

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department: Soziale Arbeit

Bachelor –Theses

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Schmidt-Grunert

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Schwarting

Thema:

„Schmieren und klecksen – Haut rein!“ Selbststärkung durch
bildnerisches Gestalten im Elementarbereich auf der Folie des sich
selbst bildenden Kindes. Eine qualitative Studie.



Abgabedatum: 31.8.2010
Vorgelegt von: Uta Jensen



Leben entzündet sich nur an Leben und kleine Menschen brauchen Erziehung und Bildung nicht, um den Anfängerstatus gleich hinter sich zu lassen, sondern um in die Welt hineingezogen zu werden, sich willkommen zu fühlen und zur Selbstbestimmung, Selbsterprobung und Selbsterfahrung angestiftet zu werden.

Annelie Keil

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
------------------	---

Teil I

1. Die Hamburger Bildungsempfehlungen und ihr Bildungsverständnis	9
2. Bildung, Erziehung und ästhetische Bildung im aktuellen Diskurs	11
3. Das sich selbst bildende Kind	13
3.1. Sinnliche Wahrnehmung	15
3.2. Die Rolle der Emotionen	16
3.3. Die Rolle der Erzieherinnen	17
4. Bildnerisches Gestalten	19
4.1. Bildnerisches Gestalten und Sinneswahrnehmung	19
4.2. Bildnerisches Gestalten und Emotionen	20
4.3. Selbststärkung durch bildnerisches Gestalten	21
4.4. Phasen des kindlichen Bildausdrucks	22
5. Das bildnerische Gestalten – die Umsetzung in die Praxis	23
5.1. Die Werkstatt bzw. das Atelier und die Materialien	23
5.2. Farben, Farbmaterialien und Gestaltung	24
5.3. Bildnerisches Gestalten in der Gruppe	25
5.4. Die Begleitung beim bildnerischen Gestalten	25

Teil II

1. Ist – Situation im Elementarbereich der Praktikumseinrichtung	27
1.1. Die Einrichtung	27
1.2. Analyse der Ist – Situation in der Elementargruppe	28
2. Der Weg zum Forschungsprojekt	32
2.1. Forschungsfrage	33
2.2. Durchführung des Forschungsprojekts	35
2.3. Schwierigkeiten bei der Durchführung	36
3. Wahl der Methode	36
3.1. Qualitative Forschung	36
3.2. Teilnehmende Beobachtung	38
3.3. Form der teilnehmenden Beobachtung	38
4. Auswahl der Kinder	40
4.1. Es.	40
4.2. Sa.	41
4.3. Ky.	41
4.4. Aa.	42
4.5. Ma.	43

4.6. Le.	44
5. Exemplarische Darstellung der Auswertungsschritte	44
5.1. Forschungstagebuch	45
5.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	46
5.3. Auswertungstabelle Dimensionen	46
5.4. Zusammenfassende Beschreibung der Dimensionen	47
6. Zusammenfassende Auswertung und Interpretation	48
6.1. Dimension Gestaltung	48
6.2. Dimension Experimentieren	48
6.3. Dimension Feinmotorik	49
6.4. Dimension Sinnliche Wahrnehmung	51
6.5. Dimension Sprachkompetenz	52
6.6. Dimension Emotionen	53
6.7. Dimension Kommunikation/ Interaktion	54
6.8. Dimension Beziehung	55
6.9. Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	55
7. Bewertung nach Gütekriterien	57
8. Fazit	58
8.1. Zusammenfassung, Bewertung und Schlussfolgerungen	59
8.2. Forschungsbedarf	63

Anhänge

1. Anhang I - Praxistagebuch	66
1.1. Allgemeine Situation in der Elementargruppe der Praxiseinrichtung	66
1.2. Die am Forschungsprojekt teilnehmenden Kinder	70
1.2.1. Es.	70
1.2.2. Sa.	71
1.2.3. Ky.	72
1.2.4. Aa.	73
1.2.5. Ma.	74
1.2.6. Le.	75
2. Anhang II - Forschungstagebuch	78
2.1. Es.	78
2.1.1. Forschungstagebuch	78
2.1.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	80
2.2. Sa.	81
2.2.1. Forschungstagebuch	81
2.2.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	82
2.3. Ky.	82
2.3.1. Forschungstagebuch	82
2.3.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	84
2.4. Aa.	85
2.4.1. Forschungstagebuch	85

2.4.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	88
2.5. Ma.	90
2.5.1. Forschungstagebuch	90
2.5.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	91
2.6. Le.	92
2.6.1. Forschungstagebuch	92
2.6.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings	94
3. Anhang III - Auswertung der einzelnen Kinder in Dimensionen	95
3.1. Es.	95
3.1.1. Auswertungstabelle	95
3.1.2. Zusammenfassende Beschreibung	96
3.2. Sa.	97
3.2.1. Auswertungstabelle	97
3.2.2. Zusammenfassende Beschreibung	98
3.3. Ky.	99
3.3.1. Auswertungstabelle	99
3.3.2. Zusammenfassende Beschreibung	99
3.4. Aa.	101
3.4.1. Auswertungstabelle	101
3.4.2. Zusammenfassende Beschreibung	102
3.5. Ma.	105
3.5.1. Auswertungstabelle	105
3.5.2. Zusammenfassende Beschreibung	105
3.6. Le.	107
3.6.1. Auswertungstabelle	107
3.6.2. Zusammenfassende Beschreibung	108
4. Anhang IV - Zusammenfassende Auswertungstabelle	110
4.1. Dimension Gestaltung	110
4.2. Dimension Experimentieren	111
4.3. Dimension Feinmotorik	111
4.4. Dimension Sinnliche Wahrnehmung	112
4.5. Dimension Sprachkompetenz	113
4.6. Dimension Emotionen	114
4.7. Dimension Kommunikation/ Interaktion	116
4.8. Dimension Beziehung	117
4.9. Dimension Selbstwirksamkeit und Selbststärkung	118
5. Anhang V - Bilder	120
5.1. Dimension Gestaltung	120
5.2. Dimension Experimentieren	121
5.3. Dimension Feinmotorik	123
5.4. Dimension Sinnliche Wahrnehmung	125
5.5. Dimension Emotionen	126
5.6. Dimension Interaktion/ Kommunikation	128
Literaturverzeichnis	129
Eidesstattliche Erklärung	134

Einleitung

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA 2001 wird dem Elementarbereich unter dem Stichwort „Bildung für die Kleinsten“ eine größere Bedeutung zugemessen als je zuvor. Es wird nun ein quantitativer und qualitativer Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder von 0 bis 6 Jahren angestrebt (Knauf 2009).

Der Bund beteiligt sich dabei „mit 4 Milliarden Euro an den Ausbaurkosten von insgesamt 12 Milliarden Euro. ... Mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) wird die rechtliche Grundlage für den Ausbau gelegt und die Beteiligung des Bundes an den laufenden Betriebskosten auf eine sichere Basis gestellt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2008: 1). Ebenso strebt das Bundesfamilienministerium an, „gemeinsam mit Ländern, Kommunen und Verbänden die Qualität der frühkindlichen Bildung [zu, sic!] verbessern und die Qualifizierung des Personals“ (ebd.) voranzutreiben, da die Qualität der frühkindlichen Bildung entscheidende Weichen für eine spätere gelingende Lebensführung stellt (Bockhorst, Steen 2006). Sie stellen allerdings fest, dass zwar etliche Konzepte zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten erstellt worden sind, diese aber zu zögerlich und oft nur in Form von Modellversuchen umgesetzt werden und es im Alltag der Kindertageseinrichtungen weiterhin um Betreuung und Beschäftigung anstatt um eine angemessene Bildung geht.

Zwischen 1997 – 2000 hat das Institut für angewandte Sozialisationsforschung/ Frühe Kindheit e.V. in Berlin mit Hilfe der Förderung u.a. des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in Kooperation mit einigen Einrichtungen durchgeführt und 2002 den Entwurf für die Grundlegung eines Bildungs- und Erziehungskonzepts für Kindertageseinrichtungen veröffentlicht (Laewen, Andres 2006). Die Projektgruppe hat bei ihrer Arbeit „über weite Strecken Neuland betreten und in diesem Sinne Entwicklungsarbeit“ (ebd.: 8) geleistet, da bis dahin „keine allgemein akzeptierte inhaltliche Ausdeutung des Bildungsbegriffs vorlag, die als Grundlage für die Ausarbeitung eines Bildungsbegriffs für den Vorschulbereich hätte dienen können“ (ebd.).

Auch mit den Hamburger Bildungsempfehlungen wird ein Systemwechsel vom Kindergarten als Betreuungseinrichtung zur Bildungseinrichtung angestrebt, wobei von einem sich selbst bildenden Kind ausgegangen wird, welches sich seine Welt „durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen“ (Hautumm, Preissing 2008: 12) entdeckt, erforscht und gestaltet.

Das Fundament für die Zukunft einer umfassenden Bildungsförderung, so Bockhorst und Steen, fußt „auf einer hohen Qualifikation der Erzieherinnen und pädagogischen Fachkräfte“ (Bockhorst, Steen 2006: 10), sei aber noch nicht tragfähig. Insofern geht die HAW mit ihrem neuen Studiengang „Erziehen und Bilden“ einen zwingend notwendigen Weg, um die Qualifikationen von Erzieherinnen¹ anzuheben. In den letzten Jahren wird aber auch diskutiert, im Elementarbereich andere akademisch-pädagogische Professionen einzusetzen (Schäfer 2004). Insofern ist meine Arbeit auch für die Soziale Arbeit relevant, denn solange nicht genügend qualifizierte Erzieherinnen zur Verfügung stehen und solange akademisch-pädagogische Professionen in diesem Berufsfeld erwünscht sind, bestehen für Sozialarbeiterinnen in den nächsten Jahren gute Chancen in diesem Arbeitsfeld tätig zu sein. Zudem bedarf es im Bereich der ästhetischen Bildung, zu dem das bildnerische Gestalten gehört, an Fortbildungen für die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, da es hier besonders an Wissen mangelt (Beneke 2006). Daher verstehe ich meine Arbeit, in der ich mich mit dem bildnerische Gestalten von Kindern im Elementarbereich beschäftige, als eine Auseinandersetzung mit der aktuellen fachlichen Diskussion und einen Beleg für die Forderung, der ästhetischen Bildung im Elementarbereich mehr Bedeutung beizumessen (Mahlert 2004).

Bildnerisches Gestalten beinhaltet im Kontext des sich selbst bildenden Kindes immer freies Gestalten, Selbstinitiative, Kreativität, Experimentieren, sinnliche Wahrnehmung und damit verbundene Emotionen. Damit unterstützt es die Selbststärkung von Kindern, die an den Hamburger Bildungsempfehlungen orientiert, die Entwicklung von Kindern zu selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten und deren Kompetenzentwicklungen für einen positiven Bildungsweg und für eine gesellschaftliche Teilhabe ausmacht (Hautumm, Preissing 2008).

Während meines studienbegleitenden Praktikums² in einem Hamburger Spielhaus habe ich einigen besonders belasteten Kindern der Elementargruppe das bildnerische Gestalten mit Fingerfarben auf der Folie des sich selbst bildenden Kindes angeboten. Daraus hat sich ein Forschungsprojekt entwickelt, welches die Grundlage für die vorliegende Arbeit ist. Mein forschungsgeleitetes Interesse galt hier den durch das bildnerische Gestalten initiierten Entwicklungen der Kinder auf verschiedenen Ebenen und der Frage, ob bei ihnen eine Selbststärkung feststellbar ist. Forschungsinstrument war die teilnehmende Beobachtung, eine Methode der qualitativen empirischen Sozialforschung.

¹ Zur Vereinfachung der Darstellung wird auch im Weiteren die weibliche Form verwendet; in jedem Fall sind dabei jedoch implizit auch die entsprechende männlichen Personen gemeint.

² Das studienbegleitende Vollzeitpraktikum absolvierte ich von August 2008 bis Februar 2009.

Das Malen mit Fingerfarben beinhaltet, zumindest im Elementarbereich, auch das Ziehen von Schmierspuren. Dieses Phänomen ist zwar grundlegend für das weitere bildnerische Gestalten von Kindern, wurde aber vorwiegend theoretisch abgehandelt. Es wurden erstmals 2008 Ergebnisse einer empirischen Untersuchung kindlicher Schmierspuren veröffentlicht, die allerdings nur die Schmiertätigkeit von vier Babys, bzw. Kleinkindern im Alter zwischen acht und elf Monaten zum Gegenstand hatte (Stricker, Peetz, Kirchner 2008). Insofern habe ich für meine Arbeit, die das Gestalten mit Fingerfarben bei mehreren älteren Kindern (drei bis vier Jahre) zur Grundlage hat, keine Reverenzliteratur gefunden und betrete nach meinen Kenntnissen zu erforschendes Neuland.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: Teil I beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen des sich selbst bildenden Kindes und dem bildnerischen Gestalten. Teil II umfasst den Forschungsteil.

In Teil I erläutere ich zunächst die Hamburger Bildungsempfehlungen und das in ihnen dargelegte Bildungsverständnis. Grundlegend für die weiteren Erörterungen ist die Klärung der Begriffe „Bildung und Erziehung“ sowie „Ästhetische Bildung“. In Kapitel 3 setze ich mich mit der Theorie des sich selbst bildenden Kindes auf verschiedenen Ebenen auseinander. Das gleiche Vorgehen geschieht des Weiteren mit der Theorie über das bildnerische Gestalten. In Kapitel 5 wird beschrieben, wie die Umsetzung des bildnerischen Gestaltens auf der Folie des sich selbst bildenden Kindes in Kindertagesstätten auszusehen hat.

In Teil II wird zuerst die Einrichtung, in der ich mein Praktikum absolvierte, beschrieben sowie eine Analyse der damaligen Ist-Situation in der Elementargruppe erstellt. In Kapitel 2 wird der Weg zum Forschungsprojekt beschrieben, meine Forschungsfrage erläutert, sowie die Durchführung des Forschungsprojektes und die Schwierigkeiten, die dabei auftraten, dargestellt. Kapitel 3 begründet die Wahl der Forschungsmethode und erläutert die Gründe, die für eine teilnehmende Beobachtung sprachen, sowie die Form, in der sich diese gestaltete. Darauf folgen Kurzbeschreibungen der Kinder, die am Forschungsprojekt teilnahmen und warum ich sie für das Forschungsprojekt auswählte. Als Beleg meines Vorgehens werden in Kapitel 5 exemplarisch am Beispiel eines Kindes die einzelnen Auswertungsschritte dargestellt. Die einzelnen Auswertungen für alle Kinder befinden sich in den Anhängen II, III und IV. In Kapitel 6 werden meine Auswertungen zusammengefasst, interpretiert und anschließend in Kapitel 7 nach den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung beurteilt. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes sind im Fazit

noch einmal kurz zusammengefasst und bewertet. Des Weiteren beinhaltet es Schlussfolgerungen und die Klärung eines weiteren Forschungsbedarfs.

Teil I

1. Die Hamburger Bildungsempfehlungen und ihr Bildungsverständnis

Aus Gründen der Aktualität und der Standortgebundenheit sowohl meiner Praxiseinrichtung als auch der HAW werde ich meine Arbeit an den Zielen der Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen aus dem Jahre 2008 verorten. Mit diesen Empfehlungen wurde für alle Kindertagesstätten Hamburgs verbindliche Bildungsstandards und- ziele und damit eine Qualitätssteigerung in der Arbeit der Einrichtungen ermöglicht (Wersich, Dietrich 2008)³. Oberstes Ziel war und ist, dass jedes Kind in die Lage versetzt wird, „sein gegenwärtiges und künftiges Leben aktiv, selbstbestimmt und solidarisch mit anderen zu gestalten“ (Hautumm, Preissing 2008: 9).

Die vorschulische Bildung soll

- die Entwicklung der Kinder zu einer selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit unterstützen,
- dem Erwerb von Kompetenzen dienen, die den weiteren Bildungsweg positiv beeinflussen und den Kindern zudem den Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe vorbereiten,
- Normen und Werte einer demokratischen Gesellschaft nahe bringen,
- kulturelle Traditionen und Überlieferungen weitergeben,
- solidarisches Verhalten fördern und
- den Kindern einen problemlosen Übergang in die Schule ermöglichen.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es von Seiten der Kinder des Erwerbs entsprechender Kompetenzen, welche nach den Hamburger Bildungsempfehlungen

- Ich-Kompetenzen,
- soziale Kompetenzen,
- Sachkompetenzen und
- lernmethodische Kompetenzen sind (ebd.).

³ Senator für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz

Das SGB VIII und das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz stellen den verbindlichen Rahmen für die Hamburger Bildungsempfehlungen. Danach haben alle Kinder das gleiche Recht auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gemeinschaft. Bildungsprozesse sind demnach in den Kindertageseinrichtungen „so zu gestalten, dass alle Kinder – auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen – gleiche Bildungschancen haben“ (ebd.: 13). Erzieherinnen haben deshalb allen Kindern, unabhängig von ihrer ethnisch-kulturellen und sozialen Herkunft gleiche Aufmerksamkeit, Entwicklungschancen und Bildungsangebote zu ermöglichen. Die Hamburger Bildungsempfehlungen richten an dieser Stelle ihren Fokus auch auf eigensinnige, querdenkende Kinder und auf Kinder mit Beeinträchtigungen oder besonderen Begabungen, deren Recht auf Entwicklung gesichert sein muss.

Es wird von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, welches u.a. Humboldt, Fröbel und Pestalozzi entworfen haben, ausgegangen. Bildung ist somit nicht nur ein Ansammeln von Wissen und das Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern wird als Selbstbildung in dem Sinne verstanden, „dass Kinder ihr Selbst als soziale Wesen herausbilden und ihre Persönlichkeit im Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen entwickeln“ (ebd.). Das Paradigma dieser Herangehensweise ist das aktive Kind, welches aus eigenem Antrieb heraus erforschen, entdecken und gestalten will. Das Lernen geschieht dabei über Sinneseindrücke, durch die im Gehirn so genannte kognitive Landkarten entstehen. Kinder lernen demnach dann erfolgreich, „wenn sie möglichst vielfältige Sinneswahrnehmungen für die Aufnahme und Verarbeitung von komplexen Eindrücken einsetzen können“ (ebd.: 12).

Auch im bildnerischen Gestalten, so die Hamburger Bildungsempfehlungen, geschieht eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, Erlebnisse werden verarbeitet und Eindrücke werden ausgedrückt. Alle kreativen Tätigkeiten haben eine Erkenntnis- und eine Empfindungsebene. Die „Neugier und Entdeckerfreude zu erhalten und mit neuen Erfahrungsmöglichkeiten zu verbinden, sind wichtige pädagogische Aufgaben“ (Dreier 2008: 48). Zudem unterstützt das bildnerische Gestalten die Prozesse, mit denen sich Kinder Symbolsysteme wie unsere Schrift- und Zeichenkultur aneignen. Um diese Prozesse zu befördern, sind vielfältige Materialien und Werkzeuge in den Kindertagesstätten bereitzustellen. Damit die Kinder Wertschätzung erfahren, muss die Möglichkeit gegeben sein, in den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtungen Ausstellungen der Kinderbilder durchzuführen. Des Weiteren wird empfohlen, die Kinder mit verschiedenen Kunstrichtungen und Kunststilen vertraut zu machen.

2. Bildung, Erziehung und ästhetische Bildung im aktuellen Diskurs

Der Begriff „Bildung“ wurde im deutschsprachigen Raum von Wilhelm von Humboldt im frühen 19. Jahrhundert geprägt⁴. Eine letztendlich allgemein akzeptierte Definition gibt es nach Laewen aber bis heute nicht. Grund für die aktuelle Bildungsdiskussion ist die Angst um die Zukunftsfähigkeit der BRD im internationalen Wettbewerb, was Wohlstand und Einfluss angeht. Es geht aber auch darum, dass diese Zukunftsfähigkeit nur gesichert ist, wenn die nachfolgende Generation für die zukünftige Wissensgesellschaft „fit“ gemacht wird (Laewen 2007).

„Bildung kann als realer Prozess nicht ohne Bezug auf Erziehung bestimmt werden“ (Laewen 2006: 27), so Laewens These. Dabei müssen Bildung und Erziehung unter den heutigen Bedingungen und Gegebenheiten neu gedacht und formuliert werden.

Bildung wird in der aktuellen Fachliteratur als ein dynamischer, sich mit der Welt auseinandersetzender Prozess verstanden, in dem die Persönlichkeit der Sich - Bildenden entfaltet wird und auf Individualisierung und Mündigwerden des Einzelnen zielt. Es geht dabei nicht unbedingt um die Anhäufung von Wissen, sondern um „die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Genußfähigkeit, an Teilhabe an der Kultur sowie die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und –fähigkeit nicht nur für die eigene Person, sondern auch für das soziale Gefüge, dem das Individuum zugehört“ (Mahlert 2004: 21). Laewen sieht in diesem Zusammenhang eine Tätigkeit des Kindes, welches sich die Welt aneignet, indem es sich „`ein Bild von der Welt` macht und zugleich ein Bild von sich selbst als einem Teil dieser Welt“ (Laewen 2007: 41), das Kind konstruiert seine Welt. Daraus ist zu schließen, dass Kinder nicht gebildet werden, sondern dass sie sich selbst bilden. Somit muss sich von der Vorstellung verabschiedet werden, Kindern etwas beibringen zu können. Erwachsene können „Bildung nicht bewirken, sondern die Bildungsprozesse der Kinder nur ermöglichen, unterstützen und erweitern oder herausfordern“ (ebd.: 43). Im entgegen gesetzten Fall können Erwachsene diese Bildungsprozesse aber auch behindern oder auf einem niedrigen Niveau halten, sodass sich die Kinder nicht entfalten können. Dann beginnen sie, sich „in engen Grenzen einzurichten, errichten Fassaden für die Erwachsenen, versuchen sich zu fügen“ (ebd.: 44). Sie entwickeln eine Regelmoral, die zur starren Verhaltensnorm wird und jede Form der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihrer Kreativität beschneidet.

⁴ „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen (von Humboldt zit. nach Mahlert 2004: 19).

Aus diesen Ausführungen ist zu schließen, dass es vor dem Hintergrund des sich selbst bildenden Kindes „für Erziehung als Aktivität der Erwachsenen nur zwei Formen, über die sie mit Bildung in Verbindung gebracht werden, [geben, sic!] kann:

- die Gestaltung der Umwelt des Kindes [und, sic!]
- die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind“ (Laewen 2006: 73).

Die Interaktionen der Erwachsenen stützen sich dabei besonders, so führt Andres weiter aus, auf ihre Bindungsbeziehungen mit den Kindern (Andres 2007).

In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit dem bildnerischen Gestalten (Terminus der Hamburger Bildungsempfehlungen), welches in die ästhetische Bildung einzuordnen ist. Der Begriff Ästhetik lässt sich auf das griechische Wort „aithesis“ zurückführen, welches mit Wahrnehmung, Gefühl, Empfinden, Erkenntnis, Begreifen, Bewusstsein umschrieben werden kann. Ästhetische Bildung ist also nicht auf den Bereich „Kunst“ eingeengt (Mahlert 2004), sondern ist Wahrnehmungsbildung.

Innere und äußere Wahrnehmungen rufen Eindrücke und daraus hervorgehend ein Bewusstwerden und Empfinden hervor, die ausgedrückt werden wollen, sei es bildnerisch, musikalisch, leiblich oder sprachlich. Ästhetische Bildung ermöglicht durch die Ausbildung von sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten, Bewusstwerden von Sinneswahrnehmungen und durch deren kreative Umsetzung ästhetische Erfahrungen. „Entscheidend ist dabei, dass nicht der Gegenstand eine Erfahrung zu einer ästhetischen Erfahrung macht, sondern die Art und Weise des Wahrnehmens. Diese hat mit Affekten, Gefühlen, Emotionen zu tun“ (Zwick 2002: 9), die das Subjekt unmittelbar und damit authentisch erlebt. Die eigenen ästhetischen Erfahrungen sind grundlegend dafür, wie ein Kind (aber auch ein Erwachsener) seine Welt deutet. Je nach dem, ob der Erfahrungsraum gefördert oder eingeengt, unterstützt oder gestört wird, „wird die Erfahrungsgrundlage des kindlichen Denkens breiter oder schmaler, differenzierter oder holzschnittartiger ausfallen“ (Schäfer 2006: 48).

Es kann davon ausgegangen werden, dass auch Erfahrungen in sozialen, sachlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Bereichen ästhetische Grundlagen haben (Zinser 2005) und die Qualität des rationalen Denkens bestimmen (Schäfer 2006). Ästhetische Bildung befördert demnach die menschlichen Gestaltungspotenziale in allen Lebensbereichen und verhilft dazu, die vorgefundene Welt zu gestalten (Mahlert 2004). Ästhetische Prozesse sind somit Erkenntnisprozesse und ästhetische Bildung kann als eine Möglichkeit der

Persönlichkeitsbildung, „die die Wahrnehmung, Realisierung und Interpretation von Lebensumwelt“ (Braun 1998: 18) befördert, verstanden werden. Daraus ist zu schließen, dass die ästhetische Bildung zwingend notwendig für Entwicklung und Bildung von Kindern ist.

3. Das sich selbst bildende Kind⁵

Schon Säuglinge haben Kompetenzen, die es ihnen möglich machen, ihr Leben im Zusammenspiel mit ihrer Umwelt zu regulieren. Sie eignen sich also nicht einfach an, „was ihnen ihre Umwelt vorgibt, sondern ... verhalten sich zu diesen Vorgaben gemäß den Erfahrungen, die sie angesammelt, sowie den Kompetenzen, die sie [als biologische Grundausstattung, sic!] mitgebracht haben“ (Schäfer 2004: 8). Grundlegend sind ihre Sinneswahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen, die so aufeinander abgestimmt werden, dass für sie ein verständliches Bild der Wirklichkeit entsteht. Damit sind sie in der Lage, die Strukturen ihrer Verarbeitung von innerer und äußerer Wirklichkeit weiterzuentwickeln und zu verfeinern. Sie bauen von Anfang an eine kommunikative Beziehung zu ihrer Betreuungsperson auf. Die Erfahrungen, die sie dabei machen, werden in Verarbeitungs- und Erkenntnisstrukturen entwickelt, die aber mit der Zeit durch kulturelle Interpretationsmuster und Deutungshilfen beeinflusst werden (ebd.).

Kinder bis zu sechs Jahren verarbeiten Situationen und Erlebnisse stark körperlich. Ihr Bewusstsein und ihre Selbstwahrnehmung hängen von ihren körperlichen Fertigkeiten ab und sind von ihrer symbolischen Bildvorstellung geprägt. Über die allmählich wachsende Sprachkompetenz entwickeln sie ein sprachlich dominiertes Denken. Sie bilden Strukturen aus, „die ihre Wahrnehmungen, ihre Handlungsweisen und ihre Denkmuster auch später prägen werden“ (Merkel 2005: 45). Auch die ausgebildeten Strukturen, in denen sich alles aufeinander bezieht und die ganz eigene Persönlichkeit eines Kindes ausmachen, werden selbstständig ausgebildet und aufgebaut. Es kann also gesagt werden, dass sich Kinder selbst programmieren. Sie konstruieren ihre eigene Welt.

Für die Prozesse dieser Selbstbildung brauchen Kinder Bezugspersonen, denn sie benötigen soziale Interaktionen. Hier einigen sie sich mit anderen auf eine gemeinsame Bedeutung verschiedener Aspekte dieser Welt. Für diese Ko - Konstruktion von Wissen sind sowohl erwachsene als auch gleichaltrige Bezugspersonen wichtig. Bei symmetrischen Beziehungen, also solchen mit gleichaltrigen Kindern „tragen beide Partner mit gleichartigen Handlungen zu einer Interaktion bei und die Kontrolle ist [anders, als in Beziehun-

⁵ Die Theorie des sich selbst bildenden Kindes basiert auf der Entwicklungspsychologie Piagets, wurde aber weiter entwickelt, da „Piagets Annahme einer bereichsübergreifenden Entwicklung, in der sich das Denken auf immer höheren intellektuellen Stufen strukturiert, nicht mehr haltbar ist“ (Völkel 2006: 107).

gen zu Erwachsenen, sic!] wechselseitig“ (Völkel 2006: 167). So kann die Fähigkeit zur Kooperation erworben werden.

Eine Ko - Konstruktion von Wissen in asymmetrischen Beziehungen, also solchen mit Erwachsenen, kann nur gelingen, wenn sich die Erwachsenen auf die Perspektiven der Kinder einlassen und gleichzeitig ihre eigenen Perspektiven den Kindern verständlich machen und so beide Interaktionspartner ihre Handlungen wechselseitig aufeinander abstimmen können. Die Voraussetzungen für solche ko - konstruktiven Prozesse können nur wenige Erwachsene erfüllen. Es ist nach Völkel anzunehmen, dass der Grund hierfür in der Biografie der Erwachsenen, was die Eltern-Kind-Bindung betrifft, und in den gesellschaftlichen Anforderungen an Beziehungen zu Kindern und Erziehung an Kindern liegen (ebd.)⁶.

Grundlage der Ko - Konstruktionsprozesse sind Vorgänge im Gehirn, für die Spiegelnervenzellen verantwortlich sind. Die neurobiologische Forschung hat in den 90er Jahren Nervenzellen entdeckt, „die nicht nur eine bestimmte, selbst ausgeführte Handlung steuern konnten, sondern die auch dann aktiv wurden, wenn die gleiche Handlung nur beobachtet wurde“ (Bauer 2010: 41). Allein die Beobachtung einer Teilhandlung führte zu einer stillen Mitreaktion. Diese Nerven werden Spiegelnervenzellen genannt und versorgen uns mit einem intuitiven inneren Wissen über die Bedeutung des beobachteten Handelns.

Nach Bauer ist aufgrund dieser Erkenntnisse zu schließen, „dass zwischenmenschliche Beziehungen die Biologie des Gehirns, auch die Biologie des übrigen Körpers, verändern können“ (ebd.: 42) und die neuronalen Verschaltungsmuster unseres Gehirns einem fortlaufenden Umbau unterliegen. Tatsächlich wurde festgestellt, dass Spiegelnervenzellen zur Grundausstattung des Menschen gehören, die neuronalen Schaltkreise aber trainiert werden müssen, damit sie funktionsfähig bleiben. Kinder sind dabei auf spiegelnde, empathische Rückmeldung angewiesen, denn diese sind das „Trainingsprogramm“ für ihr eigenes Spiegelsystem (ebd.). Zudem ist nach einer neuesten Studie erwiesen, dass die Spiegelnervenzellen „die neurobiologische Basis für das `Lernen am Modell` [sind, sic!]. Kinder brauchen daher die persönliche Beziehung und das persönliche Vorbild des Pädagogen“ (ebd.: 48).

⁶ Suess begründet dieses für Deutschland mit dem unsicheren Bindungsverhalten der Elterngeneration, die stark vom Kriegsgeschehen des 2. Weltkrieges und dem Wiederaufbau geprägt war. Diese Verhaltensmuster übertrugen sich auf die nachfolgenden Elterngenerationen und flachen nur allmählich ab. Deshalb sind Fortbildungen, die ein hohes Maß an Selbstreflexion beinhalten, wie sie z.B. STEEP anbietet, wichtig, da über sie Erzieherinnen lernen, sichere Bindungen zu den ihnen anvertrauten Kindern aufzubauen (Suess 2009, Seminarmitschrift, Hamburg. HAW).

Daraus ist zu schließen, dass erwachsene Bezugspersonen, wie Erzieherinnen, eine besondere Verantwortung für einen gelingenden Beziehungsaufbau zu den ihnen anvertrauten Kindern und für die damit einhergehenden Ko - Konstruktionsprozesse haben.

3.1. Sinnliche Wahrnehmung

Schäfer geht von drei Formen der Wahrnehmung aus, die in dem Maße zu Bewusstsein kommen, wie sie in Sprache geäußert werden können.

- Bei der Wahrnehmung über die Fernsinne (Augen, Ohren, Nase) werden die wahrgenommenen Daten „in den Sinnesorganen aufgebrochen, werden dann in verschiedensten spezialisierten Zentren des Zentralen Nervensystems parallel verarbeitet und schließlich zum Gesamtbild integriert“ (Schäfer 2004: 7).
- Die Wahrnehmung des Körpers beinhaltet die Erfahrung von Körpergrenze und Tastsinn, sowie die der inneren Befindlichkeit (Raumlage, Gleichgewicht, Körperspannung, körperliches Wohl- oder Missbefinden).
- Bei der emotionalen Wahrnehmung geht es um Beziehungen zwischen Personen oder einer Person und ihrer sachlichen Umwelt. „Emotionen verleihen diesen Beziehungen nicht nur Ausdruck, sondern sie geben dieser Beziehungshaftigkeit eine Struktur“ (ebd.: 8).

Wahrnehmung ist also außen- und innengerichtet. Die durch sie aufgenommenen Informationen werden mit schon gespeicherten Eindrücken im Gehirn abgeglichen und vernetzt (Merkel 2005). Die verschiedenen Wahrnehmungsweisen beeinflussen einander während des gesamten Wahrnehmungsprozesses, sodass sich die verschiedenen Informationen gegenseitig ergänzen und ein Bild von Wirklichkeit erzeugt wird, welche bedeutsamen Merkmale der äußeren Wirklichkeit erzeugt (Schäfer 2004). Wahrnehmung ist nicht nur ein Konstruktionsprinzip des Gehirns, sondern es entstehen auch Wahrnehmungs- und Verständnisfiguren, die von individuellen Lebenserfahrungen, Dingen und geistigen Produkten beeinflusst sind. Alles Wahrgenommene wird durch Emotionen unbewusst bewertet. Somit haben Gefühle eine unverzichtbare Wahrnehmungs- und Orientierungsfunktion. Wahrnehmen ist also ein Prozess, bei dem keine Abbilder der Wirklichkeit entstehen, sondern „mit dem wir unsere Wirklichkeit ordnen und strukturieren und damit ist der Wahrnehmungsprozess ein Teil unseres Denkprozesses. Denken geht aus dem Wahrnehmen hervor, indem es klärt, was wahrgenommen wurde“ (Schäfer 2004: 2).

Kindliches Denken beginnt bereits beim sensomotorischen Handeln des Säuglings. Dabei benutzt er alle Sinne, um Erfahrungen über seine Umwelt zu sammeln. Gleichzeitig werden seine Sinne weiter entwickelt und differenziert. Ebenso wichtig ist der Aspekt der Kommunikation, die ein kleines Kind von Geburt an mit seiner Bezugsperson aktiv mitgestaltet und zwar zuerst über Gesten und Signale. Der Säugling kommuniziert sein Befinden über Haltungen und Bewegungen seines Körpers. „Alles was das kleine Kind nun mit seinen Sinnen wahrnimmt, ist in einen ... Dialog der Körper eingebettet, wird von diesem Dialog her interpretiert“ (ebd.) und bekommt für Säugling und Bezugsperson einen (emotionalen) Sinn. Daraus lässt sich zum einen schließen, dass die sinnliche Wahrnehmung eine zentrale Stellung für den (früh)kindlichen Bildungsprozess hat, zum anderen, dass Wahrnehmung in Kommunikationsprozesse eingebunden ist – „Wahrnehmung ohne implizite kommunikative Interpretation gibt es demnach nicht“ (ebd.: 4).

3.2. Die Rolle der Emotionen

Grundlage der Aneignung von Wissen sind nicht nur Wahrnehmungsprozesse mit ihren physischen, sondern auch solche mit mentalen und emotionalen Abläufen (Baer 2006). Wahrnehmung hat, wie schon erarbeitet, mit den im Gedächtnis gespeicherten subjektiven Lebenserfahrungen und damit durch Emotionen einhergehenden unbewussten Bewertungen zu tun. Die unbewusste Bewertung geschieht, so die neuen Erkenntnisse aus der Neurobiologie, im limbischen Teil der Großhirnrinde. Wird sich Wissen in einem positiven emotionalen Kontext angeeignet, speichert der Hippocampus die Einzelheiten ab, „ruft sie nachts wieder auf und transferiert sie innerhalb von Wochen und Monaten in die Gehirnrinde,, wo sie langfristig gespeichert werden“ (Spitzer 2010: 28). Das mesolimbische System sorgt dafür, dass während der positiven Wissensaneignung der Neurotransmitter Dopamin ausgeschüttet wird. Diese Ausschüttung ist das Signal für die Freisetzung körpereigener Opiate, welche Glücksgefühle hervorrufen, die wiederum den Hippocampus anregen, das angeeignete Wissen zu speichern.

Wird sich Wissen dagegen in einem negativen emotionalen Kontext angeeignet, sorgt der Mandelkern für einen steigenden Puls und Blutdruck und für eine erhöhte Muskelanspannung. Es entsteht Angst und der Körper ist auf Kampf oder Flucht eingestellt (ebd.).

Es ist also, nach den bisherigen Ausführungen davon auszugehen, dass es „ein von Gefühlen, Motivationen und Handlungsweisen losgelöstes, rein kognitives Aufnehmen von Informationen“ (Merkel 2005: 34) nicht gibt. Kinder können nur erfolgreich lernen, wenn ihre persönlichen Bedürfnisse und Gefühle involviert sind und ihre Eigeninitiative und ihr emotionales Engagement mobilisiert werden (Liebertz 2005).

Daraus lässt sich schließen, dass die Aneignung von Wissen in einer positiven Atmosphäre, in der Geborgenheit und Wertschätzung transportiert wird, eher der Förderung dient, als in einer Umgebung, in der Gleichgültigkeit oder gar Bedrohung existiert. Kinder, die sich in einem sicheren Netz aus sozialen und emotionalen Beziehungen befinden, können Selbstbewusstsein aufbauen – sie lernen, sich selbst zu vertrauen (Frech 2008) und können mit diesem Selbstvertrauen neuen Herausforderungen begegnen. Dagegen führt das „chronische Scheitern der Beziehungsgestaltung ... zu gesundheitlichen Belastungen“ (Bauer 2010: 49).

3.3. Die Rolle der Erzieherinnen

Inzwischen haben, wie erwähnt, alle Bundesländer Bildungsempfehlungen, bzw. –pläne für den Elementarbereich erstellt, die als verbindlich für die Arbeit der Erzieherinnen zu verstehen sind. Bei der nach der Pisa-Studie entstandenen öffentlichen Sorge um die frühkindliche Bildung besteht allerdings die Gefahr, dass die dort vorgegebenen Bildungsthemen „durchgedrückt“ werden, d.h., dass die komplexen Inhalte der Bildungsempfehlungen zu „Fächerthemen“ reduziert werden. Weltzien konstatiert: „In der Tat scheint die Balance zwischen den Interessen der Kinder und den strukturellen Vorgaben der (erwachsenen) Gesellschaft neu gefunden werden zu müssen“ (Weltzien 2006: 9). Übereinstimmung besteht in den Bildungsplänen jedoch darin, dass sich die Rolle der Erzieherinnen aus dem Grundsatz vom kompetenten, sich selbst bildenden Kind ableitet (ebd.).

Grundbedingung für die Aneignungsprozesse der Kinder ist „eine wahrnehmende, das Kind wertschätzende und dessen einzigartige Persönlichkeit achtende Haltung. Sie [die Erzieherin, sic!] geht emotionale Beziehungen mit den Kindern ein, sorgt für Stabilität und Sicherheit und fördert das soziale Beziehungsgefüge der Kinder. Sie begleitet die individuelle Entwicklung der Kinder, moderiert, gibt Impulse und Anregungen und sorgt für ein reiches, fantasievolles Lernumfeld“ (ebd.: 10). Dabei benötigen die Kinder nicht unbedingt Lob und Belohnung, aber Resonanz und die Freiheit, Fragen stellen zu können oder auch Widerstand leisten zu dürfen. Keinesfalls dürfen sie von Seiten der Erwachsenen „mehr oder weniger kaschierte Gleichgültigkeit“ (Vogt 2006: 25) erfahren. Es hat jedoch den Anschein, dass gerade der wichtigste Grundstein für die Umsetzung der Bildungspläne, der emotionale Beziehungsaufbau zu den Kindern, kaum gegeben ist, denn Büttner stellt fest: „Für mich sind die Beziehungen der Knackpunkt.... Das Entscheidende ist, dass Erzieherinnen auf dem Klavier nicht spielen können, wie das in Handlung gegenüber Kindern umgesetzt werden kann“ (Büttner 2006: 15).

Wie Beziehungen aufgebaut werden, analysiert Braun ohne den Begriff selbst zu erwähnen. Sie geht davon aus, dass sich Erzieherinnen in einem ständigen Dialog und Prozess, der auf (nonverbaler) Kommunikation und Interaktion mit den Kindern beruht, befinden. Die nonverbale Kommunikation hat bei Kindern im Elementarbereich einen besonderen Stellenwert, da „sie deren Botschaften gefühlsmäßig intuitiv eher entschlüsseln können als komplizierte sprachliche Botschaften, zu deren Entschlüsselung sie über einen gewissen Sprachschatz verfügen müssen“ (Braun 1998: 143)⁷. Dabei ist eine hohe Sensibilität der Erzieherinnen Voraussetzung. Braun spricht in diesem Zusammenhang von einem ehrlichen Interesse an dem Kind und fordert, auf Schulz von Thun (1981) Bezug nehmend, dass die nonverbale Kommunikation in Übereinstimmung mit den verbalen Äußerungen zu geschehen hat. Das setzt wiederum eine grundsätzlich bejahende Einstellung der Erzieherinnen gegenüber den Kindern voraus⁸. Braun erkennt, dass Kinder in den Erzieherinnen Gefühle auslösen, die deren Verhalten beeinflussen⁹. So können Gefühle der Ablehnung entstehen, die eventuell auf der eigenen biografischen Vergangenheit beruhen. Sie sind unbedingt zu reflektieren. Mit dieser Reflektion wird „die Voraussetzung für Veränderungen und die Suche nach Lösungen und damit die Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Handelns“ (Andres 2007: 104) geschaffen.

Ein weiterer Grundstein für die Umsetzung der Bildungsempfehlungen ist, dass die Erzieherinnen selbst eine lernfreudige und forschende Haltung haben. Um die Kinder zum weiteren Nachdenken anzuregen zu können fordert Vogt, dass Erzieherinnen

- die Neugier der Kinder und ihre eigene erhalten und erwecken,
- sich selbst als Lernende begreifen, die sich zusammen mit den Kindern die Welt aneignen,
- Anlässe zum Staunen nutzen, zum Forschen und entdecken ermutigen,
- zu verstehen, was das Kind beschäftigt (die Fragen hinter den Fragen suchen),
- sich zurückhalten, statt vorauszueilen, besser zu wissen oder zu belehren,
- Kinder voneinander lernen lassen (Vogt 2002).

⁷ Dieser Aspekt hat bei Kindern, für die Deutsch die zu erlernende Zweitsprache ist, eine besondere Bedeutung (Braun 1998).

⁸ Ebenso kann das Konzept der Feinfühligkeit mit dem Ansatz von Carl Rogers (1983) herangezogen werden, der mit den drei Variablen Akzeptanz (Wertschätzung), Empathie (Einfühlungsvermögen) und Kongruenz (Echtheit) arbeitete (Suess, Burat-Hiemer 2009).

⁹ So können sehr eigenständige, eigensinnige, provozierende und widerständige oder jämmerliche, zu anhängliche, ängstlichen Kinder oder auch Vorurteile seitens der Erzieherinnen negative Gefühle auslösen.

Diese Forderungen mögen für Kindertageseinrichtungen, die sich als Bildungsstätte definieren, gut und richtig sein. Die Umsetzung wird bei den Kindern m.E. aber nur auf Resonanz stoßen, wenn sie in die oben dargelegte gelingende und authentische Kommunikation eingebettet ist. Das bedarf einer eigenen lernfreudigen und forschenden Haltung der Erzieherinnen. Für diesen Bereich gibt es kaum Fort- und Weiterbildungen für das Fachpersonal, wie Musiol feststellt (Musiol 2006). Im Rahmen des in der Einleitung erwähnten Modellprojekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ hat sie eine Konzeption für die Fortbildung in diesem Bereich entwickelt, die aber nach meinen Recherchen in aktuellen Weiterbildungsangeboten nicht enthalten ist.

4. Bildnerisches Gestalten

Bildnerisches Gestalten ist, nach Daiber eine Tätigkeit und kein Ergebnis. Dabei dient die Formensprache der Gestaltenden ausschließlich des Genusses an der eigenen Spur und der Farbe. Deshalb muss das Malen an sich als Prozess verstanden werden, bei dem sich das Bild zu entwickeln beginnt. Spuren werden gezogen, gestaltet und liefern ihrerseits wiederum Impulse zur Weitergestaltung. „Malen ist wie ein Selbstgespräch zwischen mir als Maler/ Malerin und dem Bild als entstehendes Gegenüber“ (Daiber 2009: 5). In diesem Prozess geraten Kinder in Selbstvergessenheit, eine Form des Träumens, bei der sich die kindliche Kreativität weiter ausbilden kann: „Wörter, Ideen und Gestalten formen sich aus oder werden von selbst gefunden“ (Noske 2009: 18).

Braun sieht im fertigen Produkt auch immer eine Botschaft des Kindes an sich selbst und an die Welt, da es auf Grundlage von Wahrnehmung, Realisierung und Interpretation von ihrer Lebensumwelt entstanden ist. Sobald das Kind gelernt hat, seinen Linien und Spuren sprachliche Bedeutung beizumessen, erzählen kindliche Bilder Geschichten, „die Ausdruck einer kindlichen Erkenntnis über die Welt und ihre Geheimnisse sind“ (Braun 1998: 20). Zugleich können sie als Produkte der Selbstdarstellung verstanden werden, die ohne das Wissen um die eigene Identität nicht möglich wären. In der Selbstdarstellung vermischen sich die Ebenen des Denkens, Fühlens und Handelns durch die Gestaltung. „Dies bedeutet eine ganzheitliche Chance, Verdrängtes zu bearbeiten, Emotionen auszudrücken, Verhaltensklischees aufzubrechen und Wünsche in Bezug auf den eigenen Alltag darzustellen“ (ebd.: 40).

4.1. Bildnerisches Gestalten und Sinneswahrnehmung

Das bildnerische Gestalten spricht intensiv alle Sinnessysteme an. Es bringt genauso wie das Phantasieren oder Spielen subjektive Anteile des Prozesses der Wahrnehmung und

Wahrnehmungsgestaltung hervor, „welche die subjektiven Hintergrundkontexte von Wahrnehmung mobilisieren und auf diese Weise zur Erfahrungsbildung beitragen“ (Schäfer 2006: 5).

Um die Hände exakt steuern zu können, „müssen ihre Bewegungen genau auf und mit allen Sinnesempfindungen abgestimmt werden“ (Merkel 2005: 283). Dabei ist besonders die Koordination zwischen Auge und Hand wichtig. Inwieweit diese gelingt, ist von der Intensität der Übung abhängig. So erfordert das bildnerische Gestalten feinmotorische Geschicklichkeit, trägt aber umgekehrt zu deren Übung und Entwicklung bei (ebd.).

Die Vielfalt an Materialien vermittelt Kindern eine Vielfalt an haptischen Erfahrungen, die in ihrer Lebensumwelt zumeist nicht gegeben sind¹⁰. Oftmals mögen Kinder aufgrund der an ihnen vollzogenen Sauberkeitserziehung nicht in schmierige Materialien, wie z.B. der Fingerfarbe, greifen. Hier gilt es in den Kindertageseinrichtungen Hemmungen abzubauen, um eine Beeinträchtigung für die Entwicklung und Entfaltung wichtiger Erfahrungen entgegen zu wirken.

4.2. Bildnerisches Gestalten und Emotionen

Zunächst ist festzustellen, dass Malen und Zeichnen für Kinder, sofern sie nicht entmutigt wurden, immer mit einem Gefühl der Freude verbunden ist und somit zu einem positiven Lebensgefühl beiträgt (Braun 1998).

Braun setzt ihren Schwerpunkt beim künstlerischen Gestalten¹¹ in Verbindung mit Emotionen darin, dass das Gestalten ein Ausdruck der Emotionen ist. Danach beinhaltet die innere Lebenswelt der Kinder (und Erwachsener) Gefühle, Gedanken, Wünsche, Hoffnungen, Phantasien, Bedürfnisse und Ängste und steht mit der äußeren Lebenswelt in direkter Verbindung. Was dort geschieht, löst im Inneren Bewegung aus und setzt Gedanken und Gefühle frei. „Die Reichhaltigkeit und Vielfalt der Eindrücke der äußeren Lebenswelt beeinflussen die Lebendigkeit der inneren Lebenswelt und umgekehrt“ (ebd.: 33) und will in Form von Gestaltung ausgedrückt werden. Das ist ein allgemein menschliches Phänomen. Insofern ist jedes Bild eine nonverbale Botschaft, auch wenn diese von dem Kind nicht beabsichtigt ist. Der kindliche Ausdruck ist somit auch immer ein Gefühlsausdruck, nicht nur ein Ausdruck des kindlichen Denkens.

Auf der anderen Seite befördern ästhetischen Erfahrungen (und damit auch das bildnerische Gestalten) wiederum das emotionale Erleben, indem

¹⁰ Die Lebensumwelt der Kinder ist inzwischen un-be-greifbar geworden, z.B. dürfen die Auslagen in den Supermärkten nicht angefasst werden, ebenso nicht die teuren elektronischen Geräte usw. (Braun 1998). Während Kinder in früheren Generationen noch den Ausweichort „Straße“ zum Spielen und damit zum Be-greifen hatten, beschränkt sich der Aufenthalt der Kinder in der heutigen Zeit oftmals auf die Wohnung.

¹¹ Bildnerisches Gestalten ist ein Teilbereich des künstlerischen Gestaltens.

- die Empfänglichkeit für Eindrücke und das sinnliche Wahrnehmungsvermögen aktiviert werden,
- durch das Erleben Gefühle gebildet werden und damit authentisches Empfinden und Erleben ermöglicht wird und
- Kinder in ihrer Ausdrucksfähigkeit gefördert werden und ihre Empfindungen, Ängste, Wünsche usw. auch nonverbal mitteilen können.

Damit wird Kindern ermöglicht, „Erlebnisse und Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen, die sie entwicklungsbedingt noch nicht in Worte fassen und demzufolge noch nicht auf sprachlichem Weg bewältigen können“ (Zwick 2002: 10). So hat künstlerisches Gestalten eine Bewältigungs-, Schutz-, und Stabilisierungsfunktion und trägt zu einer gelingenden Entwicklung bei.

4.3. Selbststärkung durch bildnerisches Gestalten

Die am Gestaltungsgeschehen beteiligten Emotionen bewirken eine Identifikation sowohl mit dem Gestaltungsprozess, als auch mit dem Gestaltungsergebnis. „Ein Bild ist ein bleibendes Zeichen für das Kind selbst“ (Braun 1998: 74), es weiß um seine individuelle Farb- und Formensprache, die anders ist, als die der anderen Kinder. Das Kind erkennt sich selbst in diesem Ergebnis und „das Wieder - Erkennen des eigenen Ichs bewirkt Selbst - Bewußtsein und Selbst-Wertgefühl“ (ebd. 1998: 49).

Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Gestaltungs- und Ausdruckswunsch werden kommunikative Fähigkeiten entwickelt, Zusammenhänge der Welt interpretiert, soziale Beziehungen aufgebaut und ein Bewusstsein für das eigene Selbst und die eigene Selbstwirksamkeit aufgebaut (ebd. 2009). Zudem werden im Prozess des Gestaltens „soziale emotionale Eigenschaften wie Beharrungsvermögen, Aufmerksamkeit, Impulskontrolle, Frustrationstoleranz¹², Neugier und Interesse sowie die Bereitschaft, eine neue Situation zu ergründen, freigesetzt und eingeübt“ (ebd. 1998: 99).

Allerdings ist die grundlegendste Erfahrung für Kinder in kreativen Prozessen die Erfahrung von Unabhängigkeit, sofern sie von Erwachsenen nicht gestört und reglementiert werden. Sie gelangen zu einem Wissen über ihr eigenes Vermögen, etwas selbst gestalten und aus sich selbst heraus immer wieder neu produzieren zu können. So kann im gestalterischen Prozess Selbstbestimmung und Selbstorganisation erlebt und als Erfahrung ge-

¹² Das Material setzt der Verarbeitung Widerstand entgegen (das Papier lässt sich nicht in der Form, wie gewollt, zerreißen, die Farbe zerläuft anstatt in den geplanten Grenzen zu bleiben usw.), was die Kinder dazu herausfordert, den Widerstand zu überwinden (Merkel 2005).

speichert werden. Dieses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist Grundlage für die Bewältigung und Lösung vieler Lebensprobleme. Somit ist die Förderung der Kreativität des Kindes eine Förderung seiner Lebenskompetenz (ebd. 1998).

In kreativen Prozessen, wie dem bildnerischen Gestalten, geschieht eine Umwandlung innerer Vorstellungen und Erkenntnisse in neue Denk- und Handlungsstrukturen. Jede Darstellung ist eine Neuschöpfung und das Ergebnis von Problemlösungsprozessen. Daraus lässt sich folgern, dass in kreativen Prozessen erworbene und angewandte Kompetenzen zu komplexem Denken und flexiblem Handeln in allen Problemlösungsbereichen des alltäglichen Lebens führt. Außerdem werden eine dauerhafte Erweiterung des Wissens, der Kenntnisse und Fähigkeiten für Kinder erreicht (ebd.).

So dient das bildnerische Gestalten auch der Persönlichkeitsbildung und ist nach Braun unverzichtbar für die Bildungsprozesse für Kinder. Es befördert:

- „Kognitive Kompetenzen durch Wahrnehmungsverarbeitung und eigenständigen Erkenntnisgewinn,
- Sachkompetenzen durch den Umgang mit der Verschiedenheit der Materialien und der Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten,
- Selbstkompetenzen durch die aus der Kreativität gewonnenen Erfahrungen über das eigene Vermögen und die individuellen Stärken,
- Kulturelle Kompetenzen durch Teilhabe an den Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten der unmittelbaren Lebensumwelt und
- Sozialkompetenzen durch die Einbindung der Aktivitäten in den Kontext zwischen-menschlicher Kommunikation“ (Braun 2009: 15).

4.4. Phasen des kindlichen Bildausdrucks

Alle Kinder haben auch ohne pädagogische Anleitung, das Bedürfnis, eine zeichnerische Spur zu hinterlassen. Wenn die materiellen Gegebenheiten nicht vorhanden sind, zeichnen sie mit Stöcken im Sand oder mit Kreidesteinen auf Wände oder andere Steine (ebd. 1998).

Im Alter von ca. 0,7 bis 1,6 Jahren ziehen Kleinkinder mit allen flüssigen und teigigen Materialien Schmierspuren. Dies wird von den Eltern zumeist unterbunden (vgl. Lerch 2008: 2).

Die Spur wird völlig unkontrolliert produziert und hat für das Kind keine Bedeutung. Das Kind malt ausschließlich aus Freude an der rhythmischen Bewegung. Irgendwann entdeckt es einen Zusammenhang zwischen der Aktivität und der Spur, die es zieht. Es er-

kennt, dass es etwas bewirkt. Dies ist „eine erste Erfahrung des eigenen Ichs. es wird sich seiner eigenen Möglichkeiten ´selbst - bewußt`, in dem es eine eigene von ihm losgelöste Wirklichkeit schafft“ (Braun 1998: 57).

Zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr, das Kleinkind kann inzwischen einen Stift im Fäustlingsgriff halten, produziert es „Kritzeln, die aus den rhythmischen und schwungvollen Arm- bzw. Handbewegungen des Kindes entstehen“ (ebd.). Im Kritzeln drückt sich die motorische Entwicklung, die sich „durch die Verlagerung der Zeichenbewegung vom Schulter- in die Handgelenke“ geschieht, aus. Es gibt je nach Entwicklungsstand verschiedene Formen der Kritzeln. Mit ca. zweieinhalb Jahren beginnt das Kind sein Agieren zu reflektieren. Dann gewinnt das Bild selbst langsam an Bedeutung. Diese wird zuerst nach dem Malen erzählt. Dann kommentiert das Kind sein Tun während des Malens, bis es sich schließlich vor Beginn des Malens dazu äußert, was es darstellen will. Wenn diese Entwicklung abgeschlossen ist, beginnt das Kind Kopffüßler zu malen. Trotzdem wird die Darstellung früherer Kritzelnphasen beibehalten und in die Bilder integriert (Lerch 2008).

5. Das bildnerische Gestalten – Umsetzung in die Praxis

Kinder bedürfen für ihre Aneignung von Welt einer anregungsreichen Umgebung und des Zugeständnisses, in ihrer Lernweise ihren eigenen Rhythmus zu finden (Vogt 2002: 25). Da sich die Architektur des menschlichen Gehirns über vielseitige Wahrnehmungserfahrungen strukturiert, dient die Ermöglichung vielsinnlicher und komplexer Erfahrungen der Unterstützung und Herausforderung des kindlichen Denk- und Bildungsprozesses (Laeven, Andres 2007). Daher sind herkömmliche Bastelaktivitäten, wie sie zumeist in Kindertageseinrichtungen angeboten werden kontraproduktiv, denn die vorgegebene Muster und Schablonen schränken Kinder in ihren künstlerischen Aktivitäten ein (Merkel 2005). Vielmehr ist beim bildnerischen Gestalten der Fokus auf eine ganzheitliche Arbeitsweise zu legen, bei der es darauf ankommt, alle Sinne einzubeziehen (Burzel 2002). Daraus ist zu schließen, dass den Räumlichkeiten und dem Material-, sowie dem Gestaltungsangebot eine besondere Bedeutung beizumessen ist. Auch die Rolle der Erzieherinnen, wie sie in 4.3. beschrieben wird, ist beim bildnerischen Gestalten zu fokussieren.

5.1. Die Werkstatt bzw. das Atelier und die Materialien

Die Werkstatt bzw. das Atelier ist derart konzipiert, dass in ihr eine Vielfalt von Anregungen gegeben wird, die zum ständigen Entdecken herausfordert. „In jeder Entdeckung liegen hundert weitere verborgen“ (Vogt 2002: 25), die die Handlungsspielräume der Kinder erweitern.

Allein der Anblick durch von den Erzieherinnen geschaffenen Ordnungen an Farben, Papieren und anderen Materialien kann positive ästhetische Reize bei den Kindern hervorrufen (Burzel 2002). Es ist wichtig, eine Vielfalt an Materialien, auch an Alltagsmaterialien, anzubieten, denn bei der Auswahl beginnt bereits die Sinnesschulung. „Materialerfahrung ist die Grundlage aller Denkprozesse, Fantasieentwicklung und Kreativität“ (van Dieken 2007: 75). Vielfältige Materialien machen neugierig und lassen ebenso vielfältige Einfälle entstehen.

Die Kinder dürfen sich zu jeder Zeit und so lange sie wollen in der Räumlichkeit aufhalten und haben freien Zugang zu allen Materialien und Werkzeugen (Möbner 2007). Offene Regale, in denen diese nach Gruppen geordnet sind und in die die Kinder Einsicht haben, sind zur Aufbewahrung am Besten geeignet (Merkel 2005). So werden Impulse für die Kinderaktivitäten und Möglichkeiten zur Selbstorganisation geboten. Das ist nicht gewährleistet, wenn, wie oft gehandhabt, Materialien und Werkzeuge in Schränken weggesperrt sind.

Strahlt die Räumlichkeit eine Atmosphäre des Wohlbefindens und der Geborgenheit aus, werden Kommunikation und Neugierverhalten der Kinder gefördert. Zudem wird ihnen das Gefühl vermittelt, dass sie ihre Ideen und ihrer Fantasie frei entfalten können (Möbner 2007).

5.2. Farben, Farbmaterialien und Gestaltung

Kinder brauchen täglich Farben. Der Umgang mit ihnen ist für sie ein Vergnügen. Farben beleben ihre Fantasie und sind ein Erlebnis für ihre Sinne (Burzel 2002).

Farben lösen nicht nur Gefühle aus, sondern ihre Wirkung ist auch auf den Körper nachweisbar messbar. „Der Puls verändert sich, der Blutdruck wird beeinflusst, der Hormonhaushalt empfindlich getroffen“ (Seitz 2000 zit. nach van Dieken 2007: 68) und beeinflussen Gedanken und Träumereien. Im Umgang mit Farbnuancen lernen Kinder, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu differenzieren und emotionale Nuancen durch unterschiedliche Farbwahl auszudrücken. Damit wird ihnen ein unmittelbarer „Zugang zum Reichtum ihrer inneren Gefühlswelt und ihrer unbewußten Seelenkräfte (Braun 1998: 132) vermittelt. Kindern die Möglichkeit zu geben, mit einer Vielfalt von Farben in Freiheit zu experimentieren und darüber zu sprechen, bedeutet demnach, sie für ihre eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen zu sensibilisieren (ebd.).

Mit Hilfe eines Farbreghals, in dem Farbreihen in Rot, Gelb, Grün, Blau usw. stehen, Farbe und Farbpigmente in durchsichtigen Flaschen und Gläsern aufbewahrt werden, daneben Aquarellfarben, Tuschen, Gouache- und Temperafarben angeboten werden, lernen Kinder

verschiedene Farbnuancen kennen. Sie konstruieren ihre ganz eigene Ordnung und Bedeutung, die auf ihren Lebenserfahrungen beruhen. So entstehen Feuerwehrrot, Süßkirschenrot, Himmelblau, Tintenblau, Butterblumengelb usw., also auch kreative Sprachschöpfungen.

In einem Sortenregal liegen in Körben und Kisten Wachsmalstifte, Bienenwachsblöcke, Aquarellstifte, Pastellkreiden, Ölpastellkreiden, Fasermarker und Buntstifte für die Kinder bereit. Jedes Material hat seine spezielle Eigenschaft und fühlt sich auch anders an: Es ist transparent und verläuft, deckt gut, hat besondere Leuchtkraft, ist weich und verwischbar, lässt sich gut übermalen, kann auf anderen Materialien als allein auf Papier aufgetragen werden oder ist besonders gut für Zeichnungen geeignet. Wenn Kindern die Freiheit des Experimentierens zugestanden wird, werden sie mit der Zeit Vorlieben für bestimmte Farben und Farbmaterialien entwickeln, so z.B. Ton-in-Ton-Farben, reine Farben oder Stifte für eine klare Strichführung. Mit der Zeit lernen sie, die „Gestaltungsmittel bewusst auszuwählen und einzusetzen. Damit erweitern sich ihre Ausdrucksmöglichkeiten und sie prägen ihre individuellen Stärken aus“ (Burzel 2002: 33).

5.3. Bildnerisches Gestalten in der Gruppe

Mit anderen Kindern zu malen, unterstützt Motivation und Malfluss. So kann untereinander eine Inspiration, was Farbskala und Motive betrifft, stattfinden. Die Lebendigkeit und Schaffenskraft der anderen wird wahr- und aufgenommen. Dabei „wirken die Impulse [durch die anderen, sic!] und werden zu gegebener Zeit ausprobiert, integriert oder wieder aussortiert. Es existiert soziale Wertschätzung, ein Respektieren der Verschiedenheit, eine Toleranz der Vielfalt ohne Worte“ (Daiber 2009: 8). Bei der gemeinsamen Tätigkeit interagieren die Kinder auf gleicher Ebene und ähnlichem Kompetenzniveau und können miteinander Bedeutungen und Wissen abstimmen, weiterentwickeln und somit Ko-Konstruktionen aufbauen (Laewen, Andres 2007).

Das gemeinsame Gestalten ist zudem besonders geeignet, Gefühle von Vertrauen und Verbundenheit hervorzurufen, sowohl bei den Kindern untereinander als auch zu den Erwachsenen, sofern diese dafür Sorge tragen, eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung zu schaffen. So wird durch das gemeinsame Tun Kontakt, Kommunikation, Kooperation und Durchhaltevermögen gefördert werden (Braun 1998).

5.4. Die Begleitung beim bildnerischen Gestalten

Im Kontext von Bildung geht es beim bildnerischen Gestalten darum, „dass der kindlich natürliche, vom Kind selbst ausgehende Wunsch zu experimentellem Malen und Gestalten

unterstützt und gefördert wird“ (ebd. 2009: 13). Das Ausleben von Versuch und Irrtum ist ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern und die Grundlage für die Entwicklung ihrer Denk- und Handlungsstrategien. Kinder werden in der Entfaltung dieser Prozesse behindert, wenn sie direkte oder indirekte Reglementierungen ihres Ausdrucksverhaltens erfahren. Das geschieht, wenn Themen – auch wenn pädagogisch durchdacht – vorgegeben werden. Es kann zu einem Konformitätsdruck kommen, der Resignation und Blockaden hervorruft (ebd. 1998). Noske geht sogar so weit, zu sagen, dass Kinder, wenn sie von Erwachsenen in ihren gestalterischen Prozessen gestört werden, den Kontakt zu sich verlieren und erstarren (Noske 2009). Deshalb muss sichergestellt werden, dass Kinder malen dürfen, was und wie sie wollen, dass sie mit Vertrautem spielen können, bis sie Impulse für etwas Neues bekommen und sich dabei und dafür nicht rechtfertigen müssen

Es ist wichtig, Kinder in ihren gestalterischen Prozessen nicht alleine zu lassen, sondern sie liebevoll anzuregen und zum Experimentieren zu ermutigen, denn beim bildnerischen Gestalten geraten sie „immer wieder an ihre Grenzen, wenn sie versuchen, ihre Einfälle und Vorstellungen in Produkten zu realisieren“ (Merkel 2005: 285).

Ein sicherer Rahmen, der Schutz, Wertschätzung und Würdigung beinhaltet, fördert die Lust am Malen und stärkt sowohl das Selbstbewusstsein (Daiber 2009) als auch die Bereitschaft, einen „Wandel von Lebenswirklichkeit, der Veränderung von Lebensprozessen und der aktiven gestaltenden Antwort des Menschen auf die Herausforderung der Gegenwart für die Entwicklung der Zukunft“ (Braun 1998: 143) zu vollziehen.

Desinteresse seitens der Erwachsenen hält Kinder ebenfalls von weiteren künstlerischen Versuchen ab (ebd. 1998). Es gilt auch beim bildnerischen Gestalten, wie in 8.3. ausgeführt, auf eine authentische Kommunikation zu achten. Nonverbale Botschaften drücken sich in der Begleitung beim Malen durch ein aufmunterndes Lächeln, einen ermutigenden Blick, ein Kopfnicken, ein Auflegen der Hand auf die Schulter, ein wortloses Anreichen eines Wasserbechers, einem konzentrierten und interessierten Zusehen u.a.m. aus (ebd. 1998). M.E. kann auch hier die Kommunikation mit den Kindern nur gelingen, wenn die Erzieherinnen selbst Freude am bildnerischen Gestalten haben und es für sich als befriedigend erleben. Falls sie z.B. den Dreck, der dabei entsteht, hassen oder keinen Zugang zum „sinnlosen Schmierer“ der Kinder finden oder das bildnerische Gestalten nur aufgrund der Bildungsempfehlungen anbieten, können keine authentischen Botschaften gesendet werden.

Es empfiehlt sich, gemeinsam mit den Kindern mit Farben und abstrakten Formen zu experimentieren. Wenn Kinder dabei partnerschaftlich begleitet werden, ist bei ihnen die

Entwicklung ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten, ihrer sich entwickelnde Denkstrukturen und ihrer emotionalen Komplexität festzustellen (ebd. 1998). Es ist hilfreich, Tipps zur Technik, aber nicht zum Inhalt der Bilder zu geben. Das hilft, Barrieren abzubauen und lässt dem Kind trotzdem die Möglichkeit der freien, unbeeinflussten inhaltlichen Gestaltung (Daiber 2009).

Es ist zu vermeiden, Kinder auf die vermeintliche Realität festzulegen, wie z.B. das Haus müsste größer sein als das Kind. All diese und ähnliche Äußerungen sind pädagogisch wohlgemeint, sie sollen das Kind auf die Realität hinweisen und auf Farbunterscheidungen, Proportionen, Perspektiven aufmerksam machen. Sie bewirken jedoch, dass ein Kind seine Werke als falsch dargestellt versteht. Bei der Bemühung, zur Zufriedenheit der Erwachsenen zu malen, „verliert es den Kontakt zu seinen inneren Phantasien und Ausdruckswerten“ (Braun 1998: 77). Dann wird auch immer häufiger der Wunsch, etwas vorzumalen geäußert. Das Vormalen wirkt aber wiederum entmutigend und führt zu einer schablonenhaften Nachahmung, welche die Entfaltung der eigenen Ausdruckskraft der Kinder behindert. Es besteht auch die Gefahr, dass das eigene experimentelle Gestalten ganz eingestellt wird. „Deshalb gilt als oberster pädagogischer Grundsatz: Dem Kind Zeit geben, eigene Gedankenschöpfungen zu finden und ihm nicht vorschnell eine bestimmte Idee aufzuzwingen“ (Rettowski-Felten 2007: 106).

Teil II

1. Ist - Situation im Elementarbereich der Praktikumeinrichtung

Mein studienbegleitendes Praktikum habe ich während des fünften und sechsten Semesters im „Spielhaus Horner Rennbahn“ in Hamburg absolviert.

1.1. Die Einrichtung

Das „Spielhaus Horner Rennbahn“ ist eine Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit in freier Trägerschaft des gemeinnützig anerkannten Vereins „Kinder- und Jugend-Traum e.V.“. Der gesetzliche Auftrag für die Arbeit leitet sich aus dem SGB VIII (§§11, 13 Kinder- und Jugendhilfegesetz) ab. Das Spielhaus ist eine Einrichtung für Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 14 Jahren und deren Eltern. Die Kinder und Jugendlichen kommen überwiegend aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund. Die Elementargruppe am Vormittag wird von ca. 25 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht. Das hier eingesetzte Personal war während meines Praktikums jeden Tag unterschiedlich zusammengestellt. Sowohl die Mitarbeiterinnen als auch die ständig wech-

selnden Praktikantinnen und ehrenamtlich Tätigen haben keine bzw. eine noch nicht beendete Ausbildung.

Nachmittags findet im Spielhaus offene Kinder- und Jugendarbeit statt, die täglich von durchschnittlich 30 Kindern im Alter von sechs bis vierzehn Jahren besucht wird.

1.2. Analyse der Ist - Situation in der Elementargruppe¹³

Die von den Hamburger Bildungsempfehlungen angestrebte Qualitätssteigerung und die von Bockhorst und Steen geforderte Qualifizierung des Personals (Bockhorst, Steen 2006) hat das Spielhaus zur Zeit meiner Tätigkeit noch nicht erreicht, da es bei den meisten Mitarbeiterinnen, die für die Elementargruppe zuständig waren, an einer Ausbildung entweder als Erzieherin oder als Sozialpädagogin mangelte¹⁴. Eine Voraussetzung für die Ermöglichung von Bildung ist eine sichere Bindung zumindest zu einer Erzieherin (Andres 2007). Das war in der Elementargruppe kaum gegeben, da das Personal durch einen täglichen Wechsel immer verschieden zusammengestellt war.

Ich begann meine Arbeit in der Elementargruppe im August 2008, zu einem Zeitpunkt, an dem die Vorschulkinder die Gruppe verließen und dreijährige Neuankömmling, von denen nur zwei Kinder Deutsch verstanden und sprachen, nachrückten. Die meisten dieser Kinder mussten sich ohne Eingewöhnungszeit in die Gruppe einordnen. Sie konnten sich nicht verständlich machen, außer, indem sie weinten und schrieten. Sie wurden mit ihrer Verzweiflung alleine gelassen wurden¹⁵. Mir wurde in solchen Situationen u.a. gesagt: „Lass es schreien, das ist nur ein Bock.“ „Kümmere Dich nicht so viel. Die sind wie ihre Eltern, reicht man ihnen den kleinen Finger, nehmen sie gleich die ganze Hand.“ Es wird deutlich, dass die Erzieherinnen eine wertschätzende und die Persönlichkeit der Kinder achtende Haltung vermissen ließen (Weltzien 2006) und sich nicht auf die Perspektive der Kinder einlassen konnten (Völkel 2002). Somit war auch keine spiegelnde, empathische Rückmeldung den Kindern gegenüber gegeben, die für die Entwicklung der neuronalen Schaltkreise im Gehirn (Spiegelneuronen) der Kinder wichtig sind (Bauer 2010).

Es wurde außer Acht gelassen, dass Kinder zum einen für eine gelingende frühkindliche Bildung Bindungen zu den Erzieherinnen aufbauen müssen (Andres 2007), zum anderen brauchen sie diese Bindungen, um eine Überforderung durch deren Schutz und Nähe bewältigen zu können. Wenn den Kindern diese Bindungen verweigert werden, verlieren sie in bedrohlichen Situationen die Kontrolle über sich und ihre Umwelt und geraten in Panik

¹³ Dokumentation der Ereignisse siehe Praxistagebuch, Anhang I

¹⁴ Der einzige ausgebildete Erzieher war zumeist krank geschrieben.

¹⁵ Ein Kind schlief z.B. aus Erschöpfung vor lauter Weinen auf dem Fußboden der Bauecke ein.

(Laewen, Andres 2007). Das habe ich in meiner Praxiseinrichtung immer wieder erlebt. Nach einigen Wochen hatten sich die Kinder zwar eingelebt, zahlten aber „für diese Anstrengung vermutlich einen hohen Preis. Eine in Berlin durchgeführte Studie gibt Anlass zu der Annahme, dass die einer solchen Überforderung ausgesetzten Kinder mit erhöhten Erkrankungsraten, Entwicklungsverzögerungen und Irritationen der Bindungen an die Mütter reagieren“ (ebd.: 153). Wenn Kinder ohne Bindungsangebote und ohne Begleitung eines Elternteils in eine Einrichtung aufgenommen werden, „grenzt es an zumindest fahrlässige Körperverletzung“ (ebd.: 160). Es ist festzustellen, dass die Mitarbeiterinnen nicht bemüht waren, mit Hilfe einer positiven nonverbalen Kommunikation den Neuankömmlingen, die zumeist die verbalen Äußerungen der Erwachsenen nicht verstanden (Braun 1998), die Eingewöhnung zu erleichtern.

Die Einstellung des Personals zu den Kindern mit Migrationshintergrund war hauptsächlich negativ. Ich stellte fest, dass dort, wo sich die Eltern mehr integriert hatten, deren Kinder positiver und wohlwollender behandelt wurden. Damit wurde im Spielhaus gegen die Forderung der Hamburger Bildungsempfehlungen verstoßen, den Kindern unabhängig ihrer ethnisch - kulturellen Herkunft gleiche Aufmerksamkeit und damit gleiche Bildungschancen zu geben (Hautumm, Preissing 2008). Es wurde sich nicht darum bemüht, die Kinder in ihrer Sprachkompetenz zu fördern, mit Ausnahme bestimmter fünfjährigen Kinder, die einmal wöchentlich eine spezielle Sprachförderung bekamen.

Im Gruppenalltag wurden viele Regeln aufgestellt, die die Kinder aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse noch gar nicht verstanden. Sie wurden bei Nichteinhaltung sofort zurechtgewiesen, wobei hier die nonverbale Kommunikation, im negativen Sinne durch Gesichtsausdruck und Stimmfärbung hervorragend „abzulesen“ war. So hatten sich die Kinder in engen Grenzen einzurichten und es entstand m.E. die Gefahr, dass dies bei den Kindern zu einer Regelmoral führen konnte, mit der Folge einer starren Verhaltensnorm, die die freie Entfaltung der Persönlichkeit und Kreativität der Kinder beschnitt (Laewen 2007). Es besteht für mich die Frage, wie sich die dargestellte Beziehungsgestaltung der Mitarbeiterinnen den Kindern gegenüber auf die Wahrnehmungs- und Verständnisstrukturen der Kinder ausgewirkt hat. Da Wahrnehmungen durch Emotionen bewertet werden, immer mit impliziten kommunikativen Interpretationen verbunden sind und aus ihnen das Denken hervorgeht, also Grundlage der Deutung von Welt sind (Schäfer 2004), steht zu vermuten, dass hier ein Grundstein für Misstrauen gegenüber Erwachsenen, Abneigung gegenüber Institutionen und verschiedene Strukturen der Abwehr gelegt worden ist. Diese Vermutung kann damit untermauert werden, dass der Körper mit Kampf oder

Flucht reagiert, wenn in einem negativen emotionalen Kontext wahrgenommen, bzw. Wissen angeeignet wird (Spitzer 2010).

Im Raum der Elementargruppe gab es eine Bauecke sowie eine Puppen- und Küchenecke zum Spielen. Pixihefte und Bücher für Kleinkinder waren frei zugänglich. Qualitativ hochwertigere Bücher waren dagegen entweder im Schrank aufbewahrt oder im Büro eingeschlossen. Alle anderen Materialien, wie Puzzles, Spiele usw. konnten von den Kindern nicht eingesehen werden, da sie in Schränken verstaut waren. Somit wurden keine Impulse geschaffen, durch die die Kinder Erfahrungen der Selbstorganisation machen konnten (Merkel 2005). Nur wenn sie wussten, dass bestimmte Materialien in den Schränken verstaut waren und sie schon einen Plan kreiert hatten, was sie zu tun gedachten¹⁶, konnten sie die Mitarbeiterinnen bitten, ihnen die gewünschten Materialien zu geben. Diesen Wünschen wurde dann zumeist nachgekommen.

Ein spezieller Raum zum freien bildnerischen Gestalten existierte im Spielhaus nicht. Für gestalterische Tätigkeiten wurden jeden Tag Bunt- und Wachsmalstifte sowie Computerdruckpapier zum freien Gebrauch bereitgelegt. Allerdings gab es keine Vielfalt an angebotenen Farb- sowie Papiermaterialien, wie sie für Sinnesschulung, Fantasieentwicklung und die Entwicklung von Kreativität und Denkprozessen (van Dieken 2007) unerlässlich sind. Alltagsmaterialien wie Wolle und Pappschachteln etc. sowie Fingerfarben und Tusche, Klebe und Scheren befanden sich ebenfalls in Schränken. Tonpapier und –pappe wurden aus Kostengründen nur für Bastelaktivitäten bereitgestellt, Fingerfarben und Tusche meines Wissens bis zu meinem Praktikumseinsatz nie zur Verfügung gestellt. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass den Kindern eine anregungsreiche Umgebung, in der sie ihre eigene Lernweise, ihren eigenen Rhythmus finden und ihre Handlungsspielräume erweitern konnten sowie vielseitige Wahrnehmungserfahrungen, durch die ihre Bildungsprozesse hätten unterstützt und herausgefordert werden können, vorenthalten wurde (Vogt 2002; Laewen, Andres 2007). Auch hier wurden die Hamburger Bildungsempfehlungen, die das Kind als aktives, aus eigenem Antrieb forschendes, entdeckendes und gestaltendes sehen, nicht beachtet, denn den Kindern wurden die Voraussetzungen für dieses Verhalten nicht geschaffen.

Die neuen Kinder waren scheinbar nicht mit dem Gebrauch von Bunt- noch Wachsmalstifte vertraut. Vor allem die Jungen hatten an ihnen kein Interesse. Wenn sie bei den Bastelaktivitäten malen sollten, hielten sie die Stifte im Fäustlingsgriff und kritzelten aus Schulter, bzw. Arm heraus, ließen also noch nicht die Hand kreisen. In diesem Bereich

¹⁶ Die Neuankömmlinge waren allerdings von ihrem Entwicklungsstand her auf die Impulsgebung angewiesen, zudem fehlte es ihnen an Wissen, was es an Spielmaterialien überhaupt gab.

hatten die Kinder den motorischen Entwicklungsstand eines knapp zweijährigen Kindes (Lerch 2008). Insofern waren sie absolut überfordert, wenn es darum ging, jeden Freitag zu basteln, mit Scheren umzugehen und auf Linie zu schneiden. Den Mitarbeiterinnen wollten nach eigenen Aussagen, die Kinder für die Schule zu trainieren. Ihnen war aber nicht bewusst, dass es nicht darum gehen sollte, Kindern etwas beizubringen, sondern ihre Selbstbildungsprozesse anzuregen und zu bewirken (Laewen 2007). Der feste Basteltermin am Freitag war abgeschlossen, wenn alle Kinder ein Bastelteil fertig hatten. Erst dann gab es Frühstück. Die meisten, auch älteren Jungen und einige Mädchen versuchten, sich diesen Bastelaktivitäten zu entziehen, indem sie sich zurückzogen. Sie kamen erst nach mehrmaligen Aufforderungen an den Basteltisch. Das lässt darauf schließen, dass der ausgeübte Druck und die hervorgerufene Überforderung die Kinder entmutigt haben und ihnen das Gefühl der Freude beim und am Gestalten genommen wurde.

Die fest vorgegebenen Verfahren der Bastelaktivitäten verhinderten vielseitige Wahrnehmungserfahrungen, welche die Denkprozesse befördern. Der individuelle Spielraum der Kinder und ihre künstlerischen Aktivitäten wurden mit diesem Vorgehen eingeschränkt (Merkel 2005). Außerdem konnten die Kinder aufgrund des Zwanges und der Reglementierungen keine Selbstbestimmung und Selbstorganisation erleben. Diese sind Voraussetzungen für die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigungs- und Lösungsstrategien vieler Lebensprobleme (Braun 1998). Dagegen gewöhnten sie sich an einen Konformitätsdruck (ebd.), der zumindest dazu geführt haben könnte, dass die Kinder den Kontakt zu sich selbst verloren (Noske 2009). Insgesamt wurde mit dem Vorgehen der Mitarbeiterinnen nicht die Neugier und Entdeckerfreude der Kinder geweckt, die die Voraussetzung für neue Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten sind. Diese Neugier und Entdeckerfreude hervorzurufen sind nach den Hamburger Bildungsempfehlungen eine wichtige pädagogische Aufgabe.

Außerdem war zu beobachten, dass die älteren Kinder das Vormalen gewöhnt waren. Sie haben es immer wieder eingefordert. Damit wurde der Gefahr der Entmutigung und des Verlierens der eigenen Ausdruckskraft Vorschub geleistet (Braun 1998).

Letztendlich war den Mitarbeiterinnen der Elementargruppe nicht bewusst, dass das bildnerische Gestalten als Teil der ästhetischen Bildung die damit verbundenen Prozesse der Persönlichkeitsbildung fördern und die kindlichen Gestaltungspotenziale in allen Lebensbereichen potenzieren kann (ebd.; Mahler 2004).

2. Der Weg zum Forschungsprojekt

Die Situation, wie in der Analyse beschrieben, war sehr belastend, da ich mich als Teil des Systems „Mitarbeiterinnen“ für das Wohl der uns anvertrauten Kinder mit verantwortlich fühlte. Die in der Elementargruppe herrschenden Vorgehensweisen konnte ich nicht mit meinem Gewissen vereinbaren. Schlussendlich suchte ich das Gespräch mit der Leitung (die nicht in der Elementargruppe arbeitete), um ihr die Situation zu verdeutlichen und um klarzustellen, dass ich unter diesen Voraussetzungen nicht bereit wäre, weiterhin in der Elementargruppe zu arbeiten. Wir einigten uns darauf, dass ich dort verbleiben und versuchen sollte, die Kinder da aufzufangen, wo es nötig wäre.

Mit dieser Rückversicherung konnte ich auf der Folie des in Teil I, 4.3. beschriebenen Beziehungsaufbaus mit den Kindern in Kontakt treten. Während der gesamten Praktikumszeit führte ich täglich ein Praxistagebuch, in dem ich meine Beobachtungen, Zuschreibungen und Interpretationen dokumentierte. Einen Focus legte ich darauf, die Perspektiven der Kinder nachzuvollziehen. Das verhalf mir trotz der eigenen Subjektivität des Beobachtens zu einer verstehenden Haltung (Andres 2007). Diese Form der Selbstevaluierung war die Voraussetzung für eine Prozessanalyse (Sandring 2007), mit der zum einen extrem belastete Kinder erkannt und zum anderen alternative Strategien im Umgang mit ihnen entwickelt werden konnten. Mein Ziel war, den Kindern punktuell Geborgenheit, Wertschätzung und Ermutigung zu vermitteln. So entstand die Idee, ihnen freitags das Malen mit Fingerfarben anzubieten. Fingerfarben waren ein Medium, welches die Kinder noch nicht kannten. Mit Fingerfarben wird das „lustvolle Streichen, Schmieren und Salben von Farbe und die elementare Vermittlung sinnlicher Erlebnisse“ (Mößner 2007: 19) ermöglicht. Im Vordergrund steht also zunächst die Materialerfahrung und damit einhergehende taktil - kinästhetische Wahrnehmung (Rettowski-Felten 2007). Es stand zu vermuten, dass die Kinder dieses Angebot nicht mit den Bastelaktivitäten in Verbindung brachten und das Malen somit zu einem Gefühl der Freude führen würde (Braun 1998).

Meine Begleitung während des Malens sollte mit Hilfe einer authentischen (non)verbalen Kommunikation wertschätzend und ermutigend stattfinden (ebd.) und den Kindern helfen, aus ihrer teilweisen Abwehr den Erwachsenen gegenüber herauszutreten. Da meine innere emotionale Haltung den Kindern gegenüber wertschätzend und positiv war, konnte ich davon ausgehen, dass meine nonverbale Kommunikation, wie in Teil I, 4.3. und 6.4. beschrieben, durchaus authentisch und damit Vertrauen erweckend für die Kinder sein würde. Außerdem konnte ich als ausgebildete Grafik-Designerin den Kindern authentische Begeisterung für das künstlerische Gestalten vermitteln.

Die Ereignisse der freitäglichen Malstunden hielt ich als Dokumentation in meinem Praxistagebuch fest. Außerdem habe ich jedes gemalte Bild fotografiert. Zudem hatte sich ein Mitpraktikant bereit erklärt, die Kinder während eines Settings zu fotografieren. Nachdem ich das Malen mit Fingerfarben in einem Theorie – Praxis - Seminar vorgestellt hatte, entstand hier die Idee eines Forschungsprojektes, welches die Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden sollte. Deshalb wurden alle freitäglichen Dokumentationen in ein Forschungstagebuch übertragen, alle anderen Dokumentationen verblieben dagegen in meinem Praxistagebuch.

Als Beleg der Beobachtungen und Ergebnisse habe ich im Verlauf dieser Arbeit das Praxistagebuch (Anhang I), das Forschungstagebuch (Anhang II), eine Auswahl der gestalteten Bilder, sowie eine Auswahl von Fotos (Anhang VI) eingesetzt.

2.1. Forschungsfrage

Das freitägliche Malen mit Fingerfarben wird im Folgenden als Forschungsprojekt terminiert. Dieses sollte auf der Grundlage des sich selbst bildenden Kindes geschehen, dessen Bildungsprozesse nicht bewirkt, aber ermöglicht, unterstützt, erweitert und herausfordert werden können (Laewen 2007). Es kristallisierten sich Fragen heraus, die verschiedene Dimensionen betrafen:

- *Dimension Gestaltung:* Was machen die Kinder beim Gestalten? Im Prozess des Gestaltens bekommen Kinder Zugang zu ihrer inneren Lebenswelt und ihren inneren Phantasien und setzen diese nach Braun beim Malen um (Braun 1998). Wird sich das bei den Kindern während des Malens ausdrücken?
- *Dimension Experimentieren:* Der Wunsch zu experimentieren geht vom Kind selbst aus, da das Ausleben von Versuch und Irrtum ein kindliches Grundbedürfnis und „Motor“ der Selbstbildungsprozesse ist. Wollen die Kinder im Forschungsprojekt experimentieren? Wie machen sie das?
- *Dimension sinnliche Wahrnehmung:* Fingerfarben werden normalerweise im frühpädagogischen Bereich eingesetzt, wenn die Kinder noch keine Malerfahrungen haben. Mit Fingerfarben wird das „lustvolle Streichen, Schmierern und Salben von Farbe und die elementare Vermittlung sinnlicher Erlebnisse“ (Mößner 2007: 19) ermöglicht. Hier stellt sich die Frage, ob und wie dieses lustvolle Agieren tatsächlich festzustellen ist. Nehmen die Kinder ihren Körper wahr?
- *Dimension Feinmotorik:* Das Malen mit Fingerfarben dient der Förderung der Feinmotorik, d.h. dass die Augen-Hand Koordination der Kinder geübt wird und

sie dahin kommen, ihre Handgelenke kreisen zu lassen (Merkel 2005; Lerch 2008). Kann eine Verbesserung der Feinmotorik bei den Kindern festgestellt werden?

- *Dimension Sprachkompetenz:* Beim Malen geraten Kinder in Selbstvergessenheit und in einen Zustand des Selbstgesprächs, bei dem sich u.a. Wörter und Ideen formen (Noske 2009). Kann während oder nach dem Forschungsprojekt von einer Verbesserung der Sprachkompetenz bei den Kindern gesprochen werden?
- *Dimension Emotionen:* Malen ist für Kinder immer mit dem Gefühl der Freude verbunden, sofern sie nicht entmutigt werden (Braun 1998). Sind positive Gefühle und authentisches Empfinden und Erleben (Zwick 2002) bei den Kindern zu beobachten?
- *Dimension Interaktionen und Kommunikation:* Für ihre Selbstbildungsprozesse brauchen Kinder soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen und erwachsenen Bezugspersonen (Völkel 2002). Was für Interaktionen geschehen während des Forschungsprojektes? Findet eine Kommunikation zwischen den Kindern statt?
- *Dimension Beziehung:* Hat meine „wahrnehmende, das Kind wertschätzende und dessen einzigartige Persönlichkeit achtende Haltung“ (Weltzien 2006: 10), sowie meine emotionale Beziehung mit ihnen (ebd.) Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltungen der Kinder?
- *Dimension Selbstwirksamkeit und Selbststärkung:* Da Emotionen bei Wahrnehmung und Wissensaneignung eine große Rolle spielen, wie in Teil I, 4.2. erarbeitet, muss dafür Sorge getragen werden, dass die Kinder in einer Atmosphäre malen können, in der ihren persönlichen Bedürfnissen und Gefühlen Rechnung getragen und ihre Eigeninitiative und ihr emotionales Engagement mobilisiert werden (Liebertz 2005). Kann ich in meinem Forschungsprojekt Eigeninitiative und emotionales Engagement hervorrufen?

Erfahrungen von Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit sind nur erlebbar, wenn den Kindern ermöglicht wird, frei zu experimentieren (Braun 1998). Wie reagieren die Kinder darauf reagieren, weder Reglementierungen zu bekommen und noch Konformitätsdruck (ebd.) zu erfahren?

Erfolgserlebnisse motivieren, die eigene Kreativität und Handlungskompetenz zu erproben und zu erweitern und tragen ebenfalls zur Selbststärkung bei (ebd.). Ist es erkennbar, wenn Kinder Erfolgserlebnisse haben? Ist eine Selbststärkung zu erkennen?

Zusammenfassend lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit:

Hat das bildnerische Gestalten auf der Folie des sich selbst bildenden Kindes positive Auswirkungen auf Gestaltungskompetenz, sinnliches Wahrnehmungsvermögen, Feinmotorik, Sprachkompetenz, Emotionen, Interaktionen und Kommunikation sowie auf die Beziehungsgestaltungen von Kindern im Elementarbereich, sodass übergreifend von einer Selbststärkung gesprochen werden kann?

2.2. Durchführung des Forschungsprojekts

Mit der Leitung des Hauses war abgesprochen, dass ich freitags einen Gruppenraum für das Projekt beanspruchen konnte. Der Raum war mit „Erwachsenenmöbeln“ bestückt und durfte nicht dreckig werden. Da Kinder in den Malbewegungen den ganzen Körper einbeziehen, sollten sie möglichst im Stehen malen, um Bewegungseinschränkungen zu verhindern (Braun 1998). Aus eben genannten Gründen musste hier ein Kompromiss gefunden werden. Der großen Esstisch wurde deshalb komplett mit Folie ausgelegt und die Kinder durften auf den Stühlen knien oder zu stehen. Die Fingermalfarben bot ich den Kindern auf Papptellern an. In späteren Settings kamen noch diverse Pinsel, Spatel, Abwaschbürsten und Topfschrubber hinzu. Das Malen geschah auf zurechtgeschnittener Raufasertapeete. Die großen Papierstücke entsprachen den noch grobmotorischen Bewegungsabläufen der Kinder (ebd.). Um die Sinneswahrnehmungen der Kinder auf breiter Ebene zu fördern, habe ich während der Settings über einen CD-Player Meditationsmusik laufen lassen und Duftkerzen eingesetzt. So habe ich die Grundlage dafür geschaffen, dass die verschiedenen Sinneseindrücke vernetzt und die aufgenommenen Informationen gegenseitig ergänzt werden konnten (Schäfer 2004).

Ich habe jeweils zwei Kinder für ca. eine halbe Stunde aus der Gruppe genommen und sie malen lassen. Zum Malen reichte ich ihnen die Pappteller mit der Farbe, die sie verlangten und kam auch den anderen Wünschen der Kinder, wie nach neuem Papier oder dem Abwischen der Hände kam ich nach.

Zu Beginn des ersten Settings erklärte ich den Kindern, dass sie am Tisch alles machen dürften, was sie wollten, dass es hier kein richtig und falsch geben würde und dass sie sich ruhig dreckig machen dürften. Ich stellte nur zwei Regeln auf: In dem Raum dürfte nicht getobt werden und die Kinder mussten Malkittel anziehen. Damit entband ich die Kinder von den sonst üblichen Reglementierungen und schaffte Voraussetzungen, unter denen sie frei experimentieren und ihre Kreativität entwickeln konnten (ebd.).

Die Kinder durften selbst entscheiden, wann sie mit einem Bild fertig waren, denn die Aufteilung des Papiers und das Ausfüllen der noch freien Stellen stößt „an die Grenzen [ihrer, sic!] Wahrnehmungs- und Umsetzungsmöglichkeiten durch Auge und Hand. Der Druck, [fertig zu malen, sic!] wird als einschränkend erlebt und kann dazu führen, daß das spontane Interesse an Malaktivitäten verloren geht“ (ebd., S. 64).

2.3. Schwierigkeiten bei der Durchführung

Das Forschungsprojekt sollte regelmäßig freitags stattfinden. Eine Kontinuität war allerdings nicht möglich, da ich in die normale Gruppenarbeit eingebunden wurde, wenn Mitarbeiterinnen ausfielen. Zudem wurde ich von der Leitung mit Extraaufgaben betraut, die freitags zu erledigen waren, u.a. Vorbereitungen für Feiern, Teamsitzungen, Gestalten der Räumlichkeiten zur Adventszeit etc.

Erschwerend kam hinzu, dass freitags regelmäßig in der Gruppe gebastelt wurde. Die Kinder durften erst zu mir kommen, wenn sie ihre Bastelaufgaben fertig gestellt hatten. Manches Mal wurde den Kindern nach dem Frühstück versprochen, in den Toberaum oder früher, als üblich auf den Spielplatz zu gehen. Diese Aktivitäten liebten die Kinder. Daher wollte ich nicht über ihre Köpfe hinweg entscheiden, dass sie zu mir zum Malen zu kommen hatten. Später entwickelte ich die Strategie, sie zu fragen, ob sie diese Dinge unternehmen oder malen wollten. Die Reaktionen darauf waren unterschiedlich.

Eine letzte Schwierigkeit war das z.T. unregelmäßige Kommen der Kinder. Zur Zeit des Ramadans blieben viele Kinder zu Hause, sodass sie das Forschungsprojekt verpassten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von einer regelmäßigen Durchführung des Forschungsprojektes nicht die Rede sein konnte. Von Mitte September bis Mitte Februar hat es nur sieben Mal stattgefunden.

3. Wahl der Methode

3.1. Qualitative Forschung

Qualitative Forschung ist lebensweltorientierte (Thiersch) Sozialarbeitsforschung und fokussiert das Individuum in seiner Individualität und kollektiven Einbindung (Schmidt-Grünert 2009). Das forschungsgeleitete Interesse dieser Arbeit gilt ebenfalls dem einzelnen Kind und seiner Einbindung in die Elementargruppe des Spielhauses. Die regelmäßig durchgeführte Selbstevaluierung, in der das einzelne Kind mit seinen Interaktionen im Mittelpunkt stand (Teil II, 2.) war Grundlage einer Prozessanalyse (Sandring 2007), die die Entwicklung alternativer Strategien ermöglichten und u.a. zu dem Forschungsprojekt führten. Daraus ist zu ersehen, dass das von Sozialarbeiterinnen zu üben und zu erler-

nenden ethnographische Fremdverstehen (Schütze 1994 nach Schmidt-Grunert 2009) die Problembestände in der Elementargruppe meiner Praxiseinrichtung aufdeckte und zu einer an den Kindern orientierten sozialen Intervention führte (ebd.). Somit bestätigt sich Schmidt-Grunerts Feststellung, dass qualitative Forschungsverfahren anwendungsorientiert „und somit handlungsbegründend und handlungsweisend [sind, sic!], indem sie grundlegendes Wissen über das berufliche Praxisfeld und seine Institutionen, die darin agierende Klientel und über die Interaktionen zwischen Klientel und Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin zur Verfügung stellt“ (ebd.: 4).

Qualitative Forschung will das soziale Leben des einzelnen und seine Binnenperspektiven, für die Forscherin fremde Subjektivität begreifen und aufgreifen (Schmidt-Grunert 2009). Dabei versteht sie den betroffenen Menschen als ein sein Leben aktiv gestaltendes und mit vielfältigen Ressourcen ausgestattetes Individuum (ebd.). U.a. bietet es sich auch deshalb an, ein qualitatives Verfahren anzuwenden, da die genannten Grundannahmen mit den Feststellungen der Theorie über das sich selbst bildende Kind, wie in Teil I, 4. bis 4.3. dargestellt, korrespondieren. Hier wird von einem Kind ausgegangen, welches von Geburt an kompetent und aktiv seine Lebenswelt deutet und über Interaktionen gestaltet (Schäfer 2004, Völkel 2002). Von den Erzieherinnen wird erwartet, sich in die Perspektiven der Kinder „hineinzudenken und diese zu dokumentieren“ (Andres 2007: 103), mit dem Ziel, die Themen der Kinder zu verstehen. Daraus ist zu schließen, dass die Erzieherinnen im Gruppenalltag eine lebensweltorientierte forschende Haltung einzunehmen haben, wie sie auch in der qualitativen Sozialarbeitsforschung praktiziert wird.

„Sozialwissenschaftliche qualitative Forschungen passen die Methoden dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand an oder entwickeln ein, diesem entsprechendes, methodisches Design“ (Lamnek 1998 zit. nach Schmidt-Grunert 2009: 8). Die Kinder im Forschungsprojekt verfügten zumeist über keine oder kaum Deutschkenntnisse. Die Bewegungsabläufe, die sie hier tätigten lagen im Bereich der Feinmotorik und waren keine bewussten Prozesse (Zimbardo, Gerrig 2006). Diese dürften selbst für Erwachsene schwer reflektier- und ausdrückbar sein. Für die drei- bis vierjährigen Kinder in meinem Projekt wäre eine Reflexion ihres Vorgehens daher nicht leistbar. Das Agieren der Kinder in meinem Projekt war für sie nur schwer, bzw. nicht kommunizierbar. Die Forschungsmethode musste diesen Gegebenheiten angepasst sein. Deshalb standen Methoden wie Interviews und/ oder Fragebögen nicht zur Wahl. Stattdessen bot sich als Methode die teilnehmende Beobachtung an, da sie für solche Situationen geeignet ist, in denen „nur schwer oder nicht Kommunizierbares ... erkannt“ (Meder 2007, S.1) werden soll. Mit dichten Beschreibun-

gen der Beobachtungen können dann Sinn- und Bedeutungsmuster rekonstruiert werden (Wenzler-Cremer 2007).

3.2. Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist eine qualitative Datenerhebungstechnik, bei der die Forscherin mit dem Beobachtungsobjekt, also dem Kind bzw. den Kindern in Kommunikation und Interaktion tritt, indem sie mit diesen zusammen an einer natürlichen Situation teilnimmt (Meder 2007). Dabei ist auf eine Haltung der Offenheit zu achten (Sandring 2006), in der Daten über das Handeln und Denken der Kinder erzielt werden.

Das der teilnehmenden Beobachtung zugrunde liegende Erkenntnisprinzip ist das Verstehen der Innenperspektive der Kinder, die an interaktiven Zusammenhängen, Prozessen, Regeln und Verhaltensweisen festgemacht werden kann (ebd.). Girtler geht darüber hinaus, „indem er behauptet, dass „die durch den Menschen interpretierte Welt nur der ‚verstehen` [kann, sic!], der sie ebenso interpretiert“ (Girtler 2001: 40).

Da die Kinder einen ganz anderen Gruppenalltag gewohnt waren, wusste ich nicht, ob ein einzelnes Projekt, welches die Theorie des sich selbst bildenden Kindes zur Grundlage haben würde, in die Praxis umsetzbar wäre. Ich hatte daher keine Vorstellung, was mich in der Praxis erwarten würde und war somit gezwungen, eine offene Haltung einzunehmen. Nach Girtler wäre es problematisch gewesen, schon vor Beginn des Projektes Hypothesen über das Agieren der Kinder aufzustellen, die ich dann in der Praxis überprüft hätte. „Denn dies würde bedeuten, den Handelnden etwas aufzuzwingen, was sie vielleicht gar nicht ihrem Handeln zugrunde gelegt haben“ (ebd.: 47).

3.3. Form der teilnehmenden Beobachtung

A) *Standardisierung*: Die Beobachtung der Kinder im Forschungsprojekt fand unstrukturiert statt. Je detaillierter die Beobachtung „... nach einem relativ differenzierten System im voraus festgelegter Beobachtungskriterien ...“ (Lamnik 1993: 250 zitiert nach Sandring 2006: 7) ist, desto besser ist die „Kontrollierbarkeit des Beobachtungsvorgangs, d.h. wenn verschiedene Forscher mit Hilfe gleicher Kategorien in derselben Beobachtungssituation zu gleichen Ergebnissen gelangen würden“ (ebd.). Allerdings kann das theoretische Raster bei dieser Form der Beobachtung zu dominant werden, was der qualitativen Forschung nach Sandring widersprechen würde.

Nach Girtler zeichnet gerade die teilnehmende unstrukturierte Beobachtung, wie sie in der Ethnologie angewendet wird aus, dass ihr kein systematischer Erhebungsplan vorliegt. Eine Strukturierung würde sich erst im Forschungsprozess selbst ergeben (Girtler 2001).

Andererseits können sowohl der reflektierte Einbezug von Theorien, in diesem Fall den Theorien des sich selbst bildenden Kindes und des bildnerischen Gestaltens, als auch das Erfahrungswissen der Forscherin die Untersuchungen positiv beeinflussen (Schmidt-Grünert 2009). Sie dienten einer Eingrenzung und Vorstrukturierung in Form der Entwicklung der Forschungsfrage, wie aus Teil II, 2.1. zu ersehen ist. Trotz der detaillierten Fragestellungen zu den einzelnen Dimensionen wurde darauf verzichtet, ein differenziertes System an Beobachtungskategorien aufzustellen, da die Reaktion der Kinder auf das Forschungsprojekt nicht vorhersehbar war (vgl. Teil II, 3.1.).

B) Transparenz: Die Beobachtung im Forschungsprojekt fand verdeckt statt. Zwar war die Leitung über die Dokumentation informiert, aber nicht die Eltern und Kinder. Insofern ist es besonders wichtig, Namen und weitere persönliche Daten anonymisiert darzustellen. Ungefähr zur Mitte des Projektes machte ich die Erfahrung, dass das Wissen um die Forschung das Setting stören kann (Girtler 2001). Die Kinder arbeiteten inzwischen relativ selbstständig, sodass die Möglichkeit bestand, einige Stichwörter aufzuschreiben. Das verunsicherte die Kinder. Sie verloren die Konzentration auf das Malen, schauten mich immer wieder an und fragten mich, was ich da schreiben würde. Ich erklärte es ihnen, was die Situation aber nicht verbesserte. Deshalb gab ich das Stichwortschreiben in den Settings auf.

C) Natürlichkeit der Situation: Mit dem Begriff „Natürlichkeit der Situation“ wird geklärt, ob das Setting im natürlichen Feld oder unter speziell hergestellten Bedingungen verläuft. Für die offene Beobachtung ist die erste Form wünschenswert (ebd.). Das Forschungsprojekt war eine Mischform. Einerseits verlief es in der natürlichen Umgebung des Spielhauses. Auch waren die Kinder von mir besondere Aktivitäten in Kleingruppen gewohnt. Andererseits wurden spezielle Bedingungen hergestellt: Ich nahm jeweils nur zwei Kinder in den eigens dafür hergerichteten Gruppenraum und das angebotene Material war den Kindern unbekannt.

D) Partizipation: Sowohl im normalen Gruppengeschehen als auch im Forschungsprojekt nahm ich die Rolle der Erzieherin ein. Damit hatte ich einen realen Platz im sozialen Gefüge der Gruppe. Ich interagierte mit den Kindern auf vielen Ebenen. Daher ging ich im Projekt und als Beobachterin in dem Forschungsfeld auf, hatte also einen hohen Partizipationsgrad und wurde damit zur Teilnehmerin (ebd.). So war ich primär Teilnehmerin und erst sekundär Beobachterin.

E) Anfertigung der Beobachtungsprotokolle: Nach jedem Setting habe ich eine kurze Pause eingelegt, in der ich handschriftlich das Erinnerte in Stichworten festhielt. Erst dann holte ich die nächsten zwei Kinder zum Malen.

F) Inhalt des Protokollierten: Nach Sandring bleibt es „jedem selbst überlassen, ob er in Abhängigkeit von seiner Forschungsfrage größere Handlungsabläufe oder Handlungszusammenhänge, einzelne Ereignisse oder Situationen, wörtliche Rede oder sinngemäße Zusammenfassungen notiert“ (ebd.). Protokolliert habe ich schlussendlich einzelne Ereignisse, Situationen und wörtliche Rede. Hin und wieder erstellte ich auch sinngemäße Zusammenfassungen.

G) Erstellung eines Forschungstagebuches: Mit Hilfe der handschriftlichen Aufzeichnungen habe ich möglichst zeitnah, meistens am gleichen Abend am Computer ein Gedächtnisprotokoll in das Forschungstagebuch eingetragen. Dieses enthielt eine Spalte für die sachlich und neutral dargestellten Vorgänge und eine andere, in der ich meine Gefühle, Fragen, Interpretationen und eventuell Verweise auf Theorien aufzeichnete (Sandring 2006; Girtler 2001).

Mit der oben erwähnten kontinuierlichen Selbstevaluation (Anhang I) konnten Anhaltspunkte für die Auswahl der am Forschungsprojekt zu beteiligenden Kinder erarbeitet werden.

4. Auswahl der Kinder für das Projekt

Ich habe für das Projekt Kinder ausgesucht, die von der in Teil II, 3.2. beschriebene Situationen besonders betroffen waren. Sie waren drei bis vier Jahre alt, hatten keine, bzw. kaum Deutschkenntnissen (bis auf zwei Ausnahmen), feinmotorisch nicht altersgemäß entwickelt (bis auf eine Ausnahme) und sie wurden vom Personal kaum beachtet.

4.1. Es.

Es. war eine der erwähnten Ausnahmen, vier Jahre alt und mit ihrem ein Jahr älteren Bruder En. in der Elementargruppe. Die beiden haben einen türkischen Migrationshintergrund. Es. und En. hatten ein drei Monate altes Geschwisterchen. Von Erzählungen des Personals wusste ich, dass die letzte Schwangerschaft sehr problematisch war und die Mutter auf viel Hilfe angewiesen war. Trotzdem wurde über sie gesagt, dass, wenn man ihr den kleinen Finger reichen würde, sie die ganze Hand nehmen würde.

Es. konnte sich auf Deutsch verständlich machen und war feinmotorisch altersgemäß entwickelt. Sie hat mir oft in Situationen, in denen wir alleine waren, von ihren Ängsten erzählt und behauptet, dass die Mutter ihr wehtun würde. In diesen Gesprächssituationen hat

sie stark gestottert. Das Personal tat diese Gespräche und ihr zumeist bedrücktes Gesicht als Masche ab. Es. war im Gruppengeschehen zumeist sehr zurückhaltend und still, fast immer bedrückt und lächelte kaum. Meine Beobachtungen interpretierte ich dahingehend, dass Es. und En. Angst vor ihrer Mutter hatten. Ich nahm Es. mit in das Projekt auf, um ihr Zeiten des Aufatmens und des Sich – Wohl - Fühlens zu ermöglichen, sowie der Ignoranz der Mitarbeiterinnen ihren Problemen gegenüber etwas entgegensetzen zu können.

4.2. Sa.

Sa. war dreieinhalb Jahre alt, als sie in die Elementargruppe kam. Sie hat einen kurdischen Migrationshintergrund und sprach kein Deutsch. So blieb es bis auf wenige Ausnahmen bis zu meinem Praktikumsende. Sa. ist ein selbstbewusstes, fröhliches Mädchen, welches sofort Kontakt zu den anderen Kindern und dem Personal, welches aber eher genervt reagierte, aufnahm. Mit Charme, Kreativität und Durchhaltevermögen machte sie jedem auf kurdisch und mit „Händen und Füßen“ deutlich, was sie wollte und bekam es zumeist. Sie umging Konflikte mit anderen Kindern, indem sie immer zu Kompromissen bereit war. Schon im November stellte ich fest, dass sie alle Gespräche, die um sie herum stattfanden, verstand.

Beim Malen hielt Sa. den Stift im Zangengriff und malte Kritzelspuren. Mit der Schere konnte sie noch nicht umgehen. Sa wurde für sechs Wochen aus der Elementargruppe genommen, da ihre Eltern einen Besuch in der Heimat machen wollten und sie zu einer Tante nach England brachten. Als sie wiederkam, war sie unverändert fröhlich und selbstbewusst. Ich nahm sie in das Projekt auf, um sie feinmotorisch zu fördern und hatte die Hoffnung, dass sich ihre Sprachkompetenz verbessert.

4.3. Ky.

Ky. war gerade drei Jahre alt, als sie in die Elementargruppe kam. Sie hat einen türkischen Migrationshintergrund und ist das jüngste von mehreren Kindern. Ihr älterer Bruder (16) kam hin und wieder in den offenen Bereich, um sich bei den Hausaufgaben helfen zu lassen. Ihre Schwester (12) war gerade das zweite Mal in der vierten Klasse sitzen geblieben und hatte massive Probleme mit der deutschen Sprache. An ihr, die ich oft im offenen Bereich bei den Hausaufgaben begleitet habe, wurde mir die Problematik mangelnder Sprachkompetenz verdeutlicht.

Ky. verstand nicht die deutsch Sprache. Die Mutter konnte sich kaum auf Deutsch verständigen. Über diese wurde von den Mitarbeiterinnen besonders schlecht gesprochen. Sie wäre rücksichtslos, immer auf ihren Vorteil bedacht und würde immer nur nehmen. Diese Zuschreibungen wurden auf Ky. übertragen. Sie wäre unausstehlich und würde niemals

Grenzen akzeptieren. Die Kernaussage über sie war: „Mit der werden wir noch unsere Freude haben.“ Vom Personal wurde das Kind links liegen gelassen oder scharf zurechtgewiesen. Ky. entwickelte die Strategie, die Erwachsenen kaum zu beachten und begegnete ihnen mit Ablehnung. Ihr Gesicht war verschlossen, in ihren Augen stand ein großes „Nein“. Im September fiel mir auf, dass sie im Freispiel anderen Kindern ständig Spielzeug wegriss, Aufgebautes zerstörte und, wenn sie etwas nicht bekam, zuschlug. Wehrten sich die anderen Kinder, fing sie ohrenbetäubend an zu schreien. Zu dieser Zeit durfte sie ausnahmsweise ihre ältere Schwester nachmittags in den offenen Bereich begleiten. Ky. zeigte hier ein diametral anderes Verhalten als in der Elementargruppe. Sie hatte strahlende Augen, lachte viel und war sehr ausgeglichen. Wenn ihre Schwester etwas auf Türkisch erklärte, z.B. dass sie jetzt sitzen bleiben müsse, war das im Gegensatz zur Elementargruppe kein Problem. Daraus schloss ich, dass neben der ablehnenden Haltung des Personals die mangelnde Sprachkompetenz ein Grund für Ky.s Verhalten war. Daraufhin bat ich die Geschwister, mit ihr vermehrt Deutsch zu sprechen. Im November fiel mir auf, dass Ky. alles verstand, was man ihr sagte und dass sie in ganzen Sätzen sprach. Im Gegensatz zu ihrem vorherigen Verhalten versuchte sie, mit den anderen Kindern in Verhandlung zu treten, wenn sie etwas haben wollte.

Ich nahm Ky. aus verschiedenen Gründen in das Forschungsprojekt auf. Sie sollte einen Raum der Akzeptanz und Wertschätzung kennenlernen und ich erhoffte mir, sie sprachlich fördern zu können. Des Weiteren konnte sie mit Stiften und Schere nicht umgehen. Ich wollte in ihr die Freude am künstlerischen Gestalten wecken und ihre Feinmotorik fördern.

4.4. Aa.

Aa. war drei Jahre alt, als er in die Gruppe kam. Er hat einen afrikanischen Migrationshintergrund. Aa. ist sehr groß für sein Alter, stark übergewichtig und hatte kein Körpergefühl. Er konnte z.B. nicht auf die Treppe der Rutsche auf dem Spielplatz hinauf oder hinunter klettern. Auch das Anziehen war ein Problem, da er grundsätzlich nicht mitgeholfen hat. Wenn ihm gesagt wurde, er solle seine Schuhe o.ä. holen, sah Aa. uns ohne eine Reaktion zu zeigen an und tat nichts. Die Mitarbeiterinnen waren sichtlich genervt von seiner Reaktionslosigkeit. Über ihn wurde nur als „unser Bewegungslegastheniker“ gesprochen, mit dem etwas nicht stimmen würde, weil er so gar keine Reaktion zeigen würde. Nach einigen Wochen bat ich den Vater auf Englisch mit Aa. das Anziehen zu üben, was danach gut funktionierte. Auch Aa. sprach zu Anfang kein Deutsch. Manchmal warf er einige Wörter auf Englisch in den Raum. Deshalb fing ich an, ihm Dinge auf Englisch und

anschließend auf Deutsch zu erklären. Aber auch damit kam ich nicht weiter. Aa. verweigerte jede Art des Kontaktes zu den Erwachsenen der Einrichtung. Anfang November fing er in meiner Vorlesegruppe an, Sätze zu bilden. Mitte November stellte ich fest, dass, wenn wir alleine waren, er zwar wenige, aber vollständige Sätze sprach. Bei den anderen Mitarbeiterinnen tat er weiterhin so, als ob er nichts verstand.

Aa. hatte einen guten Kontakt zu Ma. und zu Le.

Da Aa. kein Gefühl für seinen Körper hatte, hatte seine Feinmotorik ebenfalls Defizite. Er hielt die Stifte im Fäustlingsgriff und fuhr mit ihnen auf dem Blatt wild hin und her. Im Oktober malte Aa. während der Freispielzeit einen Baum.

Ich nahm Aa. mit in das Projekt, da er den Kontakt zu uns Erwachsenen verweigerte und er einen wertschätzenden Umgang erleben sollte, erhebliche sprachliche Defizite hatte und feinmotorisch gefördert werden musste.

4.5. Ma.

Ma. war drei Jahre alt, als er in die Elementargruppe kam. Er hat keinen Migrationshintergrund und ist das jüngste von vier Kindern. In einem persönlichen Gespräch erzählte mir die Mutter, dass es ihr sehr schwer fallen würde, Ma. in die Elementargruppe zu geben

Ma. hatte große Schwierigkeiten, sich einzugewöhnen. Seine Mutter blieb die ersten drei Wochen mit in der Gruppe, was das Personal als übertrieben betrachtete. Als sie das erste Mal wegging, fing er furchtbar, meiner Interpretation nach, panisch an zu schreien. Er wurde mit seiner Angst alleine gelassen. Nach ca. einer Stunde wurde er von einer Mitarbeiterin hochgenommen und in den Gruppenraum getragen, obwohl er sich mit Händen und Füßen wehrte. Seit dem Tag an blieb Ma. zwar immer noch ein freundliches Kind, ging aber sichtbar auf Distanz zu den Mitarbeiterinnen und vermied den Kontakt zu ihnen. Ich hatte den Eindruck, dass Ma.s Erlebnisse in der Elementargruppe von seiner Familie gut aufgefangen wurden. Er entwickelte in der Gruppe eine enge Freundschaft, zuerst zu Aa. und dann zu Le.

Ma. war für sein Alter sehr groß. Er bildete Sätze mit kompliziertem Satzbau und er agierte in einem Zahlenraum bis 100. Insofern nahm ich an, dass er hochintelligent ist. Malen und Basteln mochte er nicht, seine Feinmotorik entsprach nicht seinem Alter. Stifte hielt er im Fäustlingsgriff.

Es bestand m.E. für Ma. selbst keine dringende Notwendigkeit, in das Projekt aufgenommen zu werden. Da Ma. einen engen Kontakt zu Aa. hatte, nahm ich Ma. zu dessen Unter-

stützung in das Forschungsprojekt auf. Allerdings ließ die Mutter Ma. ab Oktober freitags zumeist zu Hause, sodass er nur zweimal am Projekt teilnehmen konnte.

4.6. Le.

Le. war ebenfalls drei Jahre alt, als er in die Elementargruppe kam. Er hat einen polnischen Migrationshintergrund. Le. war für sein Alter sehr klein und zierlich. Als er zu uns kam, sprach er nicht altersgemäß in Zweiwort- bis Dreiwortsätzen. An seinem ersten Tag in der Elementargruppe ließ ihn die Mutter sofort alleine. Er fing an zu weinen, ließ sich aber mit Spielen ablenken. Als das nicht mehr half, nahm ich ihn auf dem Arm und habe ihn herumgetragen. Das wurde mir untersagt. Schlussendlich hat Le. verzweifelt geschrien und ist vor Erschöpfung in der Bauecke eingeschlafen. Auch Le. beachtete die Mitarbeiterinnen in der folgenden Zeit nicht mehr. Er tat, was von ihm verlangt wurde, entzog sich den Erwachsenen ansonsten so gut es ging. Da ich ihm immer wieder Beziehung angeboten habe, wurde ich für ihn am ehesten zur Kontaktperson. Im November fiel mir auf, dass sich Le. an manchen Tagen auch von der Gruppe immer mehr zurückzog. Mit den Erwachsenen sprach er überhaupt nicht mehr. Er biss ständig auf seine Unterlippe und spielte mit seinem linken Ohr. Man konnte nur noch über Fragen, die er mit Kopfschütteln oder –nicken beantwortete, an ihn herankommen. Er ließ sich von mir allerdings gerne auf den Arm nehmen, wo er seinen Kopf auf meine Schulter legte und sich hin und her schaukeln ließ. Als ich die Mutter auf sein Verhalten ansprach, meinte sie, dass Le. auch zu Hause leicht weinen würde. Sie führte es darauf zurück, dass Le. von einem anderen Kind geschlagen worden war.

Im Januar, nach den Weihnachtsferien, war Le. wieder aufgeschlossen und fröhlich. Seine distanzierte Haltung gegenüber den anderen Mitarbeiterinnen behielt er bei.

Le. hielt Stifte im Fäustlingsgriff und seine Bilder bestanden aus Kritzelspuren. Er konnte nicht mit einer Schere umgehen.

Ich habe ihn mit in das Forschungsprojekt genommen, um auch ihm einen Gegenpol zu den schlechten Erfahrungen in der Elementargruppe zu verschaffen. Er sollte Wertschätzung und Akzeptanz von Seiten eines Erwachsenen erfahren. Außerdem erhoffte ich mir, dass sowohl Feinmotorik als auch Sprachkompetenz gefördert werden würden.

5. Exemplarische Darstellung der Auswertungsschritte

Im Folgenden wird exemplarisch an einem Kind dargestellt, welche Schritte ich bei der Auswertung gegangen bin¹⁷.

¹⁷ Das Beispiel ist aufgrund der Kürze und nicht aufgrund der Aussagekraft der beobachteten Tätigkeiten ausgewählt.

5.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr., 31.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Sa. ist das 1.Mal dabei. Sie kennt alle Farben und das Wort `bunt`. Sie fängt gleich beim 1.Mal an, Händeabdrücke zu machen. Materialwunsch in ihrer Sprache, aber durch Gestik zum Ausdruck gebracht.	

Datum: Fr., 16.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Malprojekt	<p>Sa.: Wollte auch zuerst mit den Händen malen, forderte den Pinsel und wechselte dann immer wieder zwischen Pinsel und Händen. Mit dem Pinsel malte sie sich auch die Hände an. Wie immer kannte Sarah alle Farben und wusste auch genau, welche sie wollte.</p> <p>Sie redet sehr viel zu mir, verstehe es aber nicht.</p> <p>Auch sie besteht jetzt auf die Begrüßung am Morgen mit in den Arm nehmen.</p>	<p>.</p> <p>Nicht nur das Papier ist Gestaltungsfläche, sondern auch die Hände.</p>

Datum: Fr., 23. 1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Malprojekt	<p>Sa. möchte mit den Fingern malen und fordert hellgrüne Farbe. Sie nimmt auch sehr viel Farbe und benutzt sie wie Seife. Dann malt auch sie ihre Unterarme an, nimmt eine andere Farbe und beobachtet, wie sich die Farben auf ihrer Haut mischen. Dann nimmt sie einen Pinsel und malt sich mit diesem weiter an, sie beobachtet die Pinselfspuren auf ihrer Haut. Zuletzt lässt sie die Farbe von ihren Fingern auf das Blatt tropfen und ist dabei auch sehr konzentriert. Malt mit beiden Händen.</p>	

5.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Da Sa. mir alle Farben, die sie haben wollte auf Deutsch benennen konnte und auch das Wort „bunt“ und „Hellgrün“ aussprach, gehe ich davon aus, dass sie sehr wohl Deutsch verstand und auch sprechen könnte, wenn sie wollte. In ihrem ersten Setting fing sie

gleich an, mit ihren Händen zu drucken. In ihrem zweiten Setting wünschte sie Pinsel und malte im Wechsel mit Pinsel und Händen. Sie malte mit dem Pinsel ihre Hände an. Sa. trat in Kommunikation mit mir (redete sehr viel), aber in ihrer eigenen Sprache. Im dritten (letzten) Setting malte sie sich ihre Hände und Unterarme an und beobachtete genau, wie sich die Farben auf der Haut mischten und wie auf ihr die Pinselspuren aussahen. Sie seifte ihre Hände ein und ließ die überschüssige Farbe auf das Papier tropfen. Wie sich die Farbe dabei verhielt, beobachtete sie genau. Sa. war immer fröhlich, hat viel gelacht und hatte leuchtende Augen. Sa. malte mit beiden Händen. Sie war im Gruppenalltag sehr eigenständig, aber auch sie kam jeden Morgen zur Begrüßung und genoss es, gedrückt zu werden.

5.3. Auswertungstabelle Dimensionen

<u>Dimension</u> Gestaltung	Mit Händen gedruckt Mit Händen und Pinsel gleichzeitig gestaltet Haut wird zur Gestaltungsfläche
<u>Dimension</u> Experimentieren	Mit Farbverhalten experimentiert (wischen, tropfen) Mit Händen gedruckt Hände angemalt -> Farbe verhält sich anders auf der Haut Anmalen der Unterarme mit Pinsel (Farbe verhält sich anders auf der Haut) Genau Beobachtung, konzentriert Werkzeuge verwendet
<u>Dimension</u> Feinmotorik	Werkzeuge im Pinzettengriff
<u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung	Anmalen der Hand mit Pinsel Anmalen auch der Unterarme mit Pinsel Einseifen der Hände
<u>Dimension</u> Sprachkompetenz	Kannte alle Farben und das Wort „bunt“ Sagt sogar „Hellgrün“ Alle weitere Kommunikation in ihrer Sprache
<u>Dimension</u> Emotionen	Gefühle von Unsicherheit Fröhlich, viel gelacht, leuchtende Augen
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	Klar zum Ausdruck gebracht, dass und was sie an Material wollte, mit Hilfe von Gestik Interagierte so mit jeder Mitarbeiterin vor dem Forschungsprojekt Trat in Kommunikation mit mir (Worte leider unverständlich)
<u>Dimension</u> Beziehung	Keine Aussage zu treffen, da lange nicht im Elementarbereich, trotzdem als sie da war, bestand sie auf morgendliche Begrüßung mit Umarmung
<u>Dimension</u> Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert Freiheit zum Experimentieren (tropfen, drucken, sich anmalen) Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren

5.4. Zusammenfassende Beschreibung der Dimensionen

Dimension Gestaltung: Sa. hat mit den Händen gewischt und gedruckt, sowie mit Händen und Pinsel gleichzeitig gemalt. Sie ließ hin und wieder ihre Spuren stehen.

Dimension Experimentieren: Sa. experimentierte mit wischen, tropfen und drucken mit den Händen, sowie mit Pinseln. Sie malte sich Hände und Unterarme mit dem Pinsel an und beobachtete das veränderte Farbverhalten, wie alles andere Experimentieren genau.

Dimension Feinmotorik: Hier ist keine Aussage zu treffen, da Sa. nur wenige Male da war und ich für diesen Bereich keine Notizen erstellt habe.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Sa. hat viele taktile Erfahrungen gesammelt, indem sie Hände und Unterarme mit dem Pinsel anmalte und ihre Hände einseifte. Sie reagierte auf die Musik und hat getanzt.

Dimension Sprachkompetenz: Sa. sprach sowohl im Gruppenalltag als auch im Forschungsprojekt konstant in ihrer Sprache. Sie benannte nur die Farben auf Deutsch, da ich sie ihr dann geben konnte. Sie sprach das Wort „bunt“. Insofern gehe ich davon aus, dass sie Deutsch sehr wohl verstand und hätte sprechen können, wenn sie gewollt hätte.

Dimension Emotionen: In ihrem ersten Setting zeigte Sa. Gefühle der Unsicherheit, abzulesen an ihren fragenden und unsicheren Blicken. Ansonsten war sie immer fröhlich, hatte leuchtende Augen und lachte sehr viel.

Dimension Interaktion/ Kommunikation: Sa. interagierte vor, während und nach dem Forschungsprojekt mit Hilfe ihrer Gestik und konnte auf diese Weise ihre Wünsche und Bedürfnisse vermitteln. Sie trat zu mir während der Settings in Kommunikation. Ihre Worte waren für mich unverständlich.

Dimension Beziehung: Da Sa. nur dreimal am Forschungsprojekt teilgenommen hat und danach für einige Wochen in England war, kann über diese Dimension kaum eine Aussage getroffen werden. Wenn sie da war, wollte sie zur morgendlichen Begrüßung in den Arm genommen werden.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Sa. hat auf die Nicht-Reglementierung unsicher reagiert. Aber sie hatte die innere Freiheit zu experimentieren und war sicher in den Entscheidungen, wann ihre Bilder fertig waren.

6. Zusammenfassende Auswertung und Interpretation

Das Forschungstagebuch (Anhang II) ermöglichte die Zusammenfassung der „Forschungs- und Veränderungsaktivitäten“ (Kohl 2007, S.1) eines jeden Kindes. Dies war die Grundlage für die Erarbeitung einer Analyse der in der Forschungsfrage aufgeführten Dimensionen, die ebenfalls für jedes einzelne Kind zuerst in Tabellenform und dann zu-

sammenfassend beschrieben wurden (Anhang III). Daraus konnte eine parallele Betrachtung aller Kinder in Bezug auf jede einzelne Dimension erarbeitet werden (Anhang IV). Hier war abzulesen, inwiefern es Gemeinsamkeiten im Agieren und Verhalten der Kinder gab. Unter Einbezug theoretischer Konzepte kann dieses im Folgenden interpretiert und bewertet (Girtler 2001) werden. Zur Verdeutlichung und zum Beleg wird auf Fotos einzelner Bilder und Fotos der Kinder in einem Setting verwiesen (Anhang V).

6.1. Dimension Gestaltung

Bei vier Kindern war eine Entwicklung der Gestaltung insofern zu beobachten, dass sie vom Verwischen ihrer Spuren dahin kamen, ihre Spuren bewusst stehen zu lassen (Anhang V: Bild 2 – 5¹⁸). Ein Kind verwischte seine Spuren bis zum Ende (Le. malte die Freiräume der liegenden Acht mit gleicher Farbe aus). Ein Kind entwickelte das Verwischen und Spurensetzen hin zu sogenannten „Faltbildern“. Vier Kinder entwickelten ihr Gestalten weiter, indem sie das Drucken mit den Händen entdeckten (AV: 1, 4, 5). Ebenfalls vier Kinder haben mit Tropfen und Punkten gestaltet (AV: 5). Alle Kinder gestalteten später auch mit Pinseln und diversen anderen Werkzeugen (AV: 2). Vier Kinder entdeckten ihre Haut als Gestaltungsfläche.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Kinder mit ihren Spuren bzw. mit ihrer Linienführung gestalteten (AV: 1 – 5). Eine Spur stehen zu lassen bedeutet, dass das Kind erkennt, etwas verursacht zu haben, was als Resultat sichtbar bleibt, aber auch „eine Handlung zu hinterlassen, einen Ort zu markieren, den ich verändert habe“ (Stritzker, Peetz, Kirchner 2008: 10). Zudem ist die Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Handlung und Wirkung eine ästhetische Erfahrung, aus der sich weiterführende Denkopoperationen entwickeln (Braun 1998).

6.2. Dimension Experimentieren

Alle Kinder waren in ihrem ersten Setting verunsichert, da ich ihnen keine Vorgaben machte. Ein Kind (Ma.) fragte immer wieder nach, ob er dies oder jenes tun dürfte. Da Ma. seine Verunsicherung verbalisierte, wird hier stärker als bei den anderen Kindern deutlich, wie sehr die Reglementierungen in der Elementargruppe die Kinder in ihrer Selbstentfaltung beschränkten.

¹⁸ Im Folgenden werden Abkürzungen verwendet: Anhang V = AV, die Bilder werden mit ihren Ziffern angegeben. In diesem z.B.: AV: 2 – 5).

Zwei Kinder haben zu Anfang nur mit einem Finger gemalt. Es wurde ihnen Zeit und Ruhe gewährt, um sich mit dem Material vertraut zu machen, sodass sie wie die anderen Kinder mit Händen, Pinseln und Werkzeugen und zugleich mit dem Farbverhalten zu spielen und zu experimentierten begannen (Ferrari 2005) (AV: 7 – 9, 11, 12).

Alle Kinder haben während des Gestaltens das Farbverhalten genau beobachtet (AV: 10, 13, 14). Beim Experimentieren „findet ein ganzheitliches Erleben statt, wenn das Material in all seinen Erscheinungsformen“ (Mößner 2007: 16) erkundet und dabei „die Möglichkeiten der Bearbeitung und Gestaltung umfassend ausgelotet werden“ (ebd.). Dieses Vorgehen charakterisiert das spiralförmige kindliche Lernen. Beim Experimentieren wird das konkrete Handeln erprobt. Die daraus resultierenden Eindrücke werden in Form von Handlungen untersucht, erprobt und kritisch verarbeitet (Braun 1998).

Ein Kind hatte für sich festgestellt, dass es mit großen Formaten nicht zurechtkam. Ky. wollte auch nicht auf dem Stuhl knien und kam deshalb nicht mit den Händen an die äußeren Begrenzungen des Papiers heran. Ihr Wunsch nach kleinerem Papier war der Ausdruck eines eigenständigen kreativen Problemlösungsprozesses (Ferrari 2005). Die in diesem Prozess „erworbene und angewandte Kompetenz zu komplexen Denken und flexiblen Handeln [kann, sic!] auf alle Problemlösungsbereiche des alltäglichen Lebens“ (Braun 1998: 29) übertragen werden.

Das gleiche Kind experimentierte auch mit dem Falten des vorher bemalten Papiers. Bei dieser Form der Klapptechnik erlebte Ky. beim Auseinanderfalten des Papiers einen Überraschungseffekt, denn das Kind sah nun, was aus dem ursprünglichen Bild geworden war. „Die Klapptechnik erhöht das Erfolgserlebnis. Der Überraschungseffekt ist ein besonderes Erlebnis“ (Rettowski-Felten 2007: 105), welches Ky. immer wieder bis zum Ende des Forschungsprojektes initiiert hat.

Es kann festgestellt werden, dass alle Kinder positiv auf die Nicht-Reglementierung reagierten und mit dem unbekanntem Material eigeninitiativ auf verschiedenen Ebenen experimentiert haben.

6.3. Dimension Feinmotorik

Zwei Kinder malten zu Anfang mit einem Finger. Dieses Vorgehen charakterisiert eigentlich das Handeln von Babys, wenn sie anfangen zu schmieren. Es könnte sein, dass die beiden Kinder aufgrund des unbekanntem Materials in dieses Verhalten zurückgefallen

sind, bei dem der Zeigefinger eine größere Aktivität zeigt als die gesamte Hand (Braun 1998).

Alle Kinder haben beim Malen zuerst über die Bewegung des ganzen Arms agiert (AV: 15, 16, 19). Dabei war der ganze Körper involviert. Dieses Vorgehen ist normalerweise bei Kleinkindern unter drei Jahren zu beobachten und durch unkontrollierte und explosive Bewegungen gekennzeichnet (Braun 1998). Das war besonders an den Malaktivitäten von Aa. zu erkennen. Fünf der sechs Kinder begannen, ihre Bewegungen zu differenzieren und gelangen dahin, ihre Handgelenke kreisen zu lassen. Zu diesen Differenzierungen gehört auch das Tupfen und Tropfen (AV: 17,18). Es ist festzustellen, dass fünf der sechs Kinder eine Entwicklung vollzogen haben, die normalerweise in einem Alter unter drei Jahren zu geschehen hätte. Darüber hinaus haben sie zu altersgemäßen Bewegungsabläufen gefunden.

Eine weitere wichtige Differenzierung der Bewegungsabläufe findet statt, wenn Kinder anfangen, ihre Gebärden zu verlangsamten und ihnen Einhalt zu gebieten. Damit können sie eine bewusste Linienführung vollziehen (ebd.). Das Wechseln der Geschwindigkeit bei den Bewegungen war bei einem Kind (Es.) deutlich zu beobachten. Drei der sechs Kinder setzten in den letzten Settings des Forschungsprojektes eine bewusste Linienführung ein.

Drei Kinder haben ihre Hände mit der Farbe eingeseift. Ein Kind hat mit ihr intensiv gematscht. Die taktile Wahrnehmung der Farbe an den Händen veranlasste die Kinder zu aktiven Ausführungen von Bewegungen, um Eigenschaft und Beschaffenheit des Materials näher zu erkunden. Diese kinästhetischen Reize des eigenen Körpers und der eigenen Bewegungen dienen der Kontrolle der Eigenbewegung, „tragen auch zur Entwicklung von genaueren Bewegungsvorstellungen bei und unterstützen das Bewegungsgedächtnis“ (Zimmer 2010: 120). Somit waren das Einseifen und Matschen wichtige Grunderfahrungen für die weitere Entwicklung der Feinmotorik, auch wenn eins der fünf Kinder, bei denen eine Entwicklung der Bewegungen aus der Schulter heraus zum Kreisen der Handgelenke zu beobachten war, weder seine Hände eingeseift noch gematscht hat. Eins der sechs Kinder verblieb in der Bewegung aus der Schulter heraus.

Zwei Kinder entwickelten eine wesentlich verbesserte Augen-Hand-Koordinationen, bei der die Hand dem Auge folgte (Braun 1998). Indikatoren dafür sind die bewusste Linienführung und das schließen eines Kreises (AV: 20), wie die gemalte Acht von Le..

Mit dem Falten des Papiers hat ein Kind (Ky.) einfache motorische Alltagsfähigkeiten geübt (Rettowski-Felten 2007).

6.4. Dimension Sinnliche Wahrnehmung

Fünf der sechs Kinder hatten Probleme mit dem ungewohnt schmierigen und glitschigen Farbmateriale. Zwei Kinder (Es., Le.) malten zuerst nur mit einem Finger und zwei andere Kinder (Ky., Aa.) wollten bis zum Ende der Settings sehr häufig die Hände abgewischt bekommen (AV: 24). Es kann angenommen werden, dass bereits bei diesen kleinen Kindern die körpernahen Wahrnehmungen in den Hintergrund getreten waren. Die heutige sinnesfeindliche Umwelt, in der das körperlich - sinnliche Erleben fast verschwunden ist (Zimmer 2010), hat die Kinder in Form ihrer Erziehung und ihrem Eingebundensein in diese Gesellschaft, die das Tasten und Berühren wenig akzeptiert, geprägt.

Die Fernsinne über Auge und Ohr werden dagegen immer mehr beansprucht. Besonders deutlich wurde diese Prägung bei einem Kind (Ma.), welches im Forschungsprojekt hauptsächlich über die Augen wahrgenommen hat. Dafür spricht, dass Ma. nur das, was er über die Augen wahrnahm, verbalisierte. Er malte sich auch nicht die Haut an und bevorzugte es, mit Werkzeugen zu gestalten, als diese angeboten wurden. Es ist zu erkennen, dass Ma. eher „auf die motorischen Ausführungen der Hand eingestellt [war, sic!] als auf ihre Wahrnehmungstätigkeit“ (Zimmer 2010: 107).

Nach den ersten Unsicherheiten fingen alle Kinder an, die Farbe mit den Händen zu verwischen. Drei Kinder seiften sich die Hände ein (AV: 22), ein Kind matschte auf dem Papier (AV: 21) und vier Kinder malten sich die Haut an (AV: 23). Damit wurden ihre Hände zu einem Wahrnehmungssystem (Gibson 1982 nach ebd.: 107), womit die Farbe in ihren Eigenschaften sinnlich wahrgenommen wurde. Das Anmalen der Haut wird immer vom ganzen Körper gefühlt und dringt tief in die Persönlichkeit der Gestaltenden ein (Rettowski-Felten 2007). Damit einher geht die Schärfung der Eigenwahrnehmung und als Folge ein besseres Erkennen und Verstehen der Welt (Stritzker, Peetz, Kirchner 200). Braun spricht in diesem Zusammenhang von einer lustvollen und befriedigenden Erkenntnis über den eigenen Körper. Die Körperbemalung „ist ein ganzheitliches Erleben im Umgang mit Farbe und entspricht besonders den Bedürfnissen der Kinder bis zu drei Jahren“ (Braun 1998: 64). Da die Kinder im Forschungsprojekt drei Jahre und älter waren, bestätigt sich hier m.E. die Annahme, dass bei ihnen die körpernahen Wahrnehmungen

bisher keine oder kaum eine Rolle gespielt haben und sie diese Erfahrungen im Forschungsprojekt nachgeholt haben.

Nach Mahlerlert bedeutet Bildung u.a., dass Kinder ihre Wahrnehmungs- und Genussfähigkeit entwickeln können (Mahlerlert 2004). Das Forschungsprojekt hat diesen Aspekt erfüllt, da fünf Kinder ihre körpernahen Wahrnehmungen entdeckt (AV: 25) und ihr Agieren mit der Fingerfarbe genossen haben.

Ein Kind genoss es, auf den Arm genommen zu werden. Vier Kinder wollten, nachdem das Forschungsprojekt angelaufen war, jeden Morgen in den Arm genommen werden. „Taktile Berührung ist eine Grundlage der sozialen Existenz“ (Zimmer 2010: 111) und ein Grundbedürfnis von Kindern. Berührungen geben den Kindern Halt und Zuversicht .

6.5. Dimension Sprachkompetenz

Vier der sechs Kinder am Forschungsprojekt beteiligten Kinder hatten keine bzw. kaum Sprachkompetenz in der deutschen Sprache. Ich achtete während des Forschungsprojektes auf eine wertschätzende nonverbale Kommunikation und gehe davon aus, dass die so ausgedrückte bedingungslose Annahme Voraussetzung dafür war, dass sich die Kinder vermehrt in der deutschen Sprache ausprobiert haben.

Von den erwähnten vier Kindern verstand ein Kind (Sa.) alles, nannte auch die entsprechenden Farben, die es haben wollte, verblieb ansonsten aber in der kurdischen Muttersprache. Ein Kind (Ky.) sprach ab dem dritten Setting sehr viel Deutsch, blieb aber schwer verständlich. Zwei Kinder (Aa., Le.) konnten im Verlauf der Settings alle Farben benennen und Kommentare zu ihrer Gestaltung ausdrücken. Es ist zu erkennen, dass der ständige Dialog, der während des Gestaltens zwischen den Kindern und mir stattgefunden hat, die Erweiterung des Sprachschatzes der Kinder unterstützt hat (Braun 1998). Aa. und Le. erzählten während, bzw. nach dem Gestalten Geschichten. Es kann festgestellt werden, dass sich Aa. einen besonders großen Wortschatz und das Gefühl für eine korrekte Grammatik angeeignet hatte.

Aa. und Le. gaben ihren Bildern schließlich Bedeutung und traten auch über diese miteinander in Kommunikation. Sie haben das Bild als Medium einer Symbolsprache entdeckt. Das ist ein Zeichen für die gewachsene Fähigkeit, „Vergleiche in Gedanken anstellen zu können, als Voraussetzung, um Analogien überhaupt entdecken zu können“ (ebd.: 67).

Es kann festgestellt werden, dass drei der vier Kinder mit Problemen in der deutschen Sprache in hohem Grad an Sprachkompetenz gewonnen haben. Allerdings verweigerte eins dieser Kinder im Gruppenalltag weiterhin das Sprechen mit anderen Mitarbeiterinnen (Aa.) und ein anderes sprach nur so viel wie nötig (Le.). Das lässt darauf schließen, Beziehungsaspekt entscheidend auf die Entwicklung der Sprachkompetenz wirkt.

6.6. Dimension Emotionen

Alle Kinder zeigten in ihrem ersten Setting Gefühle der Unsicherheit aufgrund des neuen Materials und der Nicht-Reglementierung. Sie wurden in ihrem Agieren immer freier, da ich sie ständig ermutigte. Alle Kinder zeigten daraufhin Freude und Begeisterung über ihre Entdeckungen bzw. Ergebnisse. Indikatoren waren hierfür das Leuchten ihrer Augen, ihr Lachen und/ oder ihre begeisterten Ausrufe (AV: 26 – 30). Es ist festzustellen, dass das Schmieren und Gestalten mit Fingerfarben Befriedigung, Spaß und Selbstsicherheit am sichtbaren Erfolg mit sich brachte (Stritzker, Peetz, Kirchner 2008).

Das Erkennen erster Ergebnisse, die eher zufällig entstehen, haben die Kinder mit großem Vergnügen, Überraschung und Verblüffung erlebt (ebd.). Nach Braun wirken sich die Ergebnisse „stimulierend auf das Selbstbewusstsein und die Erweiterung von Kenntnissen und Handlungsfähigkeiten“ (Braun 1998: 30) aus.

Eins dieser Kinder (Es.) war im Gruppenalltag zumeist sehr bedrückt war. Auch Le. schien eine Zeit lang sowohl im Gruppenalltag als auch im Forschungsprojekt sehr belastet.

Ein Kind (Aa.) führte während des Malens ein Selbstgespräch, bei dem es immer wieder „Tut mir leid ...“ sagte. An diesem Beispiel wird deutlich, wie das künstlerische Gestalten ein Ausdruck von Emotionen sein kann. Aa. hat Eindrücke der äußeren Lebenswelt, die ihn in seiner inneren Lebenswelt beeinflusst haben, bearbeitet (Braun 1998).

Dabei war das gemalte Objekt das Medium über welches Aa. mit sich selbst kommunizierte. Bei diesem Vorgehen können Gefühle, Gedanken, Sehnsüchte und Empathie entfaltet werden. Somit beschäftigte sich Aa. in seinem Gestaltungsprozess mit verschiedenen Aspekten seines Selbst (ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Forschungsprojekt über die von den Kindern gewonnenen ästhetischen Erfahrungen emotionales Erleben und authentisches Empfinden befördert wurden (ebd.).

6.7. Dimension Kommunikation/ Interaktion

Vier der sechs am Forschungsprojekt beteiligten Kinder verweigerten vor dessen Beginn die Kommunikation und Interaktion mit den Erwachsenen der Einrichtung.

Fünf der sechs Kinder traten zu mir früher oder später in die nonverbale Kommunikation und Interaktion: Sie genossen den von mir angebotenen Körperkontakt und/ oder forderten diesen im Gruppenalltag ein. Die taktile Kommunikation ist die erste Sprache des Kindes, auf die die verbale Sprache aufgebaut wird (Zimmer 2010). Braun legt im Elementarbereich ein besonderes Gewicht auf die nonverbale Kommunikation, da ihre Botschaften gefühlsmäßig intuitiv eher entschlüsselt werden können als sprachliche Botschaften. Letztere können Kinder im Elementarbereich noch nicht sicher entschlüsseln, da ihre Sprachkompetenz begrenzt ist (Braun 1998). Dies gilt besonders für Kinder, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Da ich auch während des Forschungsprojektes auf einen liebevollen Körperkontakt, wie z.B. eine Hand auf die Schulter der Kinder zu legen achtete (AV: 31), kann dies, da vier Kinder auch Sprachprobleme hatten, eine Sprache gewesen sein, über die wir ohne Verständnisschwierigkeiten miteinander interagieren und kommunizieren konnten.

Alle sechs Kinder traten zu mir in Interaktion, indem sie verschiedene Wünsche äußerten. Zum Ende der Settings gestalteten drei Kinder die verbale Kommunikation aktiv. Sie teilten mit, was sie gerade planen zu machen, bzw. was sie gerade malten. Nach Braun ist allein schon die physische Anwesenheit von Erwachsenen bei gestalterischen Prozessen ursächlich für die Förderung der Kommunikation (Braun 1998). M.E. ist aber die von ihr an anderer Stelle dargelegte Haltung und die nonverbale Kommunikation der Erwachsenen (ebd.) Voraussetzung für eine gelingende verbale Kommunikation mit den Kindern (AV: 30).

Ein Kind stellte im letzten Setting Fragen zu seinem technischen Verständnis der Welt. Vier Kinder fanden untereinander zu Interaktionen und kommunizierten über ihr Gestalten (AV: 32,33). Zwei tauschten sich über die Bedeutung des Gemalten aus. Hier wird deutlich, dass die Kinder in Prozesse eingetreten sind, die der (symmetrischen) Ko-

Konstruktion von Wissen dienten, indem sie versuchten, mit anderen eine gemeinsame Bedeutung verschiedener Aspekte dieser Welt zu finden (Völkel 2002).

Zwei Kinder interagierten miteinander, sie malten sich die Hände an, zeigten sie sich und lachten. Sie trugen als gegenseitige Impulsgeber und Partner, die gleichartige Handlungen vollzogen, zu Interaktionen bei. Hier geschah eine wechselseitige Kontrolle, bei der die Fähigkeit zur Kooperation eingeübt wurde (ebd.).

6.8. Dimension Beziehung

Fünf Kinder intensivierten bzw. bauten die Beziehung zu mir auf, von denen vier jeden Morgen in den Arm genommen werden wollten und ein Kind (Le.) den angebotenen Körperkontakt gerne vermehrt im Gruppenalltag annahm. Ein Kind intensivierte seinen Beziehungsaufbau, indem es seine Gesprächsbereitschaft zu mir signalisierte.

Ein Kind (Ky.) überwand in dieser Zeit auch seinen Widerstand gegenüber den anderen Erwachsenen der Einrichtung. Zwei Kinder verweigerten allerdings weiterhin die Beziehung zu den anderen Mitarbeiterinnen, was darauf schließen lässt, dass Erzieherinnen unbedingt auf dem „Klavier der Beziehungsgestaltung spielen“ können müssen (Büttner 2006).

6.9. Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung

Alle Kinder reagierten auf das für sie neue Material und die Nicht-Reglementierung verunsichert. Doch sie gewannen an innerer Freiheit, zu experimentieren. Die Nicht-Reglementierung gab ihnen Mut „ein Wagnis einzugehen [und, sic!] Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen (Ferrari 2005: 8), sodass sie in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt wurden.

Die Nicht-Reglementierung ermutigte alle Kinder, Eigeninitiative auszuleben, was sie beförderte, ihre „Wahrnehmungen zu strukturieren, Eindrücke zu ordnen und kreativ [zu, sic!] sein, so dass Vorstellungskraft und Denkfähigkeit“ (Stritzker, Peetz, Kirchner 2008: 17) weiter ausgebildet werden konnten.

Alle Kinder äußerten ihre Wünsche nach neuem Papier, Farben u.a.m. Das Äußern von Wünschen und Bedürfnissen ist nach Braun eine Form der Selbstdarstellung, die „auf der Basis des Wissens um die eigene Identität geschieht“ (Braun 1998: 40). Danach hat die

Erfahrung, im Forschungsprojekt Wünsche zu äußern und erfüllt zu bekommen, die Kinder in ihrem Wissen um ihre Identität gestärkt.

Ein Kind (Es.) hat seine gemalten Bilder, die zum Trocknen auslagen, lange angeschaut. Dieses Verhalten verdeutlicht, dass Kinder im fertigen Ergebnis - dem Bild - ihr Ich erkennen. Das führt zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls (ebd.).

Zudem wird am Verhalten von Es. ersichtlich, was alle Kinder mit ihrem Spurensuchen erleben: Durch das Malen mit Fingerfarben haben sie sich als aktiv handelnde Personen erlebt, die etwas hervorbringen und die Umwelt - in Form eines Stück leeren Papiers - verändern. So wurden bei den Kindern zum einen Kompetenzgefühle, Ich - Stärke und Selbstsicherheit (Stritzker, Peetz, Kirchner 2008), aber auch das Bewusstsein von Unabhängigkeit (Braun 1998) gestärkt.

Drei Kinder äußerten sich dazu, was sie gerade malten. Zwei von ihnen haben zum Ende der Settings ihren Gestaltungen Bedeutungen zugeordnet und konnten diese miteinander austauschen. Hier geschah ein Übergang vom motorisch gesteuerten Schmierern zum bildnerischen Gestalten mit einer Darstellungsabsicht (Stritzker, Peetz, Kirchner 2008). Eins dieser Kinder hat im Gruppenalltag mit Buntstiften zum ersten Mal gegenständlich gemalt. Die Kinder haben einen wesentlichen Entwicklungsschritt vollzogen: Sie haben zu einem symbolischen Denken gefunden, welches ermöglicht, „die Bilder und das Denken kommunikabel [zu machen, sic!], womit auch die Sprachentwicklung einhergeht“ (ebd.: 14). Die Zuordnung von Bedeutungen ist zudem ein wesentlicher Schritt zur Entwicklung einer Ich-Identität (Braun 1998).

Auffallend ist tatsächlich, dass diese zwei Kinder (Aa., Le.) in der Zeit des Forschungsprojektes auch in ihrer sprachlichen Entwicklung und in ihrer Kommunikationsfähigkeit sehr große Fortschritte gemacht haben. Letzteres gilt auch für ein weiteres Kind (Ky.). Insgesamt haben also drei der vier Kinder mit Sprachproblemen an Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit gewonnen.

Ein Kind (Ky.) vollzog einen eigenständigen kreativen Problemlösungsprozess, als es ein kleineres Format anforderte, da es mit dem großen nicht umgehen konnte. Durch die Möglichkeit sich auszuprobieren, wurde sie angeregt, selbstständig zu denken, zu arbeiten und Probleme zu lösen (Ferrari 2005).

7. Bewertung nach Gütekriterien

A) *Repräsentativität*: In der vorliegenden Studie wurden sechs Kinder meiner Praktikumsseinrichtung für die Datenerhebung erfasst, von denen nur vier Kinder regelmäßig an den Settings teilgenommen haben. Da diese Arbeit auf qualitativen Erhebungsmethoden empirischer Sozialforschung beruht, könnte das Gütekriterium „Repräsentativität“ aufgrund der argumentativen Kraft der Interpretation (Schmidt-Grunert 2009) vernachlässigt werden. M.E. diente das Forschungsprojekt eher der Informationsgewinnung für eine erste Hypothesenkonstruktion (Teil II, 7.1.). Diese müsste mit einer größer angelegten Studie, bei sich eine strukturierte Beobachtung anbieten würde, überprüft werden (Sandring 2007).

B) *Reliabilität*: Die Untersuchungssituation gestaltete sich authentisch (Teil II, 3.2.). Die Kinder waren frei in ihrem Agieren und zeigten authentische Empfindungen, wie aus den Dimensionen „Experimentieren“ und „Emotionen“ zu ersehen ist. Was die Zuverlässigkeit und Verlässlichkeit der erhobenen Daten betrifft, muss darauf hingewiesen werden, dass sie auf Grundlage von Gedächtnisprotokollen basieren. Dies ist in der Ethnologie zwar nicht unüblich, hat aber in diesem Fall m.E. die Aktivitäten der Kinder zu ungenau erfasst. Da ich die Kinder auch auf Grundlage bestimmter Problemlagen im Gruppenalltag beobachtet habe, sind einige Beobachtungsaspekte, wie z.B. Vorlieben von Farben oder andere Interaktionen und Gespräche als die dokumentierten, nicht im Fokus der Erfassung gewesen. Für eine weiterführende Studie würde sich eine der Auswertung zugrunde liegende kontinuierliche Videoaufzeichnung anbieten.

Problematisch für Zuverlässigkeit und Verlässlichkeit der Daten ist m.E., dass die Ergebnisse einzelner Dimensionen nicht unbedingt vom Gruppenalltag getrennt analysiert werden konnten. Dies betrifft z.B. die Dimension „Sprachkompetenz“. Hier muss beachtet werden, dass das Forschungsprojekt über mehrere Wochen lief, in denen sich die Kinder auch im Gruppenalltag durch die Kommunikation mit anderen Kindern geübt haben. Zudem betreute ich neben dem Forschungsprojekt eine eigene Vorlesegruppe, an der dieselben Kinder beteiligt waren. Auch hier war ich bemüht, ihre Sprachkompetenz zu fördern. Es ist allerdings auffällig, dass gerade die zwei Kinder, die besonders große Fortschritte gemacht hatten, das Sprechen mit anderen Erwachsenen der Einrichtung verweigerten, bzw. versuchten, zu vermeiden.

C) *Validität*: Trotz dieser Relativierung sind die Ergebnisse an sich inhaltlich nachvollziehbar, argumentativ logisch und überprüfbar (ebd.), da die Auswertung kleinschrittig auf Grundlage des Forschungstagebuches erfolgte (Anhänge II – IV). Als zusätzlichen Be-

leg finden sich im Anhang V eine Auswahl von Fotos der fertig gestellten Bilder, sowie Fotos der Kinder in einem Setting. Eine kommunikative Validierung (ebd.) konnte aufgrund der zuerst mangelnden Sprachkompetenz der Kinder nicht stattgefunden. Für weitere Untersuchungen wären hier Überlegungen anzustellen, wie die Kinder an eine Reflexion im Gespräch herangeführt werden könnten. Zudem war die für das Forschungsprojekt zur Verfügung stehende Zeit, wie in Teil II, 2.3. ausgeführt, sehr knapp bemessen. Eine kommunikative Validierung hätte nicht ohne Abstriche beim Malen geschehen können.

D) Reflexivität: Die breit angelegte Literaturrecherche führte dazu, dass sich auf der Erkenntnisebene eine ständige Entwicklung vollzog. Dadurch wurden die Daten ebenso kontinuierlich reflektiert. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Interpretation der Daten ist anhand des den Prüferinnen vorgelegten ersten Forschungsdesigns und der fertig gestellten vorliegenden Arbeit abzulesen.

E) Authentizität: Aufgrund des in den Anhängen dokumentierten Praxis- und Forschungstagebuch sowie den dokumentierten Auswertungsschritten kann von einer Echtheit der Forschung ausgegangen werden (ebd.). Da ich in den Gruppenalltag integriert war und mein Fokus auf den Kinder lag, die von den herrschenden Umständen besonders betroffen waren, kann es durchaus sein, dass meine subjektive Sichtweise auf die Interpretation der Daten abgefärbt hat. Deshalb bedürfte es m.E. einer größer angelegten Vergleichsstudie, um die Ergebnisse dieser Arbeit zu verifizieren. Um Reliabilität gewährleisten zu können, sollte die beobachtende Forscherin nicht in den Gruppenalltag eingebunden sein. So könnte m.E. eine größtmögliche Objektivität sichergestellt werden¹⁹.

8. Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst, bewertet und Schlussfolgerungen gezogen, sowie weiterer Forschungsbedarf abgeklärt.

8.1. Zusammenfassung, Bewertung und Schlussfolgerungen

Zwar haben nicht alle Kinder die gleichen Entwicklungsschritte in ihrer Gestaltung vollzogen, doch hat sich die Gestaltungskompetenz eines jeden Kindes positiv entwickelt. Die Kinder haben Zusammenhänge zwischen Handlung und Wirkung nachgespürt und somit ästhetische Erfahrungen gesammelt.

¹⁹ Für eine dichte Datenerhebung würden sich zum einen Videoaufzeichnungen der Settings anbieten, aber auch strukturierte Beobachtungsbögen, die auf Grundlage der vorliegenden Arbeit erstellt werden könnten. Um die Entwicklung der Kinder objektiv aufzeigen zu können, wäre es ratsam, vor Beginn einer weiterführenden Studie eine Erhebung über den Entwicklungsstand der Kinder durchzuführen. Das könnte über strukturierte Interviews mit Eltern und Erzieherinnen oder entsprechende Fragebögen geschehen.

Alle Kinder bedurften in der für sie neuen Situation Ermutigung, um sich darauf einlassen zu können, eigeninitiativ zu experimentieren. Letztendlich reagierten sie positiv auf die Nicht-Reglementierungen. Die Kinder haben auf verschiedenen Ebenen mit dem ihnen unbekanntem Material experimentiert und dabei komplexe Denkopoperationen geleistet. Damit wurden ihre Problemlösungskompetenzen gestärkt.

Alle Kinder waren in ihrer Feinmotorik nicht altersgemäß entwickelt. Fünf der sechs Kinder haben während des Forschungsprojektes zu altersgemäßen Bewegungsabläufen gefunden.

Für fünf Kinder war das ungewohnte Farbmateriale an den Händen unangenehm. Jedoch genossen innerhalb kurzer Zeit drei von ihnen und damit insgesamt vier Kinder, mit der Farbe zu matschen, schmieren und/ oder sich die Hände mit der Farbe einzuseifen, bzw. sich die Haut anzumalen. Dies hat zu einem unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erleben geführt, welches wie Stritzker, Peetz und Kirchner betonen, die Eigenwahrnehmung der Kinder schärft. Damit wird m.E. zu einem gestärkten Ich-Gefühl beigetragen. Bei fünf Kindern war nach Beginn des Forschungsprojektes ein gesteigertes Bedürfnis nach taktile Berührungen festzustellen.

Drei der vier Kinder mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben in hohem Maße an Sprachkompetenz gewonnen. M.E. hat das Forschungsprojekt hier zumindest unterstützend gewirkt.

Es konnte bei allen Kindern emotionales Erleben und authentisches Empfinden über die im Forschungsprojekt vermittelten ästhetischen Erfahrungen beobachtet werden. Die Tatsache, dass ihren persönlichen Bedürfnissen und Gefühlen Rechnung getragen wurde, hat sie in ihrer Eigeninitiative und ihrem emotionalen Engagement mobilisiert, wie die Ergebnisse der Dimensionen „Experimentieren“ und „Emotionen“ zeigen.

Alle Kinder traten zu mir in Kommunikation und Interaktion, was m.E. auf Grundlage der von mir getätigten authentischen, wertschätzenden und liebevollen nonverbalen Kommunikation geschah. Vier Kinder kommunizierten und interagierten miteinander. Zumindest zwei von ihnen traten dabei in symmetrische Ko - Konstruktionsprozesse ein und übten sich darüber hinaus in der Einübung von Kooperationskompetenzen (Völkel 2002).

Fünf der sechs Kinder bauten, bzw. intensivierten während des Forschungsprojektes die Beziehung zu mir (auf), davon trat ein Kind auch zu anderen Mitarbeiterinnen der Einrichtung in Beziehung, zwei andere Kinder verweigerten diese allerdings auch weiterhin zu den anderen Mitarbeiterinnen.

Alle Kinder erlebten sich als aktiv handelnde, ihre Umwelt gestaltende Individuen. Das Forschungsprojekt beförderte ihre Vorstellungskraft und Denkfähigkeit. Sie wurden in ihren Kompetenzgefühlen, ihrer Ich-Stärke und Selbstsicherheit, was nach Braun die Grundlagen für Gefühle der Unabhängigkeit sind, gestärkt. Erfolgserlebnisse motivierten die Kinder, die eigene Kreativität und Handlungskompetenz zu erproben und zu erweitern, was ebenfalls nach Braun generell zu einer Selbststärkung führt.

Die Ergebnisse zeigen eine positive Entwicklung der Kinder in allen Dimensionen. Insofern kann die Forschungsfrage ebenso positiv und gleichzeitig als Hypothesenkonstruktion verallgemeinernd wie folgt beantwortet werden:

Bildnerisches Gestalten hat, wenn es auf den theoretischen Grundlagen über das sich selbst bildende Kind angeboten wird, positive Auswirkungen auf die Gestaltungskompetenz, das sinnliche Wahrnehmungsvermögen, die Feinmotorik und Sprachkompetenz, auf Emotionen, Interaktionen und Kommunikation sowie auf die Beziehungsgestaltungen von Kindern im Elementarbereich und trägt somit zu ihrer Selbststärkung bei.

Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass sich diese positiven Entwicklungen der Kinder auch auf andere Lebensbereiche ausgewirkt haben und m.E. weiterhin auswirken werden. Folgende Argumente legitimieren des Weiteren die Schlussfolgerung, dass das bildnerisches Gestalten zur Selbststärkung von Kindern beiträgt:

Allein die erhöhte Sprachkompetenz bei den drei betroffenen Kindern wird diesen helfen, sich in der Elementargruppe besser zurechtzufinden, bzw. wie an Ky. zu sehen ist, ihre sozialen Kompetenzen weiter zu entwickeln.

Aa. hat in der Freispielzeit aus eigenem Antrieb einen Baum gemalt. Hier ist beispielhaft zu erkennen, dass die Erfolgserlebnisse und die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit Aa. dazu motivierten, seine Kreativität und Handlungskompetenz zu erweitern. Dabei hat er zu einer altersgemäßen Bildgestaltung gefunden. Es ist davon auszugehen, dass er diese weiter ausbauen wird.

Die erheblich verbesserte Feinmotorik, die bei fünf Kindern festzustellen war, hat zu altersgemäßen Bewegungsabläufen geführt, die ihnen bei weiterführenden Anforderungen dienlich sein wird.

Besonders deutlich wird an Ky., wie das Experimentieren komplexe Denkopoperationen befördert und zu konkreten Problemlösungsprozessen geführt hat. Das Forschungsprojekt hat damit Selbstbewusstsein und Kreativität der Kinder gefördert. Kreativität ist als Le-

bensgestaltungskompetenz in der heutigen postmodernen Gesellschaft ein wichtiges Instrument der Lebensbewältigung, wie Braun ausführt.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen aber auch die Problematik von Beziehungsgestaltungen seitens der Erzieherinnen gegenüber den Kindern. Es ist auffallend, dass, obwohl ich den Kindern schon im Gruppenalltag vor dem Forschungsprojekt eine emotionale Beziehung angeboten hatte, sich die Beziehungen zu mir erst während des Projektes intensivierten, bzw. aufbauten. Dieses Phänomen kann darauf hindeuten, dass erst das Forschungsprojekt einen verlässlichen Rahmen von Stabilität und Sicherheit in Bezug auf unbedingte Akzeptanz und liebevolle Zuwendung bot und sich dies auf andere Bereiche der Lebenswelt „Elementargruppe“ auswirkte. Allerdings verweigerten zwei Kinder weiterhin die Beziehung zu den anderen Mitarbeiterinnen. Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, dass „sich jedes Kind auf die sichere Basis empathischer und verlässlicher Beziehungen zu den Erwachsenen, zumindest zu einer Erzieherin , stützen kann, in diesen Beziehungen emotionale Zuwendung erfährt und in seinen Gefühlen und Bedürfnissen ernst genommen wird“ (Andres 2006: 394), denn das ist die Grundbedingung jeglicher Aneignungsprozesse von Kindern, wie in Teil I, 4.3. ausgeführt. Deshalb habe ich nach Auswertung der Ergebnisse des Forschungsprojektes die Überzeugung gewonnen, dass die beteiligten Kinder die dargestellte Entwicklung nur vollziehen konnten, da sie sich auf meine verlässlichen Beziehungsangebote und emotionale Zuwendungen eingelassen haben. Besonders ist an Aa. und Le. nachzuvollziehen, dass sie zuerst die Beziehung zu mir aufgebaut, bzw. zugelassen haben, bevor sie sich in ihren Interaktionen, Ko-Konstruktionsprozessen, sowie sprachlich weiterentwickelt haben.

Festzustellen ist, dass in der von mir erarbeiteten Fachliteratur über das sich selbst bildende Kind eine positive emotionale Haltung der Erzieherinnen gegenüber den Kindern als relevanter Bestandteil ihrer Arbeit gefordert, aber kein Leitfaden an die Hand gegeben wird, wie diese zu erlangen ist. Somit ist die Gestaltung einer emotionalen Arbeitshaltung schwer greifbar und schwer zu definieren. Dieser Tatbestand erklärt m.E. Büttners Feststellung, dass Erzieherinnen Beziehungen nicht gestalten können (Büttner 2006). Das liegt m.E. nach nicht an einer Unwilligkeit der Erzieherinnen. Es scheint eher das Wissen zu fehlen, dass ohne eine sichere Bindung kein Beziehungsaufbau stattfinden kann. Zwar zählt Andres in ihrer Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen Maßnahmen auf, die den bindungstheoretischen Aspekt fokussieren, doch bedarf es m.E. explizit systematischer Fort- und Weiterbildungen mit bindungstheoretischen Inhalten, um eine positive emotionale Haltung mit entsprechenden Interaktionen, die der Beziehungsgestaltung

dienen, einzuüben²⁰. Ohne konkrete Umsetzung und Schulung von Erzieherinnen scheinen die Hamburger Bildungsempfehlungen eher einen bildungspolitischen Aktionismus darzustellen, als dass hier eine lösungsorientierte Veränderung herbeigeführt werden soll. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen des Weiteren, dass kein Kind dumm geboren wird. In der Elementargruppe meiner Praxiseinrichtung wurden Selbstbildungsprozesse der Kinder kaum ermöglicht, unterstützt und erweitert, sodass sich die Kinder an ein niedriges Niveau mit engen Grenzen angepasst haben (Mahlert 2004). Mit entsprechender Förderung z.B. im bildnerischen Gestalten, wie es im Forschungsprojekt mit wenigen Mitteln geschehen ist, konnten die Kinder in diese Bildungsprozesse eintreten und sich in den verschiedenen Dimensionen positiv weiter entwickeln. Damit wurden sie in ihren Ich-Kompetenzen, sozialen und lernmethodische Kompetenzen sowie Sachkompetenzen gestärkt, wie es die Hamburger Bildungsempfehlungen vorsehen.

Das bildnerische Gestalten wird in den Hamburger Kindertagesstätten zumeist noch als Basteln oder als Malen mit nur wenigen Farbmaterialien verstanden. Spezielle Ateliers, bzw. Werkstätten gibt es nach meinen vorläufigen Recherchen in nur 19 Einrichtungen²¹. Die Hamburger Bildungsempfehlungen betonen, dass mit dem bildnerischen Gestalten die Voraussetzung geschaffen wird, Neugier und Entdeckerfreude zu entwickeln, durch die neue Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten ermöglicht werden. Dieses wird mit dem selbst bestimmten bildnerischen Gestalten in Ateliers oder Werkstätten gefördert. Die Kinder können hier durch emotional positive Lernkontexte in Selbstbildungsprozesse eintreten. Da nach den Hamburger Bildungsempfehlungen Kinder im Alter bis zu sechs Jahren Strukturen, die sogenannten kognitiven Landkarten ausbilden, „die ihre Wahrnehmungen, ihre Handlungsweisen und ihre Denkmuster auch später prägen werden“ (Merkel 2005: 45), tragen Kindertagesstätten hier einen hohen Grad an Verantwortung. Die Qualität dieser Prägung wirkt m.E. entscheidend auf die Schulkarriere und damit auf die zukünftige Lebensgestaltung und Lebensbewältigung der ihnen anvertrauten Kinder. Deshalb sollte eine flächendeckende Qualitätsentwicklung in Form von Fortbildungen und Aus- und Umbauten für Atelier- und Werkstättenräume in den Kindertagesstätten angestrebt wer-

²⁰ Zu dieser Problematik empfiehlt sich Literatur über bindungstheoretische Aspekte, z.B. Suess, Gerhard J.; Burat-Hiemer, Edith 2009: Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart: Klett-Cotta

²¹<http://www.google.de/search?hl=de&ei=VEVoTMPIClyK0JjY0LgF&q=bildnerisches+Gestalten+Kindertagesst%C3%A4tten+Hamburg&start=50&sa=N> 15.8.2010
http://www.google.de/search?hl=de&source=hp&q=Kunst+Kindertagesst%C3%A4tten+Hamburg&meta=&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=N 15.8.2010

den. Hier müssen nicht nur die bildungspolitischen Verantwortungsträger, sondern auch die Träger der Einrichtungen entsprechend tätig werden.

8.2. Forschungsbedarf

Voraussetzung für dieses Tätigwerden kann m.E. nur eine entsprechende Studie schaffen. Die Umsetzung einer flächendeckenden Qualitätsentwicklung in Form von Aus- und Umbauten für Atelier- und Werkstättenräume in Kindertagesstätten sowie in Form von Weiter- und Fortbildungen muss auf vorher stattgefundenen Erhebungen basieren. Es müsste evaluiert werden, ob und inwieweit die Hamburger Bildungsempfehlungen flächendeckend umgesetzt worden sind. In diese Evaluierung sind die Träger der Kindertagesstätten Hamburgs einzubeziehen. Zudem sollte geklärt werden, ob und wie die Erzieherinnen den Systemwechsel von Betreuungs- zu Bildungsaufgaben angenommen haben und sich herausgefordert fühlten, die Qualität ihrer Arbeit zu überprüfen und gegebenenfalls Zeit und Kraft in Weiterbildungen zu investieren. Des Weiteren müsste erfasst werden, in wie weit die Räumlichkeiten der Hamburger Kindertagesstätten den Anforderungen der Theorie über das sich selbst bildende Kind genügen. Mit der so evaluierten Ist - Situation Hamburger Kindertagesstätten könnten entsprechende Maßnahmen ergriffen werden. Diese Maßnahmen dürften nicht nur auf den Verantwortungsbereich der einzelnen Einrichtungen und deren Mitarbeiterinnen abgeschoben werden, sondern müsste, besonders auf finanzieller Ebene, von der Stadt Hamburg und den Trägern der Kindertagesstätten getragen werden.

Meine Recherche hat einen großen Fundus an Literatur über das sich selbst bildende Kind mit entsprechenden Empfehlungen für deren Umsetzung ergeben. Es gibt aber nur wenige Veröffentlichungen über das bildnerische Gestalten auf der Folie des sich selbst bildenden Kindes. Evaluationen über beide Bereiche sind nicht veröffentlicht. Um dies zu verifizieren, habe ich am 21. Juni 2010 Frau Prof. Preissing angerufen, die keine Kenntnis über veröffentlichte Forschungsergebnisse hatte. Sie verwies mich an Prof. Schäfer, der ihres Wissens gerade an einem Forschungsprojekt arbeitet, welches die Umsetzung der Theorie über das sich selbst bildende Kind evaluiert. Die Frage, ob im Bereich des bildnerischen Gestaltens schon geforscht wurde oder Prof. Schäfer derzeit mit daran forscht, hat dessen wissenschaftliche Mitarbeiterin, Frau Karolina Ramahi verneint²². Auch die Nachfragen

²² Von: Karolina Ramahi [<mailto:k.ramahi@uni-koeln.de>]

Gesendet: Donnerstag, 24. Juni 2010 15:17

An: uta.jensen@gmx.de

Betreff: Ihre Anfrage nach Evaluationen (BA-Theses)

Liebe Frau Jensen,

Herr Prof. Schäfer hat mir bisher keine befriedigende Antwort hierzu gegeben, und Frau Prof. Panagiotopoulou, die erst seit kurzem hier ist, beschäftigt sich mit Ihrem Thema

bei anderen Professorinnen, die sie freundlicherweise tätigte, führten zu keiner positiven Antwort.

Bei diesem Ergebnis meiner Recherche stellt sich die Frage, warum alle Bundesländer ihre Bildungspläne, bzw. –empfehlungen für den Elementarbereich auf einer Theorie aufgebaut haben, deren Umsetzung noch gar nicht erforscht wurde und somit eine positive Auswirkung auf die Bildungsprozesse der Kinder wissenschaftlich nicht nachweisbar ist. Diese Tatsache verstärkt den Eindruck, dass hier tatsächlich aufgrund des Pisa – Schocks und dem darauf ausgeübten Druck bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, wie z.B. dem Verband der deutschen Industrie und der Bertelsmann – Stiftung (Laewen 2006), die bildungspolitischen Verantwortungsträger in Aktionismus gerieten. Diese Gruppen fordern den Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei jungen Menschen ein. Es ist festzustellen, dass damit Bildung vermehrt über Bildungsziele definiert wird (ebd.), die m.E. im schlechtesten Falle zu einem engen Bildungskanon für die frühe Kindheit führen kann. Deshalb müsste m.E. ein breites Netz von Forschungsprojekten gespannt werden, die das sich selbst bildende Kind, aber auch das bildnerische Gestalten auf Grundlage dieser Theorie zum Gegenstand haben. Dass Kinder auf der Folie dieser Theorie mit Spaß, Lust und Genuss nicht nur ihre Schlüsselkompetenzen sondern auch ihre Lebenskompetenzen ausbilden, bzw. erweitern und sich im besten Fall ihre Lernlust erhalten, sollte für zukünftige Diskussionen um Bildungsreformen wissenschaftlich belegbar sein.

nicht. Ich hatte Ihre Anfrage ausgedrückt, weil ich nicht so viele Seiten vermutete. Gerne schicke ich Ihnen diesen Ausdruck per Post zurück. Wenn Sie mögen, kann ich aber auch zuvor noch die eine oder andere Person fragen, die mir hier begegnet, die sich evtl. mit diesem Themenbereich beschäftigen. Bitte geben Sie mir kurz Bescheid, wie Sie es haben wollen.

Herzliche Grüße
Karolina Roswitha Ramahi

Anhänge

1. Anhang I – Praxistagebuch

1.1. Allgemeine Situation in der Elementargruppe der Praxiseinrichtung

Datum: 22.8. - 4.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
<p>Situation in der Vormittagsgruppe</p>	<p>Die neuen Kinder sind gekommen. Le. spricht schlecht, nur in 2 Wort bis 3 Wortsätzen. Nachdem die Mutter gegangen war, hat er fast nur geschrien und geweint – mit kurzen Unterbrechungen, wo ich ihn mit spielen ablenken konnte. Ich habe ihn viel getragen. Mir wurde gesagt, ich solle ihn nicht so viel auf den Arm nehmen, er müsse da durch. Um 11.30 Uhr habe ich darum gebeten, die Mutter anzurufen, damit sie Leon abhole. Antwort: die letzte Stunde hält er auch noch durch. Der Junge (3 Jahre alt) hat sich dann seine Jacke angezogen, den Rucksack geschulter und wollte raus. Daraufhin sind die Türen abgeschlossen worden. Das Kind hat resigniert und ist vor Erschöpfung in einer Ecke eingeschlafen.</p> <p>Ma. Mutter war die ersten Tage immer da. Als sie das erste Mal um ca. 11.00 Uhr gegangen ist, hat Marc im Flur geweint und geschrien. Ich bin von draußen gekommen und habe ihn angesprochen. Er hat wild um sich geschlagen. Birgit ist auf mich zugekommen: Der hat einen Bock, den lassen wir da jetzt schreien. Ich bin raus gegangen, weil ich es nicht ausgehalten habe, dann doch wieder rein. Habe ziemlich sauer gefragt, ob sie denn die Ursache für dieses Verhalten wissen würden. Er wäre von der Mutter und den größeren Geschwistern total verwöhnt und würde seinen Willen immer so durchsetzen. Dann hat Birgit das schreiende Kind gegen seinen Willen hochgenommen und in den Gruppenraum getragen.</p>	<p>Ich bin im Moment meinen Emotionen ausgeliefert. Ich empfinde ganz viel Wut. Ich kann nicht vernünftig schlafen, grüble, weiß, dass es nicht richtig ist. Mir stehen die Haare zu Berge, bei dem, was ich morgens erlebt habe. Nachts denke ich, warum habe ich nicht gesagt: bis hierhin und nicht weiter, das trage ich nicht mit, ich gehe.</p> <p>Ma. kennt es vielleicht tatsächlich nicht anders, sich so durchzusetzen, weil er nichts anderes gelernt hat. Doch die Mutter war weg und er war verzweifelt. M.E. geht es nicht, Kinder einfach schreiend alleine zu lassen. Sie lernen hier, dass ihre Person und ihre Gefühle nicht respektiert werden. sie lernen, dass sie der Macht von Erwachsenen ausgeliefert sind. Später werden sie sich ähnlich respektlos anderen gegenüber verhalten.</p>

	<p>En. kommt in die Vorschule. Er ist türkischer Herkunft. Auf dem Spielplatz hat er sich eingenässt. Birgit hat über den ganzen Spielplatz gerufen: Oh En...Ich habe ihn einfach genommen und versucht, es herunterzuspielen, da er sich furchtbar geschämt hat. Er wollte unter keinen Umständen wieder nach draußen, habe ihn erstmal nach dem Umziehen mit in die Küche genommen. Als Vivian ganz fröhlich erschienen ist, hat er sich blitzschnell unter dem Küchentisch versteckt. Danach hat er sich auf dem Klo versteckt. Ich habe ihm versprochen, dass er darin bleiben dürfe, bis seine Eltern kommen. Birgit hat das mitbekommen und meinte, damit würde alles nur noch schlimmer werden, sie wolle ihn da jetzt rausholen. Ich machte sie darauf aufmerksam, dass ich ein Versprechen gegeben hatte. Sie zerrte ihn nach draußen.</p> <p>Frühstückstisch: die Kinder haben am Kindertisch zu sitzen. Die Erzieherinnen sitzen am großen Tisch und klönen. Wenn die Kinder zu laut sind, werden sie ermahnt, zur Not wird „leiser Tisch“ gespielt. Auch das wird schon mit den neuen Kindern praktiziert. Die Kinder durften erst aufstehen, als die Erwachsenen mit Klönen fertig waren.</p> <p>Morgens Kommen: alle Erzieherinnen sitzen an Tischen, wo gemalt wird. Malen sieht so aus, dass in schwarz vorgemalt wird (Pferdchen, Schmetterlinge, Prinzessinnen usw.) und die Kinder ausmalen. Das finden sie natürlich toll, weil es perfekt aussieht. Ich habe nicht erlebt, dass Kinder dazu ermutigt wurden, mal zu experimentieren. Und ich habe es auch nicht erlebt, dass sie sich mal auf den Boden gesetzt haben und mit den Kindern gespielt haben. Die Kinder, die zum Malen keine</p>	<p>En. war so verstört, dass ich nicht herausfinden konnte, inwieweit er auch furchtbare Angst vor seinen Eltern hatte. Ich vermute es. Denn als Sohn in diesem Alter wird ein Junge im muslimischen Kulturkreis schon als Mann erzogen. Und in die Hose zu machen, ist natürlich eine Schande. Sprachlos vor sowenig Einfühlungsvermögen seitens des Personals habe ich resigniert aufgegeben.</p> <p>Ich kenne es schon von vor 20 Jahren, dass sich die Erzieherinnen mit an den Tisch gesetzt haben. So lernen Kinder, das Essen gemütlich sein kann, genossen werden kann und sich unterhalten werden kann.</p> <p>Die Kreativität beim Malen und Spielen wird nicht gefördert. Die Erzieherinnen machen es sich am Tisch bequem. Ich glaube, sie haben überhaupt nicht ihren Bildungsauftrag in allen Persönlichkeitsbereichen begriffen. Ich habe es übrigens auch nicht erlebt, dass zwischendurch mal vorgelesen wurde.</p> <p>Alternativ hätte man die Turnhalle aufschließen können und dort Spielzeuge zur Verfügung</p>
--	---	--

	<p>und konsequentes Durchsetzen von Regeln. Beispiele: Sie sagt: „ Wenn Ramona Nein sagt, dann tust du, was Ramona sagt.“ Oder: Beim Backen darf nicht genascht werden (hat hygienische Gründe). Wenn die Kinder es doch tun, werden ihnen ihre Aufgaben weggenommen.</p> <p>Ramona sagt, es sind zu viele Kinder, als dass man auf jedes einzelne eingehen kann. Es ist mehr eine Aufbewahrung und Massenabfertigung.</p>	<p>der eigenen Bequemlichkeit dienen und die Vorgehensweise darf Kinder nicht an frühere traumatische Erlebnisse erinnern.</p> <p>Ich habe den Eindruck, dass ins Spielhaus hauptsächlich Kinder kommen, die zu kurz kommen. Was für eine Verlockung für so kleine, zu naschen. Das ist doch für alle Kinder das Schönste. Und die ganz Kleinen sollen verzichten lernen? Die Bakterien werden außerdem bei Hitze weggebacken.</p> <p>Das Schlimme ist, dass von mir gefordert wird, das einzuhalten, da mitzumachen.</p> <p>Da hat sie natürlich Recht. Vielleicht ist sie auch einfach überfordert.</p>
--	--	---

Datum: Mo., 15.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
<p>Besprechung mit Vivian über Vorgehen in der Vormittagsgruppe</p>	<p>Vivian möchte, dass ich etwas in der Vormittagsgruppe sage, wenn mir das Vorgehen der Erzieherinnen nicht gefällt. Und zwar soll ich fragen, warum sie jetzt so und so mit dem Kind umgehen. Sie meinte, dass das Personal etwas gemerkt hat und jetzt zu ihr kommt, um das Vorgehen zu rechtfertigen.</p>	<p>Ich mag dazu nichts sagen, weil ich das Wissen nicht habe. Keine Ahnung von Kitapädagogik, ich würde nur aus dem Gefühl heraus argumentieren und das ist nicht richtig. Ich muss lesen, lesen, lesen.</p>

1.2. Die am Forschungsprojekt teilnehmenden Kinder

1.2.1. Es.

Datum: Do., 11.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Es. und En.	Die Mutter kam mit ihnen zum Entenangeln. Energisch und grob forderte sie sie auf, jetzt zu angeln. Leider hat sie auf türkisch geredet und ich konnte sie nicht verstehen. Die Kindergesichter verschlossen sich sofort und sie schauten sehr verunsichert. Die Körper versteiften sich und sie haben sich nicht mehr unbefangen bewegt. Immer wieder tauchten beide zwischendurch ohne ihre Mutter auf, strahlten über das ganze Gesicht, setzten sich auf meinen Schoß und schmiegten sich an mich.	Zuerst empfinde ich es unnormal, dass Kinder die mich bis jetzt wenig in der Kitagruppe gesehen haben, so intensiven Körperkontakt zu mir suchen. Das Beobachtete lässt schließen, dass die Kinder Angst vor der Mutter hatten. Ich interpretiere, dass die Mutter sich beim Abholen der Kinder liebevoll gibt, aber die Kinder in den eigenen 4 Wänden unter enormen Druck stehen. Ich schließe, dass wenn Es. immer wieder über Angst spricht, dies ernst genommen werden muss. Verstärkend kommt En. Verhalten hinzu, der, als er sich in die Hose gemacht hat, sich ins Klo eingeschlossen und unter den Tisch verkrochen hat. Und über seine Ängste nicht reden konnte.

Datum: Mo., 15.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Es. erzählt wieder von der Angst.	Heute war ich wieder mit Es. alleine. Und wieder erzählte sie mir von der Angst. Diesmal abends, wenn es dunkel ist. Ich fragte sie, ob Mama denn nicht die Tür auflasse, dass etwas Licht ins Zimmer kommt. „Nein, habe Angst.“	Was steckt dahinter? Es kann ganz normale kindliche Angst sein, sie kann aber auch Ausdruck von Überforderung oder Missbrauch sein. Habe weiterhin ein ungutes Gefühl.

Datum: Do., 6.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Vorlesen in der Kita-Gruppe	Aa., Ky., Sa.I, Sa.II, Es. Habe mir wieder die Kinder mit nicht so guten Deutschkenntnissen genommen. Wieder ein Bilderbuch nur mit Bildern ausgesucht. Es. spricht jetzt besser, sie stottert nicht mehr.	Es ist wahnsinnig spannend die Entwicklung der Kinder zu beobachten, wie es immer weiter geht.

Datum: Do., 13.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Es.	Es. kam zu mir und erzählte mir, sie wäre soooo krank. Das hat sie schon Montag gemacht, ich bin darauf eingegangen. Es stellte sich heraus, dass sie nicht damit umgehen konnte, dass ihr Bruder Geburtstag hatte und beschenkt wurde. Deswegen habe ich das etwas bagatellisiert. Habe sie weiter beobachtet. Ihr Gesicht war bedrückt, die Augen traurig.	Ich denke, es war falsch, nicht wirklich auf Es. einzugehen. Sich sooo krank zu fühlen, ist die einzige Ausdrucksart, mit der sie mitteilen kann, dass es ihr nicht gut geht. Das Mädchen wirkt auf mich, als ob es eine Zentnerlast mit sich herumschleppt. En. dagegen macht im Moment einen Ausgeglichenen Eindruck.

Datum: Mo., 17.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Es. + En.	Sie wirken weiterhin bedrückt, wenn sie alleine für sich sind. Es. noch wesentlich mehr als En.	Diese ernsten Gesichter mit den großen, manchmal sehr traurigen Augen treffen mich mitten ins Herz. Es tut mir weh. Frage mich, ob das im Ordnung ist und denke mir gleichzeitig, dass ich doch keine gefühllose Betreuermaschine bin.

1.2.2. Sa.

Datum: Do., 6.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Vorlesen in der Kita-Gruppe	Habe mir wieder die Kinder mit nicht so guten Deutschkenntnissen genommen. Wieder ein Bilderbuch nur mit Bildern ausgesucht. Deutsch. Sa. kennt viele Begriffe, kann aber noch keine Sätze bilden. Ky. und Sa. sind ständig am Kabbeln. Beide begreifen noch nicht, dass alle Kinder gemeinsam in ein Buch schauen.	Es ist wahnsinnig spannend die Entwicklung der Kinder zu beobachten, wie es immer weiter geht.

Datum: Mo., 17.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Sprachentwicklung	Sa. versteht alles, aber spricht vielleicht Fantasiesprache.	

Datum: Fr., 28.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Sa.	Sie versteht fast alles, weigert sich aber weiterhin, Deutsch zu sprechen. Mit Gewitztheit, Kreativität und Penetranz setzt sie meistens durch, was sie will – auf kurdisch. Habe versucht, mit dem Vater zu sprechen und die gleiche Argumentation wie bei Ky. Familie verwendet. Ihn gebeten, mit Sa. mehr Deutsch zu sprechen, auch wenn es nicht perfekt ist und darauf zu bestehen, dass auch das Kind deutsch spricht.	Sa. ist klug, es wäre ein Jammer, wenn sie aufgrund mangelnder Deutschkompetenz den Anschluss in der Schule verliert. Sie hätte das Zeug, ihren Weg zu gehen. Deshalb habe ich das Gespräch mit dem Vater gesucht.

1.2.3. Ky.

Datum: Mo., 29.9. 2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Ky. ist aggressiv	Ky. fiel mir auf, weil sie im Freispiel anderen Kindern Spielzeug entrissen, geschlagen und Aufgebauten von anderen Kindern zerstört hat. Als sie mit dem Schlagen angefangen hat, bin ich zu ihr hingegangen, sie am Arm gefasst und sehr laut und bestimmt „Nein“ gesagt. Sie hat es sofort bleiben lassen.	Nachdem Be. Ky. am Do. nachmittags dabei hatte, ist mir aufgefallen, wie zufrieden und ausgeglichene Ky. war. In der Kitagruppe ist ihr Gesicht doch sehr verschlossen, sie ist hat zu Gleichaltrigen keine soziale Kompetenz und ist dem Personal gegenüber eher ablehnend und mit einem großen „Nein“ in den Augen eingestellt. Eigentlich ist es doch normal, wenn man die Sprache nicht versteht und nicht sprechen kann und alle etwas von einem wollen, was man aus der eigenen Familie nicht kennt. Da hätte ich auch ständig schlechte Laune.

Datum: Do., 2.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Gespräch mit Be. über Ky. im offenen Bereich	Be., Ei., El. und As. kamen zusammen und spielten. Das sind 3 der 4 Mädchen der fest gefügten Clique, an die ich nie herangekommen bin. Be. bekam einen Anruf. Sie fragte mich, ob ihr Bruder Ky. vorbei bringen dürfe. Das konnte ich nicht entscheiden, Gerit war dafür verantwortlich. Der erlaubte es, Be. wäre aber für Ky. verantwortlich. Die Mädels verschwanden dann im Spielgruppenraum. In einer ruhigen Minute ging	Ich war sehr erstaunt, wie positiv alle Mädchen meine Bitte aufgenommen haben. Kleine Geschwister sind in den Familien die Hauptpersonen.

	<p>ich hinein und redete mit Be. über Ky. Ich bat sie darum, dass die Geschwister mehr deutsch mit ihr reden, da Kypra gerne erzählen möchte oder etwas machen oder haben möchte und wir verstehen sie nicht. Ich meinte, es wäre doch bestimmt doof für ein kleines Kind, wenn es immer den Eindruck hat, dass man es nicht versteht. Alle Mädchen waren sehr zugänglich.</p>	
--	--	--

Datum: Mo., 13.10. 2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Ky.	Ky. wurde heute von ihrer großen Schwester begleitet. Sie war ganz anders in der Gruppe, sehr ausgeglichen, fröhlich, kein bisschen aggressiv gegenüber den anderen, kein weinen.	Ky. schien sich wesentlich sicherer mit ihrer Schwester in der Gruppe zu fühlen. Ich habe sie nur nebenbei beobachtet und mich über das kleine strahlende Kindergesicht, was sonst so ernst und oft düster aussieht, gefreut.

Datum: Mo., 17.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Sprachentwicklung	Ky. macht Riesenschritte.	

1.2.4. Aa.

Datum: Do., 6.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Vorlesen in der Kita-Gruppe	Habe mir wieder die Kinder mit nicht so guten Deutschkenntnissen genommen. Wieder ein Bilderbuch nur mit Bildern ausgesucht. Aa. fängt an, Sätze zu bilden. Wenn Aaron die deutschen Ausdrücke nicht weiß, verwendet er englische. Deshalb spreche ich jetzt hin und wieder Englisch, wenn ich den Eindruck habe, er versteht mich nicht auf Deutsch.	Es ist wahnsinnig spannend die Entwicklung der Kinder zu beobachten, wie es immer weiter geht.

Datum: Mo., 17.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Sprachentwicklung	Wenn ich mit Aa. alleine bin, spricht er vollständige Sätze.	

Datum: Do., 27.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Aarons Vater	Aa. ist zum wiederholten Mal zu spät abgeholt worden. Heute um 12.50 Uhr. Aaron saß bei mir, als ich Fensterdeko machte. Habe dem Vater auf Englisch gesagt, dass es nicht o.k. ist, das Kind so spät abzuholen. Die Frauen, die hier arbeiten, hätten zumeist auch Kinder, für die sie pünktlich zu Hause sein müssten und ich hätte nachmittags auch schwere Arbeit und müsse mich ausruhen können. Er versprach, dass es nicht wieder vorkommt.	Es war ein Versuchsballon. Als ich ihm vor einigen Wochen auf Englisch erklärte, sie müssten mit ihrem Sohn das An- und Ausziehen üben, hat es auch geklappt.

1.2.5. Ma.

Datum: 22.8. - 4.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Ma. Situation in der Vormittagsgruppe	Ma. Mutter war die ersten Tage immer da. Als sie das erste Mal um ca. 11.00 Uhr gegangen ist, hat Marc im Flur geweint und geschrien. Ich bin von draußen gekommen und habe ihn angesprochen. Er hat wild um sich geschlagen. Birgit ist auf mich zugekommen: Der hat einen Bock, den lassen wir da jetzt schreien. Ich bin raus gegangen, weil ich es nicht ausgehalten habe, dann doch wieder rein. Habe ziemlich sauer gefragt, ob sie denn die Ursache für dieses Verhalten wissen würden. Er wäre von der Mutter und den größeren Geschwistern total verwöhnt und würde seinen Willen immer so durchsetzen. Dann hat Birgit das schreiende Kind gegen seinen Willen hochgenommen und in den Gruppenraum getragen.	Ma. kennt es vielleicht tatsächlich nicht anders, sich so durchzusetzen, weil er nichts anderes gelernt hat. Doch die Mutter war weg und er war verzweifelt. M.E. geht es nicht, Kinder einfach schreiend alleine zu lassen. Sie lernen hier, dass ihre Person und ihre Gefühle nicht respektiert werden. sie lernen, dass sie der Macht von Erwachsenen ausgeliefert sind. Später werden sie sich ähnlich respektlos anderen gegenüber verhalten.

1.2.6. Le.

Datum: 22.8. - 4.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Le. erster Tag	Die neuen Kinder sind gekommen. Le. spricht schlecht, nur in 2Wort bis 3Wortsätzen. Nachdem die Mutter gegangen war, hat er fast nur geschrien und geweint – mit kurzen Unterbrechungen, wo ich ihn mit spielen ablenken konnte. Ich habe ihn viel getragen. Mir wurde gesagt, ich solle ihn nicht so viel auf den Arm nehmen, er müsse da durch. Um 11.30 Uhr habe ich darum gebeten, die Mutter anzurufen, damit sie Le. abhole. Antwort: die letzte Stunde hält er auch noch durch. Der Junge (3 Jahre alt) hat sich dann seine Jacke angezogen, den Rucksack geschulter und wollte raus. Daraufhin sind die Türen abgeschlossen worden. Das Kind hat resigniert und ist vor Erschöpfung in einer Ecke eingeschlafen.	Ich bin im Moment meinen Emotionen ausgeliefert. Ich empfinde ganz viel Wut. Ich kann nicht vernünftig schlafen, grübele, weiß, dass es nicht richtig ist. Mir stehen die Haare zu Berge, bei dem, was ich morgens erlebt habe. Nachts denke ich, warum habe ich nicht gesagt: bis hierhin und nicht weiter, das trage ich nicht mit, ich gehe.

Datum: Mo., 15.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Le. krank?	Le. fasste sich an den Schritt und sagte immer wieder „Aua“. Ich fragte ihn, ob er mal auf Toilette muss. Er bejahte. Als er fertig war und wieder „Aua“ sagte, habe ich einen kurzen Blick auf sein Glied geworfen. Die Spitze war rot. Als die Mutter ihn abholte, sagte ich ihr Bescheid. Sie wäre schon beim Arzt gewesen, der hätte gesagt, da wäre nichts. Ich erzählte ihr von meinem Sohn, wie ernst es werden könnte, wenn man da was verschlampt.	Ich bin mir noch nicht mal sicher, ob der Arztbesuch der Wahrheit entspricht. Hoffe, dass die Mutter die Warnung ernst nimmt.

Datum: Mo., 3.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Le. gefällt mir nicht	Schon am Freitag hat er beim Malen fast das Weinen angefangen, obwohl es ihm die Male vorher Spaß gemacht hat. Er hat nicht gesagt, dass er fertig wäre, wie sonst, sondern er hat gewimmert.	

	<p>Heute hat er beim Turnen kaum mitgemacht, war sehr in sich zurückgezogen, hat den Körperkontakt gesucht und sich schaukeln lassen. Den ganzen Tag hat er sich auf die Unterlippe gebissen und am Ohr gespielt. Mit Erwachsenen nicht gesprochen.</p>	
--	---	--

Datum: Do., 6.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Leon	<p>Wir haben En. Geburtstag u.a. mit „Bello, Dein Knochen ist weg“ gespielt. Als Le. in die Mitte kam, hat er sich die Augen zugehalten und nichts gemacht. Habe später die Mutter angesprochen und sie gefragt, ob er irgendetwas Schlimmes erlebt hätte. Habe ihr erzählt, was ich ab letzter Woche beobachtet habe. Sie meinte, zu Hause wäre er auch sehr weinerig. Sie führt es darauf zurück, dass Le. von einem anderen Kind geschlagen worden wäre, wie er erzählt hätte.</p>	<p>Wenn die Erklärung der Mutter zutreffen würde, würde Le. den Kontakt zu den anderen Kindern abbrechen. Das ist aber nicht der Fall. Hier verhält er sich relativ normal. Aber bei den Erwachsenen verhält er sich völlig gehemmt.</p>

Datum: Fr., 28.11.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Le.	<p>Mit ihm heute schneiden geübt. Er hat nicht geredet, kein Blickkontakt, aber er will. Auch sonst spricht er nicht mit Erwachsenen und macht auch keine Kontaktaufnahme. Zu anderen Kindern, besonders zu den Jungen allerdings ja. Er kann aber nicht spielen, sondern nur Toben und schreien und ist derjenige, der es immer wieder initiiert.</p>	<p>Le. Lautstärke und das Toben empfinde ich störend für die Gruppe, zumal die Toberei in den Vorraum verlagert wird, die Kinder dort unbeaufsichtigt sind und z.B. auf die Heizung klettern und aufs Sofa springen.</p>

Datum: Mo., 1.12.08		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Le.	<p>Er spricht weiterhin nicht mit Erwachsenen. Er ließ sich von mir aber von seiner Mutter abholen. Habe darauf geachtet, die Turnstunde über viel an seiner Seite zu sein. Habe ihn gefragt, ob er dies oder das machen möchte. Er antwortete mit einem Kopfnicken oder -schütteln. Hin und wieder huschte ein Lächeln über sein Gesicht.</p>	

Datum: Mo., 1.12.08		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Vivian und Le.	Vivian war heute Vormittag da. Beim Frühstück meinte sie, dass ihr Le. aufgefallen wäre, der ja gar nicht ansprechbar wäre. Mit dem würde irgendwas nicht stimmen.	Ich dachte, was für ein Hohn. Seit Wochen beschäftige ich mich mit dem Kind und sage immer wieder was und nichts passiert. Genauso wie bei Em. Da habe ich mir auch den Mund fusselig geredet. Von den anderen hörte ich nur, dass bei ihr schon der Knoten platzen würde. Bis sie so durchgedreht ist, geschrien hat, dass ihr das Blut nur so aus Nase und Mund geschossen ist (das war an einem Mittwoch und ich war zum Glück nicht dabei). Und jetzt wussten es ja alle von Anfang an, dass da was nicht gestimmt hat.

Datum: Do., 22.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Le.	Als ich von der Bushaltestelle zum Spielhaus gegangen bin, ging Le. mit seiner Mutter hinter mir. Le. hat die ganze Zeit „Sonne, liebe Sonne“ lauthals gesungen.	Le. scheint tatsächlich, was immer ihn bedrückt hat, überwunden zu haben. Es war einfach schön, dieses fröhliche Kind mitzuerleben.

2. Anhang II – Forschungstagebuch

2.1. Es.

2.1.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr., 19.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Es. war zuerst genauso verunsichert, wie Le. Sie blieb dabei, nur mit einem Finger zu malen, machte das sehr überlegt. Es. bevorzugte leuchtende Farben. Sie blieb unsicher bei der Benennung der Farben. Drückte Wunsch nach Material aus. Malt in der Mitte des Blattes.</p>	<p>Für mich stellte es sich tatsächlich schwieriger als gedacht heraus, mich auf das Tempo der Kinder und ihre Vorgehensweise einzulassen und nicht einzugreifen und zu beeinflussen.</p> <p>Überlegte, wie sie die Spur setzen wollte.</p> <p>Wollte sich nicht schmutzig machen.</p> <p>Mitte des Blattes-> Ausdruck von Unsicherheit, Ängstlichkeit?</p> <p>Es erstaunte mich, dass die Kinder bei aller gezeigten Unsicherheit sehr selbstbewusst und entschieden äußerten, dass sie fertig wären.</p>

Datum: Fr., 31.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Es sagt sofort, dass sie rot will. Als sie es mit einer hellen Farbe mischt, ruft sie: „Wow, rosa!“ Dann: „Guck, ich kann schneller!“ Sie übt beim Auftragen der Farbe Geschwindigkeitswechsel. Sie fängt an, mit einem Finger zu tupfen. Malt in der Mitte des Blattes.</p> <p>Auffallend: Intensivierung des Kontaktes, will jeden Morgen in den Arm genommen werden.</p>	<p>Tritt spontan in Kommunikation. Ebenso auch über das, was sie gerade macht.</p>

Datum: Fr., 9.1.09		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Zuerst kamen Es. und Ky. Beide freuten sich riesig, riefen laut „Ja-aa“ und hüpfen in den Gruppenraum. Beide forderten Musik ein. Beide wollten mit Händen malen und beim 2. den Pinsel dazu nehmen. Das Größte war für sie zuerst, sich die Hände total mit Farbe</p>	<p>Ausdruck von Freude-> Emotionen. Keine Angst mehr, Hände schmutzig zu machen.</p> <p>Wunsch nach Musik-> Selbstwirksamkeit/ Freiheit</p> <p>Keine Angst mehr, Hände schmutzig zu machen.</p>

	<p>einzu- kleistern. Es.: Bei ihr war es das erste Mal. Bisher hatte sie sehr vorsichtig mit einem Finger gemalt. Hat das ganze Blatt genutzt. Viele verschiedene Farben nebeneinander gesetzt. Immer wieder zwischendrin gelacht, beobachtet, wie Linienführung und Farbmischung entstehen.</p>	<p>Sie war völlig frei in ihrem Gestalten.</p> <p>Ganze Blatt-> Gewinn an Selbstsicherheit</p> <p>Freude am Entdecken-> Emotionen</p> <p>Es. geht es z.Zt. scheinbar richtig gut. Ich habe sie selten so gelöst und fröhlich gesehen.</p>
--	---	---

Datum: Fr., 16.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Habe Es. und Ky. gefragt, ob sie mit den Händen oder mit Pinseln malen wollten. Beide wollten zuerst mit den Händen malen. Es.: Hat sich die Hände extrem mit Farbe beschmiert und das ganze Blatt ausgefüllt. Nach einer Weile wollte sie mit Pinseln weitermalen. Sie hat heute beobachtet, wie Farbe tropft und das Tropfen dann bewusst eingesetzt, hinterher die Tropfflecken mit Fingern vermalte.</p>	<p>Es. malte am Anfang ja sehr vorsichtig mit einem oder zwei Finger. Ich sehe es als Form innerer Freiheit, dass sie sich traut und Freude daran hat, sich die Hände richtig dreckig zu machen. Außerdem deute ich das als Ausdruck von gesteigertem Selbstbewusstsein, dass Es. inzwischen das ganze Blatt Papier ausfüllt.</p>

Datum: Fr., 30.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Es. hat große Freude daran, das Bild ganz auszufüllen. Heute hat sie das 1.Mal mit den Händen bewusst gedruckt und Spuren mit Farbe gezogen und getupft. 1.Bild: wieder alles verwischt. Beim 2.Bild blieben Experimente erkennbar. Hier hat sie Pinsel und Hände benutzt. Als sie fertig war, hat sie auch getanzt und blieb vor ihren Bildern stehen. Meine Frage: „habt ihr schöne Bilder gemalt?“ „Jaaaa!“</p>	<p>Von der Beobachtung zum bewussten Experimentieren und Gestalten.</p>

Datum: Fr., 6.2.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Es will mit den Fingern malen und füllt das ganze Blatt. Sie kreist mit den Handgelenken, malt dicke Spuren, dann verwischt sie alles. „Mache heute nur schweres Papier“ und hebt das Blatt hoch. Sie hat entdeckt, dass das Blatt umso</p>	<p>Beobachtung-> Planung (Verbalisierung)-> Ausführung</p>

	schwerer ist, je mehr Farbe darauf ist. Beim Malen beobachte ich ein stilles Lächeln Im Gespräch mit Ky wird das Lächeln immer breiter. Wie letzte Woche zwischen Aa. und Le. findet auch hier zum 1.Mal richtige Kommunikation zwischen den beiden Kindern statt.	Im Spielhausalltag ist Es. immer traurig und in sich gekehrt. Hier: Momente des Glücks.
--	--	---

2.1.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Wie alle Kinder war Es. am Anfang verunsichert. Sie malte extrem vorsichtig mit einem bzw. zwei Fingern. Sie erklärte sehr bestimmt, dass sie fertig sei. Vor dem zweiten Setting war ein Ausdruck von Freude und Begeisterung zu erkennen, als es darum ging, sie in den vorbereiteten Gruppenraum zu holen. Die Musik lief noch nicht und sie forderte sie ein. In den weiteren Settings entschied sie spontan, welche Farbe sie haben wollte. Sie fing an, mit den Handgelenken zu kreisen, zu tupfen, die Farbe tropfen zu lassen und die Geschwindigkeit beim Malen zu verändern. Dabei beobachtete sie sehr genau, wie sich die Farben verhielten und trat darüber mit mir in Kommunikation, z.B. „Wow, rosa...“. Sie fing an, mehrere Farben nebeneinander zu setzen. Im Verlauf der Settings füllte sie immer mehr das ganze Blatt aus, verwischte aber die Farben, sodass die Spuren, die sie vorher gemalt hatte, verschwanden. Ab dem dritten Setting hatte Es. keine Scheu, ihre Hände schmutzig zu machen. Beim 2. Bild wünschte sie einen Pinsel und malte damit ihre Hand an. Dann seifte sie ihre Hände mit Farbe ein. Sie hat zwischendurch gelacht. Zum Ende des Projektes hat sie das Drucken mit den Händen entdeckt, Spuren blieben erkennbar. Im vorletzten Setting hat sie beim ersten Bild wieder alle Spuren verwischt. Beim zweiten Bild benutzte sie Pinsel und Hände. Sie ließ Spuren ihrer Experimente stehen. Als sie fertig war, hat sie getanzt, blieb vor ihren Bildern (die auf dem Boden trockneten) stehen und sah sie sich an. Auf meine Frage, ob sie schöne Bilder gemalt hätte reagierte sie begeistert mit „Jaaa!“ Im letzten Setting machte sie den Schritt von der Beobachtung, zur Planung und zum sprachlichen Ausdruck der Planung (viel Farbe = schweres Papier => „Male nur dickes Papier.“). Sie lächelt viel. Es. tritt zum ersten Mal in richtige Kommunikation mit Ky. Es. verhielt sich im Projekt extrem anders, als im Gruppenalltag: Sie forderte Farben selbstverständlich und selbstbewusst ein, sie traf ganz sicher die Entscheidung, wann ein Bild fertig war, Ihre Kommunikation war lebendig, sie lächelte viel, lachte auch und hatte immer leuchtende Augen. Es. hatte zwar schon eine Beziehung zu mir vor dem Forschungsprojekt aufgebaut, intensivierte diese aber. Jeden Morgen wollte sie von mir begrüßt und in den Arm genommen werden.

2.2. Sa.

2.2.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr., 31.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Sa. ist das 1.Mal dabei. Sie kennt alle Farben und das Wort `bunt`. Sie fängt gleich beim 1.Mal an, Händeabdrücke zu machen. Materialwunsch in ihrer Sprache, aber durch Gestik zum Ausdruck gebracht.	

Datum: Fr., 16.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Sa.: Wollte auch zuerst mit den Händen malen, forderte den Pinsel und wechselte dann immer wieder zwischen Pinsel und Händen. Mit dem Pinsel malte sie sich auch die Hände an. Wie immer kannte Sarah alle Farben und wusste auch genau, welche sie wollte.</p> <p>Sie redet sehr viel zu mir, verstehe es aber nicht.</p> <p>Auch sie besteht jetzt auf die Begrüßung am Morgen mit in den Arm nehmen.</p>	<p>.</p> <p>Nicht nur das Papier ist Gestaltungsfläche, sondern auch die Hände.</p>

Datum: Fr., 23. 1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Sa. möchte mit den Fingern malen und fordert hellgrüne Farbe. Sie nimmt auch sehr viel Farbe und benutzt sie wie Seife. Dann malt auch sie ihre Unterarme an, nimmt eine andere Farbe und beobachtet, wie sich die Farben auf ihrer Haut mischen. Dann nimmt sie einen Pinsel und malt sich mit diesem weiter an, sie beobachtet die Pinselfspuren auf ihrer Haut. Zuletzt lässt sie die Farbe von ihren Fingern auf das Blatt tropfen und ist dabei auch sehr konzentriert.Malt mit beiden Händen.	

2.2.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Da Sa. mir alle Farben, die sie haben wollte auf Deutsch benennen konnte und auch das Wort „bunt“ und „Hellgrün“ aussprach, gehe ich davon aus, dass sie sehr wohl Deutsch

verstand und auch sprechen könnte, wenn sie wollte. In ihrem ersten Setting fing sie gleich an, mit ihren Händen zu drucken. In ihrem zweiten Setting wünschte sie Pinsel und malte im Wechsel mit Pinsel und Händen. Sie malte mit dem Pinsel ihre Hände an. Sie trat in Kommunikation mit mir (redete sehr viel), aber in ihrer eigenen Sprache. Im dritten (letzten) Setting malte sie sich ihre Hände und Unterarme an und beobachtete genau, wie sich die Farben auf der Haut mischten und wie auf ihr Pinselspuren aussehen. Sie seifte ihre Hände ein und ließ die überschüssige Farbe auf das Papier tropfen. Wie sich die Farbe dabei verhielt, beobachtete sie genau. Sa. war immer fröhlich, hat viel gelacht und hatte leuchtende Augen. Sa. malte mit beiden Händen. Sa. war im Gruppenalltag sehr eigenständig, aber auch sie kam jeden Morgen zur Begrüßung und genoss es, gedrückt zu werden.

2.3. Ky.

2.3.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr. 26.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Le. und Ky. habe ich zusammen in den Gruppenraum mitgenommen. Ihre Mütter waren noch da und ihnen fiel die Trennung schwer. Beide haben geweint. Zuerst hatte sich Le. beruhigt, da er sich erinnerte und er wollte loslegen.</p> <p>Ky. war das 1.Mal beim Malen. Sie wollte sich keinen Kittel anziehen (was bei mir Stress wegen dem Schmutz auslöste). Das Problem ist, dass Ky. kaum Deutsch versteht und auch nicht sprechen kann. Beim Abholen in den Malraum sah ich, wie die Mutter darauf bestand, dass sie mit rechts schneidet. Beim Malen hat sie spontan die linke Hand benutzt. Sie hat selbstständig, auf einem relativ kleinen Fleck gemalt. Hat ihre Wünsche mit einzelnen Wörtern geäußert. Immer wieder ist sie mir hinterher in den Raum gewitscht.</p>	<p>Ich kann nicht erkennen, woran die Kinder festmachen, wann ein Bild fertig ist.</p> <p>Habe Montag den großen Bruder angesprochen, dass sie mehr Deutsch mit Ky. sprechen müssen, da wir sie nicht verstehen.</p> <p>Mit Mutter wegen der Linkshändigkeit sprechen.</p> <p>Es scheint ihr Spaß gemacht zu haben.</p>

Datum: Fr., 31.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Ky. malte mit 1 Finger, dann mit beiden Händen. Sie fing an, Abrücke von ihren Händen zu machen. Dann wollte sie kleineres Papier und hat damit selbstständig experimentiert, z.B. auch gefaltete und somit gedruckt. Beim Auffalten genau geschaut, was mit dem Blatt passiert ist. Lachen. Wünsche mit einzelnen Wörtern geäußert	Mir fällt auf, dass auch Ky. jeden Morgen zum Hallo sagen kommt und ich Ansprechpartnerin bei Streitigkeiten, Toilettengang und sonstige Hilfe geworden bin.

Datum: Fr., 9.1.09		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Ky. begnügte sich mit ein oder zwei Farben. Sie äußerte sehr bestimmt, dass sie kleineres Papier haben wollte. Drucken wie beim letzten Mal. Hände abwischen.	

Datum: Fr., 16.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Habe Es. und Ky. gefragt, ob sie mit den Händen oder mit Pinseln malen wollten. Beide wollten zuerst mit den Händen malen. Ky. mochte sich nicht wirklich dreckig machen. Sie forderte mich immer wieder auf, ihre Hände abzuwischen. Auch Ky. wollte später mit einem Pinsel malen. Auffällig: Sie wechselt immer wieder zwischen rechts und links. Als wir anfangen und sie frisch in der Kitagruppe war, arbeitete sie konstant mit der linken Hand. Sie malte mit höchstens 2 Farben und nahm nur wenig Platz des Blattes ein, forderte sehr schnell neue Blätter, insgesamt 4. Falten. Sie sagt immer danke, wenn ich ihr etwas gebe.	Ky. behält so ihren ganz eigenen Kopf. Sie weiß, was sie will, orientiert sich nicht viel an anderen (auch in der Gruppe nicht) und sagt: ich bin fertig, will neues Blatt. Inwieweit Ky. durch Beobachtung auch vermehrt die rechte Hand benutzt oder sie darauf im Kitaalltag hingewiesen wird, vermag ich nicht zu beurteilen.

Datum: Fr., 23. 1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Ky möchte heute viele Pinsel und Spatel und sehr viele Farben. Dann malt sie mit den Fingern und verlangt nach dem Topfkratzer. Als sie ihn in die Hände nimmt, zieht sie ein angewidertes Gesicht. Die Werkzeuge wechselt sie immer wieder von rechts nach links. Sie malt mit beiden Händen. Falten.	Der Topfkratzer war ihr vielleicht zu hart und kratzig und ihr behagte das Gefühl nicht.

Datum: Fr., 30.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Ky. will weiterhin kleine Blätter und malt ihre Bilder mit einer bis höchstens drei Farben. Zwischendurch möchte sie immer wieder die Hände abgewischt bekommen. Sie kann immer noch nicht die Farben sagen. Sie ist relativ schnell fertig und hat, während Es. noch malt, getanzt.	

Datum: Fr., 6.2.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Ky. will zuerst Pinsel, dann malt sie mit den Händen. Sie kreist noch nicht mit den Handgelenken, sondern wischt weiterhin hin und her. Nebenbei redet sie sehr viel, unterhält sich auch mit Es. Sie ist aber noch schwer zu verstehen.	

2.3.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Bei ihrem ersten Setting hatte Ky. Trennungsschmerz und weinte. Sie wollte keinen Kittel anziehen. Die Mutter bestand beim Basteln darauf, dass sie die rechte Hand benutzt. Im Setting malte sie mit der linken Hand. Im Gruppenalltag benutzt sie hauptsächlich die linke Hand. Ky. gestaltete selbstständig auf einer relativ kleinen Fläche des großen Blattes. Als sie fertig war und andere Kinder an der Reihe waren, hat Ky. versucht, immer wieder in den Raum zu kommen. Im zweiten Setting malte Ky. mit beiden Händen und machte Abdrücke von ihren Händen. Sie forderte kleineres Papier und hat damit selbstständig experimentiert. Sie hat erst darauf gemalt (z.T. auch das ganze Blatt ausgefüllt), dann gefaltet und somit gedruckt. Nach dem Auseinanderfalten hat sie überprüft, was sich auf dem

Papier verändert hatte. Beim Betrachten der Ergebnisse hat sie gelacht. Das Drucken behielt sie bis zum letzten Setting bei. Nach dem zweiten Setting beanspruchte mich Ky. mehr im Gruppenalltag (Hilfe bei Streitigkeiten, Toilettengang usw.). Auch sie forderte nun ein morgendliches Begrüßungsritual mit einer Umarmung ein. Im vierten Setting wollte Ky. nach dem ersten Bild einen Pinsel haben und wechselte ihn später ständig von links nach rechts. Über die Ergebnisse freute sie sich (lachen). Sie war mit jedem Bild schnell fertig und gestaltete insgesamt vier. Im fünften Setting experimentierte sie mit vielen Werkzeugen. Sie wechselte sie wiederum von einer Hand in die andere. Als sie den Topfkratzer in die Hand nahm, zog sie ein angewidertes Gesicht. Im fünften Setting wollte Ky. früh aufhören, aber nicht aus dem Raum gehen. Während Es. noch malte, hat sie getanzt. Im letzten Setting malte Ky. immer noch aus der Schulter heraus. Sie hat mit Es. während des Settings kommuniziert. Ky. mochte generell nicht das Gefühl der Farbe an ihren Händen. In allen Settings musste ich ihr zwischendurch die Hände abwischen. Sprachlich hat sie sich weiter entwickelt. Sie konnte ausdrücken, dass sie fertig war und neues Papier wollte. Ky. war das einzige Kind, welches immer „danke“ sagte. Sie redete ab ihrem 3. Setting sehr viel auf Deutsch, was ich aber kaum verstehen konnte. Aber sie hat den Sprung geschafft, ohne Scheu zu sprechen.

2.4.4. Aa.

2.4.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr., 19.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Aa. hörte die Musik und schrie: Musik! Tanzen! ...und zappelte wie wild herum, was überhaupt nicht zur Musik passte. Ich erklärte ihm, dass in diesem Raum wildes Toben Tabu ist.</p> <p>Er wollte sofort all die Farben haben, die Ma. mit Bedacht auswählte. Nach anfänglichem Zögern schaufelte er die Farbe vom Teller und brachte sie mit wilden, unkoordinierten Wischen auf die Tapete. Er handelte sehr hektisch und wild, ohne zu beobachten, was er da machte. Er blickte eher auf mich und zu den Farben, um zu schauen, was er als nächstes haben wollte.</p> <p>Zwischendurch wollte er immer wieder die Hände waschen. Aa. konnte zum Schluss die Farben benennen.</p>	<p>Für mich stellte es sich tatsächlich schwieriger als gedacht heraus, mich auf das Tempo der Kinder und ihre Vorgehensweise einzulassen und nicht einzugreifen und zu beeinflussen.</p> <p>Es erstaunte mich, dass die Kinder bei aller gezeigten Unsicherheit sehr selbstbewusst und entschieden äußerten, dass sie fertig wären.</p> <p>Das ist mir auch sonst aufgefallen, dass er nicht darüber nachzudenken scheint, was und wie er etwas macht. Er hat ein Ziel, was sofort erreicht werden muss, ohne sich eine Strategie zu überlegen.</p>

Datum: Fr. 26.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Aa. ist gerne mitgekommen, er hat sich selbstständig ausgezogen (beim An- und Ausziehen ist er eher unselbstständig) und hat sich sofort, ohne Aufforderung, an den Tisch gesetzt. Ich hatte noch keine Musik laufen. Fragte ihn, ob er sie hören wollte. „Ja.“ Er hat in ganzen Sätzen gesprochen: Wo ist Ma./ ich möchte bitte... Darf ich das machen? Dabei unsicherer Blick. Es ging darum, auf die Tapete einzuschlagen. Ich bejahte mit aufmunterndem Worten und Kopfnicken und er agierte beruhigt. Dieses Mal hat Aa. ruhiger und überlegter gearbeitet, er hat beobachtet, was er und Farbe tat. Er wusste, wann er mit dem 1.Bild fertig war und wollte neues Papier. Er hat insgesamt 3 Bilder gemalt. Aa. war nicht mehr sicher in den Farben. Aa. füllte das ganze Blatt Papier aus.</p>	<p>Da mit Aa. alleine ein Gespräch möglich war, frage ich mich, ob ich nicht mit jedem Kindern einzeln arbeiten sollte, doch das ist ja zeitlich überhaupt nicht drin.</p>

Datum: Fr., 31.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Aa. malt heute wesentlich ruhiger und bewusster als die Male davor. Er lässt die Handgelenke kreisen, die Farbe tropfen. Dann haut er rhythmisch mit den Händen auf das Papier.</p>	<p>Auch Aa. hat eine Beziehung zu mir aufgebaut. Jeden Morgen kommt er mit ausgestreckten Armen auf mich zugerannt.</p>

Datum: Fr., 9.1.09		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Heute habe ich den Kindern zum ersten Mal die Wahl gelassen, mit Händen und/oder Pinsel, Abwaschbürste, Kamm, Spatel und anderes Werkzeug aus dem Töpferbereich zu malen.</p> <p>Le. und Aa. wollten sofort mit Pinsel malen. Experimentierten auch mit Abwaschbürste.</p> <p>Aa. hat mit vollem Körpereinsatz gemalt. Oft hat er gar nicht richtig hingeschaut. Pinsel falsch gehalten, wild über das Papier gefahren, mit den Händen auf das Papier geschlagen, Unterarme auf die Farbe gelegt und mit ihnen „gedruckt“, Hände und Unterarme angemalt.</p>	<p>Warum ist Aa. so hektisch, „grob“? Was geht in ihm vor?????</p>

Datum: Fr., 16.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Auch Aa. wollte zuerst mit den Händen malen und strich mit unheimlichem Tempo sowohl der Hand- und Armbewegungen, als auch mit Farbenwechsel über das Papier, oft, ohne genau hinzuschauen. Den Pinsel hielt er im Fäustlingsgriff und drückte ihn mit großer Kraft auf das Papier. Die Abwaschbürste faszinierte ihn dieses Mal nicht so sehr. Auch Spachtel und Spatel nicht. Aa. malte sich die Hände und Unterarme an, schlug mit den Händen wild auf das Papier.</p>	<p>Nicht nur das Papier ist Gestaltungsfläche, sondern auch die Hände und Unterarme.</p> <p>Ich frage mich, warum Aa. wie ein Derwisch agiert. Ist er unausglastet, ist es mangelnde Konzentrationsfähigkeit oder ist es Ausdruck seiner Kreativität? Seine Bilder zeigen eine ungemeine Dynamik.</p>

Datum: Fr., 30.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Le. und Aa. wollten gleich mit Pinsel malen.</p> <p>Aa. zeigte auf Orange, ich gab es ihm. „Ich male einen Regenbogen.“ Mit Lila füllte er einige Freiräume aus und sagte dabei: „Tut mir leid, tut mir leid...“ Dann: „Ich male Laternen.“ Er murmelte irgendwann: „el cubana.“ Als er fertig war, fragte ich ihn, ob sie viel zu Hause solche Musik hören. „Ja, Musik kommt aus Kuba.“ Ich fragte, welche Sprache sie zu Hause sprechen. „Papa englisch und</p>	<p>Es hat mich verwundert, dass Aa. so plötzlich und unerwartet, denn in der Gruppe verweigert er meistens das Gespräch, grammatikalisch richtig spricht. Ebenso erstaunt war ich, dass er die Musik einordnen konnte. Als ich mit Aa. angefangen habe zu malen, konnte er nicht ein Wort Deutsch. Er hat, wie heute festgestellt, einen weit aus höheren Wortschatz, als andere Kinder der Gruppe mit Migrationshintergrund. Und er ist erst 3 Jahre</p>

	deutsch und kalogo (?) .“ „Afrikanisch?“ „Ja, Mama nur kalogo (?).“ Dann fing er an, alle Möbelstücke aufzuzählen und erzählte, dass er sie mit Jo. (sein älterer Bruder) sauber ge-macht hätte. Dann hätten sie sich aufs Sofa gesetzt und gefeiert.	alt. Für sein Alter sehr weit, so eine zusammenhängende Geschichte zu erzählen und das in einer fremden Sprache. Aa. macht sonst den Eindruck, als ob er nie wirklich zuhört. Aber seine Augen sehen alles. Wir, ich eingeschlossen, haben Aa.s Verhalten falsch gedeutet (er sei ein bisschen dumm). Aa. scheint alles aufzusaugen und zu speichern und erst später kommt alles „raus“. Vielleicht lebt er auch mehr in einer Phantasiewelt. Mein Nicht-Verstehen seines Malens wandelt sich zu einer Deutung: der Ausdruck eines großen inneren Reichtums und Eindrücken, die noch nicht ganz verarbeitet sind.
--	---	---

Datum: Fr., 6.2.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Malprojekt	<p>Auch Aa. und Le. kommunizieren wieder miteinander. Sie zeigen sich ihre grünen Hände und lachen dabei.</p> <p>Aa. malt auch mit Pinsel, dann schlägt er mit den Händen aufs Papier. Er fragt nach den Namen der Farben. Dann sagt er „Ich will grün.“ Ich zeige auf verschiedene Farben und frage: „Ist das grün?“ „Nein“ „Ist das grün?“ „Nein.“ „Ist das grün?“ „Ja.“ Ich gebe es ihm.</p> <p>Beim Händewaschen fragt er: „Wo geht das Wasser hin?“ Ich erkläre es ihm: in den Ausfluss, dann ins Abflussrohr unter der Straße, von dort ins Klärwerk. Er zeigt auf den Wasserhahn und sagt: „Und hier muss ich pressen.“</p>	<p>Doch die Sprachkompetenz nimmt immer mehr zu.</p> <p>Erstaunlich, dass er das Wort kennt.</p>

2.4.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Die Meditationsmusik des ersten Settings veranlasste Aa. wild zu tanzen. Er reagierte auf meine Erklärungen. Aa. kam mit Ma. in den Gruppenraum. Beim Malen orientierte er sich an Ma. Er wollte genau die Farben haben, für die sich Ma. entschieden hatte. Aa. hatte keine Scheu, seine Hände dreckig zu machen, wollte sie aber zwischendurch gesäubert bekommen. Er schaufelte die Farbe von den Tellern und verwischte sie mit wilden unkoordinierten Bewegungen. Dabei agierte er aus der Schulter heraus. Aa. beobachtete nicht sein Tun, sondern sah, während er wischte, auf dem Tisch herum, was er als nächstes haben wollte. Am Ende konnte er alle Farben benennen. Zum zweiten Setting ist Aa. gerne

mitgekommen, obwohl er alleine war, da Ma. nicht da war. Er hat sich selbstständig ausgezogen, was er bis dahin im normalen Gruppenalltag noch nicht tat. Aa. setzte sich sofort, ohne dass von mir eine entsprechende Bemerkung kam, an den Tisch. Meine Frage, ob er Musik hören wollte, beantwortete er mit „Ja“. Aa. hat entgegen dem Gruppenalltag in ganzen Sätzen gesprochen und Fragen gestellt (z.B.: Wo ist Ma.? Ich möchte bitte ... Darf ich das machen?) Aa. hatte die Idee, mit den eingekleisterten Händen auf die Tapete zu schlagen. Er schaute mich unsicher an. Als ich ihn dazu ermuntert hatte, agierte er beruhigt. Aa. hat insgesamt überlegter gearbeitet und beobachtet, was er tat und wie die Farbe reagierte. Er hat insgesamt drei Bilder gemalt und äußerte deutlich, wenn er meinte, dass eins fertig war. Er hat jeweils die ganze Fläche gefüllt. Aa. war nicht mehr sicher in der Farbbenennung. Dieses Schlagen und gleichzeitiges Drucken mit den Händen blieb bis zum Ende des Projektes erhalten. Nach dem zweiten Setting hat Aa. eine Beziehung zu mir aufgebaut. Er kommt jeden Morgen mit ausgestreckten Armen auf mich zugerannt. Nach dem zweiten Setting, Ende Oktober, hat er zum ersten Mal in der Gruppe mit Buntstiften einen Baum gemalt. Im dritten Setting fängt er an, die Handgelenke kreisen zu lassen und lässt Farbe auf das Papier tropfen. Er agierte noch ruhiger und bewusster. Während der weiteren Settings wurde Aa. etwas ruhiger, blieb als Grundtendenz aber hektisch. Im vierten Setting verwendete Aa. Pinsel und Abwaschbürste, die er im Fäustlingsgriff hielt. Er agierte wieder sehr hektisch, hat nicht darauf geschaut, was er machte. Er ist wild über das Papier gefahren und hat darauf mit den Händen eingeschlagen. Dann entdeckte er, dass seine Unterarme Farbe annahmen, wenn er sie auf das Papier legte. Er hat mit den Unterarmen gedruckt. Außerdem malte er Hände und Unterarme mit dem Pinsel an. Im fünften Setting agierte Aa. wie im vierten. Im sechsten Setting kommentierte Aa. sein Tun: „Ich male einen Regenbogen.“ Der Regenbogen war orange. Er malte Freiräume in Lila aus, wobei er in ein Selbstgespräch geriet: „Tut mir leid, tut mir leid, ...“ Dann kommentierte er wieder, was er malte: „Ich male eine Laterne.“ Für dieses Setting hatte ich südamerikanische Kinderlieder Musik ausgewählt. Während des Malens sagte Aa. „El cubana.“ Als er fertig war, fragte ich, ob sie solche Musik Zuhause hören. Er bejahte dies und sagte, dass die Musik aus Kuba käme. Ich fragte ihn, welche Sprache sie Daheim sprechen würden. „Papa Englisch und Deutsch und Kalogo(?)...Mama nur Kalogo.“ Mit Pinseln malte er sich zur Mitte des Projektes Hände und Unterarme an. Dann erzählte Aa. eine Fantasiegeschichte und zählte dabei alle Möbelstücke auf, die er im Raum sah. Aa. ist in Kommunikation zu mir gegangen. In der Gruppe verweigerte Aa. nach wie vor das Gespräch. Hier war festzustellen, dass er einen weitaus höheren Wortschatz besaß, als die

anderen Kinder mit Migrationshintergrund. Zudem sprach er grammatikalisch fast korrekt. Im siebten Setting fragt Aa. von sich aus nach den Namen der Farben und entscheidet dann: „Ich will grün.“ Ich wollte herausfinden, ob er den Namen der Farbe tatsächlich zuordnen konnte. Deshalb zeigte ich auf verschiedene und fragte, ob das Grün sei. Aa. ordnete Farbe und Wort treffend zu und ich gab ihm den Pappteller. Er interagiert mit Le. besonders intensiv. Beide zeigen sich ihre grünen Hände und lachen. Sie unterhielten sich auch über das, was sie malten. Aa. kommentierte Le.s Vorgehen, als er eine Straße übermalte: „Die ist darunter.“ Beim Händewaschen kam Aa.s Wissensdurst zum Vorschein. Erfragte mich, wohin das Wasser gehe und ich erklärte es ihm mit einfachen Worten.

2.5. Ma.

2.5.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr., 19.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Ma. konnte die Farben benennen. Er hatte große Freude daran, wie sie auf der Tapete wirkten, was für Spuren und Muster er mit Fingern und Händen machen konnte. Dabei setzte er Farben neben- und aufeinander. Er setzte einen gewissen Forschergeist ein. Während die anderen Kinder eher still waren, ich nur von ihren Augen lesen konnte, war Marc in seiner Freude sehr extrovertiert und kommunikativ. „Guck mal, das Rot und oh, das Grün! Schau mal wie die verschmelzen!“</p> <p>Immer wieder fragte er, ob das, was er macht, richtig oder falsch wäre. Ich sagte ihm, dass alles, was er hier macht, richtig ist. Dann war er für den Moment beruhigt und machte weiter.</p>	<p>Für mich stellte es sich tatsächlich schwieriger als gedacht heraus, mich auf das Tempo der Kinder und ihre Vorgehensweise einzulassen und nicht einzugreifen und zu beeinflussen.</p> <p>Es erstaunte mich, dass die Kinder bei aller gezeigten Unsicherheit sehr selbstbewusst und entschieden äußerten, dass sie fertig wären.</p>

Datum: Fr., 9.1.09		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Ma. kam auch sehr gerne. Wollte sofort Pinsel, mehrere. Hat die Linien ganz bewusst gezogen, wenn auch Pinsel falsch gehalten. Hat gekleckst und gepunktet. Mit dem Spatel Farbe wieder abgetragen, beobachtet, was darunter zum Vorschein kam. Alle Möglichkeiten, die ich ihm zeigte, entwickelte</p>	<p>Wie erwartet, hat Ma. konzentriert experimentiert. Er hat einen Forscherdrang, <u>will</u> erfahren und daraus lernen.</p> <p>Das Anordnen der Werkzeuge hat mich sehr erstaunt. Ma. scheint sehr systematisch und strukturiert vorgegangen zu sein. Ebenso scheint er sich jeden Schritt genau</p>

	er gleich weiter: Kamm, Topfkratzer, Abwaschbürste, verschiedene Formen von Spatel und Spachtel. Er forderte: „Zeig mir mehr!“ Er hat neben seinem Bild auf einem extra Blatt Papier säuberlich, wie an einem Lineal gezogen, Pinsel etc. untereinander angeordnet und jedes Mal genau überlegt, welches Werkzeug er nimmt.	überlegt zu haben.
--	---	--------------------

2.5.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Ma. hat nur zweimal am Forschungsprojekt teilgenommen. Auch er war im ersten Setting verunsichert und fragte immer wieder, ob das, was er tat, richtig oder falsch sei. Ich habe ihn beruhigt, indem ich zum Ausdruck brachte, dass es bei mir kein richtig oder falsch gäbe und er machen könne, was er wolle. Ma. kannte alle Farben. Während die anderen Kinder im ersten Setting eher still agierten und ich ihre Freude nur an ihren Augen ablesen konnte, war Ma. sehr extrovertiert. Alles, was er entdeckte, wie Spuren und Muster wirkten, wie sich die Farben verhielten, kommunizierte er sogleich, z.B.: „Guck mal, das Rot und oh, das Grün! Schau mal wie die verschmelzen!“ In seinem zweiten Setting lagen Werkzeuge und Pinsel bereit, die er im Fäustlingsgriff hielt. Ma. zog bewusst Linien, hat gekleckst und gepunktet. Mit dem Spatel trug er die Farbe wieder ab und beobachtete, was darunter zum Vorschein kam. Er forderte mich auf, ihm mehr Möglichkeiten des Gestaltens zu zeigen, die er sogleich weiter entwickelte. Ma. hat konzentriert experimentiert. Neben das jeweilige Bild hat er von sich aus ein sauberes Blatt Papier gelegt, auf das er alle benutzten Werkzeuge, mit der benutzten Spitze nach oben gerichtet, wie an einem Lineal gezogen anordnete. Er überlegte sehr genau, welches Werkzeug er verwenden wollte. Im Verlauf des Gruppenalltags hat Ma. keine Bindung zu mir aufgebaut.

2.6. Le.

2.6.1. Forschungstagebuch

Datum: Fr., 19.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Le. war zuerst unsicher und malte mit einem Finger. Die erste Farbe, die er wählte war braun. Nach und nach nahm er alle Finger, dann beide Hände. Er trug die Farbe Schicht für Schicht auf. Im Grunde genommen matschte er. Zuerst zeigte er sehr bestimmt auf die Farben, die er wollte. Ich fragte: du willst braun? Die Antwort war ein Kopfnicken. Am Ende konnte er die Farben benennen, die er wollte. Zuerst schienen seine Augen immer wieder zu fragen, ob er das wirklich dürfe. Zum Schluss leuchteten sie vor Freude. Les 1. Bild war braun. In seinem 2. Bild hat er mehrere Farben nebeneinander gesetzt. Als ich ihm die Hände wusch, nahm er unaufgefordert Papier und machte das Waschbecken von außen sauber.</p>	<p>Für mich stellte es sich tatsächlich schwieriger als gedacht heraus, mich auf das Tempo der Kinder und ihre Vorgehensweise einzulassen und nicht einzugreifen und zu beeinflussen.</p> <p>Es erstaunte mich, dass die Kinder bei aller gezeigten Unsicherheit sehr selbstbewusst und entschieden äußerten, dass sie fertig wären.</p> <p>Dieses Verhalten hat mich perplex gemacht und ich kann es mir noch nicht erklären. Ist bei ihm Zuhause alles penibel sauber gehalten? Er tat es so selbstverständlich.</p>

Datum: Fr. 26.9.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	<p>Le. und Ky. habe ich zusammen in den Gruppenraum mitgenommen. Ihre Mütter waren noch da und ihnen fiel die Trennung schwer. Beide haben geweint. Zuerst hatte sich Le. beruhigt, da er sich erinnerte und er wollte loslegen. Le. wählte dieses Mal nicht die braune Farbe, doch das Gesamtergebnis wurde es durch die Mischung. Er wollte 2 Bilder machen. Auch heute hat er genussvoll gematscht. Als ich die Kinder wieder in die Gruppe brachte, wollte Le. auf meinen Arm. Er legte den Kopf auf meine Schulter und hielt ganz still, als ich ihm über den Rücken strich.</p>	<p>Ich kann nicht erkennen, woran die Kinder festmachen, wann ein Bild fertig ist.</p>

Datum: Fr., 31.10.2008		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Projekt	Le. greift zwar sofort nach den Farben, doch er erscheint mir abwesend. Er reibt sich die Augen, redet nicht, spielt am Ohr, kaut auf der Unterlippe und wimmert, anstatt zu sagen, dass er fertig ist.	Le. belastet etwas. Le. kam nie von selbst auf mich zu. Doch ließ er Trost und Körperkontakt zu, genoss diesen sichtlich, in der Zeit als es ihm schlecht ging.

Datum: Fr., 9.1.09		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Malen mit den Kitakindern	Le.: war zum ersten Mal seit langer Zeit offen und fröhlich. Er wollte gerne mitkommen und malen. Er lachte viel. Hat ganz genau beobachtet, wie sich die Farben „verhalten“ haben. Er sagte klar und deutlich, welche Farben er haben wollte. Die Male davor hatte er keinen Ton herausgebracht.	Le. scheint das, was ihn über Wochen bedrückt hat, was immer es war, erstmal überwunden zu haben. Lachen, sprechen, Wünsche äußern.

Datum: Fr., 30.1.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Malprojekt	Le. malt eine liegende Acht und zieht sie immer wieder nach. „Ich male eine Straße.“ Dann malt er sie mit der gleichen Farbe aus, sodass „nur“ ein roter Fleck zu sehen ist. „Jetzt ist die Straße weg.“ Aa.: „Nein, die ist nicht weg, die ist da drunter.“	

Datum: Fr., 6.2.2009		
Wichtige Ereignisse / Erlebnisse	Neutrale Dokumentation	Eigene Reflexion
Malprojekt	Auch Aa. und Le. kommunizieren wieder miteinander. Sie zeigen sich ihre grünen Hände und lachen dabei. Le. malt mit Pinsel. „Ich baue eine Straße.“ Dann erzählt er, dass sein Papa ein Motorrad hat, was kaputt gegangen ist.	

2.6.2. Zusammenfassende Beschreibung der Settings

Auch Le. war bei seinem ersten Setting verunsichert und hat nur mit einem Finger gemalt. Die erste Farbe, die er wählte, war Braun. Zum Ende des ersten Settings benutzte er beide Hände und trug Schicht für Schicht Farbe auf. Er matschte auf dem Papier. Seine Augen blickten erst unsicher fragend, dann begannen sie zu leuchten. Kommuniziert habe ich mit ihm, indem er auf Farben zeigte und ich z.B. fragte, ob er Blau möchte. Er antwortete mit Kopfnicken oder –schütteln. Am Ende des Settings konnte er die Farben benennen. Sein erstes Bild gestaltete er nur mit Braun, beim zweiten setzte er mehrere Farben nebeneinander. Er sagte klar und deutlich wann er fertig war. Im zweiten Setting fing er bewusst das Matschen an und genoss es. Er verwischte die Farben bis das Blatt braun war. Als ich ihn und Ky. wieder in den Gruppenraum brachte, wollte Le. auf meinen Arm. Er legte den Kopf auf meine Schulter und hielt ganz still, als ich ihm über den Rücken strich. Das Setting im Oktober (drittes) zeigte das gleiche Bild, wie im normalen Gruppenalltag: Le. hatte seine Fröhlichkeit verloren. Zwar griff er nach den Farben, doch wirkte er abwesend. Er rieb sich die Augen, redete nicht, spielte am Ohr, kaute auf der Unterlippe und wimmerte, anstatt zu sagen, dass er fertig sei. Im Gruppenalltag kam er nicht auf mich zu, doch genoss er den von mir angebotenen Körperkontakt. Im vierten Setting, im Januar, war das Kind wie ausgewechselt. Le. kam gerne zum Malen mit. Er lachte wieder, sagte klar und deutlich, welche Farben er haben wollte. Beim fünften Setting trat er in Kommunikation mit mir und Aa. Er zog die Spuren einer liegenden Acht nach und kommentierte die mit: „Ich male eine Straße.“ Dann füllte Le. die Freiräume mit der gleichen roten Farbe aus, sodass nur noch ein roter Fleck zu sehen war. Auch dies kommentierte er: „Jetzt ist die Straße weg.“ Aa: „Nein, die ist nicht weg, die ist da drunter.“ Im sechsten Setting treten Le. und Aa. in Interaktion und Kommunikation miteinander, indem sie sich ihre Hände grün anmalen, sie sich gegenseitig zeigen und lachen. Le. malt mit dem Pinsel und kommentiert wiederum sein Gestalten: „Ich baue eine Straße.“ Dann erzählt er eine Begebenheit von seinem Zuhause. Sein Papa hätte ein Motorrad, welches kaputt gegangen sei.

3. Anhang III – Auswertung der einzelnen Kinder in Dimensionen

3.1. Es.

3.1.1. Auswertungstabelle

<u>Dimension</u> Gestaltung	Nebeneinandersetzen von Farben Bevorzugte leuchtende Farben Überlegtes Spuren setzen (tupfen, tropfen, Linienführung) Verwischen der Farben, sodass Spuren nicht mehr erkennbar Von nur in der Mitte Malen Entwicklung zum Ausfüllen des ganzen Blattes Ab 3. Setting wurden Spuren stehen gelassen Mit Händen und Pinsel gleichzeitig gestaltet Mit Händen gedruckt Letztes Setting: Beobachtung->Planung-> Ausführung
<u>Dimension</u> Experimentieren	Mit Farbverhalten experimentiert (tropfen, tupfen, mischen) Geschwindigkeitswechsel Genau Beobachtung Mit Händen gedruckt Hände angemalt Werkzeuge verwendet Schichten aufgetragen
<u>Dimension</u> Feinmotorik	Am Anfang Malen mit einem Finger Mit beiden Händen gemalt Handgelenke kreisen Tupfen Geschwindigkeitswechsel
<u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung	Material unbekannt, vorsichtiges Malen mit einem Finger Wollte Musik hören Ab dem 3. Setting keine Scheu, Hände schmutzig zu machen Hände mit Farbe eingekleistert Tanzen
<u>Dimension</u> Sprachkompetenz	Sprachkompetenz vor Forschungsprojekt hervorragend, konnte Gefühle verbalisieren, hat dabei aber gestottert (Teil II, 4.1.) Inneres Erleben, Empfinden und Vorstellung (Planung) wurde sprachlich ausgedrückt
<u>Dimension</u> Emotionen	Vor dem Forschungsprojekt Reden über Ängste Gefühle von Unsicherheit Freude und Begeisterung vor dem 2. Setting Wow, rosa...“ Ausdruck von Erleben (da passiert was) und Empfinden (Erstaunen) Während des Gestaltens gelacht Tanzen Begeistertes „Jaaa!“ auf Frage, ob sie schön gemalt hätten. Letztes Setting viel gelächelt Generell leuchtende Augen
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	Klar zum Ausdruck gebracht, dass und was sie an Material wollte Über Entdeckungen in Kommunikation getreten („Wow, rosa...“) Im letzten Setting Kommunikation mit Ky.
<u>Dimension</u> Beziehung	Beziehung bestand schon vor Forschungsprojekt, intensiviert. Morgendliche Begrüßung mit Umarmung.
<u>Dimension</u> Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert Äußerte Wünsche Forderte Musik ein Spontane Entscheidungsfindung bei Farbwahl und deren Einforderung Freiheit zum Experimentieren (tupfen, tropfen, Geschwindigkeit...) Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren

	<p>Bilder, die zum Trocknen auslagen angeschaut (Das Selbst hat das Bild bewirkt)</p> <p>Auf Frage, ob sie schöne Bilder gemalt hätten: „Jaaa!“ Schritte von Beobachtung (je mehr Farbe, desto schwerer Papier), zur Planung („Male nur dickes Papier“) bis zur Ausführung</p> <p>Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren</p>
--	--

3.1.2. Zusammenfassende Beschreibung

Dimension Gestaltung: Es. ist im Laufe der Settings von dem Nebeneinandersetzen der Farben und deren Verwischen dazu gekommen, Spuren stehen zu lassen. Sie hat mit Händen und Pinsel gemalt und mit den Händen gedruckt und dabei das ganze Blatt ausgefüllt. Bei Es. wurde auch die Haut zur Gestaltungsfläche. Im letzten Setting hatte sie beobachtet, dass das Papier umso schwerer wird, je mehr Farbe aufgetragen wird. Sie plante, nur noch so vorzugehen und führte dies auch aus.

Dimension Experimentieren: Es. hat mit der Farbe experimentiert (tropfen, tupfen), ebenso auch mit dem Geschwindigkeitswechsel ihrer Bewegungen, mit Pinseln und mit dem Anmalen ihrer Hände. Dabei hat sie das Farbverhalten genau beobachtet. Es. hat auch die Möglichkeit mit ihren Händen zu drucken entdeckt. Durch ihre Beobachtungen fand sie heraus, dass das Papier umso schwerer wird, je mehr Farbe aufgetragen wird.

Dimension Feinmotorik: Am Anfang malte Es. mit einem Finger. Sie hat ihre Feinmotorik mit tupfen und Geschwindigkeitswechseln geübt und ist im Verlauf der Settings dazu gekommen, die Handgelenke kreisen zu lassen.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Das unbekannte Material veranlasste Es., am Anfang nur mit einem Finger zu malen. Ab dem 3. Setting hatte sie keine Scheu, sich die Hände dreckig zu machen, malte ihre Hände mit dem Pinsel an und seifte sie mit Farbe ein. Sie forderte Musik ein und hat einmal nach dem Malen getanzt.

Dimension Sprachkompetenz: Es. hatte schon vor dem Forschungsprojekt eine hervorragende Sprachkompetenz und konnte ihre Gefühle verbalisieren. Hier schien sie allerdings besonders belastet, da sie nur in diesen Situationen stark stotterte. Es. konnte sowohl ihr inneres Befinden über das, was sie erlebte als auch die Vorstellung einer Gestaltung ausdrücken.

Dimension Emotionen: Im ersten Setting zeigte Es. Unsicherheit vor den gewährten Freiheiten. Es. zeigte Freude und Begeisterung, als ich sie zum 2. Setting aus dem Gruppenraum abholte. Auch ihr unmittelbares Erleben und Empfinden verbalisierte sie mit entsprechenden Ausrufen. Während des Gestaltens lächelte und lachte sie. Es. hatte immer

leuchtende Augen. Die Freude über das die eigenen Schöpfungen zeigte sich deutlich über ihre begeisterte Antwort der Frage, ob sie schön gemalt hätte. Es. tanzte einmal nach dem Malen zur Musik, ein Ausdruck des sich Wohlfühlens.

Dimension Interaktion/Kommunikation: Es. drückte ihre Wünsche klar aus und trat mit mir über ihre Entdeckungen in Kommunikation. Im letzten Setting kommunizierte sie mit Ky.

Dimension Beziehung: Es. hatte schon vor dem Forschungsprozess eine Beziehung zu mir aufgebaut. Morgendliche Begrüßung mit in den Arm nehmen.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Es. reagierte auf das Nicht-Reglementieren mit Unsicherheit. Bei den unproblematischen Äußerungen von Wünschen und Forderungen zeigte sie ein anderes Verhalten, als im Gruppenalltag. Es. gelangte spontan zu Entscheidungen und zeigte eine Freiheit zum experimentieren. Sie vollzog die Schritte Beobachtung, Planung und Ausführung. Sie traf sichere Entscheidungen, wann ihre Bilder fertig waren. Bilder, die zum trocknen auslagen betrachtete sie intensiv und äußerte ein begeistertes „Ja“ zu der Frage, ob sie schön gemalt hätte.

3.2. Sa.

3.2.1. Auswertungstabelle

<u>Dimension</u> Gestaltung	Mit Händen gedruckt Mit Händen und Pinsel gleichzeitig gestaltet Haut wird zur Gestaltungsfläche
<u>Dimension</u> Experimentieren	Mit Farbverhalten experimentiert (wischen, tropfen) Mit Händen gedruckt Hände angemalt -> Farbe verhält sich anders auf der Haut Anmalen der Unterarme mit Pinsel (Farbe verhält sich anders auf der Haut) Genau Beobachtung, konzentriert Werkzeuge verwendet
<u>Dimension</u> Feinmotorik	Werkzeuge im Pinzettengriff
<u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung	Anmalen der Hand mit Pinsel Anmalen auch der Unterarme mit Pinsel Einseifen der Hände
<u>Dimension</u> Sprachkompetenz	Kannte alle Farben und das Wort „bunt“ Sagt sogar „Hellgrün“ Alle weitere Kommunikation in ihrer Sprache
<u>Dimension</u> Emotionen	Gefühle von Unsicherheit Fröhlich, viel gelacht, leuchtende Augen
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	Klar zum Ausdruck gebracht, dass und was sie an Material wollte, mit Hilfe von Gestik Interagierte so mit jeder Mitarbeiterin vor dem Forschungsprojekt Trat in Kommunikation mit mir (Worte leider unverständlich)
<u>Dimension</u> Beziehung	Keine Aussage zu treffen, da lange nicht im Elementarbereich, trotzdem als sie da war, bestand sie auf morgendliche Begrüßung mit Umarmung

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert Freiheit zum Experimentieren (tropfen, drucken, sich anmalen) Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren

3.2.2. Zusammenfassende Beschreibung

Dimension Gestaltung: Sa. hat mit den Händen gewischt und gedruckt, sowie mit Händen und Pinsel gleichzeitig gemalt. Sie ließ hin und wieder ihre Spuren stehen.

Dimension Experimentieren: Sa. experimentierte mit wischen, tropfen und Drucken mit den Händen, sowie mit Pinseln. Sie malte sich Hände und Unterarme mit dem Pinsel an und beobachtete das veränderte Farbverhalten, wie alles experimentieren genau.

Dimension Feinmotorik: Hier ist keine Aussage zu treffen, da Sa. nur wenige Male da war und ich für diesen Bereich keine Notizen erstellt habe.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Sa. hat viele taktile Erfahrungen gesammelt, indem sie Hände und Unterarme mit dem Pinsel anmalte und ihre Hände einseifte. Sie reagierte auf die Musik und hat getanzt.

Dimension Sprachkompetenz: Sa. sprach sowohl im Gruppenalltag als auch im Forschungsprojekt konstant in ihrer Sprache. Nur die Farben sagte sie auf Deutsch, da ich sie ihr dann geben konnte. Auch sprach Sa. das Wort „bunt“. Insofern gehe ich davon aus, dass sie Deutsch sehr wohl verstand und hätte sprechen können, wenn sie gewollt hätte.

Dimension Emotionen: In ihrem ersten Setting zeigte Sa. Gefühle der Unsicherheit, abzulesen an fragenden und unsicheren Blicken. Ansonsten war sie immer fröhlich, hatte leuchtende Augen und lachte sehr viel.

Dimension Interaktion/ Kommunikation: Sa. interagierte vor, während und nach dem Forschungsprojekt mit Hilfe von Gestik und konnte auf diese Weise ihre Wünsche und Bedürfnisse vermitteln. Sie trat zu mir während der Settings in Kommunikation. Ihre Worte waren für mich unverständlich.

Dimension Beziehung: Da Sa. nur dreimal am Forschungsprojekt teilgenommen hat und danach für einige Wochen in England war, kann über diese Dimension kaum eine Aussage getroffen werden. Wenn sie da war, wollte sie zur morgendlichen Begrüßung in den Arm genommen werden.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Sa. hat auf die Nicht-Reglementierung unsicher reagiert. Aber sie hatte die innere Freiheit zum Experimentieren und war sicher in den Entscheidungen, wann ihre Bilder fertig waren.

3.3. Ky.

3.3.1. Auswertungstabelle

<u>Dimension</u> Gestaltung	1. Setting: Kleine Fläche auf großem Papier 2. Setting: Mit Händen gedruckt Auf kleinem Papier ganze Fläche ausgefüllt Falten (z.T. mehrfach) -> Drucken – bis zuletzt beibehalten .Auch Pinsel und Topfkratzer verwendet Bevorzugt 1 -3 Farben
<u>Dimension</u> Experimentieren	Mit Farbverhalten experimentiert (wischen, drucken) Mit Händen gedruckt Alleine auf die Idee mit dem kleineren Papier gekommen Falten -> Drucken -> Auseinanderfalten Genaueres Beobachten, wie sich die Farbe beim Drucken verhalten hat 5. Setting: mit vielen Werkzeugen experimentiert
<u>Dimension</u> Feinmotorik	Mutter bestand darauf, dass Ky. rechte Hand benutzt. Während der Settings wechselte sie zwischen rechter und linker Hand Mit beiden Händen gemalt Falten Bis zuletzt aus der Schulter heraus agiert
<u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung	Ky. mochte bis zuletzt nicht das Gefühl der Farbe auf der Hand, wollte sehr häufig zwischendurch die Hände abgewischt bekommen Beim Anfassen des Topfschrubbers zog sie ein angewidertes Gesicht Nach 5. Setting getanzt
<u>Dimension</u> Sprachkompetenz	Wünsche mit einzelnen Wörtern zum Ausdruck gebracht Ab 3. Setting viel auf Deutsch gesprochen, schwer verständlich Im Gruppenalltag immer mehr gesprochen
<u>Dimension</u> Emotionen	1. Setting: Trennungsschmerz von Mutter, geweint Gefühle von Unsicherheit Versuchte, später immer wieder in den Raum zu kommen -> hatte Freude Beim Anfassen des Topfschrubbers zog sie ein angewidertes Gesicht Hat sich über Ergebnisse gefreut (gelacht)
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	Wünsche mit einzelnen Wörtern zum Ausdruck gebracht Ab 3. Setting Kommunikation mit mir (schwer verständlich) 5. Setting: Kommunikation mit Es.
<u>Dimension</u> Beziehung	Ab 2. Setting beanspruchte mich Ky. mehr im Gruppenalltag (Hilfe beim Toilettengang, zuerst durch zeigen, später mit Worten; Hilfe bei Streitigkeiten, zuerst durch Weinen, später konnte sie erzählen) und morgendliche Begrüßung mit Umarmung
<u>Dimension</u> Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert Freiheit zum Experimentieren (drucken, falten) Wünsche geäußert Hat sich nie an anderem Kind orientiert, immer ihr eigenes „Ding“= Falten gemacht Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren An Kommunikationsfähigkeit gewonnen Fordert im Gruppenalltag Hilfe ein

3.3.2. Zusammenfassende Beschreibung

Dimension Gestaltung: Im ersten Setting malte Ky. auf einer kleinen Fläche des großen Papiers, im zweiten setzte sie das Drucken mit den Händen als Gestaltungsmittel ein.

Dann malte sie auf dem von ihr gewünschtem kleinen Papier die ganze Fläche aus und kam dazu, diese Papiere zu falten, z.T. mehrfach, und hat auf diese Weise ebenfalls gedruckt. Ky. setzte auch Werkzeuge zum Gestalten ein.

Dimension Experimentieren: Ky. hat mit Hilfe des Wischens, Händedruckens und Drucken durch falten mit dem Farbverhalten experimentiert und dieses genau beobachtet. Sie hat von sich aus sowohl zu kleinerem Papier gefunden als auch das Falten und Drucken alleine entdeckt und es bis zum Ende der Settings beibehalten. Ky. hat auch mit Werkzeugen experimentiert.

Dimension Feinmotorik: Ky. schien Linkshänderin zu sein, die Mutter bestand allerdings darauf, dass sie mit der rechten Hand arbeitet. In den Settings hat sie mit beiden Händen gemalt und die Werkzeuge von einer in die andere Hand gewechselt. Mit dem z.T. mehrfachen Falten und Auseinanderfalten hat sie ihre Feinmotorik geübt. Beim Malen agierte sie bis zum letzten Setting aus ihrer Schulter heraus.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Ky. mochte das Gefühl der Farbe nicht auf der Haut und wollte bis zuletzt während des Malens immer wieder die Hände abgewischt bekommen. Beim Anfassen des Topfkratzers zog sie ein angewidertes Gesicht. Auch Ky. reagierte auf die Musik. Sie forderte sie ein, als ich vergessen hatte, den CD-Player anzumachen und hat getanzt.

Dimension Sprachkompetenz: Bis zum dritten Setting äußerte Ky. ihre Wünsche mit einzelnen Wörtern. Ab dem dritten Setting hat sie immer mehr, aber schwer verständlich gesprochen. Auch im Gruppenalltag sprach sie immer mehr. In der Farbbenennung blieb sie unsicher.

Dimension Emotionen: Beim ersten Setting war noch ihre Mutter anwesend, wollte aber gleich gehen. Das rief bei Ky. Trennungsschmerz hervor, sie weinte. Beim Malen zeigte sie zuerst Gefühle der Unsicherheit, abzulesen an ihren fragenden und unsicheren Blicken. Später versuchte sie immer wieder in den Raum zu kommen, sodass sie scheinbar Freude am Malen und sich wohl gefühlt hatte. Beim Anfassen des Topfkratzers zog Ky. ein angewidertes Gesicht, direkter Ausdruck eines unangenehmen Gefühls. Beim Betrachten ihrer Ergebnisse hat sie viel gelacht. Ky. hatte während der Settings leuchtende Augen.

Dimension Interaktion/ Kommunikation: Bis zum dritten Setting hat Ky. mit einzelnen Wörtern ihre Wünsche kommuniziert. Ab dem dritten Setting sprach sie wesentlich mehr, auch im Gruppenalltag, aber noch schwer verständlich. In ihrem fünften Setting kommunizierte sie mit Es.

Dimension Beziehung: Ab dem zweiten Settin beanspruchte mich Ky. mich vermehrt im Gruppenalltag, zuerst durch zeigen, z.B. wenn sie zur Toilette wollte, oder durch weinen, z.B. wenn sie bei Streitereien weinend zu mir kam.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Ky. war durch die Nicht-Reglementierung verunsichert, nutzte dann aber die Freiheit zum eigenständigen Experimentieren. Sie war das einzige Kind, welches auf die Idee eines kleineren Formates kam und das Drucken durch Falten entdeckte. Sie konnte ihre Wünsche äußern, fand zu sicheren Entscheidungen, wann ihre Bilder fertig waren und gewann an Kommunikationsfähigkeit

3.4. Aa.

3.4.1. Auswertungstabelle

<p><u>Dimension</u> Gestaltung</p>	<p>Wildes Wischen Überschüssige Farbe auf Papier tropfen lassen Schlagen und damit Drucken auf das Papier (blieb alle Settings erhalten) Ausfüllen der ganzen Fläche Pinsel Drucken mit Händen und Unterarmen Haut wurde zur Gestaltungsfläche Sechstes Setting: Kommentieren der Gestaltung („Ich male einen Regenbogen, ... eine Laterne.“) Freiräume wurden ausgemalt Nach dem zweiten Setting gegenständlich in Gruppe gemalt</p>
<p><u>Dimension</u> Experimentieren</p>	<p>1. Setting: Orientierung an Ma. keine Beobachtung des eigenen Tun 2. Setting: Schlagen und damit Drucken auf das Papier. Erst nach Blick zu mir, ob ok Wischen, tropfen Etwas mehr beobachtet, wie sich Farbe verhielt Neues Material (Pinsel, Bürste) -> keine Beobachtung Entdeckung, dass Unterarme Farbe annehmen -> mit diesen gedruckt Hände und Unterarme mit Pinsel angemalt</p>
<p><u>Dimension</u> Feinmotorik</p>	<p>1. Setting: unkoordinierte Bewegungen Bewegungen aus Schulter heraus Schlagen auf das Papier eher grobmotorisch 3. Setting: Kreisen der Handgelenke Pinsel und Bürste im Fäustlingsgriff Sechstes Setting: Freiräume werden ausgemalt (Augen-Hand-Koordination)</p>
<p><u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung</p>	<p>1. Setting: Meditationsmusik Anlass zu wildem Tanzen Keine Scheu vor Farbe, wollte aber zwischendurch Hände abgewischt bekommen Hände eingeseift Wollte im 2. Setting Musik hören 3. Setting: rhythmisches Einschlagen auf das Papier Hände und Unterarme mit Pinsel angemalt 6. Setting: Ordnet während des Malens Musikrichtung der Stücke, die abge- spielt wurden, ein (el Cubana)</p>
<p><u>Dimension</u> Sprachkompetenz</p>	<p>1. Setting: Am Ende konnte er alle Farben benennen Zweites Setting: Sprach im Gegensatz zum Gruppenalltag in ganzen Sätzen Nicht mehr sicher in der Farbbenennung 6. Setting: Kommentierte seine Gestaltung: Ich male eine/n....</p>

	<p>Selbstgespräch während des Gestaltens Gespräch über Bedeutungen des Gemalten mit Le. (ist die Straße weg oder da drunter)</p> <p>Fantasiegeschichte zeugte von großem Wortschatz Grammatik korrekt</p>
<u>Dimension</u> Emotionen	<p>Tanzen Zum 2. Setting gerne mitgekommen 6. Setting: Selbstgespräche während des Gestaltens („Tut mir leid, tut mir leid,“) In Interaktion mit Le.: Lachen</p>
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	<p>2. Setting: Trat im Gegensatz zum Gruppenalltag zu mir in Kommunikation (fragte z.B. wo Mark sei)</p> <p>Aktiv Interaktion gestaltet („Ich möchte bitte ... Darf ich das machen?“) 6. Setting: Teilte mit, was er gerade malt Selbstgespräch Reaktion auf meine Frage, welche Musik die Familie Zuhause hört und welche Sprache gesprochen werde -> Fantasiegeschichte erzählt</p> <p>7. Setting: Aa. fragte von sich aus nach den Namen der Farben Interaktion mit Le. (zeigten sich gegenseitig ihre grünen Hände und lachten)</p> <p>Gespräch mit Le. über das, was sie malten Austausch über Bedeutungen des Gemalten (ist die übermalte Straße weg oder liegt sie da drunter)</p> <p>Suchte von sich aus Gespräch (Frage, wohin das Wasser abläuft)</p>
<u>Dimension</u> Beziehung	<p>Beziehungsaufbau nach 2. Setting (regelmäßig morgendliche Begrüßung mit offenen Armen)</p> <p>Gespräch des 6. Settings zeigte intensiviertere Beziehung, da Aa. im Gruppenalltag das Gespräch mit den Mitarbeiterinnen weiterhin verweigerte</p> <p>7. Setting: Suchte von sich aus ein Gespräch</p>
<u>Dimension</u> Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	<p>1. Setting: Orientierung an Ma. Was Ma. haben wollte, wollte auch Aa., später auf eigenes Tun geachtet</p> <p>Zweites Setting: Selbstständig ausgezogen Wünsche geäußert („Ich möchte bitte...“) 7. Setting: Aa. fragt von sich aus nach den Namen der Farben und äußert klar: „Ich will Grün.“</p> <p>Fähigkeit, sich mit Le. über Bedeutungen auszutauschen Freiheit zum Experimentieren (tropfen, auf das Papier einschlagen, drucken, sich anmalen)</p> <p>Äußerungen, was er gerade malt -> Selbstwirksamkeit Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren An Kommunikationsfähigkeit gewonnen Überlegtes Handeln zugenommen Anfangen, im Gruppenalltag gegenständlich zu malen</p>

3.4.2. Zusammenfassende Beschreibung

Dimension Gestaltung: Aa. wischte im Gegensatz zu allen anderen Kindern sehr wild auf dem Papier. Später ließ er seine Spuren teilweise stehen. Er setzte das Tropfen als Gestaltungsmittel ein. Durch das Schlagen auf das Papier entstanden Abdrücke von seinen Hän-

den. Aa. druckte als einziges Kind auch mit den Unterarmen. Er füllte die ganze Fläche des Papiers aus und machte auch die Haut zur Gestaltungsfläche. Aa. füllte auch Freiräume aus. Er gab seinen Gestaltungen einen Namen, wie Regenbogen oder Laterne. Nach seinem zweiten Setting hat Aa. am 20.10. zum ersten Mal in der Gruppe gegenständlich gemalt – einen Baum.

Dimension Experimentieren: Aa. schien nicht nur durch die Nicht-Reglementierung verunsichert, sondern ihn überforderte m.E. die Vielzahl an Möglichkeiten, denn er orientierte sich in seinem ersten Setting konstant an Ma. Während er die Farbe verwischte, schaute er fast nur zu ihm. Beim zweiten Setting kam Aa. auf die Idee, auf das Papier einzuschlagen und entdeckte dabei das Drucken. Er ließ überschüssige Farbe auf das Papier tropfen und fing an, das Farbverhalten zu beobachten. Als zum ersten Mal verschiedene Werkzeuge angeboten waren, nutzte er diese, beobachtete sein Tun aber wiederum nicht. Später entdeckte er, dass seine Unterarme Farbe annehmen und er mit diesen ebenfalls drucken konnte. Aa. experimentierte auch mit dem Farbverhalten auf seiner Haut, er malte sich Hände und Unterarme an.

Dimension Feinmotorik: Aa.s Bewegungen waren im ersten Setting unkoordiniert, er vollzog seine Bewegungen aus der Schulter heraus. Das Schlagen auf das Papier waren grobmotorische Bewegungen, die er bis zum Ende beibehielt. Ab dem dritten Setting ließ er seine Handgelenke kreisen, Pinsel und Bürste hielt er im Fäustlingsgriff. Im sechsten Setting verfügte er über eine gute Augen-Hand-Koordination, da er Freiräume seiner Gestaltung ausmalte.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Im ersten Setting fiel auf, dass Aa. auf die Meditationsmusik mit wildem Tanzen reagierte, obwohl die Musik leise und getragen war. Im zweiten Setting lief noch keine Musik. Auf die Frage, ob sie angestellt werden sollte, antwortete er mit „Ja.“ Als ich südamerikanische Musik abspielte, ordnete Aa. diese richtig zu. Er hatte keine Scheu, sich die Hände schmutzig zu machen, er seifte sie sich auch mit der Farbe ein. Allerdings wollte Aa. sie aber zwischendurch immer wieder abgewischt bekommen. Er malte sich mit einem Pinsel Hände und Unterarme an. Im dritten Setting geschah sein Einschlagen auf das Papier rhythmisch.

Dimension Sprachkompetenz: Obwohl Aa. im Gruppenalltag nicht sprach, ordnete er am Ende des ersten Settings die Namen der Farben korrekt zu. Im zweiten Setting war er in der Farbennennung nicht mehr sicher, sprach aber in ganzen Sätzen. Im sechsten Setting konnte er seine Gestaltung kommentieren. Er führte während des Gestaltens ein Selbstgespräch und kommunizierte mit Le. über die Bedeutung des Gemalten. Er erzählte eine

Fantasiegeschichte, verwendete dabei einen großen Wortschatz und korrekte Grammatik. Im Gruppenalltag verweigerte er zu den anderen Mitarbeiterinnen weiterhin das Gespräch. *Dimension Emotionen:* Das Tanzen von Aa. ist Ausdruck einer Emotion gewesen (deute es im Gesamtkontext, dass zu Hause viel Musik gehört oder gemacht wird. Aa.s großer Bruder spielt Schlagzeug. Vielleicht bedeutet Musik Freude). Zum zweiten Setting ist Aa. gerne mitgekommen, ein Zeichen dafür, dass er sich beim ersten wohl gefühlt hatte. Im sechsten Setting führte Aa. ein Selbstgespräch und hat damit etwas verarbeitet. „Tut mir leid, tut mir leid, ...“ In der Interaktion mit Le. hat er gelacht. Auch Aa. hatte während der Settings leuchtende Augen.

Dimension Interaktion/ Kommunikation: Im zweiten Setting trat Aa. zu mir, ganz im Gegensatz zum Gruppenalltag, in Kommunikation und gestaltete die Interaktion mit mir aktiv („Ich möchte bitte ... Darf ich das machen?“). Später teilte er die Bedeutung des Gemalten mit. Er reagiere auf meine Fragen und erzählte bereitwillig von Zuhause. Danach entwarf er eine Fantasiegeschichte. Im siebenten Setting fragte Aa. von sich aus nach den Namen der Farben und führte mit Le. ein Gespräch darüber, was sie malten. In gelang er zu einem Austausch über die Bedeutung des Gemalten. Er interagierte mit. Le., indem die beiden sich ihre grün angemalten Hände zeigten und lachten. Beim Händewaschen suchte Aa. von selbst das Gespräch und fragte, wohin das Wasser laufen würde.

Dimension Beziehung: Nach dem zweiten Setting begann Aa., eine Beziehung zu mir aufzubauen. Er begrüßte mich jeden Morgen, indem er mit offenen Armen auf mich zugerannt kam. Ansonsten verweigerte er nach wie vor, Beziehungen einzugehen.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Im ersten Setting orientierte sich Aa. sehr stark an Ma. Im zweiten Setting zog er selbstständig sein Sweatshirt aus, was er im Gruppenalltag zu dem Zeitpunkt noch nicht tat. Aa. konnte seine Wünsche äußern und von sich aus in Kommunikation treten. Er war fähig sich über Bedeutungen austauschen, hatte die innere Freiheit zum Experimentieren und äußerte sich zu dem, was er gerade Malte (Selbstwirksamkeit). Aa. fand zu einer sicheren Entscheidung, wann er mit einem Bild fertig war. Seine Sprachkompetenz war erheblich verbessert, womit Aa. auch an Kommunikationsfähigkeit gewann. Zudem gelang er im Laufe der Settings zu einem überlegteren Handeln.

3.5. Ma.

3.5.1. Auswertungstabelle

<u>Dimension</u> Gestaltung	Bewusste Linienführung (geplant) Getropft und gepunktet Pinsel Kratzspuren durch Spatel
<u>Dimension</u> Experimentieren	Mit Farbverhalten experimentiert (wischen, tropfen, tupfen) Mit Spatel Farbe abgetragen Genaue Beobachtung, was darunter zum Vorschein kam Tipps eigenständig weiter entwickelt Schritte von Beobachtung -> Planung -> Ausführung (überlegte sehr lange, welches Werkzeug er benutzen wollte)
<u>Dimension</u> Feinmotorik	Werkzeuge im Fäustlingsgriff Gute Augen-Hand-Koordination (bewusste Linienführung, Anordnung der Werkzeuge)
<u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung	Sinnliche Wahrnehmung eher über Augen und die sofort verbalisiert
<u>Dimension</u> Sprachkompetenz	Kannte alle Farben Konnte alles Erleben und alle Beobachtungen verbalisieren Neue Wortschöpfung: Farben verschmelzen
<u>Dimension</u> Emotionen	Gefühle von Unsicherheit Begeisterung über das, was er entdeckt hatte
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	Gefragt, ob er bestimmte Dinge tun dürfe Trat in Kommunikation zu mir über alles, was er erlebte und beobachtete Forderte mich auf, ihm mehr zu zeigen
<u>Dimension</u> Beziehung	Weder zu mir noch zu anderen Mitarbeiterinnen bis zum Ende der Settings Beziehungen aufgebaut
<u>Dimension</u> Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert Hat diese positiv verarbeitet und ist konstruktiv vorgegangen (hat gefragt, ob er dies oder jenes tun dürfe) Freiheit zum Experimentieren (tropfen, drucken, Farbe abtragen) Kommunikative Stärke Strukturiertes Vorgehen (Anordnung der Werkzeuge auf einem extra Papier) Schritte von Beobachtung -> Planung -> Ausführung (überlegte sehr lange, welches Werkzeug er benutzen wollte) Sehr konzentriert Weiterentwicklung von Tipps Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren

3.5.2. Zusammenfassende Beschreibung

Dimension Gestaltung: Ma. setzte in seiner Gestaltung als einziges Kind eine bewusste Linienführung ein. Auch Tropfen und Punkte waren Bestandteil seiner Bilder. Mit Spateln trug er Farbe ab und gelangte so zu Kratzspuren.

Dimension Experimentieren: Ma. experimentierte mit Wischen, Linien ziehen, Tropfen, Punkten und Farbe abtragen. Er beobachtete genau, was dabei passierte und wie sich die

Farben verhielten. Tipps, die er von mir einforderte, entwickelte er selbstständig weiter. Über das Beobachten vollzog er die Schritte zu Planung und Ausführung, daran zu erkennen, dass er lange überlegte, bis er sich für ein Werkzeug entschied.

Dimension Feinmotorik: Beim Malen mit den Händen ließ Ma. die Handgelenke kreisen. Werkzeuge hielt er im Fäustlingsgriff. Trotzdem verfügte er über eine gute Augen-Hand-Koordination, was an seiner bewussten Linienführung und der exakten Anordnung der gebrauchten Werkzeuge zu erkennen war.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Ma. malte sich weder Hände noch Arme an. Seine Wahrnehmung geschah hauptsächlich über die Augen, denn das, was er entdeckte, verbalisierte er sofort.

Dimension Sprachkompetenz: Ma. kannte alle Farben, konnte alles Erleben und alle Beobachtungen verbalisieren und fand zu einer neuen Wortschöpfung: Die Farben verschmelzen.

Dimension Emotionen: Auch Ma. hatte im ersten Setting Gefühle der Unsicherheit. Das zeigten seine Fragen, ob er dies oder jenes tun dürfe. Er begeisterte sich über das, was er entdeckt hatte. Während des Gestaltens hatte er leuchtende Augen.

Dimension Interaktion/ Kommunikation: Ma. ging konstruktiv mit seiner Verunsicherung um und interagierte mit mir, indem er mich fragte, ob er dies oder jenes tun dürfe. Er trat in Kommunikation zu mir über alles, was er erlebte und beobachtete und forderte mich auf, ihm mehr zu zeigen

Dimension Beziehung: Ma. hat weder zu mir noch zu den anderen Mitarbeiterinnen eine Beziehung aufgebaut.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Seine Verunsicherung im ersten Setting hat Ma. positiv verarbeitet und ist damit konstruktiv umgegangen. Ma. zeigte danach eine innere Freiheit zum Experimentieren. Sein strukturiertes Vorgehen war an der Anordnung seiner Werkzeuge zu erkennen. Er vollzog Schritte von der Beobachtung zu Planung und Ausführung und konnte Tipps weiterentwickeln. Ma. arbeitete sehr konzentriert und zeigte eine außerordentliche kommunikative Kompetenz. Er fand zu sicheren Entscheidungen, wann seine Bilder fertig waren. Die genannten Punkte entwickelte er nicht in den Settings, sondern hatte sie von Anfang an.

3.6. Le.

3.6.1. Auswertungstabelle

<u>Dimension</u> Gestaltung	<p>1. Setting: 1. Bild nur Braun Viele Schichten Farbe auf ein Blatt</p> <p>2. Setting: verwischen der Farben, bis Einheitsbraun</p> <p>5. Setting: liegende Acht (rot) gemalt und immer wieder nachgezogen Freiräume mit gleicher Farbe ausgefüllt</p> <p>6. Setting: Malen mit Pinsel Haut wird zur Gestaltungsfläche</p>
<u>Dimension</u> Experimentieren	<p>Mit Farbverhalten experimentiert (wischen) Matschen Schichten auftragen Beobachten des Farbverhaltens Anmalen der Hände mit Pinsel Malen mit Pinsel</p>
<u>Dimension</u> Feinmotorik	<p>Am Anfang Malen mit einem Finger Matschen</p> <p>5. Setting: Liegende Acht gemalt und immer wieder nachgezogen Freiräume ausgefüllt -> Auge-Hand-Koordination</p>
<u>Dimension</u> Sinnliche Wahrnehmung	<p>1. Setting: Malen mit einem Finger, am Ende beide Hände Schicht auf Schicht Farbe -> matschen Anmalen der Hände mit Pinsel</p> <p>Nach 2. Setting wollte er auf den Arm und hielt ganz still, als ich ihm über den Rücken gestrichen habe, legte Kopf auf meine Schulter</p>
<u>Dimension</u> Sprachkompetenz	<p>1. Setting zuerst nicht gesprochen, hat dann aber Farben genannt, die er haben wollte</p> <p>5. Setting: Kommentierte, was er malte, liegende Acht = Straße</p> <p>6. Setting: Gespräch mit Aa. über Bedeutung des Gemalten Von Zuhause erzählt (Papas Motorrad ist kaputt gegangen)</p>
<u>Dimension</u> Emotionen	<p>Gefühle von Unsicherheit Matschen -> leuchtende Augen Nach 2. Setting Suche nach Körperkontakt</p> <p>4. Setting: keine Fröhlichkeit, Augenreiben, Kauen auf Unterlippe, Spielen am Ohr, Wimmern statt reden (gleiches Bild wie im Gruppenalltag)</p> <p>Kam gerne mit ins 5. Setting Lachen Von Zuhause erzählt (Papas Motorrad ist kaputt gegangen)</p>
<u>Dimension</u> Interaktion/ Kommunikation	<p>Interaktion über meine Fragen und sein Kopfschütteln bzw. -nicken und Fingerzeigen, dann über die Namen der Farben</p> <p>2. Setting: wollte auf meinen Arm, als ich die Kinder wieder in den Gruppenraum brachte</p> <p>3. Setting: Wimmern statt Reden</p> <p>5. Setting: Trat in Kommunikation über das Gestalten mit Aa. und mit mir</p> <p>6. Setting: Interaktion mit Aa. (Malen sich Hände grün an, zeigen sie sich und lachen)</p> <p>Teilte die Bedeutung seiner Gestaltung mit („Ich baue eine Straße.“)</p>
<u>Dimension</u> Beziehung	<p>Nach 2. Setting wollte Le. auf den Arm genommen werden und legte den Kopf auf meine Schulter</p> <p>Nach 3. Setting kam Le. im Gruppenalltag nicht auf mich zu, nahm aber gerne angebotenen Körperkontakt an</p>

<p><u>Dimension</u> Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung</p>	<p>Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert Nach 2. Setting, Bedürfnis nach Körperkontakt Ausdruck verliehen 4.Setting: Der Gestaltung wird eine Bedeutung zugeordnet (liegende Acht=Straße)</p> <p>Fähigkeit, sich mit Aa. über Bedeutung auszutauschen („Jetzt ist die Straße weg.“) Äußerungen, was er gerade malt -> Selbstwirksamkeit 6. Setting: Vom Malen der Straße aus 5. Setting Fantasieerweiterung zum Straße bauen Klare Äußerung von Wünschen</p> <p>Freiheit zum Experimentieren (schichten, matschen, verwischen) Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren</p>
---	---

3.6.2. Zusammenfassende Beschreibung

Dimension Gestaltung: Im ersten Setting und dem ersten Bild bevorzugte Le. die Farbe Braun. Danach setzte er viele Farben nebeneinander, verwischte diese aber wieder. Er arbeitete mit vielen Schichten auf dem Papier. Im fünften Setting gestaltete Le. eine rote liegende Acht und zog sie immer wieder nach. Dann malte er die Freiräume mit der gleichen Farbe aus, sodass die letztendliche Gestaltung einen großen roten Fleck darstellte. Im 6. Setting verwendete er den Pinsel als Gestaltungsmedium. Indem Le. seine Hände anmalte, wurde auch seine Haut zur Gestaltungsfläche.

Dimension Experimentieren: Le. hat beim Wischen, Schichten, Matschen und Pinsel malen mit dem Farbverhalten experimentiert und dieses beobachtet. Er experimentierte auch mit dem Farbverhalten auf seiner Haut.

Dimension Feinmotorik: Am Anfang malte Le. nur mit einem Finger. Durch das Schichten kam er zum Matschen. Le. gelang dahin, seine Hände kreisen zu lassen. Im 5. Setting konnte er eine liegende Acht malen, diese immer wieder nachziehen, sowie deren Freiräume ausmalen. Das zeugte von einer hinzugewonnenen Auge-Hand-Koordination.

Dimension Sinnliche Wahrnehmung: Vom Malen mit einem Finger ging Le. zum Wischen beider Händen über und schließlich zum Matschen. Er suchte den Körperkontakt und genoss das Streicheln auf seinem Rücken.

Dimension Sprachkompetenz: Im ersten Setting hat Le. zuerst nicht gesprochen, dann aber alle Farben genannt, die er haben wollte. Er kommentierte seine Gestaltung und wies ihr dabei eine Bedeutung zu. Im Gespräch mit Aa. konnte er sich über die Bedeutung des Gemalten unterhalten. Le. hat eine Geschichte von Zuhause erzählt.

Dimension Emotionen: Auch Le. zeigte in seinem ersten Setting Gefühle der Unsicherheit, abzulesen an fragenden und unsicheren Blicken und durch das malen nur mit einem Finger. Als er das Matschen entdeckte, fingen seine Augen an zu leuchten. Nach dem

zweiten Setting suchte er Körperkontakt, als ich ihn in den Gruppenraum zurückbrachte. Im dritten und vierten Setting zeigte Le. das gleiche Verhalten, wie im Gruppenalltag. Er sprach nicht, sondern wimmerte kaute konstant an seiner Unterlippe und spielte am Ohr. Zwischen dem vierten und fünften Setting lagen die Weihnachtsferien. Le. kam gerne mit zum Malen, er lachte mit Aa. über ihre angemalten Hände und erzählte von Papas Motorrad, welches kaputt gegangen ist.

Dimension Interaktion/ Kommunikation: Zuerst entstanden Interaktionen über meine Fragen, die Le. mit Kopfnicken oder -schütteln oder mit Fingerzeigen beantwortete. Am Ende des ersten Settings konnte er seine Wünsche über die Namen der Farben äußern. Am Ende des zweiten Setting machte er deutlich, dass er auf meinen Arm wollte. Im dritten und vierten Setting sprach er kein Wort, sondern griff einfach nach den Farben und wimmerte, wenn er mit einem Bild fertig war. Im fünften und sechsten Setting trat er mit Aa. und mir über die Gestaltung und deren Bedeutung in Kommunikation. Le. interagierte mit Aa. über das gemeinsame Hände anmalen, über das sie lachten.

Dimension Beziehung: Nach dem zweiten Setting suchte Le. den Körperkontakt. Nie kam Le. im Gruppenalltag auf uns Mitarbeiterinnen zu, nahm den von mir angebotenen Körperkontakt aber gerne an, z.B. beim Turnen, Tanzen oder einfach in einer Ecke auf dem Schoß sitzen und sich schaukeln lassen.

Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung: Wie alle anderen Kinder war auch Le. durch die Nicht-Reglementierung verunsichert, nutzte dann aber die Freiheit zum eigenständigen Experimentieren. Nach dem zweiten Setting verließ er das einzige Mal seinem Bedürfnis nach Körperkontakt Ausdruck. Er konnte zum Ende der Settings seiner Gestaltung eine Bedeutung zuordnen und darüber kommunizieren. Mit den Äußerungen über das, was er malte, wurde deutlich, dass er ein Gefühl für seine Selbstwirksamkeit bekommen hatte. Auch seine Fantasie entwickelte Le. weiter. Das „Straße malen“ imaginierte er später zum „Straße bauen“. Auch Le. fand zu sicheren Entscheidungen, wann seine Bilder fertig waren.

4. Anhang IV – Zusammenfassende Auswertungstabellen

4.1. Dimension Gestaltung

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Nebeneinander- dersetzen von Farben				Nebeneinander- setzen von Farben	Nebeneinander- setzen von Farben
Bevorzugt leuchtende Farben	Viele Farben	Bevorzugt 1-3 Farben	Viele Farben	Viele Farben	Zuerst Braun, dann auch andere Farben
Entwicklung: Verwischen der Farben bis zu Spu- ren stehen lassen	Entwicklung: Verwischen der Farben bis zu Spuren stehen lassen	Verwischen	Entwicklung: Verwischen (sehr wild) der Farben bis zu Spuren stehen lassen	Entwicklung: Verwischen der Farben bis zu Spuren stehen lassen	Verwischen der Farben -> keine Spuren, bzw. Ausmalen der Freiräume, sodass keine Spuren stehen bleiben
Entwicklung: in Mitte malen, zu Ausfüllen des ganzen Blattes		Kleine Flä- che auf großem Papier/ auf kleinem Papier ganze Fläche ge- malt			
Mit Händen gedruckt	Mit Händen gedruckt	Mit Händen gedruckt	Mit Händen / Unterarmen gedruckt		
Punkte	Tropfen		Tropfen	Punkte und Trop- fen	
Mit Pinsel etc. gestaltet	Mit Pinsel etc. gestaltet	Mit Pinsel etc. gestaltet	Mit Pinsel etc. gestaltet	Mit Pinsel etc. gestaltet	Mit Pinsel etc. gestaltet
Haut wird Gestaltungs- fläche	Haut wird Gestaltungs- fläche		Haut wird Gestaltungs- fläche		Haut wird Gestal- tungsfläche
Bewusstes Setzen der Spur			Bewusste Linienführung (Regenbogen)	Bewusste Linien- führung	Bewusste Linien- führung (liegende Acht)
Planung-> Ausführung (schweres Papier ma- chen)		Planung-> Ausführung (da Falten immer wie- derholt)			
			Freiräume ausgemalt		Freiräume aus- gemalt
Schichten aufgetragen				Schichten aufge- tragen	Schichten aufge- tragen
		Papier gefal- tet-> ge- druckt	Mit Händen auf das Papier eingeschlagen		
			Im Gruppen- alltag angefan- gen, gegen- ständlich zu malen		

4.2. Dimension Experimentieren

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Am Anfang Malen mit einem Finger					Am Anfang Malen mit einem Finger
Mit Farbverhalten experimentiert	Mit Farbverhalten experimentiert	Mit Farbverhalten experimentiert	Mit Farbverhalten experimentiert	Mit Farbverhalten experimentiert	Mit Farbverhalten experimentiert
Mit Händen gedruckt	Mit Händen gedruckt	Mit Händen gedruckt	Mit Händen gedruckt (durch Schlagen)		
	Durch Papierfalten gedruckt		Mit Unterarmen gedruckt		
Genaue Beobachtung	Genaue Beobachtung	Genaue Beobachtung	Beobachtung unterschiedlich	Genaue Beobachtung	Genaue Beobachtung
Werkzeuge verwendet	Werkzeuge verwendet	Werkzeuge verwendet	Werkzeuge verwendet	Werkzeuge verwendet	Werkzeuge verwendet
Haut angemalt -> Farbe verhält sich anders	Haut angemalt -> Farbe verhält sich anders		Haut angemalt -> Farbe verhält sich anders		Haut angemalt -> Farbe verhält sich anders
Schichten aufgetragen					Schichten aufgetragen
Geschwindigkeitswechsel					
		Mit kleinem Format experimentiert/ gefaltet			
			Mit Händen auf Papier eingeschlagen		
				Mit Spatel Farbe abgetragen	
				Tipps weiter entwickelt	

4.3. Dimension Feinmotorik

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Am Anfang Malen mit einem Finger					Am Anfang Malen mit einem Finger
Einseifen der Hände	Einseifen der Hände		Einseifen der Hände		Matschen
Entwicklung der: Wischbewegung von Schulter	Entwicklung der: Wischbewegung von Schulter ins	Wischbewegungen bleiben aus Schulter heraus	Entwicklung der: Wischbewegung von Schulter (z.T.	Entwicklung der: Wischbewegung von Schulter ins	Entwicklung der: Wischbewegung von Schulter ins

ins Handgelenk (kreisen)	Handgelenk (kreisen)		sehr wild) ins Handgelenk (kreisen)	Handgelenk (kreisen)	Handgelenk (kreisen)
Tupfen				Tupfen	
			Von unkoordinierten Bewegungen zu Auge-Hand-Koordination (Freiräume ausgemalt)	Gute Augen-Hand-Koordination (bewusste Linienführung)	Von unkoordinierten Bewegungen zu Auge-Hand-Koordination (Freiräume ausgemalt)
Geschwindigkeitswechsel					
	Werkzeuge im Zangengriff				
		(Auseinander) Falten			
		Benutzung der Werkzeuge beidhändig			
			Im Gruppenalltag angefangen, gegenseitlich zu malen (Baum)		

4.4. Dimension Sinnliche Wahrnehmung

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Material unbekannt, vorsichtiges Malen mit einem Finger Entwicklung: Malen mit Händen		Wollte Hände gesäubert bekommen	Wollte Hände gesäubert bekommen		Material unbekannt, vorsichtiges Malen mit einem Finger Entwicklung: Malen mit Händen
Einseifen der Hände	Einseifen der Hände		Einseifen der Hände		Matschen
Anmalen der Haut	Anmalen der Haut		Anmalen der Haut		Anmalen der Haut
		Mochte Gefühl des Topfkratzers nicht (angewidertes Gesicht)			
Wollte Musik hören		Wollte Musik hören	Wollte Musik hören		
Tanzen		Tanzen	Tanzen		
			Einordnung des Musikstils		
				Sinnliche	

				Wahrnehmung eher über Augen, sofort verbalisiert	
Morgendliches in den Arm genommen werden wollen	Wenn da morgendliches in den Arm genommen werden	Morgendliches in den Arm genommen werden wollen	Nach 2.Setting: morgendliches in den Arm genommen werden wollen		Körperkontakt

4.5. Dimension Sprachkompetenz

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Sprachkompetenz (Deutsch) vor Forschungsprojekt hervorragend, konnte Gefühle verbalisieren (gestottert)	Sprachkompetenz (Deutsch) vor Forschungsprojekt nicht vorhanden	Sprachkompetenz (Deutsch) vor Forschungsprojekt nicht vorhanden	Sprachkompetenz (Deutsch) vor Forschungsprojekt nicht vorhanden	Sprachkompetenz (Deutsch) vor Forschungsprojekt hervorragend	Sprachkompetenz (Deutsch) vor Forschungsprojekt kaum vorhanden (1-2-Wort-Sätze)
Benennung der Farben am Anfang unsicher, Entwicklung nicht notiert	Kannte alle Farben auch „Hellgrün“ und das Wort „bunt	Benennung der Farben unsicher geblieben	Im Verlauf Benennung der Farben	Benennung aller Farben	Im Verlauf Benennung der Farben
	Alle weitere Kommunikation in ihrer Sprache	Ab 3. Setting viel auf Deutsch gesprochen, schwer verständlich	Ab 2. Setting in ganzen Sätzen gesprochen		
Inneres Erleben und Empfinden wurden ausgedrückt				Konnte alles Erleben und alle Beobachtungen verbalisieren	
				Neue Wortschöpfung: Farben verschmelzen	
			Selbstgespräch		
			Kommentare zur Gestaltung		Kommentare zur Gestaltung

			Gespräch mit Le. über Bedeutungen		Gespräch mit Aa.. über Be- deutungen
Zum Ende wurde innere Vorstel- lung (Pla- nung) sprachlich ausge- drückt					
			Fantasiegeschich- te zeugte von großem Wort- schatz		Von Zuhause erzählt
			Korrekte Gram- matik		
Im Grup- penalltag gesprochen	Im Gruppen- alltag Kom- munikation in ihrer Sprache	Im Gruppenall- tag immer mehr gesprochen	Im Gruppenalltag Verweigerung des Sprechens mit anderen Mitarbei- terinnen	Im Gruppenall- tag nur so viel wie nötig mit Erwachsenen gesprochen	Im Gruppen- alltag nur so viel wie nötig mit Erwachse- nen gespro- chen

4.6. Dimension Emotionen

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Vor For- schungsprojekt Reden über Ängste		1.Setting Trennungs- schmerz von Mutter, geweint			
Gefühle von Unsicherheit	Gefühle von Unsicherheit	Gefühle von Unsicherheit		Gefühle von Unsicherheit	Gefühle von Unsicherheit
Freude und Begeisterung über Entde- ckungen (über Selbstwirk- samkeit)		Hat sich über Ergebnisse ge- freut (gelacht) (Selbstwirk- samkeit)		Freude und Begeisterung über Entde- ckungen (über Selbstwirk- samkeit)	
„Wow, ro- sa...“ Aus- druck von Erleben (da passiert was) und Empfin- den (Erstau- nen)				In seiner Freu- de sehr extro- vertiert und kommunikativ. „Guck mal, das Rot und oh, das Grün! Schau mal wie die verschmel- zen!“	
					Nach 2. Set- ting Suche nach Körper- kontakt als ich

					ihn in die Gruppe brachte (Trost / Stütze?)
					3. Setting: keine Fröhlichkeit, Augenreiben, Kauen auf Unterlippe, Spielen am Ohr, Wimmern statt reden (gleiches Bild wie im Gruppenalltag)
					Kam gerne mit ins 5. Setting
Während des Gestaltens gelacht	Während des Gestaltens gelacht		In Interaktion mit Le. gelacht		In Interaktion mit Aa. gelacht
		Beim Anfassen des Topfschrubbers zog sie ein angewidertes Gesicht (unangenehmes Gefühl)			
			6. Setting: Selbstgespräche während des Gestaltens („Tut mir leid, tut mir leid, ...“) (Emotionen kamen hoch?)		
Begeistertes „Jaaa!“ auf Frage, ob sie schön gemalt hätten.					
Tanzen	Tanzen		Tanzen		
Letztes Setting viel gelächelt					
	fröhlich				
Leuchtende Augen	Leuchtende Augen	Leuchtende Augen	Leuchtende Augen	Leuchtende Augen	Beim Matschen leuchtende Augen
Generell anderes Bild als im Gruppenalltag					

4.7. Dimension Kommunikation/ Interaktion

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Trat zu mir vor dem Forschungsprojekt in Kommunikation	Trat zu jeder Mitarbeiterin vor dem Forschungsprojekt in Kommunikation und Interaktion, wenn sie etwas wollte	Bis zum 3. Setting auch im Gruppenalltag kaum gesprochen	Im Gruppenalltag Kommunikationsverweigerung	Im Gruppenalltag Kommunikationsverweigerung	Im Gruppenalltag Kommunikationsverweigerung
Über Entdeckungen in Kommunikation getreten („Wow, rosa...“)	Trat in Kommunikation mit mir (leider unverständlich)	Ab 3. Setting Kommunikation mit mir (schwer verständlich)	2. Setting: Trat im zu mir in Kommunikation	Trat in Kommunikation zu mir über alles, was er erlebte und beobachtete	Kommunikation über meine Fragen und sein Kopfschütteln bzw. -nicken
Fordern und Wünsche	Fordern und Wünsche	Fordern und Wünsche	Aktiv Interaktion gestaltet („Ich möchte bitte ... Darf ich das machen?“)	Aktiv Interaktion gestaltet (Gefragt, ob er bestimmte Dinge tun dürfe u. mich aufgefordert, ihm mehr zu zeigen)	2. Setting: Suche nach Körperkontakt (Interaktion)
					3. Setting: Wimmern statt Reden
			Teilte mit, was er gerade malt		
			Selbstgespräch		
			Reaktion auf meine Frage, welche Musik die Familie Zuhause hört und welche Sprache gesprochen werde -> Fantasiegeschichte erzählt		Geschichte von zu Hause erzählt (während des Gestaltens)
			Aa. fragte von sich aus nach den Namen der Farben		
Im letzten Setting Kommunikation mit Ky.		Im letzten Setting Kommunikation mit Es.	Trat in Kommunikation über das Gestalten mit Le. und mit mir		Trat in Kommunikation über das Gestalten mit Aa. und mit mir
			Interaktion mit Le. (zeigten sich gegenseitig ihre grünen Hände und		Interaktion mit Aa. (zeigten sich gegenseitig ihre grünen Hände und

			lachten)		lachten
			Austausch mit Le. über Bedeutungen des Gemalten		Austausch mit Aa. über Bedeutungen des Gemalten
			Suchte von sich aus Gespräch (Frage, wohin das Wasser abläuft)		

4.8. Dimension Beziehung

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Beziehung bestand schon vor Forschungsprojekt.)	Es bestand keine Beziehung vor dem Forschungsprojekt	Es bestand keine Beziehung vor dem Forschungsprojekt	Es bestand keine Beziehung vor dem Forschungsprojekt	Es bestand keine Beziehung vor dem Forschungsprojekt	Le. nahm schon vor dem Forschungsprojekt Kontaktangebote an
Intensivierung. Morgendliche Begrüßung (in den Arm nehmen)	Entwicklung: Keine Aussage zu treffen, da lange nicht im Elementarbereich. Wenn da, morgendliche Begrüßung (in den Arm nehmen)	Ab 2. Setting beanspruchte mich Ky. mehr im Gruppenalltag (Hilfe beim Toilettengang, zuerst durch zeigen, später mit Worten; Hilfe bei Streitigkeiten, zuerst durch Weinen, später konnte sie erzählen). Morgendliche Begrüßung (in den Arm nehmen)	Beziehungsaufbau nach 2. Setting (regelmäßig morgendliche Begrüßung mit offenen Armen)		Nach 3. Setting kam Le. im Gruppenalltag nicht auf mich zu, nahm aber gerne angebotenen Körperkontakt an
			Gespräch des 6. Settings zeigte intensivierte Beziehung, da Aa. im Gruppenalltag das Gespräch mit den Mitarbeiterinnen weiterhin verweigerte		Nach 3. Setting kam Le. im Gruppenalltag nicht auf mich zu, nahm aber gerne angebotenen Körperkontakt an
			Beziehungsverweigerung zu anderen	Weder zu mir noch zu anderen Mitarbeiter-	Beziehungsverweigerung zu anderen

			Mitarbeiterinnen	rinnen bis zum Ende der Settings Beziehungen aufgebaut	Mitarbeiterinnen
--	--	--	------------------	--	------------------

4.9. Dimension Selbstwirksamkeit/ Selbststärkung

<u>Es.</u>	<u>Sa</u>	<u>Ky.</u>	<u>Aa.</u>	<u>Ma.</u>	<u>Le.</u>
Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert	Setting: Orientierung an Ma. Was Ma. haben wollte, wollte auch Aa., später auf eigenes Tun geachtet	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert. Ist konstruktiv vorgegangen (hat gefragt, ob er dies oder jenes tun dürfe)	Reaktion auf Nicht-Reglementieren : verunsichert
Freiheit zum Experimentieren	Freiheit zum Experimentieren	Freiheit zum Experimentieren	Freiheit zum Experimentieren	Freiheit zum Experimentieren	Freiheit zum Experimentieren
Wünsche geäußert	Wünsche geäußert	Wünsche geäußert	Wünsche geäußert	Wünsche geäußert	Wünsche geäußert
Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren	Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren	Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren	Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren	Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren	Sichere Entscheidungsfindung, wann Bilder fertig waren
		An Sprachkompetenz gewonnen	An Sprachkompetenz gewonnen		An Sprachkompetenz gewonnen
		An Kommunikationsfähigkeit gewonnen	An Kommunikationsfähigkeit gewonnen		An Kommunikationsfähigkeit gewonnen
Äußerungen, was sie gerade malt -> Selbstwirksamkeit			Äußerungen, was er gerade malt -> Selbstwirksamkeit		Äußerungen, was er gerade malt -> Selbstwirksamkeit
Entwicklung zum ganzen Blatt ausfüllen		Eigenständige Problemlösung: fordert kleineres Format			
		Auf sich selbst konzentriert, macht ihr eigenes Ding (Falten)			
Schritte von Beobachtung zur Planung bis zur Ausführung				Schritte von Beobachtung zur Planung bis zur Ausführung	
				Strukturiertes	

				Vorgehen (Anordnung der Werkzeuge auf einem extra Papier)	
				Starke Kon- zentrationsfä- higkeit, ließ sich nicht ablenken	
				Weiterent- wicklung von Tipps	
			Der Gestaltung wird eine Bedeutung zugeordnet		Der Gestaltung wird eine Be- deutung zuge- ordnet
			Fähigkeit, sich mit Le. über Bedeutungen auszutauschen		Fähigkeit, sich mit Aa. über Bedeutungen auszutauschen
					6. Setting: Vom Malen der Straße aus 5. Setting Fanta- siererweiterung zum Straße bauen
			Überlegtes Handeln zuge- nommen		
Bilder, die zum Trocknen aus- lagen ange- schaut (Das Selbst hat das Bild bewirkt)					
		Fordert im Gruppenalltag Hilfe ein	Im Gruppen- alltag ange- fangen, gegen- ständlich zu malen		

5. Anhang V – Bilder

5.1. Dimension Gestaltung



Bild 1:

Verschiedene Farben haben eine braune Fläche ergeben. Erste Schmierspuren in Blau und Grün sind zu erkennen. Ebenso die ersten Versuche, mit den Händen zu drucken.



Bild 2:

Fast alle angebotenen Farben wurden nebeneinander gesetzt. Die Spuren sind erhalten geblieben. In diesem Fall wurde mit einem Pinsel gestaltet.



Bild 3:

Die Farbe ist beim Schmieren erhalten geblieben. Schmierspuren sind erkennbar. Dynamische Bewegungsabläufe während des Gestaltens sind erkennbar.



Bild 4:

Flächengestaltung, indem vier kreisförmige Flächen miteinander in Beziehung stehen. Die oberste und unterste Fläche sind durch einen Handabdruck, der nach unten schmierend verläuft, miteinander verbunden.



Bild 5:

Neben Schmierspuren und Handabdrücken sind Punkte, wie an einer Perlschnur aufgezogen zu erkennen.

5.2. Dimension Experimentieren



Bild 7:

An diesem Bild ist die Unsicherheit, mit der die Kinder reagierten zu erkennen. Vorsichtig wurden zwei Flächen an den Rand des Papiers aufgetragen.



Bild 8:

Hier ist exemplarisch zu erkennen, dass mit zunehmender Sicherheit das ganze Blatt ausgefüllt wurde. Das Experimentieren mit Handabdrücken ist ebenfalls zu erkennen.



Bild 9:

In diesem Ausschnitt sind die Spuren zu erkennen, die Kamm, Spatel und Schaber hinterließen.



Bild 10:

Es. beobachtet, wie sich die Farbe auf ihren Händen verhält, wenn sie die Finger bewegt.



Bild 11:

Experimentieren mit der Abwaschbürste.



Bild 12:

Experimentieren mit dem Pinsel.



Bild 13:

Es. betrachtet, was sie gemalt hat. Sie ist dabei konzentriert. Farbgestaltung und Farbverhalten werden dabei genau beobachtet.



Bild 14:

Auch Le. beobachtet beim Malen das Verhalten der Farbe, wenn mit einem Pinsel gemalt wird.

5.3. Dimension Feinmotorik



Bild 15:

Bei Ky. geschieht das Wischen aus der Schulter heraus.



Bild 16:

Auch die Pinselführung geschieht bei Ky. aus dem Schultergelenk.



Bild 17:

Le. agiert mit der Spitze seines linken Zeigefingers.



Bild 18:

Hier wird mit dem rechten Zeigefinger getupft.



Bild 19:

Mit den drei mittleren Fingern beider Hände wird Farbe aufgetragen. Dabei wird aus dem Arm heraus agiert.



Bild 20:

Mit dem linken Zeigefinger werden bewusst Linien gezogen. Der rechte Kreis ist fast geschlossen und zeugt von einer geübten Hand-Auge-Koordination.

5.4. Dimension Sinnliche Wahrnehmung



Bild 21:

Es. matscht auf dem Papier.



Bild 22:

Sa. seift sich die Hände ein.



Bild 23:

Sa. malt sich mit dem Pinsel an.



Bild 24:

Das Gefühl der Farbe ist unangenehm. Ky. möchte die Hände abgewischt bekommen.



Bild 25:

Aa. spürt dem Gefühl des Topfkratzers in seinen Händen nach.

5.5. Dimension Emotionen



Bild 26:

Hier zeigt Le. ein stilles Lächeln, welches sein Wohlgefühl ausdrückt.



Bild 27:

Le. und Aa. lachen herzlich. Sie haben Freude.



Bild 28:

Es. bewegt gerade ihre Hand schneller und die Farbe an ihren Händen beginnt zu „fliegen“. Ihr Gesicht zeigt ein kleines zufriedenes und überraschtes Lächeln.



Bild 30:

Ky. ist aufgeregt und freut sich, denn wenn der Malkittel fertig angezogen ist, kann sie mit dem Malen anfangen.

5.6. Dimension Interaktion/ Kommunikation



Bild 30:

Ein Beispiel für die zugewandte Haltung den Kindern gegenüber: offenes, konzentriertes Zuhören und Körperkontakt.



Bild 31:

Eine Hand auf Ky. Schulter, als wir uns über ihr Bild unterhalten haben. Ky. zeigt dabei eine vertrauensvolle Anlehnung.



Bild 32:

Le. und Aa. interagieren und kommunizieren miteinander.



Bild 33:

Interagieren beim Farbe aufnehmen.

Literaturverzeichnis

Andres, Beate 2006: Und woran würde ich merken, dass ... ? In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 341 - 433

Andres, Beate 2007: Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S.100 - 108

Andres, Beate 2007: Erziehung ist ... In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S.109 - 113

Baer, Ulrich 2006: Fortbildung für Erzieherinnen - Kulturelle Bildung für den Kindergarten. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed. S. 91 – 96

Bauer, Joachim 2010: Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen. In: Caspari, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 36 – S. 53

Beneke, Doris 2006: Grundsteine, Rahmenbedingungen und Innovationen für die Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed. S. 85 – 90

Bockhorst, Hildegard; Steen, Wolfgang 2006: Kinder brauchen Spiel und Kunst. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München, kopaed. S. 5 – 12

Braun, Daniela 1998: Handbuch Kunst und Gestalten. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindergruppen. Freiburg, Basel, Wien: Herder

Braun, Daniela 2009: Was hat Kunst mit Bildung zu tun? Von der Freiheit des Ausdrucks und der Experimentierfreude. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Kunst in eigener Regie. Kreativ und selbstbestimmt. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 1/ 2009. Darmstadt: Kallmeyer, S.10 – 15

Büttner, Christian; Kobelt Neuhaus, Daniela; Pape, Inge; Vogt, Herbert 2006: „Die Beziehung ist der Knackpunkt“. Ein TPS-Gespräch über Lernen und Lehren. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Lernen zwischen Anleitung und Selbstbildung. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 10/ 2006. Darmstadt: Kallmeyer, S.14 – 17

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2008: Kinderbetreuung in guter Qualität bundesweit ausbauen.

<http://www.bmfsfj/generator/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=117860.html> 10.5.2009

Burzel, Erika 2002: „Farben sind Kinder des Lichtes“. Warum Kinder vielfältige Materialien brauchen. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Ästhetisch bilden – mehr Sinn(e) in der Kita. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 9/ 2002. Darmstadt: Kallmeyer, S.30 – 33

Daiber, Barbara 2009: „Hier kann ich malen, was ich will.“ Aufbruch ins Malspiel. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Kunst in eigener Regie. Kreativ und selbstbestimmt. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 1/ 2009. Darmstadt: Kallmeyer, S.4 – 8

Dreier, Annette 2008: Bildungsbereich bildnerisches Gestalten. Gestaltungsprozesse sind Erkenntnisprozesse. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.) 2008: Die Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg, S. 48 - 53

Ferrari, Renate 2005: Fantasie für kleine Hände. Freies Gestalten und Basteln mit Kindern. Freiburg im Breisgau: Christophorus

Frech, Verena 2008: „Erkennen, fühlen, benennen...“ Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik–Online-Handbuch.

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1944.html> 5.5.2009

Girtler, Roland 2001: Methoden der Feldforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau

Hautumm, Annette; Preissing, Christa; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.) 2008: Die Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.

Knauf, Helen 2009: Educal Change 0 bis 6: Wie Veränderungen im Elementarbereich durch Personal- und Organisationsentwicklung nachhaltig verankert werden können. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik–Online-Handbuch.

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1993.html> 6.5.2009

Kohl, Kerstin Eleonora 2007: Forschungstagebuch. Freiburg

<http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/datenerhebungsmethoden/forschungstagebuch.html> 2.8.2009

Laewen, Hans-Joachim, Andres, Beate 2006: Einleitung. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 8 -15

Laewen, Hans-Joachim 2006: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bausteine zum

Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 16 - 102

Laewen, Hans-Joachim 2007: Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S.33 - 69

Lerch, Melanie 2008: Entwicklung der Kinderzeichnung. Die Veränderung des Kinderbildes bis zur späten Kindheit. In: Lerch, Melanie (Hrsg.): Knetfeders Kleinkindpädagogik. <http://www.knetfeder.de/kkp/malen.html> 23.8.2009

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate 2007: Arbeitsblätter: Arbeitsblatt 2. Erziehung als Gestaltung der Umwelt. Räume und komplexe Erfahrungen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S.114 - 123

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate 2007: Arbeitsblätter: Arbeitsblatt 5. Die frühen Bindungen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen, S.148 - 161

Liebertz, Charmaine 2005: Erziehen mit Kopf, Herz und Hand – ein Plädoyer für mehr Herzensbildung! In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik–Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1363.html> 5.5.2009

Mahlert, Ulrich 2004: Über ästhetische Bildung und ihre Funktion. In: Pichler-Krause, Adelheid (Hrsg.): Schriftenreihe des deutschen Tonkünstlerverbandes Berlin, Band 2. Berlin: ConBrio, S. 18 – 47

Meder, Gerhard 2007: Beobachtungsverfahren. Freiburg <http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/datenerhebungsmethoden/beobachtungsverfahren.html> 2.8.2009

Merkel, Johannes 2005: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: edition lumière

Mößner, Barbara 2007: Werkstattwissen Farbe. Voraussetzungen und Materialien. In: Mößner, Barbara; Rettkowski-Felten, Margarethe, van Dieken, Christel (Hrsg.): Werkstattbuch Farben. Ideen für das kreative Gestalten mit Kindern. Freiburg, Basel, Wien. Herder: S. 16 – 43

Musiol, Marion 2006: Biografizität als Bildungserfahrung. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 300 - 328

Noske, Elisabeth 2009: Finger weg! Kinder brauchen keine Anleitung zum Malen. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Kunst in eigener Regie. Kreativ und selbstbestimmt. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 1/ 2009. Darmstadt: Kallmeyer, S.16 – 19

Rettowski-Felten, Margarethe 2007: Bizarre Kleckse. Mit dem Zufall gestalten. In: Mößner, Barbara; Rettowski-Felten, Margarethe, van Dieken, Christel (Hrsg.): Werkstattbuch Farben. Ideen für das kreative Gestalten mit Kindern. Freiburg, Basel, Wien. Herder: S. 101 – 129

Sandring, Sabine 2006: Die Gesamtschule „Egon Bahr“. Verschriftlichung Teilnehmende Beobachtung. Halle-Wittenberg.
http://www.erzwiss.unihalle.de/gliederung/paed/allgew/material/ws05_06/TeilnehmendeBeobachtung.pdf

Schäfer, Gerd E. 2003: Was ist frühkindliche Bildung. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Schäfer, Gerd E. 2004: Auf dem Weg zu einer Bildungstheorie ... Einführung in die Pädagogik der Frühen Kindheit – Anthropologische Grundlagen und Konzepte. Köln: Universität Köln
<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte> 1.4.2010

Schäfer, Gerd E. 2006: Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: kopaed. S. 37 - 50

Schäfer, Ute 2004: Neue Perspektiven der Bildungsarbeit im Elementarbereich. In: Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.): Neue Perspektiven der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Fachpolitischer Diskurs. Lebensort Kindertageseinrichtung: Bilden – Erziehen –Fördern. Köln, S. 5 – 10

Schmidt-Grunert 2009: Seminarreader: Forschungsvertiefung. Hamburg: HAW

Spitzer, Manfred 2010: Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspari, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg , Basel, Wien: Herder, S. 23 – S. 35

Stritzker, Uschi; Peetz, Georg; Kirchner, Constanze 2008: Frühes Schmierens und erste Kritzel – Anfänge der Kinderzeichnung. Norderstedt: Books on Demand GmbH

Suess, Gerhard J.; Burat-Hiemer, Edith 2009: Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart: Klett-Cotta

Van Dieken, Christel 2007: Im Farbrausch. Mit Farben gestalten. In: Mößner, Barbara; Rettowski-Felten, Margarethe, van Dieken, Christel (Hrsg.): Werkstattbuch Farben. Ideen für das kreative Gestalten mit Kindern. Freiburg, Basel, Wien. Herder: S. 44 – 69

Vogt, Herbert 2002: Tasten Versuche und wundervolle Ideen. Wie Kinder entdeckend lernen. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Kinder können Bildung. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 1/ 2002. Darmstadt: Kallmeyer, S. 22 - 25

Völkel, Petra 2006: Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: Laewen; Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 159 – S. 207

Weltzien, Dörte 2006: Spielplatz für bildungshungrige Kinder. Die Rolle der Erzieherinnen in den Bildungsplänen der Länder. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Lernen zwischen Anleitung und Selbstbildung. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 10/ 2006. Darmstadt: Kallmeyer, S. 9 – 13

Wenzler-Cremer, Hildegard 2007: Die Ethnografie. Freiburg
<http://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/ethnografie.html>
2.8.2009

Wersich, Dietrich 2008: Einleitung. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg, S. 5

Zinser, Claudia; Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) 2005: Bildung im Elementarbereich – „Wirklichkeit und Phantasie“. München
http://db.dji.de/cgi-bin/db/dbrecout.php?db=5&dbsuche=&tabelle=db_stamm&rowid=1914&reiter=3
5.5.2009

Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. 2006: Psychologie. München, Boston, San Francisco, Harlow England, Don Mills Ontario, Sydney, Mexico City, Madrid, Amsterdam: Pearson Studium

Zimmer, Renate 2010: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlage einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder

Zwick, Elisabeth 2002: Wenn die Worte fehlen. Prävention und Intervention durch ästhetische Erfahrungen. In: Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. (Hrsg.): Ästhetisch bilden – mehr Sinn(e) in der Kita. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern 9/ 2002. Darmstadt: Kallmeyer, S.8 – 10

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, den

Unterschrift