem Maße auch der Erwachsene als Bindungsperson mit seinem Fürsorgeverhalten, das biologischen Ursprungs ist.¹⁸⁸ 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.¹⁸⁹

Innere Arbeitsmodelle

Aufgrund der Interaktionserfahrungen im Umgang mit den Bindungspersonen entwickelt das Kind innere Arbeitsmodelle, mit denen es Ereignisse wahrnehmen und vorhersehen kann.¹⁹⁰ Diese inneren Arbeitsmodelle helfen dem Kind dabei, sich in seiner Lebenswelt zu orientieren und neue Situationen einordnen zu können.¹⁹¹ Mit der Speicherung von Informationen über die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit der Bindungspersonen geht auch das Speichern von Informationen über das eigene Selbst einher.¹⁹² 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.¹⁹³

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.¹⁹⁴ 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

¹⁸⁷ Vgl. Ainsworth 1964, S.110

¹⁸⁸ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.99

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S.5

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S.105f

¹⁹¹ Vgl. Ainsworth 1985, S.319

¹⁹² Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.105

¹⁹³ Vgl. Ainsworth 1985, S.318

¹⁹⁴ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.61

explorieren kann.¹⁹⁵ 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.¹⁹⁶ 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.¹⁹⁷ 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.¹⁹⁸ Für die Qualität der Bindung ist die Art der Interaktionserfahrungen ausschlaggebend. Sie hängt maßgeblich von der Feinfühligkeit des Erwachsenen ab.¹⁹⁹ 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.²⁰⁰ Je jünger das Kind ist, desto schneller muss die Reaktion auf die Signale erfolgen.²⁰¹ Durch eine verlässliche und feinfühligkeitsvolle Antwort der Bezugsperson erfährt das Kind, dass seine Bedürfnisse wahrgenommen werden und es Einfluss auf seine Umwelt hat²⁰² (siehe dazu auch Punkt 3.3.1). Bowlby unterscheidet in der Entstehung von Bindungsbeziehungen unterschiedliche Phasen.²⁰³ 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.²⁰⁴ 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

¹⁹⁵ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.99

¹⁹⁶ Vgl. Bowlby 1987, S.26

¹⁹⁷ Vgl. Ahnert & Maywald 2008, S.86

¹⁹⁸ Vgl. Bowlby 1975, S.280f

¹⁹⁹ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.9f

²⁰⁰ Vgl. Grossmann & Grossmann 2003, S.213

²⁰¹ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.62

²⁰² Vgl. Grossmann & Grossmann 2003, S.213

²⁰³ Vgl. Bowlby 1975, S.247

²⁰⁴ Vgl. ebd., S.247f

Personen zu suchen. Es lässt sich dennoch leicht auch von anderen Personen beruhigen.²⁰⁵ 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.²⁰⁶ 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.²⁰⁷

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.²⁰⁸ 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.²⁰⁹ Durch die Beobachtung der Wiedervereinigungssituation lassen sich Rückschlüsse auf die Bindungsqualität von Mutter und primärer Bezugsperson ziehen.²¹⁰ In der Klassifizierung werden eine sichere Hauptbindungsgruppe mit vier Subgruppen und zwei unsichere Hauptbindungsgruppen mit jeweils zwei Subgruppen unterschieden.²¹¹ 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.²¹² *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

²⁰⁵ Vgl. Bowlby 1975, S.248

²⁰⁶ Vgl. ebd., S.248

²⁰⁷ Vgl. ebd., S.248f

²⁰⁸ Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.63

²⁰⁹ Vgl. Ahnert & Maywald 2008, S.86

²¹⁰ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.102

²¹¹ Vgl. Ainsworth 1985, S.321f

²¹² Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.64f

stehen und haben dadurch Vertrauen und Sicherheit gewonnen.²¹³ *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.²¹⁴ *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.²¹⁵ 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.²¹⁶

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 erkunden²¹⁷

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

²¹³ Vgl. Ainsworth 1978, S.311-314

²¹⁴ Vgl. ebd., S.316-319

²¹⁵ Vgl. 1978, S.314-316

²¹⁶ Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 200f

²¹⁷ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.11

²¹⁸ 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.²¹⁹ 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.²²⁰ Von großer Bedeutung in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern ist deshalb der Bereich der Ich-Kompetenzen:²²¹

- 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.²²²

Diese Richtungsziele in Form von Ich-Kompetenzen aus dem Berliner Bildungsprogramm müssen handlungsleitend für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte mit unter dreijährigen Kindern sein.²²³ Für die weiteren Kompetenzbereiche werden auch in diesem Alter schon Grundlagen gelegt, sie bilden aber nicht den Schwerpunkt in der Bedeutsamkeit.²²⁴ 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.²²⁵ Daraus ergibt sich

²¹⁹ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18

²²⁰ Vgl. Bowlby & Hillig 2010, S.100

²²¹ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.19

²²² Vgl. ebd., S.27

²²³ Vgl. ebd., S.19

²²⁴ Vgl. ebd., S.19

²²⁵ 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.²²⁶ 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.²²⁷ 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.

Feinfühilige 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.²²⁸ 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.²²⁹ 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.²³⁰ Die Qualität des sozialen Umfeldes und die Feinfühligkeit der Interaktionspartner sind entscheidend für die Entwicklungsprozesse des Kindes.²³¹ 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.²³² Es kann nicht erwartet

²²⁶ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18

²²⁷ Vgl. ebd., S.18

²²⁸ Vgl. Leu 2009, S.75f

²²⁹ Vgl. ebd., S.75f

²³⁰ Vgl. ebd., S.76f

²³¹ Vgl. ebd., S.76

²³² Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S.127

werden, dass sich die Bedürfnisse des Kindes an die Abläufe des Kitaalltages anpassen.²³³ 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.²³⁴ 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.²³⁵ 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.²³⁶ 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.²³⁷ 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.²³⁸

Lernen durch vielfältige Handlungs- und Bewegungsspielräume

Wenn die Kinder sich zunehmend fortbewegen können, erweitern sich auch ihre Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten.²³⁹ 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.²⁴⁰ Die neuen Fähigkeiten führen zu einem immer größer werdenden Wunsch nach Selbstständigkeit. Die Kinder entdecken und erforschen ihre Umwelt immer aktiver und eigenständiger.²⁴¹ Hans Rudolf Leu spricht sich deshalb dafür aus, dass in den

²³³ Vgl. Van Dieken & Löffler 2012, S.61

²³⁴ Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S.127

²³⁵ Vgl. Haug-Schnabel & Bense 2011, S.83

²³⁶ Vgl. Van Dieken & Löffler 2012, S.24

²³⁷ Vgl. Oerter & Montada 2002, S. 197

²³⁸ Vgl. Van Dieken & Löffler 2012, S.11f

²³⁹ Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S. 128

²⁴⁰ Vgl. ebd., S.128

²⁴¹ 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.²⁴² Laufende Kinder suchen sich selbst neue Herausforderungen, wenn ihre Umgebung anregungsreich gestaltet ist und Raum dafür bietet.²⁴³ 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.²⁴⁴ Die Fachkräfte sollten den Kindern etwas zutrauen und auch Aktivitäten zulassen, deren Sinn sie nicht sofort erkennen können.²⁴⁵ Die enorme motorische Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren erfordert ausreichend Raum und Fläche, um sich auszuprobieren und die eigene Bewegungsfähigkeit kennenzulernen.²⁴⁶ Auch Gabriele Haug-Schnabel plädiert für eine Entwicklungsbegleitung, bei der die Kinder nur angeleitet werden und genug Freiraum für eigene Bildungswege haben.²⁴⁷ Haug-Schnabel bezeichnet die ideale Fachkraft als „Regisseurin“²⁴⁸. 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.²⁴⁹ 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.²⁵⁰

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

²⁴² Vgl. Leu 2009, S.77f

²⁴³ Vgl. Schneider & Wüstenberg 2009, S.131

²⁴⁴ Vgl. ebd., S.134

²⁴⁵ Vgl. ebd., S.134

²⁴⁶ Vgl. ebd., S.133f

²⁴⁷ Zit. Haug-Schnabel 2009, S. 144

²⁴⁸ Zit. ebd., S. 144

²⁴⁹ Vgl. ebd.,S.144

²⁵⁰ Vgl. ebd., S.144

Kindertageseinrichtung, macht²⁵¹ (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.²⁵² Diese wenigen festen Bindungen zu den primären Bezugspersonen reichen grundsätzlich für die emotionale Stabilität des Kindes aus.²⁵³ In den Kindertageseinrichtungen geht es deshalb eher um die Gestaltung von Beziehungen, beziehungsweise um nachgeordnete Bindungsbeziehungen.²⁵⁴ 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.²⁵⁵ Eine solche Beziehung, die von Verlässlichkeit und Feinfühligkeit geprägt ist, kann sich vor allem durch eine sensible Eingewöhnungsphase entwickeln.²⁵⁶ 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.²⁵⁷ 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.²⁵⁸ 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.²⁵⁹ 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.²⁶⁰

²⁵¹ Vgl. Rohnke 2001

²⁵² Vgl. Hédervári-Heller 2011, S.59

²⁵³ Vgl. Becker-Stoll 2009, S.87

²⁵⁴ Vgl. ebd., S.87

²⁵⁵ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.18

²⁵⁶ Vgl. Becker-Stoll 2009, S.88

²⁵⁷ Vgl. ebd., S.88

²⁵⁸ Vgl. Rohnke 2001

²⁵⁹ Vgl. ebd.

²⁶⁰ 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.²⁶¹ 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.²⁶² Gleichzeitig bekommen die Kinder die Chance, Verantwortung auch für die Gemeinschaft zu übernehmen.²⁶³ Vielfältige Handlungs- und Erfahrungsräume geben ihnen die Möglichkeit, Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und zu vertiefen.²⁶⁴ Offene Arbeit bedeutet eine Öffnung der Einrichtung für alle Kinder, unabhängig von einer Behinderung oder anderen Besonderheiten.²⁶⁵ Differenzierte Arbeit sowohl in der persönlichen Einstellung der Erzieherinnen als auch in den Alltagsstrukturen soll der Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht werden.²⁶⁶ Machtstrukturen werden abgebaut, indem die Kinderrechte

²⁶¹ Vgl. Oest 2011, S.78

²⁶² Vgl. Lill 2012, S.8f

²⁶³ Vgl. ebd., S.8

²⁶⁴ Vgl. ebd., S.9

²⁶⁵ Vgl. Lill 2012, S.6

²⁶⁶ Vgl. ebd., S.8f

handlungsleitend sind und persönliche Grenzen im Umgang mit den Kindern gewahrt werden.²⁶⁷ Oberstes Prinzip sind Selbst- und Mitbestimmung der Kinder.²⁶⁸ 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.²⁶⁹ 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.²⁷⁰

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.²⁷¹ Die Kinder in diesen ersten Einrichtungen wurden intensiv beobachtet und das eigene Handeln der pädagogischen Fachkräfte wurde selbstkritisch analysiert.²⁷² 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.²⁷³ Die Erzieher/innen schafften mehr Freiraum für die Kinder und öffneten die Außenbereiche.²⁷⁴ 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.²⁷⁵ Es wurde schon in den 1980er Jahren beobachtet, dass die Kinder zunehmend unter Bewegungsmangel litten, immer mehr Medien konsumierten und wenig Freiräume

²⁶⁷ Vgl. Lill 2012, S.6

²⁶⁸ Vgl. ebd., S.20-22

²⁶⁹ Vgl. ebd., S.17

²⁷⁰ Vgl. ebd., S.15-17

²⁷¹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.11

²⁷² Vgl. ebd., S.12f

²⁷³ Vgl. ebd., S.12

²⁷⁴ Vgl. ebd., S.12f

²⁷⁵ Vgl. ebd., S.13

hatten, um sich auch unabhängig von Erwachsenen draußen frei bewegen zu können.²⁷⁶ 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.²⁷⁷

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.²⁷⁸

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.²⁷⁹ 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.²⁸⁰ Durch die Kritik entwickelten sich zunehmend Bestrebungen, theoretische Begründungen für die Öffnungsprozesse und Veränderungen zu entwickeln.²⁸¹ Zum einen gab es in der Entwicklung dieser theoretischen Begründung Bezüge zu verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen, wie Maria Montessori,²⁸² 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.²⁸³ Hinzu kamen Ansätze von Janusz Korczak, Celestine Freinet oder Loris Malaguzzi, der die Reggio-Pädagogik begründete.²⁸⁴ 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.²⁸⁵ Zum anderen wurden auch Erkenntnisse aus dem Konstruktivismus, der Systemtheorie und

²⁷⁶ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.14

²⁷⁷ Vgl. ebd., S.14

²⁷⁸ Vgl. ebd., S.15

²⁷⁹ Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.26f

²⁸⁰ Vgl. ebd., S.26f

²⁸¹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.17

²⁸² Vgl. ebd., S.18

²⁸³ Vgl. Hellmich & Teigeler 1999, S.66f

²⁸⁴ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.18

²⁸⁵ Vgl. ebd., S.18

zunehmend auch der Neurobiologie hinzugezogen.²⁸⁶ 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.²⁸⁷

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.²⁸⁸ 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.²⁸⁹ Zu den Erfahrungen in diesem Projekt wurde ein Buch herausgegeben, das als weiterer Antrieb für die theoretische Auseinandersetzung mit offener Pädagogik betrachtet werden kann.²⁹⁰

All diese Entwicklungen vollzogen sich in einer Zeit, in der tradierte Vorstellungen grundsätzlich durchbrochen werden sollten und vor allem gesellschaftliche Machtpositionen stark kritisiert wurden.²⁹¹ 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.²⁹² Die Gruppenöffnung fand mit der Zeit immer mehr Akzeptanz.²⁹³ 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.²⁹⁴ In den 90er Jahren kam es in der Entwicklungspsychologie zu einem Umdenken und es entwickelte sich auch dort ein Bild vom Kind als Akteur.²⁹⁵ 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.²⁹⁶ Bis heute

²⁸⁶ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.19

²⁸⁷ Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.25

²⁸⁸ Vgl. ebd., S.25

²⁸⁹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.15f

²⁹⁰ Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.27

²⁹¹ Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.25

²⁹² Vgl. ebd., S.25f

²⁹³ Vgl. ebd., S.27

²⁹⁴ Vgl. ebd., S.27

²⁹⁵ Vgl. ebd., S.28

²⁹⁶ 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.²⁹⁷ 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.²⁹⁸ 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.²⁹⁹ Die Untersuchungskonzeption der NUBBEK-Studie basiert auf der Annahme, dass die außerfamiliäre Betreuung durch die Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität geprägt ist.³⁰⁰ 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.³⁰¹ 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.³⁰² 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.³⁰³ Ob sie gleichwertig oder sogar niedriger ist geht aus den bisherigen Veröffentlichungen zu den Untersuchungsergebnissen nicht hervor.³⁰⁴ Für die drei- bis sechsjährigen Kinder in der offenen Arbeit ist sie hingegen höher als die Prozessqualität in den geschlossen arbeitenden Kindertagesstätten.³⁰⁵

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

²⁹⁷ Vgl. Braun & Dörfler 2008, S.30

²⁹⁸ Vgl. Tietze et al. 2013, S.8

²⁹⁹ Vgl. ebd., S.3

³⁰⁰ Vgl. ebd., S.4

³⁰¹ Vgl. ebd., S.8

³⁰² Vgl. Tietze et al. 2013, S.8

³⁰³ Vgl. ebd., S.8

³⁰⁴ Vgl. ebd., S.8

³⁰⁵ 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.³⁰⁶ Obwohl die unsichtbare Seite die Bedeutendere³⁰⁷ 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.³⁰⁸

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.³⁰⁹ Die Räume sind vielfältig gestaltet und oft verschiedenen thematischen Schwerpunkten gewidmet.³¹⁰ Entscheidend ist, dass sie Raum bieten für alle Bedürfnisse der Kinder, sowohl nach Ruhe, als auch nach Spiel und Aktion.³¹¹ Material und Ausstattung sollten so ausgesucht sein, dass die Kinder zu Kommunikation und gemeinsamen Tätigkeiten angeregt werden, sich aber auch zurückziehen können.³¹² Die Kinder müssen Türen hinter sich schließen und auch genießen können, alleine und in Ruhe zu sein.³¹³ Häufig gibt es spezielle Ateliers oder Kreativräume, Bau- oder Konstruktionsräume, Theater- oder Rollenspielräume oder auch Bibliotheken und Medienbereiche.³¹⁴ 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 beginnen³¹⁵ (siehe dazu auch Kapitel 3.1.3).

³⁰⁶ Vgl. Lill 2012, S.8f

³⁰⁷ Vgl. ebd., S.9

³⁰⁸ Vgl. ebd., S.9

³⁰⁹ Vgl. ebd., S.15

³¹⁰ Vgl. Lill 2012, S.15

³¹¹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.64

³¹² Vgl. Lill 2012, S.15

³¹³ Vgl. Hoppe 2008, S.59

³¹⁴ Vgl. Lill 2012, S.15

³¹⁵ 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.³¹⁶ 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.³¹⁷ Das Außengelände steht immer zur Nutzung offen, sodass die Kinder die Wahlmöglichkeit zwischen einer Beschäftigung innerhalb oder außerhalb des Hauses haben.³¹⁸ 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 haben³¹⁹ (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.³²⁰

4.3.2 Gemeinsame Planung und Übernahme von Aufgaben nach dem Fachfrauenprinzip

Die Kooperation der Mitarbeiterinnen in offenen Kindertageseinrichtungen ist entscheidender Bestandteil des Konzeptes.³²¹ Die anfallenden Aufgaben werden untereinander aufgeteilt, sodass die Erzieherinnen nicht mehr alle Aufgaben des Tages übernehmen, sondern sich verschiedenen Schwerpunkten widmen.³²² Jedes Team entscheidet individuell, nach welchem zeitlichen Ablauf die Aufgaben gewechselt werden.³²³ 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.³²⁴ In den Funktions- oder Themenräumen können die Fachfrauen dann Angebote machen, die

³¹⁶ Vgl. Hoppe 2008, S.57f

³¹⁷ Vgl. Lill 2012, S.15

³¹⁸ Vgl. Ebd., S.15

³¹⁹ Vgl. Kasten 2007, S.127

³²⁰ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 27

³²¹ Vgl. Lill 2012, S.15

³²² Vgl. ebd., S.15

³²³ Vgl. ebd., S.15

³²⁴ Vgl. ebd., S.16

zugeschnitten sind auf die Themen, die für die Kinder gerade von Bedeutung sind.³²⁵ Auch die Kinder haben die Möglichkeit, sich zeitweise einem Funktionsbereich besonders zu widmen und Verantwortung für kleinere Aufgaben zu übernehmen.³²⁶ 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.³²⁷ In der Planung wird vor allem darauf geachtet, dass es möglichst wenig feste zeitliche Abläufe und möglichst viel Zeit zur freien Verfügung gibt.³²⁸ 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.³²⁹ Jederzeit erreichbare Schlaf- und Ruhebereiche ersetzen feste Schlafenszeiten, in denen eine bestimmte Altersgruppe schlafen muss.³³⁰ 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.³³¹ Dieser Aspekt wurde unter anderem von Christel van Dieken und Angela Löffler als besonders bedeutsam in der Arbeit mit Krippenkindern herausgearbeitet³³² (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.³³³ Diese Organisationsform im offenen Ansatz bietet die Grundlage für viele eins zu eins Situationen zwischen der pädagogischen Fachkraft und

³²⁵ Vgl. Lill 2012, S.17

³²⁶ Vgl. ebd., S.16

³²⁷ Vgl. ebd., S.17

³²⁸ Vgl. ebd., S.17

³²⁹ Vgl. ebd., S.17

³³⁰ Van Dieken & Löffler 2012, S.19

³³¹ Vgl. Rohnke 2010

³³² Van Dieken & Löffler 2012, S.19

³³³ Vgl. Lill 2012, S.17

dem Kind, die besonders für Kinder unter drei Jahren im Hinblick auf die Sprachentwicklung unerlässlich sind³³⁴ (siehe dazu auch Kapitel 3.3).

In der offenen Arbeit kann jedes Kind jederzeit jedes Angebot ablehnen oder sich etwas anderem zuwenden.³³⁵ 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.³³⁶

4.3.3 Bezugsgruppen

In vielen Einrichtungen, die offen arbeiten, werden Bezugsgruppen eingerichtet.³³⁷ 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 durch³³⁸ (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.³³⁹ Über die Bezugsgruppen hinaus gibt es bewusst keine festen Gruppenzusammenhänge, die die Kinder zwangsweise über längere Zeit einem Erwachsenen zuordnen.³⁴⁰ 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.³⁴¹

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.³⁴² Sie müssen nicht ständig alle Kinder im Blick behalten, sondern

³³⁴ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.83

³³⁵ Vgl. Lill 2012, S.20

³³⁶ Vgl. ebd., S.17

³³⁷ Vgl. ebd., S.16

³³⁸ Vgl. ebd., S.16

³³⁹ Vgl. ebd., S.16

³⁴⁰ Vgl. ebd., S.16

³⁴¹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.72

³⁴² Vgl. Lill 2012, S.16

streben vielmehr danach, dass sie ihre Arbeit nach den Bedürfnissen aller Kinder in der Einrichtung ausrichten.³⁴³ 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.³⁴⁴ Darüber hinaus gibt es Absprachen darüber, wer zu welcher Zeit Bereiche innerhalb oder außerhalb des Hauses betreut.³⁴⁵ 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.³⁴⁶ Ihre Tätigkeiten und ihr Spiel sollen nicht ständig von Erwachsenen überwacht und beeinflusst werden.³⁴⁷ Sie sollen sich untereinander organisieren oder auch einmal ganz alleine beschäftigen können, je nach Interesse.³⁴⁸ Wichtig sind die Rufnähe einer erwachsenen Person und ein regelmäßiger Sichtkontakt zu den Kindern.³⁴⁹

4.3.5 Beobachtung und Dokumentation

Die Beobachtung der Kinder ist zentrales Element der Arbeit in offenen Kindergärten.³⁵⁰ 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.³⁵¹ 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.³⁵² Dadurch, dass das Kind in der offenen Arbeit Kontakt mit sehr vielen Erzieher/innen hat, wird auch der Blick auf das Kind erweitert.³⁵³ Durch die unterschiedlichen Blickwinkel der Bezugspersonen können unterschiedliche Interpretationen ausgetauscht werden, die verhindern, dass das Kind durch subjektive Deutungen Zuschreibungen erfährt.³⁵⁴

³⁴³ Vgl. Lill 2012, S.16

³⁴⁴ Vgl. ebd., S.16

³⁴⁵ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.63

³⁴⁶ Vgl. Lill 2012, S.24

³⁴⁷ Vgl. Hoppe 2008, S.59

³⁴⁸ Vgl. Lill 2012, S.15

³⁴⁹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.63

³⁵⁰ Vgl. ebd., S.12f

³⁵¹ Vgl. Lill 2012, S.25

³⁵² Vgl. ebd., S.26f

³⁵³ Vgl. Lill 2006, S.17

³⁵⁴ 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.³⁵⁵

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.³⁵⁶ 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.³⁵⁷ 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.³⁵⁸ Die Kinder wählen das Tempo ihrer Erkundungen selbst und erleben dadurch keine Reizüberflutung in dem großen zur Verfügung stehenden Bereich.³⁵⁹ Im Nest stehen immer dieselben Erzieher/innen zur Verfügung und es finden in der Regel die Eingewöhnungen von neuen Kindern statt.³⁶⁰ 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.³⁶¹ 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.³⁶² 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

³⁵⁵ Vgl. Lill 2012, S.28

³⁵⁶ Vgl. ebd., S.30

³⁵⁷ Vgl. ebd., S.30

³⁵⁸ Vgl. ebd., S.30f

³⁵⁹ Vgl. Lill 2006, S.23

³⁶⁰ Vgl. ebd., S.25

³⁶¹ Vgl. ebd., S.25

³⁶² Vgl. Lill 2012, S.31f

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

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.³⁶⁴

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 darf³⁶⁵ (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.³⁶⁶ 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.³⁶⁷ 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.³⁶⁸ Unter Einbeziehung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die große Entwicklungsvielfalt in den ersten drei Lebensjahren³⁶⁹ (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.³⁷⁰ Differenzierte Arbeit mit Kindern kann nur erfolgreich sein, wenn ihre Unterschiedlichkeit

³⁶³ Vgl. Lill 2012, S.31f

³⁶⁴ Vgl. ebd., S.8f

³⁶⁵ Vgl. Büchschütz 1992, S.13

³⁶⁶ Vgl. Lill 2006, S.10

³⁶⁷ Vgl. ebd., S.10f

³⁶⁸ Vgl. ebd., S.10f

³⁶⁹ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2011, S.16

³⁷⁰ Vgl. Lill 2012, S.29

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

Achtsamkeit besteht aus den drei Aspekten Achtung, Behutsamkeit und Aufmerksamkeit.³⁷³ Achtung wird in der Wertschätzung deutlich, die die Erzieher/innen jedem Kind, aber auch jeder Kollegin und jedem Elternteil entgegenbringen sollten.³⁷⁴ 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.³⁷⁵ Der zweite Aspekt, die Behutsamkeit, zeigt sich vor allem in der Beziehungsgestaltung, die in offenen Kindergärten als Angebot der Erzieher/innen definiert wird.³⁷⁶ Mit Zurückhaltung, Feingefühl, aber auch großem Interesse nähern sich die Fachkräfte den Kindern.³⁷⁷ 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.³⁷⁸

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.³⁷⁹ Das „Nein“ von Kindern wird in jedem Zusammenhang akzeptiert.³⁸⁰

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

Bildung folgt im offenen Kindergarten keinem festgelegten Programm eines Erwachsenen.³⁸¹ 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.³⁸² Darin zeigen sich alle

³⁷¹ Vgl. Lill 2006, S.11

³⁷² Vgl. ebd., S.15

³⁷³ Vgl. ebd., S.15

³⁷⁴ Vgl. ebd., S.16

³⁷⁵ Vgl. ebd., S.16

³⁷⁶ Vgl. ebd., S.16

³⁷⁷ Vgl. ebd., S.16

³⁷⁸ Vgl. ebd., S.16

³⁷⁹ Vgl. ebd., S.16

³⁸⁰ Vgl. ebd., S.17

³⁸¹ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.42

³⁸² Vgl. ebd., S.22f

Erfahrungen und Erlebnisse, die das Kind in seiner Lebenswelt macht.³⁸³ 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.³⁸⁴ Bildung findet auf der Grundlage von Beziehungen statt und braucht Bewegungsraum.³⁸⁵ Offene Kindergärten arbeiten innerhalb von drei Schwerpunkten, die die Vielfalt von Bildungsprozessen verdeutlichen:³⁸⁶

Kinderkultur: die Kinderkultur zeigt sich vor allem im Freispiel.³⁸⁷ In der offenen Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Freispiel zentral für die ganzheitlichen Bildungsprozesse beim Kind ist.³⁸⁸ 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.³⁸⁹ 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 Spieldauer³⁹⁰

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

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

³⁸³ Vgl. Lill 2006, S.6

³⁸⁴ Vgl. ebd., S.6f

³⁸⁵ Vgl. ebd., S.6f

³⁸⁶ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.35

³⁸⁷ Vgl. ebd., S.35

³⁸⁸ Vgl. ebd., S.24

³⁸⁹ Vgl. ebd., S.24

³⁹⁰ Vgl. ebd., S.25

³⁹¹ Vgl. ebd., S.25

³⁹² Vgl. ebd., S.36

³⁹³ Vgl. ebd., S.36

³⁹⁴ Vgl. ebd., S.66f

die Lerninteressen der Kinder, bei denen sie auch neugierig auf Anregungen von außen sind.³⁹⁵ Lernwerkstätten und Forscherräume ergänzen das Angebot sinnvoll, weil sie dort eigenständig nach ihren Interessen forschen und experimentieren können.³⁹⁶ 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.³⁹⁷

Kultur des Miteinanders: das Miteinander erleben die Kinder in vielen Gemeinschaftserlebnissen, wie dem Morgenkreis, gemeinsamen Festen, Ausflügen und anderen Aktivitäten.³⁹⁸ 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.³⁹⁹ Dadurch entwickelt sich bei den Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit und Zusammenhalt.⁴⁰⁰

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.⁴⁰¹ 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.⁴⁰² 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.⁴⁰³

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

³⁹⁵ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.66f

³⁹⁶ Vgl. ebd., S.66

³⁹⁷ Vgl. ebd., S.66f

³⁹⁸ Vgl. ebd., S.36

³⁹⁹ Vgl. ebd., S.36f

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., S.36

⁴⁰¹ Vgl. Rohnke 2004

⁴⁰² Vgl. ebd.

⁴⁰³ 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.⁴⁰⁴ Die Erzieherinnen wenden sich den Kindern zu, indem sie ihre Aktivitäten beobachten, Anteil daran nehmen und sie begleiten.⁴⁰⁵ 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.⁴⁰⁶ 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.⁴⁰⁷ Entscheidend ist, dass die Kinder den Prozess der Beziehungsgestaltung steuern und unter den Erwachsenen ihr Beziehungsbedürfnis mit einer selbst ausgewählten Person befriedigen können.⁴⁰⁸ 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.⁴⁰⁹ Es wird akzeptiert, dass sie sich von Personen entfernen oder ihnen zuwenden, je nachdem, welche Bedürfnisse gerade Vorrang beim Kind haben.⁴¹⁰

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.⁴¹¹ 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.⁴¹² 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.⁴¹³ Die Freiwilligkeit in der Beziehungsgestaltung

⁴⁰⁴ Vgl. Regel 2008, S.35

⁴⁰⁵ Vgl. ebd., S.33f

⁴⁰⁶ Vgl. ebd., S.33f

⁴⁰⁷ Vgl. ebd., S.37

⁴⁰⁸ Vgl. ebd., S.35

⁴⁰⁹ Vgl. Regel 2008, S.24

⁴¹⁰ Vgl. Lill 2006, S.24

⁴¹¹ Vgl. Dörfler 2008, S. 45

⁴¹² Vgl. ebd., S.45

⁴¹³ Vgl. ebd., S.44f

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

Die Erkenntnisse der Bindungsforschung unterstreichen die Bedeutsamkeit einer individuellen Eingewöhnung jedes Kindes.⁴¹⁷ Auch in dem pädagogischen Ansatz der offenen Arbeit ist die Eingewöhnung von einer konstanten Bezugserzieherin fester Bestandteil.⁴¹⁸ Am häufigsten arbeiten die Einrichtungen mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell⁴¹⁹, das eine behutsame und bedürfnisorientierte Eingewöhnungsmethode beinhaltet.⁴²⁰ 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.⁴²¹ Sie haben in einem offenen Kindergarten die Chance, Gefühle offen zu äußern und mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen zu werden.⁴²² 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.⁴²³ 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.⁴²⁴

⁴¹⁴ Vgl. Dörfler 2008, S.45

⁴¹⁵ Vgl. Lill 2006, S.17

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S.17

⁴¹⁷ Vgl. Rohnke 2001

⁴¹⁸ Vgl. ebd.

⁴¹⁹ Siehe dazu auch: Laewen & Andres & Hédervári-Heller 2011

⁴²⁰ Vgl. Rohnke 2001

⁴²¹ Vgl. ebd.

⁴²² Vgl. Rohnke 2010

⁴²³ Vgl. Regel 2011, S.19

⁴²⁴ Vgl. Rohnke 2010

4.4.4 Grenzen im offenen Kindergarten

In offenen Kindergärten haben die Jungen und Mädchen einen großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum.⁴²⁵ Dies ist nicht damit gleichzusetzen, dass Kinder alle Entscheidungen treffen und das Zusammenleben regellos ist.⁴²⁶ In der offenen Arbeit geben die Erzieher/innen Macht ab, behalten aber dennoch die Verantwortung für die Kinder.⁴²⁷ 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.⁴²⁸ Innerhalb des Teams muss es ein gemeinsames Verständnis über Regeln und Grenzen des Hauses geben, damit alle Beteiligten klare Verhältnisse haben.⁴²⁹ Gerhard Regel bringt die Grenzen in der offenen Arbeit auf den Punkt: „So viel Struktur wie nötig, so wenig wie möglich.“⁴³⁰ 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.⁴³¹

4.4.5 Kinderrechte in der offenen Arbeit

Rechte von Kindern sind im Sozialgesetzbuch, im Kinder- und Jugendhilfegesetz und in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben.⁴³² Auch das Berliner Bildungsprogramm orientiert sich an den Kinderrechten und entwickelt daraus Schlussfolgerungen für den Umgang mit Kindern.⁴³³ Den Jungen und Mädchen diese Rechte zuzugestehen, fällt vielen Erwachsenen auch in Kindertageseinrichtungen schwer.⁴³⁴ 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.⁴³⁵ In der offenen Arbeit soll es nur noch sehr wenige Rahmenbedingungen

⁴²⁵ Vgl. Lill 2012, S.11

⁴²⁶ Vgl. ebd., S.12

⁴²⁷ Vgl. ebd., S.12

⁴²⁸ Vgl. ebd., S.12

⁴²⁹ Vgl. ebd., S.12

⁴³⁰ Zit. Regel 2008, S. 37

⁴³¹ Vgl. ebd., S.38

⁴³² Vgl. Lill 2012, S.19

⁴³³ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.122

⁴³⁴ Vgl. Lill 2012, S.18

⁴³⁵ Vgl. ebd., S.18

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

Das Recht auf Selbstbestimmung

Jedes Kind hat ein Recht darauf, von Beginn an Entscheidungen zu treffen und in diesen respektiert zu werden.⁴⁴⁰ 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.⁴⁴¹ Das Selbstbestimmungsrecht von Kindern zu wahren heißt konkret, dass es in seiner Individualität wahrgenommen und mit seinen eigenen Entscheidungen akzeptiert wird.⁴⁴² In der offenen Arbeit findet das Selbstbestimmungsrecht Beachtung, indem die Kinder alleine entscheiden, was sie essen und mit wem sie essen.⁴⁴³ 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.⁴⁴⁴ 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.⁴⁴⁵ Die Kinder machen die Erfahrung, dass Essen etwas Lustvolles ist und keine Situation, in der sie Angst vor Zwang und entwürdigendem Verhalten haben müssen.⁴⁴⁶ Auch das Schlafen oder Ruhen wird als Angebot und nicht als Zwang interpretiert.

⁴³⁶ Vgl. Lill 2012, S.20

⁴³⁷ Vgl. ebd., S.19f

⁴³⁸ Vgl. ebd., S.20f

⁴³⁹ Vgl. ebd., S.20

⁴⁴⁰ Vgl. ebd., S.20

⁴⁴¹ Vgl. ebd., S.20

⁴⁴² Vgl. ebd., S.20

⁴⁴³ Vgl. ebd., S.20

⁴⁴⁴ Vgl. ebd., S.20

⁴⁴⁵ Vgl. ebd., S.20

⁴⁴⁶ Vgl. ebd., S.20

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

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.⁴⁴⁸ 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.⁴⁴⁹ Darüber hinaus wirkt eine entspannte Essatmosphäre aus seiner Sicht besonders kommunikations- und damit sprachfördernd.⁴⁵⁰

Jedes Angebot von Erzieher/innen kann abgelehnt werden und die Kinder entscheiden frei über die Art und Dauer ihres Spiels.⁴⁵¹ Das Spiel oder andere Tätigkeiten werden nicht unterbrochen durch unflexible Eckpunkte des Tagesablaufs.⁴⁵² Durch die große Anzahl an Kindern sind sie frei in der Wahl ihrer Spielpartner.⁴⁵³ 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.⁴⁵⁴ 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.⁴⁵⁵

Das Recht auf Mitbestimmung

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

⁴⁴⁷ Vgl. Lill 2012, S.20

⁴⁴⁸ Vgl. Richter 2011, S.35-37

⁴⁴⁹ Vgl. Rohnke 2010

⁴⁵⁰ Vgl. ebd.

⁴⁵¹ Vgl. Lill 2012, S.20

⁴⁵² Vgl. ebd., S.20

⁴⁵³ Vgl. ebd.,S.20

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., S.20

⁴⁵⁵ Vgl. ebd., S.20

⁴⁵⁶ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S.120

bestimmten Werten stattfinden muss.⁴⁵⁷ 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.⁴⁵⁸ 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.⁴⁵⁹ Sie werden bei der Planung der Speisepläne mit einbezogen und können Rezepte vorschlagen oder selber mit kochen.⁴⁶⁰ 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.⁴⁶¹ Die Kinder können die Verantwortung für regelmäßige Aufgaben übernehmen und machen die Erfahrung, dass sie gebraucht werden und die Erwachsenen ihnen etwas zutrauen.⁴⁶² Auch die Regeln des Zusammenlebens werden mit den Kindern in der offenen Arbeit gemeinsam ausgehandelt.⁴⁶³ 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.⁴⁶⁴

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.⁴⁶⁵ Die Kinder haben die Chance, sich in die Gemeinschaft einzubringen und machen demokratische Grunderfahrungen. Es kann ein Gefühl von Gemeinschaft entstehen.⁴⁶⁶ Diese Erfahrungen sind wichtig, damit auch

⁴⁵⁷ Vgl. Preissing & Dreier 2004 S.122

⁴⁵⁸ Vgl. Lill 2012, S.21

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., S.21

⁴⁶⁰ Vgl. ebd., S.21f

⁴⁶¹ Vgl. ebd., S.22

⁴⁶² Vgl. Regel 2008, S.39

⁴⁶³ Vgl. ebd., S.39

⁴⁶⁴ Vgl. ebd., S.40

⁴⁶⁵ Vgl. Richter 2011, S.35-37

⁴⁶⁶ Vgl. Regel 2008, S.39

Kinder unter drei Jahren ihre Rechte entsprechend der Entwicklung von Ich-Kompetenz Schritt für Schritt kennenlernen und einfordern können⁴⁶⁷ (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.⁴⁶⁸ 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.⁴⁶⁹ 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.⁴⁷⁰ 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.⁴⁷¹

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.⁴⁷²

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.⁴⁷³ Auch aus der Sicht von Gerlinde Lill ist das eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte:

⁴⁶⁷ Vgl. Preissing & Dreier 2004, S. 27

⁴⁶⁸ Vgl. Rohnke 2010

⁴⁶⁹ Vgl. ebd.

⁴⁷⁰ Vgl. ebd.

⁴⁷¹ Vgl. ebd.

⁴⁷² Vgl. Regel & Kühne 2007, S.74

⁴⁷³ Vgl. ebd., S.74

„Erzieherinnen knüpfen das Lern- und Wohlfühlklima wie ein Netz, das die Kinder auf ihren Entdeckungstouren trägt“. ⁴⁷⁴ Sie beobachten die Kinder, führen Handlungsforschungen durch und erhalten auf diese Weise Informationen über die Entwicklung des Kindes. ⁴⁷⁵ 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. ⁴⁷⁶

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. ⁴⁷⁷ Sie müssen Grenzen setzen, aber vor allem Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten schaffen. ⁴⁷⁸

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. ⁴⁷⁹ 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. ⁴⁸⁰

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. ⁴⁸¹ Das Kind wird als gleichgestellter Partner betrachtet. ⁴⁸² 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

⁴⁷⁴ Vgl. Lill 2006, S. 24

⁴⁷⁵ Vgl. Regel & Kühne 2007, S.74

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., S.74

⁴⁷⁷ Vgl. ebd., S.74

⁴⁷⁸ Vgl. ebd., S.74

⁴⁷⁹ Vgl. ebd., S.74

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S.74

⁴⁸¹ Vgl. ebd., S.74

⁴⁸² Vgl. ebd., S.77

braucht, sich die Einrichtung zu erschließen.⁴⁸³ In einem ko-konstruktivistischen Bildungszusammenhang kommt es auf die Wechselseitigkeit zwischen Kindern und Erzieher/innen an.⁴⁸⁴ In dem offen ausgelebten Interesse der Erzieher/innen für die Tätigkeiten und Lebensäußerungen der Kinder liegt die Anerkennung für ihr Tun.⁴⁸⁵ Sie sollen Begleiter sein, aber nicht zu sehr in das kindliche Wirken eingreifen.⁴⁸⁶ Fürsorge und Schutz müssen im Gleichgewicht stehen mit Entdeckerlust und Abenteuer.⁴⁸⁷ Die Erzieher/innen müssen loslassen können.⁴⁸⁸ 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.⁴⁸⁹ 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.⁴⁹⁰

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

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

⁴⁸³ Vgl. Regel 2008, S.37

⁴⁸⁴ Vgl. ebd., S.35

⁴⁸⁵ Vgl. ebd., S.38

⁴⁸⁶ Vgl. ebd., S.39

⁴⁸⁷ Vgl. ebd., S.40

⁴⁸⁸ Van Dieken & Löffler, Angela 2012, S.20f

⁴⁸⁹ Vgl. Regel 2008, S.40

⁴⁹⁰ Vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2011, S.80

⁴⁹¹ Vgl. Lill 2006, S.11

⁴⁹² Vgl. ebd., S.29

⁴⁹³ Vgl. Regel 2006, S.22f

⁴⁹⁴ Vgl. Becker-Textor 1998, S.21-34

⁴⁹⁵ Vgl. Lill 2012, S.9f

umsetzen und sich gleichzeitig nicht mit ihrer veränderten Rolle und dem Bild vom Kind auseinandersetzen.⁴⁹⁶ Sie führt aus, dass besonders Bildungs- und Rollenverständnisse der Erzieher/innen oft sehr fest im Selbstbild verankert sind und nur schwer verändert werden können.⁴⁹⁷ 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.⁴⁹⁸ 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.⁴⁹⁹ 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.⁵⁰⁰ 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.⁵⁰¹ Wenn nur die sichtbaren äußeren Merkmale umgesetzt werden, ist offene Arbeit aus ihrer Sicht ungeeignet für Kinder unter drei Jahren.⁵⁰²

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.⁵⁰³

⁴⁹⁶ Vgl. Lill 2012, S.14

⁴⁹⁷ Vgl. ebd., S.18

⁴⁹⁸ Vgl. ebd., S.24

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., S.18f

⁵⁰⁰ Vgl. ebd., S.28

⁵⁰¹ Vgl. ebd., S.18f

⁵⁰² Vgl. ebd., S.28

⁵⁰³ 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 (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 (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.bgb1.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&bk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//*\[@attr_id=%27bgb1108s2403.pdf%27\]](http://www2.bgb1.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&bk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//*[@attr_id=%27bgb1108s2403.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