

Rollout

„Von Piccolo bis Picasso“
Kreatives Gestalten als Bildungsansatz
Projektphase 2014 -2015

Bericht

Prof. Dr. Daniela Braun
Sascha Krause
Conny Krause
Verena Müller-Dötsch

Koblenz im April 2016

1 Inhaltsverzeichnis

1 Inhaltsverzeichnis	2
2 Einleitung	3
3 Theoretische Zugänge zu Kreativität und Ästhetischer Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit	4
3.1 Grundlagen und zentrale Fragestellung.....	4
3.2 Projektaufbau.....	9
3.3 Projektbeteiligte.....	11
4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation	12
4.1 Evaluationsdesign.....	13
4.2 Ausgewählte Ergebnisse.....	14
4.2.1 Stichprobe und Rücklauf.....	14
4.2.2 Signifikanz.....	15
4.2.3 Effektstärkenmessungen (Cohens <i>d</i>).....	15
4.2.4 Vergleich Stammprojekt/ Rollout.....	18
4.2.5 Verteilung des prozentualen Zuwachses (Prä → Post).....	20
4.2.6 Veränderung des Antwortverhaltens (Prä → Post).....	20
4.2.7 Ausgewählte Items.....	22
4.3 Diskussion der Ergebnisse.....	23
5 Künstlerische Projekte und Aktivitäten aus den Einrichtungen	25
5.1 Bargener Zwergentreff Helmstadt.....	25
5.2 Evangelischer Kindergarten Hohensachsen.....	27
5.3 Integrative Kindertagesstätte Sonnenblume der Lebenshilfe Ludwigshafen.....	28
5.4 Kindertagesstätte Gänseblümchen Viernheim.....	30
5.5 Kommunale Kindertagesstätte „Kleine Freunde“ Hassloch.....	32
5.6 Kath. Kindergarten St. Martin Edingen.....	34
5.7 Kath. Kindertagesstätte St. Michael Viernheim.....	36
5.8 Kita Humboldtstraße Heidelberg.....	37
6 Literaturverzeichnis	38
7 Anhang: Fragebogen	39

2 Einleitung

„Von Piccolo bis Picasso“ ist eines von sieben Projekten der „Offensive Bildung“ die ein Rollout in die Metropolregion Rhein-Neckar in den beiden Jahren 2014 bis 2015 erfahren haben. Die sieben Projekte der „Offensive Bildung“ haben zum Ziel, die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten zu fördern. Die innovativen Projekte wurden im Jahr 2005 von der Stadt Ludwigshafen am Rhein, dem Protestantischen Kirchenbezirk Ludwigshafen und den katholischen Trägerorganisationen aus der Praxis heraus unter wissenschaftlicher Begleitung entwickelt. Ab Herbst 2008 wurden die Projekte in die Region übertragen. Unterstützt werden die Projekte durch BASF SE.

Seit 2008 steht die „Offensive Bildung“ unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission.

Die Entwicklung kreativer Kompetenz bei Kindern zu fördern, ist Ziel des Projekts „Von Piccolo bis Picasso“, in dessen Rahmen das ästhetisch-künstlerische Angebot in den beteiligten Kita verstärkt wird. Kinder erhalten die Möglichkeit, sich - nach entsprechenden Impulsen der Erzieherinnen - mit Farben, Formen und experimentellem Gestalten auszudrücken. Künstler werden als externe Fachkräfte zu Projekten mit Kindern hinzugezogen. Raum für Malen und Gestalten geben "Kinderateliers", die in jeder beteiligten Kita - gemäß den vorhandenen räumlichen Möglichkeiten - eingerichtet werden.

Die Trägerschaft für dieses Projekt liegt bei der Diakonie Pfalz, verantwortlich Frau Alida Zaanen; die Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung liegt bei der Hochschule Koblenz, Frau Prof. Dr. Daniela Braun.

Das Projekt stand in enger Verbindung zum Zertifikatskurs „Gestaltungspädagogik“, angeboten durch die Diakonie Pfalz, entworfen durch Frau Prof. Dr. Daniela Braun. Außerdem wurde zum Ende des Projektes eine Kinderkunstaussstellung, kuratiert von Herrn Sascha Krause und Frau Conny Krause unter Projektleitung von Frau Prof. Dr. Daniela Braun, im Kunstverein der Stadt Ludwigshafen mit den Kindern und pädagogischen Fachkräften der beteiligten Projekteinrichtungen durchgeführt.

Im vorliegenden Projektbericht werden die Abläufe und Erkenntnisse des Projektes präsentiert.

Dazu werden im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen des Projektes vorgestellt. Im dritten Kapitel werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert, während im vierten Kapitel ausgewählte Projekte aus den Einrichtungen sowie der Kinderkunstaussstellung vorgestellt werden, um im Fazit die bedeutsamen Aspekte des Projektes zusammenzufassen.

3 Theoretische Zugänge zu Kreativität und Ästhetischer Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit

Das Projekt „Von Piccolo bis Picasso“ und der Projektauftrag als verbindliche Handlungsgrundlage basieren auf theoretischen Grundlagen und Erkenntnissen zu Kreativität und Ästhetischer Bildung in Bezug und im Kontext der Pädagogik der Frühen Kindheit. Im folgenden Abschnitt werden die zentralen theoretischen Grundlagen skizziert, um im darauffolgenden Abschnitt die spezielle Ableitung der Fragestellung für das Projekt zu skizzieren. Darauf aufbauend werden aus dem Projektauftrag die Projektphilosophie, der Projektaufbau, die Projektstruktur und die Projektziele zusammenfassend dargestellt.

3.1 Grundlagen und zentrale Fragestellung

Das Schöpferisch-tätig-sein oder die schöpferische Begabung wurde bis in die 50er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts als Attribut und Eigenheit des Künstlers und der Kunst zugeordnet (Schlicksupp, 1993). Als Vater der Kreativitätsforschung gilt Joy Paul Guilford, der 1950 den Vorsitz der American Psychological Association übernahm. Er wies in seiner Antrittsrede darauf hin, dass es wichtig sei, nicht nur die Intelligenz, sondern auch die Kreativität zu erforschen. (Csikszentmihalyi, 1998).

Burow spricht von einem kreativen Feld und betrachtet Individuum, Domäne (Kenntnisse, Wissens- und Kompetenzgebiete) und Feld (Lebenswelt) mit dem Ziel der Erklärung, wie Kreativität entsteht, und wie man die Wahrscheinlichkeit des Auftretens kreativer Leistungen erhöhen kann (Burow, 1998). Das kreative Feld ist quasi der Nährboden, auf dem sich die Kreativität des Individuums im Rahmen seiner Domäne entfalten kann. Kreativität ist Problemlösung, ist Neuinterpretation und Neuintegration, bzw. Neukombination vorhandener Informationen, Kompetenzen und Erfahrungen.

Kindliche Weltoffenheit, Neugier und Wissbegier, die Phantasie des Kindes im Spiel und seine Beharrlichkeit beim Ausprobieren und Lernen deuten auf ein kreatives Potenzial hin, durch welches sich die kreative Persönlichkeit entwickelt. Kinder beziehen Imagination, Phantasie und Vorstellungskraft in ihr Spiel ein, durch das eine Aneignung von Wirklichkeit erfolgt (Braun, 1999). Die Spontaneität des Kindes ermöglicht eine vorurteilsfreie Sammlung von Ideen, Möglichkeiten und Erkenntnissen und eine Aufnahmebereitschaft, welche die Produktion kreativer Leistungen – bewusst oder unbewusst – begünstigen (Braun, 1999). Kinder bringen damit günstige Voraussetzungen zur Steigerung und Ausdifferenzierung von Kreativität mit.

Ernst Hany beantwortet die Frage danach, wie Kreativität bei Kindern gesteigert werden kann mit Erkenntnissen aus der Kreativitätsforschung. Ihm zufolge gelingt die Förderung von Kreativität durch den Aufbau einer positiven Einstellung zu kreativem Denken; die Förderung

von Problemwahrnehmung; die Vermittlung der Erkenntnis über Strukturen von Problemlösungsprozessen; die Förderung divergenten Denkens; die Aktivierung eigenen Wissens und die Förderung des analytischen Denkens (Hany, 1999). Der Schlüssel zu Förderung kindlicher Kreativität liegt für Hany in der Vermeidung kreativitätshemmender Tendenzen, wie z.B. der Druck zu Konformität und die Bestrafung eines von der Norm abweichenden Verhaltens, autoritäre Regelsysteme mit abgeleiteten starren Prinzipien, spöttische Kommentare von Erwachsenen und Intoleranz gegenüber spielerischem Verhalten (Hany, 1999).

Die bisherigen Ansätze der Kreativitätsförderung bewegen sich innerhalb der Eckpunkte Akzeptanz von Veränderung, Aufbau des stabilen und positiven Selbst, Förderung des kreativen Denkens und Unterstützung durch die kreative Umwelt.

Im Hinblick auf Kinder ist der Ansatz zur Förderung des Aufbaus eines kreativen, sicheren Selbst in Ermutigung und Zuwendung und das Spiegelbild der kreativen Umwelt zu suchen. Auch die Akzeptanz und positive Deutung von Veränderung und die Ermutigung zu flexibler Reaktion hierauf ist ein schlüssiger Ansatz zur Förderung kindlicher Kreativität. Die leib-seelische und soziale Dimension des Kindes ist unverzichtbarer Bestandteil seiner Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse und darf daher nicht in den Hintergrund geraten (Braun, 2005). Kindliches Denken ist nicht mit den Denkopoperationen eines Erwachsenen vergleichbar. Kindliche Logik entwickelt sich anhand konkreter Sinneseindrücke und konkreter Operationen mit den Phänomenen der Welt.

An diesem Punkt erhält die ästhetische Bildung ihre ergänzende Bedeutung für die Förderung von Kreativität. Das Arrangement vielfältiger und verschiedenster sinnlicher Wahrnehmungen ist es nämlich, durch das Kinder ihre Erkenntnisse erwerben. Das Erfassen, Erkennen, Untersuchen, Erforschen und Begreifen von Natur, Umwelt, Kosmos, Menschen, Tieren, Materialien und Objekten des Alltags mit allen Sinnen ist zentrales Element ästhetischer Bildung.

Ästhetische Bildung entfaltet sich im Umgang mit konkretem ästhetischem Material, welches vielfältige Sinneseindrücke und experimentelle Handlungen ermöglichen soll. Eine besondere Form der „Selbstaufmerksamkeit“ und „Sachaufmerksamkeit“ entwickelt sich im gestalterischen Umgang mit ästhetischem Material, „das seine Bedeutsamkeit aus dem individuellen Spiel zwischen Einbildungskraft, Sinnentätigkeit und Verstand gewinnt und keiner Rechtfertigung durch erfüllte soziale Erwartungen bedarf“ (Mollenhauer, 1996, 50).

Ästhetische Bildung ist als wesentliche Dimension der leib-geistigen Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt zu fördern, weil Kinder durch ästhetische Erfahrungen die Realität nicht nur rezipieren, sondern auch produktiv verarbeiten, ordnen und gestalten. Sie erwerben

die Fähigkeit sich selbst und die Welt in Symbolen ausdrücken zu können und umgekehrt symbolische Ausdrucksformen entschlüsseln zu können.

Braun hat auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen ein Konzept zur Förderung von Kreativität und ästhetischer Bildung beim Kinde entwickelt, das an der Begegnung mit diesem von Mollenhauer bezeichneten ästhetischen Material ansetzt, in soziale Interaktion eingebettet ist und eine bestimmte unterstützende Handlungsweise der Anregung, Begleitung und Impulsgebung durch den Erwachsenen vorschlägt (Braun, 1999; 2011). In ihrem Konzept des Ansatzes der Kreativitätsförderung bei Kindern und der damit verbundenen ästhetischen Bildung liegen die Ziele der Förderung der Neugier von Kindern, durch Unterstützung ihrer Experimentierbereitschaft und der Verstärkung des kindlichen Glaubens an die eigene Kreativität, durch Erfolgserlebnisse und Anerkennung, durch die Begegnung mit vielfältigen, ästhetischen Materialien und der damit verbundenen Ermöglichung von Sacherfahrung, durch die offene und ermutigende Kommunikation mit dem Kind, durch die eigenaktive Gestaltung von Umgebung und im gemeinsamen Tun Erwachsener mit dem Kind (Braun, 1999, 106 ff; 2011).

Braun macht Vorschläge für konkrete Impulse, die ein Kind zur vertieften Auseinandersetzung mit ästhetischem Material anregen können:

- das Suchen und Sammeln verschiedenster ästhetischer Materialien der Umwelt und auch verschiedener Ideen;
- das Experimentieren und Erproben;
- das Entdecken und Erforschen von Phänomenen der Lebensumwelt
- das Erfinden von Ideen und Handlungen;
- das Verändern und Verfremden von Objekten oder gewohnten Handlungen;
- das Darstellen und Gestalten persönlichen Ausdrucks in unterschiedliche Formen (Braun, 1999, 115 ff)

Laut Siegfried Preiser ist Anregung und Aktivierung in sozialer Interaktion ein kreativitätsfördernder Ansatz für Kinder, der ohne das Umfeld nicht positiv gelingen kann. Ein Klima aus Neugier und Offenheit im Umfeld ist unverzichtbar. Seiner Studie unter dem Titel „Kreativitäts- und innovationsfreundliche Lern- und Arbeitsklima“ (1996) zufolge, hängen die kreativen Leistungen von Kindern von dem innerbetrieblichen Lern- und Arbeitsklima einer Institution, bzw. Kindertagesstätte ab.

Singer – als bekannter Vertreter der Hirnforschung - sieht den zentralen Ansatz zur Förderung von Bildungs- und Lernprozessen in nicht-sprachlichen Kommunikations- und Ausdrucksformen, die sich über Mimik, Gestik, Körpersprache, Tanz und bildnerische bzw. musikalische Darstellungen vermitteln (vgl. Singer, 2002). Singer setzt also auf der Basis der Erkenntnisse der Hirnforschung bei den symbolischen, sozialwirksamen und kreativen

Kommunikationsformen als Potenzial der Kinder zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten an. Das bedeutet, dass vor allem kreative Prozesse eine hochwirksame Funktion für Bildung und Lernen haben, ja dies sogar unterstützen.

Die Kreativität des Kindes als schöpferische Kompetenz, umfasst zwei Dimensionen: Die pragmatische und die ästhetische Kreativität. Zur pragmatischen Kreativität gehören Problemsensitivität, Problemlösungsbereitschaft, Ideenproduktion und scientific literacy. Sie ist jene Problemlösungskompetenz, die in alltäglichen Herausforderungen deutlich wird und Problemlösungsverhalten evoziert. Zur ästhetischen Kreativität gehören künstlerische Ausdrucksformen, Mediengestaltung, kulturelle Wahrnehmung und ästhetische Bildung (Braun, 2007).

In Verbindung mit den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz, die „Kreativität und Ästhetische Bildung“ explizit als wichtige Bildungsbereiche in Kindertageseinrichtungen definieren, ist Projektarbeit nach aktuellem fachlichem Standard in der Pädagogik der Frühen Kindheit ein unverzichtbarer Ansatz für die Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. Konkrete Projektideen ergeben sich aus verschiedenen Anlässen: aus Situationen, aus Ideen der Kinder oder anderer oder auch aus Vorschlägen der pädagogisch tätigen Kräfte (Braun, 2006).

Immer sollen aber die Kinder an der Entwicklung der Projekte von Anfang an beteiligt werden (Partizipation). Die Entscheidung über Projektthemen hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z.B. den vermuteten oder geäußerten Interessen von Kindern, der Zusammensetzung der Kindergruppe, der kurz-, mittel- und langfristigen Bedeutung für die Kinder, dem pädagogischen Wert der Thematik, den Motivationen und fachlichen, interaktiven wie zwischenmenschlichen Kompetenzen der Erzieher/-innen und Projektmitarbeiter/-innen, den vielseitigen internen und externen Fördermöglichkeiten der Kinder, dem Bildungswert der Thematik, der Vielfalt der sich aus dem Thema ergebenden Aktivitäten und Lernmöglichkeiten, den Möglichkeiten der Einbindung von Eltern, dem Vorhandensein oder der Beschaffungsmöglichkeit von notwendigen Ressourcen, der Umsetzbarkeit eines übergeordneten Konzeptes in interdisziplinären Kooperationen.

Nach der Entscheidung über die Thematik wird eine Projektskizze angelegt, aus der Angaben über die Projektziele und Teilziele, Aktivitäten, Orte, Partner, Materialien, Aufgabenverteilung, Absprachen, Arbeitsverteilung, Zeitrahmen, Arbeitsschritte und Auswertungsmöglichkeiten beschrieben werden. Die Projektskizze muss Raum lassen für die Aktivitäten der Kinder und unvorhersehbare Entwicklungen, die durch die Kinder bestimmt werden und manchmal dazu führen können, dass sie sich bestimmte Teilthematiken oder Einzelaspekten intensiver widmen, als geplant. Ideen und Wünsche der Kinder sollten auch schon bei der Projektplanung Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse

von Projekten sollten immer eine angemessene Präsentation finden. Somit ergeben sich in Projekten folgende Phasen:

- Vorbereitende Überlegungen der pädagogischen Kräfte
- Projektinitiative mit Kindern, durch Kinder oder durch pädagogische Fachkräfte
- Entscheidung über Projektthema, das in der jeweiligen Einrichtung mit Kindern durchgeführt wird.
- Projektskizze
- Vorbereitung des Projektes
- Einbindung der Eltern
- Durchführung des Projektes
- Zwischenreflexion mit Beobachtung und Dokumentation
- Präsentation
- Auswertung (Evaluation)

Projekte sollten sich durch die Einbeziehung sich anbietender Anlässe und Ideen der Kinder auszeichnen. Methodenvielfalt ist ein wichtiges Merkmal von Projekten, durch die spiralförmiges Lernen im Sinne eines sich immer weiteren Vertiefens in die Thematik möglich wird. Das betrifft sowohl Erwachsene als auch Kinder. Von diesen kommen oft entscheidende Vorschläge zur vertiefenden Bearbeitung eines Themas.

Die Unterstützung und Förderung kreativer Kompetenz bei Kindern kann durch Projektarbeit erfolgen. Kreativität als ästhetische Gestaltungs- und lebenspraktische Problemlösungskompetenz bedingt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Phänomenen und Herausforderungen der Umwelt auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene (Braun, 2007).

Aus den dargestellten Grundlagen lässt sich methodisch der Zugang zur Kreativitätsförderung durch künstlerisch ästhetische Projekte in Kindertageseinrichtungen ableiten.

Auf der Basis dieser genannten Grundlagen leitet sich für das Projekt „Von Piccolo bis Picasso“ die Fragestellung ab, ob und inwieweit sich die Förderung der Kreativität und der Ästhetischen Bildung mit Methoden künstlerischen Gestaltens zur Entwicklung der kreativen Kompetenz bei Kindern besonders gut eignet und ob sich dies bereits auf allgemeine Lern- und Bildungsprozesse im Vorschulalter überträgt und diese möglicherweise sogar begünstigt. Im Kontext dieser Fragestellung sind nicht nur die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder zu berücksichtigen, sondern gleichzeitig auch die Umfeldbedingungen in den Kindertagesstätten, die Qualität der Interaktion der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern, ihre Qualifikation und die Rahmenbedingungen personeller und materieller Art in den Einrichtungen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern zu berücksichtigen.

Angesichts der Tatsache, dass die Entwicklung von Kindern und deren Kompetenzen von den verschiedensten Einflussfaktoren tangiert ist und nur holistisch zu verstehen ist, ist die abgeleitete Fragestellung sehr speziell und zugespitzt, zumal sich die allgemeinen Einflussfaktoren kindlicher Entwicklung nicht verlässlich und trennscharf von den speziellen Einflussfaktoren, die die Bildungsarbeit einer Kindertagesstätte ausmachen, abgrenzen lassen. Dennoch ist diese zugespitzte Fragestellung in den Projektauftrag aufgenommen worden, um daraus die Ziele und Aufgaben für das Projekt präzise formulieren und die Evaluationssystematik aufbauen zu können. Diese Fragestellungen wurden im Modellprojekt von Piccolo bis Picasso von 2005 bis 2009 bereits beantwortet (siehe Projektbericht).

Die Untersuchung für das nun durchgeführte Rollout geht von der grundlegenden Erkenntnis aus, dass sich Bildung und Erziehung in ko-konstruktiven Prozessen vollzieht. Demzufolge fokussiert sich die Fragestellung darauf, welche Bildungseffekte die pädagogischen Fachkräfte im Kontext des Projektes an den Kindern ausmachen und beobachten.

3.2 Projektaufbau

Das Rollout Projekt „Von Piccolo bis Picasso“ richtete sich an Kindertageseinrichtungen in der Metropolregion Rhein Neckar. Acht Einrichtungen haben sich beteiligt.

Das Projekt bestand aus folgenden Elementen

- intensive Qualifizierung der pädagogisch tätigen Kräfte in den Kita
- pädagogische Projekte mit Kindern mit ästhetisch-künstlerischen Inhalten
- Einrichtung von „Kinderateliers“ mit künstlerischen Materialien in Form von Funktionsbereichen oder Räumen für gestalterische Aktivitäten in den Einrichtungen
- Untersuchung der Lern- und Bildungsprozesse der Kinder
- Darstellung der Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen gegenüber Eltern und Öffentlichkeit
- Durchführung einer Kinderkunstaussstellung
- intensive Zusammenarbeit mit Eltern und Benennung von „Kreativitätsbeauftragten“ auf Elternseite
- Durchführung von Aktivitäten mit Eltern und Kindern, genannt Elternwerkstätten

Jede der beteiligten Kindertageseinrichtungen wählte je zwei Mitarbeiterinnen für die Teilnahme an den Qualifizierungseinheiten aus. Insgesamt wurden 14 pädagogische Fachkräfte zu GestaltungspädagogInnen weiterqualifiziert. Die gesamte Qualifizierungsmaßnahme bestand aus fünf Modulen von je zwei Tagen innerhalb der zwei Jahre der Projektphase von 2014 bis 2015.

Folgende Themen wurden in den einzelnen Modulen behandelt:

- Ästhetik, Kreativität und Bildung

- Biografie der eigenen Kindheit
- Kreativität und Gestaltung
- Methoden künstlerischen Gestaltens I
- Projektpräsentation/Zertifizierung oder Prüfung

Jedes Modul wurde mit einer Aufgabenstellung zur Entwicklung eines konkreten Projektes mit Kindern verknüpft und schriftlich in Form einer Projektdokumentation bearbeitet. Die Module verbanden theoretische Grundlagen mit praktischen Übungen

Jede beteiligte Kita erhielt im Rahmen des Projektes die Möglichkeit, ein Kinderatelier in der Einrichtung aufzubauen und wurde darin durch fachliche Beratung begleitet. In den Kita wurden ästhetisch-künstlerische Projektthemen mit den Kindern erarbeitet. Das Gesamtprojekt gipfelte in einer gemeinsamen Kinderkunstaussstellung im öffentlichen Raum – im Kunstverein der Stadt Ludwigshafen im November 2015 -, damit die Öffentlichkeit, aber auch die projektbeteiligten Kinder, Eltern und MitarbeiterInnen auf innovative Weise einen Eindruck erhielten, welche Bedeutung die ästhetisch-kreative Bildung in Kindertageseinrichtungen inne hat. Seit 1927 unter Georg Kerschensteiner in Mannheim war dies die vierte Kinderkunstaussstellung, die in einem musealen Rahmen präsentiert wurde. Drei Kinderkunstaussstellungen im musealen Rahmen konnten im Rahmen der Offensive Bildung und finanziell unterstützt durch die BASF SE zwischen 2008 und 2015 realisiert werden.

Der Nutzen dieses Projektes lag für die Kindertageseinrichtungen darin, dass sie intensive, praxisbegleitende Fortbildung erhielten, deren Inhalte und Ergebnisse direkt auf die Arbeit mit Kindern übertragen werden konnte. Außerdem erhielten sie durch den Aufbau eines Kinderateliers die materiellen Voraussetzungen, um Bildungsarbeit mit ästhetisch-kreativen Methoden auch nach Beendigung des Projektes fortsetzen zu können. Zur Unterstützung der Nachhaltigkeit wurden die Dokumentationen der pädagogischen Projekte mit Kindern für alle Einrichtungen aufbereitet und in einer Cloud allen zur Verfügung gestellt.

Das Projekt war so angelegt, dass auch Eltern und das Gemeinwesen einbezogen wurden. Die Kita erhielten dadurch die Möglichkeit, ihre Zusammenarbeit mit Eltern zugunsten der Kinder zu intensivieren und ihre Netzwerke im Gemeinwesen auszubauen. Das gesamte Projekt unterstützte die Profilbildung der beteiligten Kita im Kontext aktueller Bildungsdiskussion.

Zusätzlich wurde ein Arbeitskreis der Leitungskräfte der am Projekt beteiligten Einrichtungen gebildet. Dieser Arbeitskreis der Leitungskräfte besteht aus den Leitungskräften der teilnehmenden Einrichtungen und hat die Aufgabe, das Projekt nachhaltig in die Einrichtungen zu implementieren. Im Arbeitskreis der Leitungskräfte hat eine entsandte

pädagogische Mitarbeiterin aus der Gruppe der Fachkräfte, die an der Qualifizierung teilnehmen, berichtende und beratende Funktion.

Die Kindertageseinrichtungen übernahmen die konkrete, ästhetisch-kreativ orientierte Planung und Durchführung von Projekten mit Kindern, den Aufbau der Kinderateliers und die Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen sowie die Konzeptentwicklung ihrer Einrichtungen und wurden in allen Schritten beraten und begleitet.

3.3 Projektbeteiligte

Projektträger :	Frau Alida Zaanen, Diakonie Pfalz
Projektleitung:	Frau Prof. Dr. Daniela Braun, Hochschule Koblenz
ProjektmitarbeiterInnen:	Conny Krause (Dipl. Soz. Päd/Soz Arb; Kunstpäd.), Sascha Krause (Dipl. Soz.Päd/Soz. Arb; Kunstpäd.) Verena Müller-Dötsch (Dipl Soz. Päd/Soz. Arb)
Kindertageseinrichtungen:	Ev. Kindergarten Hohensachsen (Weinheim) Bargener Zwergentreff (Helmstadt-Bargen) Kath. Kita St. Martin (Edingen-Neckarhausen) Kath. Kita St. Michael (Viernheim) Kita Humboldtstr. 17/19 (Heidelberg) Integrative Kita Sonnenblume (Ludwigshafen) Komm. Kita „Kleine Freunde“ (Haßloch) Ev. Kita Gänseblümchen (Viernheim)

4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Die wissenschaftliche Begleitung erhielt gemäß Projektauftrag eine doppelte Aufgabe.

Einerseits sollten die beteiligten Einrichtungen in allen Prozessen der Umsetzung des Projektes fundiert beraten und begleitet werden, andererseits sollten die Effekte des Projektes auf die beteiligten Mitwirkenden wie ErzieherInnen, Eltern und Kinder evaluiert werden.

Zentrale Fragestellung war es, ob und inwieweit sich die Förderung der Kreativität und der Ästhetischen Bildung mit Methoden künstlerischen Gestaltens zur Entwicklung der kreativen Kompetenz besonders gut eignet, ob sich dies bereits auf allgemeine Lern- und Bildungsprozesse im Vorschulalter überträgt, bzw. diese möglicherweise begünstigt.

Indem die Bildungsentwicklung von Kindern und deren Kompetenzen von verschiedensten Faktoren beeinflusst und nur holistisch zu verstehen ist, war die Fragestellung sehr speziell und zugespitzt, zumal allgemeine Faktoren kindlicher Entwicklung nicht trennscharf von speziellen Einflüssen abgrenzungsfähig sind. Für die spezielle Fragestellung dieses Projektes, ob und inwieweit sich die Förderung des kreativ-ästhetischen Bildungsbereiches in Kindertageseinrichtungen auf die Entwicklung allgemeiner Lern- und Bildungsprozesse im Vorschulalter überträgt und diese möglicherweise sogar begünstigt, stehen keine speziellen Instrumente zur Verfügung, welche darüber hinaus auch noch dem Risiko widerstehen, Defizite von Kindern diagnostizieren zu wollen, anstatt den Zuwachs an Kompetenzen zu evaluieren. Daher war es schon 2005 – 2009 Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung geeignete Instrumente für die Evaluation zu entwickeln. Diese bewährten Instrumente in Form standardisierter Fragebögen wurden in diesem Rollout wieder verwendet.

Das Bild vom Kind als Akteur seiner Bildungs- und Lernprozesse und kompetentes, selbsttätiges Individuum in seinen Selbst-Bildungsprozessen war Basis für die Überlegungen über die Systematik der Evaluation.

Außerdem war aus systemischen Aspekten zu berücksichtigen, dass Bildungsprozesse von Kindern im Kontext der Qualifizierung von ErzieherInnen, der Interaktion mit Eltern und zwischen Eltern und Kindern, der Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern Kontext sowie im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen und ihren Konzeptionen zu beachten sind.

Gleichzeitig gibt es nicht erfassbare Variablen, welche die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern beeinflussen und im Bereich der informellen Bildung außerhalb der Institution Kindertagesstätte liegen.

Es galt, Effekte des Projektes in einem Prä-Post-Design horizontal und vertikal bei den Kindern, Erzieherinnen und Eltern zu untersuchen und abzubilden. Dies erfolgte durch

quantitative Verfahren empirischer Sozialforschung wie standardisierte Fragebögen, Die Stichprobe bestand aus allen Kindern der beteiligten Einrichtungen, die zu Beginn des Projektes 4-5 Jahre alt waren und in der letzten Phase vor der Einschulung standen (im weiteren Verlauf „Zielkinder“ genannt).

4.1 Evaluationsdesign

In der Modellphase 2005-2009 wurden die Effekte des Projektes umfassend evaluiert. Die Bildungsprozesse der Kinder wurden mit Blick auf die spezifischen Bedingungen der Kita betrachtet. Berücksichtigt wurden alle relevanten Akteure: Kinder, pädagogische Fachkräfte, Eltern und das Gemeinwesen. Die im Abschlussbericht vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass die Projektziele im Laufe in beiden Projektphasen des Modellprojektes erreicht werden konnten (vgl. Projektbericht, S. 16).

Die wissenschaftliche Begleitung erhielt infolge des Projektauftrags die Aufgabe, in diesem Bericht aufbauend auf die vorhandenen Ergebnisse, die Effekte des Projektes im Hinblick auf die Bildungswirkung für Kinder zu evaluieren. Die Fragestellung fokussiert, welche Bildungseffekte die pädagogischen Fachkräfte im Kontext des Projektes an den Kindern ausmachen und beobachten.

Der Evaluation zugrunde gelegt wurde ein von Prof. Dr. Braun entwickelter, an das Prinzip der Leuener-Engagiertheitsskala angelehnter Einschätzungsbogen Kreativität (Laevers 1997). Dieser Einschätzungsbogen kam schon in der Modellphase zum Einsatz. Er wurde in einer Pilotphase dreimal mit 70 nicht am Projekt beteiligten Erzieherinnen einem Pretest unterzogen, um seine praktische Durchführbarkeit zu erproben. Die Belastbarkeit wurde ferner anhand einer neutralen Vergleichsgruppe von Kindern mit denselben Merkmalen gezeigt. Auf eine erneute Untersuchung einer Vergleichsgruppe wurde im Rahmen der Evaluation dieser Projektphase verzichtet.

Die Fachkräfte erhielten zu Projektbeginn als Beobachtungsgrundlage besagten Einschätzungsbogen zur standardisierten Beobachtung der Zielkinder hinsichtlich der Kompetenzbereiche Gestaltungskompetenz, Problemlösekompetenz, Sachkompetenz, Kreatives Selbstkonzept sowie Kreatives Handeln und Verhalten (siehe Anhang).

Zielkinder waren alle Kinder, die in der Projektlaufzeit vor der Einschulung standen. Die Fachkräfte hielten ihre Einschätzungen der Zielkinder anhand Beobachtung vor Beginn und im Anschluss daran fest. Es war Aufgabe der Fachkräfte, im Verlauf zwei Kreativprojekte mit der Methode der Projektarbeit durchzuführen. Das Evaluationsdesign sah zwei zusätzliche Messzeitpunkte vor, jeweils nach Abschluss und vor Beginn der beiden durchzuführenden Kreativprojekte (siehe Punkt 4.)

Der Einschätzungsbogen bedient sich einer Likert-Skala bestehend aus 60 Items vom Likert-Typ. In der konkreten Ausführung bilden die Antwortmöglichkeiten für ein Item den Grad der Zustimmung oder Ablehnung der befragten Person zur Aussage des Items ab. Die möglichen Antworten sind als natürliche Zahlen kodiert und aufsteigend angeordnet.

Antwortmöglichkeiten:

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1	2	3	4	5

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Zur Aufbereitung und Auswertung der gewonnenen Daten wurde das statistische Auswertungsprogramm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) herangezogen. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

4.2.1 Stichprobe und Rücklauf

Der Rücklauf betrug insgesamt 275 Einschätzungsbogen, von denen 270 verwertbar waren. Fünf Bogen waren nicht eindeutig einem Messzeitpunkt zugeordnet und blieben daher unberücksichtigt. Aus zwei der acht Einrichtungen lagen lediglich Einschätzungsbogen für den ersten und den zweiten Messzeitpunkt vor. Eine Einrichtung schickte nur Bogen zu den Messzeitpunkten Prä (M1) und Post (M4) ein.

Jedem beobachteten Zielkind wurde eine eindeutige Personenkennziffer zugewiesen. Da sichergestellt ist, dass zu den jeweiligen Messzeitpunkten immer genau dieselben Kinder beobachtet wurden, liegen abhängige Stichproben vor, für die im Vergleich zu unabhängigen Stichproben eine hohe Aussagekraft angenommen werden kann.

Die folgende Kreuztabelle gibt Auskunft über die Anzahl (N) der jeweiligen Stichprobe unter Berücksichtigung der konkreten Paarung:

		M1	M2	M3	M4
		78	69	57	66
M1	78		69	54	63
M2	69	69		54	54
M3	57	54	54		57
M4	66	63	54	57	

Mit Ausnahme einer Einrichtung waren die Zielkinder wie geplant die sg. Vorschulkinder, also jene, die in der letzten Phase vor der Einschulung standen. Eine Einrichtung arbeitete abweichend eine Jahrgangsstufe darunter. Am Projekt nahm eine Einrichtung mit

integrativem Ansatz teil, so dass auch Kinder mit Beeinträchtigungen in die Untersuchung einfließen. Die Stichprobe setzt sich also rein zufällig zusammen. Es wurde keine Gewichtung vorgenommen.

4.2.2 Signifikanz

Die statistische Signifikanz beschreibt den Informationsgehalt der Messung vor dem Hintergrund zufälliger Verteilungen als Wahrscheinlichkeit. Um auszuschließen, dass ein zufällig aufgetretenes Ergebnis fälschlicherweise als systematischer Effekt angesehen wird, galt das erste Interesse der Frage, ob die beobachtbaren Veränderungen statistisch signifikant sind. Hierzu wurde sowohl ein t-Test für abhängige Stichproben (Mittelwertvergleich) sowie ein Wilcoxon-Test (nichtparametrischer statistischer Test für intervallskalierte Messungen; hier Summenscores) durchgeführt. Bei allen drei Messungen wurden jeweils dieselben Kinder betrachtet.

Die Ergebnisse sind statistisch höchst signifikant. Die Veränderungen über das erste Kreativprojekt (M1->M2, N=69) und auch über das zweite Kreativprojekt (M3->M4, N=57) hinweg betrachtet, liefern ein Signifikanzniveau von 0.000. Entsprechend liegt das Niveau für die Prä-Post-Messung (M1->M4, N=63) ebenfalls bei 0.000 und die Irrtumswahrscheinlichkeit ist somit kleiner als 1 %.

4.2.3 Effektstärkenmessungen (Cohens d)

Nachdem eine hervorragende Informationsqualität sicher gestellt war, galt es, die gefundenen Ergebnisse mittels einer Effektstärkenmessung nach Cohen (1988) zu untersuchen. Hierzu wird die Größe des Unterschiedes zwischen den einzelnen Messzeitpunkten gemessen. Die Effektstärke (d) berechnet sich aus der Differenz der Mittelwerte (Post-Prä) geteilt durch die Standardabweichung Prä. Die hierbei errechneten Werte lassen sich wie folgt einordnen:

d >= 0,2	d >= 0,5	d >= 0,8	d >= 1,0
kleiner Effekt	mittlerer Effekt	starker Effekt	sehr starker Effekt

Gemessen wurde anhand der Skalenwerte. Dabei wurde darauf geachtet, dass Datensätze mit zu vielen fehlenden Werten unberücksichtigt bleiben. Für die Berechnung der einzelnen Kompetenzbereiche wurde maximal ein fehlender Wert, für die Berechnung der gesamten Skala maximal 5 fehlende Werte akzeptiert.

Effektstärkenmessung M1 → M2 (N=69)

Variable	M1	M2	StdAbw	Cohens d
Gestaltungskompetenz	3,4089	3,6525	1,00694	0,24
Problemlösungskompetenz	2,9184	3,3176	1,06949	0,37
Sachkompetenz	2,8536	3,3359	1,01175	0,48
Kreatives Selbstkonzept	3,2631	3,4096	0,80186	0,18
Kreatives Handeln und Verhalten	2,8747	3,1741	0,89020	0,34
Kreativprojekt Nr. 1 gesamt	3,1598	3,4072	0,88903	0,28

Die erste Effektstärkenmessung zum ersten Kreativprojekt zeigt einen kleinen Effekt. Während die Messung im Kompetenzbereich „Kreatives Selbstkonzept“ 0.02 Punkte unter dem Wert „kleiner Effekt“ bleibt, wird im Bereich „Sachkompetenz“ annähernd das Niveau „mittlerer Effekt“ erreicht.

Effektstärkenmessung M3 → M4 (N=57)

Den folgenden Berechnungen liegen insgesamt 57 Datensätze zugrunde, wovon sich 54 Datensätze auf Kinder beziehen, die bereits am ersten Kreativprojekt teilgenommen haben. Die Mittelwerte zu den Zeitpunkten M2 und M3 haben entsprechend eine ähnliche Höhe, bzw. alle Werte des dritten Messzeitpunktes M3 liegen geringfügig über denen der zweiten Messung M2 (Min. 2,25%; Max. 6,25%). Dies ist mit Blick auf die Projektkonzeption verständlich und plausibel, da die Projektarbeit in den Kreativprojekten als Intensivmaßnahme verstanden werden kann und auch zwischen diesen Interventionen Atelierarbeit im Regelbetrieb stattfand. Die Ausgangswerte dieser Messung (M3) sind gegenüber der Vorherigen (M1) höher (Min. 6,84%; Max. 20,79%).

Variable	M3	M4	StdAbw	Cohens d
Gestaltungskompetenz	3,7455	4,2320	0,80138	0,61
Problemlösungskompetenz	3,5250	3,9712	0,94423	0,47
Sachkompetenz	3,4446	4,0828	1,02299	0,62
Kreatives Selbstkonzept	3,4862	3,9690	0,72868	0,66
Kreatives Handeln und Verhalten	3,3614	3,9887	0,66773	0,94
Kreativprojekt Nr. 2 gesamt	3,5451	4,1011	0,74014	0,75

Die Effektstärkenmessung zum zweiten Kreativprojekt zeigt im Vergleich zur Vorherigen deutlich größere Effekte. Der Kompetenzbereich „Problemlösekompetenz“ bleibt 0.03 Punkte unter dem Wert „mittlerer Effekt“, die übrigen nehmen diese Grenze deutlich. Im Bereich „Kreatives Handeln und Verhalten“ kann deutlich von einem starken Effekt gesprochen werden. Hinsichtlich des Gesamteffektes nähert sich das Ergebnis für das zweite Kreativprojekt bis auf 0.05 Punkt dem Urteil „starker Effekt“ an.

Effektstärkenmessung Prä → Post (N=66)

Variable	Prä	Post	StdAbw	Cohens d
Gestaltungskompetenz	3,4089	4,232	1,00694	0,82
Problemlösungskompetenz	2,9184	3,9712	1,06949	0,98
Sachkompetenz	2,8536	4,0828	1,01175	1,21
Kreatives Selbstkonzept	3,2631	3,969	0,80186	0,88
Kreatives Handeln und Verhalten	2,8747	3,9887	0,89020	1,25
Rollout gesamt	3,1598	4,1011	0,88903	1,06

Die Effektstärkenmessung für das ganze Projekt zeigt in allen Kompetenzbereichen bei den Unterschieden zwischen der Prä- und der Postmessung starke bis sehr starke Effekte. Das Ergebnis des Rollout-Projektes als Ganzes lautet „sehr starker Effekt“ (Cohens d=1,06).

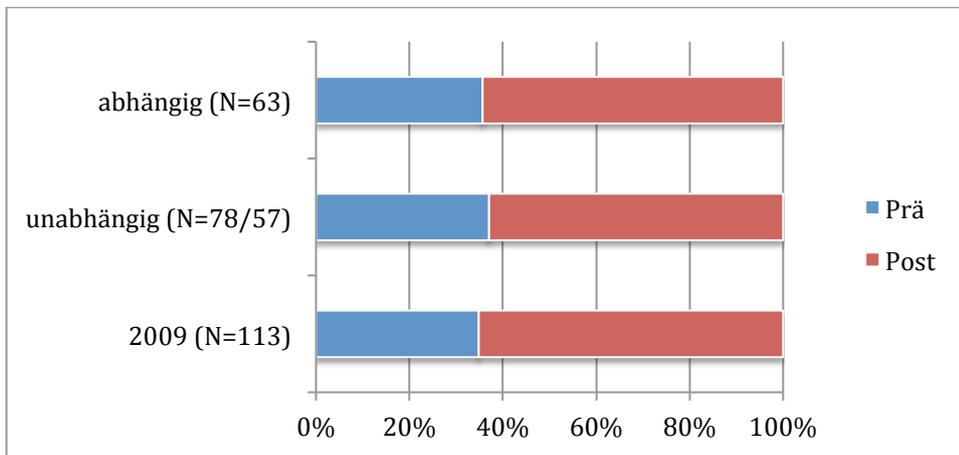
Ergebnis der Evaluation:

Dies bedeutet, dass die Intervention durch die kreativ-ästhetische Projektarbeit sich nach Einschätzung der beobachtenden Fachkräfte mit einem starken bis sehr starken Effekt auf den Zuwachs von Kompetenzen der Kinder in den einzelnen Kompetenzen ausgewirkt hat. Das Rollout bestätigt damit die Ergebnisse der Evaluation aus dem Jahre 2009 neuerlich.

4.2.4 Vergleich Stammprojekt/ Rollout

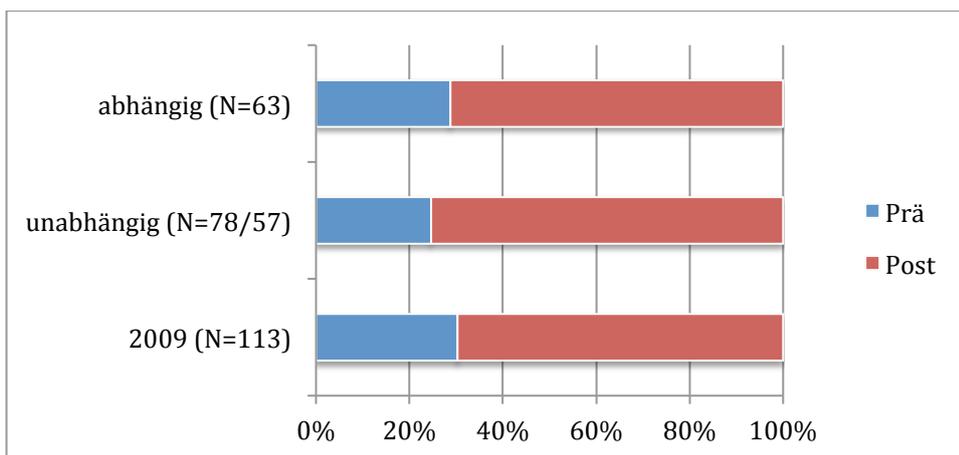
Im Bericht des Stammprojektes wird von deutlichen Steigerungen in allen untersuchten Kompetenzbereichen berichtet. Exemplarisch werden nachstehend drei Items verglichen:

1. „Das Kind verändert den Zweck von Dingen.“



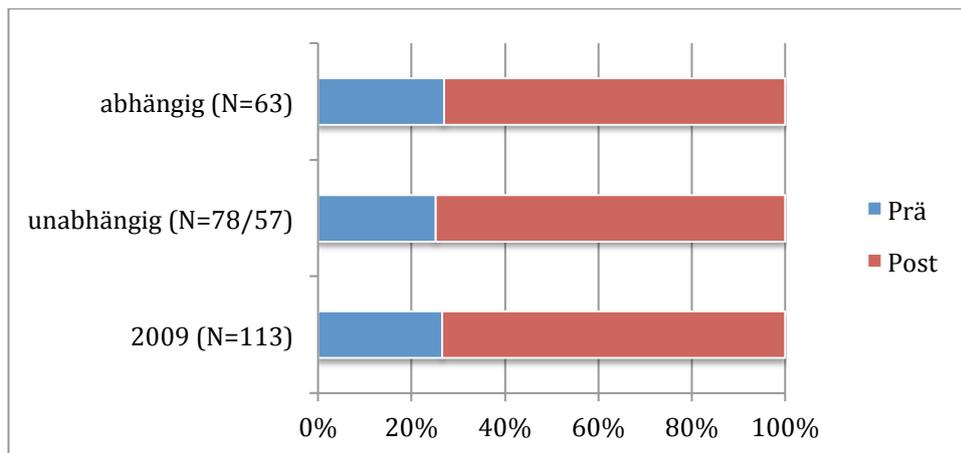
	2009 (N=113)	unabhängig (N=78/57)	abhängig (N=63)
Prä	47,00	31,20	29,00
Post	88,00	53,00	52,20
Steigerung:	87,23%	69,87%	80,00%

2. „Das Kind gestaltet Formen, die einen inhaltlichen Zusammenhang zueinander haben.“



	2009 (N=113)	unabhängig (N=78/57)	abhängig (N=63)
Prä	37,00	14,90	18,60
Post	85,00	45,50	46,00
Steigerung:	129,73%	205,37%	147,31%

„Das Kind zeigt Bereitschaft Probleme selbstständig zu lösen.“



	2009 (N=113)	unabhängig (N=78/57)	abhängig (N=63)
Prä	30,00	11,70	12,90
Post	83,00	34,80	34,90
Steigerung:	176,67%	197,44%	170,54%

Rein deskriptiv fällt auf, dass die Beobachter/-innen in Ihrer Beurteilung niedriger ansetzen, das Ergebnis aber äquidistant ausfällt. Es werden vergleichbare und höhere prozentuale Steigerungen erreicht.

Im aktuellen Durchlauf des Rollout wird bezogen auf die Nennung „trifft genau zu“ eine durchschnittliche Steigerung um den Faktor 2,55 erreicht. (Mittelwert: 254,95%; Standardabweichung: 224,79). Minimum und Maximum der Steigerung ist nachstehend für die einzelnen Kompetenzbereiche angegeben:

Gestaltungskompetenz

Min.	Kind kombiniert verschiedene Materialien.	45,4%
Max.	Das Kind versucht, seine Ideen konkret umzusetzen.	309,77%

Problemlösungskompetenz

Min.	Das Kind möchte wissen, wie die Dinge funktionieren.	123,68%
Max.	Das Kind hat originelle Ideen zur Problemlösung.	275,24%

Sachkompetenz

Min.	Das Kind findet beschreibende Worte, um seine Werke zu erklären.	222,84%
Max.	Das Kind zeigt ein Verständnis davon, wie sich Ausdruckseffekte erzielen lassen.	415,38%

Kreatives Selbstkonzept

Min.	Das Kind zeigt Freude an kreativen Ergebnissen.	54,66%
Max.	Das Kind modifiziert Prozesse, um zu gelungenen Ergebnissen zu gelangen.	1172,41%

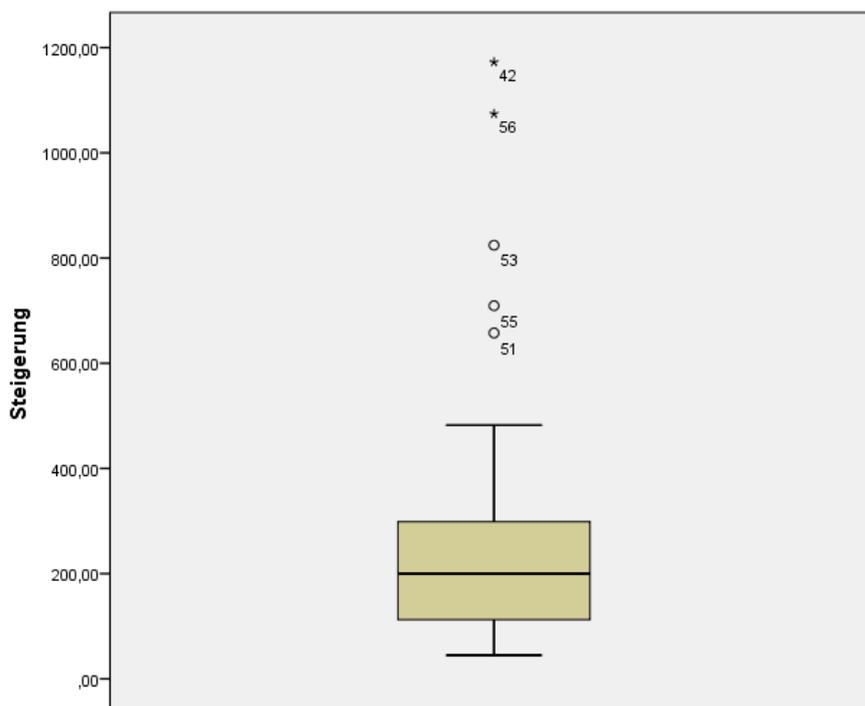
Kreatives Handeln und Verhalten

Min.	Das Kind zeigt stolz auf seine Ergebnisse.	54,58%
Max.	Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in naturwissenschaftlichen Experimenten.	1074,19%

4.2.5 Verteilung des prozentualen Zuwachses (Prä → Post)

Insgesamt 80% der 60 Items zeigen einen Zuwachs größer 100%, was einer Verdoppelung entspricht. Bei der Hälfte der Items hat sich der Wert der Postmessung gegenüber der Prämessung mindestens verdreifacht (Median: 200,12%); 50% liegen darüber.

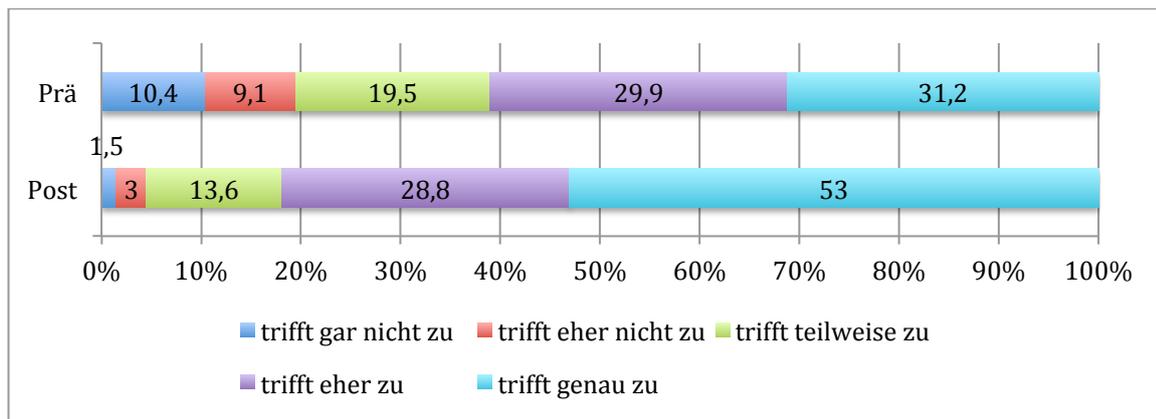
Prozentuale Steigerung (Boxplot)



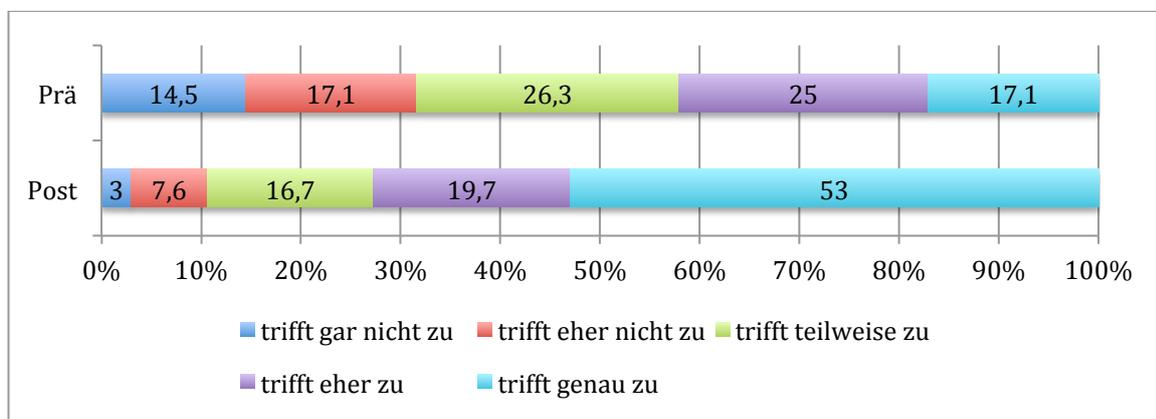
4.2.6 Veränderung des Antwortverhaltens (Prä → Post)

Ergänzend zu den bisherigen statistischen Auswertungen werden im Folgenden die Veränderungen des Antwortverhaltens der Beobachter/-innen detaillierter dargestellt. Hierzu werden exemplarisch drei Items grafisch veranschaulicht. Gewählt wurde je ein Item mit vergleichsweise geringer, mittlerer und hoher Steigerung. Grundlage ist die Messung Prä (M1) nach Post (M4) mit N=66.

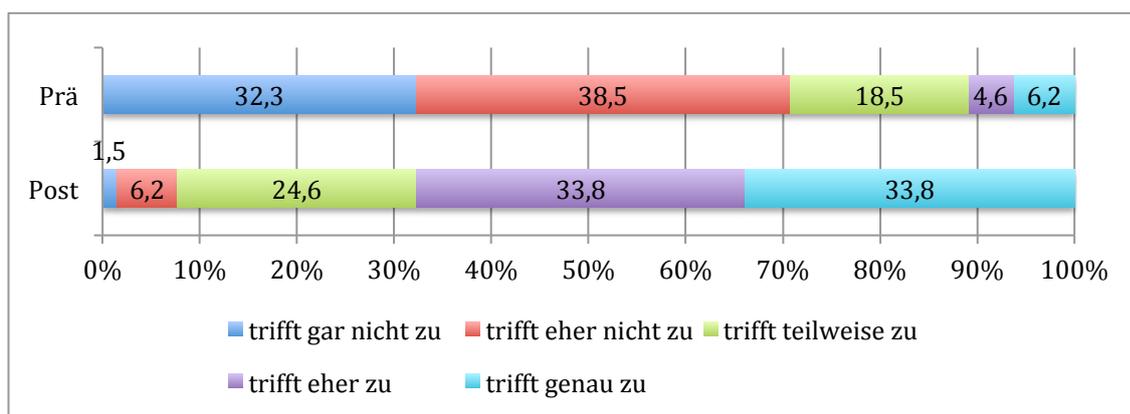
Das Kind verändert den Zweck von Dingen (69,87%)



Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in der Entwicklung neuer Spielideen (209,94%)

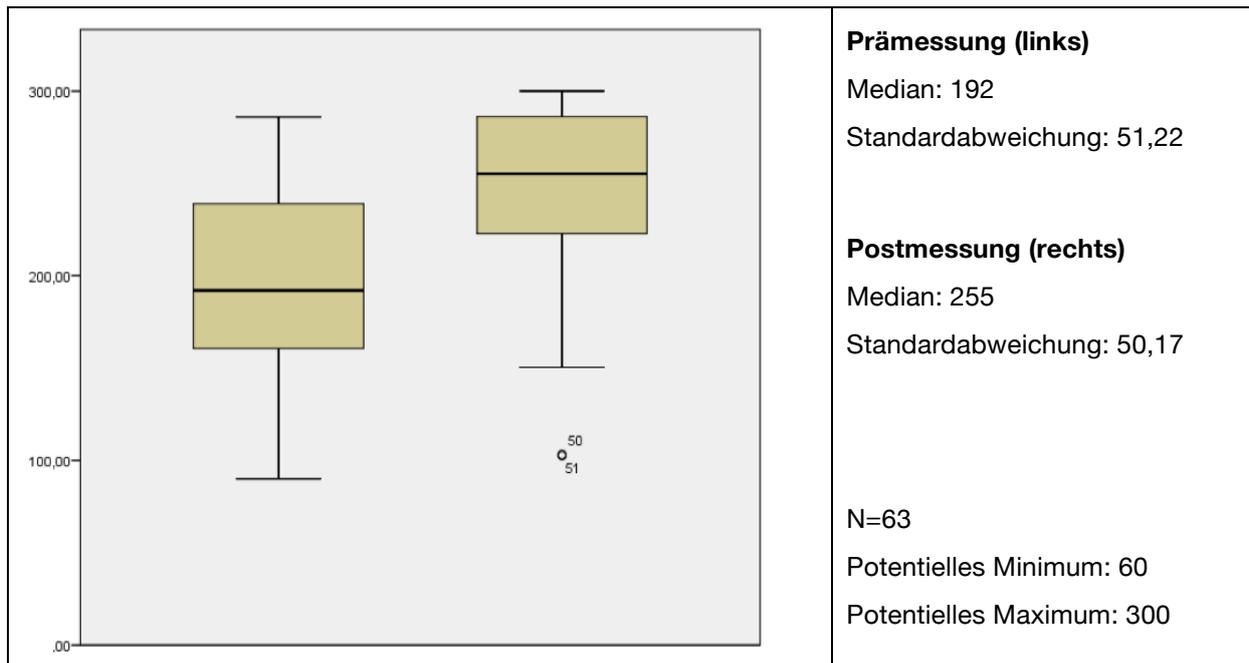


Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten im Umgang mit Zahlen (445,16%)



Es zeigt sich auch mit Blick auf alle Punktwerte eine sich durchweg deutlich erhöhende Zustimmung. Parallel dazu nehmen die ablehnenden Antworten entsprechend ab. Items mit geringeren Zuwachswerten fallen durch vergleichsweise hohe Zustimmung bei der Prämessung auf. Eine Verschiebung der Skalenwerte in ihrer Gesamtheit illustriert der folgende Boxplot.

Skalenwerte (Summenscores)



4.2.7 Ausgewählte Items

Der Median ist ein wichtiges Lagemaß, welches sich besonders durch die Robustheit gegenüber Ausreißern kennzeichnet. Hier werden abschließend die Ergebnisse einiger Items vorgestellt, die bezogen auf den Median auffällig zugleich mit Blick auf allgemeine Lern- und Bildungsprozesse interessant scheinen. In vielerlei Hinsicht interessant für diese Prozesse sind z. B. diese beiden Items:

Das Kind problematisiert Phänomene (+824,39%; Median 2,00→4,00).

Das Kind vermag gedanklich die Perspektiven zu wechseln (+267,42%; Median 3,00→5,00).

In Bezug auf Sprache, die gemeinhin als Schlüssel zur Bildung verstanden wird, fallen deutliche Entwicklungen auf:

Das Kind findet beschreibende Worte, um seine Werke zu erklären (+222,84%; Median 3,00→5,00).

Das Kind erklärt Zusammenhänge mit individueller Logik (+427,27%; Median 2,00→4,00).

Das Kind erfindet neue sprachliche Begriffe (+386,42%; Median 2,00→4,00).

Das Kind zeigt ein Verständnis davon, wie sich Ausdruckseffekte erzielen lassen (+415,38%; Median 2,00→4,00).

Mit Blick auf die sogenannten MINT-Fächer fallen zwei Items besonders auf:

Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in naturwissenschaftlichen Experimenten (+1074,19%; Median 2,00→4,00).

Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten im Umgang mit Zahlen (+445,16%; Median 2,00→4,00).

4.3 Diskussion der Ergebnisse

Die vorgelegten Ergebnisse bestätigen die Einschätzung des Modellprojektes und zeigen, dass das Rollout-Projekt „Von Piccolo bis Picasso“ das Ziel erreicht hat, das Bildungsangebot in den beteiligten Kindertagesstätten, speziell im Bereich ästhetisch-kreativer Bildungsarbeit zu verbessern. Die Kompetenzen der Kinder haben in allen beobachteten Bereichen stark bis sehr stark zugenommen.

Die Bildungseffekte, die die pädagogischen Fachkräfte im Kontext des Projektes an den Kindern ausmachen und beobachten konnten, sind effektstark und statistisch höchst signifikant. Damit erlauben die Ergebnisse in Verbindung mit den Resultaten des Modellprojektes den Schluss, dass sich die Förderung der Kreativität und der Ästhetischen Bildung mit Methoden künstlerischen Gestaltens zur Entwicklung der kreativen Kompetenz bei Kindern besonders gut eignet. Die Ergebnisse legen überdies nahe, dass eine diesbezügliche Förderung sich nur in geringem Maße durch punktuelle Projektarbeit erreichen lässt. Die Ergebnisse der Zwischenmessungen, also die Betrachtung der Kompetenzentwicklung auf der Zeitachse, deuten sehr stark darauf, dass der Kontinuität eine Schlüsselfunktion zukommt. Das nährt die Annahme, dass ästhetisch-kreative Bildungsarbeit auf Dauer angelegt sein sollte, um so bedeutende Kompetenzzunahmen zu ermöglichen. Dies spricht für die dauerhafte Implementierung von kreativitätsorientierter Arbeit in das jeweilige Einrichtungskonzept inklusive des stetig verfügbaren Funktionsraumes „Kinderatelier“.

Kreativ-ästhetische Bildung ist ein Bildungsbereich, der im Kontext der Diskussion um die Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen gleichrangig mit eher kognitiv orientierten Bereichen zu sehen ist, denn er fördert verschiedene Kompetenzbereiche wie z. B. Problemlösekompetenz, Sachkompetenz und kreatives Handeln und Verhalten. Die Frage, inwieweit die Entwicklung der kreativen Kompetenzen sich begünstigend auf allgemeine Lern- und Bildungsprozesse im Vorschulalter auswirkt, war nicht explizit Gegenstand dieser Untersuchung. Diese Frage ist als eine zentrale Annahme der theoretischen Diskussion zu Metakompetenz Kreativität eng mit dem Projekt und der Projektphilosophie verbunden. Die vorliegenden Evaluationsergebnisse und damit verbundene Auffälligkeiten z. B. in Bezug auf Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft nähren die Annahme, dass sich die kreativ-ästhetische Bildungsarbeit auf allgemeine Lern- und Bildungsprozesse im Vorschulalter überträgt und diese möglicherweise sogar begünstigt. Ob dem so ist, lässt sich anhand dieser Untersuchung freilich nicht eindeutig belegen; hier besteht weiterhin Forschungsbedarf.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das Projekt „Von Piccolo bis Picasso“ allen beteiligten Mitwirkenden und besonders den Projekteinrichtungen ein hohes Maß an Engagement und

Leistungsbereitschaft abverlangt hat. Die vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass diese Mühen sich gelohnt haben. Die Kinder haben in hohem Maße von den Anstrengungen profitiert und konnten Kompetenzen entwickeln, die im späteren Leben wichtig sein werden. Die Projektziele konnten im Laufe der beiden Projektjahre erfolgreich verwirklicht werden.

5 Künstlerische Projekte und Aktivitäten aus den Einrichtungen

Die künstlerischen Projekte und Aktivitäten der teilnehmenden Einrichtungen werde im Folgenden anhand von Bildern dokumentiert:

5.1 Bargener Zwergentreff Helmstadt-Bargen

Thema Projekt 1: „Wo die wilden Kerle wohnen“



Gestalten des Gesichts vom wilden Kerl



Tütenmasken herstellen



Riesengroße Kerle



Herstellung von Krachmacher

Thema Projekt 2: „Kunterbuntes Farbenspiel“



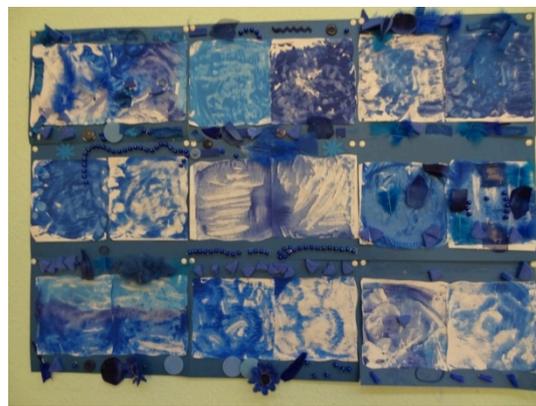
Gespräch über Grundfarben



Turmbau mit Leim, Farben & Holzklötzen



Experimente



Klatschtechnik mit blauer Farbe



Streifenbatik



Farbkreis

5.2 Evangelischer Kindergarten Hohensachsen

Thema Projekt 1: „Fabeltiere“



Kindetatelier



Ausstellung



Herstellung eines Fabeltieres



Fabeltier auf Leinwand

Thema Projekt 2: „Fische“



5.3 Integrative Kindertagesstätte Sonnenblume der Lebenshilfe Ludwigshafen



Eines der Kinderateliers



Märchenwald



Müllverwandlung



Vernissage



Thema Projekt 2: „Die Welt dreht sich – alles bewegt sich“



Bild mit Autos, Gips und Farbe



Floß aus Pfandflaschen



Herstellung von Instrumenten



Tanzen und Bewegen

5.4 Kindertagesstätte Gänseblümchen Viernheim

Thema Projekt 1: „Aus alt mach neu“



Ein Schloss aus einem Mülleimer entsteht



Projekt 2: „Farbenwelt“



Farben mischen



Drucktechnik



Malen mit Blumen



Malen mit Krepppapier

5.5 Kommunale Kindertagesstätte „Kleine Freunde“ Hassloch

Thema Projekt 1: „Farben“



Ausprobieren und Experimentieren mit Farben



Elternwerkstatt



Malschaukel

Projekt 2: „Maltechniken“



Malen mit Zuckerkreide



Malen mit Ölfarben



Mitte: Marionettenbau



Unten: Ausstellung im Flur



5.6 Kath. Kindergarten St. Martin Edingen

Thema Projekt 1: „Kunterbunte Farbenwelt“



Fadenziehen



Nass in Nass Technik



Kleisterpapier



Experimentieren mit Farben



Linien & Flächen



Aquarellieren



Ausstellung

Projekt 2: „Wundersame Wesen“



5.7 Kath. Kindertagesstätte St. Michael Viernheim

Thema Projekt 1: „Die Welt der Farben“



Spuren mit Autos



Farbkegeln



Drucken mit Mülltüten

Projekt 2: „Schaut mal alle an, was ich schon alles kann“



5.8 Kita Humboldtstraße Heidelberg

Thema Projekt 1: „Wasserwelten, Lebewesen, Boote, Vulkane, versunkene Städte“



Projekt 2: „Tiere im Wasser – Pinguine“



6 Literaturverzeichnis

- Bortz, J, Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin
- Braun, D. (1999): Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern. Freiburg, Basel, Wien
- Braun, D. (2005): Kreativität und Bildung. Curriculumsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Remagen
- Braun, D. (2007): Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg
- Braun, D. (2011): Kreativität in Theorie und Praxis. Freiburg
- Brodbeck, K. - H. (1999): Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten. Darmstadt
- Burow, O.A. (1998): Die Entdeckung des kreativen Feldes. Berlin, Kassel
- Cohen, J (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, nJ: Erlbaum; zit. n. Maier-Riehle, B., Zwingmann, C. (2000): Effektstärkenvarianten beim Eingruppen-Prä-Post-design: Eine kritische Betrachtung. in: Rehabilitation 2000; 39, S. 189-199. Stuttgart, new York
- Csikszentmihalyi, M. (1998): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Klett-Cotta (ohne Ortsangabe)
- Hany, E. (1999): Kreativität: Zufall, Mut und Strategie? Vortrag für den Regionalverband Bonn der dt. Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.; www.ehany.de/Lehre/Material/Hochbegabung/Texte/Hb404.pdf ; Stand 16.10.2004
- laevers, F. (Ed.) (1997): die leuener Engagiertheits-Skala für Kinder IES-K. deutsche Fassung der leuven involvement Scale for Young Children. leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs V.Z.W. (deutsche Fassung: K. Schlömer, BK Erkelenz)
- Laewen, H.-J., Andres, B. (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München
- Preiser, S. (1976): Kreativitätsforschung. Darmstadt
- Singer, W. (2002): Was kann ein Mensch wann lernen? Ergebnisse aus der Hirnforschung. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung. Frankfurt

7 Anhang: Fragebogen

Projekt „Von Piccolo bis Picasso“, Prof. Dr. Daniela Braun ©

Fragebogen zur Einschätzung der Kreativität

Ziel-Kind-Code: _____

Mädchen

Junge

A Gestaltungskompetenz

Wie beschäftigt sich das Kind im Gestaltungsbereich?

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Nicht beobachtbar, weil ...
Thema: Exploration von Material						
A1 Das Kind sammelt Materialien Kinder sammeln Stöcke, Steine und alle für sie interessanten Dinge.	1	2	3	4	5	
A2 Das Kind verfremdet Dinge Dinge zu verfremden bedeutet, dass Kinder z. B. einen Tisch umdrehen mit der Tischplatte auf dem Boden und dies als Schiff benutzen	1	2	3	4	5	
A3 Das Kind experimentiert mit Dingen Experiment mit Dingen geschieht, wenn z. B. versucht wird, Steine zu stapeln	1	2	3	4	5	
A4 Das Kind verändert den Zweck von Dingen Wenn z.B. ein Kochtopf umgedreht wird und als Trommel benutzt wird, wenn Glasperlen als Essen, das in einem Topf umgerührt wird, gelten oder wenn Muttern als Perlen auf eine Kette aufgefädelt werden.	1	2	3	4	5	
A5 Das Kind sammelt Naturmaterialien Kinder sammeln Materialien aus der Natur, z.B. Steine, Sand, Baumhölzer, Blätter etc.	1	2	3	4	5	
A6 Das Kind integriert Naturmaterialien in sein Spiel mit anderen Gegenständen Kinder benutzen Kastanien als Essen im Kochtopf oder Stöcke als Löffel	1	2	3	4	5	
A7 Kind kombiniert verschiedene Materialien Kinder kombinieren Playmobilfiguren mit Stöcken	1	2	3	4	5	
A8 Kind untersucht Material Kinder wenden Materialien, betrachten sie von allen Seiten und mit ihren verschiedenen Sinnen (Kastanien werden auf Risse, Oberflächenbeschaffung und Farbe betrachtet)	1	2	3	4	5	
Thema: Produktion von Ideen						
A9 Das Kind produziert auf Nachfrage mehr als drei Ideen beim Gestalten	1	2	3	4	5	
A10 Das Kind versucht, seine Ideen konkret umzusetzen	1	2	3	4	5	
A11 Das Kind kommuniziert seine Ideen Spricht mit anderen Kindern oder Erwachsenen darüber	1	2	3	4	5	
A12 Das Kind übernimmt im Rollenspiel verschiedene Rollen Kind spielt beim Vater – Mutter – Kind – Spiel wechselnde Rollen	1	2	3	4	5	

A13 Das Kind wechselt gedanklich die Perspektiven Macht Äußerungen darüber, wie ein anderer Mensch oder ein Tier denkt oder sich fühlt, oder handeln würde	1	2	3	4	5
Thema: Dreidimensionales Gestalten					
A14 Das Kind malt Bilder	1	2	3	4	5
A15 Das Kind wählt verschiedene Farben	1	2	3	4	5
A16 Das Kind erzählt vom Inhalt der Bilder	1	2	3	4	5
A17 Das Kind erkundet neue Techniken	1	2	3	4	5
Thema: Dreidimensionales Gestalten					
A18 Das Kind kreiert Formen Es werden dreidimensionale Produkte hergestellt	1	2	3	4	5
A19 Das Kind gestaltet Formen, die einen inhaltlichen Zusammenhang zueinander haben Turm und Mauer/ Haus und Baum	1	2	3	4	5
A20 Das Kind beschäftigt sich mit Matsch und Lehm	1	2	3	4	5
A21 Das Kind experimentiert mit verschiedenen Knetmassen	1	2	3	4	5
A22 Das Kind verbindet zweidimensionales und dreidimensionales Gestalten miteinander	1	2	3	4	5
A23 Das Kind konstruiert Gebäude, Landschaften, Maschinen Tiere mit dreidimensionalem Material Kind baut in der Bauecke aus verschiedenen bunten Formen Häuser und andere Dinge.	1	2	3	4	5

B Problemlösungskompetenz

Wie begegnet das Kind Problemstellungen, bzw. Herausforderungen?

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Nicht beobachtbar, weil ...
B1 Das Kind ist zugänglich für Herausforderungen Kinder suchen von sich aus Herausforderungen im Spiel, z.B. wenn es auf Bäume klettert oder sich im Rollenspiel mit anderen Kindern über das Ausüben einer Rolle diskutiert.	1	2	3	4	5	
B2 Das Kind zeigt Bereitschaft Probleme selbstständig zu lösen Kind versucht einen Streit zwischen zwei anderen Kindern selbstständig zu lösen, Kind versucht sich zuerst eigenständig anzuziehen bevor es eine Erzieher/in fragt.	1	2	3	4	5	
B3 Das Kind ist brennend an neuen Erfahrungen interessiert Kind stellt Frage zu bestimmten Themen und probiert neue Materialien beim Malen, Gestalten und im Spiel aus.	1	2	3	4	5	

B4 Das Kind möchte wissen, wie die Dinge funktionieren Auch hier signalisiert das Kind durch nachfragen, wie z.B. ein Buch hergestellt wird, wer die Idee für eine Geschichte hatte, wie ein Blitz entsteht, warum es regnet etc.	1	2	3	4	5
B5 Das Kind entwickelt neue Ideen zur Problemlösung Kind stellt eine Frage und beantwortet sie im Anschluss selbständig.	1	2	3	4	5
B6 Das Kind hat originelle Ideen zur Problemlösung Kind findet Lösungen für den Bau eines Hauses in der „Kuschelecke“ oder eine Lösung zur Überbrückung eines schon entstanden Bauwerks in der Bauecke.	1	2	3	4	5

C Sachkompetenz

Zeigt das Kind in seinen Reaktionen oder Äußerungen Anhaltspunkte, die darauf schließen lassen, dass es über ein Wissen um Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten von natürlichen Gebilden, Erscheinungen und Prozessen verfügt?

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Nicht beobachtbar, weil ...
C1 Das Kind kann sich unterschiedliche Eigenschaften und Beschaffenheit von Farben vorstellen	1	2	3	4	5	
C2 Das Kind kann sich unterschiedliche Eigenschaften und Beschaffenheit von Papier vorstellen Kind verlangt oder sucht sich unterschiedliche Papiersorten für verschiedene Teile seines Bildes aus.	1	2	3	4	5	
C3 Das Kind kann sich unterschiedliche Eigenschaften und Beschaffenheit von dreidimensionalem Material vorstellen	1	2	3	4	5	
C4 Das Kind kann sich das Zustandekommen neuer Farben durch Mischungen erklären Kind experimentiert von sich aus mit Farben, mischt Wasser- oder Fingerfarben zusammen und weiß daher, wie Farben entstehen.	1	2	3	4	5	
C5 Das Kind zeigt ein Verständnis davon, wie sich Ausdruckseffekte erzielen lassen	1	2	3	4	5	
C6 Das Kind findet beschreibende Worte, um seine Werke zu erklären Kind erzählt von sich aus, während oder im Anschluss seines gemalten oder gebastelten Kunstwerks, was zu sehen ist.	1	2	3	4	5	

D Kreatives Selbstkonzept

Zeigt das Kind Reaktionen oder macht es Äußerungen, die darauf schließen lassen, dass es über eine kreative Haltung, bzw. über ein kreatives Selbstkonzept verfügt?

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Nicht beobachtbar, weil ...
D1 Das Kind zeigt Freude an kreativen Ergebnissen <i>Kind drückt Freude durch Sprache oder durch Mimik und Gestik aus.</i>	1	2	3	4	5	
D2 Das Kind vertieft sich in kreative Prozesse	1	2	3	4	5	
D3 Das Kind zeigt Interesse für kreative Leistungen anderer	1	2	3	4	5	
D4 Das Kind zeigt Betroffenheit über misslungene Ergebnisse <i>Kind spricht über das Ergebnis, fängt an zu weinen oder zu schimpfen über sich selbst.</i>	1	2	3	4	5	
D5 Das Kind zeigt keine Entmutigung angesichts misslungener Ergebnisse, sondern versucht es von neuem <i>Kind legt Bild auf die Seite, erwähnt es nicht mehr, schmeißt es in den Mülleimer und beginnt von neuem.</i>	1	2	3	4	5	
D6 Das Kind zeigt Durchhaltevermögen bei der Neuschaffung misslungener Ergebnisse	1	2	3	4	5	
D7 Das Kind modifiziert Prozesse, um zu gelungenen Ergebnissen zu gelangen	1	2	3	4	5	
D8 Das Kind bezeichnet sich selbst als kreativ <i>Kind äußert, dass es sich selbst was Neues ausdenkt, etwas Neues machen will</i>	1	2	3	4	5	

E Kreatives Handeln und Verhalten

Zeigt das Kind Handlungen und Verhaltensweisen, die auf ein bewusstes, kreatives Handeln schließen lassen?

		Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Nicht beobachtbar, weil ...
E1	Das Kind will selbstständig Lösungen für Herausforderungen finden	1	2	3	4	5	
E2	Das Kind ist darauf bedacht, Neues zu erproben	1	2	3	4	5	
E3	Das Kind achtet auf behutsamen Umgang mit Materialien	1	2	3	4	5	
E4	Das Kind äußert kreativen Ergebnissen anderer gegenüber Wertschätzung	1	2	3	4	5	
E5	Das Kind zeigt stolz auf seine Ergebnisse	1	2	3	4	5	
E6	Das Kind erfindet neue sprachliche Begriffe	1	2	3	4	5	
E7	Das Kind erklärt Zusammenhänge mit individueller Logik	1	2	3	4	5	
	Der Bach ist die Tochter vom Fluss						
E8	Das Kind findet Lösungen in sozialen Aushandlungsprozessen	1	2	3	4	5	
E9	Das Kind greift Anregungen anderer Kinder auf	1	2	3	4	5	
E10	Das Kind problematisiert Phänomene	1	2	3	4	5	
	Will Phänomene diskutieren						
E11	Das Kind arbeitet mit anderen Kindern zusammen	1	2	3	4	5	
E12	Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in Musik	1	2	3	4	5	
E13	Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in naturwissenschaftlichen Experimenten	1	2	3	4	5	
E14	Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten im Umgang mit Zahlen	1	2	3	4	5	
E15	Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in Bewegungsabläufen	1	2	3	4	5	
E16	Das Kind zeigt erfinderischen Umgang mit Geschichten	1	2	3	4	5	
E17	Das Kind zeigt erfinderisches Verhalten in der Entwicklung neuer Spielideen	1	2	3	4	5	