

Nr. 03-2007

Institut für Bildungs- und Sozialmanagement  
der Fachhochschule Koblenz (■ ibus)

Dörte Weltzien/Christoph Günthner

# **Begleitetes Malen im Atelier –** Bildungsverhalten und soziale Vernetzung

## **Werkstattbericht**

September 2007

■ Discussion Papers

**Zum Auftrag:**

Der vorliegende Werkstattbericht wurde vom Verein zur Förderung von Bildung & Jugendarbeit am Robert-Wetzlar-Berufskolleg Bonn e.V in Auftrag gegeben. Das Vorhaben wurde vom Robert-Wetzlar-Berufskolleg unterstützt und vom Schulamt Bonn befürwortet.

Ein besonderer Dank gilt der Stiftung Jugendhilfe der Sparkasse Bonn, ohne deren finanzielle Unterstützung die wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation des Projekts „Begleitetes Malen im Atelier“ nicht möglich gewesen wäre.

Weltzien, Dörte; Günthner, Christoph: Begleitetes Malen im Atelier – Bildungsverhalten und soziale Vernetzung. Werkstattbericht, Discussion Papers des Instituts für Bildungs- und Sozialmanagement der FH Koblenz (ibus) Nr. 03-2007, Remagen, September 2007

Institut für Bildungs- und Sozialmanagement der FH Koblenz (ibus)  
Südallee 2  
53424 Remagen  
Internet: [www.rheinahrcampus.de/ibus](http://www.rheinahrcampus.de/ibus)  
September 2007  
ISSN 1861-6070

**Kontakt:**

Dr. Dörte Weltzien  
[weltzien@rheinahrcampus.de](mailto:weltzien@rheinahrcampus.de)  
0151 / 14 13 89 20

<b>I. Hintergrund</b>	<b>4</b>
<b>II. Begleitetes Malen als pädagogisches Programm</b>	<b>6</b>
<b>III. Methodisches Vorgehen</b>	<b>14</b>
1. Auswahl der Gruppen	14
2. Ablauf und Umfang der Evaluation	15
3. Methodisches Vorgehen zur Einschätzung des Bildungsverhaltens	16
4. Methodisches Vorgehen zur Einschätzung sozialer Vernetzungen	23
5. Zur Reichweite der Methoden: Kritische Betrachtung	28
<b>IV. Ergebnisse der Untersuchung</b>	
1. Ausgangssituation: Wohlbefinden und Engagiertheit vor Beginn des Projekts	32
2. Einfluss des Malateliers auf Wohlbefinden und Engagiertheit: Eine videogestützte Fallrekonstruktion	34
3. Welche Auswirkungen hat das Malatelier im Gruppenalltag?	44
<b>V. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</b>	<b>53</b>
<b>Literatur</b>	<b>57</b>

# I. Hintergrund

Neuere entwicklungswissenschaftliche Befunde verweisen auf zentrale Einflussfaktoren für gelingende Entwicklungsverläufe in der frühen Kindheit. Kinder, denen wertschätzend und stärkenorientiert begegnet wird, haben bessere Möglichkeiten, eigene Interessen, Vorlieben und Stärken zu erkennen, Herausforderungen anzunehmen und zu bewältigen und sich zu selbstbewussten, eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln. Kinder werden als kompetente Lerner verstanden, die sich im Zusammenwirken mit anderen die Welt aneignen und sich von ihr ein Bild machen. In diesem Prozess werden Erwachsene als Unterstützer und Begleiter verstanden, deren Aufgabe es ist, die Bedürfnisse jeden einzelnen Kindes zu erkennen und entsprechende Angebote zu entwickeln. Viele der aktuellen pädagogischen Maßnahmen im Bereich von Kindertageseinrichtungen basieren auf einer individuellen, ressourcenorientierten Förderung der Kinder. Die in den letzten Jahren entwickelten Bildungspläne der Länder für den Kita-Bereich greifen diese Erkenntnisse auf und geben für grundlegende Bildungsbereiche Leitlinien bester pädagogischer Fachpraxis vor. Gefordert wird eine ganzheitliche Förderung, die neben lernmethodischen und kreativen Kompetenzen auch soziale und emotionale Bereiche umfasst.

Dialogorientierung und Partizipation haben sich als wichtige Säulen der neueren Frühpädagogik etabliert. Kinder werden in ihren Bedürfnissen ernst genommen, sie werden in Entscheidungen über den Tagesablauf einbezogen und es werden ihnen weitgehende Freiräume zum Experimentieren, Erproben und Forschen gewährt. Für die Zusammenarbeit mit den Familien etabliert sich immer stärker das Modell von Erziehungspartnerschaften, bei denen Erzieherinnen und Eltern sich in einem ständigen, wertschätzenden Dialog austauschen und gemeinsam nach Möglichkeiten bester Förderung für die Kinder suchen. Ziel einer solchen Erziehungspartnerschaft ist es, Wohlbefinden, Interesse und Engagiertheit der Kinder zu fördern, soziale Netzwerke zu unterstützen und Übergänge zu erleichtern. Kindertageseinrichtungen übernehmen Verantwortung als wichtige Bildungs- und Erfahrungsorte für Kinder und ihre Familien.

In der sozialpädagogischen Übungsstätte des Robert-Wetzlar-Berufskollegs findet seit einigen Jahren ein spezielles pädagogisches Angebot für Kinder, das „Begleitete Malen im Atelier“ statt. Das Begleitete Malen wird durch die Leiterin der Einrichtung, die gleichzeitig Mal- und Kunsttherapeutin ist, durchgeführt. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung durch die Fachhochschule Koblenz wurde der Frage nachgegangen, wie das Projekt als integriertes pädagogisches Angebot der Kindertageseinrichtung zu beurteilen ist. Untersuchungsleitende Fragen waren:

- Welche Bildungs- und Lernerfahrungen machen die teilnehmenden Kinder im Malatelier?
- Wie sind diese Erfahrungen im Kontext des pädagogischen Konzepts der Einrichtung zu beurteilen?

Im vorliegenden Werkstattbericht, der die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammenfasst, werden zunächst Grundprinzipien des Begleitenden Malens vorgestellt. Daran anschließend werden das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung erläutert und die zentralen Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Abschließend werden Empfehlungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Angebots gegeben.

## II. Begleitetes Malen als pädagogisches Programm

### Begleiten statt Anleiten: Die pädagogische Grundhaltung im Atelier

„Die Anwesenheit des Malleiters im Atelier ist unaufdringlich und wirksam.“ So beschreibt Bettina Egger (2002, S. 77) die pädagogische Grundhaltung beim Begleiteten Malen im Atelier. Grundprinzipien des Malateliers sind die Leitung der Gruppe, die Begleitung des Einzelnen und die Reaktionen auf ein Bild.

Die Leitung der Gruppe besteht hauptsächlich darin, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die individuelle kreative Arbeit überhaupt erst entwickeln kann. Dazu gehören klare Regeln für den Umgang miteinander, allen voran die individuelle Schaffensfreiheit und die Vermeidung jeglichen Anpassungs- oder Leistungsdrucks (vgl. Egger 2002, S. 80f).

Im Malatelier werden keine Bilder mit der gesamten Gruppe betrachtet oder gar gemeinsam besprochen. Denn zu der Freiheit, selbstbestimmt malen zu können, gehört die Sicherheit, dass jedes Bild einen Sinn hat und jedes Bild am Ende eines individuellen Prozesses steht. Es macht daher keinen Sinn, die „Produkte“ mit anderen zu besprechen. Außerdem besteht die Gefahr entlarvender oder verletzender Kommentare aus der Gruppe.

Die Begleitung der einzelnen Teilnehmer besteht darin, sich mit den einzelnen Teilnehmern und ihren Prozessen im Malatelier auseinander zu setzen. Die Unterstützung beginnt damit, das Vertrauen in die eigenen kreativen Fähigkeiten zu stärken, ohne sie zu bedrängen. Beispielsweise werden die Malplätze so vorbereitet, dass unmittelbar mit dem Malen begonnen werden kann. Die Begleitung besteht aber auch aus Herausforderungen, die eine Grundlage für Kreativität darstellen. Solche Herausforderungen werden individuell auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten jeden einzelnen Kindes abgestimmt.

#### **Das Begleitete Malen im Atelier nach Bettina Egger**

Grundprinzipien:

- Jeder malt für sich selbst
- Es darf nicht „gelobt“ werden
- Es werden keine Fragen über die Bilder des Anderen gestellt.
- Es soll ruhig sein im Atelier.

*Quelle: Egger 2002, S. 80f*

## Positiver Widerstand als Herausforderung

Die Reaktion auf ein Bild unterscheidet sich im Malatelier von üblichen Reaktionen, wie sie viele Kinder kennen („Das hast Du aber schön gemalt“) und vielleicht sogar erwarten. Jede Form von Bewertung wird vermieden, um keinen, einer selbstbestimmten Tätigkeit zuwiderlaufenden Druck zu erzeugen. Dennoch reagiert die Malleiterin auf jedes einzelne Bild. Reaktionen beziehen sich zum einen auf persönliche Empfindungen („Wenn ich Dein Bild betrachte, ....“) oder auf die Anerkennung des Malens selbst.

Wenn Kinder über das Bild sprechen und erklären wollen, was sie gemalt haben, zeigt die Malleiterin ernsthaftes Interesse an der Geschichte des Bildes. Auch bei offensichtlichen Dingen (Haus, Baum) kann ein Betrachter nicht die genaue Bedeutung kennen, daher besteht die Haltung im Malatelier vor allem darin, Fragen zu stellen oder zu einem Gespräch aufzufordern („Möchtest Du mir sagen, was Du da gemalt hast?“).

Eine wichtige Aufgabe der Malleiterin besteht darin, einen positiven Widerstand zu erzeugen. Er soll dazu dienen, dass sich das Kind mit seinem Bild intensiv auseinandersetzt, um weitere Impulse für das Malen zu bekommen. Der positive Widerstand bewegt sich in der Balance zwischen Unter- und Überforderungen. Er richtet sich nach den persönlichen Voraussetzungen der Kinder und wird stufenweise aufgebaut. Ruft ein Kind beispielsweise, dass es mit einem Bild „fertig“ ist, reagiert die Malleiterin, indem sie das Bild gemeinsam mit dem Kind betrachtet, Fragen dazu stellt oder die Worte des Kindes mit eigenen Formulierungen wiederholt. Wenn Bilder abgebrochen werden, wird auch darüber mit den Kindern gesprochen und es wird gemeinsam überlegt, warum das Bild nicht mehr weiter gemalt werden kann oder ob es doch noch Lösungsmöglichkeiten gibt. Niemals werden im Malatelier konkrete Vorschläge oder gar Anweisungen gegeben.

„Das Kind soll selber auf den Gedanken kommen, selber Lücken und Probleme sehen, sich selber Fragen stellen. Es soll die Möglichkeiten eines Bildes voll ausnützen und die Freude am Fertigmachen erleben. Es soll selber wissen, wann es fertig ist und diesem Gefühl auch trauen.“

*Quelle: Egger 2002, S. 126f*

## **Malen als Selbstverständlichkeit: Deutliche Abgrenzung zu Kreativangeboten**

Das Begleitete Malen unterscheidet sich von Angeboten, deren vorrangiges Ziel es ist, kreative Fähigkeiten zu fördern und Techniken zu erproben. Im Malatelier soll Malen als etwas Selbstverständliches kennen gelernt werden. Malen als eine Form des persönlichen Ausdrucks wie Sprechen, Singen, Tanzen, Lachen oder Weinen. Die Kreativität entwickelt sich durch das eigene Tun. Während die Kinder beginnen zu malen, entwickeln sie Ideen. Die Umsetzung dieser Ideen führt zu einer Freisetzung kreativer Potentiale der Kinder.

Die Kinder gehen ohne jede Vorgabe an ihre Bilder – es gibt weder besondere Themenstellungen von Seiten der Leitung noch Vorgaben zum späteren Bild. Dies wird den Kindern zu Beginn des Malateliers deutlich gesagt („Du kannst selbst bestimmen, was Du malen möchtest“) und zur Erleichterung des Einstiegs in das freie Malen wird ihnen eine Hilfestellung gegeben („Suche Dir einfach eine Farbe aus, mit der Du jetzt gerne malen möchtest und probiere sie auf Deinem Bild aus“). Wenn Kinder unsicher mit dieser Freiheit sind oder Hemmungen haben, können ihnen auch weitere Impulse gegeben werden („Du darfst alles malen was Du willst: Ein schönes Bild, ein hässliches Bild, ein ruhiges Bild, ein wildes Bild. Alles, was Du willst.“)

## **Begrenztheit von Zeit und Raum als Orientierungshilfe**

Das Malatelier befindet sich in einem vom übrigen Alltagsgeschehen abgeschlossenen Raum. Es ist vor Blicken und, soweit dies möglich ist, auch vor Geräuschen geschützt. Wer in das Malatelier hineingeht, begibt sich in einen Raum, in dem nichts anderes als Malen (oder Gestalten) stattfindet. Es gibt dort keine Ablenkungen, aber auch keine besonderen Anregungen. Alles ist ausschließlich auf die Tätigkeit des Malens ausgerichtet.



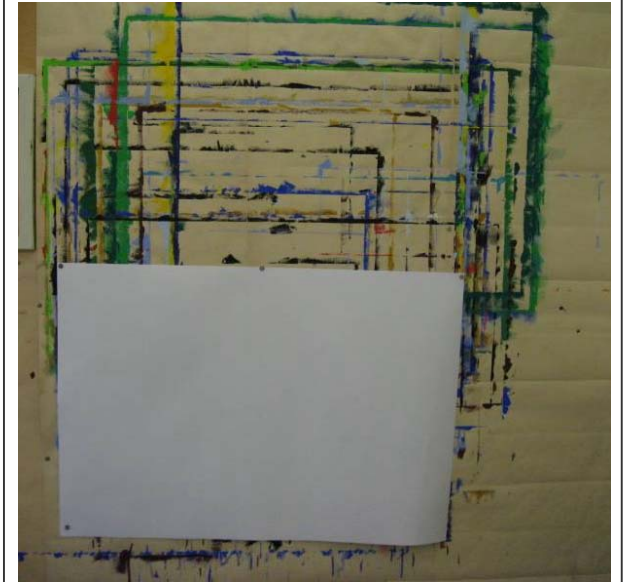


Das Malatelier findet über einen vorab festgelegten Zeitraum (ca. 8 Wochen) einmal wöchentlich für eine Stunde statt. Die Festlegung auf einen begrenzten Zeitraum dient als Orientierungshilfe. Durch die festen Maleinheiten und die Gruppenzugehörigkeit wird das Malen im Atelier zu etwas Besonderem. Im Vordergrund steht die Freiwilligkeit der Teilnahme. Kein Kind wird zum Malen überredet oder gar gedrängt, ins Atelier zu gehen. Jedes Kind kann sich vor jeder Sitzung frei entscheiden, ob es mitmalen möchte oder lieber andere Angebote wahrnehmen möchte.

### **Tiefe durch Wiederholung und Ausdauer**

Das regelmäßige und ritualisierte Arbeiten im Malatelier fördert die Ausdauer der teilnehmenden Kinder. Jedes Kind weiß, in welchem zeitlichen Abstand die Sitzungen stattfinden und wie lange eine Sitzung dauert. Der Beginn des Malateliers ist ritualisiert. Die Kinder ziehen ihre Malkittel an, bestimmen ihren Malplatz und welches Format ihr Malpapier haben soll. Anschließend wird es an der Wand befestigt, da die Kinder im Stehen aus der Bewegung heraus malen. Durch die wiederkehrenden Abläufe können sie sich immer schneller auf die Atmosphäre des Malateliers einlassen.

Die wiederkehrenden Sitzungen mit der vertrauten Gruppe ermöglichen es den Kindern, beim Malen eine größere Tiefe zu erreichen: Motive tauchen in anderen Formen und Zusammenhängen wieder auf, die Grenzen des Papiers werden erreicht oder überschritten, so dass die Bilder größer und dichter werden. Es werden komplexere Zusammenhänge, Geschichten oder Gefühle ausgedrückt.



## Der Wert von Präzision: Zur Qualität der Materialien

Im Malatelier werden hochwertige Farben in einem großen Farbspektrum sowie Pinsel in verschiedenen Stärken bereitgestellt. Jedem Farbtopf sind zwei Haarpinsel in verschiedenen Größen zugeordnet. Die Farben können mit den Pinseln, aber auch mit den Händen oder Fingern aufgetragen werden. Das Papier ist reißfest und wird in drei verschiedenen Größen angeboten (70x100, 50x70 oder 35x50). Die hohe Qualität der Materialien und die große Sorgfalt im Umgang mit Farben, Pinseln und Papier ermöglichen es den Kindern, präzise zu arbeiten, um ihre Ideen, Gefühle und Erzählungen ausdrücken zu können.

Die Materialien werden von der Malleiterin vor Beginn der Sitzung vorbereitet (Maltpöfe geöffnet, Pinsel bereitgelegt). Damit finden die Kinder ein fertig vorbereitetes Atelier als Lernumgebung vor, in dem sie sofort mit dem Malen beginnen können. Nach dem Ende der Sitzung werden alle Pinsel von der Malleiterin ausgewaschen, die Farbtöpfe kontrolliert und geschlossen, der Raum aufgeräumt und gereinigt. Die Kinder können bei diesen Tätigkeiten helfen, sind aber nicht dazu verpflichtet. Im Vordergrund stehen die Selbstbestimmung der Tätigkeiten im Atelier und die intensive, konzentrierte Arbeit am eigenen Bild.

## Die Freiheit des Schaffens im Atelier

Die Kinder sind in der Art ihres Schaffens vollkommen frei. Weder Farben, noch Motive oder Maltechniken sind in irgendeiner Weise vorgegeben. Auch werden sie in ihrer Arbeit nicht angeleitet, indem ihnen Hinweise zum Malen gegeben werden. Einzige Anregung ist die Größe des Papiers und das große, attraktive Farbenspektrum. Die Kinder entdecken das Malen, indem sie sich und die Materialien ausprobieren. Häufig beginnen sie mit gegenständlichen „Standardbildern“, von denen sie meinen, dass sie darin gut sind (Sonne, Haus, Blumen). In den nachfolgenden Bildern werden immer neue Farben ausprobiert, es entwickeln sich eigene Formen und Geschichten.



Die Freiheit des Schaffens stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar. Einige Kinder neigen dazu, sich zunächst an anderen Bildern zu orientieren, diese zu kopieren oder zu kommentieren. Die Aufgabe der Malleiterin besteht darin, die individuelle Kreativität zu stärken. Sie erinnert gegebenenfalls an die Regel, dass in dem Malatelier alles gemalt werden darf und kein anderes Bild kommentiert werden soll. Denn auch das Lob eines „schönen Bildes“ erzeugt einen Leistungsdruck, der die Kreativität hemmt und das Malen auf ein Herstellen von Produkten reduziert.

### **Die Bedeutung des Prozesses: Wie entsteht ein Bild im Atelier?**

Die Entstehungsgeschichte der Bilder im Malatelier ist so unterschiedlich wie die Bilder selbst. Es gibt Bilder, die in rasendem Tempo entstehen. Es gibt Bilder, die bereits in den Kindern vorhanden zu sein scheinen und nur noch zu Papier gebracht werden müssen. Es gibt Bilder, die sich langsam und mühevoll entwickeln und den Kindern viel Kraft und Energie abverlangen. Und es gibt andere Bilder, die sich während einer ganzen Sitzung oder über mehrere Sitzungen immer weiter entwickeln, sich vergrößern und über eine ganze Wand erstrecken, so dass immer mehr Papier angeheftet werden muss. Bilder können sich verändern, weil plötzlich andere Farben und Formen dominieren oder ursprüngliche Motive übermalt werden. Alle diese Arbeiten sind Ausdruck einer hoch emotionalen, konzentrierten Situation, in der sich die Kinder befinden. Und auch dieser Prozess unterliegt Veränderungen. Sind es einmal die Farben, deren Zusammenstellung ein Kind faszinieren, stehen ein anderes Mal Formen, Bewegungen oder Geschichten, die sich aus dem freien Malen heraus entwickeln, im Vordergrund des Interesses.

Eine Besonderheit des Ateliers ist das Malen in der Gruppe. Alle tun dasselbe, aber jeder malt für sich. Daraus entsteht ein Gefühl der Geborgenheit, die Gruppe dient der Orientierung. Da die Atmosphäre im Atelier sehr konzentriert ist, werden auch Kinder mit hoher Aktivität ruhiger und stiller. Die Arbeit der anderen ist Ansporn, selbst auch zu malen und nicht aufzugeben. Aber auch Kinder, die gerne und oft malen, werden durch die Gruppe



inspiriert. So können „Kritzeleien“ von anderen dazu animieren, selbst einmal regressiv zu werden.

### **Das Gefühl des Fertigseins als Selbstbestimmung**

Im Malatelier entscheiden grundsätzlich die Kinder selbst, wann sie mit einem Bild fertig sind. Auch ein Bild mit nur einem Strich oder Punkt kann fertig sein, wenn das Kind es als fertig betrachtet. Immer, wenn ein Kind entscheidet, dass ein Bild fertig ist, erfolgt ein abschließendes Ritual. Das Kind geht einige Schritte von der Wand weg, betrachtet das Bild in Ruhe und aus verschiedenen Perspektiven. Die Malleiterin kommt zu dem Kind und fragt das Kind, ob es etwas zu dem Bild sagen möchte. Falls das Kind dies wünscht, entwickelt sich ein Gespräch über das Bild. Das Kind beschreibt das Bild, erklärt Zusammenhänge oder Geschichten, die sich hinter dem Gemalten verbergen. Möchte das Kind nichts sagen, wird das Bild abgehängt und auf einen Stapeltrockner außerhalb des Raumes gelegt. Dann wird das Kind gefragt, ob es ein weiteres Bild malen möchte und das Anfangsritual (Auswahl der Größe, des Formats, der Höhe) beginnt von neuem.

Das Gefühl der Selbstbestimmung ist für viele Kinder zunächst neu und kann Unsicherheiten erzeugen. Es ist die Aufgabe der Malleiterin die Kinder dabei zu begleiten und festzustellen, ob ein Kind sicher in dem Gefühl ist. Dazu muss sie sich in das Kind und sein Werk hinein fühlen und es bei dem Prozess genau in den Blick nehmen. Ist es unsicher, was es noch malen soll? Bleibt es bei wenigen Farben oder Motiven stehen? Entwickeln sich die Bilder nicht weiter oder wirkt das Kind mit seiner Aufgabe überfordert? Die Malleiterin kann Unterstützung geben, indem sie auf das Kind zugeht und Fragen mit Anregungscharakter stellt. („Wie kommt das Männchen zu dem Haus?“) Solche Fragen haben nicht das Ziel, Lösungen vorzugeben, sondern sollen den Kindern Wege aufzeigen, um den Prozess des Malens fortsetzen zu können.



## Zur Bedeutung der Kommunikation im Atelier: Neue Zugänge zu Gedanken und Gefühlen

Bilder im Malatelier werden weder gelobt noch kritisiert. Dies ist eine Grundregel, die zunächst irritieren kann, denn viele Kinder sind es gewohnt, dass ihre Handlungen von anderen kommentiert werden. Viele Kinder fordern sogar eine Beurteilung ein („Findest Du das Bild schön?“). Ohne das Bedürfnis auf Anerkennung zu enttäuschen, ist es die Aufgabe der Malleiterin, ein hohes Maß an Zurückhaltung zu zeigen und weder Lob noch Kritik zu äußern.

Die Kommunikation im Malatelier hat das Ziel, die Kinder in ihrem Tun zu begleiten und ihnen bei Bedarf Unterstützung zu leisten. Sie gibt praktische Hilfe, wenn beispielsweise neues Material gebraucht wird oder wenn ein Blatt neu gespannt werden muss. Die Kinder werden emotional begleitet, wenn sich Gedanken und Gefühle entwickeln, die mitgeteilt werden wollen. Die Kommunikation geschieht in Form von Blickkontakten, Lächeln, kurzen Berührungen oder Kopfnicken oder leisen Dialogen. Wenn die Malleiterin spricht, tut sie dies in der Regel nicht mit der Gruppe, sondern mit dem einzelnen Kind. Sie spricht ruhig und beschränkt sich darauf zu spiegeln, gegebenenfalls eigene Gefühle zu äußern, Fragen zu einem Bild zu stellen oder an Regeln zu erinnern. Gespräche werden allein von Kindern initiiert. Die Malleiterin versteht sich als Begleiterin, die den Kindern hilft, Gedanken zu formulieren und den Entstehungsprozess des eigenen Bildes zu verstehen.



### III. Methodisches Vorgehen

#### 1. Auswahl der Gruppen

Bei der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden die Entwicklungs- und Bildungsverläufe von Kindern, die an dem „Malatelier“ teilnahmen (**Projektgruppe**), über einen Zeitraum von sechs Monaten beobachtet und dokumentiert<sup>1</sup>. Gleichzeitig wurde eine Gruppe von Kindern mit ähnlichen Strukturmerkmalen (Alter, Geschlecht, Herkunft etc.) ausgewählt, die nicht an dem Malatelier teilnahmen (**Kontrollgruppe**). Kriterien für die Auswahl der Kinder waren:

- Die Kinder hatten bislang noch nie an einem Projekt „Malatelier“ teilgenommen;
- Die Kinder waren im Vorschulalter (5 bis 6 Jahre) und verbrachten ihr letztes halbes Jahr im Kindergarten (halbtags) bzw. in der Tagesgruppe (ganztags) der Einrichtung;
- Den Kindern wurde im Vorfeld das Projekt erklärt und sie waren bereit, daran teilzunehmen;
- Die Eltern der Kinder waren mit einer foto- und videogestützten Dokumentation des Projekts einverstanden.

Neben Strukturmerkmalen wurden bei der Auswahl auch Einschätzungen der Leitung und der pädagogischen Fachkräfte über die Kinder herangezogen. Kriterien waren insbesondere sprachliche Kompetenzen, Interessen und bevorzugte Aktivitäten, Konzentration, Ausdauer, soziale Beziehungen und Spielpartner der Kinder.

#### Projektgruppe

**Özgül**, 6,6 Jahre, türkisch,  
Kindergartengruppe

**Ayse**, 6,3 Jahre, türkisch,  
Kindergartengruppe

**Peter**, 6,1 Jahre, deutsch,  
Kindergartengruppe

**Tim**, 5,11 Jahre, deutsch,  
Kindergartengruppe

#### Kontrollgruppe

**Amra**, 6,4 Jahre, bosnisch,  
Tagesgruppe

**Nina**, 6,7 Jahre, deutsch-bosnisch,  
Tagesgruppe

**Julia**, 6,2 Jahre, deutsch-italienisch,  
Tagesgruppe

**Achmed**, 5,12 Jahre, türkisch,  
Tagesgruppe

<sup>1</sup> Die Namen der Kinder wurden für den Werkstattbericht verändert.



## 2. Ablauf und Umfang der Evaluation

Die Kinder der Projekt- und Kontrollgruppe wurden insgesamt über einen Zeitraum von sechs Monaten begleitet. Diese Begleitung umfasste folgende Erhebungen:

- Ersterhebung (Januar 2007): In einer zweitägigen Erhebung vor Ort wurden foto- und videogestützte Hospitationen in den Gruppenräumen der Kinder und Beobachtungen mit wissenschaftlich erprobten Instrumenten durchgeführt. Es wurden Kinderinterviews sowie leitfadengestützte Expertengespräche mit den pädagogischen Fachkräften und der Malleitung geführt.
- Teilnehmende Beobachtung im Malatelier (März 2007) und videogestützte Dokumentation der teilnehmenden Kinder. Darüber hinaus wurde ein Leitfadengespräch mit der Malleiterin über den bisherigen Projektverlauf geführt.
- Netzwerkanalysen der Kinder mit Hilfe von vignettengestützten Interviews der Kinder und Soziogrammen (März-Juni 2007). Mit Hilfe quantitativer und qualitativer Methoden der empirischen Netzwerkforschung wurden die Sozialbeziehungen und ihre Bedeutung für die Kinder sowie mögliche Veränderungen im Projektzeitraum erfasst.
- Abschlusserhebung (Juni 2007): In einer zweitägigen Erhebung vor Ort wurden film- und videogestützte Hospitationen in den Gruppenräumen der Kinder und Beobachtungen mit wissenschaftlich erprobten Instrumenten durchgeführt. Es wurden Kinderinterviews sowie Leitfadengespräche mit den pädagogischen Fachkräften und der Leitung geführt.

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Methoden der wissenschaftlichen Begleitung, deren Zielsetzungen, Instrumente und Reichweiten vorgestellt.



### 3. Methodisches Vorgehen zur Einschätzung des Bildungsverhaltens der Kinder

#### Wohlbefinden als emotionale Grundlage für Bildungs- und Lernprozesse

Wohlbefinden von Kindern ist ein Indikator dafür, wie es ihnen in bestimmten Situationen gefühlsmäßig geht. Es gibt viele, sehr offensichtliche Anzeichen dafür, ob Kinder sich wohl fühlen und mit sich oder ihrer Umgebung zufrieden sind. Kinder mit einem hohen Maß an Wohlbefinden können „sie selbst“ sein, für sich einstehen und auch schwierige Situationen meistern. Sie strahlen Vitalität und Offenheit, aber auch Entspannung und innere Gelassenheit aus. Sie genießen den Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen, sind in sozialen Beziehungen eingebunden und können aktiv ihre Umgebung erforschen.

Die Grundlagen für emotionales Wohlbefinden werden nach der Bindungstheorie bereits in der frühesten Kindheit gelegt. Jedoch haben auch in der späteren Entwicklung die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen die Kinder leben, einen entscheidenden Einfluss darauf, ob das Wohlbefinden hoch oder niedrig ist. Anzeichen für emotionales Wohlbefinden sind (vgl. Laevers u.a. 1997, Laevers u.a. 1999):

- **Offenheit und Empfänglichkeit für die Umgebung.** Dies kann sich auf verschiedene Arten äußern. So sind Kinder z.B. offen für neue Kontakte zu anderen Kindern oder Erwachsenen, lassen sich von anderen erreichen und erwidern Impulse von außen. Sie lassen sich auf neue Situationen ein und zeigen eine Bereitschaft, Neues kennen zu lernen.
- **Flexibilität, sich schnell zurecht zu finden.** Die Flexibilität von Kindern zeigt sich besonders in Situationen, die für die Kinder ungewohnt sind. Sie sind in der Lage, sich schnell umzustellen oder anzupassen und bereit, neue Herausforderungen anzunehmen. Flexibilität wird auch daran deutlich, wie Kinder mit Schwierigkeiten

#### Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder (LES-K):

Die Leuener Engagiertheitskala wurde in den 90er Jahren an der Universität Leuven, Belgien entwickelt und wird mittlerweile in vielen Kindertageseinrichtungen als regelmäßiges Beobachtungsinstrument eingesetzt. Ziel ist, aus den Erkenntnissen der Beobachtungen die pädagogische Qualität kontinuierlich zu verbessern. Wohlbefinden und Engagiertheit werden als Qualitätsmerkmale verstanden, die für eine Vielzahl von Situationen und für alle Altersstufen anwendbar sind. Aus entwicklungswissenschaftlicher Sicht zeigen Kinder dann eine hohe Engagiertheit, wenn sie vor einer besonderen Herausforderung stehen, der sie sich stellen möchten, und von der sie erwarten, dass sie zu bewältigen ist.

Im Vergleich zu anderen Einschätz-Skalen, die auf die Strukturqualität der Einrichtung oder die Ergebnisse von Interventionen (z.B. Lernstandserhebungen) abzielen, bezieht sich die Leuener Engagiertheits-Skala unmittelbar auf den Prozess der kindlichen Entwicklung. Bei ihr steht die Frage im Mittelpunkt, was in den Kindern geschieht und woran dies zu erkennen ist. Als die wichtigsten beiden Indikatoren werden das emotionale Wohlbefinden und die Engagiertheit der Kinder angesehen.



umgehen. Sie verharren nicht oder geben frustriert auf, sondern zeigen die Bereitschaft, Lösungen zu finden oder Kompromisse zu schließen.

- **Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl.** Kinder, die sich wohlfühlen, trauen sich etwas zu, experimentieren z.B. mit neuen Materialien oder gehen in neue Aktivitäten hinein, ohne sich zu über- oder unterfordern. Misserfolge werden nicht als Scheitern, sondern als Herausforderung für weitere Versuche empfunden.
- **Durchsetzungsvermögen.** Auch das Durchsetzungsvermögen von Kindern kann ein Anzeichen für emotionales Wohlbefinden sein. Sie werden nicht übersehen, äußern ihre Wünsche und Bedürfnisse und wehren sich, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen.
- **Vitalität.** Die Energie und Lebensfreude von Kindern zeigt sich eindeutig in Gesichtsausdruck und Körperhaltung. Langeweile, Müdigkeit oder Apathie sind bei den Kindern nur von kurzer Dauer, sie strahlen Kraft und Fitness aus.
- **Entspannung und innere Ruhe.** Kinder, die sich wohl fühlen, machen einen entspannten Eindruck, ihre Bewegungen sind geschmeidig und nicht verkrampft. Anspannung zeigen sie bei bestimmten Aktivitäten oder in „spannenden“ Situationen. Die Kinder sind aber in der Lage, nach einer Anspannung schnell wieder zu entspannen, ohne träge oder müde zu sein.
- **Genießen können.** Dies bedeutet, dass Kinder Gutes genießen können. Sie zeigen ihre Begeisterung und ihr Vergnügen deutlich sichtbar und hörbar, strahlen Zufriedenheit aus, beginnen zu lachen, spontan zu singen, zu sprechen oder genießen ihre Freude im Stillen allein oder gemeinsam mit anderen.
- **Im Einklang mit sich sein.** Wenn Kinder im Einklang mit sich sind, bedeutet dies, dass sie ihre Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken kennen und diese annehmen. Sie lassen das, was sie denken und fühlen heraus, wobei durchaus auch unangenehme, negative Gefühle zugelassen werden, um sie zu bewältigen.

### Fünf Stufen der Engagiertheit

Das Konzept von Engagiertheit, das der Leuener Skala zugrunde liegt, geht davon aus, dass die Engagiertheit der Kinder abhängig von der Situation ist, in der sie sich befinden. Kann eine hohe Engagiertheit beobachtet werden, wird angenommen, dass das Kind sich in einer intensiven Lernphase befindet. Bei offensichtlich geringem Engagement ist ein solcher Entwicklungsprozess unwahrscheinlich. Selbstverständlich haben nicht alle Kinder die gleichen Anzeichen von Engagiertheit, so gibt es stille Lerner, die sich intensiv mit einer Sache auseinandersetzen und auf den ersten Blick gar nicht so engagiert aussehen. Und es gibt mitteilbare Kinder, die ihre Lernprozesse und das, was sie gerade entdeckt haben, unmittelbar mitteilen möchten und die entsprechende Aufmerksamkeit einfordern. Daher müssen Kinder intensiv beobachtet werden, um ihre Engagiertheit einschätzen zu können und es ist notwendig, eine Skala von verschiedenen Engagiertheitsniveaus festzulegen, nach denen die Kinder eingeschätzt werden können.

Die Leuener Engagiertheits-Skala, die in der vorliegenden Studie zugrundegelegt wird, unterscheidet fünf Stufen von Engagiertheit. (vgl. Laevers 1997).

## Engagiertheit als emotional-kognitiver Zustand in Bildungs- und Lernprozessen

Engagiertheit in einer Tätigkeit zeigt den Prozess, wie Kinder an eine neue Herausforderung herangehen, Dinge erforschen, Problemen standhalten und Aufgaben auf ihre individuelle Weise lösen. Sie ist unabhängig von den Inhalten der Tätigkeit und beschreibt nicht das Ergebnis einer Handlung, sondern die Handlung selbst. Wenn aus dieser Perspektive heraus das kindliche Verhalten beobachtet wird, steht die Intensität der Aktivität, nicht deren „Produkt“ im Vordergrund. Es wird danach gefragt, wie ein Kind etwas tut, ob es dabei hochkonzentriert ist, ob es aus sich selbst heraus motiviert ist, ob es seinem angeborenen Forscher- und Entdeckerdrang nachgeht und ob es in der Aktivität mit sich und der Umwelt zufrieden ist.

Engagiertheit ist nach der Entwicklungstheorie von Wygotski besonders zwischen den sog. Zonen nächster Entwicklung festzustellen: Eine Herausforderung muss groß genug sein, ob alle Kräfte und Fähigkeiten des Kindes zu fordern, darf aber keine Überforderung darstellen. Engagiertheit findet an der Grenze der eigenen persönlichen Möglichkeiten statt und ist die Voraussetzung für das Erreichen der nächstmöglichen Entwicklungsstufe (vgl. Oerter/Montada 2002). Veränderungen, die in solchen Momenten geschehen, sind von fundamentaler Art, wie aus der Entwicklungspsychologie seit langem bekannt ist, aber auch durch jüngste Erkenntnisse aus der Hirnforschung bestätigt werden konnte (vgl. Spitzer 2006, 2007, Hüther 2006). In einem solchen Zustand kann von einem „deep level learning“ gesprochen werden (vgl. Janssen 1980, De Neve 1988). Die in einem solchen Zustand hoher Engagiertheit gemachten Erfahrungen sind sehr intensiv: Die Kinder sind mit all ihren Sinnen dabei, ihr ganzer Körper geht in die Aktivität ein, sie haben Glücksgefühle und zeigen ein hohes Maß an Energie. Anzeichen von Engagiertheit sind:

### Stufe 1: Keine Aktivität

Dieser Stufe werden Phasen zugeordnet, in denen Kinder nicht aktiv sind. Sie starren ins Leere, sind teilnahmslos oder abwesend, sitzen alleine in einer Ecke und beschäftigen sich mit „nichts“. Aber auch eine scheinbare Aktivität kann zu der Stufe 1 zugeordnet werden, wenn Kinder stereotype Handlungen ausführen, ohne wirklich bei der Sache zu sein. Wird beispielsweise eine sehr einfache, wenig altersgemäße Handlung zum xten Male wiederholt, ohne dass das Kind bewusst Variationen einführt oder den Handlungsrahmen erweitert, kann dies als Nicht-Aktivität eingeschätzt werden. Es findet kein Lernen (mehr) statt.

### Stufe 2: Häufig unterbrochene Aktivität

In dieser Stufe gibt es kurze Phasen echter Aktivität, wird jedoch immer wieder unterbrochen oder nach kurzer Zeit ganz abgebrochen. Wird während einer zeitlich festgelegten Beobachtung etwa die Hälfte der Zeit die Aktivität durch Träumen, ins Leere starren oder aufstehen unterbrochen, entspricht dies in der Einschätzung Stufe 2. Diese Stufe wird auch erreicht, wenn zwar während der gesamten Beobachtungsdauer das Kind aktiv ist, diese Aktivität jedoch zu überwiegenden Teilen Routinehandlungen darstellt, die ohne Engagement mechanisch durchgeführt wird.

- **Konzentration.** Die gesamte Aufmerksamkeit wird auf einen schmalen Ausschnitt der Wirklichkeit begrenzt: Die eigene Tätigkeit. Reize aus der Umgebung werden unmittelbar in die eigene Aktivität umgesetzt, Ablenkungen erfolgen nur bei massiven Störungen.
- **Energie.** Während der engagierten Tätigkeit wird ein großes Maß an Energie freigesetzt. Dies kann sich in physischer Energie (Bewegung, Anspannung oder verbalen Äußerungen) zeigen. Genauso kann aber ein hohes Maß an stiller Konzentration, Fixierung eines einzelnen Gegenstandes oder aktiver geistiger Tätigkeit auf hohe Engagiertheit hinweisen.
- **Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität.** In engagiert ausgeführten Tätigkeiten werden alle Fähigkeiten aktiviert, die Kinder geben ihr Bestes. Da neue Herausforderungen keine routinemäßigen Handlungen darstellen, finden komplexe Denk- und Handlungsabläufe statt, die Kinder zeigen in ihrer Tätigkeit ein hohes Maß an Kreativität.
- **Gesichtsausdruck und Körperhaltung.** In einem Zustand hoher Engagiertheit zeigen Gesichtsausdruck und Körperhaltung typische Merkmale von Konzentration und Spannung. Kinder, die intensiv mit einer Tätigkeit beschäftigt sind, können selbst von hinten oder aus weiter Entfernung erkannt werden und unterscheiden sich deutlich von wenig engagierten, abgelenkten oder gelangweilten Kindern.
- **Ausdauer.** Kinder, die eine Tätigkeit gefunden haben, die genau ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht, können sich länger konzentrieren und lassen sich nicht schnell von dieser Sache abbringen. Da sie eine große Zufriedenheit erleben, während sie sich mit dieser Tätigkeit beschäftigen, möchten sie dieses positive Gefühl möglichst lange aufrechterhalten. Sie setzen die Tätigkeit so lange fort, wie es ihre körperlichen, geistigen und kreativen Kräfte erlauben. Die Ausdauer ist vom Alter und der Entwicklungsstufe der Kinder abhängig.

### Stufe 3: Mehr oder weniger andauernde Aktivität

In dieser Stufe beschäftigen sich die Kinder zwar mit etwas, sie werden von dieser Beschäftigung aber nicht „mit allen Sinnen“ erfüllt. Im Vergleich zu den Stufen 1 und 2 handeln sie zwar aktiv und sind sich ihrer Aktivitäten bewusst. Dennoch legen sie kein besonderes Interesse an den Tag, ihnen ist die Situation eher gleichgültig. In ihren Handlungen ist wenig Komplexität und Kreativität festzustellen. Sobald ein wirklich interessanter Reiz auftaucht, beenden sie ihre Aktivität ohne zu zögern. Zur Stufe 3 werden auch Beobachtungen gezählt, in denen sehr intensive Phasen (Stufe 4) von wenig aktiven Phasen (Stufen 1 und 2) abgelöst werden.

### Stufe 4: Aktivität mit intensiven Momenten

Ähnlich wie in Stufe 3 beschäftigt sich das Kind über den gesamten Beobachtungszeitraum mit einer Aktivität und zeigt zusätzlich phasenweise Anzeichen intensiver Engagiertheit. Konzentration, Ausdauer, Zufriedenheit usw. sind nicht während der gesamten Beobachtungsdauer vorhanden, aber dennoch deutlich sichtbar. Stufe 4 wird auch erreicht, wenn während der gesamten Beobachtungsdauer eine hohe Engagiertheit festzustellen ist, die Handlung selbst aber keine ausgesprochen große Herausforderung für das Kind darstellt. Diese Form der Einschätzung kann nur erfolgen, wenn auch das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes sowie weitere Aspekte (z.B. bevorzugte Aktivitäten, Spielpartner, Räume etc.) berücksichtigt werden. Denn nur dann kann beurteilt werden, ob die gewählte Handlung eine neue Herausforderung für das Kind darstellt, oder eher einen geringen Komplexitätsgrad hat.

- **Genauigkeit.** Engagiert handelnde Kinder zeigen ein hohes Maß an Sorgfalt und beachten auch Kleinigkeiten und für andere nicht sichtbare Dinge. Die Genauigkeit einer Aktivität kann sich je nach Aktivität auf sehr unterschiedliche Weise zeigen und ist nicht zu verwechseln mit einer verkürzten Auffassung von Genauigkeit oder dem Befolgen einer Anleitung, wie z.B. das „Malen oder Schneiden auf der Linie“.
- **Reaktionsbereitschaft.** Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit einer Sache und der Mobilisierung aller Sinne zeigt ein Kind eine große Reaktionsbereitschaft. Es ist in der Lage, schnell zu reagieren, wenn neue Anregungen gegeben werden oder Herausforderungen in der Tätigkeit auftauchen. Ebenso zeigt es eine hohe Motivation, die Tätigkeit aufrecht zu halten und zugleich durch Variationen seinem Forscher- und Entdeckerdrang nachzugehen.
- **Verbale Äußerungen.** Engagierte Tätigkeiten werden häufig begleitet durch spontane Gefühlsäußerungen, durch Gespräche oder Selbstgespräche über die Aktivität selbst. Die Kinder können nicht anders, als ihre Begeisterung über sich und ihr Tun in Worte zu fassen. Auch eher zurückhaltende, stillere Kinder können in einer Situation hoher Engagiertheit „über ihren Schatten springen“ und auf Gesprächsimpulse reagieren, indem sie begeistert beginnen zu erzählen.
- **Zufriedenheit.** Aktivitäten, die mit intensiven Erlebnis- und Lernerfahrungen einhergehen, führen zu einer großen, inneren Zufriedenheit. Dieses Gefühl ist oft stillschweigend, aber in Mimik und Gestik durchaus zu beobachten. So kann ein Lächeln, ein Blick, das Berühren des entstandenen Werkes oder eine zufriedene, entspannte Körperhaltung ein deutlicher Ausdruck der Zufriedenheit und Freude sein.

#### Stufe 5: Anhaltend hohe Aktivität

In Stufe 5 werden Handlungen einbezogen, bei denen Kriterien wie Konzentration, Energie, Ausdauer, und Komplexität über den gesamten Beobachtungszeitraum deutlich wahrgenommen werden können. Die Kinder sind voll und ganz bei einer Sache, fixieren ihre eigene Handlung, haben eine hohe Körperspannung und zeigen gleichzeitig Anzeichen von Wohlbefinden und Zufriedenheit. Sie sind nahezu ununterbrochen auf ihre Handlung bezogen und lassen sich weder von den umliegenden Vorgängen ablenken noch durch andere Kinder oder Erwachsene herausreißen.

## **Zum Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Engagiertheit**

Ein Vergleich zwischen den Indikatoren von Wohlbefinden und Engagiertheit zeigt, dass es viele Wechselbeziehungen zueinander gibt. Ein Kind, das sich offensichtlich wohlfühlt, zeigt dies durch ein selbstbewusstes, neugieriges und aufmerksames Verhalten. Dies ist die Voraussetzung dafür, überhaupt neue Herausforderungen zu entdecken und auch anzunehmen, sich auf eine Sache einzulassen und engagiert zu sein. Hierin kommt das in der Bindungstheorie aufgezeigte und in zahlreichen empirischen Befunden bestätigte Wechselspiel von Sicherheit und Selbständigkeit, von Geborgenheit und Explorationsfreude, von Zufriedenheit und Aktivität zum Ausdruck. Umgekehrt werden Kinder, die auf Dauer keine anregenden Umwelten vorfinden, in denen sie ihre Fähigkeiten und ihre Kreativität entwickeln können, keine Anzeichen von engagiertem Verhalten zeigen. Sie werden gelangweilt, unzufrieden oder apathisch.

Diese empirisch gestützten Zusammenhänge machen die Leuener Engagiertheitsskala, bei der die Engagiertheit von Kindern anhand fest definierter und differenzierter Merkmale eingeschätzt wird, zu einem geeigneten Evaluationsinstrument, wenn es darum geht, die pädagogische Qualität von Maßnahmen und speziellen Angeboten, wie beispielsweise des Begleiteten Malens im Atelier, einzuschätzen. Auch ist es möglich, Veränderungen in der Engagiertheit der Kinder über einen bestimmten Zeitraum oder in unterschiedlichen Settings festzustellen. Daher wurde die Leuener Engagiertheitsskala während des gesamten Projektzeitraums zu verschiedenen Zeitpunkten sowohl bei der Projekt- als auch bei der Kontrollgruppe eingesetzt. Ziel war es, eine valide Grundlage für die Bewertung des Projekts „Malatelier“ in Bezug auf die Bildungs- und Entwicklungsverläufe der teilnehmenden Kinder zu bekommen.

## Einsatz als Evaluationsinstrument in wissenschaftlichen Untersuchungen

Die Leuener Engagiertheitsskala weist in wissenschaftlichen Untersuchungen eine hohe Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) auf<sup>2</sup>. Eine hohe Engagiertheit der Kinder zeigt sich für alle Beobachter nahezu durchgängig. Bei Kindern mit einer geringeren Engagiertheit zeigen sich zwar Variationsbreiten, bei ausreichend vielen Beobachtungen ergibt sich jedoch ein zuverlässiger Durchschnittswert (vgl. Laevers u.a. 1997). Die Skala wird daher zunehmend für die Evaluation der pädagogischen Qualität eingesetzt. Folgende Kriterien müssen allerdings bei den Beobachtungen erfüllt sein:

- Es muss eine feste ausgewählte Gruppe von Kindern beobachtet werden;
- Die Beobachtungen müssen für alle Kinder gleich lang sein;
- Für alle Kinder sollten gleich viele Beobachtungen durchgeführt werden;
- Die Zeitpunkte der Beobachtungen sollten ähnlich sein (z.B. Kernzeiten);
- Die Settings, in denen die Beobachtungen durchgeführt werden, sollten vergleichbar sein.

Werden diese Kriterien erfüllt, so zeigt sich, dass die Engagiertheit ein relativ stabiler Faktor über den Zeitverlauf ist.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Forschungsarbeiten mit der Leuener Engagiertheitsskala, die von zwei geschulten Beobachtern bei der unabhängigen Bewertung von Gruppensituationen eingesetzt wurden, brachten eine hohe Übereinstimmung mit einem Reliabilitätskoeffizienten von 0,9 (vgl. Maes/Nijmans, 1988).

<sup>3</sup> So zeigte eine Untersuchung in Belgien, dass Klassen, deren Lehrer eine Fortbildungsmaßnahme zum erfahrungsorientierten Lernen absolviert hatten, signifikant höhere Ergebnisse von Engagiertheit hatten, als Klassen, bei denen dies nicht der Fall war. (vgl. Theunissen u.a. 1992). Allerdings muss relativierend angemerkt werden, dass es nicht gelingt, auch bei einer noch so hohen pädagogischen Qualität bei allen Kindern ein ähnlich hohes Engagiertheitsniveau zu wecken. So zeigen Forschungsergebnisse, dass auch die persönlichen Kompetenzen und Eigenschaften der Kinder eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Engagiertheit spielen. Dennoch ist festzustellen, dass engagierte Pädagoginnen einen höheren Grad an Engagiertheit in der Gruppe erreichen können (vgl. Laevers 1997).

## 4. Methodisches Vorgehen zur Erfassung sozialer Vernetzungen

### Egozentrierte qualitative Netzwerkanalyse

In der egozentrierten Netzwerkanalyse wird das Netzwerk persönlicher Beziehungen aus der Sicht eines einzelnen Akteurs untersucht. Durch die Analyse wird es möglich, die Beziehungen zwischen ihm und anderen, aber auch die Wirkung des Einzelnen auf das Netzwerk abzubilden. Dabei werden nicht alle Beziehungen im Netzwerk, sondern nur das unmittelbare Umfeld und die Integration des Akteurs untersucht.

In der qualitativen Netzwerkanalyse geht es darum, subjektive Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren. Da die soziale Wirklichkeit von jedem Akteur unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet wird, liegen der qualitativen Analyse vier Prinzipien zugrunde (vgl. Hollstein 2006):

- Die soziale Wirklichkeit wird von allen Akteuren individuell konstruiert, d.h. die Akteure geben sozialen Phänomenen unterschiedliche Sinnstrukturen („Konstruktion“);
- die Handlungen der Einzelnen sind nur im Sinnzusammenhang in ihrer Bedeutung zu verstehen und zu deuten („Handlungszusammenhang“);
- die soziale Realität ist perspektivisch, d.h. die Position des Individuums ist bedeutsam für dessen soziale Realität („Perspektive“);
- die soziale Realität ist einem ständigen Wandel unterworfen, da sie von den beteiligten Akteuren ausgehandelt wird („Prozesshaftigkeit“).

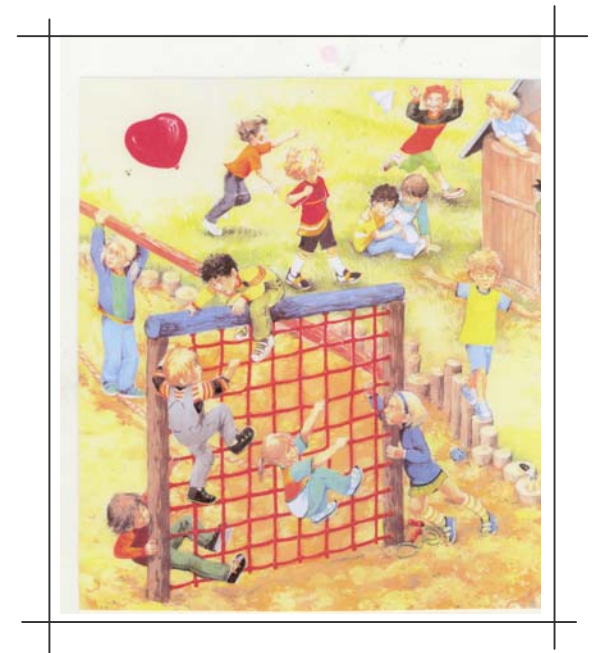
Diese vier Prinzipien treten bei der qualitativen Netzwerkanalyse in Kindertageseinrichtungen deutlich hervor: Kinder eignen sich ihre Umwelt auf ihre eigene Art und Weise an. Sie handeln eigenständig ihre sozialen Kontakte aus, knüpfen Freundschaften, gehen Beziehungen unterschiedlicher Qualität ein oder lösen sie wieder auf. Beziehungen sind damit in der Wahrnehmung jedes einzelnen Kindes einem ständigen Wandel unterworfen. Die qualitative Netzwerkanalyse versucht, diese Komplexität von Beziehungen zu erfassen.

### **Vignettengestützte Interviews**

Vignetten sind kurze Fallbeispiele oder Szenarien, Geschichten oder Problemdarstellungen, die bestimmte emotionale und kognitive Prozesse auslösen sollen (vgl. Atria u.a. 2006). Durch die Vignette wird eine Ausgangssituation beschrieben, in die sich die Interviewten hineinversetzen sollen, damit sie Beurteilungen oder eigene Handlungsoptionen ausdrücken. Damit soll der subjektive Handlungssinn hervorgebracht werden. Der Prozess der Konstruktion sozialer Wirklichkeit wird erkennbar und nachvollziehbar. Insofern handelt es sich bei Vignetten um eine Methode, die an die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder anknüpft (vgl. Werner u.a. 2006).

Der Inhalt der Vignetten muss von den Kindern schnell erfassbar sein. Inhalt und Darstellungsform sind daher dem Entwicklungsstand der Kinder angepasst. Gleichzeitig soll die Vignette dem Alltagserleben der Kinder entsprechen, d.h. realistisch und wahrscheinlich sein. Je konkreter eine Vignette gestaltet ist, desto einfacher gelingt es Kindern, sich den Vignetteninhalt vorzustellen.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden mit den Projektkindern vignettengestützte Interviews durchgeführt. Ziel war es, Aussagen der Kinder über ihre sozialen Beziehungen in der Kindertageseinrichtung zu generieren, wobei die individuelle Wahrnehmung des eigenen Netzwerkes (tatsächlich bestehende und fiktive Netzwerke) sowie der Sinnzusammenhang dieser Beziehungen im Vordergrund stand. Daher wurden





alltagsnahe Szenen ausgewählt, an die die Kinder unmittelbar anknüpfen und auf ihre eigene Erlebniswelt übertragen konnten.

Es wurden fünf Situationen ausgewählt, die mit Hilfe eines Pretests auf ihre Praktikabilität im Interview hin überprüft wurden<sup>4</sup>:

- Offene Spielsituation
- Geburtstagsfeier<sup>5</sup>
- Streitende Kinder
- Trauriges Kind
- Verletztes Kind

Zu allen Vignetten wurden Leitfragen formuliert, die zunächst ein kurzes einleitendes Gespräch über die gezeigte Szene zum Ziel hatten, um darauf aufbauend Wahrnehmungen, Gefühle und Verhaltensweisen der Kinder zu erfahren und Aussagen über die sozialen Beziehungen zu erhalten. Leitfragen sind nicht-standardisierte Fragen, die das Ziel haben, eine offene Gesprächssituation zu generieren und in Gang zu halten. So wurden die Kinder im Gespräch nach wichtigen Personen und deren Bedeutung in den gezeigten Schlüsselsituationen gefragt. Die Interviews wurden mit einem Diktaphon aufgezeichnet und für die anschließende Auswertung transkribiert.

Auf eine methodische Besonderheit der vignettengestützten Interviews soll an dieser Stelle hingewiesen werden: Es besteht aufgrund der Subjektivität der Wahrnehmungen durchaus die Möglichkeit, dass zwischen den im Interview beschriebenen Verhaltensweisen und dem zu beobachtenden Verhalten der Kinder Diskrepanzen bestehen (vgl. Atria u.a. 2006; Hülst 2000). Für die Einschätzung der sozialen Integration der Kinder ist daher zu fragen, welche



<sup>4</sup> Die Vignetten wurden aus Kinderbüchern und Material zum Umgang mit Gefühlen entnommen (vgl. Krautmann 2005; Wieso? Weshalb? Warum? 1998).

<sup>5</sup> Da die Geburtstagsfeier eine reale Szene mit Kindern aus einer Kindertagesstätte zeigt, wurde sie im vorliegenden Werkstattbericht nicht abgebildet.

Bedeutung das fiktive und das tatsächliche Verhalten haben. Ist es beispielsweise für die emotionale Sicherheit eines Kindes wichtig, dass es sich erinnert, bei einer Verletzung von einer Erzieherin tatsächlich schon einmal unterstützt worden zu sein, oder reicht die Gewissheit des Kindes aus, im Bedarfsfall getröstet zu werden, weil es dies vielleicht schon bei anderen Kindern gesehen hat?<sup>6</sup> Subjektive Deutungen, Wertungen und Relevanzsetzungen sind für die Beurteilung des eigenen Netzwerks und das daraus resultierende emotionale Wohlbefinden zweifellos bedeutsam. Daher ist es für eine egozentrierte Netzwerkanalyse von Kindern unumgänglich, diese selbst zu Wort kommen zu lassen. In einem weiteren Schritt müssen die Interviewergebnisse ins Verhältnis zu konkreten Netzwerken und beobachtbaren Interaktionen gesetzt werden. Egozentrierte Netzwerkanalysen stellen damit eine Form dialogischer Evaluation dar, vor allem wenn ein erneuter Dialog mit dem Kind zu gemeinsamen Deutungen führt und soziale Interaktionen der Kinder unterstützt.



### **Soziogramme zur Darstellung von Beziehungssystemen**

Soziogramme haben das Ziel, Beziehungen zwischen Gruppenmitgliedern einzuschätzen und deutlich zu machen.<sup>7</sup> Dabei werden entweder die Gruppenmitglieder selbst befragt oder die Beziehungen werden mit Hilfe von Beobachtungen eingeschätzt. Ziel ist es, Aufschluss über die soziale Integration der Gruppenmitglieder bzw. deren Position innerhalb der Gruppe zu bekommen. Wird das Soziogramm als wiederkehrendes Instrument eingesetzt, können Veränderungsprozesse erkannt werden. Werden die gewonnenen Daten in eine Sozialmatrix übertragen, in denen strukturelle Merkmale (Alter, Geschlecht, Herkunft etc.) enthalten sind, werden Rückschlüsse über mögliche Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und Beziehungen möglich.

<sup>6</sup> Ähnlich verhält es sich mit Spielpartnern, die als 'wichtige Freunde' bezeichnet werden, obwohl intensive, regelmäßige Interaktionen nicht beobachtet werden können. Hier ist zu fragen, ob der Wunsch des Kindes nach diesem Freund so groß ist, dass die Phantasie eine realistische Einschätzung überlagert, oder ob das Kind tatsächlich eine emotionale, vertraute Beziehung zu dem anderen Kind hat.

<sup>7</sup> vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Soziometrie.shtml>

In Kindertageseinrichtungen wird das Soziogramm angewendet, um das Beziehungssystem der Kinder im Rahmen der Einrichtung bzw. der Gruppe darzustellen. Es ermöglicht beispielsweise, Probleme bei der Integration von Kindern zu erkennen und liefert eine Grundlage, um diesen begegnen zu können (vgl. Laewen/Andres 2002a). Dabei ist es möglich, die Daten sowohl aus dem Gedächtnis heraus als auch mittels Beobachtungen zu erheben.<sup>8</sup>

Bei der vorliegenden Untersuchung wurden den Gruppenerzieherinnen sowie der Sprachförderkraft, die mit den Kindern der Projektgruppe regelmäßig Kontakt hat, eine vorbereitete Matrix sowie ein Manual, das die Vorgehensweise beim Ausfüllen der Matrix erläuterte, gegeben. Das Soziogramm sollte in einem Zeitraum von sechs Wochen (während der Projektlaufzeit des Begleiteten Malens) erstellt werden. Die ausgefüllte Matrix wurde nach folgenden Kriterien ausgewertet:

- Anzahl und Qualität von Kontakten jedes einzelnen Kindes
- Bildung von Gruppen innerhalb der Kita
- Beziehungen von Erzieherinnen zu jedem einzelnen Kind
- Qualität des Netzwerks der einzelnen Kinder

Am Ende des Beobachtungszeitraums fand ein Expertengespräch mit den Erzieherinnen statt, in dem die Methode aber auch die Befunde kritisch reflektiert wurden.

### Ausschnitt aus einem Soziogramm

	Ayşe	Özgül	Tim	Peter	...		
Ayşe		xxx	x				
Özgül	xxx		x	x			
Tim	x	x		x			
Peter	x	x	xx				
...							
Eigene Beziehung	xx	xxx	xx	xx			

1 Kreuz = wenig Kontakte  
 2 Kreuze = regelmäßige Kontakte, Begegnungen  
 3 Kreuze = häufige Kontakte, Beziehung

Eigene Beziehung: Subjektive Einschätzung der Beziehungsqualität mit dem jeweiligen Kind

<sup>8</sup> Beobachtungen aller Kinder stellen eine zeitintensive, aber genauere Form der Soziogrammerstellung dar, während aus dem Gedächtnis heraus die Gefahr besteht, dass die tatsächlichen Interaktionen von subjektiven Einschätzungen über die soziale Struktur der Gruppe überlagert und eigene Bewertungen im Soziogramm reproduziert werden.

## 5. Zur Reichweite der Methoden: Kritische Betrachtung

In der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden qualitative und quantitative Evaluationsmethoden miteinander kombiniert. Eine solche Triangulation der Datenerhebung und –auswertung soll zu einer möglichst differenzierten Erfassung komplexer Systeme führen. Methodische Schwächen sollen kompensiert, der Erkenntnisgewinn damit erhöht werden<sup>9</sup>. In diesem Sinne wurden sowohl die verwendeten Beobachtungsverfahren und –instrumente zum Bildungs- und Lernverhalten als auch die egozentrierten Netzwerkanalysen konzipiert. Eingesetzte Methoden waren:

- Foto- und Videogestützte Gruppenhospitationen mit freien Beobachtungen
- Strukturierte Beobachtungen nach der Leuener Engagiertheitsskala (LES-K)
- Vignettengestützte Interviews mit Kindern
- Soziogramme
- Expertengespräche mit Fachkräften

Die Gesamtheit der eingesetzten Methoden macht die Evaluation aufwendig, scheint aber der Komplexität der Fragestellung, der Subjektivität von Wahrnehmungen und der Bedeutung unterschiedlicher Perspektiven für soziale Integration besser gerecht zu werden. Bei der Anwendung der Methoden sind neben den allgemeinen Standards für Evaluation<sup>10</sup> bestimmte Faktoren zu beachten, die die Reichweite der Methoden beeinflussen. Bei Beobachtungen kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine gewisse Zufälligkeit der Situation die Handlungen der Akteure (Kinder und Erzieherinnen) und damit auch die Auswertungen beeinflusst. Auch wenn die angewendete Methode der Leuener Engagiertheitsskala eine hohe Reliabilität aufweist, also die Willkürlichkeit einer Einschätzung

---

<sup>9</sup> Eine aktuelle, umfassende Abhandlung zu Methoden der empirischen Sozialforschung und Möglichkeiten sowie Grenzen der Triangulation ist zu entnehmen in Lamnek 2005.

<sup>10</sup> Vgl. Standards der DeGEval 2000

ausgeschlossen ist, kann eine bestimmte Tagessituation, eine Gruppenkonstellation oder das gesundheitliche Befinden der Akteure zu „untypischen“ Beobachtungen führen. Beispielsweise liefert eine Hospitation während der Ferienzeiten, in denen nur sehr wenige Kinder in der Einrichtung abweichende Ergebnisse im Vergleich zur Alltagssituation mit voller Gruppenstärke, dies sowohl hinsichtlich der Aktivitäten der Kinder als auch hinsichtlich der Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern.<sup>11</sup>

Eine weitere Einschränkung der Reichweite ergibt sich bei den angewendeten Verfahren durch die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder (und ihrer Eltern) und Fachkräfte zur konstruktiven Mitarbeit an einer Evaluation. Zwar wurde im Vorfeld der Erhebung über das Projekt informiert und das Einverständnis aller Beteiligten eingeholt, jedoch konnte nicht ausgeschlossen werden, dass das Projekt von Einzelnen implizit abgelehnt oder dass Kinder während der Projektlaufzeit ausfallen.<sup>12</sup> Die Kinder wurden u.a. danach ausgewählt, ob sie die für die Interviews notwendigen Sprachkenntnisse aufwiesen, allerdings konnte das Interviewverhalten der Kinder kaum vorhergesagt werden.<sup>13</sup> Bei der Erstellung der Soziogramme ist von einer hohen, zusätzlichen zeitlichen Belastung der Fachkräfte auszugehen, vor allem dann, wenn die Beziehungen und Kontakte in der Gruppe genau beobachtet und nicht aus dem Gedächtnis rekonstruiert werden. Auch machen Expertengespräche nur dann Sinn, wenn die Gesprächspartner eine hohe Fachlichkeit und Reflexivität aufweisen und in der Lage sind, dies differenziert und sprachlich zutreffend zu formulieren.<sup>14</sup>

Zur Reichweite der Untersuchungsergebnisse ist einschränkend anzumerken, dass die Kinder nur innerhalb der Kindertageseinrichtung beobachtet und interviewt wurden.

---

<sup>11</sup> Zwar wurde bei der Projektkonzeption darauf geachtet, möglichst typische Alltags- und Gruppensituationen zu erfassen, jedoch waren aufgrund von Krankheiten und anderen Abwesenheiten nicht immer optimale Beobachtungssituationen vorhanden.

<sup>12</sup> Ein Kind der Projektgruppe war aufgrund von gesundheitlichen Problemen immer wieder krank und konnte auch an dem Malatelier nicht in derselben Häufigkeit teilnehmen wie die übrigen Kinder.

<sup>13</sup> So war ein Kind zu Beginn des Projekts nicht bereit für ein Interview, im Laufe des Projekts nahm seine Gesprächsbereitschaft jedoch deutlich zu.

<sup>14</sup> Auf weitere Probleme bei qualitativen, problemzentrierten Interviews weist ausführlich Lamnek 2005 hin.

Veränderungen in ihren Einstellungen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen außerhalb der Einrichtung wurden nicht erfasst. Damit können keine Aussagen über die Gesamtheit möglicher Auswirkungen des Projekts „Malatelier“ bei den teilnehmenden Kindern gemacht werden. Wenn Kinder beispielsweise zu Hause oder in anderen Kontexten ganz besondere Anregungen und Bedingungen vorfinden, in denen sie besonders ausgeprägtes Bildungsverhalten zeigen und höchst engagiert sind, kann dies in die Gesamtbewertung nicht einbezogen werden. Andererseits ist ja gerade ein Ziel der pädagogischen Qualitätsentwicklung, stimulierende Lernumgebungen in der Einrichtung selbst zu schaffen und den Kindern damit vielfältige Anregungen für Bildungs- und Lernerfahrungen zu geben. Kann also während der Hospitationen in der Einrichtung kein hohes Engagiertheitsniveau festgestellt werden, heißt dies nicht, dass das „Begleitende Malen“ keine Effekte hat, sondern dass sie im Rahmen der pädagogischen Möglichkeiten in der Einrichtung nicht beobachtet werden können.

Trotz all dieser Einschränkungen zeigt sich in der Kombination der angewendeten Verfahren, dass eine umfassende Evaluationsgrundlage für die Bewertung des Projekts geschaffen wurde. Die Erfahrungen – soviel soll an dieser Stelle vorweggenommen werden – weisen außerdem darauf hin, dass es großen Sinn macht, die eingesetzten Instrumente im Rahmen eines dauerhaften Qualitätsentwicklungsprozess in der Einrichtung zu integrieren. Auf die Möglichkeiten von erprobten Beobachtungsverfahren wie der Leuener Engagiertheitskala zur Überprüfung und Weiterentwicklung der pädagogischen Angebote wurde bereits hingewiesen. Aber auch der Einsatz der Vignetten stellt eine gute Möglichkeit zur Selbstevaluation dar. Es kann als „dialogisches Qualitätsinstrument“ betrachtet werden (Streblov 2007, S.165) und zu einem kontinuierlichen, intensiven Austausch zwischen Erzieherin und Kind führen. Vignettengestützte Interviews könnten, wenn sie prozessbegleitend<sup>15</sup> und unterstützend angelegt sind, zu einer konsequenten Unterstützung

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu auch vgl. Klawe 2007

der Netzwerkbildung führen und Erziehungspartnerschaften fördern. Bestehend an dem Verfahren ist vor allem der konsequent dialogische Ansatz.<sup>16</sup>

Abschließend bleibt festgehalten, dass es bei allen pädagogischen Angeboten unrealistisch ist, regelrechte Entwicklungssprünge zu erwarten. Es ist vielmehr anzunehmen, dass sie kindliche Entwicklungsprozesse unterstützen oder verstärken. Bei einer Evaluation muss daher immer auch danach gefragt werden, ob beobachtete Verhaltensweisen nicht auch ohne eine Intervention möglich oder wahrscheinlich gewesen wäre. Zwar bietet die vergleichende Untersuchung einer Kontrollgruppe, wie dies auch in der vorliegenden Erhebung vorgesehen wurde, die Möglichkeit, solche Effekte aufzudecken, ganz auszuschließen sind verzerrte Ergebnisse aber nicht. Die vorliegende wissenschaftliche Begleitung ist daher nicht nur als Evaluation einer pädagogischen Maßnahme zu verstehen, sondern soll auch praktikierbare Wege aufzeigen, um kindliche Entwicklungsprozesse deutlicher erkennen zu können und eine hohe Sensibilität für individuelle, kindliche Bedürfnisse zu erwerben.

---

<sup>16</sup> Insofern wird mit dieser Form der Evaluation sowohl dem konstruktivistischen Paradigma kindlicher Entwicklung als auch dem partizipatorisch-demokratischen Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen Rechnung getragen.

## IV. Ergebnisse der Untersuchung

### 1. Ausgangssituation: Wohlbefinden und Engagiertheit vor Beginn des Projekts

Alle Kinder<sup>17</sup> sind sechs Jahre alt und besuchen seit mehr als zwei Jahren den Kindergartenbereich der Einrichtung (Halbtagsbetreuung). Zwei der Kinder (Ayse und Özgül) sind Mädchen und kommen aus einer türkischen Familie. Zwei der Kinder (Tim, Peter) sind Jungen und haben einen deutschen familiären Hintergrund. Alle vier Kinder nehmen an den Vorschulangeboten des Kindergartens, insbesondere an einer regelmäßigen Sprachförderung teil, die durch eine speziell ausgebildete Fachkraft angeboten wird. Zusätzlich gehen die beiden Mädchen einmal wöchentlich zu einem Sprachförderprogramm in der kooperierenden Grundschule. Zwei der Kinder sind in einer logopädischen Förderung, ein Kind ist zusätzlich in ergotherapeutischer Behandlung.

Ayse und Peter kommen nur unregelmäßig in die Einrichtung, wofür z.T. gesundheitliche Gründe geltend gemacht werden. Daher haben sie nur zu einzelnen Kindern engeren Kontakt und wirken trotz ihrer langen Zugehörigkeit nicht richtig „zu Hause“. Eine Auswertung der Beobachtungsprotokolle nach der Leuener Engagiertheitskala (LES-K) ergab, dass während der Hospitationstage, an denen Kleingruppenangebote und Freispielphasen im Innen- und Außenbereich stattfanden, keines der Kinder deutliche Anzeichen von intensiver Engagiertheit zeigte. Die Durchschnittswerte der Beobachtungen lagen zwischen 2,5 (Peter) und 3,8 (Özgül). Die Ergebnisse der Hospitationen vor Beginn des Malateliers lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

**Auszug aus Beobachtungsprotokoll: Peter**  
Peter geht durch den Gruppenraum zur Staffelei, die in einer Ecke des Raumes steht. Er läuft zur Erzieherin, fragt, ob er malen darf und lässt sich den Malkittel anziehen. Er beginnt ein Bild zu malen, schaut sich dabei immer wieder im Raum um und wirkt interessiert an den anderen Kindern. Erzieherin: „Möglichst wenig Wasser, Peter.“ Er beginnt, Wasser in den Farbkasten laufen zu lassen und vermischt mehrere Farben mit Wasser. Er trägt die Farben schnell auf das Blatt und vermischt immer wieder Farben und Wasser. Dann lässt er das Wasser aus dem Farbkasten in den Becher zurücklaufen und geht weg.

<sup>17</sup> Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden nur die Kinder der „Projektgruppe“ im Text detaillierter beschrieben, nicht die Kinder der Kontrollgruppe.



- Peter sucht sich selbst verschiedene Aktivitäten und Spielorte aus, hat allerdings Schwierigkeiten, sich in eine Handlung zu vertiefen und lässt sich leicht ablenken. Impulse von anderen werden schnell aufgegriffen, die Aktivitäten sind aber nur von kurzer Dauer und ohne große Konzentration. Sehr selten wird eine begonnene Aktivität bewusst abgeschlossen. Er sucht Kontakt zu anderen Kindern und Erzieherinnen, ohne jedoch in einen intensiveren Austausch zu gelangen.
- Özgül zeigt sich als ruhiges Kind, das gerne mit anderen Kindern an Regelspielen und an Mal-/Bastelangeboten teilnimmt. Sie spielt mit Interesse, allerdings wirken ihre Handlungen routiniert und nur selten sind Anzeichen von wirklicher Teilnahme oder Anstrengung zu erkennen. Eher selten zeigt sie im Freispiel oder bei Kreativangeboten deutliche Anzeichen von Begeisterung oder Zufriedenheit, die sie mit verbalen Äußerungen, in Gestik oder Mimik zum Ausdruck bringt.
- Tim zeigt Anzeichen von Engagiertheit und Ausdauer, allerdings bei wenig komplexen Handlungen, die ihn gemessen an seinem Entwicklungsstand nicht stark herausfordern. Er interessiert sich für selbstgewählte Freispiele (Autos, Tiere), jedoch zeigt er bei seinen Aktivitäten wenig Anspannung und wirkt phasenweise teilnahmslos. Körperhaltung und Gesichtsausdruck drücken nur in kurzen Momenten echtes Wohlbefinden aus. Mit seinem Spielpartner kann er in eine Handlung eintreten und Rollen aushandeln, mit Erwachsenen kommt keine sichtbare Kommunikation zustande.
- Ayse spricht kaum und reagiert eher abwehrend auf Gesprächsangebote von Erzieherinnen. Sie zeigt Ausdauer und Genauigkeit bei selbst gewählten Aktivitäten. Allerdings haben viele ihrer Handlungen Routinecharakter (Puzzle, Geschicklichkeitsspiele), ohne eine echte Herausforderung darzustellen. Sie tritt mit Özgül und anderen, vorwiegend jüngeren Kindern in kurze Interaktionen, die jedoch nicht in gemeinsame Spielaktivitäten münden.

**Auszug aus Beobachtungsprotokoll: Özgül**  
 Özgül kommt in den Gruppenraum und schaut sich um. Sie geht an einen Tisch mit drei Kindern und beginnt mit ihnen ein Würfelspiel zu spielen. Sie spielt konzentriert, sobald sie an der Reihe ist. Zwischendurch schaut sie immer wieder im Raum umher. ... Als das Spiel zu Ende ist, räumt sie auf und geht weg, ohne mit den Spielpartnern zu sprechen.

**Auszug aus Beobachtungsprotokoll: Tim**  
 Tim spielt allein an der Rennbahn. Peter kommt und sie beginnen, Wettrennen zu fahren. Tim: „Du hast unfair gespielt. Du willst immer gewinnen!“ Zwei andere Jungen kommen dazu und gehen wieder weg. Tim beendet das Spiel und geht weg.

**Auszug aus Beobachtungsprotokoll: Ayse**  
 Ayse sitzt am Spieltisch mit einer Erzieherin. Sie puzzelt sehr schnell und wiederholt es mehrere Male. Erzieherin: „Das kannst Du ja auswendig!“ Ayse antwortet nicht und geht weg, ohne aufzuräumen.

## 2. Einfluss des Malateliers auf Wohlbefinden und Engagiertheit: Eine videogestützte Fallrekonstruktion<sup>18</sup>

### Attraktives Lernarrangement: Stimulus für Interesse und Neugierde

Es ist Montagmorgen, 10.30 Uhr, das Malatelier beginnt. Der Raum ist mit Farben, Pinseln vorbereitet, an den Wänden hängen weiße Malblätter in DIN A 2. Ayse kommt als erstes Kind in den Raum, begrüßt kurz die Malleiterin, geht zielgerichtet an den Farbtisch, nimmt den rosa Farbtopf, einen dünnen Pinsel, geht zu einem Malplatz und beginnt sofort zu malen.

Ein typischer Beginn für das wöchentlich stattfindende Malatelier. Es scheint, als wissen die Kinder schon beim Betreten des Raumes, wie sie ihr Bild beginnen möchten. Eine mögliche Erklärung liegt in der Faszination des Angebots mit vielen, attraktiven Farben, die die Kinder geradezu anzuziehen scheinen. Selbst Kinder, die außerhalb des Malateliers eher ungern oder sehr zögerlich malen, suchen sich spontan eine Farbe aus und gehen ans Werk. Offensichtlich stellen sie sich, sobald sie das Atelier betreten, nicht mehr die Frage, ob sie malen möchten, sondern beschäftigen sich gleich damit, was sie malen werden. Eine bei einigen Kindern zu beobachtende Hemmung, sich an einen Mal- oder Basteltisch zu setzen und an entsprechenden Angeboten teilzunehmen, ist im Malatelier nicht zu erkennen.<sup>19</sup>

Das attraktive Lernarrangement wecken Interesse und Neugierde der Kinder jedes Mal aufs Neue. Özgül beispielsweise zeigt eine besondere Neigung, möglichst viele Farben zu erproben. Während einer Sitzung geht sie immer wieder, insgesamt fast zwanzig Mal zum Farbtisch, stellt Farbtopf und Pinsel zurück, um sich dann in aller Ruhe eine neue Farbe

<sup>18</sup> Die Analysen beziehen sich auf die Fallstudien von vier Kindern, die über einen Zeitraum von insg. 8 Wochen am Projekt „Malatelier“ teilgenommen haben. Für drei dieser Kinder liegen videogestützte Hospitationsprotokolle vor. Bei einem der Kinder beziehen sich die Analysen auf Protokolle der Malleiterin, da dieses Kind am Tag der Hospitation erkrankt war.

<sup>19</sup> Jeweils am Morgen des Maltages werden die Kinder noch im Gruppenraum gefragt, ob sie malen möchten. Das bedeutet, dass die Kinder bereits im Gruppenraum die Entscheidung getroffen haben, ins Malatelier zu kommen.

### Beobachtungsprotokoll: Ayse

Ayse kommt ins Malatelier. Wo willst Du stehen? Hier. Ayse geht zum Farbtisch, nimmt sich einen Pinsel und Farbtopf (lila) und geht zurück zum Bild. Kann ich anfangen? Ja. Ayse malt auf in die Mitte des Blattes einen Kreis. 'Ich male ein Mädchen'. Malt links und rechts Umrisse von Haaren an den Kopf. Geht zum Farbtisch, legt Pinsel und Farbtopf zurück und holt sich eine neue Farbe (rosa). Haare links. Nimmt wiederholt Farbe und malt mit einem dünnen Pinsel die Haare langsam und vorsichtig aus, ohne über die Linie zu malen. Malt Hals und Körper und ein lachendes Gesicht. Geht zum Farbtisch zurück und holt neue Farbe (orange). Malt Körper, Beinen und Schuhe. Holt eine neue Farbe (lila) und malt Arme. Sie steht frontal zum Bild, ihre Körperhaltung ist gespannt, die Augen sind ausschließlich auf das eigene Bild gerichtet. Wenn sie zum Farbtisch geht, richtet sich ihr Blick auf die Farben und sie sucht, ohne zu zögern, eine Farbe und den dazugehörenden Pinsel (dünn) aus.

auszusuchen. Immer wieder betrachtet sie ihr Bild und ergänzt es mit kleinen, neuen Formen in verschiedenen Farben. Auch im Gruppenraum malt sie häufig und mit großer Genauigkeit, jedoch zeigen ihre Bilder dort einen leicht schablonenhaften Charakter und werden schnell fertig gestellt. Im Malatelier dagegen experimentiert sie mit immer neuen Farbzusammenstellungen, Formen oder mehrfach übereinander aufgetragenen Mustern und Figuren. Ihre Bilder werden mit jedem Arbeitsschritt komplexer.

Die Faszination des Angebots ist eine Herausforderung für Kinder, die sich mit spontanen, auf aktiven Entscheidungen beruhenden Tätigkeiten im Gruppenalltag eher schwer tun. Tim beginnt ein Bild nur mit einer Farbe. Erst als sein Bild nach seinem Gefühl fast fertig ist und er seine Maltätigkeit für einen Moment unterbricht, wechselt er die Farbe und malt eine ähnliche Form in einer anderen Farbe. Für ihn ist es keine selbstverständliche Bewegung, durch den Raum bis zum Farbtisch zu gehen, und er braucht immer wieder kleine Impulse, um die Möglichkeiten des Lernarrangements auch tatsächlich zu nutzen. Als er mit dem Bild abschließen möchte, fällt ihm im Gespräch mit der Malleiterin auf, dass er noch keine „Wiese“ gemalt hat, weil die entsprechende Farbe fehlt. Auch dies ist ein Hinweis darauf, wie wichtig das breite Angebot im Atelier als Stimulus für die Aktivität der Kinder ist. In einem späteren Bild „entdeckt“ Tim die Farbe Weiß. Mit ihr kann man Dinge, die man eigentlich nicht mehr sehen kann, weil sie „weit weg sind“, malen. Das durchaus anstrengende Herantasten an neue Möglichkeiten und das Erforschen der eigenen Potentiale ist ein Beispiel dafür, wie Kinder über die Attraktivität des Raumes und der Materialien ihre Kreativität entdecken und weiter entwickeln können.

Die Faszination des Angebots im Malatelier hält auch nach Beendigung des Projekts an. In einem Gespräch mit den Kindern, das Wochen nach Ende des Projekts stattfand, war die Faszination des Ateliers für die Kinder deutlich zu beobachten. Mit dem Eintreten in das Atelier erinnerten sie sich detailliert an die Arbeitsschritte des Malens, an vereinbarte Regeln, an ihre Malplätze, Lieblingsfarben und verwendeten Pinsel. Auch Kinder, die in vorangegangenen Gesprächssituationen im Gruppenraum sehr verhalten waren, erzählten im Malatelier spontan von ihren Erlebnissen und Erfahrungen.

### **Beobachtungsprotokoll: Özgül**

Özgül geht zum Farbtisch und sucht sich einen dünnen Pinsel und braune Farbe aus. Sie malt sehr langsam und akribisch eine dunkelbraune Linie senkrecht auf das Blatt, während sie dicht davor steht. Sie verlängert die Linie langsam bis zur unteren Blattkante, bringt den Farbtopf zurück und sucht zögernd eine neue Farbe aus. Sie geht zurück zu ihrem Bild und trägt vorsichtig eine feine Linie auf. Immer wieder, insgesamt zehn Mal geht sie zum Farbtisch, schaut die Farbpalette durch und sucht eine neue Farbe aus, geht zurück zum Bild und trägt kleine, sehr feine Formen und Linien auf ihr Blatt. Ihre Bewegungen sind dabei langsam und konzentriert, der Gesichtsausdruck angespannt. Während ihrer häufigen Wege quer durch das Malatelier sind ihre Augen ausschließlich auf die Farben und ihr eigenes Bild gerichtet.

## Neue Erfahrungswelten: Hohe Engagiertheit und Durchhaltekraft

Während der Hospitation war bei allen teilnehmenden Kindern ein deutlich höheres Engagiertheitsniveau zu beobachten als während der Hospitationen im Gruppenraum. Eine Auswertung der Videodokumentation ergab, dass die zwei Mädchen Ayse und Özgül über einen Zeitraum von 30 Minuten (aufgeteilt in 5-Minuten-Sequenzen) ein Engagiertheitsniveau von durchschnittlich 4,4 aufwiesen<sup>20</sup>. Tim hatte mit 3,7 einen etwas geringeren Durchschnittswert, wies allerdings im Vergleich zur Beobachtung außerhalb des Malateliers deutlich höhere Anzeichen von Engagiertheit und eine größere Durchhaltekraft auf. Offensichtlich führt das Angebot im Malatelier dazu, dass die Kinder neue Erfahrungswelten für sich entdecken, in die sie mit all ihren Sinnen eintauchen. Anzeichen von hoher Engagiertheit wie Konzentration, Energie, Körperhaltung und Gesichtsausdruck, Komplexität und Vielschichtigkeit der Handlung, Reaktionsbereitschaft, verbalen Äußerungen und Zufriedenheit konnten bei den Kindern in vielfältigen Variationen beobachtet werden. Auffällig war vor allem die große Ausdauer, mit der die Kinder im Malatelier arbeiteten, eine Ausdauer, die bei ihnen im Gruppengeschehen in dieser Ausprägung nicht zu beobachten war.

Das Eintauchen in neue Erfahrungswelten zeigt sich bei den teilnehmenden Kindern in ihrer durch Spannung und Aktivität bestimmten Körperhaltung. Sie bewegen sich vor den an der Wand befestigten Bildern mit ihrem ganzen Körper, gehen häufig bis auf wenige Zentimeter an ihre Bilder heran, um mit kleinen Bewegungen zu malen. Sie knien sich auf den Boden vor ihr Bild, um in den unteren Bereichen gut malen zu können, stellen sich auf die Zehenspitzen, wenn sie am oberen Bildrand malen und bewegen sich bei großen Malbewegungen mit dem ganzen Körper. Das Malen im Stehen unterstützt dabei offensichtlich das Bedürfnis, sich beim Malen zu bewegen und sich dem Bild dabei immer wieder aus einer anderen Perspektive zu nähern. Dieser ganzheitliche Zugang zur Kreativität ist im Gruppenraum an

### Beobachtungsprotokoll: Tim

Tim kommt herein, schaut sich im Raum um, sieht Özgül und Ayse. Er geht zu einem Platz zwischen den beiden Mädchen, an dem ein Bild vorbereitet an der Wand hängt. Malleiterin: Einen Platz hast Du dir schon ausgesucht, jetzt kannst Du dir eine Farbe aussuchen. Tim geht zum Farbtisch, nimmt sich einen großen Pinsel und den grünen Farbtopf, trägt Farbe auf den Pinsel auf und beginnt Strahlenfiguren zu malen. Dabei betrachtet er immer wieder das Bild und experimentiert mit Farbdicke und Pinselstrichen. Plötzlich hört er auf zu malen. Die Malleiterin kommt zu ihm: Kommst Du klar? Ne, ich brauch jetzt gelb. Er geht zum Farbtisch und nimmt sich gelbe Farbe und einen dicken Pinsel. Özgül kommt ihm entgegen, beide stoßen fast zusammen und versuchen sich auszuweichen, ohne sich anzuschauen oder anzusprechen. Beide Kinder wirken sehr konzentriert und in die eigene Tätigkeit versunken.

<sup>20</sup> Das Engagiertheitsniveau wurde mit Hilfe der Leuener Engagiertheitsskala (von 1-5) eingeschätzt.

Mal- und Basteltischen, und auch nur begrenzt an den vorhandenen Staffeleien, vor denen die Kinder in der Regel sitzen, nicht zu beobachten.

Das Malen im Atelier bietet reichhaltige Sinneserfahrungen, die die Kinder im Laufe des Projekts in immer neuen Variationen machen. Ayse entdeckt in einer Sitzung das Malen mit Fingern. Eher zufällig streicht sie mit dem Finger über eine frisch aufgetragene Farbe, was sie spontan dazu veranlasst, mehr und mehr mit den Fingern zu malen und sich aus ihrem eigentlichen, bis dahin eher figurativen Bild zu lösen. Sie malt verschieden große Punkte, Schlangenlinien und Kreise, indem sie zunächst den linken Zeigefinger mit dem Pinsel bemalt. Später taucht sie den Finger direkt in den Farbtopf ein. Während des Malens befühlt sie immer wieder die Farbe zwischen zwei Fingern, streicht über die frische Farbe und betrachtet ihren farbigen Finger. Später wechselt sie die Farbe und malt mit einem feinen Pinsel weiter. Später berichtet sie der Malleiterin, dass das Malen mit Fingern für sie ein neues Erlebnis war.

Die Kinder zeigen im Malatelier über einen ausgesprochen langen Zeitraum eine fast anhaltend große Konzentrationsleistung und Anspannung. Diese hohe Durchhaltekraft wird durch den geschützten, vor äußeren Störfaktoren abgeschirmten Raum ermöglicht. Zwar konnten auch im Gruppenraum durchaus Situationen beobachtet werden, in denen die Kinder Anzeichen sehr hoher Konzentration aufweisen, beispielsweise bei Geschicklichkeitsspielen<sup>21</sup>. Diese wurden allerdings meist nach wenigen Minuten unterbrochen, weil andere Vorkommnisse im Gruppenraum von der eigenen Tätigkeit ablenkten oder das Spiel von anderen Kindern oder Erzieherinnen unterbrochen wurde. Ein weiterer, möglicherweise noch größerer Faktor zur Förderung der Durchhaltekraft ist die Emotionalität und Sinnlichkeit, die im Malatelier zu beobachten ist und die kindliche

### **Beobachtungsprotokoll: Ayse**

*Ayse beginnt, einen schlangenförmigen Rand um das Bild zu malen. Sie malt mit Lila mehrere Schlangenlinien an dem linken Bildrand entlang. Immer wieder schaut sie sich die Schlangenlinien an und malt neue Linien dazu. Sie holt eine neue Farbe (gelb) und malt weitere Schlangenlinien am linken und oberen Bildrand. Wieder geht sie zum Farbtisch, schaut zurück auf das Bild und holt sich eine neue Farbe (dunkelblau). Sie malt links und rechts von dem Mädchen weitere Schlangenlinien und betrachtet immer wieder das Bild aus der Nähe. Plötzlich dreht sie sich um, bringt die Farbe zurück und sagt: Ich bin fertig. Malleiterin fragt: Willst Du was erzählen? Ayse schüttelt mit dem Kopf. Willst Du nichts erzählen? Ayse schüttelt mit dem Kopf. Sollen wir es einfach so wegräumen? Ja.*

<sup>21</sup> Hohe Konzentrationsleistungen waren besonders bei dem Erproben neuer oder geliehener Spielen (z.B. aus dem Hortbereich) festzustellen. Sie stellten für die Kinder neue Herausforderung dar, die ihnen neue Erfahrungen und Spannungsmomente ermöglichten. Auch konnten bei einer neuen Gestaltung des Gruppenraumes und der Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten Spielsituationen mit andauernd hoher Engagiertheit beobachtet werden.

Lernprozesse beeinflussen und fördern. Neueste Erkenntnisse aus der Hirnforschung verweisen auf den direkten Zusammenhang zwischen Lernen und Gefühlen.<sup>22</sup>

Das Malen im Atelier ist für die Kinder ein hochkomplexer, alle Sinne einfordernder Prozess, der dazu führt, dass auch die bisherigen Grenzen der Kinder überschritten werden. Im Laufe des Projekts wurden die Bilder der Kinder immer komplexer und differenzierter, die Geschichten wurden vielschichtiger, es wurden die Gefühle während des Malens geschildert und emotionale Erlebnisse in die Arbeiten eingebracht. In den Bildern von Ayse tauchte über mehrere Wochen immer wieder ein Schlüssel auf, und sie brachte dies in Verbindung zu einem für sie einschneidenden Erlebnis: Der Schlüssel ihrer Wohnung war verloren gegangen, was in der Familie für große Aufregung gesorgt hatte. Tim malte in einer Sitzung eine Situation, die er am Morgen des Malateliers mit seiner Mutter erlebt hatte, als sie telefonierte und dabei ärgerlich war. Mit dem Bild konnte er die Situation noch einmal in der Rückschau betrachten und emotional erfassen. Das Entdecken von Erfahrungs- und Gefühlswelten ist ein anstrengender Lernprozess, der sich auch im Malatelier deutlich zeigt. Tim, der früher als die anderen Kinder sein Malen beendet, setzt sich auf einen Hocker und den anderen Kindern zuschaut, ist ein Beispiel dafür, wie viel Energie dieser Prozess den Kindern abverlangt.

### **Eintreten in eine Lerngemeinschaft: Die Gruppe als Erlebnis von Nähe**

Ein wichtiges Grundprinzip des Malateliers ist das Schaffen einer festen, vertrauten Gruppe, die „zur selben Zeit das Gleiche tun“ (vgl. Egger 2002). Welche Bedeutung kann dieser Gruppe zugeschrieben werden, wenn es um die Frage nach Bildungs- und Lernverhalten geht? Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass Lernen im Kindesalter ein aktiver, selbstgesteuerter und sich im Austausch mit anderen vollziehender Prozess ist (vgl. Fried/Roux (2006). Nun ist das Malen im Atelier keine gemeinschaftliche Tätigkeit im Sinne

#### **Beobachtungsprotokoll: Ayse**

Ayse lässt ein neues Bild aufhängen, holt sich Farbe und Pinsel und beginnt schon zu malen, obwohl das Bild noch nicht fertig aufgehängt ist. Sie malt am oberen Rand kleine Striche. Dann malt sie in der Mitte des Bildes in derselben Farbe eine schneckenförmige Figur, die fast die Hälfte des Blattes ausfüllt. Ayse holt sich eine neue Farbe und malt weitere kleine schneckenförmige Figuren. Eine dieser Figuren entwickelt sich zu einer tulpenförmigen Figur. Plötzlich streicht sich Ayse mit dem Pinsel, den sie in der rechten Hand hält auf ihren linken Zeigefinger und drückt mit dem Finger vorsichtig drei kleine Punkte auf das Bild. Dann taucht sie den Finger in den Farbbecher und trägt weitere größere Punkte auf. Einen Punkt vergrößert sie zu einer flammenähnlichen Figur. Sie taucht erneut ihren Zeigefinger ein und malt weitere Figuren auf das Blatt. Dann schreibt sie mit Pinsel groß ihren Namen auf das Papier.

<sup>22</sup> Vgl. hierzu beispielsweise Schnitzer 2006 und Schnitzer 2007

von gemeinsamen Handlungen der Kinder oder verbalem Austausch<sup>23</sup>. Und dennoch scheint die Gruppe eine ganz besondere Bedeutung für die Kinder zu haben. Offensichtlich tragen die gegenseitige Nähe und dieses „gleichzeitige Tun“ dazu bei, die Ausdauer der Kinder zu unterstützen. Diese Vermutung stützt sich auf verschiedene Beobachtungen. Bereits vor Beginn des Malateliers animieren sich die Kinder gegenseitig, ins Atelier zu kommen<sup>24</sup>. Nach nicht anwesenden Kindern wird gefragt. Während des Malens werden die Handlungen der anderen wahrgenommen, ohne dass dies eine bewusste, aktive Tätigkeit ist. Beispielsweise wird die angespannte Stille im Raum unterbrochen, wenn ein Kind mit einem Bild fertig ist und mit der Malleiterin spricht. Die übrigen Kinder tauchen aus der eigenen Tätigkeit auf, atmen tief durch oder schauen sich kurz nach dem sprechenden Kind um. Wenn die Kinder zum Farbtisch gehen, lassen sie manchmal ihren Blick über die anderen Bilder schweifen. Dies ist keine bewusste Handlung, um etwas „abzuschauen“, sondern eher Teil der eigenen Bewegung und geschieht im Vorbeilaufen. Und trotzdem werden sie durch die Aktivitäten der anderen Kinder angeregt und bekommen neue Impulse. Tim scheint sich beispielsweise sehr dafür zu interessieren, was die anderen Kinder malen, nachdem er selbst seine Bilder fertig gestellt hat. Er beobachtet voller Spannung Ayse, wie sie abstrakte Formen malt und seine Arme bewegen sich im Rhythmus ihrer Malbewegungen. Zwar setzt er die für ihn neuen Impulse nicht-gegenständlicher Formen nicht sofort um. Dennoch ist zu vermuten, dass die Nähe zu seiner Nachbarin durch die Möglichkeit, sie bei ihrer Arbeit zu beobachten, für ihn eine wichtige Lerngemeinschaft dargestellt.

Auch für Kinder, die selbstbewusst und ideenreich in ihre eigenen Bilder gehen, bekommen Anregungen von der Gruppe. So zeigen Erfahrungen des Begleitenden Malens, dass Kinder, die es gewöhnt sind „schön“ zu malen, durch das regressive Malen jüngerer Kinder animiert werden, neue Formen des Gestaltens zu erproben (vgl. Egger 2002). Bei Özgül war zu beobachten, wie sie sich durch das Bild und die Gespräche von Tim mit der Malleiterin

<sup>23</sup> Im Gegenteil, eine der zentralen Regeln ist es, den anderen Kindern nicht in das Bild zu reden und keine Bilder der anderen zu kommentieren. Diese Regel kennen die Kinder und befolgen sie in aller Regel auch.

<sup>24</sup> Dies gibt auch für Kinder, die eigentlich nicht miteinander befreundet sind und auch nach dem Soziogramm keine häufigeren Kontakte haben.

### Beobachtungsprotokoll: Tim

Tim malt mit gelber Farbe eine sonnenähnliche Form. Er malt sie ganz aus und betrachtet kurz das Bild. Dann malt er auf der unteren Blatthälfte eine dritte Strahlenfigur in gelb, während er sich vor das Bild kniet. Die Malleiterin stellt sich neben ihn. Ich bin fertig. Du bist fertig? Ja. Dann komm mal ein Stückchen zurück. Sie gehen zusammen ein paar Schritte rückwärts. Die Malleiterin kniet sich neben Tim. Willst Du mir was erzählen? Das sind Männchen. Zwei Männchen? Drei. Ein Gelber, ein grüner und noch ein grüner. Und wo halten die sich auf? Auf der Wiese. Sieht man die Wiese? Nein. Warum nicht? Weil die auch grün ist und ich hab nur gelb. Willst du das versuchen? Ja (nickt). Gut. Tim läuft zum Farbtisch, holt sich Grün, läuft schnell zurück, während er den Pinsel eintaucht. Er stellt den Farbtopf auf einen Hocker und malt schnell mit Grün verschieden dicke Linien am unteren Bildrand. Ruft: Jetzt bin ich fertig. Jetzt ist es fertig? Ja (nickt).

anregen ließ. Nachdem sich ihr Bild bereits schon weit entwickelt hatte, und ohne dass es ihr selbst bewusst war, griff sie durch einen flüchtigen Blick auf Tims Bild den Impuls auf, Umrisse eines Hauses zu malen und malte nach dem Gespräch zwischen Tim und der Malleiterin die Wände des Hauses aus. Offensichtlich führt die Atmosphäre hoher Anspannung und Sensibilität im Malatelier dazu, Anregungen von außen aufzunehmen, sofern sie sich in das einfügen, was bereits selbstständig entwickelt wurde.

Die Lerngemeinschaft beinhaltet noch einen weiteren wichtigen Aspekt, der gerade für Kinder eine Bedeutung zu haben scheint, die im Gruppengeschehen nicht immer erfolgreich auf der Suche nach Kontakten und Beziehungen sind: Die Nähe der Gruppe und das Wissen, für eine gewisse Zeit gemeinsam das Gleiche zu tun, scheint sie zu entspannen. Sie müssen nicht mehr „überall gleichzeitig“ sein, um Anschluss zu suchen, sondern können auf ihrem Platz bleiben, weil die anderen Kinder dies auch tun. Sie müssen in der Atmosphäre von Stille im Raum nicht verbal auf sich aufmerksam machen, um wahrgenommen zu werden. Dies führt dazu, dass sich auch diese Kinder in die Aktivität des Malens einlassen können, ohne sich von der Gruppe ablenken zu lassen. Für Peter war die Erfahrung im Malatelier ein solches Gruppenerlebnis, was dazu führte, dass er sich mit jeder Sitzung tiefer in die Entwicklung seiner Bilder begeben konnte, ohne nach den anderen Kindern zu schauen.

### **Reflexion und Dialog im Atelier: Kommunikation als Lernerfahrung**

Die verlässliche Nähe zur Malleiterin und die intensive Begleitung im Atelier haben für die teilnehmenden Kinder eine große Bedeutung. Obwohl insgesamt wenig gesprochen wird, ist Kommunikation ein Kernelement für Lernprozesse der Kinder. Zum einen erfahren sie Wertschätzung und Interesse für ihre Arbeit, was für sie Bestätigung und Ansporn zugleich ist. Sie bemerken sofort, wenn die Malleiterin zu ihnen tritt, schauen kurz zu ihr herüber oder beginnen mit ihr zu sprechen. Sie reagieren unmittelbar auf das, was die Malleiterin zu ihnen sagt, und nehmen in den meisten Fällen das Gesprächsangebot über ihr Bild mit Selbstverständlichkeit auf.

#### **Beobachtungsprotokoll: Tim**

Die Malleiterin hängt ein neues Bild auf. Du kannst dir schon mal Farbe holen. Gut. Tim geht zum Farbtisch und holt Beige. Er malt in der linken oberen Ecke eine sonnenähnliche Figur mit Strahlen. Darunter malt er mit schnellen Pinselbewegungen eine hausähnliche Figur mit Schornstein, aus dem Rauch austritt. Immer wieder nimmt er Farbe und trägt dicke Striche auf das Papier auf. Er malt eine zweite, männchenförmige Figur, betrachtet das Bild, während er in der Luft mit dem Pinsel Streichbewegungen macht. Er malt die Sonne aus, dreht sich um. Und ruft: Fertig. Ich bin fertig. Brauchst Du noch eine andere Farbe? Tim schüttelt mit dem Kopf. Dann komme ich gleich. Tim betrachtet seine Finger, an denen Ockerfarbe ist und untersucht, ob die Farbe schon trocken ist. Er schaut zu Ayse herüber und betrachtet sehr intensiv ihr Bild. Dann schaut er wieder sein eigenes Bild an und wartet. Seine Hände sind hinter dem Rücken verschränkt.



Diese Beobachtungen entsprechen den entwicklungswissenschaftlichen Erkenntnissen, dass sich Lernprozesse am besten im Dialog entwickeln. Auch in der neueren Hirnforschung wird der hohe Stellenwert von Kommunikation mit anderen im Lernprozess unterstrichen. Die Bedeutung des Dialogs mit Kindern über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse finden sich u.a. auch in neueren Verfahren zur Entwicklungsdokumentation wieder (vgl. Viernickel/Völkel 2005). Kinder werden in ihren Handlungen von den pädagogischen Fachkräften beobachtet und das Beobachtete wird mit den Kindern besprochen. Die Kinder haben damit die Möglichkeit, das eigene Handeln zu reflektieren, zu beschreiben und darüber ihre eigenen Deutungs- und Erklärungsmuster zu formulieren. Sie erleben sich als aktive Lerner, die eigene Erfahrungen an andere weitergeben und in der Lage sind, Erlebnisse und Gefühle mitzuteilen<sup>25</sup> Im Malatelier zeigt sich, dass für die Kinder die Möglichkeit, selbst das Gespräch zu beginnen, seinen Verlauf zu gestalten und es auch zu beenden, eine ganz wichtige Lernerfahrung ist. „Wenn die Kinder das Gespräch mit mir suchen, dann brennt es“, so die Erfahrung der Malleiterin. „Sie müssen dann sofort etwas loswerden und können nicht warten“. So kann es durchaus sein, dass das Malen im Atelier zu einem kommunikativen Durchbruch der Kinder führt. Ein Mädchen, das von allen pädagogischen Fachkräften übereinstimmend als sehr zurückhaltend beschrieben wurde, begann nach einigen Sitzungen im Malatelier ausführlich und lebhaft über seine Bilder zu sprechen und zeigte auch in den nachfolgenden Sitzungen eine ausgesprochen große Kommunikationsfreude und Mitteilungsbereitschaft.

<sup>25</sup> Der dialogorientierte, auf Partizipation basierende Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten ist ein Beispiel für neuere Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, in denen die Kinder aktiv einbezogen werden (vgl. Leu u.a. 2007).

### Beobachtungsprotokoll: Tim

Die Malleiterin kommt. So Tim. Tim: Ein Häuserbild. Und ein Mensch geht da rein. Der Mensch geht ins Haus? Ja. Wo kommt der Mensch her? Aus einem Schloss. Aus einem Schloss? Ja. Kann man das Schloss sehen? Nein. Soll man das Schloss sehen können? Ja. Gut. Tim nimmt sofort den Pinsel und trägt mit Ocker Farbe auf die rechte Hälfte des Bildes. Brauchst Du neue Farbe? Nein (Kopfschütteln). Tim malt mehrere Gebäude mit spitzen Dächern. Die Malleiterin kommt. Tim: Fertig! Beide schauen sich das Bild an. Aus welchem Material ist das Schloss gebaut? Aus Steinen. Aus Steinen? Kann man die Steine erkennen? Nein, ist zu weit weg. Und wie sieht das dann aus wenn das so weit weg ist? Klein. Und welche Farbe hat das dann? Weiß. Weiß? Ja. Guck mal, da hinten ist weiß (Malleiterin zeigt zum Farbentisch). Tim holt sich Weiß und malt sehr vorsichtig die Schlosswände mit weiß aus, ohne an den Rand zu stoßen.

Die Kommunikation mit der Malleiterin ist für die Kinder Hilfe und Herausforderung zugleich. So zeigen sich durchaus auch Situationen, in denen das Gespräch mit der Malleiterin für die Kinder anstrengend ist, sie haben Mühe, die richtigen Worte zu finden und Antworten zu geben, die sie selbst zufrieden stellen. Dabei ist gut zu beobachten, dass die Kinder im Gespräch mit der Malleiterin nach Erklärungen suchen und dabei eine Kreativität zeigen, die für die Malleiterin und vielleicht auch für sie selbst Überraschungen bringt („Die Tür ist hinter dem Haus, die kann man nicht sehen“). Gleichzeitig nehmen sie indirekte Anregungen und Impulse („Wie kommt das Männchen zu dem Haus? Über einen Weg.“ Willst Du den Weg noch malen?“) sofort auf und setzen sie um. Mit jedem kleinen weiteren Schritt werden die eigenen Perspektiven und Kompetenzen erweitert, ohne das wichtige Grundprinzip des Malateliers, dass jedes Kind für sich selbst und nicht für andere malt, zu verlassen.

### **Entspannung und Zufriedenheit: Selbstwahrnehmung des eigenen Handelns als Erfolgserlebnis**

„Ich bin jetzt fertig“, dies ist ein Satz, der regelmäßig von den Kindern geäußert wird. Offensichtlich führt das „Fertigsein“ zu einer tiefen Befriedigung nach einer durchaus deutlichen Anspannung und Konzentration, die die Kinder verbal äußern möchten. Es folgt das Ritual, sich mit der Malleiterin gemeinsam das Bild anzuschauen und durch einige Schritte Abstand auch noch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten. In diesen Momenten zeigen die Kinder vielfältige Anzeichen von Entspannung und Zufriedenheit. Entweder sie fangen sofort an, über ihr Bild zu sprechen oder sie betrachten noch einmal in Ruhe und mit entspannter Haltung ihr Bild. Da sie wissen, dass sie weder gelobt noch kritisiert werden und selbst entscheiden können wie und was sie malen, können sie das Gefühl des Fertigseins ohne Einschränkung positiv erleben, ein für alle Lernprozesse wichtige Selbstwahrnehmung: Wenn ich etwas geschafft habe, wenn ich mich angestrengt und konzentriert habe, erlebe ich die Entspannung als ein gutes Gefühl. Die bewusste Wahrnehmung eines Lern- oder Entwicklungsschrittes ist eine der Grundlagen für

#### **Beobachtungsprotokoll: Tim**

Tim ruft: Fertig! Gut. Dann komm mal ein Stück zurück. Malleiterin: Muss an dem Dach noch was gemacht werden? Ne. Und wo muss der Mensch hergehen? Der geht in das Haus und kommt aus dem Schloss. Daraus?. Gibt es da auch was, was man sehen kann? Der Eingang ist da hinten (Tim zeigt auf das Schloss). Und wo ist er drauf gegangen? Auf einer Wiese. Auf einer Wiese? Ja. Malst Du sie noch? Ja. Tim geht an den Farrentisch und holt sich grüne Farbe und Pinsel. Er geht zurück zum Bild, betrachtet es kurz und malt den unteren Rand mit grüner Farbe. Fertig! Er wartet kurz und schaut sich dann nach der Malleiterin um. Die Malleiterin kommt. Jetzt kann er über die Wiese laufen! Ist noch irgendwas sonst auf dem Bild? Ne. Soll ich es abhängen? Ja.

erfolgreiches Lernen, wie es sich im ganzen späteren Leben vollzieht. Auch hierauf verweist die neuere Kindheitsforschung (vgl. Fried/Roux (2006)). Dabei scheint im Malatelier nicht das Gefühl des Erfolgs (im Sinne von gelingenden Bildern) als positiv empfunden zu werden, sondern das Gefühl der Selbstbestimmtheit. Denn auch Kinder, die zum Ende der Sitzung Teile ihres Bildes übermalen oder ganz zerstören (was selten vorkommt), machen zum Abschluss des Malateliers einen entspannten und zufriedenen Eindruck. Es geht deutlich nicht um das Ergebnis, sondern um den Prozess des Malens und Gestaltens, der positiv erlebt wird.

Das Erlebnis, mit der eigenen Handlung fertig zu sein, ist für die Kinder eine ganz wichtige Lernerfahrung. Dies gilt besonders für Kinder, bei denen im Gruppengeschehen häufig zu beobachten ist, dass sie viele Dinge gleichzeitig machen, aber selten eine Tätigkeit abschließen. Peter beispielsweise dehnt die Sitzungen im Malatelier aus, indem er der Malleiterin hilft, alle Pinsel im Waschbecken auszuwaschen (eine sehr zeitaufwendige Prozedur), zum einen genießt er möglicherweise damit noch ihre ungeteilte Aufmerksamkeit über die eigentliche Sitzung hinaus, zum anderen erlebt er bewusst den vollständigen Abschluss des Ateliertages und damit auch seiner eigenen Aktivität.

Das bedeutsame Gefühl des Fertigseins bezieht sich nicht nur auf das Malen selbst, sondern offensichtlich auch auf Themen, die die Kinder beschäftigen. So hat das Thema „Schlüssel“ in den Bildern von Ayse über einige Wochen immer wieder einen Platz in ihren Bildern und Erzählungen, bis es dann für sie abgeschlossen ist und nicht mehr auftaucht. Peter hat in mehreren Sitzungen alltagsnahe Szenen – Straße mit Autos, Gebäuden, Menschen – gemalt und darüber neue Zugänge zu seiner Lebenswelt gesucht. Sein „Lieblingsbild“ war schließlich ein detaillierter, aus mehreren Räumen, Gängen und Lampen bestehender Grundriss des Kindergartens, der ihm eine große Zufriedenheit gebracht hat. Unabhängig davon, um welche Art von Bildern es sich handelt, ob sie gegenständlich oder nicht gegenständlich sind, immer enthalten sie ein kindliches Konzept, das umgesetzt wird – und genau dieses Konzept und seine bewusste Wahrnehmung ist eine universelle Grundlage für kindliche Bildungsprozesse.

### Beobachtungsprotokoll Ayse

10.30 Uhr: Ayse geht zum Farbtisch und legt Pinsel und Farbe zurück, ohne sich im Raum umzuschauen. Sie holt grüne Farbe, betrachtet vom Farbtisch aus kurz ihr Bild, während sie den Pinsel in den Farbtopf eintaucht. Dann malt sie mit Grün am linken Seitenrand eine herzförmige Form. Ihre Bewegungen werden langsamer. Sie bringt Pinsel und Farbtopf zurück, geht im Kreis umher, schaut durch den Raum und sucht Blickkontakt zur Malleiterin. Ich bin fertig. Du bist fertig? Möchtest Du zu Deinem Bild etwas erzählen? Ayse. kommt schnell zu ihrem Bild und beginnt zu erzählen, während sie mit dem Finger auf das Gemalte zeigt. Ein Kreis und eine Blume und ein Herz und Striche. Sie zeigt auf alle benannten Stellen im Bild. Und ein Schlüssel und noch ein Schlüssel und Sand. Und der Schlüssel ist im Sand. Im Sand? Ja. Du hast heute mit den Fingern gemalt? Ja. Ayse schaut die Finger an und lacht.

### 3. Welche Auswirkungen hat das Malatelier im Gruppenalltag?

#### Zum Bildungsverhalten der Kinder nach dem Malatelier

Um es deutlich voranzustellen: Ein Projekt mit einer Laufzeit von einigen Wochen kann, auch wenn es in seiner Durchführung noch so durchdacht und im Projektverlauf erfolgreich ist, keine kurzfristig nachweisbaren Entwicklungssprünge bei Kindern hervorrufen – das gilt für das Begleitete Malen ebenso wie für Sprachförderprogramme, Bewegungsangebote, Musik- oder Theaterworkshops. Es wäre unrealistisch, bei den Kindern, die an dem Projekt teilgenommen haben, von einem grundsätzlichen Wandel in ihrem Bildungsverhalten auszugehen. Auch ist nicht zu erwarten, dass sich die „Projektkinder“ am Ende der Projektlaufzeit deutlich von den „Vergleichskindern“ aus der Kontrollgruppe unterscheiden. Vielmehr ging der wissenschaftliche Ansatz der Frage nach, ob sich Verhaltensweisen, die im Malatelier zu beobachten waren, im Gruppenalltag „wiederfinden“ lassen und ob Rückschlüsse auf den Einfluss des Begleitenden Malens möglich sind. Dabei macht es Sinn, die Kennzeichen von Engagiertheit der Kinder (vgl. Laevers 1999) als Leitkriterien zu verwenden und zu überprüfen, ob die positiven Erfahrungen der Kinder im Malatelier eine gewisse Nachhaltigkeit aufweisen.<sup>26</sup>

- **Konzentration.** Die Kinder zeigen in verschiedenen Situationen eine hohe Konzentrationsleistung, was vor allem dann auffällt, wenn es sich um Situationen handelt, in denen die Kinder auch vor dem Projekt beobachtet werden konnten (z.B. Puzzeln, Gesellschaftsspiele, Sprachtraining). Allerdings sind durchaus auch Situationen zu beobachten, in denen die Kinder eher unkonzentriert und lustlos an einem Angebot teilnehmen.

---

<sup>26</sup> Genau um diese Nachhaltigkeit geht es natürlich bei der Frage, wie sinnvoll ein zeit- und auch kostenintensives Malatelier als integriertes pädagogisches Angebot in der Kindertageseinrichtung ist.

- **Energie.** Konzentration geht einher mit Freisetzung von Energie, die sich in ganz unterschiedlichen Formen ausdrückt und sowohl explosiv als auch still sein kann. Die Kinder zeigten dies erwartungsgemäß in Phasen hoher Konzentration. Bemerkenswert dabei war, dass die Art, wie sich ihre Energie ausdrückte, stärker als zuvor variierte. Die als eher ruhig und „brav“ beschriebene Özgül konnte in sehr temperamentvollen und lauten Situationen beobachtet werden und auch Tim zeigte in seinen Spielen größere Bewegungsfreude und körperliche Aktivität als vorher. Da solche „Überraschungen“ auch im Malatelier beobachtet wurden, könnte es durchaus ein Effekt dieser positiven Erfahrungen sein.
- **Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität** konnte bei den Kindern vor allem in Spielsituationen mit anderen Kindern beobachtet werden. So wurden Rollenspiele ausgehandelt und immer wieder variiert. Besonders auffällig waren diese Beobachtungen bei Peter und Tim, die sich in Spielsituationen mit anderen Kindern durchaus aktiv und selbstbewusst zeigten. Da es im Malatelier nicht direkt um soziale Interaktion oder Kommunikation mit den anderen Kindern ging, ist kein direkter Zusammenhang zum Projekt möglich. Allerdings lässt sich durchaus beobachten, dass das Projekt zu einem größeren Wohlbefinden und zu einer besseren Selbstwahrnehmung der Kinder beigetragen hat, die möglicherweise ihre Rolle in der Gruppe gestärkt hat.
- **Gesichtsausdruck und Körperhaltung.** Konzentration, Energie und Komplexität drücken sich in einem bestimmten, typischen Gesichtsausdruck und in einer angespannten Körperhaltung, die schon von weitem zu erkennen ist, aus. Darin konnten in vergleichenden Betrachtungen keine bedeutenden Unterschiede bei den Kindern beobachtet werden. Bemerkenswert war allerdings, dass Ayse einen entspannteren Eindruck in Mimik und Gestik machte, als vor dem Projekt und wesentlich häufiger vor sich hin lächelte. Auch lachte sie im Gespräch mit anderen Kindern und Erwachsenen, was früher eher selten war. Auch hier kann von einem indirekten Einfluss des Malateliers ausgegangen werden, der sich in einem größeren Wohlbefinden ausdrückt.

### Beobachtungsprotokoll Peter: Sand fegen

Peter steht vor dem großen Sandkasten mit einem Besen in der Hand. Neben ihm steht ein Laster aus Plastik, der eine große Schaufel geladen hat. Peter beginnt, den Sand von der Fläche in den Sandkasten zu fegen. Er benutzt den Besen mit temperamentvollen Bewegungen, sein ganzer Körper schwingt mit dem Besen mit, der Rücken ist gebeugt, das Tempo des Sandfegens hoch. Immer wieder kontrolliert er, ob noch Sand außerhalb des Sandkastens ist und fegt weiter. Als eine Erzieherin vorbei kommt, unterbricht er kurz seine Arbeit, und schaut ihr nach. Dann macht er sich erneut an die Arbeit. Sein Gesicht ist ernst, er schwitzt und spricht mit sich selbst. Zwei Kindern, die vorbeikommen, erklärt er, was er gerade tut. Wieder beginnt er mit der Arbeit. Dann hält er inne, betrachtet den Rand des Sandkastens, stellt fest, dass dort kein Sand mehr liegt, packt den Besen und die Schaufel in den Lastwagen und fährt davon.

- **Ausdauer.** Bei allen Kindern wurde in späteren Hospitationen (und auch in den Erfahrungsberichten der Erzieherinnen) Situationen größerer Ausdauer beobachtet. Dies ist möglicherweise die deutlichste und eindeutigste Auswirkung des Malateliers. Vor allem bei den Kindern, die nach Einschätzung der Fachkräfte nicht besonders gerne malten, war die Erfahrung, sich über eine längere Zeit mit einer Sache zu beschäftigen, neu. Da sie in ihrer Ausdauer bestärkt wurden, und die Zeit offensichtlich als intensive und befriedigende Zeit erlebten, wurde durch das Malatelier eine wichtige Grundlage für spätere Lernerfahrungen geschaffen.<sup>27</sup>
- **Genauigkeit.** Auch die Genauigkeit als Kriterium für Engagiertheit der Kinder konnte nach dem Malatelier in verschiedenen Situationen beobachtet werden. Wie die Ausdauer für eine Tätigkeit war die Genauigkeit vor allem davon abhängig, ob es sich um eine selbst gewählte Aktivität handelte.
- **Reaktionsbereitschaft.** Bei der Reaktionsbereitschaft, die im Malatelier in den Dialogen zwischen Malleiterin und Kindern sehr gut zu beobachten waren (übrigens auch in den Reaktionen auf nonverbale Impulse), gab es im Gruppengeschehen unterschiedliche Beobachtungen. So reagierten die Kinder keineswegs immer auf Gesprächsangebote oder Anregungen von Erzieherinnen. Möglicherweise war die besondere Atmosphäre im Malatelier notwendig, um die Sensibilität für Impulse als Voraussetzung für Reaktionen bei den Teilnehmern zu erhöhen.<sup>28</sup>
- **Verbale Äußerungen.** Die Kommunikationsbereitschaft und auch –fähigkeit hat bei den Kindern in den späteren Erhebungen eindeutig zugenommen. Hierbei muss allerdings darauf verwiesen werden, dass alle Vorschulkinder an regelmäßig stattfindenden

#### Beobachtungsprotokoll Tim: Puzzeln

Tim sitzt allein an einem Gruppentisch und puzzelt. Er ist konzentriert und zielstrebig. Er hat keine Mühe, das Puzzle zu Ende zu stellen, und kommentiert seine abgeschlossene Tätigkeit mit „das war leicht“. Als er mit dem Puzzle fertig ist, bleibt er noch einige Minuten auf seinem Stuhl sitzen und betrachtet das Puzzle. Puzzlesteine, die etwas nach oben gebogen sind, versucht er gerade zu drücken. Dann räumt er das Puzzle auf, schaut sich im Raum um und geht weg.

<sup>27</sup> Einschränkung muss auch hier festgestellt werden, dass die Ausdauer in einer Tätigkeit natürlich sehr stark davon abhängig ist, ob dies eine freiwillige, gern ausgeführte Tätigkeit ist, ob sie mit Interesse von außen begleitet ist und es Raum und Zeit gibt, die Tätigkeit abschließend zu betrachten und darüber zu sprechen. Diese Voraussetzungen waren im Gruppengeschehen anders als im Malatelier nicht immer gegeben.

<sup>28</sup> Diese, auf alle Sinne wirkende besondere Atmosphäre des Raumes ist außerhalb des Ateliers nur schwer zu schaffen, wobei es durchaus im Gruppenraum, in Funktionsräumen der Einrichtung wie auch im Außenbereich Möglichkeiten zur intensiven Erzieher-Kind-Interaktion gibt, wie sich beispielsweise auch bei den vignettengestützten Interviews im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zeigte.

Sprachfördermaßnahmen in der Einrichtung teilgenommen haben, so dass die Effekte zwischen den Angeboten nicht zu trennen sind. Allerdings lassen die Beobachtungen im Malatelier mit vielen Gesprächen zwischen der Malleiterin und den Kindern vermuten, dass die positive Erfahrung, Gedanken und Gefühle auszutauschen, die Sprachfördermaßnahmen (die in der Einrichtung weniger auf „formale“ Förderung, sondern stärker auf Kommunikationsfreude und spontanen Gesprächen in Alltagssituationen (z.B. Einkaufsladen) abzielen, positiv verstärkt haben.

- **Zufriedenheit.** Ähnlich wie im Malatelier strahlten die Kinder auch in späteren Situationen große Zufriedenheit aus, wenn sie eine Tätigkeit durchführten oder beendeten. Dies zeigten sie sowohl in Körperhaltung und Gesichtsausdruck als auch in verbalen Äußerungen. Bemerkenswert und möglicherweise ein Effekt des Malateliers war dabei die festzustellende, bewusste Fertigstellung der Handlung, mit einem zunächst „kritischen Blick“ und dem Gefühl, mit dem Ergebnis zufriedenen zu sein, so dass etwas Neues beginnen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Anschluss an das Malatelier durchaus mehr Situationen von Wohlbefinden und Engagiertheit beobachtet werden konnten als vorher. Aber es gab auch Phasen, in denen die Kinder weniger Teilnahme oder Ausdauer zeigten. Bei der Bewertung von möglichen Auswirkungen des Projekts ist daher danach zu fragen, ob es überhaupt genug Gelegenheiten gibt, in denen Kinder ähnliches Verhalten wie im Malatelier zeigen können. Bei Peter führte die abgeschlossene, ruhige Gruppensituation dazu, dass seine Konzentration im Vergleich zu anderen Gruppensituationen deutlich höher war. Dieses Verhalten konnte auch nach Ende des Projekts beobachtet werden, allerdings gab es auch immer wieder für ihn ungünstige, unübersichtliche oder unruhige Situationen, in denen er sich schlecht orientieren konnte.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Bei den Vergleichskindern ein ebenfalls zu beobachtendes Verhalten.

Auf die Bedeutung der intensiven, wertschätzenden pädagogischen Begleitung im Malatelier wurde mehrfach hingewiesen. In zahlreichen Beobachtungen zeigte sich ein direkter Zusammenhang zwischen kindlichem Bildungsverhalten und pädagogischer Begleitung: Ein großes Interesse an den Tätigkeiten des Kindes ohne Leistungsdruck und eine Offenheit für die Entscheidungen des Kindes sind wichtige Voraussetzungen für gelingendes Bildungsverhalten, was sich unter anderem darin zeigt, dass die Kinder ihre Tätigkeiten aktiv wahrnehmen, sie bewusst beenden und mit dem, was sie tun, zufrieden sind. Auch dieses Verhalten konnte nach Abschluss des Projekts im Gruppengeschehen bei den Kindern beobachtet werden, und zwar immer dann, wenn die Erzieherinnen den Kindern zeigten, dass sie sich für deren Tätigkeiten interessieren. Gab es keine Signale von Interesse oder keine Impulse, wurden Tätigkeiten ebenso häufig unterbrochen oder ergebnislos beendet wie vor dem Projekt. Als vielleicht wichtigstes Ergebnis des Malateliers kann wohl festgehalten werden, dass die Kinder aufgrund ihrer positiven Lernerfahrungen im Atelier die Aufmerksamkeit und Responsivität der pädagogischen Fachkräfte stärker einforderten und auf Gesprächsangebote und Bildungsanregungen stärker als zuvor reagierten, eine wichtige Grundlage für gelingende Lernprozesse.

### **Zu den sozialen Beziehungen der Kinder nach dem Malatelier**

Peers bzw. Gleichaltrigenbeziehungen haben eine besondere Bedeutung in der Entwicklung von Kindern. Zum einen sind feste Freundschaften zu beobachten, zum anderen auch lockere Netzwerke. Beide Funktionen sind für die soziale Entwicklung von Kindern notwendig und haben unterschiedliche Dimensionen. Sie fungieren nach Schmidt-Denter (2005):

- affektiv als emotionale Zuwendung und persönliche Wertschätzung;
- instrumentell als praktische Hilfsleistung;
- informativ als Rat, Wissen oder Problemlösungsangebot.



Alle drei Dimensionen kamen im Malatelier zwar überwiegend über Malleiterin-Kind-Interaktionen zum Tragen, dennoch lassen die Beobachtungen und Interviews den Schluss zu, dass das Gruppengefüge der Kinder eine wichtige Rolle spielte und zum Projekterfolg beitrug. Nun stellt sich die Frage, ob die Gruppe auch außerhalb des Ateliers Bestand hat<sup>30</sup> bzw. ob sich die sozialen Beziehungen der Kinder insgesamt nach dem Projekt verändert haben. Bei der Erörterung der Frage sind unterschiedliche Perspektiven zu betrachten:

Aus der Perspektive der Erzieherinnen hat die Teilnahme am Malprojekt die sozial-emotionalen Kompetenzen aller beteiligten Kinder erhöht. Es fällt ihnen leichter, sich in den Gruppenprozessen zu öffnen und sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen zu kommunizieren.<sup>31</sup> Der Kontakt der vier Kinder zu den anderen Gruppenmitgliedern wird als besser beschrieben. Gleichwohl stellen die Erzieherinnen fest, dass Tim und Peter in der Gruppe nach wie vor noch zu wenig integriert sind und sich häufig allein beschäftigen. Versuche, die beiden Jungen zu gemeinsamen Aktivitäten zu bewegen, sind nicht geglückt. Die Beziehung zwischen Özgül und Ayse, die bereits vor dem Projekt als freundschaftlich beschrieben wurde, hat sich aus Sicht der Erzieherinnen nicht verändert. Ayse wird nach Abschluss des Malateliers als offener und ansprechbarer geschildert. Sie sei „ein wenig frecher“ geworden und lässt sich zunehmend auf Kontakte mit den Erzieherinnen ein.<sup>32</sup>

Aus der Perspektive der Kinder<sup>33</sup> kommen noch weitere, die Qualität der Beziehungen betreffende Faktoren hinzu: Ayse und Özgül befinden sich in kontinuierlichen Interaktionen, Zwiegesprächen, aber auch Aushandlungsprozessen und kleineren Konflikten. In

<sup>30</sup> Dies war zumindest bei den beiden Jungen ein Ziel des Projekts, denn sie waren die beiden einzigen sechsjährigen Jungen in ihrer Gruppe und ein Anliegen der Erzieherinnen war es, ihr Verhältnis durch das Projekt zu verbessern.

<sup>31</sup> Özgül scheint es jedoch schwer zu fallen, über Gefühle wie Traurigkeit und Hilfsbedürftigkeit zu sprechen. Eine mögliche Begründung dafür könnte sein, dass sie ihre Gefühle während des Interviews nicht in ihrer Muttersprache türkisch ausdrücken konnte.

<sup>32</sup> Allerdings sind die Erzieherinnen der Ansicht, dass Ayse nach wie vor noch zu wenig zugänglich ist und sich teilweise auch Angeboten verweigert oder sich zurückzieht.

<sup>33</sup> Die Kinder wurden in mehrtägigen Hospitationen intensiv in ihren Handlungen und Interaktionen beobachtet. Vignettengestützte Interviews wurden mit Ayse, Özgül und Tim durchgeführt.

### **Beobachtungsprotokoll Ayse-Özgül: „Baumgespräch“**

Özgül sitzt auf einem abgesägten Baumstumpf am Rande des Außengeländes, der von drei Seiten von Büschen geschützt ist. Ayse kniet vor ihr. Beide sprechen intensiv miteinander. Ayse öffnet ihre Handtasche, die sie immer bei sich trägt und holt einen Zettel heraus. Als sie ihn Özgül gibt, betrachtet sie ihn genau. Sie gibt ihn Ayse zurück, steht auf und geht ein paar Schritte von ihrem Platz weg. Kommt wieder, setzt sich wieder auf den Baumstumpf. Özgül holt aus ihrer Handtasche eine Börse, öffnet sie und gibt Özgül eine kleine Münze. Beide untersuchen diese intensiv und sprechen miteinander. Dann gibt Özgül Ayse die Münze zurück und schüttelt mit dem Kopf. Beide verharren noch einige Minuten schweigend auf ihren Plätzen. Dann schauen sie nach den anderen Kindern.

Gruppensituationen und Gesprächen mit Erzieherinnen treten sie als Team auf, was ihr Selbstbewusstsein ganz offensichtlich stärkt. Die Rollenverteilung zwischen beiden ist nicht ganz eindeutig, beide Mädchen haben in unterschiedlichen Situationen eine dominierende Rolle inne, orientieren sich aber in ihren Spielen, Gesprächen und Aktivitäten stark aneinander und legen großen Wert auf die Anwesenheit der Freundin.

Vertrauen und Verständnis, Nähe, Hilfe und Unterstützung sind Aspekte, die mit dem Begriff der Freundschaft verbunden sind. Tatsächlich tragen Freundschaften in erheblicher Weise dazu bei, dass Kinder soziale Fähigkeiten erlernen. Dazu gehört, anderen Menschen zuzuhören und sich in sie hineinzusetzen, auf Schwächere Rücksicht zu nehmen, auch einmal nachzugeben und die eigenen Interessen hinten anzustellen. Die beobachteten Kinder befinden sich in einem Alter, in dem sich erste, auf Wechselseitigkeit beruhende Freundschaften zu entwickeln beginnen. Typische Merkmale dieser Wechselseitigkeit sind z.B. gemeinsame Freude und Anteilnahme, Konflikt- und Kompromissfähigkeit sowie Verlässlichkeit und Vertrauen (vgl. Kasten 2005). Diese typischen Verhaltensweisen konnten vor allem in der Beziehung zwischen Özgül und Ayse beobachtet werden, sie ist durchaus als eine beginnende Freundschaft zu werten. Sie bezeichnen sich als Spielpartnerinnen (wenn auch nicht zuerst) und nennen sich gegenseitig 'Freundin'. Ein gewisses Maß an Vertrauen kann auch aus ihren kleineren Streitereien abgeleitet werden, bei denen es um das Thema „Freundschaft“ geht. Möglicherweise haben diese die Funktion, die Qualität der Beziehung zu überprüfen.

Anders stellt sich die Situation von Peter und Tim dar. Der Versuch der Erzieherinnen, den bereits bestehenden Kontakt zwischen Tim und Peter zu intensivieren, ist gescheitert. Zwar bauen sich immer wieder kurzfristige Kontakte und Spielsituationen auf, doch ihre Interessen und Temperamente scheinen für eine freundschaftliche Beziehung zu unterschiedlich zu sein. So antwortet Tim auf die Frage, 'hast Du dich im Kindergarten auch schon gestritten?' Mit 'Ja, oft'. Auf die Frage, 'mit wem denn?' antwortet er 'Mit Peter'. Dagegen deuten die Situationen, in denen Tim mit anderen Kindern spielt, durchaus darauf hin, dass er Interesse

### Interviewauszüge Ayse-Özgül

#### 3. Vignette: Streitende Kinder

*Hast du dich auch schon mal im Kindergarten gestritten?*

*Einmal mit der Ayse.*

*Mit der Ayse?*

*Ja.*

*Und worüber habt ihr euch gestritten?*

*Die wollte nicht mehr meine Freundin sein.*

*Ich? Ich will, ich will ihre Freundin sein, aber die hat gesagt, ich bin nicht deine Freundin.*

*Die schenkt mir gar nichts. Ich habe der was geschenkt.*

*Ich habe gar nichts Schönes mitgebracht.*

*Morgen kann ich was mitnehmen.*

*Guck mal, die sagt immer sie holt mir was.*

*Aber morgen kann ich es dir bringen.*

an freundschaftlichen Beziehungen hat<sup>34</sup>. Eine längere Spielsequenz mit drei anderen Kindern (Spielhaus) zeigt Tim als durchsetzungsstarken, ideenreichen und aktiven Spielpartner, an dem sich jüngere Kinder orientieren. Dies wird durch die Einschätzungen der Erzieherinnen bestätigt, wobei sich sein Selbstbewusstsein durch die Teilnahme am Malatelier gestärkt zu haben scheint. Auch unterhält er freundschaftliche Beziehungen zu Kindern außerhalb der Einrichtung, ein wichtiger Tatbestand, der in den Soziogrammen nicht erfasst werden konnte<sup>35</sup>. Tim berichtet im Interview von seinem besten Freund und erklärt auch, was er an diesem Jungen schätzt. Im Kindergarten nennt er nur noch einen anderen, jüngeren Jungen 'einen Freund', Peter wird nicht genannt.

Folgt man den Aufzeichnungen in den Soziogrammen, die die Häufigkeit der Kontakte aufzeigen, sind alle Kinder in der Gruppe aber auch im Verhältnis zu den Erzieherinnen integriert. Dem stehen sowohl die Aussagen von Tim und Ayse als auch die Aussagen der Erzieherinnen zur Integration von Tim und Peter sowie zum Erzieherinnenverhältnis von Ayse entgegen. Die soziale Integration der Kinder und ihr emotionales Wohlbefinden stellen die Grundlage kindlicher Bildungsprozesse dar. Für den pädagogischen Alltag stellt sich daher die Frage, wie pädagogische Inhalte des Malprojektes, vor allem gegenseitige Wertschätzung, Respekt und Interesse für den anderen auf die Unterstützung der sozialen Integration der Kinder (und ihrer Familien) übertragen werden kann.

Bei Peter ist eine Veränderung seiner sozialen Einbettung in der Gruppe nicht eindeutig festzustellen. Zwar zeigt eine Auswertung der Soziogramme, dass er viele Kontakte, vor allem zu Jungen in seinem Alter hat. Jedoch sind gemeinsame Spiele über einen längeren Zeitraum eher selten, und auch Konflikte mit Tim und anderen Jungen sind nach wie vor zu beobachten. Die bei Peter festzustellende größere Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltekraft beschränkt sich nach dem Malatelier auf Handlungen ohne andere Kinder (z.B. Sand kehren), und zeigt sich weniger in gemeinsamen Spielen. Möglicherweise ist mit

<sup>34</sup> Die Einschätzung der Erzieherinnen unterscheidet sich hier von den Beobachtungen.

<sup>35</sup> Daher ist die Bedeutung von Interviews und offenen Gesprächen mit Kindern zur Einschätzung ihrer gesamten Netzwerke von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

### **Beobachtungsprotokoll Tim: Spielhaus**

Tim geht zu einem Spielhaus (aus Pappe), das in der Bauecke des Gruppenraumes aufgebaut ist. Im Spielhaus sitzen bereits zwei vierjährige Mädchen und ein dreijähriger Junge. Tim geht ins Haus und spricht mit den Kindern. Dann kommt er raus, sagt 'ich bin der Vater' und schiebt den Kinderwagen, der vor dem Haus steht, in eine andere Ecke. 'Der muss in den Keller'. Dann geht er mit einem der Mädchen zurück in das Haus, die Kinder machen alle Türen und Fenster zu. Tim kommt erneut aus dem Haus, 'ich gehe jetzt mit dem Baby spazieren'. Er schiebt den Kinderwagen einmal durch den Gruppenraum und kommt zum Haus zurück. 'Der Wagen muss jetzt da rein.' Er schiebt mit Mühe den Wagen in das Haus, die anderen Kinder helfen ihm dabei. 'Wer kommt mit raus?' fragt Tim die Kinder. Eins der Mädchen klettert durchs Fenster hinaus, Tim kommt durch die Tür. 'Feuer', ruft er, 'die Feuerwehr holt euch da raus.' Er rennt zum Fenster. Die Kinder kreischen und klettern einer nach dem anderen durch das Fenster nach draußen.

der erworbenen Fähigkeit, sich in eine Tätigkeit über eine längere Zeit zu vertiefen, so wie er es im Malatelier erfahren hat, jedoch eine wichtige Voraussetzung geschaffen, auch mit anderen Kindern interagieren zu können und damit spätere Freundschaftsbeziehungen zu ermöglichen.

Abschließend bleibt die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen den Kindern und den Erzieherinnen durch das Malatelier verändert hat. Zunächst ist festzustellen, dass sich das enge, vertraute Verhältnis zwischen den Kindern und der Malleiterin über den Projektzeitraum gehalten hat<sup>36</sup> Die Kinder kommen von sich aus zu ihr ins Büro und suchen Gesprächsanlässe („Kann ich noch mal meine Bilder sehen“) oder sie berichten von den Reaktionen ihrer Familien auf ihre Bilder und das Projekt. Trifft sie die Kinder im Gruppenraum oder im Freigelände, kommen sie spontan zu ihr und wenden sich mit ihren Anliegen an sie. Auch Ayse, die vor dem Projekt besonders verschlossen war, ist zu munteren Konversationen mit der Leiterin bereit. Ähnliches ist bei Peter festzustellen, der besonders häufig den Kontakt zur Malleiterin sucht. Die Beziehungen der Kinder zu den übrigen Erzieherinnen werden von den Fachkräfte als offener im Vergleich zu früher beschrieben, allerdings gibt es durchaus Situationen, in denen die Kinder keinen Kontakt zu ihnen wünschen oder ihnen sogar ausweichen.

Bei den vignettengestützten Interviews werden eher selten die Erzieherinnen als unterstützende Personen genannt. Dafür bieten sich unterschiedliche Erklärungen an. So sind in den Gruppen gut funktionierende Unterstützungssysteme zwischen älteren und jüngeren Kindern vorhanden. Den am Projekt beteiligten Kindern werden wichtige Rollen zugeschrieben, an ihnen orientieren sich jüngere Kinder, sie kümmern sich, trösten sie oder helfen ihnen. Die starke Rolle der Vorschulkinder ist möglicherweise ein Grund dafür, dass sie sich im Bedarfsfall eher selbst helfen, als die Erzieherinnen um Unterstützung zu bitten. So antwortet Tim auf die Frage, wer ihn im Kindergarten tröstet: 'Ich mich selber, alleine.' Andere mögliche Erklärungen sind, dass die Kinder tatsächlich keine konkrete Situation im

<sup>36</sup> Dabei ist zu beachten, dass die Malleiterin freigestellte Leitung des Kindergartens ist, daher nicht regelmäßigen, täglichen Kontakt zu den Kindern hat.

## Interviewauszüge Tim

### 1. Vignette: Offene Spielsituation

*Mit wem spielst du am liebsten?*

Ich hab einen Freund der heißt David.

*Ist der auch hier im Kindergarten?*

Nein der ist in der Schule, der ist neun.

*Woher kennst du David?*

Einmal hab ich ein Loch gebuddelt, da kam ein Junge, da hab ich gedacht 'wer ist das denn?' und dann hab der mit mir gespielt.

*Und was ist das besondere an David?*

Der ist ganz lieb und der sieht ganz gut aus  
*Mit wem spielst du noch?*

Mit meinem Bruder, der ist acht und mit meinem allerkleinsten Bruder, der rutscht immer und dann stell ich mich vor die Rutsche und fang ihn auf.

*Und mit wem spielst du am liebsten im Kindergarten?*

Mit Vladimir.

*Warum spielst du gerne mit dem Vladimir?*

Der hilft mir immer soviel und ... und der sagt immer den Erzieherinnen, wenn ich Probleme (habe).

*Gibt's noch ein anderes Kind im*

*Kindergarten, mit dem du gerne spielst?*

Nee, nicht so

Kopf haben, in denen eine Erzieherin ihnen helfen musste, so dass sie ihnen als Unterstützende nicht einfallen oder dass sie vorhandene Hilfsangebote von Erzieherinnen tatsächlich nicht wahrnehmen.<sup>37</sup>

## V. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Das Begleitete Malen im Atelier ist ein seit Jahren etabliertes pädagogisches Angebot in der Sozialpädagogischen Übungsstätte des Robert-Wetzlar-Berufskollegs. Im Rahmen eines umfangreichen Evaluationsprogramms wurde das Angebot über insgesamt sechs Monate wissenschaftlich begleitet. Der vorliegende Werkstattbericht fasst die zentralen Ergebnisse dieser Evaluation zusammen.

Das „Malatelier“ nimmt aus Sicht der Kinder, der Malleiterin und der Erzieherinnen einen insgesamt erfolgreichen Verlauf. Die Kinder machen grundlegende Bildungserfahrungen und erschließen sich neue Erfahrungswelten. Sie zeigen eine hohe Engagiertheit und Durchhaltekraft, das attraktive Lernarrangement im Atelier ist ein Stimulus für Interesse und Neugier. Eine besondere Bedeutung hat die Gruppe als Lerngemeinschaft im Atelier, die den Kindern ein Erlebnis von Nähe vermittelt. Die Rolle der Malleiterin ist durch intensive Begleitung und Unterstützung geprägt, ohne die Selbstständigkeit und Kreativität der Kinder einzuschränken. Zentrale Erfahrungen im Atelier sind die bewusste Wahrnehmung des eigenen Handelns, das Erleben eines selbstgesteuerten Prozesses, dessen abschließende Reflexion zu einem Gefühl von Entspannung und Zufriedenheit führt.

---

<sup>37</sup> Dies allerdings würde den Beobachtungen im Malatelier entgegenstehen, in dem die Kinder kleine Impulse und Hilfestellungen sofort aufgegriffen haben.

Positive Entwicklungen zeigen sich bei den teilnehmenden Kindern im Verlauf des Projekts auch außerhalb des Malateliers. So scheint das Begleitete Malen die Effekte der durchgeführten Sprachförderprogramme in der Einrichtung positiv zu verstärken. Allerdings sind das jeweilige Setting und die Erzieherin-Kind-Interaktion entscheidende Determinanten, ob die Kinder Anzeichen von Wohlbefinden und Engagiertheit in ihren Aktivitäten zeigen. Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Das Angebot des Begleitenden Malens sollte weiter ausgebaut werden und möglichst vielen Kindern in unterschiedlichen Entwicklungsphasen ähnliche Bildungs- und Lernerfahrungen ermöglichen. Dabei müssen die bewährten Prinzipien des Ateliers wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Gruppenstruktur und intensive pädagogische Begleitung durch eine qualifizierte Malleiterin gewährleistet werden. Aufgrund der Personalressourcen, die ein solches Angebot bindet, kann es allerdings nicht „nebenbei“ ausgedehnt werden, sondern muss pädagogisch wie auch personell in ein Gesamtkonzept der Einrichtung eingebettet werden. Ressourcen könnten beispielsweise durch ein offenes oder teiloffenes Konzept der Einrichtung geschaffen werden.

Die Prinzipien des Begleiteten Malens sollten in andere Bereiche der Einrichtung übertragen werden, denn sie decken sich mit zentralen Aspekten neuerer frühpädagogischer Ansätze, wie sie auch in den Bildungsplänen der Länder verankert sind. Zu nennen sind beispielsweise die Bereiche Sprache, Kunst, Musik, Tanz, Bewegung aber auch Natur und Technik. Auch hier sind für erfolgreiche Bildungsverläufe die individuellen Voraussetzungen der Kinder, ihre Interessen und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Es wäre zu empfehlen, die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtung mit der Einführung stärkenorientierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, wie beispielsweise der Methode der Bildungs- und Lerngeschichten zu verknüpfen, da sie das Kind und seine individuellen Entwicklungsverläufe in den Mittelpunkt stellen. Die in der Einrichtung vorhandenen Erfahrungen einer kindzentrierten, wertschätzenden Pädagogik, wie sie im Malatelier

gemacht wurden, könnten in den Aufbau von Entwicklungsdokumentationen der Kinder hervorragend eingebracht werden.

Das Malatelier hat sich als wichtiger Türöffner für die Zusammenarbeit mit Eltern erwiesen und sollte in der Weiterentwicklung von Erziehungspartnerschaften einen entsprechenden Stellenwert bekommen. Zwar sind die Bilder nicht als Produkte zu verstehen, die den Eltern abschließend „präsentiert“ werden, aber die Eltern sollten an den wertvollen Erfahrungen ihrer Kinder, die im Malatelier gemacht wurden, stärker teilhaben. So könnten im Rahmen von Entwicklungsgesprächen die positiven Erfahrungen der Kinder im Atelier und ihre Bildungsverläufe dokumentiert werden. Über diesen Weg wäre auch ein Dialog über sensible Themen, wie unregelmäßige Kita-Besuche einiger Kinder und mangelnde soziale Vernetzung in Gleichaltrigenbeziehungen möglich. Als Zukunftsvision könnte eine Neupositionierung der Sozialpädagogischen Übungsstätte als „Atelier“ angestrebt werden. Der experimentelle, prozess- und dialogorientierte Charakter könnte weit über das Malatelier hinaus die Angebote der Einrichtung prägen und eine Brücke für interkulturelle Kommunikation darstellen.

Die bei der wissenschaftlichen Begleitung zum Einsatz gekommenen Methoden der offenen Beobachtungen und vignettengestützten Interviews haben differenzierte Informationen über die pädagogische Arbeit in der Sozialpädagogischen Übungsstätte geliefert. Es ist sehr zu empfehlen, diese Methoden dauerhaft in der Einrichtung als Form der Selbstevaluation zur Qualitätsentwicklung zu etablieren. Hervorzuheben ist insbesondere die Möglichkeit zum kontinuierlichen Dialog mit den Kindern, die solche Methoden bieten. Neben einer intensiven Schulung der Fachkräfte wäre eine Zielvereinbarung im Team empfehlenswert, die die regelmäßige Anwendung der Methoden festlegt. Die positiven Effekte, die ein pädagogisches Programm wie das Malatelier für die Bildungs- und Entwicklungsverläufe der Kinder hat, könnten auf diese Weise verstärkt und nachhaltig gesichert werden.

Die Empfehlungen zum weiteren Ausbau des Begleitenden Malens und zur Etablierung eines Selbstevaluationskonzepts in der Sozialpädagogischen Übungsstätte des Robert-Wetzlar-Berufskollegs sind ressourcenintensiv und können ohne Unterstützung vom Träger und/oder Spenden nicht realisiert werden. Daher sollte ein integriertes Gesamtkonzept zur pädagogischen Weiterentwicklung der Einrichtung entwickelt werden, die als Kernelement eine stärkenorientierte, kindzentrierte und prozessbegleitende Pädagogik beinhaltet, wie es das Malatelier erfolgreich aufzeigt.



## Literatur

- Atria, M.; Strohmeier, D.; Spiel, Chr. (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation, in: Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung, Rowohlt, S.233-249.
- De Neve, H. (1988). Denken over doceren : evaluatie van doceergedrag door studenten als optimaliseringsperspectief voor docenten. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling. Leuven.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2005): Empfehlungen zur Anwendung der Evaluationsstandards der DeGEval im Handlungsfeld der Selbstevaluation. [http://www.univation.org/index.php?class=Calimero\\_Webpage&id=9035](http://www.univation.org/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9035).
- Egger, Bettina (2002): Faszination Malen. Zytglogge Werkbuch Bern.
- Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz.
- Hollstein, B.; Straus, F. (Hrsg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hülst, D. (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich; in: Heintzel, Fr. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung, Juventa, S.37-55.
- Jansen, D. (1999): Einführung in die Netzwerkanalyse, Leske und Budrich.
- Kasten, H. (2005): 4-6 Jahre, Entwicklungspsychologische Grundlagen, Beltz.
- Klawe, W. (2007): Selbstevaluation als reflexive Praxis; in: Schröder, U.B., Streblow, Cl. (Hrsg.) (2007): Evaluation konkret: Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule, Verlag Barbara Budrich, Opladen/ Farmington Hills, S.107-121.
- Krautmann (Ill.) (2005): Mein erstes Wissen: Kennst Du Deinen Körper, Brockhaus.
- Laevers, F. (1997): Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale for Young Children. Handbuch zum Videoband. (Deutsche Ausgabe: Fachschule für Sozialpädagogik, Erkelenz)
- Laevers, F.; Vandenbussche, E.; Kog, M.; Depondt, L. (1999): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Centre for Experiential Education. Leuven, Belgien.
- Laewen, H.J.; Andres, B. (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Beltz.

- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, 4. vollständig überarbeitete Auflage, Beltz.
- Leu, H. R. u.a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. verlag das netz.
- Maes, K.; Nijsmans, I. (1988). Observatie in de context van het ervaringsgericht kleuteronderwijs (EGKO): ontwikkeling van een instrumentarium. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Leuven.
- Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Beltz.
- Schmidt-Denter, U. (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf, Beltz.
- Spitzer, M. (2006): Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Beltz.
- Streblow, Cl. (2007): Dialogorientierte Evaluation.; in: Schröder, U.B., Streblow, Cl. (Hrsg.) (2007): Evaluation konkret: Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule, Verlag Barbara Budrich, Opladen/ Farmington Hills, S.165-182.
- Theunissen, J. (Red.) (1992): Het adoptie – en implementatie onderzoek: Ervaringsgericht Onderwijs in de Onderbouw. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Viernickel, S., Völkel, P. (2005). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Herder.
- Werner, J.; Stiehler, St.; Nestmann, Fr. (2006): „Dresdner Bewältigungsvignetten“, in: Hollstein, B.; Straus, Fl. (Hrsg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse, Verlag für Sozialwissenschaften S.417-439.