

Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder



Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg



Stiftung
Kinderland
Baden-Württemberg



LANDESSTIFTUNG
Baden-Württemberg

Wir stiften Zukunft



Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder

Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg

Impressum

Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder
Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg

Herausgeberin
LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg gGmbH
Im Kaisemer 1
70191 Stuttgart

Verantwortlich
Birgit Pfitzenmaier
Leiterin des Bereichs Soziale Verantwortung
LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg

Autor
Professor Dr. Eckart Liebau
Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg

Abbildungen
Fotos aus den Projekten

Konzeption und Gestaltung
srp. Werbeagentur GmbH, Freiburg

Druckerei
Burger Druck, Waldkirch

© Oktober 2009, Stuttgart
Schriftenreihe der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg; 43

ISSN 1610-4269



Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder

Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland
Baden-Württemberg

Grußwort 6

Vorwort der Landesstiftung Baden-Württemberg 8

[Einleitung]

I. Einleitung 10

Die Kunst des Lernens 10

I.1 Lernen ist Gestaltung 11

I.2 Kinder leben in verschiedenen Welten und sind verschieden. 12

I.3 Kinder gestalten ihre Welt und dadurch sich selbst, spielend. 13

I.4 Das Evaluationsprojekt 16

Literatur 18

[Projekte]

II. Die Projekte 19

Übersicht 20

II.1 Die bildenden Künste 22

II.2 Musik 40

II.3 Tanz 54

II.4 Theater 64

II.5 Spartenübergreifende Ansätze 76

[Ergebnisse]

III. Ergebnisse der Projektleiter(innen)- und der Elternbefragung 86

III.1 Befragung der Projektleiter(innen) 2008 87

III.1.1 Bildungsziele und Bildungswirkungen 90

III.1.2 Institutionelle Ziele und Zielerreichung 95

III.2 Eine exemplarische Elternbefragung 104

[Ausblick]

Ausblick 109

[Literatur]

Literatur 114

Landesstiftung Baden-Württemberg 118

Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg 120

Sehr geehrte Damen und Herren,



Staatssekretär Georg Wacker Mdl
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg

neue Ansätze in der frühkindlichen musisch-ästhetischen Bildung zu finden: so lautete das Ziel der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg mit ihrem Förderprogramm „Musisch-ästhetische Angebote für Kinder in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder“.

In innovativen Modellvorhaben sollten insbesondere Künstler, Vereine, musische und künstlerische Initiativen die Gelegenheit erhalten, gemeinsam mit Kindergärten die frühkindliche Bildung im musisch-ästhetischen Bereich umfassend zu unterstützen und zu ergänzen. Nun bestätigt die Evaluation der Projekte, dass das auch gelungen ist!

Musikalische Bildung ist für eine positive Entwicklung Kinder äußerst wertvoll, verlangt aber gerade deswegen auch ein hohes Maß an Verantwortung. Daher ist eine vertrauensvolle und produktive Zusammenarbeit der verschiedensten am Musikleben Beteiligten anzustreben. Hierfür hat die Stiftung Kinderland mit ihrem Förderprogramm ein überzeugendes Beispiel gegeben. Ganz im Sinne des Orientierungsplans sind Netzwerke mit Partnern entstanden und der Funke ist in viele Familien übersprungen. Die positive Resonanz auf das Förderprogramm unterstreicht diesen Erfolg.

Die großen pädagogischen Potentiale in der musisch-ästhetischen Bildung im Kindergarten konnten ausgeschöpft werden, weil Künstler oder Kunstpädagogen effektiv mit den Erzieherinnen zusammengearbeitet haben: in den geförderten Projekten wurde sowohl pädagogisch als auch bezüglich der Gestaltung der Angebote ein beachtliches Niveau erreicht.

Das Förderprogramm ist Impuls für die gesamte frühkindliche musisch-ästhetische Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg und über das Land hinaus.

In diesem Sinne danke ich allen Beteiligten und würde sehr begrüßen, wenn dieser Impuls auch nachhaltig in der Arbeit mit dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen seinen Niederschlag fände. Der Orientierungsplan setzt mit der musisch-ästhetischen Bildung bei der Lebenswirklichkeit der Kinder an und bietet den entsprechenden pädagogischen Gestaltungsraum für vergleichbare Projekte.

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, cursive letters that appear to read 'Georg Wacker'.

Georg Wacker

Liebe Leserin, lieber Leser,



Herbert Moser
Geschäftsführer der
LANDESTIFTUNG Baden-Württemberg

Kinder füllen unsere Gesellschaft mit Ausgelassenheit und Unbeschwertheit. Sie halten uns auf charmante Weise den Spiegel vor und decken dabei ohne erhobenen Zeigefinger unsere Schwächen auf.

Kinder sind spontan und stecken voller Kreativität. Ihre natürliche Neugier darf nicht durch soziale oder gesellschaftliche Zwänge gehemmt werden, denn künstlerisch-musische Förderung im frühen Alter trägt entscheidend zur gesunden Entwicklung eines Kindes bei. Kinder, die ihre kreativen Fähigkeiten in jungen Jahren entfalten konnten, fallen später zumeist durch ausgeprägte soziale Kompetenz und akademischen Erfolg auf – die Schlüsselkriterien für beruflichen Erfolg und privates Glück. Der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg war das Förderprogramm „Musisch-ästhetische Angebote für Kinder in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen“ eine besondere Herzenssache. Das Vorhaben hat 2006 begonnen und war eines jener Programme, von denen nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern, Erzieher und letztlich die ganze Gesellschaft profitiert haben. Die Projektmittel sind also bestens angelegt.

An den insgesamt 21 Projekten, die die Jury auswählte, konnten einige hundert Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren teilnehmen. Sie beschäftigten sich mit bildender Kunst, Musik, Tanz und Theater sowie spartenübergreifenden Aktionen. Zu den wichtigsten von den Projektleitern genannten Zielen gehörte neben der Entwicklung kreativer Fähigkeiten auch der Erwerb kognitiver, sprachlicher und motorischer Kompetenzen.

Die jetzt vorliegende wissenschaftliche Auswertung des Förderprogramms bietet nicht nur interessante Einblicke in das Thema der musisch-ästhetischen Frühförderung aus Sicht der Projektleiter. Die Evaluatoren machten sich auch die Mühe, im Rahmen eines Modellprojekts eine Elternbefragung durchzuführen, durchaus mit bemerkenswerten Ergebnissen.

Unser besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Eckart Liebau von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg für die wissenschaftliche Begleitung und fundierte Aufarbeitung der Ergebnisse.

Die Stiftung Kinderland dankt auch all jenen, die die Durchführung des Förderprogramms durch ihr Mitwirken ermöglicht haben, sowie allen Projektträgern, die mit ihrem Ideenreichtum und Engagement zum großen Erfolg des Programms beigetragen haben.

Die große Zahl an Antragstellern und die beeindruckende Bandbreite an Angeboten dient der Stiftung Kinderland als Beleg dafür, dass Baden-Württemberg mit Blick auf die künstlerisch-musischen Förderangebote für den vorschulischen Bereich im Vergleich mit den anderen Bundesländern eine führende Rolle einnimmt.



Birgit Pfitzenmaier
Leiterin des Bereichs
Soziale Verantwortung und Kultur
LANDESTIFTUNG Baden-Württemberg

Herbert Moser

Birgit Pfitzenmaier

Foto aus dem Projekt „Design und Architektur für Kinder im Vorschulalter, Vitra Design Stiftung gGmbH, Weil



Die Kunst des Lernens

I. Einleitung

Die Kunst des Lernens

Eckart Liebau

Lernen ist Gestaltung. Kinder leben in verschiedenen Welten und sind verschieden. Kinder gestalten ihre Welt und dadurch sich selbst. Sie tun dies als kulturelle Wesen und im kulturellen Kontext. Sie malen, singen, tanzen, treten auf, spielen Rollen, erzählen. Lernen sie da, was sie brauchen? Brauchen sie das, was sie lernen? Lernen alle dasselbe und brauchen alle dasselbe? Oder lernt jedes Kind etwas anderes und braucht auch etwas anderes? Welche Bedeutung kommt den Künsten und der ästhetischen Bildung in den verschiedenen Welten der Kinder zu?

1. Lernen ist Gestaltung

Wir sind nach langen pädagogischen und anthropologischen Debatten inzwischen gewohnt, Lernen für einen sehr individuellen, nur begrenzt durch Lehren steuerbaren, hochgradig entwicklungs-offenen Vorgang der Selbstentwicklung und Selbstgestaltung zu halten; die traditionellen behavioristischen Lerntheorien erscheinen uns heute als geradezu rührend altmodisch und überholt. Die Aneignungs- und Entwicklungstätigkeit des lernenden Subjekts gilt als unverfügbar. Sie kann und muss zwar gestützt und unterstützt, aber sie kann nicht vollständig fremdgesteuert werden: Lernen muss jedes Kind, jeder Mensch selber; es gibt keine Möglichkeit einer Substitution. Jedes Kind tut das auf seine Weise, in einer je eigentümlichen, je besonderen Mischung aus individuellen Anlagen und individuell verarbeiteten Kontexten. Die biographische Mischung aus Genen und Umwelten, Zeiten und Räumen, Strukturen und Ereignissen, Wahrnehmungen und Urteilen, Phantasien und Handlungen ist in jedem einzelnen Fall neu und anders; jedes Kind, jeder Mensch lebt seine absolut einmalige Lebensgeschichte und Biographie als biologisch-kulturelles Doppelwesen, indem es seine Umwelt und dabei zugleich sich selbst gestaltet. Dass der Mensch sowohl bildsam als auch bildungsbedürftig ist, ist bekannt. Dass seine Bildung aber nur im Zusammenspiel von Ich-Bildung und Welt-Bildung zustande kommen kann, ist weit weniger bekannt und anerkannt. Aber dieses Zusammenspiel ist das Entscheidende. Bildung ist ein dialektischer, ein offener Prozess – das Kind wirkt auf die Welt ein, es bewirkt dort etwas, und das, was es da bewirkt, wirkt auf überraschende und nicht vorhersehbare Weise auf es zurück. Damit muss es dann wieder etwas anfangen. Dieser Prozess zieht sich durch das gesamte Leben, durch Kindheit, Jugend, Erwachsenenheit bis ins Senioren- und Greisenalter. Wenn das Kind zum ersten

Mal ein Menschenbild malt, begibt es sich nicht nur objektiv, sondern auch subjektiv in eine strukturell neue Situation, die eine Umstrukturierung der Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster erfordert. Es wird buchstäblich ein anderes, indem es eine andere Welt herstellt. Ähnlich radikale Umstrukturierungen sind mit dem Übergang zum Schulkind, insbesondere der Alphabetisierung, oder dem Übergang zum Tänzer als geschlechtsreifes Beziehungswesen in der Pubertät verbunden. Es ist nicht so einfach, ein neues System von Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten zu etablieren. Bildung ist ein lebenslanger, ein lebensbegleitender und unabschließbarer Prozess immer neuer Gestaltung, selbstverständlich auf der Grundlage der biologischen Entwicklungstatsache. Niemand weiß vorher, was dabei heraus kommt, und niemand kann es wissen.

Aber trotz aller Offenheiten und Unsicherheiten des individuellen Lernprozesses muss Lernen immer im sozialkulturellen Kontext betrachtet werden: Mit der Individualität des Lernens ist, wie uns die Sozialisationsforschung seit gut einem Jahrhundert immer wieder nachdrücklich gezeigt hat, keineswegs eine grenzenlose Offenheit verbunden.

2. Kinder leben in verschiedenen Welten und sind verschieden.

Trotz aller Individualität des Lernens gibt es einen engen statistischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, den typischen Lebensläufen und den darauf bezogenen Lernergebnissen, den Habitusformen: Was und wie Kinder lernen, ist erst einmal auf die soziale Kultur abgestimmt, in der sie leben, also auf die Gesamtheit der dort vorherrschenden Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, auf Sprache, Geschmack, Haltungen, Werte und Normen, Routinen und Selbstverständlichkeiten: Man lernt nicht nur, wie man den Frühstückstisch deckt (wenn es denn überhaupt einen gibt) und was zu einem guten Frühstück gehört, man lernt auch, wie man darüber zu reden und auch, was da wer zu sagen hat. Die aus dem Lernen hervorgehende mehr oder minder geschlossene Einheit aus Körper, Geist und Seele ist immer auf konkrete Kontexte bezogen und damit auf unterschiedliche Lebenslagen eingestellt. Es ist nach wie vor so, dass die Kinder, im Durchschnitt jedenfalls, in den Familien genau jene Dispositionen erwerben, die für ihre mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft gegebene Lebenslage passen und die sie genau dafür auch brauchen. Sie müssen sich an ihre Welt anpassen, damit sie ihre Welt sich anpassen können. Man lernt als Kind, was man braucht, weil man braucht, was man lernt. Für den Moment ist das auch genug.

Aber für das Leben reicht das nicht. Wir leben nicht mehr in zyklischen Gesellschaften und auch nicht mehr in der traditionellen Klassengesellschaft mit ihren geschlossenen Milieus. Im Zuge von Modernisierung und Globalisierung haben diese Milieus sich weitgehend transformiert; und vor dem Hintergrund von Migration und Transkulturalität sind zahlreiche Verwerfungen und Brüche entstanden. Das bedeutet, dass die sozial-kulturelle Gegenwart des Kindes weniger denn je mit seiner erwachsenen Zukunft identisch sein wird: Was in der Kindheit, in der primären Sozialisation gelernt worden ist, bildet zwar in jedem Fall den Ausgangspunkt. Aber was das Kind als Erwachsener einmal brauchen wird, und welche Brüche mit dem ursprünglich Gelernten damit verbunden sein werden, ist in der Kinderzeit nicht im Einzelnen antizipierbar. Daraus folgt, dass das Kind möglichst gut für eine Vielzahl möglicher Zukünfte ausgestattet werden muss – schon Schleiermacher hat in seinen Vorlesungen von 1826 darauf hingewiesen. Das ist der pädagogische Grund öffentlicher, gesellschaftlich verantworteter Bildung und Erziehung, die heute standardmäßig im Kindergartenalter, immer häufiger aber bereits im Krippenalter beginnt und sich dann in der Schule fortsetzt: Die ältere Generation muss die jüngere auf diese offene Zukunft vorbereiten. Aber zugleich muss sie anerkennen, dass das Kind von sich aus für seine und in seiner Gegenwart lernt, nicht für die Zukunft. Es hat gar keine oder nur höchst unklare Vorstellungen von der Zukunft und ihrer Bedeutung für das Leben. Um die pädagogische Konsequenz aus dieser doppelten Anforderung ziehen zu können, ist es nötig, noch einmal genauer darauf zu schauen, wie Kinder lernen, und nicht nur darauf, was sie lernen.

3. Kinder gestalten ihre Welt und dadurch sich selbst, spielend.

Bisher war nicht vom Spiel die Rede. Aber vom Spiel muss man reden, wenn man die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Menschen verstehen will. Man muss von dem Spiel reden, das Menschen von sich aus spielen, und von dem Spiel, zu dem sie angeregt und eingeladen werden. Dass das Spiel die Arbeit des Kindes ist, hat Maria Montessori einst gesagt. Aber das ist höchstens die halbe Wahrheit. Das Spiel ist vor allem das Spiel des Kindes. Was es da lernt, ist erst einmal spielen. Spielen ist ein wesentlicher Teil des Lebens und der Kultur. In dieser Hinsicht darf und muss man Sigmund Freud ergänzen: Der Erwachsene muss nicht nur lieben und arbeiten können, sondern auch spielen. Das ist auch im Blick auf das ernste Leben alles andere als nutzlos. Denn hier lernt man den Umgang mit dem Zufall und den Gelegenheiten: Kontingenzbewältigungskompetenz heißt der schöne Fachbegriff heute dafür. Robert Musil hatte einen viel schöneren Begriff. Bei ihm hieß das Möglichkeitssinn.

Die Säuglingsforschung hat gezeigt, dass Spielen und Lernen von allem Anfang an eng verbunden sind; und so kann man die Aktivitäten durchgehen – vom mit sich selbst spielenden Säugling über das Guck-guck-da-spielende Kleinkind bis zu den kunstvoll inszenierten Körperdarstellungen in Tanz, Sport und Theater, vom kritzelnenden, dann zeichnenden Kleinkind über das malende Grundschulkind bis zum sich und seinen Web-Auftritt kunstvoll selbst inszenierenden gestylten Jugendlichen, vom lallenden Baby bis zu dem über Laut-, Wort- und Klangspiele sich vor Vergnügen kullernden Fünfjährigen zum singenden, musizierenden, in Band, Chor und Orchester oder auch mit dem Computer Klänge aller Art erzeugenden Erwachsenen, vom Geschichten erfindenden, hörenden und dann auch lesenden Kindergarten- und Grundschulkind bis zu den Höhen literarischen Ausdrucks in Jugend und Erwachsenenheit (und das nicht nur in den alten, sondern auch in den neuen Medien), von den Rollenspielen der Dreijährigen über die Aufführungen des Schultheaters, die Laientheater der Erwachsenen und der alten Menschen bis zu den großen professionellen Dramen und Inszenierungen auf den Theaterbühnen dieser Welt. Beobachten lassen sich Bewegungsspielen aller Art, mit Spielzeug und ohne Spielzeug, mit anderen und allein, in den ersten Lebensjahren, dem Kindergartenalter, dem Grundschulalter, der Pubertät, der Jugendzeit, dem jungen Erwachsenenalter, in Sport, Tanz, Zirkus, Fest, Alltag usw. Die Verbindungen von Spielen und Lernen sind unendlich. Dies aber gilt nur dann, wenn die Kinder nicht entmutigt werden, wenn diese Tätigkeiten auch anerkannt, gefördert und unterstützt werden, durch Eltern, Erzieher, Lehrer. Und wenn man die Kinder üben und dabei ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln lässt. Wenn man sie lässt und fördert, tun sie das mit größter Intensität und Ausdauer. Aber gerade hier kommen die sozial-kulturellen Ungleichheiten in besonderer Weise zur Geltung. In den Familien ist es von Umfang und Struktur des verfügbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals abhängig, welche Möglichkeiten den Kindern geboten werden und welche nicht. Gerade weil die familialen und sozial-kulturellen Ausgangslagen der Kinder so verschieden sind, kommt es genau an dieser Stelle entscheidend auf die professionelle pädagogische Unterstützung an.

Die Spielbiographien von Menschen sind mit ihren individuellen und sozialen Bildungsbiographien eng verbunden; und die Spielbiographien führen ziemlich direkt in die Künste. Natürlich sind Kinder keine Künstler; diese schöne Illusion der Reformpädagogik darf man getrost an den Nagel überholter Weisheiten hängen. Aber Kinder wollen und können sich in verschiedenen Medien und auf höchst unterschiedliche, auch originelle Weise ausdrücken und sich und die Welt darstellen, wenn man es ihnen ermöglicht. Loris Malaguzzi, Gründer

und Begründer der Reggio-Pädagogik, hat von den hundert Sprachen des Kindes gesprochen, die die Kinder auch gegen die Zumutungen der Welt der Erwachsenen behaupten. Die politische und die pädagogische Aufgabe besteht dann darin, dafür zu sorgen, dass das Kind auch zu seinem Recht kommt – und das nicht nur als Kind, sondern sein ganzes Bildungsleben lang. Dass das bisher in viel zu geringem Maße geschieht, dass die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, besonders aber die Schule, dem Spiel in allen seinen Varianten eine viel zu schmale Bedeutung beimessen, dass dementsprechend Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen als wichtig gelten, Kunst, Musik, Sport, Literatur und Theater aber nicht, ist evident. Das Gegenteil ist nötig.

Die vorschulische Bildung und die Schule sind die ersten Orte der Vergesellschaftung, in denen systematisch Erfahrungen gemacht werden, die über die Herkunftskontexte hinausweisen, in denen die Kinder also nicht primär als individuelle Mitglieder ihrer Primärgruppen bzw. Familien (und damit als besondere Mitglieder ihrer Herkunftskultur), sondern als künftige eigenständige Mitglieder der Gesellschaft (und damit als allgemeine und gleiche) behandelt werden. Pädagogisch folgt daraus, dass sich die Praxis der Bildungsinstitutionen an der Individualität des Lernens, der Individualität der Kinder zu orientieren und die unterschiedlichen Ausgangslagen und Interessen systematisch zu berücksichtigen hat. Diese Unterschiede dann auch für die Erziehungs-, Lern- und Bildungsgemeinschaften fruchtbar zu machen, sie als Reichtum zu begreifen und zu erschließen, bildet einen Kernbestandteil pädagogischer Professionalität. Nur auf diese inklusive Weise lässt sich auch der Tatsache der gleichzeitigen vollständigen Individualität und vollständigen Sozialität des Lernens gerecht werden.

Darin also besteht die pädagogische Kunst, und dafür ist nichts wichtiger als das Curriculum der Künste, das Curriculum des Unwägbaren (Bilstein u.a. 2007, 2009; Liebau/Zirfas 2009), das an die hundert Sprachen des Kindes anknüpft und dem Lernen Räume öffnet, deren Grenzen ebenso offen und deren Zeiten ebenso unabsehbar sind wie die Folgen, die die ästhetische Praxis und die in ihr zu gewinnenden Erfahrungen und Kompetenzen für die Individuen in Gegenwart und Zukunft haben werden: Das Schöne am Lernen (jenseits der zivilisatorischen Basisqualifikationen) ist ja, dass man in der Regel nicht weiß, was dabei heraus kommt und wofür man es vielleicht einmal gebrauchen kann. Und das Schöne an den Künsten ist, dass für sie dasselbe gilt. Und wenn Kinder künstlerisch tätig sind, gilt beides potenziert.

4. Das Evaluationsprojekt

Dass die Stiftung Kinderland im Jahre 2006 das Förderprogramm „Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder“ ins Leben gerufen hat, hat also, neben allen politischen Motiven, gute pädagogische Gründe. Von Erfahrungen in und mit den 21 geförderten Projekten handelt dieser Evaluationsbericht.

Die Projekte sind nach einer öffentlichen Ausschreibung auf der Grundlage eines Bewerbungsverfahrens durch die Stiftung Kinderland ausgewählt worden. Im Antrag waren die Organisation, die inhaltliche Projektidee, die genaue zeitliche Ablaufplanung, der innovative Gehalt, die Zielgruppe, die Ausgangslage, die genauen „wahrnehmbaren“ Ziele, die Methoden der Zielerreichung, die Anschlussfinanzierung und schließlich die Antragssumme darzustellen und zu begründen. Zu erstellen war außerdem eine Kurzbeschreibung des Projekts. Nach (ggf. modifizierter) Annahme des Antrags wurde ein Vertrag zwischen der Stiftung Kinderland und dem Projektträger geschlossen, der die verbindliche Grundlage der Arbeit darstellte.

Die geförderten Projekte waren sehr unterschiedlichen Zuschnitts. Sie beruhten ausnahmslos auf der Grundannahme, dass die musisch-ästhetische Bildung über große pädagogische Potentiale verfügt und deutlich stärker als bisher gefördert werden muss. Und sie beruhten darüber hinaus, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf der Grundannahme, dass musisch-ästhetische Bildung dann besonders hilfreich ist, wenn Künstler oder Kunstpädagogen aktiv auch schon in den Einrichtungen der vorschulischen Bildung in die Vermittlung einbezogen werden oder die Vermittlung selbst gestalten, gleich, ob es um Musik, plastisch-bildnerisches Gestalten, Malerei, Tanz oder Theater geht. Die Bandbreite reichte dabei von sehr kleinen, eher punktuellen Aktivitäten mit Laufzeiten bis zu einem Jahr (3 Projekte) über mittelfristig angelegte Kooperationen mit Laufzeiten von ein bis zwei Jahren (7 Projekte) bis zu längerfristig orientierten Vorhaben mit Laufzeiten von mehr als zwei Jahren (11 Projekte). Einige Projekte wollten nur eine kleinere, begrenzte Zahl von Kindern erreichen, eines weniger als 10, neun bis zu 30, andere (11) zielten von vornherein auf größere, ja auf große Zahlen. Auch bei den Fördersummen variierte die Bandbreite von einigen hundert Euro bis zu sechsstelligen Beträgen. 8 Projekte sind mit Summen bis zu 15.000 € gefördert worden, 7 Projekte mit Summen von mehr als 15.000 € bis 40.000 €, 6 Projekte mit mehr als 40.000 € (davon zwei über 100.000 €). Regional lagen die Schwerpunkte in Schwaben, insbesondere im Neckartal (Stuttgart und Umgebung, Tübingen).

Zu den Aufgaben der Projekte gehörte die (regelmäßige) Berichterstattung an die Stiftung. Einige der größeren Projekte haben von sich aus eine intensive, projektbezogene Beratung und Begleitung durch Wissenschaftler gesucht. Die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms wurde von Prof. Dr. Eckart Liebau und seiner Gruppe (Susann Böhner, Daniel Burghardt sowie Katharina Welsch) durchgeführt. Zwei Leitfragen standen dabei im Mittelpunkt:

- a) **Welche Bildungswirkungen im Blick auf die Kinder lassen sich beobachten?**
- b) **Welche institutionellen und kommunikativen Probleme ergeben sich aus der Kooperation zwischen Erzieherinnen und Künstlern/ Kunstpädagogen und wie können sie ggf. gelöst werden?**

Bei der Evaluation kamen unterschiedliche Methoden des Informationsgewinns zum Einsatz:

- Die Projektanträge und, soweit vorhanden, Zwischenberichte wurden analysiert; ggf. wurden weitere vorliegende Materialien einbezogen.
- Von allen Projekten wurden ausführliche schriftliche Erfahrungsberichte erbeten und ausgewertet.
- Die Projekte wurden (mit wenigen Ausnahmen) z.T. mehrfach besucht; intensive Gespräche mit projektbeteiligten Kindergärtnerinnen und Künstlern/Kunstpädagogen wurden geführt und ausgewertet. Im Mittelpunkt standen jedoch (protokollierte) teilnehmende Beobachtungen zu den musisch-ästhetischen Handlungssituationen. Über jeden Besuch wurde ein ausführlicher zusammenfassender Bericht verfasst.
- Die Projektleitungen wurden mit einer schriftlichen Erhebung im Frühjahr 2008 zu ihren Zielen und Erfahrungen befragt.
- Bei einem Projekt wurde darüber hinaus eine schriftliche Erhebung bei den Eltern der beteiligten Kinder durchgeführt.
- Im Juni 2008 und im Februar 2009 wurden zwei Fortbildungstagen für die Projekte angeboten, die zugleich intensive Einblicke in die Projektwirklichkeiten eröffneten.

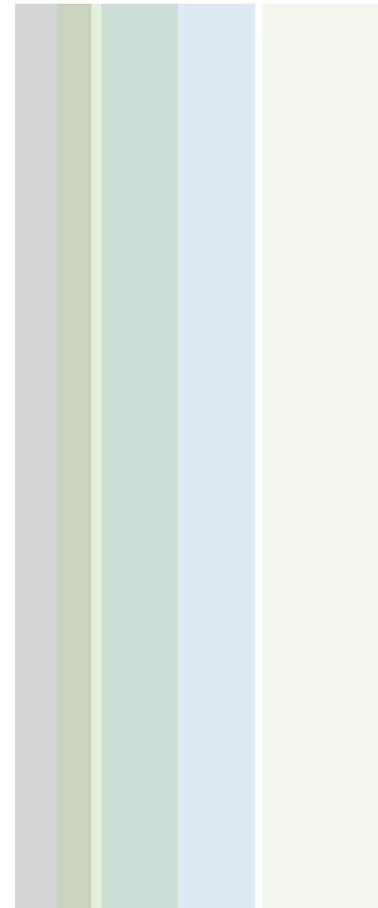
Auf dieser Grundlage konnte ein komplexes Bild des Gesamtprogramms entstehen, das der folgenden knappen Darstellung zugrunde liegt. Zunächst werden die Projekte, nach den künstlerischen Sparten gegliedert, einzeln vorgestellt. Dann folgt eine Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Befragung der Projektleitungen sowie der Elternbefragung. In einem Diskussions- und Ausblickskapitel werden die Ergebnisse resümiert und Vorschläge zur weiteren Entwicklung gemacht.

Literatur

Bilstein, Johannes/ Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hg. 2007): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena

Bilstein, Johannes/Kneip, Winfried (Hg. 2009): Curriculum des Unwägbaren. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen: Athena

Liebau, Eckart /Zirfas, Jörg (Hg. 2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript



II. Die Projekte

Eckart Liebau mit Susann Böhner und Daniel Burghardt

Die Darstellung der Projekte ist nach den künstlerischen Sparten und ihrer Häufigkeit in der Grundgesamtheit gegliedert. Sieben Projekte lassen sich dem Bereich der bildenden Künste zuordnen, fünf der Musik. Je drei Projekte finden sich in den Bereichen Tanz und Theater. Drei Projekte sind spartenübergreifend angelegt. Die Kapitel beginnen jeweils mit einer kurzen thematischen Einführung. Dann folgen Einzeldarstellungen zu den Projekten; die Gliederung folgt hier dem Prinzip der Steigerung – die komplexesten Projekte finden sich also jeweils am Ende des entsprechenden Teilkapitels.

[II. Die Projekte]

Nr.	Projektträger	Projekttitel	Projekthalt	Dauer	Seite
1	Elternbeirat der Kindertagesstätte in Korntal- Münchingen	„Jeux Dramatiques“	Kinder sollen für das Theaterspielen begeistert werden. Sie werden ein Theaterstück entwickeln und aufführen. Ziel ist die Stärkung von Sozialkompetenz. Der Zugang zum Angebot ist „schicht“-unabhängig.	3 Jahre	66
2	Theresia Betz, Karlsruhe	„Kunst-Raum-Atelier-Tage“	Im Vordergrund steht das künstlerische Gestalten mit Kindern im dreidimensionalen Raum.	1 Jahr	30
3	Kiwi: Kunst in der Werkstatt Integrativ, Metzingen	„Den eigenen Ausdruck finden“	Kunstpädagogik und -therapie für Kindergartenkinder. Mit diesem Projekt werden klassische Ziele der Kunstpädagogik verfolgt.	3 Jahre	28
4	Kindersolbad gGmbH, Bad Friedrichshall	„Musik – das sind wir“	Musikalische Früherziehung mit sehr kleinen Kindern sowie Gestaltung und Aufführung eines Musicals mit älteren Kindern und Jugendlichen. Die Kinder leben i.R. der Jugendhilfe in Wohngruppen.	2 Jahre	46
5	Diasporahaus Bietenhausen e.V., Albstadt-Ebingen	„Kreativ workshop“	Im Mittelpunkt steht die ästhetisch-musische Erziehung von sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Ziel ist die Förderung des Sozialverhaltens durch die Förderung musischer Fähigkeiten.	3 Jahre	38
6	Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e.V.	„Singen, bewegen, sprechen“	Kindergartenkinder werden durch aktives Musizieren unter fachlicher Anleitung ganzheitlich gefördert. Mind. 16 Kindergärten im städtischen und ländlichen Raum sind an dem Modellprojekt beteiligt.	2 Jahre	50
7	Theaterplattform e.V., Stuttgart	„Spielregeln spielen“	Das Theaterspielen wird als soziales Kompetenztraining eingesetzt. Ziel zum einen ist die Entwicklung eines Theaterstücks und zum anderen das Lernen von „Spielregeln“ und Regeln des Miteinanders.	3 Jahre	68
8	Vitra Design Stiftung gGmbH, Weil am Rhein	„Design und Architektur für Kinder im Vorschulalter“	Die Auseinandersetzung mit Design, Architektur und der unmittelbaren gestalteten Umwelt wird gefördert. Die Kinder werden für Design- und Architekturthemen sensibilisiert und lernen, selbst zu gestalten.	2 Jahre	32
9	Eltern-Kind-Zentrum Stuttgart e.V.	„MusikKunst erlebbar machen“	Schulung der Sinneswahrnehmung der Kinder durch Malerei, plast. Gestalten und das Kennenlernen versch. Musikinstrumente. Ziel ist die Förderung von Selbstvertrauen und die Entwicklung von Kreativität.	2 Jahre	78
10	Familien-Bildungsstätte Tübingen e.V.	„Mobile Kinder-Kunst-Pakete“	Durch die Zusammenarbeit der Familienbildungsstätte mit Kitas soll Kindern das Kennenlernen verschiedener künstlerisch-kreativer Kunstbereiche ermöglicht werden.	3 Jahre	82
11	Jugendkunstschule Fellbach	„Fellbacher Modell“ – Ästhetische Bildung in Kigas	In Fellbacher Kinderhäusern wird auf hohem Niveau professionell begleitete Kunsterziehung angeboten.	2,5 Jahre	34
12	Irmgard Küfer, Giengen	„Schaffen, Schöpfen und Bewirken“	2jährigen Kleinkindern wird die Möglichkeit geboten, mit einer großen Menge Ton nach eigener Intentionalität umzugehen. Ziel ist die emotionale und motivationale Entwicklungsförderung.	1 Jahr	24
13	Ludwig-Uhland-Schule, Birkenfeld	„Musik verbindet“	Klassische musikalische Früherziehung in Kindergarten, Vorschule und Grundschule.	3 Jahre	48
14	Kinder- und Jugendtheater des Nationaltheaters Mannheim	„Eine Sprache finden“	Theaterspielangebote für Kinder ab 2 Jahren. Das Spiel schafft Gemeinschaft und gegenseitige Wertschätzung und hilft, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu entdecken.	2,5 Jahre	72
15	Lucie Moormann, Bad Herrenalb	„Tanz in der Früherziehung“	Der Tanz wird in den Kindergartenalltag integriert. Ziel ist die Förderung der körperlichen Entwicklung der Kinder; außerdem wird die Entfaltung der gesamten Persönlichkeit begünstigt.	3 Jahre	56
16	Kinderhaus Reinhardshof, Wertheim	„Musikerleben mit Bruno dem Bär“	Kinder sollen die Musik erleben und selbst musizieren. Zu diesem Zweck wird in einem Kinderhaus mit 100 Kindern spielerischer Umgang mit Musik angeboten.	1 Jahr	42
17	Dora Mayer-Schäfer, Alfdorf	„Lebenskunst“	Das Projekt ermöglicht Kunsttherapie und -pädagogik für Kindergartenkinder in einer ländlichen Gemeinde. Nicht das Produkt steht im Mittelpunkt, sondern der kreative Entstehungsprozess.	2 Jahre	26
18	Tanzproduktion Tübingen e.V.	„Tänzerische Früherziehung in Kindergärten und Tageseinrichtungen“	Ziel ist die ganzheitlichen Förderung von Kindern durch Tanz. Dazu wird die tänzerische Früherziehung von geeigneten Tanz-Pädagogen professionell durchgeführt.	3 Jahre	62
19	Musikschule Neckargemünd e.V.	„Musikalische Früherziehung (MFE) für alle“	I.R. der musikalischen Früherziehung werden alle Kinder einerseits im musischen Bereich gefördert und erlernen andererseits gesellschaftliche Werte wie z.B. Respekt, Rücksichtnahme, Teamarbeit und Toleranz).	3 Jahre	44
20	Elternvereinigung der Europäischen Schule Karlsruhe e.V.	„Schau mal – je danse – with you“	Tanz, Theater, Märchen und Kunst im Kindergarten der Europäischen Schule. Durch die Förderung von Sprache und Körperbewusstsein wird ein Beitrag zur Völkerverständigung geleistet.	2 Jahre	58
21	Förderverein Kinderhaus Französische Allee e.V. Tübingen	„Musik, Kunst und Sprache“	Verbundprojekt aus musisch-künstl. Früherziehung in Kombination mit Bilingualität unter Einbeziehung externer Fachkräfte. Kreativität, persönl. Entfaltung und expressiven Fähigkeiten der Kinder werden gefördert.	3 Jahre	80



Foto aus dem Projekt „Fellbacher Modell“ –
Ästhetische Bildung in Kigas, Jugendkunstschule Fellbach

Die bildenden Künste

II.1. Die bildenden Künste

Dass Kinder das Malen und das plastische Gestalten lieben, ist bekannt. Dass ihnen dazu allzu oft die Gelegenheiten und die Anregungen fehlen, gehört zu den häufig beklagten Tatsachen. Dass es gerade im Bereich der Malerei und des bildnerischen Gestaltens eine lange Tradition der Wechselbeziehung zwischen Kinderkunst und erwachsener Kunst gibt, gehört indessen nicht unbedingt zum Allgemeinwissen. Aber in der Moderne haben sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder Maler von der Malerei der Kinder inspirieren lassen – Picasso, Paul Klee, Jean Dubuffet sind wohl die bekanntesten Beispiele. Und umgekehrt hat sich auch die Kindermalerei unter dem reformpädagogisch inspirierten Einfluss produktionsästhetischer Kunstdidaktik in der Moderne radikal verändert und weiterentwickelt – dass Kinder lernen sollen, ihren eigenen Ausdruck zu finden, und dass die Pädagogen dazu da sind, ihnen auf diesem Weg zu helfen, gehört heute zu den gängigen Topoi. Erzieherinnen wissen das und sie unterstützen es auch nach Kräften. Aber selbstverständlich sind sie keine Künstlerinnen; sie sind nicht Spezialisten für Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellung in den Medien bildnerischen Gestaltens. So gibt es auf beiden Seiten Interessen, die für Austausch und Zusammenarbeit fruchtbar gemacht werden können. Wie unterschiedlich die Wege dabei sein können, zeigen die sieben Projekte dieses Bereichs.

„Schaffen, Schöpfen und Bewirken“

„Schaffen, Schöpfen und Bewirken“

Elementares Tonen für Kinder

Träger

Irmgard Küfer, Gingen

Konzept und Ziele

Kindern zwischen zwei und sechs Jahren wird die Möglichkeit gegeben, mit größeren Mengen von Ton nach eigener Intentionalität umzugehen. Der Inhalt der Tätigkeit wird dabei vom Kind selbst bestimmt und reicht je nach Entwicklungsstand von einer selbstständigen, grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Material bis hin zum interaktiven Rollenspiel. Die Grundtechniken des Tonens sollen auf spielerische Art gewissermaßen nebenbei erlernt werden.

Institutioneller Rahmen

In Kooperation mit einem Kindergarten fand das Projekt insgesamt an acht Terminen zu je vier Stunden in der Institution selbst statt. Insgesamt nahmen sechs Kinder zwischen zwei und sechs Jahren teil. Das Personal des Kindergartens begleitete die Einheiten, um aus verschiedenen Perspektiven die Kinder unterstützend zu begleiten.

Innovative Aspekte

- Orientierung an den Gestaltungsbedürfnissen der Kinder
- Der taktil-kinästhetische Sinn als Ausgangspunkt
- Zusammenarbeit verschiedener Altersgruppen
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen



Erfahrungen

Durch die überschaubare Gruppengröße konnte sehr intensiv auf die Tätigkeit der einzelnen Kinder eingegangen werden. Zunächst wurden die Kinder einzeln an das Material herangeführt, später entwickelten sich Zweier-Gemeinschaften, die mit großer Konzentration und Ausdauer den Ton kneteten, zerrupften, klopfen oder ihn als Bedeutungsträger der eigenen Phantasie zum Symbolspiel funktionalisierten. Der Umgang mit dem Material Ton erwies sich als sehr positiv, da dieses Material den Aktivitäts- und Autonomiebedürfnissen kleiner Kinder besonders gut entgegenkommt.

Alle Stunden wurden von der Gruppenleiterin dokumentiert. Die Stundenprotokolle sowie umfassende Literaturlisten wurden am Ende des Projekts an alle Beteiligten ausgehändigt.

Ansprechpartner

Frau Irmgard Küfer | Biberacherstraße 11 | 89537 Gingen |
Tel. 07322/933999

„Lebenskunst“



„Lebenskunst“

Fantasiewerkstatt im Kindergarten

Träger

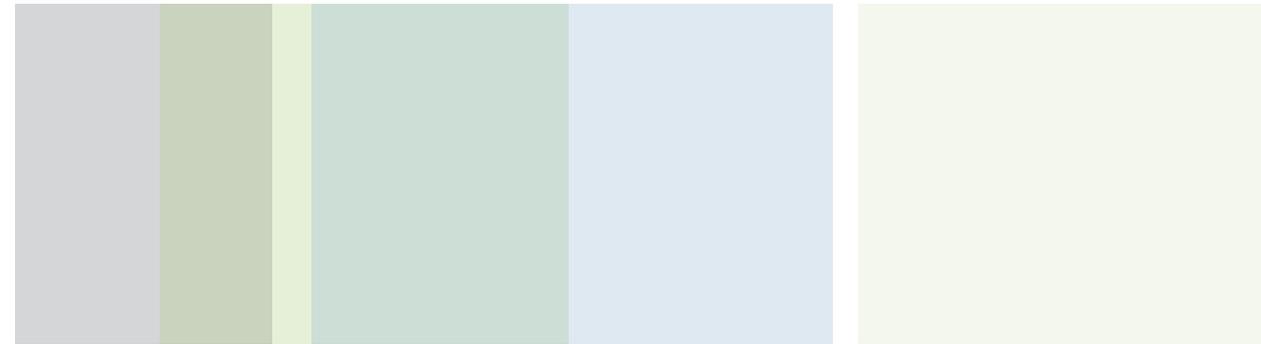
Maike Bareiß, Dora Meyer-Schäfer, Alfdorf-Brend

Konzept und Ziele

Ziel des Projektes ist es, im Kindergarten Pustebume sowie in den weiteren Kindergärten Alfdorfs Freiräume für kreative, sensorische, emotionale und soziale Erfahrungen zu schaffen. Prozessorientierung, Gegenstandsorientierung und Beziehungsorientierung sollen dabei miteinander verbunden werden. Damit soll zugleich ein Modell für künstlerisch-kulturelle Bildung in Kindertagesstätten im ländlichen, in dieser Hinsicht bisher wenig entwickelten Raum entwickelt werden. Das Konzept sieht künstlerische Aktionen in unterschiedlichen Medien mit Kindergartenkindern vor. Ein optimales, künstlerisches Klima, eine liebevolle und wertschätzende Begleitung sowie ein umfangreiches Angebot an Materialien sollen den Rahmen für das schöpferische Tun der Kinder bilden. Die besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den kreativen Prozessen in verschiedenen Medien, in denen die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und die Neugier der Kinder gefördert werden soll.

Institutioneller Rahmen

Für das Projekt stand ein ehemaliger Gruppenraum des Kindergartens „Pustebume“ zur Verfügung, der für das Projekt mit Malwänden ausgestattet wurde. Eine Kunsttherapeutin/Erzieherin und eine Sozialpädagogin/Gestalttherapeutin führten gemeinsam Kurse durch. Sie fanden einmal wöchentlich statt. Vormittags nahmen die Kinder des Kindergartens „Pustebume“, aufgeteilt in zwei Gruppen von ca. 6–8 Kindern, an den künstlerischen Aktionen in verschiedenen Medien (z.B. Malerei, Plastik, Theater, Erzählen, Musik) teil, in denen mit unterschiedlichen Materialien /z.B. Karton, Kleister, Farben,



Felle) experimentiert wurde. Am Nachmittag kamen Kinder aus den sieben anderen Kindergärten der Gemeinde Alfdorf. Dazu standen die beiden Pädagoginnen in enger Kooperation mit den Erzieherinnen der Einrichtungen und den Trägern der Kindergärten. Insgesamt lief das Projekt 2 Jahre.

Innovative Aspekte

- Künstlerisch-kulturelle Arbeit in Kindertagesstätten im ländlichen Raum
- Prozessorientiert
- Ergänzung der Kindergartenarbeit durch das Angebot externer Fachkräfte während der regulären Betreuungszeit

Erfahrungen

Die Kooperation der Pädagoginnen mit den Erzieherinnen der Einrichtungen wurde von beiden Seiten als fruchtbare Bildungspartnerschaft empfunden, in der auf vielfältige Weise neue Erfahrungen gemacht werden konnten. Das durchgeführte Konzept hat sich als zielführend erwiesen. Besonders bei Kindern, die über einen längeren Zeitraum an der Gruppe teilnahmen, konnten die Pädagoginnen Fortschritte z.B. in der Entwicklung der Ausdruckskraft und des eigenen Stils sowie in deren Selbstsicherheit und Experimentierfreudigkeit beobachten. Die Ausstellung im Seniorenheim „Haubenwasen“, bei der mit Fotos, Texten und Kunstwerken ein Einblick in die Arbeit der Fantasie-Werkstatt gegeben wurde, war ein großer Erfolg.

Ansprechpartner

Dora Mayer-Schäfer | Mannholzer Straße 17 | 73553 Alfdorf-Brend |
Tel. 07172/3591 | E-Mail d.mayer-schaefer@web.de

„Den eigenen Ausdruck finden“



„Den eigenen Ausdruck finden“

Kunstpädagogik und Kunsttherapie für Kindergartenkinder

Träger

Kiwi: Kunst in der Werkstatt integrativ, Metzingen

Konzept und Ziele

Kinder des Kinderhauses Brühlstr./Metzingen besuchen im Rahmen des Kinderhausbetriebs die Kunstwerkstatt KiWi. Unter fachlicher Anleitung einer Künstlerin haben sie dort die Möglichkeit, ohne inhaltliche Themenvorgaben mit hochwertigen Gouachefarben auf großformatigem Papier zu malen. Die spezielle Atmosphäre des Mal-Ateliers und ein gleichbleibendes Ateliersetting mit einem großzügigen und leicht zugänglichen Farbpalettentisch stellen die wichtigsten Voraussetzungen dafür dar, dass die Kinder mit Formen und Farben experimentieren können. Zum Abschluss eines jeden Jahres werden die Bilder der Kinder öffentlich ausgestellt. Als zentrales Ziel steht für die Beteiligten die Entwicklung einer umfassenden kreativen Grundhaltung bei den Kindern im Mittelpunkt.

Institutioneller Rahmen

Das Projekt richtet sich an die Vorschulkinder des letzten Kindergartenjahres des Kinderhauses Brühlstraße in Metzingen. Diese werden in drei Gruppen zu je 6–8 Kindern unterteilt und kommen einmal wöchentlich für etwa 45 Minuten in die Kunstwerkstatt: KiWi. Die Maleinheiten werden von einer Künstlerin des Ateliers geleitet. Das Projekt wird in drei Durchläufen über drei Jahre durchgeführt und endet voraussichtlich im Dezember 2009. Bis dahin wird das Projekt 10 Kindergruppen mit insgesamt 65 Kindern umfasst haben.



Innovative Aspekte

- Verbindung von Kindertagesstätte und Kunstatelier
- Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Künstlerin/Kunsttherapeutin
- niederschwellig, da das Projekt für alle Kinder zugänglich war

Erfahrungen

Das wöchentliche Angebot des Metzinger Mal-Ateliers wird von den Mitarbeiterinnen des Kinderhauses sowie von den Kindern und Eltern sehr geschätzt. Die Künstlerin begleitet die Entwicklung der Kinder auf dem Weg zur Entwicklung einer umfassenden kreativen Grundhaltung auch durch regelmäßige Beobachtung und Dokumentation. So konnte sie gesichert feststellen, dass die Kinder durch die regelmäßigen Mal-Besuche im Atelier an Selbstvertrauen gewinnen sowie experimentierfreudiger und neugieriger werden. Die Kinder stärken in jeder Hinsicht ihre Ausdruckskraft. Ein wichtiger Nebeneffekt der Werkstattarbeit sind die zahlreichen beiläufigen Erlebnisse der Kinder, so z.B. die Entdeckungen, die sie beim Farbmischen oder Pinsel Ausspülen machen können. Im Lauf der Zeit wurde das ursprüngliche Programm, die künstlerische Aktivität auf das großflächige Malen an Leinwänden zu konzentrieren, erweitert. Manche Kinder, insbesondere manche Jungen, brauchen andere Zugänge und Angebote. Hier bieten die verschiedenen im Atelier vorhandenen Möglichkeiten gute Chancen für kreative Aktivitäten mit Ton, Pappe, Kleister und Wasser. Die Erzieherinnen des Kinderhauses konnten die Gelegenheit, neue Impulse für ihre eigene kreative Arbeit mit den Kindern zu sammeln, jedoch meist nur indirekt nutzen. Aus Kapazitätsgründen konnte das Vorhaben, die Malaktionen gemeinsam durchzuführen, nicht realisiert werden. Eine noch intensivere Zusammenarbeit aller beteiligten Fachkräfte wäre daher wünschenswert. Alle Beteiligten schätzen das Projekt dennoch als sehr erfolgreich ein.

Ansprechpartner

Christine Thomas | Kiwi: Kunst in der Werkstatt integrativ |
Am Klosterhof 13 | 72555 Metzingen | Tel. 07121/339351 |
E-Mail frau.christine.thomas@web.de



„Kunst-Raum Ateliertage“

„Kunst-Raum Ateliertage“

Dreidimensionales Gestalten im Atelier und in der Natur

Träger

Theresia Betz, Atelier Spielraum, Werkstatt für Gestaltung, Karlsruhe

Konzept und Ziele

Kindern einer Kindertagesstätte im Alter zwischen 2 und 3 Jahren wird über den Zeitraum eines Jahres einmal wöchentlich die Möglichkeit geboten, allein und in der Gruppe dreidimensionale Objekte zu gestalten und dabei verschiedene Materialien wie Ton, Gips, Draht und Kunststoffe spielend kennen zu lernen. Dabei wechselt der Ort zwischen dem Atelier der Künstlerin und der Kindertagesstätte. In vier Themenblöcken, die inhaltlich auf die Jahreszeiten abgestimmt sind, können die Kinder individuell sowie in Gruppen prozessorientiert kleine oder auch größere Objekte herstellen. Im Wechsel zwischen Innen (Atelier) und Außen (Garten der Kindertagesstätte) lernen die Kinder, mit dem Material selbstständig umzugehen und ihr näheres Umfeld auch als möglichen Kunstraum wahrzunehmen.

Institutioneller Rahmen

In drei verschiedenen Gruppen von ca. 6 Kindern betreute die Künstlerin Theresia Betz in Kooperation mit Beteiligten der Kindertagesstätte und den Eltern über ein Jahr lang wöchentlich das Projekt. An wechselnden Orten wie Atelier, der Kindertagesstätte oder in der Natur konnten sich die Kinder experimentell mit den Materialien auseinandersetzen. Die betreuenden Personen aus Atelier und Kindertagesstätte reflektieren nach jeder Einheit zusammen das Geschehen.

Innovative Aspekte

- Experimenteller Umgang mit differenten Materialien (Kunststoff, Gips, Draht, Dosen)



- Prozessorientierung
- Wechselnde Örtlichkeiten (Atelier, Kita, Natur)
- Thematischer Miteinbezug der Kinder

Erfahrungen

Die Kooperation zwischen Künstlerin und Kindertagesstätte verlief erfolgreich. Die Kinder nahmen das Konzept des selbständigen Umgangs mit verschiedenen Materialien gut an und lernten, sie selbstständig und produktiv für ihre Ausdrucks- und Darstellungswünsche zu gebrauchen.

Durch den Wechsel der Veranstaltungsorte gelang es, eine aufgelockerte Atmosphäre zu schaffen, in welcher die Kinder unterstützend begleitet wurden, ohne dass ein zu enger Rahmen gesetzt wurde. Die Materialien, die bewusst ausgewählt wurden, sind in der üblichen Praxis frühkindlicher Erziehung nicht gängig. Sie erschienen daher zunächst den Kindergärtnerinnen und Eltern als recht ungewöhnlich für kreative Aktivitäten von Kindern. Das Konzept baute hier auf die natürliche Sorgfalt und Vorsicht der Kinder und begriff gerade diese herausfordernden Materialien als besondere Chance. So wurden auch spitze und kantige Gegenstände miteinbezogen (auch zufällig gefundene). Dass Kinder sich an solchen Dingen leicht verletzen würden, erwies sich als nicht haltbares Vorurteil. Der Umgang mit den Dingen der direkten Umwelt wurde zu einem integralen Bestandteil der Gesamtkonzeption. Die situativ spielerische Begegnung mit der eigenen Umgebung, mit den in dieser Welt vorfindlichen Dingen rückte dabei deutlich in den Vordergrund. Die Erfahrungen sind insgesamt so erfreulich, dass eine weitere Zusammenarbeit zwischen der Künstlerin und der Kindertagesstätte bereits vorbereitet wird.



Ansprechpartner

Theresia Betz | Essenweinstraße 24 | 76131 Karlsruhe |
Tel. 0721/9662981 | E-Mail theresia.betz@web.de

„Design und Architektur für Kinder im Vorschulalter“

„Design und Architektur für Kinder im Vorschulalter“

Träger

Vitra Design Stiftung gGmbH, Weil am Rhein

Konzept und Ziele

Das Projekt des Vitra Design Museums zielt darauf, die Themen Design und Architektur im pädagogischen Kontext des Kindergartens zu stärken. Dabei geht es insbesondere darum, den Kindern ein frühes Bewusstsein für die gestaltete Umwelt zu eröffnen, und zwar auf der Grundlage eigener Gestaltungserfahrung. Entsprechende Konzepte sollen exemplarisch entwickelt, erprobt, in Fortbildungsmaterial und Fortbildungspraxis umgesetzt und verbreitet werden

Institutioneller Rahmen

In einer ersten Phase wurden mit den Kooperationspartnern (Kindergärten) Konzepte erarbeitet.

Im zweiten Schritt wurden Workshops in Kindergärten, im Museum und anderen Kulturinstitutionen abgehalten. Diese wurden durch Fotografie und Film dokumentiert. Ziel war es, sich Themen des Designs (z.B. Farbe, Form, Oberfläche) spielerisch zu nähern, um die Kinder für die gestaltete Umwelt zu sensibilisieren.

Drittens fand die Auswertung des gesammelten Materials zusammen mit den Kooperationspartnern statt. Die Erarbeitung pädagogischer Materialien wurde vorbereitet.

Vorschulgruppen aus vier Kindergärten mit jeweils ca. 15 Kindern zwischen 5 – 6 Jahren und ihren Kindergärtnerinnen kamen ein Jahr lang einmal wöchentlich für etwa 90 Min. auf dem Gelände des Vitra Design Museums, in den Kindergärten oder in Form einer Exkursion an anderen Orten zusammen. In Kooperation mit den Erzieherinnen der Kindergärten führten die Museumspädagogen Workshops durch. Alle Workshops werden intern durch die Stiftung dokumentiert und evaluiert.



Innovative Aspekte

- Kooperation von Kindergarten und Museum
- Workshops zur altersgerechten Design- und Architekturvermittlung
- Erarbeitung didaktischen Lehrmaterials zur Design- und Architekturvermittlung in Kindergärten
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen

Erfahrungen

Die Workshops wurden sehr positiv aufgenommen. Über die Untersuchung von Alltagsgegenständen, das Erkunden innenarchitektonischer Lebensumfelder bis zur Annäherung an stadtplanerische Gesamtbilder nahmen Kinder wie Erzieherinnen das Konzept gut an. Waren insbesondere die Exkursionen sehr aufwändig organisiert und sehr präzise durchgeplant, fand sich in den Einheiten in den Kindergärten der notwendige Raum für einen freien und spielerischen Zugang zu aktiven gestalterischen Tätigkeiten. Der äußere Rahmen der verschiedenen Ausflüge differierte je nach ausgewähltem Schauplatz. Da das Vitra Design Museum kein „hands-on-Museum“ ist, mussten die Kinder lernen, die Dinge des Museums als Museumsdinge wahrzunehmen und zu respektieren, sie also nicht anzufassen oder gar mit ihnen zu spielen. In den Kindergärten ging es dann darum, selbständig und weniger angeleitet, kreativ gestalterisch tätig zu werden. Der Austausch zwischen Workshop-Leitern und dem Personal der Kindergärten verlief so gut, dass die wechselseitigen Anregungen jeweils Berücksichtigung in den Konzepten fanden. Für die weitere Zusammenarbeit bleibt zu überlegen, ob die Workshops auch für die jüngeren Gruppen der Kindergärten geöffnet werden sollten, um somit die Altersgrenze nochmals nach unten zu verschieben.

Ansprechpartner

Frau Silvia Gross | Charles-Eames-Straße 1 | 79576 Weil am Rhein |
Tel. 07621/7023574 | E-Mail silvia.gross@design-museum.de |
www.design-museum.de

„Fellbacher Modell“



„Fellbacher Modell“

Ästhetische Bildung in Kinderhäusern und Kindergärten

Träger

Jugendkunstschule Fellbach, Fellbach

Konzept und Ziele

Ziel des Fellbacher Modells ist die Erarbeitung eines Curriculums zur ästhetischen Bildung in Kinderhäusern und Kindergärten sowie die Entwicklung von Weiterbildungsmodulen für Erzieherinnen. Drei Module stehen dabei im Mittelpunkt, „Ästhetische Frühförderung“, „Entwicklung der Bildsprache“ und „Medien im Vorschulalter“. Das Curriculum wird in der Kooperation zwischen den Künstlerinnen der Jugendkunstschule und den Erzieherinnen der kooperierenden Kinderhäuser sowie unter Mitwirkung von Eltern erarbeitet. Eine Besonderheit besteht dabei darin, dass das schöpferische Tun nicht nur als Einzelaktivität eines kreativen Subjekts, sondern von vornherein als kommunikatives soziales Geschehen konzipiert wird.

Institutioneller Rahmen

Das Projekt „Fellbacher Modell“ bestand aus einer Zusammenarbeit von Dozentinnen der Jugendkunstschule Fellbach mit Erzieherinnen der teilnehmenden Kinderhäuser und Kindergärten in Fellbach. Die Jugendkunstschule konzipierte künstlerische Aktionen zur ästhetischen Bildung in Kindergärten, bei denen vor allem die Anregung schöpferischer Gruppenprozesse und die Entwicklung von Kreativität und individueller Schöpfungskraft im Mittelpunkt standen. Das Projekt gliederte sich in drei Arbeitsphasen. Im ersten Projektjahr wurden in drei unterschiedlichen Modulen zu den Themen „Ästhetische Frühförderung“, „Entwicklung der Bildsprache“ und „Medien im Vorschulalter“ die künstlerischen Aktionen mit den Kindern von den beiden Künstlerinnen selbst durchgeführt. Nach jeder Einheit fanden Reflexionssitzungen gemeinsam mit den anwesenden Erzieherinnen



statt, in denen auch Optimierungsvorschläge entwickelt und formuliert wurden. Aus den gesammelten Aufzeichnungen erstellten die beiden Künstlerinnen eine erste, vorläufige Fassung des Curriculums. Diese Fassung diente im zweiten Jahr den Erzieherinnen anderer Einrichtungen als Leitfaden zur selbstständigen Vorbereitung und Durchführung der erarbeiteten Einheiten. In der Durchführung waren nun die Künstlerinnen als Beobachter anwesend. Das so gesammelte Wissen und die gemeinsamen Erfahrungen der Künstlerinnen und Erzieherinnen mündeten abschließend in einer dritten Phase in einer endgültigen Fassung des Curriculums, welche zukünftig als Grundlage für Weiterbildungsmaßnahmen und zum Selbststudium für Erzieherinnen dienen kann.

Das Projekt bezog insgesamt 60 Kinder im Alter von 3–6 Jahren aus unterschiedlichen Kinderhäusern und Kindergärten Fellbachs ein. Die beiden Künstlerinnen der Jugendkunstschule arbeiteten so mit insgesamt 10 Erzieherinnen dieser Einrichtungen zusammen. Die Bildungseinheiten fanden im ersten Jahr ausschließlich in den Räumen der Jugendkunstschule Fellbach statt, wobei die Konzeption und Leitung primär den Künstlerinnen zukam. Im zweiten Jahr hingegen wurden die Einheiten in den Kindergärten durchgeführt und die Leitung lag bei den Erzieherinnen. Insgesamt hatte das Projekt eine Dauer von 2,5 Jahren.

Innovative Aspekte

- Entwicklung eines Curriculums zur ästhetischen Bildung in Kinderhäusern und Kindergärten
- Entwicklung eines Fortbildungskonzepts zur ästhetischen Bildung für Erzieherinnen
- Vernetzung der Jugendkunstschule mit den Kindertagesstätten der Stadt Fellbach
- niederschwellig
- Zusammenarbeit von Künstlern und Erziehern
- Verbindung kreativen Tuns mit aktiven, kommunikativen Gruppenprozessen
- Einbezug der Eltern

Erfahrungen

Die Kooperation der Jugendkunstschule mit den verschiedenen Kindertagesstätten Fellbachs war sehr erfolgreich. Die gemeinsame Arbeit der Künstlerinnen mit den Erzieherinnen erwies sich als äußerst konstruktiv. Durch das geschaffene Klima der gegenseitigen Wertschätzung und des Respekts konnten beide Seiten ihr jeweiliges Fachwissen und ihre praktischen Erfahrungen einbringen und gleichzeitig weiterentwickeln. Auch das zuvor gesteckte Ziel, den Kindern kreative Prozesse unter Einbeziehung der ganzen Gruppe zu ermöglichen, konnte auf beeindruckende Weise umgesetzt werden. Darüber hinaus bot sich den Kindern die Gelegenheit, die Jugendkunstschule kennen zu lernen und ggf. über einen begrenzten Zeitraum regelmäßig zu besuchen. Viele Eltern fanden ebenfalls so großes Interesse am Projekt, dass sie als Beobachter mit zur Jugendkunstschule kamen. Daraus entstanden einige Festanmeldungen von Kindern in der Jugendkunstschule über die Eltern. Das aus den Projekterfahrungen entstehende Curriculum wird voraussichtlich bis Februar 2010 fertig gestellt. Es soll auf den vielfältigen Ideen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der vergangenen 2 Jahre aufbauen.

Ansprechpartner

Susanne Waiss | Jugendkunstschule Fellbach | Hintere Straße 16 | 70734 Fellbach | Tel. 0711/5851-472 | E-Mail susanne.waiss@fellbach.de



Foto aus dem Projekt „Den eigenen Ausdruck finden“, Kiwi, Metzingen

„Kreativ workshop“



„Kreativ workshop“

Kreative Aktionen mit den Kindern des Diasporahauses

Träger

Diasporahaus Bietenhausen e.V., Albstadt-Ebingen

Konzept und Ziele

Dieses Projekt stellt insofern eine Ausnahme im Programm dar, als die zentrale Zielgruppe nicht aus Kindergarten- oder Vorschulkindern, sondern aus Kindern und Jugendlichen im Schulalter besteht. Ziel des Projektes ist es, im Diasporahaus Bietenhausen, einer Jugendhilfeeinrichtung im Zollernalbkreis, die Möglichkeiten kreativen künstlerischen Schaffens durch die Schaffung zweier Kunsträume strukturell zu verbessern und dann entsprechende Workshops für die Kinder und Jugendlichen der Einrichtung anzubieten.

Institutioneller Rahmen

Die ausgestatteten Räume befinden sich in der Wohngruppe Franz-Schubertstraße 17 in Albstadt – Ebingen. Darin werden einmal wöchentlich Workshops mit unterschiedlichen Kindergruppen (3–8 Kinder) im Alter von 7 bis 16 Jahren veranstaltet. Die Leitung der Workshops haben zwei im künstlerischen Bereich erfahrene Mitarbeiterinnen der Tagesgruppe. Ins Projekt mit einbezogen werden teilweise auch die Mütter der Kinder. Die Projektlaufzeit beträgt 3 Jahre.

Innovative Aspekte

- niederschwellig
- Programm zur Förderung von Kreativität in einer Einrichtung der Jugendhilfe
- vielfältiges, künstlerisches Angebot
- Einbeziehung der Mütter



Erfahrungen

Zu Beginn des Projekts wurden zwei ungenutzte Räume des Diasporahauses vollständig renoviert und anschließend mit unterschiedlichen künstlerischen Materialien eingerichtet. In dem entstandenen „Inselraum“, der u.a. mit einem Basteltisch und einem Brennofen ausgestattet wurde, und dem „Pinselraum“, der mit Malwänden ausgekleidet wurde, konnte den Kindern des Diasporahauses ein regelmäßiges Angebot an kreativen Workshops mit vielfältigen Materialien, Techniken und Inhalten geboten werden. Die aus überwiegend belasteten Familienverhältnissen stammenden Kinder sollten mit diesen kreativen Angeboten in ihrem Selbstbild und Selbstvertrauen bestärkt werden. Ebenso zielte das Projekt darauf ab, die Entwicklung einer starken Persönlichkeit, sowie sozialer Fähigkeiten und kognitiver Kompetenzen zu unterstützen.



Nach der Einrichtung der beiden Räume konnten die Workshops im April 2008 beginnen. Den bisherigen Verlauf des Projekts beurteilen die Pädagoginnen als äußerst erfolgreich. Auch die Eltern zeigen sich begeistert. Besonders die positiven Reaktionen der Kinder werden als sehr wertvoll eingeschätzt. Sie haben viel Spaß, an dem was sie tun, konzentrieren sich gut und werden selbstsicherer. Zudem helfen die Workshops den Kindern, ihre familiären und schulischen Probleme besser zu bewältigen. Derzeit gehen die Beteiligten davon aus, dass das Projekt auch nach Ablauf der geplanten Laufzeit weitergeführt werden kann.

Ansprechpartner

Nadja Grebeldinger | Tagesgruppe Ebingen | Sonnenstraße 122 |
72458 Albstadt-Ebingen | Tel. 07431/55480 |
E-Mail tg.ebingen@diasporahaus.de

Foto aus dem Projekt „Singen, bewegen, sprechen“,
Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e.V.



Musik

II.2. Musik

„Die Welt ist Klang“, hat Joachim-Ernst Berendt einst geschrieben; und in der Tat hören Kinder die Welt lange, bevor sie sie tasten, sehen, riechen, schmecken können. Der Hörsinn ist der erste der klassischen fünf Sinne, der differenzierte sinnliche Wahrnehmungen ermöglicht; und wenn das Kind auf die Welt kommt, so tut es seinen ersten Schrei – und hört seine Stimme damit zum ersten mal selbst. Das Wahrnehmen und das Erzeugen von Klang (keineswegs nur „Wohlklang“) gehört also zu den elementarsten Merkmalen von Menschen. Auch der Rhythmus ist anthropologisch fundiert; der Rhythmus des Herzschlags ist der grundlegende Rhythmus des Lebens. Aber nicht nur ontogenetisch, auch phylogenetisch gehört Musik zu den ursprünglichsten, ältesten kulturellen Phänomenen. Sie ist ubiquitär, auch wenn die Formen und Gestaltungen sich kulturell in höchstem Maße unterscheiden.

Das Schicksal der Musik in der Moderne indessen ist durchaus zwiespältig und ambivalent. Niemals zuvor war Musik so allgegenwärtig und niemals zuvor war sie gleichzeitig so beliebig. Schon die Kinder werden überschwemmt von dem omnipräsenten musikalischen Rauschen in privaten, sozialen und öffentlichen Räumen; und auch die Kopfhörer gehören bald zur festen Ausstattung. Gleichzeitig gehen viele, und nicht nur in den Unterschichten, in den Familien zunehmend der Erfahrung originaler Musik verlustig; die Abend- und Koselieder, die fröhlichen Geburtstagslieder, die Weihnachtslieder kommen dann aus dem Radio, von der CD oder vom mp3-player. Gemeinsames Singen, gemeinsames Musizieren gehört nur in einer Minderheit der Familien zum Alltag. Umso wichtiger ist es, die Musik so früh wie möglich in den Einrichtungen der frühkindlichen und vorschulischen Erziehung und Bildung intensiv zu fördern; und zwar nicht mit dem fragwürdigen Ziel einer allgemeinen Intelligenzförderung („Mozart macht klug“), sondern mit dem Ziel, eine anthropologisch zentrale Dimension kultureller Praxis allen Kindern möglichst gut zugänglich zu machen – nur wer in der Kindheit mit aktiver Musik in Berührung kommt, wird auch als Erwachsener vielleicht daran Interesse haben. Im Übrigen gilt, dass Kinder sehr gerne Klänge erzeugen und Klängen hörend nachspüren, wenn man ihnen denn dabei die nötige Ruhe lässt. Singen und Musizieren gehören daher zum genuinen Kanon frühkindlicher und vorschulischer Bildung und Erziehung. Entscheidend ist dabei freilich die Frage der Qualität. Dass es da Entwicklungsbedarf gibt, ist unbestritten. Welche Wege möglich sein könnten, haben fünf Projekte auf unterschiedliche Weise erprobt.

¹ Berendt, Joachim-Ernst (1983): Nada Brahma – die Welt ist Klang. Frankfurt a.M.: Insel

„Musikerleben mit Bruno dem Bär“

„Musikerleben mit Bruno dem Bär“

Umfangreiches musikalisches Angebot zu Musik erleben und selbst musizieren

Träger

Kinderhaus Reinhardshof, Wertheim

Konzept und Ziele

Das Projekt zielt darauf, im Lauf eines Jahres Musik zu einer regelmäßigen, aktiv von den Kindern mitgestalteten Praxis des Kinderhauses zu entwickeln, um diese Praxis anschließend dauerhaft zu institutionalisieren. Dazu soll ein dreistufiges Programm entwickelt und erprobt werden (1. Instrumente und Klänge, 2. Rhythmus und Bewegung, 3. Liedbegleitung improvisieren und Bilderbuch verklängen); für diese Aufgabe soll eine Mitarbeiterin fortgebildet werden. Gleichzeitig geht es darum, den Entwicklungsstand der Kinder überprüfen zu können, entsprechende erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen sowie den spielerischen Umgang mit Musikinstrumenten und der eigenen Stimme zu fördern.

Institutioneller Rahmen

Die Projektgruppe traf sich einmal wöchentlich im Bewegungsraum des Kinderhauses Rheinhardshof. Zur Gruppe gehörten 9 Mädchen und 2 Jungen im Alter von 4 und 5 Jahren. Geleitet wurden die Musikeinheiten von einer Mitarbeiterin des Kinderhauses, die durch die Teilnahme an einer Fortbildung im Bereich der Musikpädagogik dazu besonders geeignet war. Das Projekt startete im April 2007 und war auf die Dauer von 1 Jahr angelegt.



Innovative Aspekte

- Beteiligung der Kinder an der Programmgestaltung
- Orientierung am Interesse und der Motivation der Kinder
- Entwicklung eines Curriculums
- Integration von Kindern mit Sprachverzögerungen
- Dauerhafte Institutionalisierung

Erfahrungen

Die verfolgten Ziele konnten mit dem Projekt gut erreicht werden. Die Inhalte des Projektes flossen über die Förderdauer hinaus weiterhin in die pädagogische Arbeit des Kinderhauses ein und wurden in Kleingruppen intensiviert. Inzwischen ist das musikalische Angebot ein fester Bestandteil im Kinderhauskonzept geworden und wird von den Erzieherinnen stetig weiterentwickelt. Auch die Eltern werden mittlerweile einbezogen, indem eigene Instrumente ins Kinderhaus mitgebracht und vorgestellt werden können. Für die Zukunft ist eine verstärkte Einbindung von Fachleuten geplant. Davon erhofft sich das Kinderhaus-Team neue Impulse und Anregungen für die Umsetzung von Musiktheater und -veranstaltungen.

Ansprechpartner

Frau Carmen Wolz | Kinderhaus Reinhardshof |
Forrest-E.-Peden-Ring 2b | 97877 Wertheim | Tel. 09342/22731 |
E-Mail uwe.schloer-kempf@wertheim.de



„Musikalische Früherziehung für alle“



„Musikalische Früherziehung für alle“

Gemeinsames Musizieren aller im Kindergarten

Träger

Musikschule Neckargemünd e. V., Neckargemünd

Konzept und Ziele

Das Projekt „Musikalische Früherziehung (MFE) für alle“ zielt darauf, die von der Musikschule Neckargemünd angebotene qualifizierte Musikerziehung allen Kindern der städtischen Kindergärten Neckargemünds zugänglich zu machen, um die primären musikpädagogischen und die sekundären sozialisatorischen und qualifikatorischen Ziele musikalischer Früherziehung möglichst umfassend zu erreichen. Ziel ist es, die musikalische Sensibilität möglichst früh zu fördern und neben den bekannten Nebenwirkungen einer musikalischen Frühförderung (Steigerung des Selbstwertgefühls, bessere Konzentrationsfähigkeit, positive Auswirkungen auf Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz) das gemeinsame Musizieren in den Mittelpunkt zu stellen und dabei kein Kind auszuschließen, also insbesondere auch die Kinder aus benachteiligten Lebensverhältnissen, die Jungen und die Kinder aus Zuwanderungsfamilien zu erreichen. Zugleich soll durch die Beteiligung aller Kinder eine ökonomisch sinnvolle und praktikable Form der Finanzierung gefunden werden. Für beide Aspekte entscheidend ist daher die volle und für alle Kinder verbindliche Integration der musikalischen Früherziehung in die Praxis der Kindergärten, die auch eine durch die Musikschule zu gewährleistende qualifizierte (und kostenfreie) Fortbildung der Erzieherinnen voraussetzt.

Institutioneller Rahmen

Das Projekt umfasst drei Kindergärten mit etwa 180 Kindern. Die Musikschule schickt eine Lehrkraft für musikalische Früherziehung in den jeweiligen Kindergarten, die gemeinsam mit einer durch die Musikschule fortgebildeten Erzieherin einmal wöchentlich pro Gruppe (ca. 15 Kinder, altersgleich) eine Musikstunde hält. Durch die enge Kooperation zwischen Musikschule und den jeweiligen Kindergärten



werden die Kurse über drei Jahre hinweg in den Ablauf der Institutionen integriert. So finden etwa acht Kurse pro Woche mit je ca. 12 – 15 Kindern statt.

Innovative Aspekte

- Institutionelle Kooperation von Kindergarten und Musikschule
- Erfassen aller Kinder
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen
- Qualifizierung der Erzieher/innen
- Finanzierungsmodell

Erfahrungen

Insgesamt sind die Erfahrungen sehr positiv. Generell wird der ergänzende Unterricht an den Kindergärten sowohl von Erzieher- als auch von Elternseite als sehr förderlich beurteilt. Als Tendenz in der Entwicklung der Kinder lässt sich eine wachsende Akzeptanz und zunehmende Freude an der Musik feststellen, was zu einem immer besser gelingenden Ablauf der Stunden führt. Neben der Evaluation wurde außerdem eine vertiefende Fortbildung für die Erzieherinnen der teilnehmenden Kindergärten und das Personal der Musikschule seitens der Musikhochschule angeboten. Das Projekt wird von der Musikhochschule Mannheim im Blick auf die Entwicklung der teilnehmenden Kinder wissenschaftlich begleitet.

Ob die von allen Seiten gewünschte Fortsetzung der Zusammenarbeit als Regelangebot der Musikschule innerhalb der Kindergärten integriert werden kann, hängt an der noch offenen Finanzierungsfrage, die entweder über die Kommune, über (geringe) Beiträge der Eltern oder eine Mischform geregelt werden kann.

Ansprechpartner

Dr. Frank Rinne | Musikschule Neckargemünd e. V. | Hauptstraße 56 | 69151 Neckargemünd | E-Mail info@musikschule-neckargemuend.de | www.musikschule-neckargemuend.de

„Musik – das sind wir“



„Musik – das sind wir“

Sozialisation durch musische Förderung der Kindersolbad-Kinder

Träger

Kindersolbad gGmbH, Bad Friedrichshall

Konzept und Ziele

Die Kindersolbad gGmbH, eine Einrichtung des Vereins „Jugendhilfe Bad Friedrichshall e.V.“, die u.a. stationär Kleinkinder (im Alter von 3 – 6 Jahren) und im Schulalter aufnimmt, will ihr Angebot für die die Kinder im Kindergartenalter und im Schulalter musikalisch erweitern. Dazu wird eine Kooperation mit der Musikschule „Unterer Neckar“ eingerichtet. Damit soll auch die Bedeutung ästhetischer Bildung und Erziehung in der Heimerziehung aufgewertet werden. Den jüngeren, in der Regel musikalisch nicht vorgebildeten Kindern des Kindersolbades sollen im Rahmen einer an die Besonderheiten dieser Kinder angepassten musikalischen Früherziehung erste Erfahrungen und Kenntnisse mit Musik und mit Instrumenten ermöglicht werden. Ein zweiter Bereich soll sich an die älteren Kinder der Einrichtung richten und die Planung und Aufführung eines Musicals umfassen. Im Mittelpunkt des Projektes steht ein therapeutischer Ansatz, bei dem insbesondere traumatisierten Kindern die Möglichkeit gegeben werden soll, sich durch musisch-ästhetisches Tun zu öffnen und sich mit Ihren Erlebnissen auseinander zu setzen. Das Projekt zielt dabei insbesondere auf die Entwicklung von Kreativität und der Persönlichkeit ab. Darüber hinaus soll den Kindern die Möglichkeit geboten werden, ihre Talente zu entdecken und eigene musikalische Fähigkeiten zu entwickeln.

Institutioneller Rahmen

Die Projekteinheiten fanden 24 Monate lang je eine Stunde wöchentlich überwiegend in den Räumen des Kindersolbades statt. Die Projektgruppe des ersten Bereichs bestand aus 6–8 Kindern im Alter von 3–6 Jahren, die zu dieser Zeit vom Jugendamt in den Wohngruppen des Kindersolbades untergebracht waren. Der zweite Projektbereich



bezog die Kinder der Einrichtung ein, die älter als 6 Jahre waren. Mit dieser Gruppe wurde das Musical „Soli, Thesda & Manuel“ erarbeitet. Einige Aufführungen dieser Gruppe fanden außerhalb des Kindersolbades in umliegenden Schulen statt. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit zwei Lehrkräften der „Musikschule Unterer Neckar e.V.“ entwickelt, die auch die jeweiligen Einheiten zusammen mit den Erziehern durchführten.

Innovative Aspekte

- Sozialisation durch musische Förderung im Rahmen der Heimerziehung
- therapeutischer Ansatz unter Kooperation von Erziehern und professionellen Fachkräften
- Kooperation mit der Musikschule
- Verknüpfung des kognitiven, sozialen und kreativen Bereichs

Erfahrungen

Das Ziel, die Kinder in der Entwicklung ihrer Phantasie und Persönlichkeit zu fördern, konnte mit dem Projekt gut erreicht werden. Zudem wurde als besonders positiv bewertet, dass die älteren Kinder über das Projekt auch andere Schulen kennen lernen konnten. Es zeigte sich jedoch, dass der ursprüngliche Zeitplan zu eng war. Daher wurde das Projekt auf 2 Jahre verlängert, um den Kindern mehr Zeit für ihre Entwicklung lassen zu können.

Abschließend wurde die Kooperation mit den Musikschullehrern von den Erziehern als erwünschte Bereicherung für die alltägliche pädagogische Praxis erfahren. Auch in der Öffentlichkeit fand die Zusammenarbeit zwischen der Musikschule und dem Kindersolbad Interesse.

Ansprechpartner

Benjamin Kaufmann | Kindersolbad | Salinenstraße 8 |
74177 Bad Friedrichshall | Tel. 07136/9506-14 |
E-Mail benjamin.kaufmann@kindersolbad.de



„Musik verbindet“

„Musik verbindet“

Ein Kooperationsprojekt von Kindergarten, Schule und Kirche

Träger

Ludwig – Uhland – Schule, Birkenfeld

Konzept und Ziele

Das weitere Ziel des Ansatzes liegt in der Einrichtung eines umfassenden, integrativen musikpädagogischen Angebotes für die 3 – 16jährigen Kinder und Jugendlichen in Birkenfeld. Dazu wird ein Verbund zwischen der Ludwig-Uhland-Schule (seit 2007 Ganztagsgrund- und -hauptschule), zwei Kindergärten in evangelischer Trägerschaft sowie der Evangelischen Kirche in Birkenfeld eingerichtet. Es geht um ein Birkenfelder Gesamtkonzept mit ästhetischen, aber auch präventiven, integrativen und interventiven Perspektiven.

Das spezielle Ziel des Projekts „Musik verbindet“ liegt in der Entwicklung eines musikpädagogischen Angebotes in den beiden Kindergärten „Jahnstraße“ und „Gründle“, das von vornherein auf den weiteren Kontext bezogen ist. Das Konzept wird zunächst für die Vorschulkinder entwickelt. Wichtiger Kooperationspartner dabei ist die Evangelische Kirche Birkenfeld, deren – auch in der Kirchengemeinde und der Schule tätige – Kantorin die musikpädagogische Arbeit in den Kindergärten betreut und die auch die Erzieherinnen entsprechend weiterbildet.

Das Projekt ist hinsichtlich seiner Methoden und Inhalte an der musikalischen Früherziehung orientiert, sieht aber darüber hinaus die Verbindung mit den musikalischen Aktivitäten der Schule vor. Über Stimmbildung, elementare Musiklehre, das Kennenlernen verschiedener Instrumente sowie das Einstudieren alter und neuer Kinderlieder, kleinere Auftritte und gemeinsames Musizieren mit den Schulkindern sollen nicht nur musikalische Fähigkeiten, sondern auch die Persönlichkeit und das Sozialverhalten der Kinder gefördert werden.

Institutioneller Rahmen

Zentrales Merkmal war die Kooperation von zwei Kindergärten, einer Ganztagschule und der evangelischen Kirche. Konzipiert auf den



Rahmen von zwei Jahren, kamen zweimal pro Woche alters- und institutionengemischte Gruppen aus den Kindergärten und der Ganztagschule im Alter von 5 – 10 Jahren zum gemeinsamen Musizieren zusammen. Betreut wurde der Ablauf von der Kantorin der Evangelischen Kirche sowie den Erzieherinnen der Kindergärten und dem Lehrpersonal der Schule. Zweimal jährlich fand eine öffentliche Aufführung statt.

Innovative Aspekte

- Kooperation von Kindergarten, Schule und Kirche
- Institutionenübergreifendes musikpädagogisches Gesamtkonzept
- Zusammenarbeit verschiedener Altersgruppen
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen

Erfahrungen

Das Projekt wird von den Beteiligten als sehr erfolgreich beurteilt. Die musikpädagogischen Ziele konnten nach den entsprechenden organisatorischen Klärungen gut realisiert werden. Die öffentlichen Aufführungen waren gut besucht und boten auch über den ursprünglichen Rahmen hinaus Möglichkeiten der Wahrnehmung. Für den präventionsorientierten Ansatz bietet gerade die altersgemischte Zusammenarbeit besondere Chancen; er soll künftig noch stärker ausgebaut werden. Eine Öffnung des Konzepts für alle Kindergartenkinder ist wünschenswert, da dieses bislang auf die Vorschulkinder begrenzt war. Die Kooperation zwischen den einzelnen Institutionen (Kindergärten, Schule, Kirche) verlief sehr gut, so dass hier ein Ausbau der bereits vorhandenen Strukturen überlegt wird. Das schließt die Arbeit an der Weiterentwicklung des institutionellen Rahmens für die Kooperation ein.

Ansprechpartner

Dr. Wolfgang Wiegand | Ludwig – Uhland – Schule |
Kirchgartenstraße 20 | 75217 Birkenfeld | Tel. 07231/485201 |
E-Mail lus-birkenfeld@t-online.de | www.lus-birkenfeld.pf.schule-bw.de

„Singen, Bewegen, Sprechen“

„Singen, Bewegen, Sprechen“

Aktives Musizieren unter fachlicher Anleitung im Kindergarten

Träger

Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e.V., Stuttgart

Konzept und Ziele

Das Projekt „Singen-Bewegen-Sprechen“ zielt auf eine musikalisch basierte ganzheitliche Förderung von Vorschulkindern zur Förderung der Schulfähigkeit, d.h. zur Vorbereitung der Einschulung. Geplant ist die Entwicklung eines auf Singen, Bewegen und Sprechen zentrierten Curriculums, das im Rahmen eines Modellversuchs mit 17 Kindergärten erprobt und evaluiert werden soll. Das Programm wird im Kindergarten einmal wöchentlich einstündig durch eine Musikschullehrkraft realisiert und wird dann bis zur nächsten Woche von entsprechend fortgebildeten Erzieherinnen vertieft. Die Erzieherinnen und die Musikschullehrkräfte der teilnehmenden Musikschulen werden durch Fachleute des Landesverbandes fortgebildet; ein entsprechendes Fortbildungsprogramm wird durch den Landesverband entwickelt und umgesetzt. Das Programm wird unter vorschulpädagogischen Aspekten wissenschaftlich begleitet.

Institutioneller Rahmen

Eine Arbeitsgruppe des Landesverbandes der Musikschulen Baden-Württembergs entwickelte dazu ein umfassendes Unterrichtskonzept, in dem einheitlich der Ablauf und die Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten festgelegt wurden. Das Konzept gliederte sich in drei Teilbereiche, in Singen, Bewegen und Sprechen. Für jeden dieser Bereiche wurde eine Unterrichtseinheit für jeden Monat erstellt, mit jahreszeitlichen Schwerpunkten. Das Konzept erhielten alle teilnehmenden Musikschulen, die daraufhin mit nahe gelegenen Kindergärten in Verbindung traten. Einer Musikschullehrkraft jeder Musikschule



kam dann die Aufgabe zu, das Unterrichtskonzept in den Kindergärten umzusetzen. Inhaltlich zielte das Projekt auf eine bessere und intensivere Vorbereitung der Kindergartenkinder auf die Grundschule durch eine ganzheitliche Bildung. Ein weiteres Anliegen, das der Konzeption des Projektes zugrunde lag, war die wissenschaftliche Überprüfung der Behauptung der allgemeinen positiven Auswirkungen früher musikalischer Förderung auf die Schulfähigkeit, also auf motorische Fähigkeiten, sprachliche Kompetenz, Gedächtnis und Merkfähigkeit, Aufmerksamkeitsverhalten und Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Lernen in der Gruppe, zuhören und abwarten können, Affektivität, soziale Kompetenzen etc.

Der Musikunterricht fand einmal wöchentlich für 60 Minuten in den Kindergärten statt. Die im Durchschnitt zwanzigköpfigen Gruppen bestanden aus allen 4-jährigen Kindern der jeweiligen Einrichtung. Insgesamt umfasste das Projekt 17 Kindergärten. Die Unterrichtseinheiten wurden von einer Musikschulfachkraft durchgeführt. Der während des Unterrichts ebenfalls anwesenden Erzieherin kam die Aufgabe zu, die Inhalte durch Wiederholungen im Laufe der Woche zu vertiefen. Jeweils eine Musikschulfachkraft und eine Erzieherin bildeten feste Tandems, die auch in einer einführenden Fortbildung und in begleitenden Tagungen zum Erfahrungsaustausch fortgebildet wurden. Die wissenschaftliche Evaluation des Projektes umfasste tägliche Dokumentationsbögen der Erzieherinnen und Selbstreflexionsbögen der Erzieherinnen und Lehrer(innen). Zudem wurde zu drei Zeitpunkten die Schulfähigkeit der Kinder mittels eines Schulfähigkeitsbogens beurteilt.



Innovative Aspekte

- Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Musikschulen
- Koedukation unterschiedlicher Fachkräfte
- Konzeption, Durchführung und Überprüfung eines einheitlichen Unterrichtskonzepts zur musikalischen Vorschulernziehung
- ganzheitlicher Ansatz
- Niederschwellig

Erfahrungen

Das Projekt konnte insgesamt gut und dem Plan entsprechend in die Praxis umgesetzt werden. Die Integration musikalischer Bildung in den Kindergarten hat große Vorteile für den Kindergarten, aber auch für die Musikschulen, die auf diese Weise ein festes Aufgabenfeld und einen Zugang zu einem sonst für sie nicht erreichbaren Publikum (und damit potentiellen künftigen Musikschülern) gewinnen. Der pädagogische Vorteil für den Kindergarten liegt auch in den indirekten Wirkungen der Aktivitäten; die Aufmerksamkeit für Musik, Tanz und die ästhetischen Ausdrucksformen insgesamt steigt bei allen Beteiligten (Kindern, Eltern, Erzieherinnen) deutlich. Die Erfahrungen sind im Blick auf die Förderung der musikalischen, aber auch der allgemeinen Bildung der Kinder insgesamt positiv und vielversprechend. Besonders positiv aufgenommen wurde die Materialvielfalt, die in den Didaktischen Einheiten enthalten ist. Allerdings hat sich gezeigt, dass eine strenge Engführung im Sinne vollständig durchgeplanter Einheiten nicht zielführend war. Dass die Formen und Inhalte jeweils gruppen- und personenspezifisch angepasst werden müssen, hat sich schnell herausgestellt. Positive Erfahrungen wurden auch mit der Kooperation zwischen Musikschullehrern und Erzieherinnen und dem darauf bezogenen Fort- und Weiterbildungskonzept gemacht.

Ansprechpartner

Dr. Norbert Dietrich | Landesverband der Musikschulen
Baden-Württembergs e.V. | Herdweg 14 | 70174 Stuttgart |
Tel. 07623/9874 | E-Mail dietrich@musikschule-rheinfelden.de



Foto aus dem Projekt „MusiKunst erlebbar machen“,
Eltern-Kind-Zentrum Stuttgart e.V.



Foto aus dem Projekt „Tanz in der Früherziehung“,
Lucie Moormann, Bad Herrenalb

Tanz

II.3. Tanz

Tanzen gehört wie die Musik zu den ältesten kulturellen Ausdrucksformen; religiöse Rituale bilden auch hier den Ausgangspunkt. Die rhythmische Bewegung im Raum, allein oder, in der Regel, gemeinsam eröffnet eine besondere Erfahrung des Dazwischen-Seins, einen Zustand des Schwebens. Schweben ist nicht zufällig die zentrale Metapher, mit der Tanzen charakterisiert wird. Zwar ist es der Tänzer, der tanzt; aber der Tänzer wird zugleich durch den Tanz getanzt – er ist im Kern nicht Herr, sondern Medium des Geschehens. Man kann sich in den Tanz fallen lassen, sich ihm ergeben, sich von ihm bewegen lassen. Man bewegt den Körper, aber man spürt den Leib. Die Bewegung ist mit Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung, Gestaltung verbunden. Man kann dabei überraschende, unerwartete Erfahrungen machen, die neue Welten eröffnen.

Kinder tanzen gerne, wenn man sie lässt und dazu einlädt; es ist ihnen eine leicht zugängliche, geradezu natürliche Aktivität. Vielen Erwachsenen fällt es heutzutage schwerer; sie haben es in Kindheit und Jugend nicht gelernt, da Tanzen aus dem gewöhnlichen Alltag weitgehend verschwunden und meist entweder zu einer etwas seltsamen Sonderform zitierter höfischer Bewegung (beim Ball) oder aber zu einer ebenso seltsamen Form narzisstischer Selbstdarstellung (in der Disco) mutiert ist. Aber Tanz ist auch als eine Form gemeinschaftlichen Spiels zu verstehen, die offen für Erfindungen, offen für Impulse, offen für den Austausch von Gefühlen ist. Tanz bietet einen Rahmen, sich körperlich-leiblich zu entwickeln und zu erproben, ohne Zwang zur verbalen Erklärung, ohne Zwang zum verbalen Austausch. Tanz ist damit ein vorzügliches Medium für Verständigungsprozesse aller Art, einschließlich der inter- und transkulturellen. Tanzen muss man lernen; und man kann es nur von Tänzern lernen. Auch Erzieherinnen können Tänzer sein oder werden; aber man kann es nicht selbstverständlich erwarten, dass sie es sind. Was herauskommen kann, wenn sie die Hilfe von Profis suchen, zeigen die Projekte.

„Tanz in der Früherziehung“



„Tanz in der Früherziehung“

Tanz und Bewegung im Kindergarten

Träger

Movimento, Schule für Tanz und Bewegung, Bad Herrenalb

Konzept und Ziele

Das Projekt zielt darauf, den Tanz zum regelmäßigen Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten in Bad Herrenalb zu machen. Damit sollen die künstlerische Ausdrucksfähigkeit, die körperliche und geistige Entwicklung, das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeit insgesamt gefördert werden. Ein genau geplantes Curriculum, eine dichte Kooperation zwischen Tanzpädagogin und Erzieherinnen sowie eine umfassende Information und Kommunikation mit den Eltern bilden wesentliche Bestandteile des Konzepts.

Institutioneller Rahmen

Das Konzept sah sieben vier- bis sechswöchige „Meilensteine“ vor, welche den inhaltlichen Ablauf strukturieren sollten. In den sieben Phasen sollten die Kinder einen freien und direkten Zugang zu Tanz und Bewegung finden. Nach einer ersten Phase, die der Gruppenfindung gewidmet war, wurden über die sechs Dimensionen Körper (Selbst- und Fremdwahrnehmung), Raum (freies Bewegen), Zeit (Abwechslung von langsam und schnell bzw. groß und klein), Musik (rezeptives Hören und aktives Musizieren mit Klangstäben und Orff-Instrumenten), bildende Kunst (Farben erkennen, Figuren basteln) und Literatur (Nachspielen von Erzählungen) den Kindern verschiedene Zugänge zur und über Bewegung eröffnet. Am Ende eines jeden Meilensteins wurden von Seiten der Künstlerin Elterngespräche geführt.

Die Einheiten fanden einmal wöchentlich in 3 Gruppen zu etwa 10 Kindern jeweils eine Stunde im Kindergarten statt. Das ursprüngliche Konzept sah zunächst zwei Gruppen vor; doch es erwies sich als geschickter eine Anfänger-, eine Mittel- und eine Vorschulgruppe



von etwas geringerer Größe zu bilden. Anfänglich nahmen neben der Künstlerin auch die Erzieher/innen des Kindergartens regelmäßig teil; im Laufe des Projekts arbeitete dann die Künstlerin zunehmend allein mit den Kindern.

Innovative Aspekte

- Entwicklung und Umsetzung eines gestuften Curriculums mit mehrperspektivischen Zugängen zum Tanz
- Kooperation von Kindergarten und Tanzschule
- Prozessorientierung
- Dichte Kommunikation mit den Eltern
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen

Erfahrungen

Zahlreiche Einzelgespräche mit den Eltern und direkte Nachfragen bei den Kindern ließen erkennen, dass das Ziel, verschiedene Perspektiven der Bewegung in der Abfolge der „Meilensteine“ zu vermitteln, von den Beteiligten sehr positiv aufgenommen wurde. Der prozessorientierte Ablauf stand dabei klar im Vordergrund; kleine Auf- bzw. Vorführungen ergänzten die laufende Arbeit. Als besondere Herausforderung zeigte sich die Aufgabe, das Projekt in den regulären Ablauf des Kindergartenalltags zu integrieren.

Ansprechpartner

Frau Lucie Moormann | Movimento, Schule für Tanz und Bewegung |
Schwimmbadstraße 26 | 76332 Bad Herrenalb | Tel. 07083/7054 |
E-Mail lucie@movimento24.de | www.movimento24.de



„Schau mal – je danse – with you“

„Schau mal – je danse – with you“

Interkulturelles Tanzen mit Kindern des Europäischen Kindergartens, Karlsruhe

Träger

Elternvereinigung der Europäischen Schule Karlsruhe (EKS) e.V., Karlsruhe

Konzept und Ziele

Ziel des Projektes ist es, für die aus verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen Europas stammenden Kinder des Kindergartens der Europäischen Schule Karlsruhe mit und durch das Tanzen eine gemeinsame „Dritte Sprache“ zu finden und zu entwickeln. Die Grundannahme ist, dass im Blick auf Integration und Entwicklung von Kreativität unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit der Europäischen Schule (Deutsch, Englisch, Französisch als Grundsprachen) und der Vielsprachigkeit der Kinder (zahlreiche weitere Herkunftssprachen) Tanz als dritte Sprache schon im Kindergartenalter besonders geeignet ist. Eine weitere Grundannahme besteht darin, dass der Kontakt zur künstlerischen Tanzszene besonders fruchtbar für die Entwicklung dieses Programms sein kann. Dazu wird die Zusammenarbeit mit der Ballettschule Karlsruhe, dem Badischen Staatstheater Karlsruhe, dem Märchenzentrum Sterntaler (Rastatt) sowie der Grundschule der Europäischen Schule Karlsruhe gesucht.

Institutioneller Rahmen

Die Kinder des Europäischen Kindergartens sind in drei Sprachgruppen (Deutsch, Englisch, Französisch) eingeteilt. Viele stammen aber auch aus anderen sprachlichen und kulturellen Kontexten. Verständigung zu ermöglichen, ist daher ein zentrales Anliegen des Kindergartens. Dafür bietet sich das Tanzen in besonderer Weise an. Um Tanz als gemeinsame dritte Sprache zu entwickeln, sah das Projekt des Kindergartens 3 Phasen vor:



Über zwei Jahre kamen wöchentlich drei Gruppen von jeweils ca. 23 Kindern für etwa eine Stunde zusammen, um gemeinsam mit einer professionellen Tanzlehrerin Bewegungs- und Tanzerfahrungen zu sammeln. Dabei stand die Tanzlehrerin in engem Austausch mit den Erzieherinnen der Kindergartengruppen, die auch an den einzelnen Stunden teilnahmen. Im Laufe des Projekts hat sich die Anzahl der teilnehmenden Kinder auf nahezu 200 Kinder verdreifacht. Denn durch die enge Verzahnung von Kindergarten und Schule kamen zusätzlich die ersten beiden Schulklassen der Europäischen Schule Karlsruhe mit ihren Lehrern hinzu.

Im Mittelpunkt der ersten Phase standen praktische Tanzübungen, die das Kennenlernen des eigenen Bewegungskörpers ermöglichen sollten.

Die zweite Phase war mit der ersten Phase zeitlich eng verzahnt. Hier wurden die Kinder in Kontakt mit professionellem Tanztheater gebracht. Über Besuche verschiedener Aufführungen, u.a. des Tanzmärchens „Scheherazade“ im Badischen Staatstheater, sollte die rezeptive Seite der Wahrnehmung gestärkt und gefördert werden. Auch wurden Künstler in den Kindergarten eingeladen.

In der dritten Phase wurde ein Tanzstück („Schneewittchen“) kreiert, welches durch eine öffentliche Aufführung das Konzept einem breiteren Publikum zugänglich machte.

Innovative Aspekte

- Tanz als dritte Sprache der Verständigung
- Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung
- Interkultureller Ansatz und mehrsprachiger Unterricht
- Verbindung von Produktions- und Rezeptionsorientierung
- Komplexe Vernetzung mit hochrangigen Kulturinstitutionen
- Zusammenarbeit verschiedener Altersgruppen

Foto aus dem Projekt „Tanz in der Früherziehung“, Lucie Moormann, Bad Herrenalb



Erfahrungen

Im Laufe der 2 Jährigen Projektzeit hat sich die Teilnehmerzahl nahezu verdoppelt. Die hinzugekommenen Schulklassen der Grundschule nahmen nicht zwangsläufig direkt am Tanz-Unterricht teil, sondern entwickelten beispielsweise im Kunstunterricht Bühnenbilder für die Aufführung. Der zentrale Gedanke des Projekts, über gemeinsame Bewegung zu einer Sprache zu finden, wurde erfolgreich verwirklicht. Zunächst wurde in den Einheiten noch häufig gesprochen, um den Teilnehmern methodische und inhaltliche Abläufe zu verdeutlichen. Mit zunehmender Dauer reduzierte sich dies auf ein Minimum und eine gemeinsame Sprache der Bewegung begann sich zu entwickeln. Die Sprachbarrieren wurden also abgebaut, so dass die Konzeption des Projekts nahtlos in die Gesamtstruktur des Kindergartens und der Schule integriert werden konnte. Die Kooperationen mit dem Staatstheater und der Ballettschule boten hervorragende neue Chancen zur Intensivierung der Arbeit.

Ansprechpartner

Herr Thierry Quéré | Elternvereinigung der Europäischen Schule
Karlsruhe (EKS) e.V. | Albert-Schweizer-Straße 1 | 76139 Karlsruhe |
Tel. 0721/697941 | E-Mail evesk@eskar.org | www.eskar.org

„Tänzerische Früherziehung in Kindergärten und Tageseinrichtungen“

„Tänzerische Früherziehung in Kindergärten und Tageseinrichtungen“

Träger

Tanzproduktion Tübingen e.V., Tübingen

Konzept und Ziele

Tänzerische Früherziehung zielt auf Persönlichkeitsbildung durch Tanz. Ästhetische, körperliche und soziale Fähigkeiten der Kinder sollen gefördert werden. Über individuelle Förderung und Arbeit in Gruppen sollen die Kinder lernen, differenzierte Körpererfahrungen zu machen und sich und den Anderen im Raum wahrzunehmen. Neben der Bildung von körperlichen Fähigkeiten steht der integrative Aspekt im Vordergrund. Dabei soll die Freude am Tanzen vermittelt werden. In der Kooperation von verschiedenen Tanzlehrern bzw. Tänzern und Kindergärten sollen je eigene Zugänge entwickelt und erprobt werden. Eine Video-Dokumentation sowie verschiedene Befragungen sollen dann eine vergleichende wissenschaftliche Untersuchung und Auswertung ermöglichen.

Institutioneller Rahmen

Das Projekt richtet sich an Kindergärten und Tageseinrichtungen im Großraum Tübingen. Insgesamt sechs Tanzpädagogen sind in maximal elf verschiedenen Einrichtungen tätig. Gegliedert in sechs Phasen finden über drei Jahre etwa 1200 Einheiten statt. Eine Phase dauert ein halbes Jahr. Nach einer dokumentierten Rückbefragung wechseln Gruppe oder Einrichtung. Eine Gruppe besteht aus etwa 8 – 12 Kindern zwischen 4 und 6 Jahren.



Innovative Aspekte

- Pluralistisches tanzpädagogisches Konzept
- Supervision der Einheiten
- Orientierung an der zeitgenössischen internationalen Tanzkunst
- Zusammenarbeit verschiedener Altersgruppen
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen für sozial und kulturell benachteiligte und behinderte Kinder

Erfahrungen

Die angestrebten Ziele können nach den bisher vorliegenden Erfahrungen im Wesentlichen erreicht werden. Die von einigen Kindergärten ausgewerteten Elternfragebögen zeigen eine sehr positive Aufnahme der Konzeption bei allen Beteiligten. Tanz zeigt sich als besonders geeignet für inklusive Perspektiven, d.h. für die Integration sozial und kulturell benachteiligter oder behinderter Kinder. Deutlich wird die große Bandbreite der Konzepte, die die einzelnen Tanzpädagogen in die Arbeit einbringen. Als günstig hat sich auch die spezielle tanzpädagogische Supervision und begleitende Evaluation erwiesen. Ein gewisses Problem stellt allerdings die Integration der tanzpädagogischen Arbeit in den alltäglichen Kindergartenablauf dar; es besteht die Tendenz zu „Zeitinseln“.

Ansprechpartner

Frau E. Hollister Mathis-Masury | Tanzproduktion Tübingen e.V. |
Ulrichstraße 24 | 72072 Tübingen | Tel. 0711/68563184 |
E-Mail tanzproduktiontue@mac.com





Foto aus dem Projekt „Spielregeln spielen“, Theaterplattform e.V., Stuttgart

Theater

II.4. Theater

Kinder lieben Rollenspiele. Sie spielen sie ganz von sich aus. Aktives Kindertheater in der frühkindlichen und vorschulischen Erziehung und Bildung knüpft an diesen Impuls an, führt ihn fort, differenziert ihn. Theater ist ein zwischenleibliches Geschehen. Die Spieler nutzen ihren Leib als Instrument der Handlung, der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Beziehung und der Bezeichnung. Sie handeln als Akteure vor anderen; sie spielen etwas vor: A spielt B vor C. Sie nehmen sich und die anderen Akteure, die Umgebung und das Publikum und die Atmosphäre dabei wahr; sie drücken Gefühle, Haltungen, Erfahrungen, Muster aus; sie treten mit Körper, Gedanken und Gefühlen in Beziehung zu anderen; und sie zeigen und bezeichnen etwas. Sie sind und bleiben dabei sie selbst; aber sie sind zugleich nicht sie selbst, sondern Schauspieler; und als Schauspieler verkörpern sie nicht sich selbst, sondern irgendetwas anderes. Sie sind dies alles zugleich als Kindergartenkinder: sie tun ja nur so, als ob sie Schauspieler wären. Was sie da tun, zeigen sie anderen: Es muss ein „Publikum“ geben, wie groß oder klein auch immer – es reicht schon ein Zuschauer, damit Theater möglich wird. Beim Rollenspiel reichen schon die Mitspieler. Hier darf man nicht nur spielen, man muss es sogar! Das ist kein Widerspruch. Spielen lernen möglich zu machen, gehört grundlegend zur pädagogischen Bedeutung des Theaters. Theater verbindet als „unreine“ Kunstform Sprache, Musik, bildende Kunst, Medien, Sport, Tanz etc. Die Theaterkunst ist mit der Komplexität ihrer Aufgaben und Probleme gerade daher dichter am Leben und dem Leben ähnlicher als die anderen Künste, in denen die Welt stärker sortiert wird. Was dabei herauskommen kann, wenn Erzieherinnen und Theaterleute gemeinsam diese Kunst kultivieren, zeigen die Projekte.

„Jeux Dramatiques“

„Jeux Dramatiques“

Entwicklung und Aufführung eines Theaterstücks

Träger

Elternbeirat der Kindertagesstätte Goerdelerstraße,
Kornthal-Münchingen

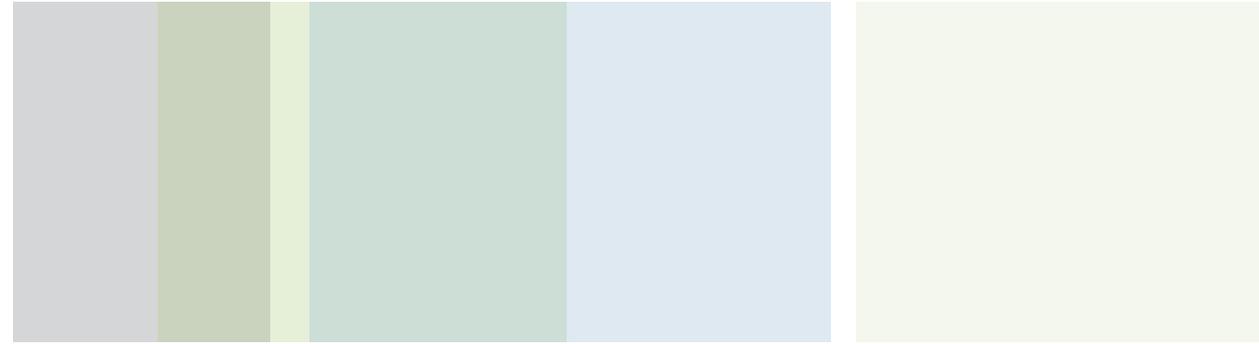
Konzept und Ziele

Ziel des Projektes ist es, allen Vorschulkindern der Kindertagesstätte Erfahrungen mit dem darstellenden Spiel nach dem Ansatz der Jeux Dramatiques zu ermöglichen. Der Ansatz stammt aus Frankreich; er stellt eine besondere Methode des pantomimischen Ausdrucksspiels aus dem Erleben dar, die den Kindern helfen soll, eigene Stimmungen und Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken und andere in ihren Stimmungen und Gefühlen wahrzunehmen und zu akzeptieren. Er beruht nicht auf fest eingeübten Szenen, sondern auf dem spontanen Ausdruck des inneren Erlebens im Kontext einer vom Spielleiter erzählten Rahmengeschichte.

Institutioneller Rahmen

Die jährlich wechselnden Theatergruppen werden aus den Vorschulkindern der Kindertagesstätte Goerdelerstraße gebildet. Zwei Gruppen von jeweils 6–8 Kindern treffen sich im 14-tägigen Wechsel für je 1 Stunde. Eine ausgebildete Theaterpädagogin leitet das Projekt in Zusammenarbeit mit einer Erzieherin des Kitateams. Es wird auf eine Dauer von 3 Jahren durchgeführt und läuft zum Ende des Jahres aus. Nach einer dreimonatigen Einführungsphase wurde mit den beiden Theatergruppen nach der Methode Jeux Dramatiques ein Theaterstück entwickelt, geübt und abschließend aufgeführt.

Dabei war das Konzept bewusst so angelegt, dass alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, daran teilnehmen konnten; die Theaterarbeit war daher in den Vormittagsbetrieb integriert. Im Mittelpunkt



stand besonders der Spaß am Experimentieren und miteinander Spielen, sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Persönlichkeit.

Innovative Aspekte

- Orientierung an einem für das Vorschulalter besonders gut geeigneten theaterpädagogischen Ansatz
- Integration der Arbeit in den „Normalbetrieb“
- Kooperation einer externen Fachkraft mit dem Kindergarten
- Niederschwellig

Erfahrungen

Die Erfahrungen mit diesem Ansatz werden von den Beteiligten sehr positiv bewertet. Die Kinder konnten schnell Vertrauen aufbauen und sich in immer mehr Rollen einfinden. Am Ende eines Jahres zeigten sich die Kinder deutlich freier und selbstsicherer als zu Beginn. Als besonders erfolgreich beurteilten die Beteiligten, dass die Kinder zunehmend ihre eigenen Gefühle wahrnehmen und darstellen lernten. Die Spielorte selbst zu gestalten und entsprechend ihrer Stimmung sich eigenständig verkleiden zu dürfen, machte den Kindern besonders Freude. Dazu wurden den Kindern keine konkreten Requisiten oder Kostüme zur Verfügung gestellt. Stattdessen verwandelten sich die Kinder mittels bunter Tücher und alltäglicher Materialien in strahlende Sonnen oder stürmende Winde. Insgesamt sorgte das Projekt nicht nur bei den Kindern für große Begeisterung. So wird derzeit geplant, das Projekt auch nach Ende der Laufzeit selbstständig weiterzuführen.

Ansprechpartner

Claudia van Lier | Elternbeirat der Kita Goerdelerstraße |
Wilhelmstraße 28 | 70825 Kornthal-Münchingen |
Bettina Restle | Kita-Leitung der Kita Goerdelerstraße |
Wilhelmstraße 28 | 70825 Kornthal-Münchingen |
Tel. 0711/8387547 | E-Mail kita@kita-goerdelerstrasse.de



„Spielregeln spielen“



„Spielregeln spielen“

Soziale Kompetenz durch Rollenspiel

Träger

Theaterplattform e.V., Stuttgart

Konzept und Ziele

Das Projekt „Spielregeln spielen“ zielt darauf, durch Rollenspiel soziale Kompetenzen von Kindern stärken. Es beruht auf der Adaptation eines niederländischen Ansatzes, der mit den Mitteln des Theaters soziale Fertigkeiten bei Kindern trainieren will. Dabei geht es insbesondere um die Einübung in Standardsituationen des sozialen Lebens, also um angemessenes Benehmen im Umgang mit anderen und mit sich selbst, und zwar unter der Anleitung eines professionellen Schauspielers bzw. Theaterpädagogen. Es sollen auch schauspielerische Techniken im Umgang mit Körper, Atem und Stimme vermittelt werden. Es handelt sich um ein sehr strukturiertes Trainingsprogramm. Dieses bei Grundschulkindern erprobte und sehr bewährte Konzept wird für die Kindergartenkinder des Kindergartens Dätzweg, Rottenburg, adaptiert und angepasst.

Institutioneller Rahmen

Das Projekt wird im Kindergarten Dätzweg, Rottenburg, durchgeführt. Dieser Ganztagskindergarten befindet sich in einem sozialen Brennpunkt; viele Kinder stammen aus stark belasteten Familien, häufig auch mit Migrationshintergrund und prekären sozialen Verhältnissen. Die Arbeit erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Jahren; sie findet wöchentlich mit altersgetrennten Gruppen statt; die Einheiten für die Drei- bis Vierjährigen dauern etwa 15 – 20 Minuten, die Einheiten für die Fünf- bis Sechsjährigen 25 bis zu 60 Minuten. Die Gruppengröße bei den jüngeren Kindern ist aus pädagogischen Gründen größer (ca. 12) als bei den älteren (7 – 8), die individuellere Ansprache brauchen.

Die Kursleitung liegt bei einer professionellen Schauspielerin und Theaterpädagogin, die in enger Kooperation mit dem Kindergartenpersonal steht, um je nach Bedarf einer Situation den Ablauf zu modifizieren.

Innovative Aspekte

- Ästhetische Erziehung als Ansatz sozialer Erziehung in einem Brennpunktkindergarten
- Kooperation von Kindergarten und Schauspielerin/Theaterpädagogin
- Bewusste Orientierung an der Vermittlung elementarer sozialer Normen
- Integration durch Rollenspiel und Theater
- Prozessorientierung
- Niederschwellig

Erfahrungen

Die Erfahrungen mit dem Ansatz werden von allen Beteiligten als außerordentlich positiv und erfolgreich wahrgenommen. Das niederländische Originalkonzept ist in einer wesentlichen Hinsicht modifiziert worden. Auch hier beginnt der ritualisierte Ablauf mit Aufwärmübungen zu Körper, Sprache und Stimme. Dabei werden die Einheiten von einer Handpuppe „geleitet“, dem Zwerg „Tatatur“, der fester Bestandteil der Inszenierung ist. Im Gegensatz zum Originalkonzept, das Standardsituationen in den Mittelpunkt stellt, bildet dann jedoch die Orientierung an der alltäglichen Erlebniswelt der Kinder den zentralen Ausgangspunkt der Arbeit. Ausgehend von Geschichten über Alltagssituationen der Kinder werden phantasievolle Übertragungen in andere Welten gespielt; vor diesem metaphorischen Hintergrund können dann auch die Standardsituationen thematisiert werden. Der Ansatz hilft den Kindern, in Spiel- und in Sprachsituationen hineinzufinden; es werden sehr gute Fortschritte in sprachlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht beobachtet. Diese Beobachtungen können als

gut gesichert gelten; sie resultieren aus der engen Kooperation zwischen Kursleiterin und den Erzieherinnen im Blick auf die Dokumentation und Evaluation der Erfahrungen.

Ansprechpartner

Sabine Niethammer | Tel. 07472/917552 |
Frau Franziska Thiel | Tel. 0711/6076609 | Theaterplattform e.V. |
Etzelstraße 16 | 70180 Stuttgart | E-Mail franziskathiel@gmx.de |
www.theaterplattform.de



Foto aus dem Projekt „Den eigenen Ausdruck finden“, Kiwi, Metzingen

„Eine Sprache finden“

„Eine Sprache finden“

Theater für und mit Kindern ab 2 Jahren

Träger

Schnawwl – Kinder- und Jugendtheater am Nationaltheater, Mannheim

Konzept und Ziele

Ziel des Projektes des Jungen Nationaltheaters Mannheim ist es, Kindern ab dem 2. Lebensjahr die Möglichkeit zu geben, mit dem Theater aufzuwachsen, und zwar aktiv und rezeptiv. Kleinkinder sollen mit den ästhetischen Mitteln des Theaters vertraut gemacht werden und so in ihrer verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeit gefördert werden; dazu muss eine geeignete, nicht verbal, sondern eher körperlich-leiblich zentrierte „Theatersprache“ mit den Kindern und für die Kinder erst gefunden werden. Auch die nötigen Raumstrukturen („Ritualräume“) in den Kindertagesstätten müssen erst entwickelt und erprobt werden. Im zweiten Schritt soll ein dauerhaftes theaterpädagogisches Angebot in einem zentralen Theaterraum der Stadt Mannheim für alle interessierten Kindertagesstätten und Kindergärten Mannheims eingerichtet werden; darüber hinaus soll das Repertoire des Jungen Nationaltheater um Stücke für Kinder ab zwei Jahren systematisch erweitert werden. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt dabei Kindern in benachteiligten Lebenslagen, insbesondere Kindern mit sozial schwachem Migrationshintergrund. Da mit dem Projekt zugleich theaterpädagogisches und frühpädagogisches Neuland betreten wird, ist eine enge, entwicklungs- und fortbildungsorientierte Kommunikation zwischen den Theaterleuten und den Erzieherinnen vorgesehen; darüber hinaus wird das Projekt unter speziellen theaterpädagogischen Gesichtspunkten wissenschaftlich intensiv begleitet und ausgewertet.



Institutioneller Rahmen

Das Junge Nationaltheater Mannheim (JNT) ist ein seit 2004 bestehendes spartenübergreifendes Projekt des Mannheimer Nationaltheaters, des weltweit ältesten und größten kommunalen Vierspartentheaters (Oper, Schauspiel, Ballett, Kinder- und Jugendtheater Schnawwl und Junge Oper). Für die Entwicklung des Projekts wird eine Kooperation mit drei Krippen (Kinderhaus Eichendorffstraße, Kinderhaus Neckarufer, Krippe Weidenstraße) eingerichtet.

In einer ersten Phase werden über regelmäßig stattfindende Spielkreise in den Kindertagesstätten bereits bestehende Rituale von den Theaterpädagogen beobachtet, um diese dann im weiteren Verlauf des Projektes spielerisch aufzugreifen und bezogen auf das Theaterspiel abzuwandeln. Dazu werden in den Kindertagesstätten „Ritualräume“ eingerichtet, d.h. symbolisch ausgezeichnete, zeitlich und räumlich begrenzte Spielräume (z.B. eine große runde Decke für das Theaterspielen, die dann den Theaterraum bildet). In diesem Rahmen sollen die Kinder, theaterpädagogisch angeleitet, erste theatrale Spielerfahrungen machen; möglich sind auch erste kleine Aufführungen. In der zweiten Phase soll in Zusammenarbeit mit der Stadt Mannheim ein zentraler Theaterraum errichtet werden, in dem speziell für Kindergärten und Tagesstätten Theaterkurse angeboten werden. Das Projekt versteht sich somit als Anlaufphase für eine dauerhafte Zusammenführung von Kleinkindern und Theaterspiel.

Foto aus dem Projekt „Singen, bewegen, sprechen“,
Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e.V.,
Tandem Steinen



Innovative Aspekte

- Entwicklung einer „theatralen Sprache“ für Kleinkinder
- Produktive und rezeptive Theaterpraxis für und mit Krippenkindern
- Einrichtung theaterpädagogischer Strukturen in Kindertagesstätten und Krippen
- Kooperation von Krippen und Kinder- und Jugendtheater Schnawwl im Nationaltheater Mannheim
- Kooperative Entwicklung und Fortbildung für Theaterleute und Erzieherinnen
- Spezieller Schwerpunkt auf Einrichtungen mit hohem Migrationshintergrund
- Einrichtung eines zentralen Theaterraums als Spiel- und Fortbildungsstätte für alle Kindertagesstätten, Kindergärten und Krippen Mannheims
- Entwicklung eines Theaterrepertoires für Kinder ab zwei Jahren im Rahmen des Jungen Nationaltheaters Mannheim

Erfahrungen

Der Komplexität des Projekts entsprechend sind die Erfahrungen äußerst vielschichtig. Insgesamt lässt sich resümieren, dass hier ein hoch innovativer und in jeder Hinsicht zukunftssträchtiger Ansatz entwickelt worden ist, der mit Recht weit über Mannheim und Baden-Württemberg hinaus nationale und internationale Beachtung findet. Es handelt sich ohne Zweifel um eines der deutschlandweit interessantesten und aussichtsreichsten kulturpädagogischen Projekte überhaupt.

Ansprechpartner

Frau Marcela Herrera | Schnawwl – Kinder- und Jugendtheater am Nationaltheater Mannheim | Brückenstraße 2 | 68167 Mannheim | Tel. 0621/1680305 | E-Mail marcela.herrera@mannheim.de | www.nationaltheater.mannheim.de

Foto aus dem Projekt „MusiKunst erlebbar machen“, Eltern-Kind-Zentrum Stuttgart e.V.



Spartenübergreifende Ansätze

II.5. Spartenübergreifende Ansätze

Drei Projekte haben spartenübergreifende Ansätze verfolgt. Die Besonderheit dieser Projekte liegt darin, dass sie verschiedene künstlerische Sparten in der pädagogischen Arbeit verbinden oder nebeneinander anbieten. Musik, bildende Kunst, Tanz, Fremdsprache, Theater werden in unterschiedlichen Mischungen eingesetzt und zur Geltung gebracht. Damit ergeben sich interessante neue Bildungs- und Entwicklungschancen, da die Erfahrungs- und Ausdruckswelten der Kinder ja zunächst einmal nicht nach Sparten sortiert sind, sondern genuin synästhetischen Charakter haben. Für die ästhetische Bildung in diesem Alter bietet es sich daher geradezu an, nach Verknüpfungen zu suchen.

Anders gelagert ist das Angebot der Familienbildungsstätte Tübingen. Es umfasst eine große Breite künstlerisch-kultureller Aktivitäten, wird jedoch in den Kindertagesstätten dann eher für einzelne Bereiche spezialisiert nachgefragt und eingesetzt.

„Musikunst erlebbar machen“



„Musikunst erlebbar machen“

musisch, künstlerischer Erfahrungsraum für Kinder

Träger

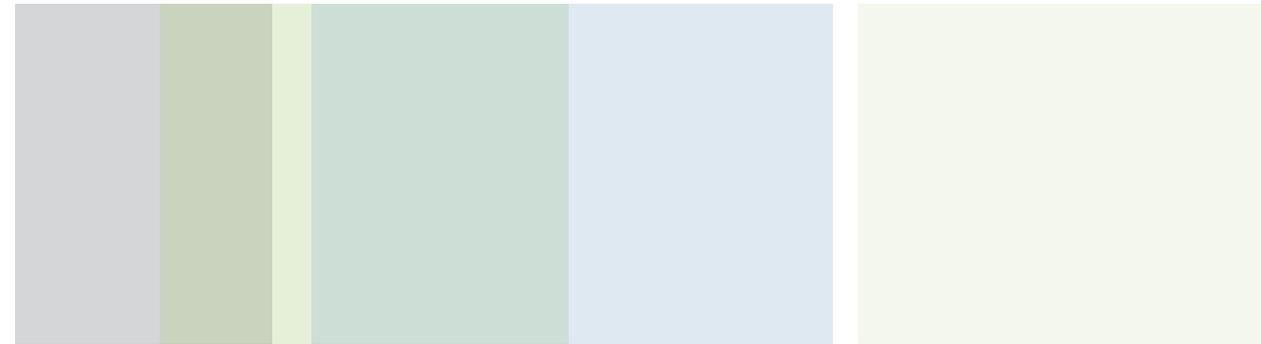
Eltern-Kind Zentrum Stuttgart West e.V., Stuttgart

Konzept und Ziele

Das Projekt des Mütter- und Familienzentrums EKiz Stuttgart-West richtet sich an Kinder im Alter von 0 – 10 Jahren mit dem Ziel, diesen auf spielerische und experimentelle Weise einen ersten den Kindern auch Wahlmöglichkeiten eröffnenden Zugang zu Musik und Kunst zu ermöglichen. Dabei werden drei Altersgruppen (0 – 3 jährige, 3 – 6 jährige, 6 – 10 jährige) unterschieden, denen unterschiedliche Kombinationen angeboten werden. Durch freie Ausdrucksmalerei, plastisches Gestalten und das Kennenlernen unterschiedlicher Musikinstrumente sollen die Sinneswahrnehmungen der Kinder geschult werden. Im Mittelpunkt steht dabei die prozessorientierte Kombination von Musik und Kunst. Das Angebot gliedert sich in drei Teile (Musik, Kunst, künstlerisch-gestaltender Ausdruck von Musik-Erfahrung) mit jeweils verschiedenen Zugängen und Materialien. Die einzelnen Phasen werden dokumentiert, um die Nachvollziehbarkeit der Entwicklung zu gewährleisten.

Institutioneller Rahmen

Das Angebot fand über eine Dauer von zwei Jahren im Eltern-Kind Zentrum Stuttgart West statt. Es war ein teilweise nach den Altersgruppen differenziertes, wöchentlich zweistündig veranstaltetes, inhaltlich langfristig durchgeplantes Kursangebot des EKiz. Im Allgemeinen betrug die Teilnehmerzahl ca. 10 Kinder pro Gruppe. Bis zu 4 Fachkräfte waren – z.T. ehrenamtlich – an der Betreuung beteiligt. Des Weiteren beteiligten sich auch Eltern an dem Projekt. Das Eltern-Kind-Zentrum steht in Kooperation mit anliegenden Schulen, Kindertagesstätten sowie der Bezirksverwaltung.



Innovative Aspekte

- Gleichzeitigkeit von Musik und Kunst
- Erweiterung des künstlerisch-kulturellen Angebots einer Familienbildungsstätte
- Flexibles Angebot auch für Familien mit mehreren Kindern
- Prozessorientiertheit
- Einbezug der Eltern
- Niederschwellige Zugangsvoraussetzungen

Erfahrungen

Das Konzept einer offenen und inhaltlich wenig angeleiteten Zusammenkunft von Kindern verschiedensten Alters wurde von allen Beteiligten gut angenommen. Durch die Mitarbeit von vielen ehrenamtlichen Personen konnten sich die Kinder als Hilfestellung direkt und persönlich an erwachsene Helfer wenden. Eine Schwierigkeit bestand darin, die Strukturiertheit des geplanten Angebots mit der gewünschten Offenheit der Teilnahme zu verbinden. Auch wurde das variantenreiche Angebot von Musizieren, Töpfern, Malen und Basteln nicht immer in voller Breite wahrgenommen, da sich, u.a. bedingt durch die großen Altersunterschiede, eine eigene Gruppendynamik bildete, in welcher die älteren Kinder eine beeinflussende Vorbildfunktion für die jüngeren einnahmen. Die Beteiligung der Eltern wurde von den Teilnehmern als positiv empfunden. Durch die interne Dokumentation ergab sich für die Mitarbeiter noch während des Verlaufs einer Projektphase die Möglichkeit der Reflexion. Die abschließenden Ausstellungen waren gut besucht und boten eine gelungene Öffnung nach außen, um weitere Anknüpfungspunkte für neue Teilnehmer zu bilden.

Ansprechpartner

Frau Elke Arenskrieger | Tel. 0711/505368-40 |
Frau Dipl. Ing. Alexandra Triviño | Tel. 0711/505368-0 |
Eltern-Kind Zentrum Stuttgart West e.V. | Ludwigsstraße 41 – 43 |
70176 Stuttgart | E-Mail alexandra.trivino@gmx.de |
www.eltern-kind-zentrum.de

„Musik, Kunst und Sprache“



„Musik, Kunst und Sprache“

Verbindung aus musischer, künstlerischer und bilingualer Früherziehung unter Einbezug externer Fachkräfte

Träger

Förderverein Kinderhaus Französische Allee e.V., Tübingen

Konzept und Ziele

Das Projekt zielt darauf, im Rahmen der alltäglichen pädagogischen Arbeit des Kinderhauses Französische Straße in einem spielerischen und ganzheitlichen Ansatz Bildende Kunst, Musik, Naturerfahrungen und die Entwicklung von kreativen und expressiven Sprachfertigkeiten in Deutsch und Englisch miteinander zu verbinden. Die primären Ziele des Projektes liegen darin, die Entfaltung des kreativen Potenzials der Kinder durch ein qualifiziertes musisch-ästhetisches Bildungsangebot zu fördern, den Erwerb der englischen Sprache kreativ zu unterstützen sowie die Sozialkompetenz der Kinder zu stärken.

Dabei sollen englischsprachige professionelle Mitarbeiter aus Kunst und Musik mit den deutschsprachigen Erzieherinnen zusammenwirken. Ziel ist eine ganzheitliche Förderung der Kinder, mit besonderer Akzentuierung der zweisprachigen Bildung im Rahmen eines immersiven Ansatzes („Sprachtauchbad“).

Institutioneller Rahmen

Mit dem Projekt wurde das bestehende Kinderhauskonzept durch die aktive Einbindung externer Künstler aus dem künstlerischen und dem musischen Bereich erweitert. Die Beschäftigung mit Kunst, Musik und Natur stand zudem in direkter Verbindung zum sprachlichen Teil des Projektes. Dazu wurde bei allen Aktivitäten gleichermaßen auf Deutsch (Erzieherinnen) und auf Englisch (Künstler, Musiklehrerin) gesprochen. Regelmäßige Ausflüge zu Naturschauplätzen, Kunstausstellungen und musikalische Aufführungen gehörten ebenfalls zum Konzept.

Das Projekt fand überwiegend in den Räumen des Kinderhauses Französische Allee statt. Es haben in jedem Jahr zwei Gruppen mit jeweils 8 Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren teilgenommen. Den musischen



Teil bot eine Musikschullehrerin der Tübinger Musikschule an. Das künstlerische Angebot wurde im ersten Jahr von einem amerikanischen Bildhauer/Künstler des Deutsch-Amerikanischen Instituts Tübingens geleitet. Das Projekt stand daher in enger Kooperation mit dem Deutsch-Amerikanischen Institut und der Musikschule Tübingen. Darüber hinaus fand eine fremdsprachendidaktisch zentrierte wissenschaftliche Begleitung des Projektes statt. Die Projektlaufzeit betrug 3 Jahre.

Innovative Aspekte

- Bilingualer Ansatz
- Verbindung von künstlerisch-ästhetischer Bildung mit Vermittlung einer Fremdsprache
- Integriertes Fortbildungskonzept für die Erzieherinnen
- Breite Vernetzung mit anderen Bildungsinstitutionen der Stadt

Erfahrungen

Das Projekt war insgesamt erfolgreich. Besonders die verschiedenen Ausstellungen und Aufführungen machten allen Beteiligten viel Freude. Der künstlerisch-bildende Teil des Projektes wurde bereits nach 1 Jahr von einer Erzieherin des Kinderhauses übernommen. Die Musiklehrerin begleitete das Projekt über die gesamte Projektlaufzeit von 3 Jahren. Die Umsetzung der angestrebten Ziele gelang mit dem Konzept insbesondere im Hinblick auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen sowie fachlichen Wissens und konkreter Fähigkeiten. Die Zusammenarbeit mit der Musikpädagogin hat sich sehr gut bewährt und soll über das Projekt hinaus fortgeführt werden. Ebenso möchte man auch den Kunstbereich wieder durch eine Zusammenarbeit mit externen Künstlern/Kunstpädagogen erweitern. Ein besonderer Schwerpunkt soll dabei weiterhin auf einer kontinuierlichen Fortbildung der internen Fachkräfte liegen.

Ansprechpartner

Dr. Andre Zimmermann | Förderverein Kinderhaus Französische Allee e.V. | Französische Allee 11 | 72072 Tübingen | Tel. 0173/3617363 | E-Mail zimandre@web.de



„Mobile Kinder-Kunst-Pakete“

„Mobile Kinder-Kunst-Pakete“

Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von musisch-ästhetischen Projekttagen in Kindertageseinrichtungen

Träger

Familien-Bildungsstätte Tübingen e.V., Tübingen

Konzept und Ziele

Ziel des Projektes ist es, die musisch-ästhetische Bildung in den Kindertagesstätten der Stadt und des Landkreises Tübingen durch das Angebot von durchgeplanten künstlerischen – ein- oder mehrtägigen – Projekttagen („Mobile Kinder-Kunst-Pakete“) zu ergänzen. Im Rahmen des Projektes werden von der Familien-Bildungsstätte Tübingen „Kinder-Kunst-Pakete“ zusammengestellt. Diese Pakete umfassen die Konzeption musisch-ästhetischer Projekttage in Kindertagesstätten ebenso wie die gesamte Organisation, die Beschaffung der benötigten Materialien und die Vermittlung entsprechend qualifizierter Fachleute. Die Einrichtungen, die ein solches Paket buchen, können aus einem breiten Themenspektrum, das neben Malerei, Musik, Tanz und Theater z.B. auch Märchen und Backen umfasst, wählen. Die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Projekttage wird an die Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen Kindergarten-Teams angepasst. Das Projekt zielt damit vor allem darauf, möglichst vielen Kindern aus unterschiedlichen Betreuungseinrichtungen intensive künstlerisch-kreative Erfahrungen zu ermöglichen. Darüber hinaus ist das Projekt als zusätzliche Unterstützung des regulären Kindergartenbetriebs in personell-institutioneller und inhaltlicher Hinsicht gedacht.

Institutioneller Rahmen

Die Projekttage finden überwiegend in den Kindertagesstätten statt, wobei auch bereits Ausflüge und Besuche in Ausstellungen einbezogen waren. Die Anzahl der teilnehmenden Kinder variiert inner-



halb der bereits stattgefundenen Pakete zwischen 7 bis 46 Kinder. Entsprechend unterscheidet sich auch die Anzahl der durchgeführten Übungseinheiten. Geleitet werden die Projekttage von entsprechend qualifizierten Fachkräften, z.B. Museumspädagogen oder Ergotherapeuten. Diese sind entweder direkt in der Familienbildungsstätte tätig oder werden über diese vermittelt. Insgesamt werden bis Ende des Projektes voraussichtlich 28 „Kinder-Kunst-Pakete“ in Anspruch genommen worden sein. Somit wird das Projekt insgesamt über 400 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren erreichen. Das Projekt ist auf eine Dauer von 3 Jahren angelegt und läuft zum Ende des Jahres 2009 aus.

Innovative Aspekte

- Strukturell angelegte Unterstützung von Kindertageseinrichtungen aus inhaltlicher und institutioneller Sicht
- Kooperationsnetzwerk zwischen Kindertageseinrichtungen und Fachpersonal unterschiedlich musisch-ästhetischer Bereiche/der Familienbildungsstätte
- Flexibel orientiert an Bedürfnissen und Wünschen der Einrichtungen
- Weitreichend: das Projekt konnte viele Kindergärten der Region erreichen

Erfahrungen

Der Projektverlauf wird von den Beteiligten als sehr erfolgreich beurteilt. Das Team der Familienbildungsstätte bekam von den teilnehmenden Einrichtungen überwiegend positive Rückmeldungen. Viele Erzieherinnen empfanden die Projekttage auch für ihre eigene künstlerisch-kreative Tätigkeit im Kindergarten unterstützend. So kam es vor, dass die Erzieherinnen das von der Familienbildungsstätte durchgeführte Projekt selbständig über ein ganzes Jahr weiterführten und auch weiterhin mit der Familienbildungsstätte in Kontakt blieben. Bei der Themenwahl wurden vor allem Projektpakete im musischen und künstlerisch-kreativen Bereich nachgefragt. Aber auch natur- und

bewegungsorientierte Pakete fanden Interesse. Die organisatorische Umsetzung gestaltete sich bei den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich. Es kamen Projektpakete zustande, die eine gesamte Woche ausfüllten oder mit Einzelterminen einen längeren Zeitraum umfassten.

Das Projekt konnte eine große Anzahl an Einrichtungen einbeziehen und erfuhr insgesamt eine rege Nachfrage nach Kinder-Kunst-Paketen. Jedoch haben, aus unterschiedlichen Gründen, nicht alle Kindergärten des Einzugsbereichs das Angebot wahrgenommen. So konnten einige Kindergärten weder zeitlich noch personell die Flexibilität bieten (oft aus Personalmangel oder zeitlicher Auslastung), um ein solches Projekt zu ermöglichen. Andere, gerade auch Brennpunkt-kindergärten, fragten das Angebot nicht nach, obwohl das Projekt gerade hier sehr gerne aktiv geworden wäre; wieder andere kooperierten bereits mit externen Partnern.

Ansprechpartner

Sabine Wurfer | Familien – Bildungsstätte Tübingen e.V. |
Hechinger Straße 13 | 72072 Tübingen | Tel. 07071/930468 |
E-Mail sabine.wurfer@fbs-tuebingen.de

Foto aus dem Projekt „Musik, Kunst und Sprache“, Förderverein Kinderhaus Französische Allee e.V. Tübingen





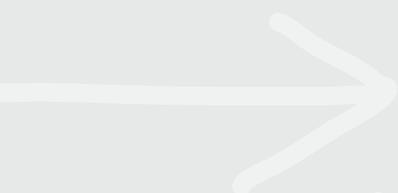
Foto aus dem Projekt
„Singen, bewegen, sprechen“, Landesverband
der Musikschulen Baden-Württembergs e.V.,
Tandem Blaufelden / Niederstetten

III. Ergebnisse der Projektleiter(innen) und der Elternbefragung

Eckart Liebau mit Susann Böhner, Daniel Burghardt und
Katharina Welsch

1. Befragung der Projektleiter(innen) 2008

Die Projektleitungen der 21 Projekte wurden im Sommer 2008 schriftlich befragt. Der Fragebogen umfasste 15 Fragenkomplexe, die auf die beiden Leitfragen der Evaluation, also die Frage nach den Bildungswirkungen für die Kinder und die Frage nach den Erfahrungen mit der Kooperation zwischen Künstlern und Kindertagesstätten, zentriert waren. 19 Projekte haben geantwortet. Die wichtigsten Ergebnisse zu den beiden Themen werden hier zusammenfassend dargestellt und knapp kommentiert.

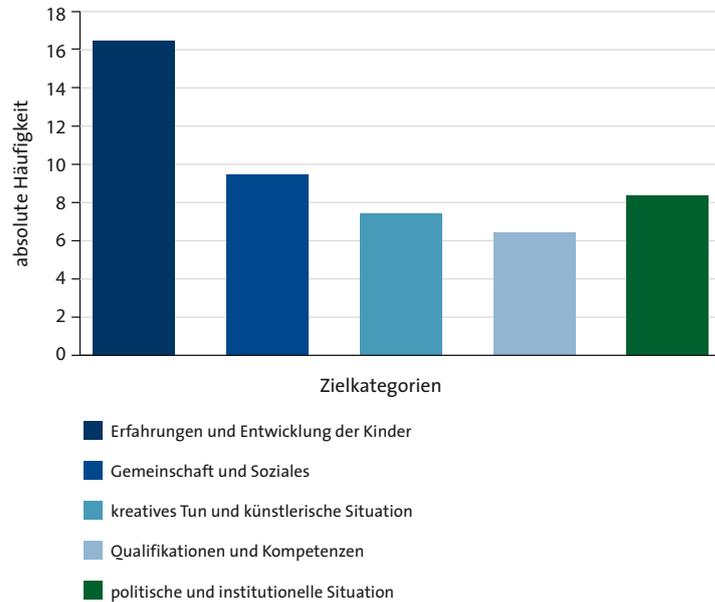


Ergebnisse

Fragestellung

Was möchten Sie mit Ihrem Projekt erreichen?
Bitte nennen Sie bis zu drei Ziele, die für Ihr Projekt besondere
Bedeutung haben.

Diagramm 1:
Häufigkeitsverteilung der
genannten Zielkategorien



Diese offene Frage zeigt die Bandbreite und auch Heterogenität der Intentionen, die mit musisch-ästhetischen Projekten verknüpft werden können. Die Auswertung führte zu fünf relativ klar unterscheidbaren Zieldimensionen, Einige Beispiele für die Formulierungen:

a) Erfahrungen und Entwicklung der Kinder

- ... die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit fördern
- ... Ermöglichung intensiver künstlerisch-kreativer Erfahrungen
- ... eigene Ideen wahrnehmen lernen

b) Gemeinschaft und Soziales

- ... Gewaltprävention
- ... Ort der Gemeinschaft schaffen

c) Kreatives Tun und künstlerische Situation

- ... Imaginationsräume schaffen
- ... Künstlerisches Gestalten

d) Qualifikationen und Kompetenzen

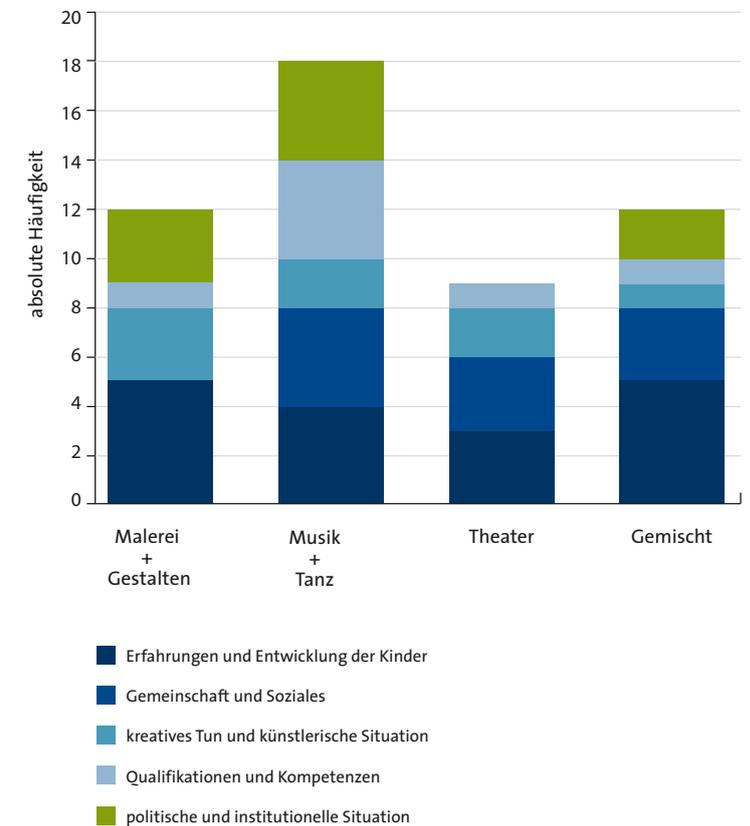
- ... rhythmische und motorische Kompetenzen
- ... ein Instrument spielen lernen

Diagramm 2:
Häufigkeitsverteilung der
Zielkategorien nach Projektbereich

e) Politische und Institutionelle Situation

- ... Verknüpfung der Arbeitsbereiche: Atelier – Kindergarten
- ... Ergänzung der Gruppenarbeit in den Kitas
- ... Integration in den Bildungsplan des Kindergartens

Die Ziele sind jedoch nicht gleichverteilt und damit gleichgewichtig. Für die Organisatoren der Modellprojekte stehen die verschiedenen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, mit denen sie es zu tun haben, relativ eindeutig im Mittelpunkt. Die institutionellen Ziele werden zwar ebenfalls benannt; ihnen kommt jedoch deutlich geringere Bedeutung zu.



Differenziert man nach den Projektbereichen, so ergeben sich nur sehr geringe Unterschiede. Bemerkenswert ist allerdings, dass im Bereich Malerei und Gestalten die sozialen Ziele, im Bereich Theater dagegen die institutionellen Ziele nicht benannt worden sind.

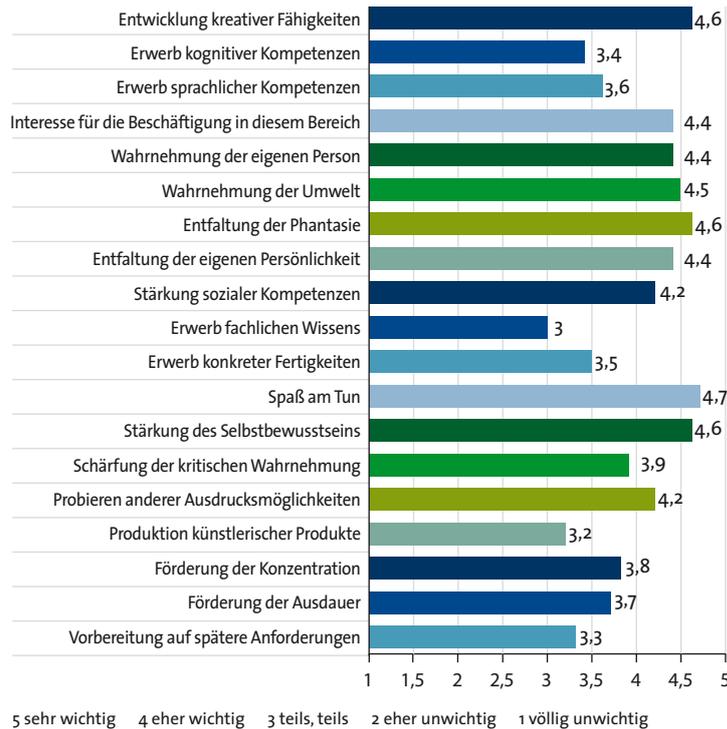
1.1. Bildungsziele und Bildungswirkungen

Eine Frage nach Bildungszielen thematisierte in 13 Items die Relevanz möglicher Bildungsziele im Hinblick auf die Kinder.

Fragestellung

Welche konkreten Ziele im Hinblick auf die Kinder sind Ihnen besonders wichtig?

Diagramm 3: Wichtigkeit der Ziele im Hinblick auf die Kinder



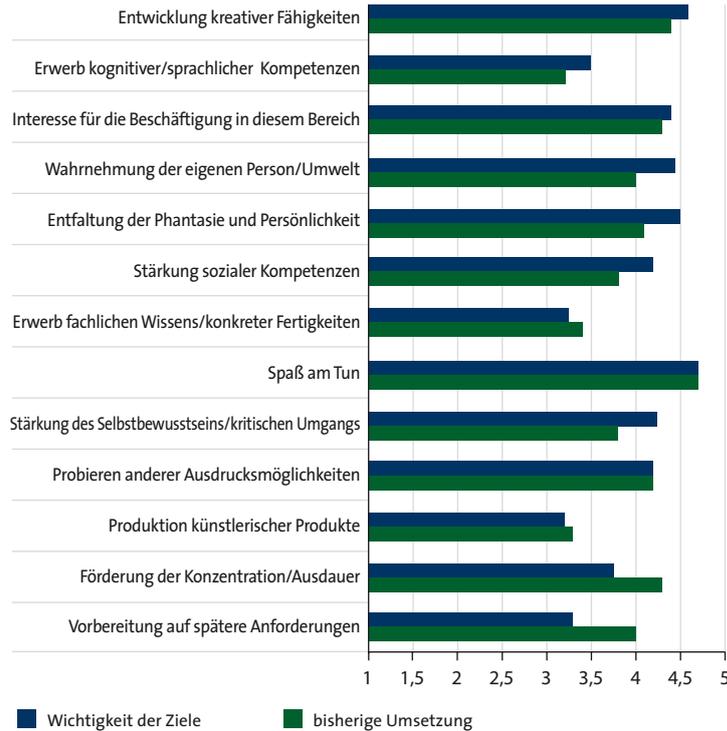
Der Spaß am Tun, die Entwicklung kreativer Fähigkeiten, die Entfaltung der Phantasie und die Stärkung des Selbstbewusstseins führen die Hit-Liste an. Demgegenüber gelten der Erwerb fachlichen Wissens, die Produktion künstlerischer Produkte, die Vorbereitung auf spätere Anforderungen und auch der Erwerb kognitiver Kompetenzen als deutlich weniger bedeutsam. Offenbar spielt für die Einschätzung der musisch-ästhetischen Praxis eine Gegenwartsorientierung im Blick auf die aktuelle Situation der Kinder eine zentrale Rolle. Wie stark dabei die Orientierung an der Kreativität der Kinder dominiert, zeigt der folgende tabellarische Vergleich von drei zentralen Fähigkeitsbereichen:

Tabelle 1: Wichtigkeit ausgewählter Ziele

Ziele	absolute Häufigkeit		
	Entwicklung kreativer Fähigkeiten	Erwerb kognitiver Kompetenzen	Erwerb sprachlicher Kompetenzen
Sehr wichtig	13	2	4
Eher wichtig	5	8	8
Teils, teils	1	4	4
Eher unwichtig	-	5	1
Völlig unwichtig	-	-	2
Gesamt	19	19	19

Welche Ziele werden in welchem Umfang erreicht? Und in welchem Verhältnis steht die Zielerreichung zu den Wünschen?

Diagramm 4:
Vergleich der Wichtigkeit und der Umsetzung der Ziele im Hinblick auf die Kinder (Vergleich der Ergebnisse der Fragen 2 und 3)



Die Ergebnisse des Soll/Ist-Vergleichs sind erstaunlich und bemerkenswert. In der Sicht der Projektleiter und Projektleiterinnen werden die Ziele in hohem Maße erreicht. Bei vier Zielen übertrifft in der Sicht der Befragten sogar die Wirklichkeit die Wünsche. Interessanterweise handelt es sich hier um im engeren Sinne qualifikatorisch relevante Aspekte, nämlich den Erwerb fachlichen Wissens/konkreter Fertigkeiten, die Förderung von Konzentration und Ausdauer, die Vorbereitung auf spätere Anforderungen und schließlich auch die Produktion künstlerischer Produkte.

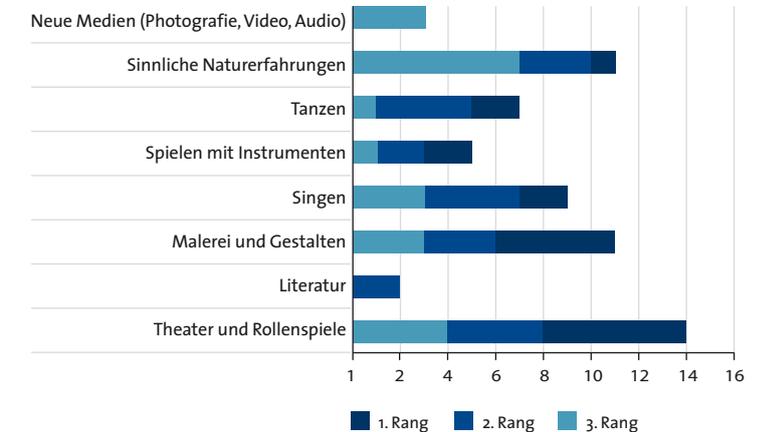
Fragestellung

Kinder sollten im Kindergartenalter Erfahrungen mit folgenden Bereichen machen. Welche Ansätze sollten Ihrer Meinung nach in einer Kindertagesstätte in Zukunft im Mittelpunkt stehen? Bitte nennen Sie die drei wichtigsten in Ihrer Reihenfolge.

Tabelle 2:
Rangreihe der Wichtigkeit ästhetischer Bereiche in Kitas

absolute Häufigkeit	Als wichtigster Bereich genannt	als zweitwichtigster Bereich genannt	Als drittwichtigster Bereich genannt	nicht unter den ersten dreien genannt
Theater und Rollenspiele	4	5	5	4
Literatur	-	2	-	16
Malerei und Gestalten	3	3	5	7
Singen	3	4	2	9
Spielen mit Instrumenten	1	2	2	13
Tanzen	1	4	2	11
Sinnliche Naturerfahrungen	7	3	1	7
Neue Medien (Photografie, Video, Audio)	-	-	3	15

Diagramm 5:
Rangreihe der Wichtigkeit ästhetischer Bereiche in Kitas



Welche Bedeutung messen die Projektleiter und Projektleiterinnen den unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungs- und Praxisbereichen zu? Ginge man von den Projekten selbst aus, so wäre zu erwarten, dass Musik und bildende Kunst die Hit-Liste anführen. Interessanterweise ist das aber nicht der Fall. Sieht man nur auf die Erstplatzierungen, so bildet die Ermöglichung sinnlicher Naturerfahrungen das erste Ziel für den Kindergarten der Zukunft, gefolgt von Theater/Rollenspiele und Musik (Singen, Spielen mit Instrumenten)². Nimmt man die Nennungen insgesamt, so ändert sich das Bild. Theater/Rollenspiele führt dann sowohl auf der Positiv-Liste (mit 14 Nennungen) als auch auf der Negativ-Liste (mit 4 Nicht-Platzierungen) eindeutig die Hit-Liste an, gefolgt von Musik, Malerei und Gestalten und sinnlichen Naturerfahrungen. In der Sicht der Projektleitungen bietet der Bereich Theater/Rollenspiele offensichtlich besonders günstige Aussichten für die Entwicklung der Kindertagesstätten im Bereich der musisch-ästhetischen Bildung. Dieses zunächst durchaus überraschende Ergebnis erscheint dann als durchaus plausibel, wenn man in Betracht zieht, dass Theater wie kein anderer der ästhetischen Bereiche verschiedene künstlerische Aktivitäten miteinander verbindet und verbinden kann. Ein zweites überraschendes Ergebnis ist der geringe Stellenwert, der der Literatur und den neuen Medien zugewiesen wird. Zwar sind in der Grundgesamtheit keine Projekte vertreten, die sich auf diese Themen konzentriert haben; dennoch hätte man hier auch deutlich höhere Werte erwarten können. Im Blick auf die Literatur ist allerdings nicht auszuschließen, dass die Befragten die im Kindergartenalter völlig übliche und sehr verbreitete literarische Praxis des Vorlesens und Erzählens sowie des Bilderbücherlesens hier nicht assoziiert haben. Hätte man direkt nach diesen Tätigkeiten gefragt, wäre das Ergebnis vermutlich deutlich anders ausgefallen. Die Frage nach den neuen Medien indessen war eindeutig – und das Ergebnis ist es ebenso; die Projektleiterinnen und Projektleiter sehen den Stellenwert der neuen Medien auch im Kindergarten der Zukunft als eher untergeordnet an.

² Die Werte für Musik sind nicht vollständig vergleichbar mit den anderen Werten, da sie sich aus zwei Items zusammensetzen und somit Doppelnennungen möglich waren. Daher können sie auch nur bei der Erstplatzierung ohne weiteres addiert werden.

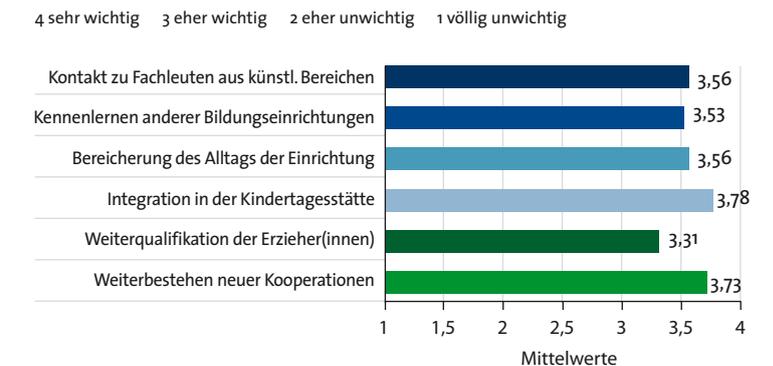
1.2. Institutionelle Ziele und Zielerreichung

Ein wichtiges Ziel des Modellprogramms liegt in der Erprobung unterschiedlicher Formen der Beteiligung von Künstlern und Kunstpädagogen der verschiedenen Sparten an der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Damit stellt sich die Frage, welche institutionellen Ziele die Projektleitungen mit den Projekten verfolgen, wieweit diese Ziele in ihrer Sicht erreicht werden und welche Formen der Kooperation entwickelt werden. In diesem Zusammenhang steht auch die Frage nach Variationen der Ursprungsplanung im und durch den laufenden Prozess.

Sechs institutionelle Ziele wurden thematisiert:



Diagramm 6:
Wichtigkeit genannter
institutioneller Ziele



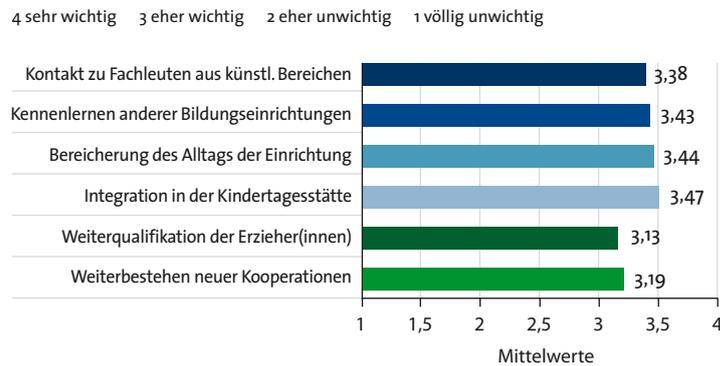
Die durchweg positiven Bewertungen zeigen wenig Unterschiede; deutlich wird allerdings, dass die Integration in den Alltag der Kindertagesstätte und die Prolongierung begonnener Kooperationen etwas höher gewichtet werden als die anderen Aspekte.

Entscheidend ist freilich auch hier die Frage der Umsetzung:

Fragestellung

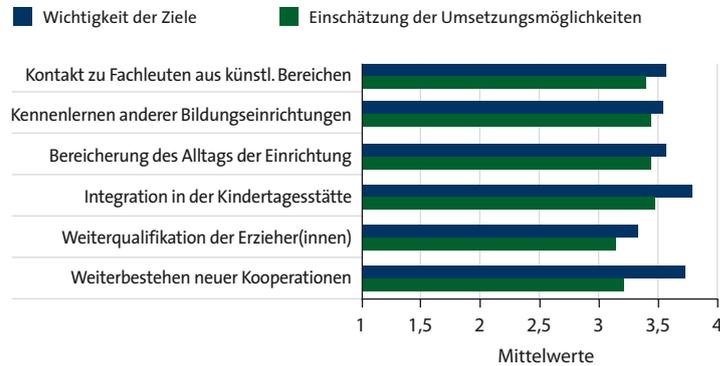
Wie schätzen Sie nach bisherigen Erfahrungen die Umsetzungsmöglichkeiten dieser Ziele ein?

Diagramm 7: Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten der institutionellen Ziele



Vergleicht man Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten, so ergibt sich folgendes Bild:

Diagramm 8: Vergleich der Wichtigkeit und Umsetzbarkeit institutioneller Ziele



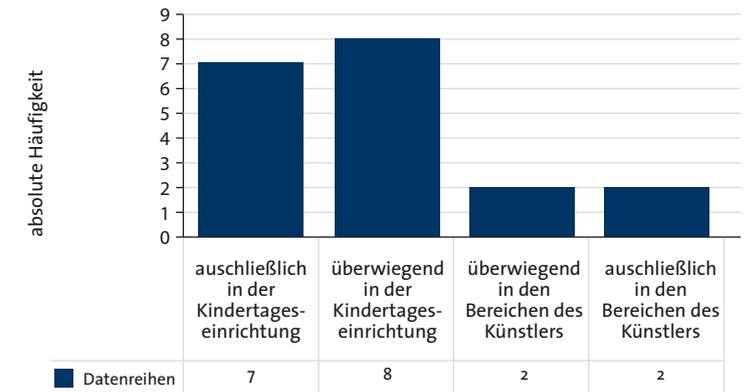
Im Soll/Ist-Vergleich zeigen sich hohe Übereinstimmungen; nach Einschätzung der Projektleitungen gelingt es offensichtlich den Projekten gut, die institutionellen Ziele umzusetzen. Gewisse Einschränkungen werden allerdings bei den beiden besonders hoch bewerteten Zielen sichtbar. Hier sind die Soll/Ist-Differenzen zwar ebenfalls relativ gering, aber im Vergleich doch am deutlichsten ausgeprägt. Man kann daraus schließen, dass die größten institutionellen Entwicklungsaufgaben für die Umsetzung von kooperativ angelegten Programmen musisch-ästhetischer Bildung nach wie vor in der Integration der Programme in den Alltag der Kindertageseinrichtungen und in der Sicherung der Dauerhaftigkeit bzw. Nachhaltigkeit liegen.

Eine wichtige Frage stellt in diesem Zusammenhang die räumliche und soziale Organisation der musisch-ästhetischen Aktivitäten dar:

Fragestellung

An welchen Orten finden die künstlerischen Aktivitäten mit den Kindern statt?

Diagramm 9: Orte der künstlerischen Aktivitäten



Die Projekte haben überwiegend einen Ansatz der weitgehenden räumlichen Integration der künstlerischen Aktivitäten in die pädagogische Einrichtung gewählt. Dieses Ergebnis ist in hohem Maße plausibel, sobald größere Gruppen von Kindern ins Spiel kommen. Dementsprechend handelt es sich bei den überwiegend oder ausschließlich in den Räumen der Künstler stattfindenden Aktivitäten durchgängig um zahlenmäßig kleine Gruppen. Der zentrale Ort der musisch-ästhetischen Bildung ist also die Bildungseinrichtung selbst, ggf. ergänzt um andere für die künstlerische Bildung relevante Orte. Das dürfte auch in Zukunft so bleiben.

Für die Praxis der ästhetischen Bildung in den Kindertagesstätten entscheidend sind die Fragen der Arbeitsteilung und der Kommunikation zwischen Künstlern/Kunstpädagogen und Erziehern. Dies betrifft einerseits die anleitenden Aktivitäten in den ästhetischen Bildungssituationen selbst, andererseits die Organisation und die Inhalte der alltags- und planungsbezogenen sowie der reflexiven Kommunikation zwischen den beiden Gruppen. Zunächst sollen die Ergebnisse zu den anleitenden Aktivitäten dargestellt werden:

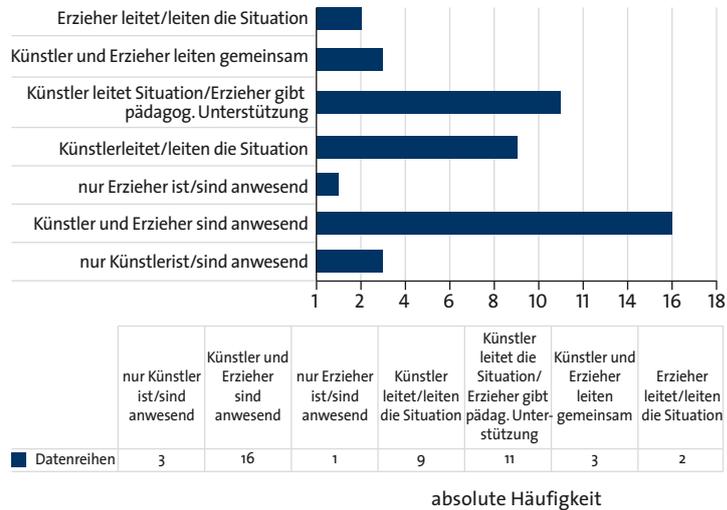
Im Blick auf die Zusammenarbeit in den ästhetischen Bildungssituationen selbst zeichnet sich ein hier deutliches, strikt arbeitsteiliges Muster ab: Von wenigen Ausnahmen abgesehen, sind zwar Künstler und Erzieher gemeinsam in den Situationen anwesend. Dabei leiten jedoch meist die Künstler die Situation, während die Erzieher eher unterstützend tätig werden. Eine gemeinsame Leitung der Situationen wird nur dreimal als eine übliche Form genannt. Die Künstler werden also nicht nur als fachliche Experten für ihren jeweiligen Bereich, sondern zugleich auch als im künstlerischen Bereich im wesentlichen allein zuständige pädagogische Experten angesehen und eingesetzt; die Erzieherinnen begrenzen sich in diesen Fällen i.w. auf unterstützende Tätigkeiten. Die Arbeitsteilung in der Situation wird überwiegend nicht reziprok und gleichberechtigt, sondern tendenziell hierarchisch organisiert: die Erzieherinnen geben für die Situationen der ästhetischen Bildung die pädagogische Herrschaft über die Situation ab. (In der Praxis bedeutet dies nach den Beobachtungen in den Projektbesuchen häufig die Selbstbegrenzung der Erzieherinnen auf disziplinierende Interventionen.)

Dieses Bild einer relativ strikten Arbeitsteilung wird tendenziell auch durch die Befunde zu den Kommunikationsformen bestätigt:

Fragestellung

Welche Formen der Anleitung treffen auf Ihr Projekt zu?

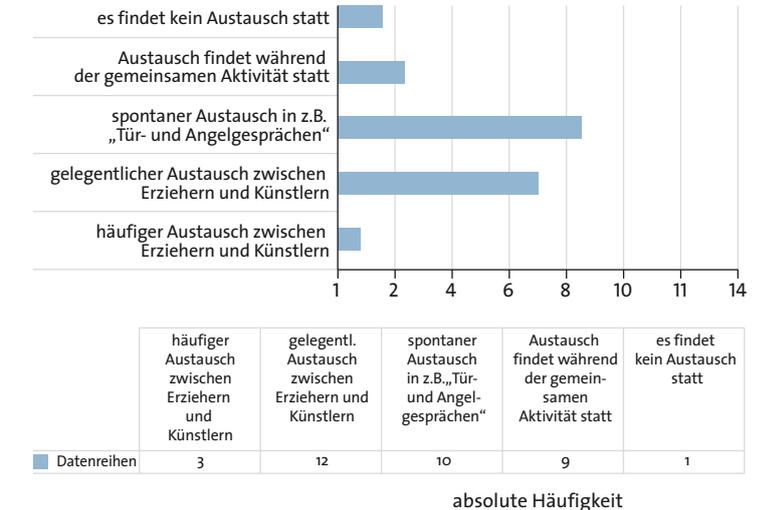
Diagramm 10: Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Erziehern (Mehrfachantworten)



Fragestellung

Welches Maß der Kooperation zwischen dem/den Künstler(n) und den Erziehern trifft auf Ihr Projekt am ehesten zu?

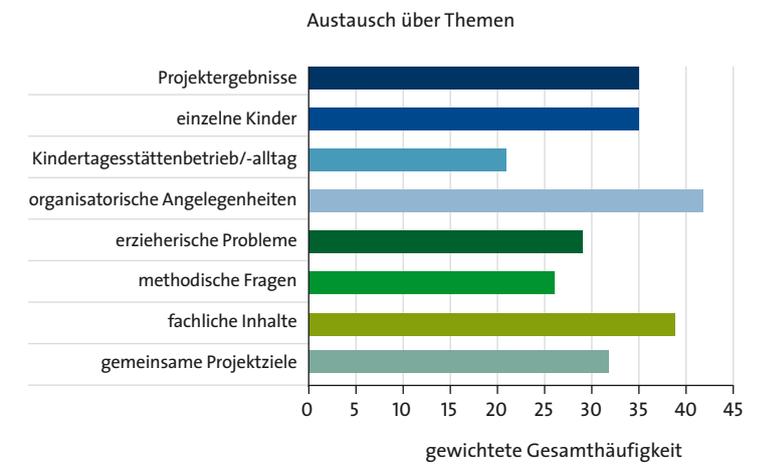
Diagramm 11: Kooperation zwischen Künstlern und Erziehern



Wiederum wird „häufiger Austausch“, der notwendigerweise gesondert organisiert werden muss, also besondere Zeiten und damit i.d.R. Mehrarbeit erfordert, nur dreimal angegeben; es überwiegen dagegen eher sporadische Formen der Kommunikation in spontanen Gesprächen oder auch am Rande der Bildungssituationen in Tür- und Angelgesprächen. Jedoch wird immerhin mit einer gewissen Häufigkeit (neunmal) auch Austausch während der gemeinsamen Aktivitäten angegeben; soweit es zeitliche Lücken im Programm (z.B. Phasen der Selbstbeschäftigung der Kinder) gibt, erscheint das auch als plausibel.

Entscheidend ist indessen nicht nur die Form, sondern auch der Inhalt der Kommunikation. Welche Inhalte werden also besprochen, und in welcher Intensität?

Diagramm 12:
Häufigkeitsverteilung zum Austausch über genannte Themen (gewichtet: „Häufig“ mit Faktor 3, „manchmal“ mit Faktor 2, „selten“ mit Faktor 1)



Dass organisatorische Angelegenheiten bei den absoluten Häufigkeiten wie auch in der gewichteten Darstellung eindeutig die Spitze bilden, ist angesichts der arbeitsteiligen Kooperationsformen wenig erstaunlich; Termine müssen abgestimmt, Vertretungen geregelt, Dokumentationsformen verabredet werden etc. Ebenfalls vor diesem Hintergrund ist das zweite wesentliche Thema, die Kommunikation über fachliche Inhalte, zu sehen. Die Frage ist in diesem Kontext eindeutig auf die Inhalte der jeweiligen ästhetischen Bildung bezogen; die Kommunikation setzt also die Differenz zwischen „Profis“ und „Laien“ voraus – es wird in der Regel um Erläuterung und Darstellung des jeweiligen Konzepts und seiner Umsetzung durch die Künstler gehen. Gespräche über Projektergebnisse und über einzelne Kinder bilden weitere Schwerpunkte.

Gespräche über Projektergebnisse dienen der alltäglichen Vergewisserung und „Evaluation“ des Geschehens; dass daran auf beiden Seiten Interesse besteht, ist unmittelbar einleuchtend. Man darf vermuten, dass die Gespräche über einzelne Kinder anlassbezogen, bei Auffälligkeiten welcher Art auch immer, zustandekommen. Ähnlich ist auch der Austausch über erzieherische Probleme einzuschätzen. Gespräche über methodische Fragen dürften sich vor allem um die bereichsspezifischen Vermittlungsmethoden der fachlichen Inhalte drehen. Vergleichsweise selten in der Sicht der Projektleitungen finden Gespräche über den Alltag der Kindertagesstätten statt – auch dies ist ein sehr deutlicher Hinweis darauf, dass die ästhetischen Bildungssituationen in den Projekten bisher zumeist noch nicht als integraler Bestandteil der Kita-Praxis wahrgenommen werden, sondern als Zusatzaktivität. Angesichts des Innovationsgehalts der Projekte und der insgesamt

Fragestellung

Inwieweit findet ein Austausch über folgende Themen statt?

Tabelle 3:
Austausch über genannte Themen

	absolute Häufigkeit				Gesamt
	häufig	Manchmal	selten	nie	
gemeinsame Projektziele	4	9	2	1	16
Fachliche Inhalte	6	10	1	-	17
methodische Fragen	5	2	7	1	15
erzieherische Probleme	3	9	2	1	15
organisatorische Angelegenheiten	8	9	-	-	17
Kindertagesstättenbetrieb/-alltag	2	5	5	2	14
Einzelne Kinder	5	9	2	1	17
Projektergebnisse	3	12	2	-	17
Gesamt	36	65	21	6	128

geringen einschlägigen Erfahrung ist es nicht überraschend, dass eine Reihe von Projekten während der Laufzeit die ursprünglich geplanten Abläufe in der einen oder anderen Weise modifiziert haben. Die Frage nach solchen Modifikationen beantworteten 8 von 19 Projekten positiv. Sie gaben folgende Auskünfte über die Veränderungen und ihre Gründe:

Fragestellung

Was wurde geändert?

Diagramm 13: bisherige Änderungen



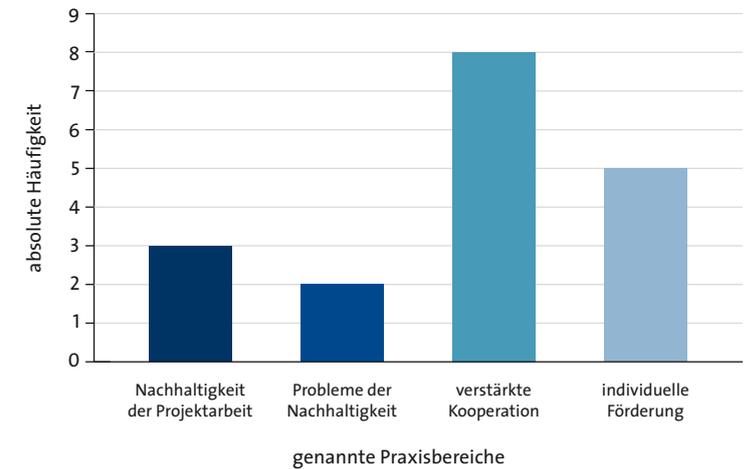
Je zur Hälfte waren es inhaltliche oder organisatorische Veränderungen, die vorgenommen wurden; und die Gründe waren ebenfalls je zur Hälfte pädagogischer oder organisatorischer bzw. personeller Art.

Vor dem Hintergrund der gesamten Befunde ist auch der Befund zu den Schlussfolgerungen aus den bisherigen Erfahrungen nicht mehr überraschend. Die Projektleitungen betonten sehr deutlich die institutionell-organisatorische Perspektive. Es geht darum, die Kooperation zwischen den Akteuren der ästhetischen Bildung und den Kindertagesstätten systematisch zu verstärken, Kunst und Pädagogik stärker miteinander zu verknüpfen, die Nachhaltigkeit der Initiativen u.a. durch die Weiterbildung der Erzieherinnen zu sichern, um schließlich der individuellen Förderung der Kinder mehr Raum zu schaffen.

Fragestellung

Welche Schlüsse ziehen Sie aus den bisherigen Projekterfahrungen für Ihre zukünftige pädagogische Praxis?

Diagramm 15: Schlüsse für zukünftige pädagogische Praxis



Fragestellung

Warum wurde dies geändert?

Diagramm 14: Gründe für Veränderungen



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Projektleitungen auf der Ebene der Bildungswirkungen für die Kinder ausnahmslos sehr positive Befunde und Ergebnisse wahrnehmen. Die musisch-ästhetischen Modellprojekte erreichen in hohem Maße die selbstgesetzten Ziele; das Modellprogramm zeigt in der Sicht der Projektleitungen eindrucksvoll die Fruchtbarkeit des Ansatzes, in den Kindertagesstätten der künstlerisch-ästhetischen Bildung großen Raum zu geben. Weniger eindeutig sind die Befunde im Blick auf die institutionellen Ziele. Zwar finden sich auch hier durchaus positive Befunde, aber es zeigen sich in der Sicht der Projektleitungen auch mancherlei Schwierigkeiten bei den Versuchen, die Welten der Erzieherinnen und der Künstler und Kunstpädagogen so eng aufeinander zu beziehen, dass wirklich von einer Integration der künstlerisch-ästhetischen Bildung in den Kita-Alltag gesprochen werden kann.

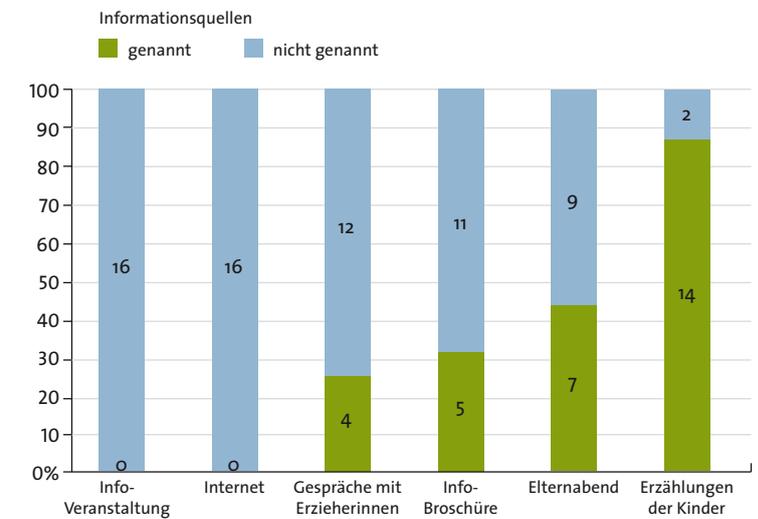
2. Eine exemplarische Elternbefragung

Um auch die Perspektive von Eltern auf musisch-ästhetische Ansätze zu erfahren, ist im Herbst 2008 im Projekt „Den eigenen Ausdruck finden“ der KiWi (Kunst in der Werkstatt integrativ) eine schriftliche Befragung der Eltern durchgeführt worden. Diese Untersuchung ist selbstverständlich nur für das untersuchte Projekt in vollem Umfang aussagekräftig; die Ergebnisse lassen aber, im Verbund mit den in den anderen Projekten auf andere Weise erhobenen Informationen, durchaus allgemeinere Schlüsse zu. Die Befragung war recht detailliert; hier können daher nur einige besonders aussagekräftige Ergebnisse dargestellt werden.

Bei den 16 Kindern, deren Eltern an der Befragung teilnahmen, handelte es sich zur Hälfte um Jungen und zur Hälfte um Mädchen, die im Alter zwischen fünf und sechs Jahren waren. Neben der Erhebung einiger personenbezogener Daten wurden die Eltern zunächst nach der Informiertheit über das Projekt befragt:

Über die Hälfte der Eltern gab an, sich gut über das Projekt informiert zu fühlen. Die zentrale Informationsquelle waren dabei eindeutig die Erzählungen der Kinder. Weitere Informationen wurden aus Elternabenden, Info-Broschüren oder Gespräche mit anderen Eltern gewonnen. Informationsveranstaltungen oder das Internet wurden nicht als Quellen der Auskunft herangezogen (vgl. Tabelle 1). Ein Viertel der Befragten gab darüber hinaus an, dass eines ihrer Kinder bereits in der Freizeit das Kursangebot der Institution wahrgenommen hatte.

Diagramm 16:



Ein zweites Interesse der Befragung galt der Einschätzung der Wirkungen der ästhetischen Bildungspraxis in einigen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung, die die Eltern bei ihren Kindern wahrnehmen konnten: Dabei können selbstverständlich keine unilinearen Kausalverhältnisse unterstellt werden, da Persönlichkeitsentwicklung immer auf einer Vielzahl von Faktoren beruht. Dennoch beobachteten viele Eltern positive Effekte im Bereich der Phantasieentwicklung, eine zunehmende Kreativität in Bildern und Bastelarbeiten, sowie einen verstärkten Wunsch, auch zuhause zu basteln bzw. zu malen (In Tabelle 4 rot markiert). Die geringsten Veränderungen wurden in der allgemeinen Ausgeglichenheit, sowie in der Fähigkeit der Kinder mit Schwierigkeiten umzugehen bemerkt, Bereiche, in denen Einflüsse seitens des Kunstprojektes in der Tat allenfalls indirekt wahrgenommen werden können (in Tabelle 4 blau markiert).

[III. Ergebnisse]

Tabelle 4:
Antwortmöglichkeiten:
eindeutig positiver Effekt = 5,
eher positiver Effekt = 4,
kein Effekt = 3,
eher negativer Effekt = 2,
eindeutig negativer Effekt = 1

	N	Mittelwert
Fähigkeit mit Schwierigkeiten umzugehen	12	3,67
Ausdauer, bei einer Sache zu bleiben	15	3,73
sprachliche Fähigkeit	11	3,73
Fähigkeit sich zu konzentrieren	15	3,93
Aufgeschlossenheit neuen Situationen gegenüber	11	3,91
Phantasie	14	4,14
Selbstständigkeit	13	3,92
Fähigkeit, sich in Spiel/Aktivität vertiefen zu können	13	4,00
Selbstbewusstsein	12	4,08
Kreativität/Zweckentfremdung	14	4,00
Wunsch zu hause etwas zu malen/basteln	15	4,20
allgemeine Ausgeglichenheit	12	3,58
Phantasie/Kreativität in Bildern/Bastelarbeiten	14	4,14
Kreativität beim Versuch alltägliche Probleme zu lösen	12	3,83

Drittens ging es um die Auswirkungen der Projekterfahrungen für den Alltag der Kinder in den Familien. Beschäftigen sich die Familien nun zuhause stärker als vorher mit kulturell-künstlerischen Tätigkeiten? Ein Drittel aller Eltern nahm ein Wachstum der gemeinsamen Tätigkeiten wahr; die Eltern malen, basteln, singen nun häufiger gemeinsam mit den Kindern. Zwei Drittel stellten hier keine erkennbaren Veränderungen fest. Inhaltliche Veränderungen der Tätigkeiten ihrer Kinder konstatierte wiederum ein Drittel der Eltern. Hier gaben Eltern z.B. an, dass das Kind sich inzwischen länger und intensiver künstlerisch betätige, dass es mehr Eigeninitiative bei gemeinsamen gestalterischen Aktivitäten zeige oder dass es noch häufiger und länger basteln und malen als früher wolle.

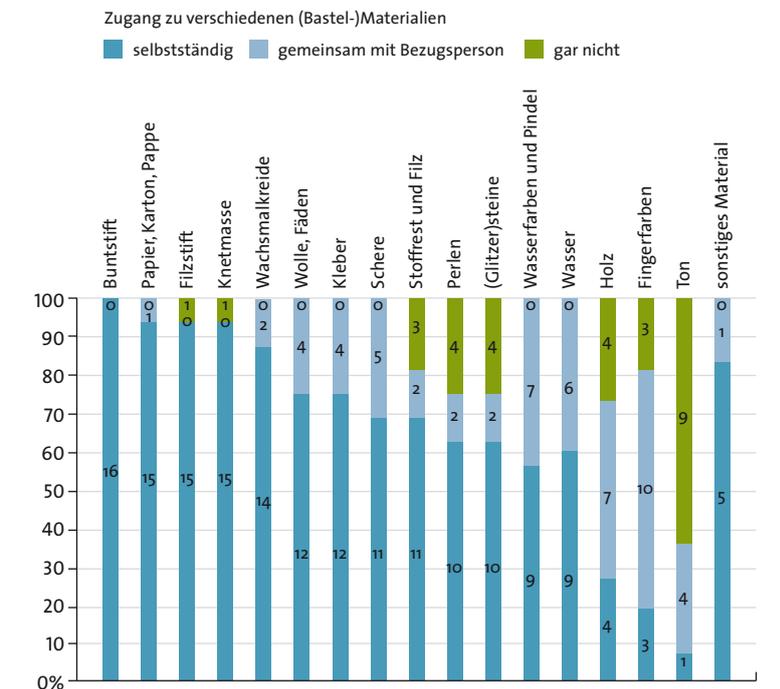
In diesem Zusammenhang stand auch die Frage nach den Materialien, die den Kindern zur Verfügung stehen. Gefragt wurde nach der Art der Materialien und nach den Freiräumen des Umgangs damit. Die Eltern gaben für eine Reihe von angegebenen Bastelmaterialien an, ob die

Kinder mit den jeweiligen Materialien zuhause selbstständig, gemeinsam mit einer Bezugsperson oder gar nicht experimentieren dürfen. Die Ergebnisse zeigten, dass alle 16 Kinder selbstständig mit Buntstiften malen dürfen und mit Ausnahme eines Kindes auch alle freien Zugang zu Papier/Karton/Pappe, Filzstiften und Knetmasse hatten. Materialien wie Fingerfarben oder Holz wurden in den meisten Fällen hingegen eher unter Aufsicht einer Bezugsperson angeboten.

Fragestellung

Bitte beantworten Sie für die im Folgenden angegebenen Materialien, ob Ihr Kind damit zuhause selbstständig, unter Aufsicht oder gar nicht experimentieren darf.

Diagramm 17:
Zugang zu (Bastel-)Materialien



In einem abschließenden Fragenkatalog wurden die Eltern viertens gebeten, die Gesamtkonzeption des Projekts zu beurteilen.

Fragestellung

Haben Sie ganz allgemein das Gefühl, dass die kreative Arbeit in der KiWi Ihrem Kind Spaß macht?

Tabelle 5

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	nein, auf keinen Fall	0	0,0
	eher nein	0	0,0
	eher ja	2	12,5
	ja, auf jeden Fall	14	87,5
Gesamt		16	100,0

Auch die Frage, ob das Projekt anderen Eltern weiterzuempfehlen sei, wurde durchwegs positiv beantwortet.

Insgesamt zeichnen die hier im KiWi-Projekt befragten Eltern also ein sehr positives, dabei durchaus realistisches Bild ihrer Erfahrungen. Dieser Befund deckt sich tendenziell mit den Berichten der Projektleitungen und der Erzieherinnen der anderen Projekte über die Wahrnehmungen der Eltern; freilich wären genauere Untersuchungen nötig, um die Einzelheiten aufzuklären.

Ausblick

Eckart Liebau

Seit einigen Jahren findet eine immer noch anschwellende Debatte über die musisch-ästhetische Bildung statt. Dabei spielen die Künste eine zentrale Rolle. Als Ziel wird definiert, allen Kindern und Jugendlichen einen erweiterten aktiven Zugang zu den Künsten zu eröffnen. In dieser Debatte werden die Künste nicht als Luxus, sondern als zentrales Element der Bildung angesehen. Häufig sind es indessen nicht philanthropische Motive, die dafür den Ausschlag geben, sondern gesellschaftlich funktionale: Man erwartet von einer Stärkung der Künste eine Verbesserung der Qualifikationsleistungen der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, gerade auch hinsichtlich der Schlüsselqualifikationen, und zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Sozialintegration. Man hofft also auf die Nebenwirkungen, auf Prävention gegen Drogen, Gewalt etc., auf bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, bessere Aufmerksamkeit, bessere allgemeine Lernfähigkeit. Diese Hoffnungen sind nicht aus der Luft gegriffen. Musisch-ästhetische Bildung trägt ohne Zweifel zu Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz, Sozial-Kompetenz bei. Die hier evaluierten Projekte bestätigen dies nachhaltig.

Theater, Musik, Malerei und bildende Kunst, Tanz, Literatur, Sport sind auch funktionalistisch legitimierbar: Hier werden neben den spezifischen Fachqualifikationen tatsächlich die soft skills, die Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen erworben, die überall gefordert werden. Man kann das durch die die Debatte beherrschenden Begriffe durchspielen: Kommunikative Kompetenz, Kooperationskompetenz, Teamkompetenz, Empathie, Kreativität etc. Auch die Projektanträge im Programm der musisch-ästhetischen Modellprojekte haben gerne und immer wieder dieses Argumentationsmuster benutzt.

Aber sie haben es nicht bei dem funktionalistischen Argument belassen, sondern vor allem pädagogisch-anthropologische und bildungstheoretische Begründungen gegeben. Natürlich tauchen da in den Begründungen die bekannten Stichworte auf: Lernen mit Kopf, Herz und Hand; Bildung mit allen Sinnen; ganzheitliches Erleben. Auch diese Dimensionen, so wichtig sie sind, bleiben indessen allgemein und unspezifisch – damit lässt sich noch nicht differenzieren, ob praktische, also z.B. handwerkliche und hauswirtschaftliche, oder freie Künste in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit rücken sollen.

Die Entscheidung für die freien Künste – und darin dann ggf. noch für einzelne Sparten – bedarf also noch einmal spezifischerer Begründung. Sie kann z.B. mit einem rezeptionsästhetischen phänomenologischen Zugang gegeben werden:

„Die in der menschlichen Leibesorganisation gegebenen Sinnesorgane...werden...erst durch die menschliche Arbeit, worunter hier vor allem die Werke der Kunst zu verstehen sind, zu eigentlich menschlichen Sinnen. Erst durch das Hören der Musik wird das Ohr zu einem für die Schönheit der Musik empfindlichen Organ. Erst durch die Betrachtung der Werke der bildenden Kunst wird das Auge zu einem für die Schönheit der Form und der Farbe aufgeschlossenen Organ“ (Bollnow 1988, S.31). Oder allgemeiner: „Erst durch die Beschäftigung mit den Werken des objektivierten Geistes, in diesem Fall mit den Werken der Kunst als Erzeugnissen menschlicher Gestaltung, werden die Sinne zu Organen einer differenzierten Auffassung“ (ebd.). Der Mensch ist erst dann „im vollen Sinne Mensch, wenn er die ganze Breite der bisher verkümmerten Sinne zur Entfaltung gebracht hat.“ (a.a.O., S.32) Es ist ein „Kreisprozess“ zwischen gestalteter Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane im Menschen: „Die gelungene Gestaltung einer bisher ungestalteten oder weniger gestalteten Wirklichkeit entwickelt im Menschen ein ihr entsprechendes Organ des Auffassens, und so leben wir in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ (ebd.).

Das gilt schon für die Kinder. Auch sie leben nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt, wie sie sie wahrnehmen und die sich damit, als ihre, von allen anderen Welten unterscheidet. Wie sie sie wahrnehmen, haben sie gelernt bzw. lernen sie. Wenn man also erreichen will, dass sie in reichen Welten leben, also differenziert wahrnehmen, kommen notwendigerweise die freien Künste ins Spiel. Sie bieten die komplexeste Form menschlicher Wahrnehmung an. Aber die Rezeptionsperspektive, ausschließlich genommen, ist wiederum zu eng. Denn die Leistung der Künste ist nicht auf die Förderung der Wahrnehmung beschränkt; produktionsästhetisch ermöglichen sie auch die differenzierte Entwicklung von Ausdruck, Darstellung und Gestaltung. Theaterspielen, Musizieren, Malen, Plastizieren, Tanzen sprechen unterschiedliche Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Ausdrucks, der Darstellung und Gestaltung an. Gemeinsam ist diesen so unterschiedlichen Künsten, dass sie die Kinder zu faszinieren vermögen. Was uns bei den Besuchen in den Projekten besonders beeindruckt hat, ist eben dies: in guter ästhetischer Praxis verlieren

sich die Kinder ganz an die Situation der Gestaltung, sind sie ganz das, was sie tun, ganz bei dem, was sie tun, sei es nun tanzen, trommeln, malen, schauspielern, singen, kneten oder was auch immer. Was Maria Montessori die Polarisation der Aufmerksamkeit genannt hat und was in modernen psychologischen Theorien „Flow“ heißt, lässt sich da beobachten. Hier geschieht Bildung. Hier kann man die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt buchstäblich sehen, die durch die Gleichzeitigkeit von Welt-Bildung und Ich-Bildung zustande kommt. Es ist das Besondere der ästhetischen Erfahrung, dass sie an eine Welt gebunden ist, die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständlichkeit auflösen lässt, sondern immer und genuin auch durch Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit gekennzeichnet ist. Zwar weiß der kleine Rollenspieler durchaus, dass er eine Rolle spielt. Aber was ihm geschieht, wenn er sie spielt, und gar, wenn er sie vorspielt: das weiß er nicht und kann er nicht wissen. Aber mit der Erfahrung, die er da macht, muss er sich dann auseinandersetzen. Und das gilt für die kleinen Tänzerinnen, Maler, Bildhauerinnen, Sänger, Instrumentalmusikerinnen, Zirkusdirektoren und Erzählerinnen ganz analog – bei allen Differenzen zwischen den Künsten. Da die Künste unterschiedliche Dimensionen menschlicher Bildung ansprechen – man braucht hier nur an die fünf Sinne zu denken –, werden sie alle gebraucht, wenn man Bildung ermöglichen will. Daher kommt es gerade in der frühkindlichen Bildung darauf an, den Kindern gut gangbare Zugänge zu den verschiedenen Künsten zu eröffnen; nur dann können sie auch – gemeinsam mit den Eltern, Erzieherinnen, Künstlern – für sich herausfinden, wo sie besondere Interessen und Stärken entwickeln können und vielleicht wollen.

Eine Garantie dafür, dass auf diese Weise allen Kindern Bildung geschieht, gibt es allerdings nicht. Zu unseren Beobachtungen in den Projekten gehört auch die Erfahrung, dass nicht alle Kinder in gleicher Intensität erreicht werden können, dass manchmal Kinder sich auch in den musisch-ästhetischen Situationen ausklinken oder sie aktiv stören.

Manchmal lassen sich die Ursachen dafür leicht identifizieren. Das gilt insbesondere dann, wenn die Anforderung nicht stimmt, wenn Kinder also z.B. widersprüchliche Anforderungen in der gegebenen Situation wahrnehmen – freilassende Kunstpädagogen und disziplinierende Erzieherinnen, oder umgekehrt. Oder dann, wenn die Situation pädagogisch unangemessen gestaltet ist, z.B. überfordernd oder auch unterfordernd. Das führt dann leicht zu Langeweile. Nur gute ästhetische Bildung ist gute ästhetische Bildung.

Es hängt also entscheidend an der Gestaltung der Situation durch die beteiligten Erwachsenen (Künstler, Kunstvermittler, Pädagogen), ob und inwieweit die Selbstbildungsprozesse unterstützt werden oder eben nicht. Das ist eine Frage der pädagogischen und der ästhetischen Qualität. In den musisch-ästhetischen Modellprojekten wird diese Frage so gelöst, dass in den Kindertagesstätten für die pädagogische Qualität des Rahmens die Erzieherinnen zuständig sind, für die ästhetische Qualität des künstlerischen Programms die Künstler oder Kunstvermittler und für die Qualität der konkreten Vermittlungssituationen meist beide Gruppen, in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen.

Die Gestaltung dieser Kooperation ist, wie die Beobachtungen in den Projekten, aber auch die Leiterinnenbefragung gezeigt haben, keine einfache Aufgabe. Die Welten und Weltansichten, die hier zusammenreffen, passen nicht von vornherein und auch nicht immer zusammen. Wenn man also auf kooperative Ansätze setzen will, muss man viel Zeit und Aufwand für intensiven und regelmäßigen Austausch, intensive und regelmäßige Kommunikation, intensive und regelmäßige Fortbildung aller an der Erziehung und Bildung der Kinder Beteiligten, der Künstler, der Erzieherinnen und möglichst auch der Eltern einplanen. Man kann nicht erwarten, dass Künstler oder Kunstvermittler von vornherein wissen, wie man mit Kindern, Erzieherinnen, Eltern umzugehen hat und dass sie das dann auch gleich können. Und man kann auch nicht erwarten, dass Erzieherinnen von vornherein wissen, wie sie mit den – zunächst – fremden künstlerischen Prozessen und Personen im Alltag umgehen können und sollen. Es ist sicher kein Zufall, dass der Entwicklungspfad einer systematisch angelegten gemeinsamen Fortbildung nur in den elaboriertesten Projekten des Programms gegangen worden ist. Diese Projekte zeigen freilich auch, wie fruchtbare Prozesse in Gang kommen können, die nachhaltige Wirkungen nicht nur bei allen Beteiligten, sondern auch darüber hinaus erzeugen können.

Wenn man den kooperativen Ansatz in der musisch-ästhetischen Bildung in der frühkindlichen Erziehung auf Dauer stellen und allgemein verbreiten will, dann müssen nicht nur die rechtlichen, sozialen, ökonomischen etc. Rahmenbedingungen der Kooperation geklärt werden, sondern auch die personellen Voraussetzungen – man wird vermutlich an systematischen Qualifizierungsprogrammen (ggf. mit entsprechenden Zertifikaten) für beide Seiten nicht vorbeikommen. Aber es ist eine offene Frage, ob der kooperative Ansatz der einzig sinnvolle Entwicklungspfad ist. Es wäre durchaus denkbar, die Erzieherinnen selbst schon in der Ausbildung, dann aber auch in der Praxis und in der Fortbildung, als die primären Adressaten musisch-ästhetischer Bildung und Ausbildung zu sehen. Möglicherweise wäre damit auf die Dauer sogar leichter eine große Breitenwirkung und Nachhaltigkeit musisch-ästhetischer Bildung zu erreichen. Projekte wie die Projekte des Modellprogramms wären freilich auch dann weiterhin nötig. Denn sie sind die Kundschafter, die das Neuland explorieren, das hinter dem Traum von der ästhetischen Bildung für alle Kinder zum Vorschein kommt, wenn man es denn zu betreten wagt. Davon können und müssen sie erzählen, von guten und von schlechten Erfahrungen. Davon zu erzählen, ist auch die Aufgabe der Evaluation. Die Projekte sind insgesamt sehr unterschiedliche Wege gegangen. Sie zeigen einen immensen Reichtum an pädagogischen und ästhetischen Möglichkeiten. Das Feld ist also bereitet. Die richtigen Schlüsse aus diesem Erfahrungsreichtum zu ziehen, ist nun sowohl eine praktische wie eine politische Aufgabe. Und auch die Wissenschaft hat da noch ziemlich viel zu tun.

Literatur

Bollnow, Otto-Friedrich: Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen 1988.

Weiterführende Literatur zur Kulturellen Bildung (Auswahl):

Baer, Ulrich (Hrsg.): Entdecken, gestalten, verstehen. Kreative Bausteine für die kulturelle Bildung in Kita, Hort und Grundschule, Münster 2007.

Bamford, Anne: The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster u.a. 2006.

Bastian, Hans Günther u.a.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz 2002.

Bielenberg, Ina (Hrsg.): Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft, München 2006.

Bilstein, Johannes/ Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hg.): Curriculum des Unwägbar. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen 2007.

Bilstein, Johannes/Kneip, Winfried (Hg.): Curriculum des Unwägbar. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen 2009.

Bittner, Günther: Erscheinungsleib – Werkzeugleib – Sinnenleib. In: Duncker, Ludwig et al. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau-Ulm 1990, S. 63-78.

Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst. Bildungschancen von Anfang an. Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten, 2. erw. Aufl., München 2006.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.): Kulturelle Bildung stärken. In die Qualität von Bildung investieren. Tätigkeitsbericht 2008 der BKJ, Remscheid 2009.

Dan Droste, Gabi (Hg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld 2009.

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Kultur in Deutschland: Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, Regensburg 2008.

Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Mit Texten von Kristin Bäßler, Max Fuchs, Gabriele Schulz, Olaf Zimmermann, Berlin 2009.

Ermert, Karl (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Schule, Netzwerke oder Inseln? Herausforderung für Praxis, Theorie und Politik, Wolfenbüttel 2007.

Foik, Jovana: Tanz zwischen Kunst und Vermittlung, München 2008.

Fuchs, Max: Kultur, Teilhabe, Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren, München 2008.

Fuchs, Max: Kulturelle Bildung. Grundlagen, Praxis, Politik, München 2008.

Gieseke, Wiltrud/Karin Opelt/Helga Stock/Inge Börjesson: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster u.a. 2005.

Hentig, Hartmut v.: Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel 1990.

Hentig, Hartmut v.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim/Basel 2000

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 1996.

Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/München 1993.

Hill, Burkhard/Tom Biburger/Alexander Wenzlik (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, München 2008

Kunz-Ott, Hannelore/Susanne Kudorfer/Traudel Weber (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisbeispiele, Bielefeld 2009.

Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen, neue Lernqualitäten, München 2007.

Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Weinheim/München 2007.

Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994.

Liebau, Eckart: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim/München 1992.

Liebau, Eckart: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München 1999.

Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Linck, Dieter/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München 2005.

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld 2007

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld 2008

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München 2009

Liebau, Eckart /Zirfas, Jörg (Hg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld 2009

Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München 2007.

Mandel, Birgit (Hrsg.): Kulturmanagement, Audience Development, Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung, München 2008.

Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München 2004

Meißner, Anna Angelika: Kulturelle Bildung durch Musiktheater. Musiktheaterpädagogik und Zuschauernachwuchsförderung am Beispiel der Oper Leipzig, Saarbrücken 2008.

Melzer, Wolfgang/Rudolf Tippelt: Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Leverkusen 2009.

Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München. 4/1994.

Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/München 1996.

Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim 1996.

Scheytt, Oliver: Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik, Bielefeld 2008.

Schiller, Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795). In: Sämtliche Werke V. München 1968, S. 311–408.

Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur Kulturellen Bildung. Bielefeld 2009.

Welck, Karin von/Margarete Schweizer (Hrsg.): Kinder zum Olymp. Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche, Köln 2004.

Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen 2001.

Zacharias, Wolfgang: Sinne und Cyber. Kulturell-ästhetische Medienbildung, Wiesbaden 2009.

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau/Eckart: Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 1. Antike und Mittelalter. Paderborn u.a. 2009.

LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg



LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg

Gesellschaftsform

Gemeinnützige GmbH seit 2000

Aufsichtsratsvorsitzender

Ministerpräsident Günther H. Oettinger MdL

Aufsichtsrat

Staatsminister Prof. Dr. Wolfgang Reinhart MdL

Kultusminister Helmut Rau MdL

Wissenschaftsminister Prof. Dr. Peter Frankenberg

Justizminister Prof. Dr. Ulrich Goll MdL

Finanzminister Willi Stächele MdL

Wirtschaftsminister Ernst Pfister MdL

Sozialministerin Dr. Monika Stolz MdL

Umweltministerin Tanja Gönner

Fraktionsvorsitzender Stefan Mappus MdL

Andreas Hoffmann MdL

Winfried Mack MdL

Karl-Wilhelm Röhm MdL

Dr. Stefan Scheffold MdL

Ingo Rust MdL

Reinhold Gall MdL

Fraktionsvorsitzender Dr. Ulrich Noll MdL

Theresia Bauer MdL

Geschäftsführer

Herbert Moser

Stellvertretender Geschäftsführer

Ministerialdirigent Walter Leibold

Schriftenreihe der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg

Nr.	Titel	erschienen
42	Training bei Demenz Dokumentation der Ergebnisse des Kongresses „Training bei Demenz“ im Dezember 2008	2009
41	Hilfen und schulische Prävention für Kinder und Jugendliche bei häuslicher Gewalt Evaluation der Aktionsprogramme „Gegen Gewalt an Kindern“ 2004 – 2008 in Baden-Württemberg	2009
40	Kommunen auf dem Weg zu mehr Familienfreundlichkeit Dokumentation des Projekts der Landesstiftung Baden-Württemberg „Zukunftsforum Familie, Kinder & Kommune“	2009
39	Naturwissenschaftlich-technische Modellprojekte in Kindergärten Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2008
38	Erfolgsgeschichten – Nachwuchswissenschaftler im Portrait Ergebnisse des Eliteprogramms für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden der Landesstiftung Baden-Württemberg	2008
37	Kinder nehmen Kinder an die Hand – Hilfen für benachteiligte und kranke Kinder Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2008
36	Zeit nutzen – Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche während der Ferienzeit Dokumentation des Projekts der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2008
35	E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang (erschienen im gnv Gunter Narr Verlag Tübingen)	2008
34	Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg (erschienen im wbv W. Bertelsmann Verlag Bielefeld)	2008
33	Forschungsprogramm „Klima- und Ressourcenschutz“ Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2008
32	Nanotechnology – Physics, Chemistry, and Biology of Functional Nanostructures Results of the first research programme “Competence Network Functional Nanostructures”	2008
31	„Früh übt sich...“ Zugänge und Facetten freiwilligen Engagements junger Menschen Fachtagung am 21. und 22. Juni 2007 in der Evangelischen Akademie Bad Boll	2008
30	beo – 6. Wettbewerb Berufliche Schulen – Ausstellung, Preisverleihung, Gewinner und Wettbewerbsbeiträge 2007	2007
29	Forschungsprogramm „Mikrosystemtechnik“ – Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten	2007
28	Frühe Mehrsprachigkeit – Mythen – Risiken – Chancen Dokumentation über den Fachkongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim	2007
27	„Es ist schon cool, wenn man viel weiß!“ KOMET – Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche Dokumentation der Programmlinie 2005–2007	2007
26	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft Untersuchungsbericht des Tübinger Instituts für frauenpolitische Sozialforschung TIFS e.V.	2007
25	jes – Jugend engagiert sich und jes connection Die Modellprojekte der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bericht der wissenschaftlichen Begleitung 2002–2005	2007
24	Suchtfrei ins Leben – Dokumentation der Förderprogramme zur Suchtprävention für vorbelastete Kinder und Jugendliche	2007
23	Häusliche Gewalt beenden: Verhaltensänderung von Tätern als Ansatzpunkt Eine Evaluationsstudie von Monika Barz und Cornelia Helfferich	2006
22	Innovative Familienbildung – Modellprojekte in Baden-Württemberg Abschlussdokumentation des Aktionsprogramms „Familie – Förderung der Familienbildung“	2006

Nr.	Titel	erschienen
21	Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Menschen mit Behinderung – Dokumentation der Projekte der Ausschreibung der Landesstiftung Baden-Württemberg 2002–2006	2006
20	Raus aus der Sackgasse! Dokumentation des Programms „Hilfen für Straßenkinder und Schulverweigerer“	2006
19	Erfahrungen, die's nicht zu kaufen gibt Bildungspotenziale im freiwilligen Engagement junger Menschen, Dokumentation der Fachtagung am 16. und 17. Juni 2005	2006
18	beo – 5. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation über die Wettbewerbsbeiträge der Preisträgerinnen und Preisträger 2006	2006
17	Forschungsprogramm Nahrungsmittelsicherheit Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2006
16	Medienkompetenz vermitteln – Strategien und Evaluation Das Einsteigerprogramm start und klick! der Landesstiftung Baden-Württemberg	2006
15	Forschungsprogramm Optische Technologien Zwischenberichte aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2005
14	Jugend. Werte. Zukunft. – Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter – Eine Studie von Dr. Heinz Reinders	2005
13	4. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2005 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2005
12	Beruf UND Familie – Wie gestalten wir das UND? Ein Leitfaden für Praktiker und Praktikerinnen aus Unternehmen und Kommunen	2005
11	Strategische Forschung in Baden-Württemberg Foresight-Studie und Bericht an die Landesstiftung Baden-Württemberg	2005
10	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung Untersuchungsbericht des Tübinger Instituts für frauenpolitische Sozialforschung TIFS e.V.	2005
9	Dialog Wissenschaft und Öffentlichkeit – Ein Ideenwettbewerb zur Vermittlung von Wissenschaft und Forschung an Kinder und Jugendliche	2005
8	Selbstvertrauen stärken – Ausbildungsreife verbessern Dokumentation innovativer Projekte im Berufsvorbereitungsjahr 2001/2002	2005
7	Faustlos in Kindergärten – Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten	2004
6	Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen	2005
5	3. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2004 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2004
4	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung Dokumentation des Fachtags am 4.12.2003	2004
3	2. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2003 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2003
2	Neue Wege der Förderung freiwilligen Engagements von Jugendlichen Eine Zwischenbilanz zu Modellen in Baden-Württemberg	2003
1	1. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2002 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2002

Die Landesstiftung Baden-Württemberg setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein. Sie ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen. Die Landesstiftung ist eine der großen operativen Stiftungen in Deutschland. Sie ist die einzige, die ausschließlich und überparteilich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

Die Stiftung Kinderland Baden-Württemberg ist eine Unterstiftung der Landesstiftung Baden-Württemberg.

www.stiftung-kinderland.de

LANDESSTIFTUNG
Baden-Württemberg gGmbH
Im Kaisemer 1
70191 Stuttgart
Telefon +49 (0) 711 248476-0
Telefax +49 (0) 711 248476-50
info@landesstiftung-bw.de
www.landesstiftung-bw.de

Stiftung
Kinderland
Baden-Württemberg



LANDESSTIFTUNG
Baden-Württemberg

Wir stiften Zukunft