



Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als gesundheitsförderliche Ressource

Doris Pietschnig

Verena Krenosz, MSc

Masterarbeit

eingereicht an der Karl-Franzens-Universität Graz
zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

im Rahmen des Universitätslehrgangs
Gesundheitsförderung und Gesundheitspädagogik

Betreuung durch

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Gasteiger Klicpera

Begutachtung durch

Univ.-Prof.in Dr.in Barbara Gasteiger Klicpera

[Graz, Jänner 2024]

Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Kreativitätsförderung im Elementarbereich als gesundheitsförderliche Ressource. Ziel der Masterthese ist die Hinterfragung der Kreativitätsförderung im Elementarbereich sowie die Prüfung, ob diese einen Einfluss auf die Resilienz der Kinder hat.

In der Arbeit wird untersucht, welche Maßnahmen effektiv im Kindergarten umgesetzt und in den Alltag integriert werden können. Zur Gewinnung neuer Erkenntnisse wurden für diese Arbeit zwei qualitative Erhebungsmethoden angewandt. Für den ersten empirischen Teil wurde eine Untersuchung mittels eines zweimonatigen Kreativitätsförderprogramms mit dem Test zum schöpferischen Denken (TSD-Z) von K. Urban und H. Jellen (1995) und dem PERIK-Beobachtungsbogen für positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag von T. Mayr und M. Ulich (2006) durchgeführt. Die quantitativen Daten wurden mittels Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass nach dem zweimonatigen Kreativitätsförderprogramm sowohl das Kreativitätspotenzial als auch die Resilienz der Kinder gestiegen ist.

Für den zweiten empirischen Teil wurden problemzentrierte Interviews mit Pädagog*innen des elementarpädagogischen Bereichs aus dem Bundesland Steiermark durchgeführt. Ziel der Befragung war die Erörterung, wie wichtig die Umsetzung der Kreativitätsförderung in der Praxis ist und ob Kreativitätsförderung vermehrt in den Alltag integriert werden soll. Weiters wurde erhoben, ob durch gezielte Kreativitätsförderung das schöpferische Denken und die Resilienz bei Kindern gesteigert werden kann. Darüber hinaus wurde analysiert, wie das Bewusstsein der Pädagog*innen hinsichtlich Kreativitätsförderung aussieht.

Die Untersuchung ergab unter anderem, dass Pädagog*innen kreative Entwicklung von Kindern als relevant einstufen und dies als Teil deren Arbeit mit Kindern verstehen. Kreativitätsförderung wird von den pädagogisch ausgebildeten Fachkräften als eines der wichtigsten Elemente gesehen, damit Kinder bereits im Vorschulalter Resilienz entwickeln.

Abstract English

This thesis deals with the topic of promoting creativity in elementary education as a health-promoting resource. The aim of the master's thesis is to scrutinize the promotion of creativity in the elementary sector and examine whether this has an influence on children's resilience.

The thesis examines which measures can be effectively implemented in kindergarten and also integrated into everyday life. In order to gain new insights, two qualitative survey methods are used in this work. In the first empirical part, an investigation was carried out using a two-month creativity development program including the Test for Creative Thinking (TSD-Z) by K. Urban and H. Jellen (1995) and the PERIK observation sheet for positive development and resilience in the daily kindergarten life by T. Mayr and M. Ulich (2006). The quantitative data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results show that both the creativity potential and the resilience of the children increased after the two-month creativity development program.

In the second empirical part, problem-centered interviews were conducted with educators from the elementary education sector in the province of Styria. The aim of the survey was to find out how important the implementation of creativity promotion is in practice and whether creativity promotion should be increasingly integrated into everyday life. The survey also investigated whether targeted promotion of creativity can increase creative thinking and resilience in children. In addition, the awareness of teachers regarding the promotion of creativity was analyzed.

One of the findings of the study was that educators consider the creative development of children to be relevant and it is seen as part of their work with children. Promoting creativity is seen as one of the most important elements for children to develop resilience as early as preschool age by professionals trained in education.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir einigen Personen unseren Dank aussprechen, die durch ihre Unterstützung zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Bei Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. Barbara Gasteiger Klipcera möchte wir uns sowohl für die fachliche Betreuung als auch für die Möglichkeit zur selbstständigen Bearbeitung des Themas dieser Arbeit herzlichst bedanken.

Weiters danken wir der wissenschaftlichen Leiterin dieses Masterstudiums, Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ phil. Andrea Paletta, für ihre Anregungen und ihr Feedback.

Unseren Familien, die uns stets mit Rat und Tat zur Seite standen, danken wir für die umfassende Unterstützung.

Des Weiteren bedanken wir uns bei unseren Kolleg*innen und beim pädagogischen Fachpersonal. Sie haben uns bei der Durchführung des Kreativitätsprogramms, bei den Beobachtungen sowie bei den Interviews unterstützt.

Inhalt

Einleitung	9
1 Theoretische Grundlagen	11
1.1 Begriff Kreativität	11
1.2 Geschichte der Kreativitätsforschung.....	14
1.3 Kreativität als Schlüsselkompetenz für morgen	15
1.4 Erscheinungsformen von Kreativität.....	17
1.5 Kreativer Prozess	19
1.6 Neurowissenschaftliche Ansätze.....	21
1.7 Testverfahren zur Messung und Erfassung von Kreativität.....	24
2 Psychosoziale Gesundheit	27
2.1 Life Skills	27
2.2 Gesundheitsförderung (und Prävention) im Setting Kindergarten	28
2.2.1 Determinantenmodell.....	30
2.2.2 Kreativität und Gesundheit im Arbeitsprozess.....	32
2.3 Salutogenese	32
2.4 Resilienz.....	37
2.4.1 Kauai-Studie	40
2.4.2 Weitere Untersuchungen ergänzend zur Kauai-Studie	42
2.4.3 Resilienzförderung im Elementarbereich.....	48
2.4.4 Einbezug Erziehungsberechtigte	55
2.4.5 Resilienz im Zusammenhang mit Kreativität.....	55
3 Elementare Bildungseinrichtungen als gesundheits- und kreativitätsförderliche Orte	57
3.1 Entwicklungsaufgaben im Kleinkindalter	58
3.2 „Spielen einmal anders“ – ein Projekt zur Suchtprävention im Kindesalter ..	60

3.3	Gesunder Kindergarten	62
3.4	Kneippkindergarten	62
3.5	Reggio-Pädagogik.....	65
3.6	Von Piccolo bis Picasso	67
3.7	Ideefix.....	68
3.8	Didaktik der Kreativitätsförderung	71
3.8.1	Vom Flow im Spiel zur Kreativität	75
3.8.2	„Flow“-Konzept nach Csikszentmihalyi.....	77
3.8.3	Kreativitätsförderung durch Partizipation.....	78
3.8.4	Rolle der Pädagog*innen.....	79
3.8.5	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.....	85
3.8.6	Beobachtung und Dokumentation	85
4	Empirischer Teil I.....	88
4.1	Ziel und Fragestellungen (Hypothesen)	88
4.2	Untersuchungsmethode	88
4.2.1	Untersuchungsdesign und Stichprobe.....	88
4.2.2	Untersuchungsinstrumente.....	89
4.3	Statistische Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.....	111
4.3.1	Deskriptive Analyse	111
4.3.2	Prüfung der Hypothesen.....	124
4.4	Diskussion	126
5	Empirischer Teil II.....	129
5.1	Ziel und Fragestellungen (Hypothesen)	129
5.2	Untersuchungsmethode	130
5.2.1	Untersuchungsdesign – qualitative Inhaltsanalyse.....	130
5.2.2	Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	131

5.2.3	Entwicklung des Kategoriensystems	133
5.3	Stichprobe, Sampling und Zugang zum Feld	138
5.4	Untersuchungsinstrumente – Problemzentriertes Interview und Interviewleitfaden.....	140
5.4.1	Interviewleitfaden und Kurzfragebogen	141
5.4.2	Probeinterview bzw. Pretest	141
5.4.3	Postskriptum	143
5.4.4	Durchführung der Interviews mit den Pädagog*innen	143
5.4.5	Transkription und Anonymisierung der Interviews.....	144
5.5	Darstellung der Ergebnisse	146
5.5.1	Selbsteinschätzung.....	146
5.5.2	Arbeitsbereiche Kreativität.....	147
5.5.3	Fort- und Weiterbildung	150
5.5.4	Pragmatische und ästhetische Kreativität.....	154
5.5.5	Zusammenhang freies Spielen und Entfaltung der Kreativität.....	157
5.5.6	Förderung der Kreativität von Kindern.....	159
5.5.7	Besondere Momente und kreative Prozesse.....	161
5.5.8	Resilienz	162
5.5.9	Diverses & Ergänzungen	163
5.6	Diskussion	164
5.6.1	Beantwortung und Interpretation der Forschungsfragen	164
5.6.2	Stärken und Schwächen der Untersuchung	166
6	Zusammenfassung und Ausblick	167
7	Literaturverzeichnis	169
8	Abbildungsverzeichnis	176
9	Tabellenverzeichnis	177

10	Abkürzungsverzeichnis	179
11	Anhang	180
11.1	Anhang	180
11.1.1	Erträume dir die Welt“ – Fantasiereisen	180
11.1.2	Einverständniserklärung/Datenschutz Vorlage bezüglich Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als gesundheitsförderliche Ressource	190
11.2	Anhang	193
11.2.1	Einverständniserklärung/Datenschutz	193
11.2.2	Interviewleitfaden	195
11.2.3	Interviewprotokollbogen	196
1)	Interview-Protokollbogen*).....	196
3)	Befragte / Befragter	196
4)	Weitere Informationen	196
11.2.4	Anonymisiertes Interview Nummer 10	197
11.2.5	Codebuch für Datenanalyse aus MAXQDA	203

Einleitung

100 Sprachen hat das Kind

Ein Kind ist aus hundert gemacht, ein Kind hat hundert Sprachen, hundert Hände, hundert Gedanken, hundert Weisen zu denken, zu spielen, zu sprechen. Hundert, immer hundert Weisen zu hören, zu staunen, zu lieben. Hundert Freuden zum Singen, zum Verstehen. Hundert Welten zu entdecken, hundert Welten zu erfinden, hundert Welten zu träumen. Ein Kind hat hundert Sprachen, aber neunundneunzig werden ihm geraubt. Die Schule und die Kultur trennen ihm den Geist vom Leib. Man sagt ihm, es soll ohne Hände denken, ohne Kopf handeln, nur hören und nicht sprechen, ohne Freuden verstehen, nur Ostern und Weihnachten staunen und lieben. Man sagt ihm, es soll die schon bestehende Welt entdecken. Und von hundert Welten werden ihm neunundneunzig geraubt. Man sagt ihm, dass Spiel und Arbeit, Wirklichkeit und Fantasie, Wissenschaft und Vorstellungskraft, Himmel und Erde, Vernunft und Träume Dinge sind, die nicht zusammenpassen. Ihm wird also gesagt, dass es hundert nicht gibt. Ein Kind aber sagt: Und es gibt hundert doch. (Loris Malaguzzi)

Das Gedicht verdeutlicht die vielfältige Art und Weise, mit der Kinder in Kontakt mit Dingen treten, die Welt begreifen und sich ein Bild davon machen. Den Erwachsenen kommt die Verantwortung zu, die Kinder bei der Entfaltung deren hundert Sprachen zu unterstützen (Verein Forum Reggio Austria, o. J.).

In der Kindergartenzeit werden Fähigkeiten erlernt, die für die weitere Entwicklung von Kindern entscheidend sind. Demnach stellt sich die Frage, welche Bildungsziele und Lebenskompetenzen für die Zukunft der Kinder wichtig sind. Kreativität ist eine zentrale Eigenschaft im Arbeitsleben und wird des Öfteren auch in der Wirtschaft genannt. Ziel der Masterarbeit ist das Aufzeigen von Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Elementarbereich sowie die Untersuchung, ob sich diese auf die Resilienz der Kinder auswirkt. Dazu wird Kreativität aus wissenschaftlicher Sicht beleuchtet. Kreativität ist ein weites Feld und kann aus der Perspektive des kreativen Prozesses, des kreativen Produkts oder des kreativen Menschen betrachtet werden.

Persönlich beschäftige ich, Doris Pietschnig, mich als Elementarpädagogin immer wieder mit dem Thema Kreativität und Gesundheit. In meiner Tätigkeit als Pädagogin in einem Kneippkindergarten sehe ich die Kreativität als Lebenskompetenz, die nach dem ganzheitlichen Gesundheitskonzept nach Sebastian Kneipp gefördert wird. Durch meine Ausbildung zur Dipl. Fachkraft für Reggio-Pädagogik als Pädagogik mit Kreativitäts- und Kulturschwerpunkt und einer Studienreise nach Reggio Emilia wurde mir bewusst, dass

den Kindern viel ermöglicht werden kann, wenn diese in deren Ausübung von kreativen Prozessen unterstützt und begleitet werden.

Im Zuge des gemeinsamen Studiums mit Doris Pietschnig gewann auch ich, Verena Krenosz, Interesse am Thema Kreativität. Durch die Tätigkeit in der Lehre zur Ausbildung von Pflegepersonal habe ich wenig Einblick, wie es mit Kreativität in der Elementarpädagogik aussieht und welche Relevanz diese konkret hat. Dennoch entwickelte ich eine Neugier bezüglich dieses Schwerpunkts. Ich hatte die Vermutung, dass Kreativität und Resilienz schon im Vorschulalter bei Kindern in Zusammenhang stehen und diese eine wichtige Rolle spielen. Daher setzte ich mir zum Ziel, die Potenziale von kreativen Ansätzen in der Elementarpädagogik als einen Beitrag zur Förderung der kindlichen Gesundheit zu beleuchten.

Daraus lässt sich folgende Gliederung der Masterarbeit ableiten. Zunächst erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten der Kreativität und der Elementarpädagogik. Im Anschluss werden Erkenntnisse aus dem Literaturstudium vorgestellt, die unter anderem das Thema ‚Kreativität‘ in der kindlichen Entwicklung beleuchten. Der zweite Hauptteil der Arbeit widmet sich der stichprobenartigen Befragung von Pädagog*innen in Kindergärten für die Erörterung, welches Wissen vorhanden ist und welche Haltung diese in der Rolle als pädagogisches Fachpersonal haben. Darüber hinaus wird untersucht, welche konkreten kreativen Ansätze in der Elementarpädagogik derzeit gelebt werden und welche potenziellen Auswirkungen diese auf die Resilienz von Kindern aus der Sicht der Pädagog*innen haben. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und daraus Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Es wird aufgezeigt, was es noch benötigen würde, damit Kreativität sich im Kindergartenalter weiter entfalten kann.

1 Theoretische Grundlagen

„Zur ersten Annäherung an den Begriff Kreativität hilft die Betrachtung der lateinischen Wurzel *creare*, was schaffen, erschaffen, hervorbringen, erzeugen, gebären, bedeutet. Etwas neu zu erschaffen scheint offensichtlich ein wesentliches Merkmal von Kreativität zu sein“ (Braun, 2011, S. 12).

1.1 Begriff Kreativität

Theolog*innen verbinden mit dem Wort ‚Kreativität‘ bzw. Creator den Schöpfergott. Der Begriff hat sich ausgedehnt und modernisiert. Dieser Ausdruck findet sowohl bei geistigen Leistungen als auch bei vielen gewöhnlichen Handlungen und bei Gefühlen Anwendung. Kreativität wird auch Tieren, Maschinen und dem Kosmos zugeschrieben (Brodbeck, 2006, S. 3). „Der Creator wird als ein Subjekt gedacht, das aus Nichts etwas Neues erschafft. Die theologische Tradition spricht dem Menschen diese Fähigkeit der *creatio ex nihilo* ab“ (Brodbeck, 2006, S. 3). Der Ausdruck des Schöpferischen wurde im 17. Jahrhundert brillanten, überdurchschnittlichen Persönlichkeiten zugeschrieben. Umstritten blieb jedoch der Hintergrund des Begriffs (Brodbeck, 2006, S. 3). „Spätere Versuche, den Begriff der Kreativität zu spezifizieren, lassen sich anhand von vier Aspekten umreißen (Taylor, 1988, S. 101): (1) Produkt, (2) Prozess, (3) Person und (4) Situation“ (Brodbeck, 2006, S. 3).

„Definitionen, die nicht am Produkt oder Person, sondern am kreativen Prozess ansetzen, führen damit zu einem veränderten Blick auf die Kreativität. Die enge Anbindung an die Intelligenzforschung hatte zunächst das Problemlösen in den Vordergrund gerückt“ (Brodbeck, 2006, S. 3). „Die neuere Kreativitätsforschung hat sich aus dem engen Umkreis der Intelligenzforschung gelöst. Der Kreativitätsbegriff wurde erweitert und andere Disziplinen bemühen sich neben der Psychologie um die Erklärung der Kreativität“ (Brodbeck, 2006, S. 2). Allen Forschungsergebnissen ist gemeinsam, dass Kreativität nicht nur dem künstlerischen Bereich vorbehalten ist, sondern sich auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens bezieht und gefördert werden kann (Braun, 2007, S. 29).

Kreativität ist eine Bezeichnung für die Fähigkeit, etwas Neues oder Originelles zu erfinden oder zu produzieren. Kreative Personen zeichnen sich allgemeiner Auffassung zufolge aus, durch Eigenschaften wie Flexibilität, Originalität, Individualität, Sensibilität, Nonkonformismus und Einfallsreichtum. Die Denkprozesse des Kreativen verlaufen eher divergierend als konvergierend, d.h., sie führen zu vielen verschiedenen unüblichen Ideen und Lösungsvorschlägen zu einem

Thema oder Problem, statt sich auf das Auffinden einer ‚richtigen‘ Idee oder Lösung zu konzentrieren. (Keller & Novak, 1998, S. 214)

Braun (2007, S. 32) weist darauf hin, dass unter Kreativität eine angemessene Problemlösungskompetenz verstanden wird. Ein Problem ist nicht immer als Schwierigkeit anzusehen, sondern auch als eine Aufgabe oder Herausforderung.

Kreativität ist die gelungene Umwandlung von Fiktion in Realität, im Dienste der Problemlösung. Demzufolge müssen sich kreative Leistungen an der Realität messen lassen und daran, ob die Lösung angemessen ist und für den Einzelnen oder die Gesellschaft funktioniert. Kreativität basiert auf der Fähigkeit, Beziehungen zwischen Innenwelt und Außenwelt herzustellen, zwischen Erfahrungen und Erkenntnissen, die zuvor nicht aufeinander bezogen waren, und lässt durch ihre Verknüpfung miteinander neue Denkweisen, Ideen und Produkte bzw. Handlungen entstehen. (Braun, 2007, S. 32–33)

Laut einem Interview mit Krampen (2019b) wird davon ausgegangen, dass alle Menschen deren Persönlichkeit frei und kreativ entwickeln möchten. Er definiert Kreativität nach dem Hauptkriterium der absoluten Neuheit:

Bezogen auf kreatives Denken und Handeln im Alltag wird Kreativität als divergente Fähigkeit definiert, also als die Fähigkeit mit offenen Problemstellungen, für die es nicht nur eine (konvergente) optimale Lösung gibt, flexibel und ideenreich umzugehen, solche Problemstellungen zu erkennen, sie anzunehmen und zu mehreren, gegebenenfalls zu zahlreichen Lösungsansätzen zu kommen. (Krampen, 2019b)

Die Forschung ist sich einig darüber, dass Kreativität nicht nur auf dem Gebiet der Kunst, sondern in allen Lebensbereichen und Aufgaben des gesellschaftlichen Lebens hilfreich und unterstützend ist (Braun, 2007, S. 29). Auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1999) sieht das kreative und kritische Denken sowie die Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit als zwei von fünf Domänen der Lebenskompetenzen neben der Empathie und Selbstwahrnehmung, der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit sowie der Stress- und Gefühlsregulation.

Diese Kompetenzen können je nach Erscheinungsform gefördert und in deren Entwicklung unterstützt oder gehindert und unterbunden werden (Braun, 2007, S. 29).

Die Ausbildung von Kompetenzen ist eine Zielkategorie für Lern- und Bildungsprozesse. In der OEC-Studie wurden folgende Kompetenzkategorien als übergreifend eruiert: Selbstkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz. Die Kreativität als ästhetische sowie problemlösende und damit innovative Kompetenz ist jedoch ein Phänomen, das im Umgang mit sich selbst, mit anderen sowie mit Aufgaben und Inhalten bedeutsam ist. Kreativität lässt sich demzufolge als übergreifende Kompetenz beschreiben, die in allen Kompetenzbereichen Relevanz besitzt. (Braun et al., 2019, S. 19)

Menschen lernen das richtige Reagieren in einer bestimmten Situation und sind permanent gefordert, Aufgaben zu lösen. Wird Kreativität nicht nur als Fähigkeit, sondern als besondere Kompetenz gesehen, wird sichtbar, welche Wichtigkeit die Implementierung zur Förderung der Kreativität in Bildungs- und Lernprozessen hat (Braun et al., 2019, S. 19).

In Bezug auf die Förderung von Kindern wird Kreativität zum wünschenswerten Bildungsziel, da diese gleichbedeutend für das schöpferische und problemlösende Handeln sowie für produktives und divergentes Denken ist. Kreativität ermöglicht, vielseitig und in mehrere Richtungen zu denken und mit diversen Problemlösungsansätzen umzugehen (Braun, 2007, S. 49). „Kreativität, die im Denken beginnt und im Handeln ihren Ausdruck findet, ist damit eine zentrale Kategorie für Entwicklungs- und Lernprozesse, für Sozialverhalten und kognitive Leistung“ (Braun, 2007, S. 49). Um eine gewisse Frustrationstoleranz zu erlangen, braucht es Durchhaltevermögen, Stabilität, Standfestigkeit und Resilienz. Diese hilft bei der leichteren Akzeptanz und Verarbeitung von Enttäuschungen, damit es nicht zum Gefühl des Misserfolges, der Aussichtslosigkeit oder zum Verlust des Selbstwertgefühls kommt (Braun, 2007, S. 49).

Nach Braun (2011, S. 23) ereignet sich Kreativität als schöpferische Kraft und Problemlösungsfähigkeit im künstlerischen Gestalten ebenso wie in alltagspraktischen Lösungen, in Erfindungen oder ungewöhnlichen gedanklichen Schlussfolgerungen und in Neukombinationen von Erkenntnissen und Wissensbeständen. Demzufolge unterteilt Braun (2011, S. 27) die Kreativität in zwei Dimensionen, die pragmatische und die ästhetische Kreativität. Zur pragmatischen Kreativität werden innovative Problemlösungen, Erfindungen, Ideenproduktionen, divergentes Denken, Explorationen und Alltagslösungen gezählt. Der ästhetischen Kreativität werden bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literalität sowie Mediengestaltung und Expressivität zugeordnet.

Der pragmatische Aspekt von Kreativität offenbart sich, indem Kinder sich durch Neugier, der Freude an Experimenten, Wissbegier und Aufgeschlossenheit begeistert neuen Dingen widmen. Malen und Gestalten hat unter anderem in den elementaren Bildungseinrichtungen einen hohen Stellenwert. Hier zeigen Kinder beim freien Zugang zu diversen Materialien ein großes Interesse (Braun, 2011, S. 7).

Selbstverständlich kann ein Kind ganz eigenständig etwas Neues für sich entdecken und ausprobieren, auf kreative Weise neue Lösungen erfinden, die welthistorisch betrachtet nicht neu sein müssen. Wenn das ‚Neue‘ für das Kind nützlich,

relevant, probat und adäquat ist, also den Anforderungen der Realität angemessen, angepasst und als Lösung erfolgreich ist, dann kann es als kreativ bewertet werden. (Braun et al., 2019, S. 13)

Kreativität oder auch schöpferisches Denken ist also die Fähigkeit, originelle neue Lösungsmöglichkeiten und ungewöhnliche, aber sinnvolle Ideen in verschiedenen Lebensbereichen zu produzieren. Kreativität bringt komplexe neue Lösungen und Ergebnisse hervor. Kreative Lösungen sind jedoch keine Zufallsprodukte. Sie basieren auf Überlegungen und Erfahrungen sowie zuvor gelernten Informationen, die auf neue Weise verknüpft werden. Vor allem gehört auch die Fähigkeit, Probleme zu erkennen dazu. (Braun et al., 2019, S. 15)

1.2 Geschichte der Kreativitätsforschung

„Das Phänomen Kreativität blieb bis nach dem Zweiten Weltkrieg ein von den Wissenschaften relativ wenig beachtetes Phänomen. Auch in der Pädagogik gab es keine Überlegungen zur Förderung der Kreativität“ (Braun, 2011, S. 12). Joy Paul Guilford gilt als Pionier der Kreativitätsforschung. 1950 gelang es ihm als Präsident der American Psychological Association (APA), das Interesse zum Thema Kreativität zu beleben. Der Sputnik-Schock ist das zweite Ereignis, das für den Aufschwung der Kreativitätsforschung gesorgt hat (Köhler, 2008).

Während sich für die Intelligenzforschung bis zur Mitte der 1950er-Jahre mit durchschnittlich ca. 6% sehr hohe Anteile an der PsycINFO dokumentierten Fachliteratur zeigen, liegen die Publikationsraten zum Thema Kreativität bis zur Mitte der 1950er-Jahre durchschnittlich nur 0,2%, also um das 30-Fache niedriger. Hinter dem Aufblühen der Kreativitätsforschung in den 1960er-Jahren standen somit unter anderem sowohl staatliche als auch wirtschaftliche Interessen. Dadurch standen ihr zeitweise erhebliche finanzielle Mittel zur Verfügung, die für ihren Aufschwung unabdingbar waren. Der von vielen Autorinnen und Autoren beschriebene ‚Kreativitätsboom‘ in der psychologischen Forschung hielt dann trotzdem allenfalls von der Mitte der 1950er- bis Ende der 1970er-Jahre an. Der Anteil der Kreativitätsforschung an allen in PsycINFO dokumentierten Publikationen liegt in dieser Zeit über 1%. Bereits 1962 und 1964 war mit einem Anteil von 1,4% an den gesamten Fachpublikationen der Höhepunkt der Publikationen zur Kreativität erreicht. Spätestens seit der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre ist bis heute ein Rückgang mit wenigen Schwankungen festzustellen. (Krampen, 2019a, S. 34–35)

1957 entsandte die UdSSR den Erdsatelliten Sputnik ins All. Somit waren die Russ*innen die Ersten im Weltall. Daraufhin erhielt Guilford Forschungsmittel von der National Aeronautics and Space Administration (NASA), um die Kreativität der Menschen zu erforschen. Die Hoffnung war herauszufinden, was die Kreativität von Menschen ausmacht. Diese könnte in Bildungs- und Erziehungsprozessen gezielt gefördert werden, sodass eine Gesellschaft viele kreative Persönlichkeiten hervorbringen würde. Diese

können der Gesellschaft in der Folge eine Vorrangstellung in Wissenschaft und Kunst ermöglichen. Demnach entstand die Kreativitätsforschung nicht aus pädagogischem Interesse, sondern aufgrund eines Machtwettbewerbs der Weltmächte. Von den ersten Erkenntnissen der Kreativitätsforschung bis heute ist jedoch das grundlegende Verständnis von Kreativität als Problemlösungskompetenz geblieben, die neue Ideen, Konzepte, Handlungsstrategien, Erkenntnisse, Verhaltensweisen und Kreationen hervorbringt. Im Laufe der Zeit wurde die Bedeutung der Kreativität auch im Bereich der Bildung und Erziehung erkannt (Braun, 2011, S. 13).

1.3 Kreativität als Schlüsselkompetenz für morgen

Kreativität ist bereits Gegenstand gegenwärtiger Studien und entwickelt sich zunehmend zu einem autonomen Forschungsgebiet. Gerade was den wirtschaftlichen Aufschwung betrifft, ist Kreativität als Ressource von fortwährendem Interesse (Braun, 2011, S. 83, 92). Eine Grundlage bzw. eine Schlüsselkompetenz für die Ökonomie der Zukunft ist die Kreativität der Menschen von morgen. Diese hat eine besondere Bedeutung für die Produktivität (Braun, 2011, S. 92).

„In einigen Studien wird der pragmatische, direkte Nutzen von Kreativität für marktwirtschaftliche Systeme in den Fokus genommen, in anderen wird ihre Bedeutung für kulturelle Partizipation und Bildung von Menschen untersucht“ (Braun, 2011, S. 92). Kreative Menschen können mit deren innovativen und vielversprechenden Ideen im Wirtschaftsmarkt eine bedeutende Stellung einnehmen. Dies kann durch ein auf den Markt gebrachtes neues Produkt einer revolutionierenden neuen Branche durch ideenreiche und erfinderische Mitarbeiter*innen geschehen. Dies erweist sich als bedeutende Verwendbarkeit für das marktwirtschaftliche System (Braun, 2011, S. 92).

Der Zukunftsforscher Matthias Horx spricht von ‚Kreazipation‘. Nach ihm ist Kreativität eine der Schlüsselkompetenzen von morgen, da Wissensbestände immer schnelleren Veränderungen unterworfen sind. In Zukunft werden privater, beruflicher sowie unternehmerischer Erfolg zunehmend von kreativem Denken und Handeln abhängig sein (Horx, 2009b, zitiert nach Braun, 2011, S. 18). Krampen (2019a, S. 30) zitiert in seinem Buch „Psychologie der Kreativität“ mehrere Wissenschaftler*innen, die der Kreativität in den unterschiedlichsten Modellvorstellungen zur optimalen menschlichen Entwicklung und seelischen Gesundheit einen zentralen normativen Stellenwert zusprechen. Dies

sind beispielsweise Maslow (1959) und Rogers (1954) mit humanistisch-psychologischen Ansätzen und Brandstädter (1980) mit den systemtheoretischen Modellen, die an der Entwicklung in der gesamten Lebensspanne ausgerichtet sind. Dazu zählen aber auch die tiefenpsychologischen Überlegungen zur Gesundheit von Ornstein (1982) und die existenzialanalytischen und -psychologischen Ansätze von Frankl (1972) und Stampfli (1978).

Weiters wird auf die Wichtigkeit des Konzeptes „Kreativität als Charakterstärke“ von Seligmann und Csikszentmihalyi (2000) hingewiesen. In diesem Konzept wird Kreativität als Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsziel gefordert, da diese als wichtige Stärke und persönliches Gut gesehen wird. Technologische Neu- und Weiterentwicklungen sind für das wirtschaftliche Wohlergehen der Menschheit von zentraler Bedeutung und ohne Kreativität kaum denkbar. Nicht nur die gesellschaftliche Bedeutung kreativer Leistungen, die zum Beispiel für den Umweltschutz und die Friedenspolitik in Zukunft wichtig sind, sondern auch die künstlerische und soziale Kreativität für die kulturelle, politische und soziale Weiterentwicklung von Gesellschaften dürfen laut Krampen (2019a, S. 30) nicht vergessen werden.

„Kreativität ist eine Kompetenz, die für die Kinder von heute als Erwachsene von morgen [sic] entscheidende Bedeutung haben wird“ (Braun et al., 2019, S. 17). Kreativität ist eine Schlüsselqualifikation und ermöglicht, auf ansteigende Anforderungen adäquat reagieren zu können. Es handelt sich um die Fähigkeit, spontan und problemlösungsorientiert zu handeln, etwas Neues zu lernen und sich an die veränderten Situationen stetig anpassen zu können. Die zukünftigen Aufgaben der Kinder sind hinsichtlich der Bildungs- und Lerninhalte sowie der Erziehung zu beachten und anzupassen (Braun et al., 2019, S. 17). „Die Entscheidung, welche Bildungs- und Lerninhalte Kindern heute zu ihrer Selbstbildung angeboten werden, beinhaltet immer den Blick in eine angenommene Zukunft“ (Braun et al., 2019, S. 17).

Was die Zukunft bringt und welche Herausforderungen die Kinder von morgen bewältigen müssen, ist ungewiss. Kreativität ermöglicht jedoch die Kompetenz, instinktiv und intuitiv auf die Herausforderung mit einer passenden Problemlösung zu reagieren. Der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in den verschiedenen Bildungseinrichtungen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Die Entwicklung kreativer Fähigkeiten als Kompetenz ist wertvoll und wichtig. Dies ist bedeutungsvoll für die Zukunft der Kinder (Braun et al., 2019, S. 17).

Neugierige, forschende, im Spielen fantasievolle, aufgeweckte, offene, gerne ausprobierende und lernende Kinder besitzen meist einen hohen kreativen Einsatz und viel Energie. Diese Eigenschaften wurden in der Vergangenheit nur bestimmten Persönlichkeiten mit herausragenden Fähigkeiten zugeschrieben. Kinder setzen sich durch Imagination und deren spielerische Vorstellungskraft mit der Wirklichkeit auseinander (Braun et al., 2019, S. 18). „Seine Spontaneität ermöglicht dem Kind eine vorurteilsfreie Sammlung von Ideen, Möglichkeiten und Erkenntnissen und die notwendige Aufnahmebereitschaft, welche die Produktion kreativer Leistungen begünstigen. Kinder bringen damit günstige Voraussetzungen zur Entwicklung und Ausdifferenzierung von Kreativität mit“ (Braun et al., 2019, S. 18).

1.4 Erscheinungsformen von Kreativität

Der Ausdruck ‚kreatives Denken‘ verweist darauf, auf welche Art und Weise Menschen Probleme und Lösungen in Angriff nehmen. Des Weiteren werden neue Eindrücke und Ideen gewonnen, indem Offenheit für Neues und Ungewohntes Platz hat und neue Perspektiven eingenommen werden können. Dadurch entstehen neue Sichtweisen (Braun et al., 2019, S. 49). „Dies geschieht auf immer wieder neue Art und Weise, um zu neuen Ideen, Lösungen, Verfahrensweisen und künstlerischen Kreationen zu gelangen. Dazu bedarf es einerseits der Fähigkeit, divergent zu denken und andererseits der Persönlichkeitsmerkmale, die dieses Denken unterstützen“ (Braun et al., 2019, S. 49).

Der Begriff ‚divergentes Denken‘ beschreibt ein offenes, spielerisches und experimentierfreudiges Herangehen an Probleme oder Themen. Dieses bietet außerdem die Möglichkeit, dass die entstandenen Lösungen zugleich für ein anderes Problem eingesetzt werden könnten, ohne dies bewusst beachtet zu haben (Braun et al., 2019, S. 49). „Divergentes Denken zeigt sich als Einfallsreichtum in Form von Vielfalt und Originalität“ (Braun et al., 2019, S. 49). Für kreative Tätigkeiten braucht es Innovation und Ideenflüssigkeit, um in kürzester Zeit viele verschiedene Ideen zu schaffen. Auch ein gewisses Maß an Originalität im Denken hilft, kreativ zu werden. Infolge können Perspektiven eröffnet werden, die mit einem rein rationalen und analytischen Denken nicht umsetzbar wären (Braun et al., 2019, S. 53). „Dennoch ist das konvergente Denken der Kreativität dienlich, denn es geht letztlich auch um die bestmögliche Idee oder Lösung, die geradlinig logisch geschlussfolgert werden kann“ (Braun et al., 2019, S. 53).

Guilford (1964, S. 353) führt das konvergente und das divergente Denken als Aspekte der Kreativität an, die sich voneinander wie folgt unterscheiden:

- a) Divergentes Denken lässt spontane und kreative Prozesse zu, indem Gedankensprünge erlaubt sind, neue Gedanken erprobt und Unterschiede sowie Gegensätze zugelassen werden. Im Vordergrund stehen bildhafte Denkprozesse, in denen Eingebungen, Fantasien und Visionen Spielraum haben. Freies Handeln, Entscheiden und Kommunizieren sind ebenso relevant.
- b) Demgegenüber steht das konvergente Denken, bei dem der Überblick bewahrt wird. Es wird sich nicht im Detail verloren, stattdessen wird richtungsorientiert vorgegangen. Im konvergenten Denken werden Dinge rational begründet, durchdacht und richtig beantwortet. Das systematische und methodische Vorgehen ermöglicht das Treffen einer Richtig- oder Falsch-Entscheidung und diese führt wiederum zu einem eindeutig überprüfbar Ergebnis. Hilft konvergentes Denken nicht weiter, eröffnet divergentes Denken neue innovative Möglichkeiten und Lösungen.

Die Erscheinungsformen der Kreativität lassen sich wie folgt beschreiben: „Kreatives Denken wird im Wesentlichen auch als divergentes Denken charakterisiert. Die Erscheinungsformen der Kreativität werden je nach Alter der Menschen und je nach den Umweltbegebenheiten verschieden sein. Einige Merkmale sind immer wieder erkennbar“ (Becker-Textor, 2001, S. 7).

Die **Problemsensitivität** ist die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, gefühlsmäßig zu erfassen und Verständnis für die Situation zu entwickeln. Unter dem Begriff **Flexibilität** wird Wendigkeit verstanden. Kreative Menschen haben die Fähigkeit, sich spontan auf neue Situationen einzustellen. **Originalität** bedeutet, über ein großes Maß an sprühenden und witzigen Ideen zu verfügen. Diese von der Norm abweichenden Ideen und Gedanken sind einmalig und außergewöhnlich. Ein weiteres Merkmal ist die **Sensibilität**. Sensible Menschen sind offen und aufnahmebereit für Geschehnisse und Veränderungen in der Umwelt. Durch die **Assoziationsfähigkeit** können kreative Menschen Verbindungen herstellen. Die **Fantasie** steht in engem Zusammenhang mit der Assoziationsfähigkeit. Alle Gedanken sind möglich und das unabhängig davon, ob diese realisierbar sind oder nicht. **Humor** ist die Fähigkeit und Bereitschaft, auf bestimmte Dinge heiter und gelassen zu reagieren. Bei der **Konflikttoleranz** werden Konflikte nicht abgeblockt,

sondern aufgearbeitet. Findet eine kreative Person aus Neugierde die wirklichen Hintergründe heraus und fügt die daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse wieder aneinander, ist dies die **Fähigkeit zur Analyse und Synthese**. Auch die **Flüssigkeit** zählt zu den Merkmalen der Kreativität. Dies ist die Fähigkeit, sich verbal flüssig und umfangreich auszudrücken. Unter **Elaboration** wird die Fähigkeit verstanden, sich mit einem Problem ernsthaft auseinanderzusetzen und dieses differenziert sowie ausführlich zu bearbeiten. Die Elaborationsfähigkeit ist als Vorbedingung zu sehen, um nächste Schritte für Problemlösungen voranzuplanen (Becker-Textor, 2001, S. 7–9).

Gemeinsame Grundauffassungen von Kreativität in der wissenschaftlichen Diskussion lauten wie folgt:

- Kreativität produziert Neues,
- Kreativität basiert auf Problemsensitivität,
- Kreativität wird durch die Offenheit und Flexibilität von Denkformen ermöglicht,
- Kreativität bezieht auch den Zufall und die Inspiration mit ein,
- Kreativität ist ein kognitives Phänomen, das in Handeln umgesetzt wird und
- Kreativität hat eine individuelle sowie gesellschaftliche Bedeutung.

„Kreativität lässt sich als ein Findungsverfahren beschreiben, welches systematisch und inspirativ, auch unter Einbeziehung von Zufällen, in allen Lebenskontexten eine große Rolle spielen kann“ (Braun, 2011, S. 17).

Die Annahme ist fehlgeleitet, dass nur Menschen mit einem hohen Intelligenzquotienten eine kreative Ader hätten bzw. Kreativität reine Veranlagungssache ist. Nichtsdestotrotz ist für das Bewerkstelligen jener Tätigkeiten wie Denken und Urteilen oder der Kombination von Fakten eine grundlegende Leistung der Intelligenz erforderlich (Braun 2011, S. 17–18).

1.5 Kreativer Prozess

Ein kreativer Prozess ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Herausforderung im positiven Sinne oder eine Aufgabe selbst dann gelöst werden kann, wenn keine vorgefertigte Lösung zur Unterstützung vorhanden ist. Zur Lösung der Aufgabenstellung bedarf es neben Ideenreichtum, Talent und Fantasie ebenso Disziplin, Beständigkeit, Entschlossenheit, Wissen und Verständnis (Braun, 2007, S. 33). „Kreativität ist der nach außen

gerichtete und wahrnehmbare Ausdruck von Vorstellungen, die der Innenwelt des Menschen entspringen. Diese wiederum wird durch Impulse und Eindrücke der Außenwelt belebt und entfaltet“ (Braun, 2007, S. 33).

Der kreative Prozess wird in Phasen eingeteilt, die das kreative Denken und Handeln beschreiben und strukturieren:

1. Vorbereitungsphase,
2. Inkubationsphase,
3. Illuminationsphase sowie
4. **Produktions- und Verifikationsphase (Braun et al., 2019, S. 31–32).**

Bei der Vorbereitungsphase handelt es sich um eine Phase der Problemsensitivität, in der Neugier geweckt ist, sowie Informationen oder Material gesammelt werden. Die Inkubationsphase ist gekennzeichnet von einem mehr oder weniger unbewussten Bearbeiten des Problems. In der Illuminationsphase erfolgt die plötzliche Einsicht in eine mögliche Lösung. Diese Erkenntnis taucht oft spontan und ungeplant in den verschiedensten Situationen auf, weil sich das Gehirn mit einem bestimmten Problem unterhalb der Bewusstseinsschwelle auch dann noch befasst, wenn wir gar nicht konkret daran denken oder meinen, die Lösung schon aufgegeben zu haben. Es folgt die Produktions- und die Verifikationsphase, in denen die Lösung zunächst umgesetzt und schließlich auf ihre Angemessenheit hin erprobt wird. (Holm-Haldulla, 2007, zitiert nach Braun et. al., 2019)

Krampen (2019b) vertritt die Meinung, dass vor allem in der Illuminationsphase bzw. in der Phase des Ausprobierens und des Suchens nach Lösungen der kreative Prozess glücklich machen kann. Dieses Glücksgefühl kann gesteigert werden, wenn die Idee von der sozialen Umgebung befürwortet wird. Allerdings entsprechen neue Ideen nicht immer den Verhaltensnormen und können somit zu Verwirrungen führen. „Die Befundlage weist zudem darauf, dass Kreativität positiv mit Indikatoren der Lebenszufriedenheit, der Selbstverwirklichung und seelischen Gesundheit korreliert ist“ (Krampen, 2019b).

Braun (2011, S. 19–20) geht davon aus, dass bei Kindern der Ablauf der verschiedenen Phasen gemäß der vorgenannten Einteilung oft von Beginn einer Aktivität bis zu deren Ende beobachtet werden kann. Der erfolgreiche Ablauf kreativer Prozesse kann aber durch vorschnelle Bewertung anderer Menschen, Autoritätsfurcht, Ergebnisorientiertheit, Konformitätsdruck, Rollenfixierung und Sanktionen von innen und außen gestört werden. Förderliche Bedingungen für kreative Prozesse liegen in der Offenheit, Neugier und Experimentierbereitschaft des Kindes und in einem unterstützenden, vorurteilsfreien Umfeld. „In kreativen Prozessen werden Kinder auf geistiger, seelischer, körperlicher

und sozialer Ebene gefordert. Sie bekommen ein Bild der Stärke für sich selbst, was sie zu selbstbewussten und starken Persönlichkeiten macht“ (Braun, 2011, S. 50).

„Die kreative Kompetenz von Kindern entwickelt sich im erfolgreichen Durchlaufen kreativer Prozesse, die sowohl intuitiv als auch organisiert ablaufen können“ (Braun et al., 2019, S. 31). Dafür ist ein passendes Umfeld mit inspirierenden Materialien notwendig. Dafür bieten sich auch alltägliche Gegenstände an, die als Anregung und Motivation dienen. Zur Entwicklung der Selbstständigkeit und der kognitiven Skills, die in kreativen Momenten geweckt werden sollen und die das freie und kreative Arbeiten ermöglichen, dürfen keine vorgefertigten Lösungen geboten werden (Braun et al., 2019, S. 31–32). Für die Entwicklung einer kreativen Persönlichkeit braucht es somit kreative Prozesse und ein förderliches Umfeld. Dadurch wird der Vorgang begünstigt. Infolge können sich kreative Persönlichkeiten entfalten und kreative Ergebnisse entstehen (Braun et al., 2019, S. 33).

Durch gelungene kreative Prozesse erhalten Kinder ein Selbstbild, das von Können, Schaffen, Gelingen und Erfolg gekennzeichnet ist. Dadurch werden Kinder in deren Persönlichkeit gestärkt. Diese können sicher die gestellten Aufgaben annehmen und lösen. Auf kreative Weise und mit auf geistiger, psychischer, physischer und sozialer Ebene stattfindenden kreativen Methoden werden Kinder gefordert und animiert, Aufgaben überlegt, sicher und geschickt umzusetzen (Braun, 2011, S. 50).

1.6 Neurowissenschaftliche Ansätze

Die neurowissenschaftliche Forschung führt Untersuchungen zur Erörterung durch, welche Regionen wann im Gehirn aktiviert werden und welche Kriterien für das kreative Denken erfüllt sein müssen. Ergebnisse aus Studien mit dem Elektroenzephalogramm (EEG) haben gezeigt, dass Menschen mit der Frequenz von 8 Hz bis 12 Hz im Alphabereich eine hohe Problemlösungskompetenz hatten. Dabei wurden kreative Denkprozesse beobachtet. Auch bei Kreativitätstrainings konnten Veränderungen in der Alphaaktivität festgestellt werden (Fink, 2011, S. 35–36).

Die Neurowissenschaften und Neuropsychologie haben mit der Veröffentlichung deren Forschungsergebnisse in den 1980er-Jahren vergleichsweise spät an diesem Forschungsbereich teilgenommen. Dennoch sind diese im Werk „Psychologie der Kreativität“ von Krampen (2019a, S. 200) unter den klassischen Ansätzen zur Kreativität eingeordnet. Die Neurowissenschaft und Neuropsychologie hatten in den 1980er-Jahren eine

beachtliche Entwicklung in der Forschung und mit den dadurch entstandenen Publikationen erzielt. Bereits im 18. und 19. Jahrhundert wurden die Gehirne von Menschen nach dem Tod entnommen, präpariert und beispielsweise in Alkohol konserviert. Der Wissenschaft wurde dadurch ermöglicht, Vergleiche zwischen den Gehirnen verschiedener Menschen durchzuführen.

Die festgestellten EEG-Befunde zu den neurophysiologischen Korrelaten der Kreativität deuten insgesamt auf einen Zustand intensiver interner Aktivität des Kortex während kreativer Denkprozesse hin, der nicht von externen Stimuli beeinflusst wird. Die beobachtete diffuse Zunahme der Alphaaktivität in den hinteren parietalen Bereichen der rechten Hemisphäre in verschiedenen Studien könnte darauf hinweisen, dass der posteriore Teil des Gehirns, unterstützt vom Stirnlappen, die Kombination oder Rekombination von semantisch entfernten Informationen während kreativer Prozesse fördert. Der frontale Kortex spielt eine entscheidende Rolle in verschiedenen kognitiven Prozessen, darunter Intelligenz, Arbeitsgedächtnis und schlussfolgerndes Denken. Er wird auch mit wichtigen Planungs-, Kontroll- und Überwachungsfunktionen im Denkprozess in Verbindung gebracht. Kreatives Denken selbst umfasst verschiedene kognitive Prozesse, die dem Frontalhirn zugeschrieben werden können, wie kognitive Flexibilität, die Fokussierung oder Defokussierung der Aufmerksamkeit, die (Neu-)Kombination von gespeicherten Denkinhalten sowie die Bewertung der Praktikabilität oder Realisierbarkeit eines Gedankens, um nur einige zu nennen (Dietrich, 2004; Heilmann et al., 2003, S. 36–37).

Zahlreiche Studien haben eine Erhöhung der Alphaaktivität im frontalen Kortex gezeigt. Es wird vermutet, dass die vordere Gehirnregion nicht von aufgabenirrelevanten Störgrößen beeinflusst wird. Dadurch könnten kreative Prozesse ungehindert in der parietalen Hirnregion ablaufen (Fink, 2011, S. 37). Es gilt anzumerken, dass die Ergebnisse nur als grundlegende Hinweise zu verstehen sind. Die zur Erfassung der kreativen Denkprozesse eingesetzten Aufgaben waren relativ einfach. Weiters war eine Messung der Gehirnaktivitäten nur unter besonderen Bedingungen möglich. Proband*innen mussten sich hierfür in eigene Räumlichkeiten begeben, in denen Untersuchungsgeräte wie zum Beispiel EEG-Geräte (siehe Abbildung 1) oder Magnetresonanztomografen (MRT; siehe Abbildung 2) vorhanden waren (Fink, 2011, S. 38).



Abbildung 1: Elektroenzephalografie (Quelle: Handreichung Andreas Fink, 2021, Institut für Psychologie Karl-Franzens-Universität Graz)



Abbildung 2: Magnetresonanztomografie (Quelle: Handreichung Andreas Fink, 2021, Institut für Psychologie Karl-Franzens-Universität Graz)

Bezüglich der neuen neuropsychologischen Erkenntnisse zur Kreativitätsforschung ist die neuropsychologische Forschung sich über die beispielhaft angeführten nachfolgenden Punkte einig,

- dass an divergentem Denken und Handeln sowie an Kreativität viele bzw. heterogene Hirnregionen beteiligt sind;
- dass der Hypersensibilität und dem Habitationsverlauf bei hoch Kreativen eine hohe Bedeutung zukommen kann;
- dass Neurotransmitter – nach dem heutigen Stand vor allem Dopamin – neben elektrischen Impulsen für die Aktivierung und Hemmung sowie die Synchronisierung, Rhythmisierung, Rückmeldekontrolle sowie die gegebenenfalls synchrone und/oder sukzessive Zyklizität kortikaler Prozesse, Interaktionen, Kooperationen und Integration eine wesentliche Bedeutung haben;
- und dass – nicht zuletzt – konkretes divergentes Denken und Handeln im Modell gut im neuropsychologischen Labor untersucht werden können, wobei der Transfer der Forschungserträge auf den Lebensalltag stets zu prüfen bleibt (Krampen, 2019a, S. 221–222).

Erkenntnisse aus der Hirnforschung zeigen, dass geistige und kreative Entwicklungsmöglichkeiten größer sind, wenn Kinder emotionale Zuwendung in Form von Aufmerksamkeit, Wohlwollen, Interesse und körperlicher Nähe erhalten (Braun, 2011, S. 53).

Bei neurowissenschaftlichen Studien wird untersucht, was im Gehirn beim Anstoßen kreativer Denkprozesse abgespielt wird. Ähnlich wie bei der Erforschung der neurowissenschaftlichen Intelligenz werden hierzu verschiedenste Vorgehensweisen angewandt. Es handelt sich um Analysen von verschiedenen Messwerten wie im EEG, der Messung der regionalen Hirndurchblutung bzw. Positronen-Emissions-Tomografie (PET), der Analyse von kreativen Gehirnzuständen durch eine funktionale Magnetresonanztomografie (fMRT) und der Nahinfrarotspektroskopie (NIRS). Empirische Befunde liegen vorwiegend aus EEG und fMRT vor, die im nachfolgenden genauer beschrieben werden (Fink, 2011, S. 34–35).

1.7 Testverfahren zur Messung und Erfassung von Kreativität

Eine wichtige Komponente der Kreativitätsforschung ist, unterschiedliche Aspekte des kreativen Denkens systematisch zu erfassen bzw. zu messen. Der Persönlichkeits- und

Intelligenzforscher Guilford legte hierfür den Grundstein, indem er die einzelnen Facetten des kreativen Talents beschrieb. Zahlreiche psychometrische Kreativitätstests berücksichtigen nach wie vor die Ausarbeitungen von Guilfords, um kreative Problemlösungsprozesse zu erkennen (Fink, 2011, S. 33).

Unter anderem erwähnt Fink (2011, S. 33–34) die Consensual-Assessment-Technik von Amabile (1982), den verbalen Kreativitätstest (VKC) von Schoppe (1975), den Torrance-Tests of Creative Thinking (1966) und die Aufgaben zum Einfallsreichtum aus dem Berliner Intelligenzstrukturtest von Jäger et al. (1997). Bei diesen Tests werden die Produktivität und die Ideenflüssigkeit bewertet, indem die Anzahl produzierter Einfälle oder Ideen gezählt wird. Ein weiteres herangezogenes Kriterium ist die Ideenvielfalt oder -flexibilität. Dabei wird die Anzahl der unterschiedlichen Kategorien erfasst, denen die produzierten Einfälle zuzuordnen sind.

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Kreativität wurden bereits Versuche in Form von Testverfahren gestartet, um diese bei Menschen zu messen. Derartige Tests sind nicht mit Intelligenztests zu vergleichen. Dabei zeigt sich die Schwierigkeit der Generierung von tauglichem Testmaterial, da der Test alle Bereiche von Kreativität umfassen und angemessen sein soll. Das verwendete Material sollte so ausgewählt werden, dass es keine typisch kreative Ausdrucksweise voraussetzt. Die Proband*innen sollen deren Kreativität zum Ausdruck bringen. Aus inhaltlich zusammenhängenden und gedanklich verknüpften Elementen entstehen neuartige und innovative Kombinationen. Diese müssen Verbindungsstücke finden, wobei kreative Eigenschaften und Besonderheiten leicht messbar sind. Das Bewerten des kreativen Prozesses sowie der kreativen Persönlichkeit erweist sich ebenso als schwierig. Zu überdenken ist weiters, dass bei Kreativitätstests unter Umständen nur das Know-how eines Teilbereichs erfasst wird. Beispielsweise kann in der Kategorie Malen die verbale Kreativität nicht beurteilt werden (Becker-Textor 2001, S. 15–16).

Bei der Ermittlung des kreativen Denkens werden gänzlich andere Bewertungssysteme als bei konventionellen Leistungstests eingesetzt. Zwar werden ebenfalls Aufgaben oder Problemstellungen formuliert, es wird aber nicht die einzige und wahre Lösung abgefragt. Vielmehr geht es darum, dass die getestete Person möglichst viele und unterschiedliche Ideen generiert. Bei dem hierfür oft zum Einsatz kommenden Verwendungstest werden unterschiedliche Denkprozesse erhoben. In diesem Test werden zum Beispiel Verwendungsmöglichkeiten von einfachen Erzeugnissen wie beispielsweise einer

Schnur oder einem Bleistift abgefragt. Bei der Auswertung wird der Fokus auf folgende Merkmale gelegt:

- Ideenflüssigkeit bzw. Anzahl der produzierten Ideen,
- Ideenflexibilität bzw. Unterschiedlichkeit der Ideen sowie
- Ideenoriginalität bzw. Seltenheit der Ideen (Fink, 2011, S. 33–34).

2 Psychosoziale Gesundheit

Für die Darstellung des Zusammenhangs von Kreativitätsförderung und psychosozialer Gesundheit wie zum Beispiel der Resilienz wird im Folgenden zuerst darauf eingegangen, was unter psychosozialer Gesundheit zu verstehen ist. Des Weiteren werden Gesundheits- und Kreativitätsförderung speziell im Setting Kindergarten behandelt.

Die WHO (2020) definiert psychische Gesundheit als „Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann.“

2.1 Life Skills

Der Begriff der Lebenskompetenzen bzw. Life Skills beschreibt die psychosozialen Kompetenzen von Individuen, um erfolgreich mit Ansprüchen und Herausforderungen des Alltags umzugehen. Dies ist die Fähigkeit einer Person, das eigene psychische Wohlbefinden aufrechtzuerhalten und dieses adaptive und positive Verhalten in der Interaktion mit anderen Menschen, der eigenen Kultur und der Umwelt zu zeigen (WHO, 1994).

Die WHO (1994) nennt zehn Kernkompetenzen bzw. Core Life Skills. Demnach ist eine Person lebenskompetent, die

1. sich selbst kennt und mag (zum Beispiel Selbstwahrnehmung und Akzeptanz von Stärken und Schwächen, Wünschen und Abneigungen),
2. empathisch ist (zum Beispiel Einnahme eines Perspektivenwechsels, der beim Verstehen und Akzeptieren anderer Personen hilft),
3. kreativ denkt und dies bei der Entscheidungsfindung sowie konstruktiven Problemlösung nutzen kann,
4. kritisch denkt (zum Beispiel Analysieren von Informationen und Erfahrungen, Erkennen von Einflussfaktoren auf Einstellungen),
5. durchdachte Entscheidungen trifft (unter anderem das Einbeziehen verschiedener Handlungsoptionen und deren Folgen für das Treffen konstruktiver, gesundheitsförderlicher Entscheidungen),
6. erfolgreich Probleme löst (Fertigkeiten, um situationsgerechte Lösungen für alltägliche Probleme zu finden und andere),
7. effektiv kommunizieren und
8. Beziehungen führen kann sowie

9. Gefühle und
10. Stress bewältigen kann.

Voraussetzung für eine gesunde psychische Entwicklung ist nach Grawe (1998) die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse. Bei den vier Grundbedürfnissen handelt es sich um:

a) das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung: Hier geht es um den Umgang mit lustvollen und nicht lustvollen Anteilen des Lebens, die erlernt werden müssen. Situationen die unbequeme oder unerfreuliche Gefühle hervorrufen werden angenommen und es wird eine gewisse Frustrationstoleranz aufgebaut.

b) Bindung, ist das Bedürfnis der Nähe zu einer Bezugsperson, zu einer Religion, Kultur oder auch nach Mitmenschen gemeint.

c) Kontrolle oder auch Selbstbestimmung, bedeutet das Gefühl zu haben sein Leben selbst bestimmen zu können. Durch das Vorhandensein vieler Handlungsalternativen bzw. großer Handlungsspielräume wird das Gefühl sein Leben unter Kontrolle zu haben, gefördert.

d) Selbstwerterhöhung oder das Grundbedürfnis zum Selbstwert und Selbstschutz welches beschreibt, wie sich ein Mensch selbst als gut, fähig, respektiert und wertvoll wahrnimmt und geliebt fühlt. Das Vorhandensein einer wertschätzenden Umgebung, mit Menschen die einem etwas zutrauen, unterstützt dieses Gefühl und erhöht den Selbstwert. (Grawe, 1998, S. 384)

2.2 Gesundheitsförderung (und Prävention) im Setting Kindergarten

„Kindertageseinrichtungen sind zentrale *Sozialisationsinstanzen* sowie Lern- und Lebensorte für Kinder und ihre Eltern“ (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 25). Pädagogische Fachkräfte haben einerseits die Aufgabe, das Kind direkt zu fördern. Andererseits sollen diese zugehörigen Bezugspersonen involvieren, sowie institutionelle Vernetzungen ermöglichen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 26).

Das Ziel frühzeitiger Maßnahmen ist, die seelische Gesundheit von Kindern auf eine breite Basis zu stellen. Somit sind diese in schwierigen Lebenssituationen gestärkt. Weiters sollen Verhaltensauffälligkeiten oder spätere psychische Erkrankungen präventiv verhindert bzw. deren Eintrittswahrscheinlichkeit reduziert werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 27).

Hierzu gibt es folgende Präventionsarten:

- **Primäre Prävention:** Die frühzeitige Krankheitsvermeidung verfolgt das Ziel, Krankheiten zu verhüten (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 27). Laut Knauer (2006, S. 3) ist das Konzept des spielzeugfreien Kindergartens ein Beispiel für primäre Prävention. „Zur primären Prävention gehören auch die Kindertageseinrichtungen selbst. Wenn sie bedarfsgerechte Bildungs- und Betreuungsangebote bereitstellen, erleichtern sie den Familienalltag“ (Knauer, 2006, S. 3).
- **Sekundäre Prävention:** Diese dient der Früherkennung von Erkrankungen, um diese zu behandeln oder Verschlimmerungen abzuwenden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 27). Beispiele für sekundäre Präventionen in Kinderbildung- und Betreuungseinrichtungen können unter anderem Angebote für gesunde Ernährung sowie Verkehrserziehung sein (Knauer, 2006, S. 3).
- **Tertiäre Prävention:** Dies entspricht der Vermeidung von schweren Folgen bzw. Rückfällen (Knauer, 2006, S. 3).

Hinsichtlich der Zielrichtung können folgende Unterscheidungen vorgenommen werden:

- **Personale Prävention:** Dabei sind die Maßnahmen auf einzelne Personen bezogen.
- **Verhaltensprävention:** Die Maßnahmen sind auf (riskante) Verhaltensweisen bezogen.
- **Verhältnisprävention:** Hier steht die Vermeidung/Veränderung krank machender Verhältnisse im Mittelpunkt. Dazu gehört zum Beispiel die Verwendung von Möbeln mit geringer Verletzungsgefahr.
- **Setting-Prävention:** Diese bezieht sich auf Maßnahmen, die auf eine gezielte Umgebung wie zum Beispiel einen bestimmten Kindergarten oder einen sonstigen Lebensraum ausgerichtet sind (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 27).

Wenn Probleme bereits manifest sind, können Angebote, die ein weiteres Eskalieren verhindern können, ebenfalls als Prävention bewertet werden. Wenn Kindertageseinrichtungen Multiproblemfamilien spezifische Angebote machen (z.B. im Bereich Hilfen zur Erziehung in den Kindertageseinrichtungen Tagesgruppenarbeit anbieten), kann dies als tertiäre Prävention (Verhinderung von Heimerziehung) begriffen werden. (Knauer, 2006, S. 3)

Abbildung 3 zeigt, dass Gesundheit von Kindern sowie von Fachkräften im Setting Kindergarten durch die oben angeführten Faktoren beeinflusst werden kann. Die Lebenswelt Kindergarten beeinflusst die Gesundheit sowohl von Kindern als auch Pädagog*innen. Die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen werden dahingehend unterstützt und in deren Partizipation gestärkt, dass eine gesundheitsförderliche Gestaltung der Lebensräume von Kindern durch die pädagogischen Fachpersonen erfolgt. Wichtig ist, dass auch Eltern in diesen Prozess einbezogen werden. Diese stellen eine grundlegende Ressource für die Gesundheit der Kinder dar (Kuhness et al., 2015, S. 7). Laut Kuhness et al. (2015, S. 7) ist die Gesundheitsförderung bzw. das Erfahren und Erlernen eines gesunden Lebensstils für Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen ein zentraler Bildungsauftrag. Damit dieser Auftrag neben anderen steigenden Erwartungen an die frühkindlichen Bildungsinstitutionen von den Pädagog*innen erfüllt werden kann, sind Problemlösestrategien und Unterstützung notwendig. Gesundheitsförderung scheint dafür eine geeignete Strategie zu sein.

- **Verhaltens- & Lebensweisen des Einzelnen**

Aspekte, die zum Wohlbefinden bzw. zur Gesundheit beitragen wie zum Beispiel Bewegungs- und Ernährungsverhalten im Kindergarten, Entspannen und Schlafen im Kindergarten etc.

- **Soziale & kommunikative Netzwerke**

Diese Ebene beschreibt den Einfluss von Gruppen und Netzwerken auf Wohlbefinden und Gesundheit, wie zum Beispiel Eingebundensein in die Gemeinde, Zusammenarbeit mit Erhalter*innen und der Fachaufsicht, geteilte Normen und Werte sowie Vertrauen, gute Gesprächskultur und Wertschätzung in einem Kindergarten team, Bildungspartnerschaft mit den Eltern etc.

- **Lebens- & Arbeitsbedingungen**

Die einen jeden Tag umgebenden Strukturen und Rahmenbedingungen wirken auf die Gesundheit, wie zum Beispiel Möglichkeiten für gesunde Ernährung im Kindergarten (Zeit, Angebot), Rückzugsmöglichkeiten, Zeitfenster für (Team-) Gespräche, ausreichend Platz in Gruppen- und Teamräumen, bewegungsfreundlicher (Kinder-)Garten, Materialien, finanzielle Mittel zur Gewährleistung guter Arbeit, Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter*innen, Gesprächsstrukturen mit den Erhalter*innen und den Eltern etc.

- **Sozioökonomische, kulturelle & physische Umwelt**

Rahmenbedingungen, die gesundes Arbeiten im Kindergarten erleichtern oder erschweren, wie zum Beispiel Standort des Kindergartens (Stadt/Land), sozio-ökonomischer Hintergrund der Eltern, von Land und Bund gebotene Unterstützungsstrukturen, Steiermärkisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz, bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan etc. (Köck, o. J., S. 6–7).

2.2.2 Kreativität und Gesundheit im Arbeitsprozess

Das Forschungsprojekt von Glaser und Herbig (2009) unter dem Titel „Kreativität und Gesundheit im Arbeitsprozess – Bedingungen für eine kreativitätsförderliche Arbeitsgestaltung im Wirtschaftsleben“ wurde in den Jahren 2005 bis 2007 von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin initiiert und gefördert. Das Ziel war eine systematische Analyse vorhandener Befunde zu relevanten Bedingungen kreativitäts- und gesundheitsförderlicher Arbeit. Ergebnisse dessen waren unter anderem folgende Punkte:

- Entgegen früherer Annahmen ist Kreativität nicht nur persönlichkeitsgesteuert, vielmehr sind Arbeitsplatzmerkmale die deutlichsten Prädiktoren für Kreativität.
- Empirisch bereits belegte gesundheitsförderliche Faktoren wie etwa Arbeitskomplexität, Autonomie bzw. Tätigkeitsspielräume in der Arbeit können auch die Kreativität von Mitarbeiter*innen fördern.
- Hohe Anforderungsvielfalt geht mit höherer Kreativität, höherer kreativer Selbstwirksamkeit und besserem Allgemeinbefinden einher. Dieses Tätigkeitsmerkmal scheint sowohl kreativitäts- als auch gesundheitsförderlich zu sein (Glaser & Herbig, 2009).

2.3 Salutogenese

Aaron Antonovsky, israelischer Medizinsoziologe und Gesundheitswissenschaftler, entwickelte in den 1970er-Jahren das Konzept der Salutogenese. Das Wort Salutogenese beinhaltet die Wörter ‚Salus‘ mit der Bedeutung Heil und Wohlbefinden sowie ‚Genese‘, dass die Entstehung und Entwicklung erklärt. Salutogenese bedeutet somit die Entstehung von Gesundheit (Krause, 2018, S. 10).

Von Aaron Antonovsky (1997, S. 36) stammt der Begriff ‚Sense of Coherence‘ (SOC), im Deutschen als Kohärenzgefühl oder Kohärenzsinn bezeichnet. Das Kohärenzgefühl bzw. SOC ist ein zentraler Aspekt in der Salutogenese von Aaron Antonovsky und hat

drei Aspekte bzw. Komponenten: das Gefühl der Verstehbarkeit bzw. die Fähigkeit des Verstehens, das Gefühl der Handhabbarkeit, der Handlungsfähigkeit oder der Bewältigung sowie das Gefühl von Bedeutsamkeit oder Zugehörigkeit. Es beinhaltet stimmige Verbundenheit, Kohärenzgefühl und Urvertrauen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2001, S. 29–30; Petzold, 2009, S. 2, 7).

Bereits der Philosoph Karl R. Popper (1902–1994) hat im Vorwort seines Buches den Titel ‚Alles Leben ist Problemlösen‘ erwähnt. Dieser bekannte Aphorismus wird auch im Zentrum für Salutogenese im Zusammenhang mit dem Kohärenzgefühl angeführt, wie und wodurch Gesundheit entsteht und was Kinder stark macht (Petzold, 2009, S. 1–2).

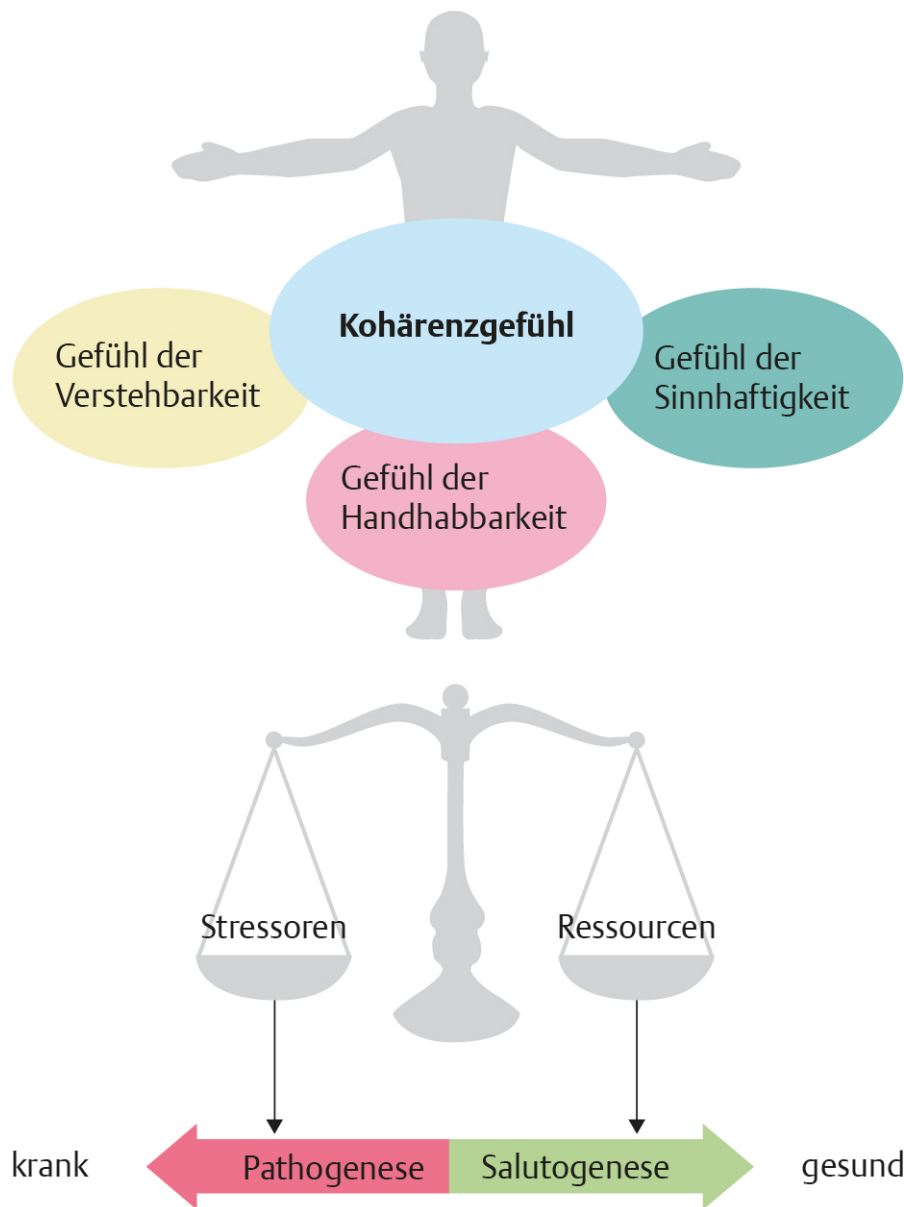


Abbildung 4: Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (Quelle: I care – Pflege, 2015, S. 104)

Abhängig von der Stärke des Kohärenzgefühls eines Menschen neigt sich die Waage (siehe Abbildung 4) eher auf die Gesundheits- oder die Krankheitsseite (Karbach, 2015, S. 104).

Nach den Aussagen von Antonovsky (1997, S. 95) wird der Begriff SOC bezogen auf das Säuglingsalter und die Kindheit wie folgt beschrieben. Zum Begriff **Verstehbarkeit** wird betont, dass die Lebenserfahrung von Konsistenz, dem Gleichgewicht der Belastungen und den Herausforderungen und der Partizipation bzw. der Beteiligung, Teilhabe

und Mitwirkung im tatsächlichen Leben nicht als selbstverständlich angenommen werden kann.

Wenn man Kinder beobachtet, bekommt man häufig den Eindruck, daß auch die glücklichste Schlußfolgerung noch vorsichtig und vorläufig ist, da sie ohne Unterlaß ihre eigenen Experimente durchführen. Mit der Zeit kann dann das Kind davon überzeugt werden, das Verlaß darauf ist, daß seine physikalische und soziale Welt sich nicht ständig verändern. (Antonovsky, 1997, S. 96)

Laut Petzold (2009, S. 8) wird durch das Finden von Verständnis, das Lernen aus sinnlichen Erfahrungen, vermittelte sprachliche Kommunikation und das Erkennen von Regeln und Gesetzmäßigkeiten die Fähigkeit zur Verstehbarkeit erlernt.

Handhabbarkeit: Eine positive Entwicklung kann erst dann beginnen, wenn das Kind für die von Erikson unglücklicherweise sogenannte ‚Herausforderung der Anatomie‘ bereit ist (unglücklich, weil es sich nicht wirklich um Autonomie in irgendeinem umfassenden Sinne handelt). Das Kind kommt neurophysiologisch in die Lage zurückzuhalten und loszulassen (in Bezug auf Stuhl, Objekte oder Stimmungen), sich zu bewegen, auszukundschaften, mit Dingen zu manipulieren und zu warten. (Antonovsky, 1997, S. 97–98)

Petzold (2009, S. 2, 7) beschreibt die Handhabbarkeit als Handlungsfähigkeit oder Autonomie eines Kindes, wenn es die nötigen Fähigkeiten und Ressourcen für die Anforderungen besitzt und die Herausforderung meistert. Hier geht es vorrangig um das Gefühl von Sicherheit und die Körperbeherrschung, die besonders in der ersten Lebensphase der Kindheit bis zum Schulalter erlernt wird. Weiters spielen die persönlichen Erfahrungen, Werkzeuge und andere materielle Ressourcen, die soziale Unterstützung, professionelle Ressourcen wie die kulturelle Institution und die geistigen, transkulturellen sowie religiösen Ressourcen für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit eine wesentliche Rolle.

Bedeutsamkeit: „Kälte, Feindseligkeit und Mißachtung übermitteln eine deutliche Botschaft der Abwertung, auch dann, wenn offensichtlich physiologische Bedürfnisse erfüllt werden. Spiel, Berührung, Zuwendung und Stimme drücken in unendlicher kultureller Vielfalt aus: Du bist uns wichtig“ (Antonovsky, 1997, S. 97)

Laut Petzold (2009, S. 7) vermitteln das Gefühl von lieben und geliebt werden, die sinnliche Kommunikation, die Geborgenheit, die Anerkennung und Wertschätzung von außen das Gefühl von Bedeutsamkeit.

Etwa mit Beginn der 2000er-Jahre hielt der salutogenetische Gedanke auch in der Pädagogik Einzug (Krause, 2018, S. 10).

Nach Krause (2018, S.89) entwickelt sich das Kohärenzgefühl bei Kindern, wenn die Erfahrungen des Kindes:

- dem Bedürfnis nach Sicherheit und Liebe gerecht werden,
- das Lernbedürfnis erfüllen und den Wissenshunger stillen,
- die Akzeptanz und Anerkennung dessen Entwicklungsfortschritte vermitteln,
- die menschliche Würde achten und
- selbstbestimmte Teilnahme an den gemeinsamen Aufgaben ermöglichen.

Gesundheitsförderung aus salutogenetischer Sicht bedeutet:

- Förderung der Voraussetzungen für die Entstehung der Komponenten des Kohärenzgefühls,
- Teilhabe bzw. das Erleben von Bedeutsamkeit hat oberste Priorität und ist zentrale Strategie der Gesundheitsförderung,
- Teilhabe von Kindern an sozial anerkannten Tätigkeiten ermöglicht, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu entwickeln und den Selbstwert zu stärken,
- Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl sind wichtige Gesundheitsressourcen Krause (2018, S. 89).

Salutogenese stellt einen Wechsel der Blickrichtung zur Auffassung von Gesundheit und Krankheit dar. Auf die Frage, was Kinder gesund hält, gilt für alle Kinder grundsätzlich dieselbe Antwort. In der pädagogischen Planung sollte vor allem auf die Förderung der Gesundheitsressourcen Wert gelegt werden, wobei auch hier zwischen personalen und sozialen Gesundheitsfaktoren unterschieden wird (Krause, 2018, S. 22–23).

Bei Kindern zu fördernde Gesundheitsressourcen sind unter anderem die körperliche Fitness, die Stärkung der Autonomie und des Selbstwertes, das Eingebundensein sowie die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls. Aufgrund des erhöhten Bewegungsdranges von Kindern im Vorschulalter muss dieser nicht extra gefördert, aber ermöglicht werden. Unumstritten ist, dass eine ausgewogene Ernährung sowie ausreichend Bewegung das Wohlbefinden steigern (Krause, 2018, S. 24).

„Das Selbstwertgefühl ist die gefühlsmäßige Verankerung der Beziehung eines Menschen zu sich selbst. Es ist jenes Gefühl, das aus dem Erleben von Kompetenz, Partizipation und Anerkennung entsteht“, so definiert Krause (2018, S. 25) den Selbstwert.

Das Gefühl von Zugehörigkeit bedeutet die Sicherheit, sich auf eine Bezugsperson verlassen zu können und Zuwendung zu bekommen (Krause, 2018, S. 26). „In einem positiven Erziehungsklima mit Erwachsenen können Kinder Erfahrungen von Sicherheit, Struktur und Sinnhaftigkeit machen“ (Krause, 2018, S. 27).

Die Entstehung von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit wird weiters durch die Förderung von Gesundheitsressourcen intensiviert (Krause, 2018, S. 28).

Wer ein hohes Kohärenzgefühl besitzt, der vertraut darauf, dass die Anforderungen des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind (Verstehbarkeit), die Belastungen aus eigener Kraft oder mit Hilfe bewältigt werden können (Handhabbarkeit), es sich lohnt und sinnvoll ist, die Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen (Bedeutsamkeit). (Krause, 2018, S. 28)

„Der ‚salutogenetische Blick‘ – das ist der Blick auf die Ressourcen, auf die Stärken und potentiellen Möglichkeiten“ (Krause, 2018, S. 37). Beim salutogenetischen Blick muss beachtet werden, wie Gesundheit entsteht. Dies muss in die Erziehungsziele einbezogen werden (Krause, 2018, S. 37).

Salutogenetisch zu denken und zu handeln, bedeutet:

- transparent zu sein,
- echt und präsent zu sein,
- Kinder zu achten und zu fördern,
- verständnisvoll zu sein,
- freundlich und gerecht zu sein,
- humorvoll und tolerant zu sein sowie
- Eltern als Partner*innen zu akzeptieren (Krause, 2018, S. 90–96).

2.4 Resilienz

In der Fachliteratur wird Resilienz als die psychische Widerstandsfähigkeit von Menschen bzw. deren Fähigkeit verstanden, sich trotz sozialer Risikofaktoren, traumatischer Erlebnisse und Lebenskrisen deren psychische Gesundheit zu bewahren (Braun, 2011,

S. 28). „Frühe, gezielte Maßnahmen können und sollen die seelische Gesundheit der Kinder fördern und ihre Widerstandsfähigkeit in Krisensituationen stärken“ (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 27).

Zu Beginn der Resilienzforschung wurden Lebensläufe von Menschen mit besonderen und herausragenden Fähigkeiten in der Annahme bewundert, dass diese mit der Fähigkeit zur Resilienz auf die Welt kommen, die nicht ohne Weiteres ausgebaut oder gefördert werden kann. Mittlerweile ist bekannt, dass die Resilienzfähigkeit sich über ein ganzes Leben hinweg verändern kann. Demnach sollte sich der Resilienz fortlaufend gewidmet werden, damit diese erhalten bleibt. Kinder benötigen hierbei Unterstützung, durch Erwachsene aus dem Familienkreis oder durch pädagogische Fachkräfte (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 12–13).

Erste Forschungserkenntnisse der Resilienz leiteten in den 1970er-Jahren einen Wechsel der Denkmuster ein. Der Fokus wurde auf die Untersuchung der Kompetenzen und Ressourcen statt auf die Schwierigkeiten und Risiken der Menschen gelegt. Die bekannteste Studie ist die Kauai-Studie von Emmy Werner und deren Forschungsteam, die 1955 begann. Die zwei größten Studien in Deutschland sind die Mannheimer Risikokinderstudie und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 15).

Erkenntnisse der Resilienzforschung sollten in der pädagogischen Praxis berücksichtigt werden, damit Bildungs- und Erziehungsprozesse optimal ablaufen können. Die Forschungsergebnisse geben Aufschluss darüber, welche Hilfestellungen für Kinder zum Aufbau von Resilienz trotz schwieriger Lebensumstände förderlich sind. Damit Kinder für die Zukunft gut gerüstet sind, ist es von Vorteil, wenn bereits in Kindertageseinrichtungen resilienzfördernde Aktivitäten favorisiert werden. Kinder haben dadurch die Möglichkeit, sich beispielsweise mit effektiven Bewältigungsformen von Belastungen vertraut zu machen. Infolge können diese sich möglichst früh unterstützende Eigenschaften aneignen. Die gelegten Grundbausteine sind den Kindern bei der bestmöglichen Entwicklung hilfreich, damit diese in weiterer Folge deren Leben optimal meistern können (Wustmann, 2011, S. 15).

Studien aus der Resilienzforschung haben ergeben, dass ein möglichst früher Start mit resilienzfördernden Maßnahmen bei Kindern hilfreich ist (Wustmann, 2011, S. 70). „Im Mittelpunkt der Resilienzforschung steht deshalb eine stärkere Betonung primärer Prävention – gemäß dem Leitprinzip ‚So früh wie möglich‘“ (Wustmann, 2011, S. 70). Hierzu

gehört die Förderung wichtiger Resilienzfaktoren wie zum Beispiel Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und positive Selbsteinschätzung. Eine wichtige Rolle spielt die ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘. Infolgedessen erstarren Kinder in schwierigen Situationen nicht, sondern setzen entweder angeeignete Werkzeuge ein oder holen sich in Eigeninitiative Hilfe für das Lösen der schwierigen Situation. Die Kinder generieren dadurch weitere innere Stärke und ein gestärktes Selbstbewusstsein, um in Zukunft auf weitere herausfordernde Situationen noch kompetenter reagieren zu können (Wustmann, 2011, S. 70–71).

Ein großer Bestand an Coping-Fähigkeiten und sozialen Ressourcen trägt somit zu einer aktiven, konstruktiven und erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Risikosituation bei und stellt insofern ein wesentliches Präventionsziel der Resilienzforschung dar. Denn ein effektives Bewältigungshandeln ist mit adaptiven Lernprozessen verknüpft, die auch einen Zugewinn an Kompetenzen für zukünftige Belastungssituationen erwarten lassen. (Wustmann, 2011, S. 71)

Eine möglichst frühe Auseinandersetzung mit der Resilienzthematik hilft Kindern beim Ersparen von Umwegen, die diese in deren späterer Weiterentwicklung behindern. Die Familie, das Familienumfeld, aber auch eine Bildungs- und Erziehungsumgebung spielen eine grundsätzliche Rolle (Wustmann, 2011, S. 71).

Das Resilienzparadigma impliziert einen Perspektivenwechsel weg von einem Defizit-Modell hin zu einem Ressourcen- bzw. Kompetenz-Modell. Dabei geht es nicht nur darum, Risikokinder ausfindig zu machen bzw. zu erkennen, welche Faktoren und Bedingungen diese Kinder vor einer ungünstigen Entwicklung schützen können. Ziel ist es auch bzw. insbesondere, ‚alle‘ Kinder im Hinblick auf zukünftige Belastungssituationen noch stärker zu machen (primärpräventiver Aspekt). (Wustmann, 2011, S. 72)

Im Zuge von Entwicklungsprogrammen zur Förderung von Resilienz bei Kindern ist darauf zu achten, dass Probleme konkret angesprochen werden und auf diese eingegangen wird, anstatt diese zu verharmlosen (Wustmann, 2011, S. 72).

Der Hauptansatzpunkt der Resilienzforschung ist vielmehr darin begründet, dass auch die widerstandsfähigsten Kinder moderne Risikolagen nicht allein aus ihren Stärken heraus bewältigen können, sondern Hilfestellung und Unterstützung brauchen. Und genau auf diesen Aspekt haben Bildungs- und Erziehungskontexte zukünftig nachhaltiger zu reagieren. (Wustmann, 2011, S. 72)

Widerstandsfähige Kinder gehen mit Selbstvertrauen an Herausforderungen heran. Diese sind sich deren eigener Stärken bewusst und setzen diese bestmöglich ein. Eine wesentliche Eigenschaft von resilienten Kindern ist die Wahrnehmung von Umständen, die diese nicht ändern können. Personelle Ressourcen wie die soziale Einbettung in eine

Familie, ein starkes Selbstwertgefühl und ein gutes Gruppenklima tragen besonders zu einer positiven Entfaltung und einer gestärkten Widerstandsfähigkeit bei (Wustmann, 2011, S. 107).

Diese Fähigkeiten und Kompetenzen führen dazu, dass Stressereignisse und Problemsituationen als weniger belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrgenommen werden. Dadurch werden mehr aktiv- problemorientierte und weniger passiv-vermeidende Coping-Strategien angeregt. Die Rolle der frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist in diesem Zusammenhang in den Untersuchungen leider noch nicht dezidiert berücksichtigt worden. Viele der genannten Aspekte lassen sich hier allerdings problemlos übertragen. (Wustmann, 2011, S. 107)

Ergebnisse aus der Resilienzforschung zeigen, dass ein Kind mit einer nahestehenden Bezugsperson herausfordernde Situationen in Begleitung durch das Erlernen von Coping-Strategien gut bewältigen kann (Wustmann, 2011, S. 114). „Des Weiteres weisen sie auf die enorme Bedeutung positiver Peer-Interaktionen, eines wertschätzenden Erziehungsklimas, sowie der Förderung von Basiskompetenzen bzw. Resilienzfaktoren in den Bildungseinrichtungen“ (Wustmann, 2011, S. 114).

2.4.1 Kauai-Studie

Im Folgenden wird auf die Kauai-Studie eingegangen bei der Resilienz Aspekte untersucht wurden.

Die Entwicklungspsychologin Dr. Emmy Werner untersuchte in einer 40-jährigen Längsschnittstudie, wie sich in einem schwierigen Umfeld aufgewachsene Kinder und Jugendliche entwickelten. Sie gewann dabei Erkenntnisse bezüglich des Ursprungs von Resilienz für diese Gruppe (Werner, 2003, S. 183).

Die angeführte Kauai-Studie unterscheidet sich wesentlich von anderen Resilienzstudien, die in der Regel eine kürzere Dauer haben und meist nur bis zum Schulalter dokumentiert werden (Werner, 2003, S. 183). Bei einer Längsschnittstudie bzw. Verlaufsstudie wird ein empirisches Forschungsdesign angewandt, wobei dieselbe empirische Studie zu mehreren Zeitpunkten durchgeführt wird.

In dieser Studie wurden Bewohner*innen einer Insel auf Hawaii Namens Kauai untersucht, die gegenwärtig 67 Jahre alt sind oder wären. Ein Team von Pädiater*innen, Psycholog*innen und Psychiater*innen analysierte die Inselbewohner*innen einer Gemeinde vorgeburtlich sowie im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. Bei der Gruppe

handelte es sich meist um Nachkommen von Immigrant*innen aus Südostasien oder Europa, die einfache landwirtschaftliche Tätigkeiten auf Kauai verrichteten. Die ‚Proband*innen‘ durchlebten im Laufe der Jahre mehrere historische Ereignisse und Krisen, die diese bis in das Erwachsenenalter geprägt haben. Im ursprünglichen Studiendesign war die Untersuchung geplant, wie verschiedenste Einflüsse sich auf die Entwicklungsverläufe und Lebensgestaltung der Studienteilnehmer*innen aus einer Gemeinde auf der Insel Kauai auswirken werden. Zu den Einflüssen zählten Schwangerschaftsverläufe, Komplikationen bei der Geburt, aber auch vorliegende Armut und schwierige Entwicklungsumstände. Eine Plausibilitätsprüfung der ausgewerteten Daten zeigte, dass die Ergebnisse trotz der Besonderheiten auf der Insel Hawaii mit Studien in anderen Teilen der USA oder in Europa vergleichbar waren (Werner 2003, S. 183–184).

Je besser die häusliche Qualität in der Kleinkindzeit, Kindheit und im Jugendalter war, desto kompetenter waren die Kinder. Das war bereits mit 2 Jahren zu erkennen. Der in diesem Alter bestimmte Entwicklungsquotient zeigte den Einfluss der Stabilität der Familien auf die Entwicklung von Kindern ohne perinatalen Stress, mit leichtem, mäßigen und mit deutlichem Geburtstrauma. Bei hoher Familienstabilität und schweren Geburtstrauma sinkt der Entwicklungsquotient um 10 Punkte, bei mittlerer Familienstabilität dagegen um 25 Punkte. Im Vergleich zum sozio-ökonomischen Status der Familien zeigt sich ein ähnliches Bild. Kinder mit schwerem Geburtstrauma zeigen deutliche Auswirkungen 20 Monate später nur in armen Familien, die nicht stabil waren. (Werner, 2003, S. 184)

Wie beschrieben, wuchsen die Studienteilnehmer*innen in Familien mit besonderen Herausforderungen und unter schwierigen Lebensverhältnissen auf. Die Eltern hatten teilweise körperliche Einschränkungen und psychische Erkrankungen. Nach den Ergebnissen der Untersuchungen waren diejenigen Kinder resilient, die in der Lage waren, eine starke Verbindung zu mindestens einer kompetenten Erwachsenenperson aufzubauen. Eine wesentliche Rolle spielte die Schulausbildung der Mutter und deren Fähigkeiten im Umgang mit dem Nachwuchs (Werner, 2003, S. 186).

Rund ein Drittel der Kinder wuchs in einer instabilen Umgebung auf, in der es Probleme in der Familie gab, wie zum Beispiel elterlicher Alkoholismus, Geisteskrankheit, Dauerstreit oder Scheidung. Etwa 60 % der Kinder (Stichprobe N:129), die in der frühen Kindheit vier oder mehr ungünstigen Faktoren ausgesetzt waren, entwickelten in weiterer Folge vom Durchschnitt abweichende Eigenschaften. Diese waren beispielsweise lernschwach, verhaltensauffällig, wurden schon in jungen Jahren zu Straftäter*innen oder erlitten eine psychische Störung. Ein Drittel (Stichprobe N:72) der Kinder entwickelte sich jedoch unter den oben angeführten Umständen und Herausforderungen sehr positiv.

Diese waren sehr lernfähig und wuchsen zu kompetenten und erfolgreichen Erwachsenen mit guten sozialen Eigenschaften heran. Eine Nachuntersuchungsgruppe von 90 % der Studienteilnehmer*innen konnte aufrechterhalten werden, sodass diese im 30. Und 40. Lebensjahr nochmals befragt werden konnten. Ein signifikantes Ergebnis der Nachuntersuchung war, dass auch die meisten Hochrisikokinder sich im Erwachsenenalter ein gutes Setting einrichten konnten. Diese hatten ein geregeltes Arbeits- bzw. Berufsleben und lebten in familiären Beziehungen, mit denen diese zufrieden waren (Werner, 2003, S. 184–185).

Die Resultate aus den Längsschnittstudien in Kauai sowie auch in Nordamerika zeigten unter anderem die Besonderheit von resilienten Kindern, positive Gefühle bei deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auszulösen. Die Studienteilnehmer*innen entwickelten sich in weiterer Folge sehr gut. Schon bevor Kinder in die Primärschule eintraten, waren diese sehr selbstständig. Gleichzeitig verfügten diese über die Eigenschaft, sich Unterstützung zu holen, wo dies notwendig war. Obwohl diese nicht zu den hochintelligenten Kindern zählten, besaßen diese schon in frühen Jahren eine hohe Problemlösungskompetenz und verstanden es, deren Fähigkeiten bestmöglich einzusetzen. Die Proband*innen wiesen sehr gute soziale Fähigkeiten im Umgang mit deren Umwelt auf und waren gleichzeitig sehr belastbar (Werner, 2003, S. 185).

In allen Längsschnittstudien im Schulalter zeigt sich, dass Intelligenz und schulische Kompetenz positiv mit individueller Widerstandsfähigkeit korrelieren. Intelligente Kinder schätzen stresserzeugende Lebensereignisse realistisch ein und benutzen eine Vielfalt flexibler Bewältigungsstrategien im Alltag und vor allem in Notsituationen. Diese Jungen und Mädchen waren der Überzeugung, dass sie ihr Schicksal und ihre Lebensumstände durch ihre eigenen Handlungen positiv beeinflussen können. (Werner, 2003, S. 185)

2.4.2 Weitere Untersuchungen ergänzend zur Kauai-Studie

Eine Vielzahl von Studien in Nordamerika zeigte, dass Kinder und Jugendliche mit der Fähigkeit zum Aufbau und zur Nutzung eines stabilen Netzwerks in der Gemeinde resilient waren. Kontakte zu Personen in der näheren Umgebung, auf die diese sich verlassen konnten, waren für diese zur Meisterung von Krisenzeiten sehr hilfreich. Zu diesem Personenkreis zählten beispielsweise Freund*innen, Nachbar*innen, Lehrer*innen oder ältere Menschen aus der Gemeinde. Es stellte sich bei den Untersuchungen heraus, dass alle widerstandsfähigen Kinder Lehrer*innen in der primären oder sekundären Schulstufe hatten, die diese förderten und forderten. Die Kinder waren deshalb gerne in der Schule und fühlten sich dort wohl (Werner, 2003, S. 186).

In zahlreichen Studien in Europa und den USA konnte belegt werden, dass Protektionsfaktoren eine signifikante Rolle für den Werdegang von Kindern und Jugendlichen spielen. Diese halfen ihnen, sich trotz ungünstiger Lebensumstände und vorliegender Risikofaktoren gut zu entwickeln. Infolge waren die Proband*innen in der Lage, sich vor negativen Lebensumständen zu schützen, sofern keine schweren Erkrankungen vorlagen. Eine wesentliche Erkenntnis bezüglich der Studien ist, dass unter schwierigen Lebensbedingungen aufgewachsene Kinder deren Weg meistern können, solange ein Gleichgewicht zwischen stresserzeugenden Lebensereignissen und aufgebauten Schutzfaktoren vorhanden ist (Werner, 2003, S. 184–185, 187).

Werner (2003, S. 189) führt unter anderem dominante Risikofaktoren wie Armut, niedrigen Bildungsstand der Mutter, mittlere bis schwere Geburtskomplikationen, genetisch bedingte Faktoren sowie psychische Beeinträchtigungen der Eltern bei der Geburt an. Als hauptsächliche Stressfaktoren erwähnt sie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Wohnwechsel, chronische elterliche Krankheiten, Scheidung der Eltern und Tod älterer Geschwister oder enger Freund*innen.

Als schützende Faktoren beim Kind werden von Werner (2003, S. 189) folgende Merkmale angemerkt: ein hoher Aktivitätsgrad, ein gutes Temperament und liebenswerte Eigenschaften, entwickelte und ‚erlernte‘ Fähigkeiten zur Selbsthilfe, altersentsprechende sensomotorische und kommunikative Fähigkeiten – vor allem Lesefähigkeiten –, das Fokussieren der Aufmerksamkeit, die Kontrolle der eigenen Impulse sowie der Besitz spezieller Interessen, Hobbys und Wünsche.

Schützende Faktoren aus dem sozialen Umfeld des Kindes sind unter anderem eine intensive Aufmerksamkeit im ersten Lebensjahr des Kindes, eine zusätzliche Bezugsperson neben der Mutter, die Zuwendung durch Geschwister und Großeltern, das Vorhandensein von Verwandten und/oder Nachbar*innen für emotionale Unterstützung, Struktur und ein geregelter Ablauf im Umfeld, vorgelebte Werte und die Vermittlung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, gute Freundschaften, beratend zur Verfügung stehende Lehrer*innen und die Nutzung des Angebots der Gemeinde von Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialdiensten bei Bedarf (Werner, 2003, S. 189).

Ganz gleich wo wir wohnen – in Europa oder Amerika – können wir alle helfen, die Schieflage von der Verletzbarkeit zur Widerstandfähigkeit der Kinder zu kippen wenn wir

- das individuelle Temperament des Kindes akzeptieren;
- dem Kind einen Sinn für Verantwortung und Fürsorge vorleben und seine Hilfsbereitschaft belohnen;

- das Kind dabei unterstützen ein spezielles Interesse, Hobby oder Aktivität zu entwickeln, die das Selbstgefühl stärkt;
- durch unser Beispiel ein Modell bieten, für die Überzeugung, dass das Leben trotz unvermeidbaren Belastungen mit denen jeder von uns konfrontiert ist, einen Sinn hat;
- und das Kind dazu ermutigen, enge Beziehungen zu einem geliebten Verwandten, Nachbarn, Lehrer oder Freund aufzunehmen.

Die Lebensgeschichten der Kinder in unserer Längsschnittstudie lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie auf Erwachsene treffen, die eine liebevolle Basis bieten, auf der sie Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können. (Werner 2003, S. 191)

Im folgenden Abschnitt werden schützende Faktoren aus empirischen Forschungen angeführt. Diese zeigen, was für die Entwicklung der Resilienz und für das Meistern fordernder Lebensumstände von Bedeutung ist. Dies beinhaltet die personalen und sozialen Ressourcen (Wustmann, 2011, S. 115).

Zu den personalen Ressourcen zählen die bereits oben angeführten kindbezogenen Faktoren sowie die im Folgenden beispielhaft angeführten Resilienzfaktoren:

- Problemlösefähigkeiten;
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen;
- positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen, hohes Selbstwertgefühl;
- Fähigkeit zur Selbstregulation;
- hohe Sozialkompetenz: Empathie, Kooperations- und Kontaktfähigkeit – verbunden mit guten Sprachfertigkeiten –, soziale Perspektivenübernahme, Verantwortungsübernahme, Humor;
- aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, wie zum Beispiel die Fähigkeit zum Mobilisieren sozialer Unterstützung, Entspannungsfähigkeiten;
- sicheres Bindungsverhalten bzw. Explorationslust;
- Lernbegeisterung, schulisches Engagement;
- optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung;
- religiöser Glaube, Spiritualität bzw. Kohärenzgefühl;
- Talente, Interessen, Hobbys,
- Zielorientierung, Planungskompetenz;
- Kreativität;
- körperliche Gesundheitsressourcen (Wustmann, 2011, S. 115).

Soziale Ressourcen werden in die Bereiche Familie, Bildungseinrichtungen und soziales Umfeld unterteilt.

Innerhalb der Familie:

- mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert;
- autoritativer/demokratischer Erziehungsstil bzw. emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit und Responsivität;
- Zusammenhalt bzw. Kohäsion, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie;
- enge Geschwisterbindungen;
- altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt;
- hohes Bildungsniveau der Eltern;
- harmonische Paarbeziehung der Eltern;
- unterstützendes familiäres Netzwerk wie Verwandtschaft, Freund*innen, Nachbar*innen;
- hoher sozioökonomischer Status.

In den Bildungseinrichtungen:

- klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen;
- wertschätzendes Klima mit Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind;
- hoher, aber angemessener Leistungsstandard;
- positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes;
- positive Peerkontakte/positive Freundschaftsbeziehungen;
- Förderung von Basiskompetenzen wie Resilienzfaktoren;
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen.

Im weiteren sozialen Umfeld:

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen, wie zum Beispiel Nachbar*innen, Freund*innen, Erzieher*innen, Lehrer*innen;
- Ressourcen auf kommunaler Ebene wie Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindeförderung etc.;

- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten;
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (Wustmann, 2011, S. 116).

Damit Kinder früh- und rechtzeitig einen Schutz aufbauen können, sollen laut Erkenntnissen von Resilienzuntersuchungen primär- bzw. sekundärpräventive Ansätze so früh wie möglich bei Kindern angewandt werden. Dadurch entstehen bestmögliche Chancen, Herausforderungen in schwierigen Situationen zu meistern. Im Zusammenhang mit der Thematik stehende bildungs- und erziehungsrelevante Möglichkeiten basieren auf zwei Ebenen. Resilienzförderung geschieht einerseits auf der individuellen Ebene in Form von direkter Förderung des Kindes zum Aufbau von Basiskompetenzen und Resilienz-faktoren, damit diese sich trotz negativer Einwirkungen bestmöglich entfalten können. Andererseits vollzieht diese sich auf der Beziehungsebene anhand der Wirkung und Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern und anderen Erziehungspersonen (Wustmann, 2011, S. 124–125).

In der folgenden Tabelle 1 werden Anregungen angeführt, die die Entwicklung von Resilienz mit deren umfassenden Faktoren veranschaulicht.

Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem ...	Förderung von
dem Kind geholfen wird, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen.	positiver Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen
dem Kind geholfen wird, soziale Beziehungen aufzubauen.	sozialer Perspektivenübernahme, Kooperations- und Kontaktfähigkeit
dem Kind geholfen wird, sich erreichbare Ziele zu setzen.	Kontrollüberzeugung, Zielorientierung, Durchhaltevermögen
realistische, altersangemessene Erwartungen an das Kind gestellt werden.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Kontrollüberzeugung

dem Kind Zukunftsglauben vermittelt wird.	Optimismus, Zuversicht
das Kind in Entscheidungsprozesse einbezogen wird.	Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit
dem Kind eine anregungsreiche Umgebung angeboten und Situationen bereitgestellt werden, in denen das Kind selbst aktiv werden kann.	Explorationsverhalten, Selbstwirksamkeit
Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem ...	Förderung von
Routine in den Lebensalltag des Kindes gebracht wird.	Selbstmanagement, Selbstsicherheit
das Kind nicht vor Anforderungssituationen bewahrt wird.	Problemlösefähigkeit, Mobilisierung sozialer Unterstützung
dem Kind geholfen wird, Interessen und Hobbys zu entwickeln.	Selbstwertgefühl
Erwachsene ein ‚resilientes‘ Vorbild sind – dabei aber authentisch bleibt.	effektiven Bewältigungsstrategien
das Kind ermutigt wird, die eigenen Gefühle zu benennen und auszudrücken.	Gefühlsregulation, Impulskontrolle
dem Kind konstruktives Feedback gegeben wird bzw. das Kind konstruktiv gelobt und kritisiert wird.	positiver Selbsteinschätzung, Selbstwertgefühl
dem Kind keine vorgefertigten Lösungen angeboten werden bzw. vorschnelle Hilfeleistungen vermieden werden.	Problemfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
das Kind bedingungslos wertgeschätzt und akzeptiert wird.	Selbstwertgefühl, Geborgenheit
dem Kind Aufmerksamkeit geschenkt wird bzw. aktives Interesse an den Aktivitäten des Kindes gezeigt wird; sich für das Kind Zeit genommen wird.	Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit

dem Kind Verantwortung übertragen wird.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstvertrauen, Selbstmanagement
das Kind ermutigt wird, positiv und konstruktiv zu denken.	Optimismus, Zuversicht
dem Kind zu Erfolgserlebnissen verholfen wird.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstvertrauen, Kontrollüberzeugung

Tabelle 1: In Anlehnung an: Erziehungsmaxime zur Förderung von Resilienz in der Erzieher*in-Kind-Interaktion (Quelle: Wustmann 2011, S. 134–135)

2.4.3 Resilienzförderung im Elementarbereich

Die Resilienz gegenüber Krisen und Belastungen entwickelt sich bei Kindern schon in den ersten Lebensjahren. Verschiedene Untersuchungen der Resilienzforschung haben verdeutlicht, dass der wichtigste Schutzfaktor für ein Kind eine sichere Beziehung zu einer Bezugsperson ist. Dies kann auch eine pädagogische Fachkraft sein (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 96).

Untersuchungen im Rahmen der Resilienzforschung haben die für Kinder förderlichen Komponenten aufgezeigt, damit diese in deren vorliegenden Umfeldern bestmöglich zu resilienten Jugendlichen heranwachsen können. Kompetenzen frühestmöglich zu stärken, kann als ein notwendiger Baustein in zukünftigen Erziehungs- und Bildungsprozessen betrachtet werden (Wustmann, 2011, S. 150).

Kinder brauchen Kompetenzen für die gelingende Bewältigung und Gestaltung ihres zukünftigen Lebens. Einige dieser Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit haben wir als wichtige Bildungsziele bereits erkannt. Die Kreativität als Problemlösungsfähigkeit und Lebensgestaltungskompetenz sollte eine weitere Grundkompetenz sein, die wir als pädagogisches Ziel und Aufgabe ernst nehmen sollten. (Braun, 2007, S. 35)

Die Umsetzung der Resilienzförderung ist von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung abhängig. Aus diesem Grund ist es förderlich, dass das Team sich in der Bildungsstätte selbst bewusst macht, welche Aktivitäten zu diesem Thema schon in Umsetzung sind. Daraus kann es ableiten, welche zusätzlichen Maßnahmen unter den bestehenden Gegebenheiten realisiert werden können. Je nach Einrichtung und dem bestehenden Setting können diese vom ganzen Team zu tragenden Maßnahmen unterschiedlich ausfallen. In manchen Fällen reichen geringfügige Programmadaptierungen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 39).

Um in elementarpädagogischen Einrichtungen eine Resilienzförderung umsetzen zu können, sind folgende Punkte nicht wegzudenken:

- die Entwicklung und Erprobung eines Gesamtkonzepts zur Resilienzförderung, in dem mehrere der aufgezeigten Ansatzpunkte vereint sind;
- die vertiefende Ausarbeitung einzelner Förderbereiche im Hinblick auf die Entwicklung von Präventionsansätzen und deren praktische Umsetzung in Kindertageseinrichtungen;
- der stärkere Ausbau von Kindertageseinrichtungen in Richtung erweiterte, niedrigschwellige Angebote für Eltern und Familien wie Kindertageseinrichtungen als offene Familien-, Nachbarschafts- und Kommunikationszentren;
- die Entwicklung bzw. stärkere Etablierung von Vernetzungskonzepten von Kindertageseinrichtungen mit anderen psychosozialen, medizinisch-gesundheitlichen und kommunalen Einrichtungen;
- verstärkte Angebote zur frühzeitigen Förderung elterlicher Erziehungs Kompetenzen;
- Qualifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte, vor allem im Hinblick auf die Früherkennung, Wahrnehmung und Beobachtung von Entwicklungsrisiken und gefährdeten Kindern sowie im Hinblick auf eltern- und familienorientiertes Arbeiten;
- die Verankerung des Themas ‚Resilienz‘ in den Ausbildungslehrplänen von pädagogischen Fachkräften;
- die Gewährleistung und Verbesserung entsprechender personeller, materieller und räumlicher Kapazitäten und Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, mit denen eine entsprechend umfassende Resilienzförderung gewährleistet werden kann;
- eine stärkere Verbreitung dieses positiven Bildes vom Kind, wie es der Resilienzforschung zugrunde liegt: Kinder sind fähig und kompetent, auch schwierige Lebensumstände und -situationen zu meistern – allerdings umso besser, wenn diese in deren Bewältigungsprozess bzw. in der Entwicklung dieser wichtigen Lebenskompetenzen frühzeitig unterstützt und bestärkt werden (Wustmann, 2011, S. 150).

Wie die angeführte Auseinandersetzung mit der Literatur zeigt, können Kinder schon in frühen Jahren einen Schutz aufbauen, um stark und widerstandsfähig gegen Krisen und

Belastungen zu werden. Eine positive Beziehung zu den Eltern ist für den Aufbau von Resilienz wichtig. Falls dies nicht möglich ist, können diese Bezugspersonen durch nahliegende Verwandte oder durch Personen im elementarpädagogischen Bereich aufge- wogen werden. Darüber hinaus sind folgende die Resilienz beeinflussende Faktoren zum Aufbau von seelischer Widerstandsfähigkeit gegenüber Krisen und Belastungen relevant:

- das Erleben von Selbstwirksamkeit,
- die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Gefühlen und Erregungen
- soziale Kompetenzen bzw. die Fähigkeit zur Konfliktlösung, sich Unterstützung zu holen, die eigenen Interessen adäquat durchzusetzen
- eine angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- die Fähigkeit zum systematischen Angehen und Lösen von Problemen sowie
- die Fähigkeit zur Stressbewältigung (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 96).

Nach Wustmann (2016, S. 46) entwickeln Resilienzfaktoren sich durch die Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen, indem das Kind sich Kompetenzen beim Durchlaufen von verschiedensten Entwicklungsaufgaben aneignet und sich dadurch einen starken und widerstandsfähigen Schutz für die zu bewältigende Aufgaben aufbauen kann.

Die folgenden sechs Resilienzfaktoren, zählen zu den nicht angeborenen personalen Schutzfaktoren. Diese könnten daraus folgend im Laufe des Lebens erworben werden. Aufgrund verschiedenster Studien zählen diese zu den relevantesten Faktoren beim Thema Resilienz:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung: die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken; die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren und in Bezug zu anderen und deren Wahrnehmung zu setzen; sowie die Fähigkeit, andere Personen und deren Gefühlszustände angemessen und möglichst ‚richtig‘ wahrzunehmen bzw. einzuschätzen.
- Selbststeuerung: die Fähigkeit, sich und seine Gefühlszustände selbstständig zu regulieren; dazu gehört beispielsweise das Wissen, welche Strategien zur Selbstberuhigung und welche Handlungsalternativen es gibt.

- **Selbstwirksamkeit:** das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Überzeugung, ein Ziel – wenn nötig auch durch Überwindung von Hindernissen – erreichen zu können.
- **Soziale Kompetenz:** die Fähigkeit, im Umgang mit Anderen, soziale Situationen einschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können; sich emphatisch in andere Menschen einfühlen sowie sich selbst behaupten und Konflikte angemessen lösen zu können; weiterhin zählt zur sozialen Kompetenz die Fähigkeit, sich soziale Unterstützung zu holen, wenn dies nötig ist.
- **Adaptive Bewältigungskompetenz:** Einschätzen, Bewerten und Reflektieren stressiger und belastender Situationen; die eigenen Grenzen und Bewältigungsstrategien kennen.
- **Problemlösen:** Verstehen und Reflektieren komplexer Sachverhalte und Entwicklungen sowie Umsetzung von Lösungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen und Können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 19–20).

Die oben beschriebenen Resilienzfaktoren können bei Kindern zum Beispiel durch pädagogische Fachkräfte weiterentwickelt werden. Jedoch ist zu beachten, dass durch die Erlangung dieser Fähigkeiten Risiken oder Belastungen nicht verringert oder eliminiert werden können. Mittels der Aneignung dieser Kompetenzen kann das Kind Werkzeuge erhalten, um mit Herausforderungen besser umzugehen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 21).

Ein weiterer Faktor zur Steigerung der Resilienz von Kindern sind die pädagogischen Fachkräfte selbst. Ist beispielsweise deren ‚Work-Life-Balance‘ aus dem Lot oder nicht mehr gegeben, haben diese weniger Ressourcen für die optimale Betreuung der Kinder und die ausreichende Einbindung der Eltern zur Verfügung. Dass Fachkräfte selbst stark und widerstandsfähig sind, ist elementar. Dies ist ein wichtiges Fundament dafür, dass auch Kinder diese Eigenschaft erlangen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 10).

Nachfolgend werden die sechs wichtigsten Resilienzfaktoren praxisbezogen geschildert, die im Kindergartenalltag Anwendung finden.

Selbstwahrnehmung

Resiliente Kinder kennen die verschiedenen Gefühle und können sie adäquat ausdrücken (mimisch und sprachlich). Sie können Stimmungen bei sich und anderen

erkennen und einordnen. Außerdem können sie, ihre Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen.

Selbstwahrnehmung wird im Alltag gefördert durch:

- Spiele zur Sinneswahrnehmung
- Räume, die die Sinne anregen
- Bücher, Gespräche, Spiele zu Gefühlen
- Reflexion über Gefühle
- Vorbilder, die über eigene Gefühle sprechen

Selbststeuerung

Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühlszustände selbstständig regulieren bzw. kontrollieren. Sie wissen was ihnen hilft, um sich selber zu beruhigen und wo sie sich ggf. Hilfe holen können. Sie kennen Handlungsalternativen und Strategien zur Selbstberuhigung und haben gelernt, innere Anforderungen zu bewältigen und ihnen zu begegnen.

Selbststeuerung wird im Alltag gefördert durch:

- Strategien zur Selbstregulation
- Regelmäßige Abläufe und Rituale
- Regelspiele
- Rückmeldungen über das eigene Handeln
- Strukturierte und klare Abläufe
- Lautes Aussprechen von Selbstinstruktionen

Selbstwirksamkeit

Resiliente Kinder kennen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten und sind stolz darauf. Sie können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben. Sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen, welche Auswirkungen ihr Handeln hat, und vor allem, dass ihr Handeln auch etwas bewirkt.

Selbstwirksamkeit wird im Alltag gefördert durch:

- Aufzeigen der Stärken und Fähigkeiten
- Altersgerechte Herausforderungen
- Zutrauen zum Kind

- Reflexion über Handlungen, Erfolge und Misserfolge
- Urheberschaftserfahrungen (,Ich verursache Effekte‘)
- Portfolios, die die Entwicklung des Kindes dokumentieren
- Bildungs- und Lerngeschichten
- Übertragung von Verantwortung
- Partizipation bei Entscheidungen

Soziale Kompetenz

Resiliente Kinder können auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen. Sie können sich in andere einfühlen und soziale Situationen einschätzen. Sie können sich aber auch selbst behaupten und Konflikte adäquat lösen.

Soziale Kompetenz wird im Alltag gefördert durch:

- Rollenspiele
- Kooperationsspiele
- Reflexion von sozialen Situationen
- Übungen zur Empathiefähigkeit
- Lösung von Konflikten
- Patenschaft für jüngere Kinder
- Zuhören, wenn Kinder erzählen

Adaptive Bewältigungskompetenz

Diese Kompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, flexible Bewältigungsstrategien je Ausgangslage einzusetzen.

Stressbewältigungskompetenzen werden im Alltag gefördert durch:

- Reflektieren von stressigen Situationen
- Vorleben aktiver Bewältigungsstrategien
- Bewegungsspiele
- Bewegungsbaustelle
- Räume mit Rückzugsmöglichkeiten
- Entspannungsübungen
- Fantasiereisen

Probleme lösen

Resiliente Kinder haben gelernt, sich realistische Ziele zu setzen. Sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien. Sie sind in der Lage, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Problemlösefähigkeiten werden im Alltag gefördert durch:

- Gespräche über die verschiedenen Situationen
- Bewusst machen von Abläufen
- Aufzeigen von Unterstützungsmöglichkeiten
- Bilderbücher und Geschichten, in denen eine Hauptfigur ein Problem erfolgreich löst
- Modellverhalten für konstruktives Problemverhalten. (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 44–53)

Diese sechs Faktoren wirken als Schutz und sind nicht angeboren. Dies sind Fähigkeiten, die Kinder auch durch eine geeignete pädagogische Vorgangsweise beispielsweise in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder aufbauen können. Wichtig ist, dass nicht nur einzelne kurze Präventionsschwerpunkte gesetzt werden, sondern ein gesamtgesellschaftlicher Ansatz in der Bildungs- und Betreuungseinrichtung für Kinder verfolgt wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2020, S. 96).

Durch die Anwendung von Programmen und einem zugehörigen Manuskript ist eine strukturierte Vorgehensweise zur Förderung verschiedenster Kompetenzen umsetzbar. Das Fachpersonal verfügt über einen kompakten Leitfaden, der Orientierungshilfe gibt. Dabei ist darauf zu achten, dass das situationsbezogene und flexible Agieren in der Kinderkleingruppe nicht verloren geht, wenn Kinder über eine bestimmte Dauer an einer Aufgabenstellung konzentriert arbeiten. Ein Programmserfolg ist sichergestellt, wenn die Fachkraft sich situationsbezogen einbringt und Erfahrungen hat, wie zum Beispiel mit Störungen in der Gruppe umgegangen wird. Eine Störung in der Gruppe mag auf den ersten Blick negativ erscheinen. Jedoch bietet es den Kindern die Chance, von den Kursleiter*innen den Umgang mit einer Krise zu erlernen. Infolge wird die Resilienz gesteigert. An dieser Stelle ist anzumerken, dass ein- oder mehrmalige Gruppenarbeiten für das Erzielen eines langfristigen Erfolgs nicht ausreichen. Vielmehr empfiehlt sich der Einbau wiederkehrender Elemente in den Kindergartenalltag, die von Kindern selbstständig auch zu Hause angewandt werden können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 40–41).

2.4.4 Einbezug Erziehungsberechtigte

Pädagogische Fachkräfte haben einerseits die Aufgabe, direkt mit dem Kind zu arbeiten. Andererseits kommt diesen die Aufgabe der Einbindung von Eltern in den Resilienzförderungsprozess zu, da dies zu positiven und nachhaltigen Effekten führt. Dadurch wird beispielsweise sichergestellt, dass Eltern die im Kindergartenalltag gelebte Methoden und Vorgangsweisen auch zu Hause weiterführen. Weiters hat die Resilienzforschung gezeigt, dass positive Kontakte zwischen Eltern und Kind zur Erhöhung der seelischen Widerstandsfähigkeit gegenüber Krisen und Belastungen beitragen. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Eltern über diese Fähigkeit verfügen. In weiteren Untersuchungen wurde festgestellt, dass eingebrachte Bausteine des Programms effektiver sind, wenn Kinder gemeinsam mit den Eltern eingebunden werden. Zusätzliche protektive Faktoren werden dadurch aufgebaut, dass Kinder zu Hause Routinen leben, die eine Struktur in den Tag bringen. Diese geben eine Leitlinie, wodurch die Eltern-Kind-Beziehung zu einer höheren Protektionsqualität führt. Daher sollte der Fokus auf die Verbesserung und Intensivierung dieser Beziehung gelegt werden. Eltern sind daher gefordert, Wissen, Erfahrung und Fertigkeiten im Erziehungsbereich aufzubauen. Dies ist durch eine Vielzahl von verfügbaren Informationen jedoch nicht immer einfach (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 54–55).

2.4.5 Resilienz im Zusammenhang mit Kreativität

Unter anderem beschreibt Braun (2011, S. 30) die Kreativität als ein wichtiges Element zur Entwicklung von Resilienz. Wenn ein Kind im Rahmen kreativer Prozesse für Herausforderungen und Probleme sensibel wird, sucht es nach eigenständigen Lösungen.

Kreative Menschen haben die Fähigkeit, sich spontan auf neue Situationen einzustellen. Die Sensibilität kann im Zusammenhang mit Resilienz in kreativen Prozessen als ein Gesichtspunkt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung angesehen werden. Die optimistische Grundhaltung kreativer Menschen entspricht dem Vertrauen darauf, die Anforderungen des Lebens bewerkstelligen zu können. Jedes Kind verfügt über ein kreatives Potenzial. Somit ist der Grundgedanke der Kreativitätsförderung immer auch mit der Anhebung der Resilienzfähigkeit von Kindern verbunden (Braun, 2009, S. 35).

Braun (2011, S. 29–30) verweist auf Wustmann (2008) und Frick (2007), nach denen spezifische Aspekte der Persönlichkeit eines Kindes wie unter anderem das Vorhandensein von Interessen, Zielorientierung, körperlichen Gesundheitsressourcen sowie Kreativität als konkrete Resilienzfaktoren zu sehen sind.

Kreativität ist also auch ein wichtiges Element zur Entwicklung von Resilienz, das bedeutet, dass Kinder einerseits durch kreativen Prozesse Resilienz entwickeln können, andererseits aber auch durch Herausforderungen kreative Kompetenz entwickeln können, wenn sie Unterstützung darin erfahren, eigene Problemlösungsmöglichkeiten zu suchen zu finden und anzuwenden. (Braun, 2011, S. 30)

3 Elementare Bildungseinrichtungen als gesundheits- und kreativitätsförderliche Orte

Elementare Bildungseinrichtungen sind die ersten Institutionen, in denen Kinder über einen längeren Zeitraum in deren Entwicklung begleitet werden. Außerdem ist ein Kontakt zu den Familien der Kinder durch die pädagogischen Mitarbeiter*innen gegeben (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 26). Nach Hurrelmann und Bründel (2003, S. 166) ist die Gesundheit von Kindern gegeben, wenn diese sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen der eigenen Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befinden. Die psychische Gesundheit der Kinder und deren Fähigkeit zur Bewältigung von Krisensituationen wird durch gezielte Maßnahmen gestärkt. Durch diese können eventuell später auftretende seelische Erkrankungen minimiert und im Idealfall verhindert werden.

„Viele Dinge, die in den Einrichtungen täglich angewendet werden, fördern bereits die Resilienz – es ist vielen pädagogischen Fachkräften nur nicht bewusst“ (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 39).

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan (2008, S. 1) ist „eine Maßnahme der Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich und definiert in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse.“ Dieser beinhaltet unter anderem sechs Bildungsbereiche, wobei unter dem Bereich Gesundheitsbewusstsein, Ästhetik und Gestaltung auch der kreative Ausdruck angeführt wird. Vertrauen und Wohlbefinden, Partizipation, Körper und Wahrnehmung sowie emotionale Sicherheit zählen zu den zentralen Lernvoraussetzungen. Der BildungsRahmenPlan (2008, S. 17–19) geht davon aus, dass physische und psychosoziale Gesundheit eine Grundvoraussetzung für die Ermöglichung von Bildung, Entwicklung und Wohlbefinden der Kinder ist. Darüber hinaus wird beschrieben, dass die Voraussetzungen für schöpferisches Denken, divergentes Denken und alternative Lösungsmöglichkeiten die Problemsensitivität, Offenheit und Flexibilität sind.

„Im ästhetischen Bereich wird Kreativität in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen deutlich, wie im bildnerischen und plastischen Gestalten, im darstellenden Spiel, im Tanz, in der Mediengestaltung sowie in der Auseinandersetzung mit Musik und Sprache“ (BildungsRahmenPlan, 2008, S. 19).

Kinder lernen durch exploratives Verhalten, indem diese deren Erfahrungen aktiv machen dürfen und diese über die dadurch entstandenen Erkenntnisse nachdenken können. Durch den Kontakt mit der Umwelt und der Außenwelt wird Kindern die Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten ermöglicht, die wiederum die Bildung sozialer Kompetenzen unterstützen. Denken und das Verstehen logischer Zusammenhänge ist nur möglich, indem Kinder real und greifbar deren Erfahrung auf der physischen, psychischen, geistigen und gesellschaftlichen Ebene machen dürfen (Braun, 2011, S. 45).

... die Ausbildung sozialer Kompetenzen ... Das Denken und die Fähigkeit, logische Erklärungen für die Zusammenhänge der Welt zu finden, ist gebunden an Erkenntnisse, die aus Erfahrungen gewonnen werden und diese Erfahrungen wiederum werden auf körperlicher, geistiger, seelischer und sozialer Ebene im unmittelbaren Umfeld und im Umgang mit der dinglichen Welt gemacht. So wird z.B. ein grundlegendes Verständnis von Mengen und Mischungen durch das Anmischen von Farben oder das Umschütten von Wasser in unterschiedlich große Behältnisse ermöglicht. Im Umgang mit Mengen wird auch erkannt, was mehr und was weniger bedeutet, eine wichtigere Voraussetzung für erfolgreiches mathematisches Verständnis als nur allein das Zählen oder Erkennen von Zahlen. (Braun, 2011, S. 49)

3.1 Entwicklungsaufgaben im Kleinkindalter

Unter einer Entwicklungsaufgabe versteht Kasten (2008, S. 17) eine Aufgabe, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung als in einer Gesellschaft vorgegebene Norm an das Kind herangetragen und von diesem als Zielvorstellung oder Erwartung an sich selbst übernommen wird. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird durch den Rückgriff auf Ressourcen unterstützt bzw. kann durch das Vorliegen von Risikofaktoren erschwert werden.

„Kinder brauchen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben die Unterstützung von Eltern, Familien und weiteren Personen des sozialen Umfeldes (z.B. pädagogisches Fachpersonal)“ (Gosch, 2019, S. 111).

Kasten (2008, Seite 17) beschreibt anhand der Theorie von Erikson für das Kleinkind- und Kindergartenalter folgende Entwicklungsaufgaben:

- den Erwerb physiologischer Stabilität,
- das Abstillen bzw. die Entwöhnung,
- das Lernen der Kontrolle von Körperausscheidungen,
- das Lernen der selbstständigen Nahrungsaufnahme,
- das Laufen lernen,

- das Lernen von Symbolgebrauch und Sprechen,
- den Aufbau von Bindungen zur Mutter und zu weiteren Bezugspersonen,
- das Lernen der Unterscheidung zwischen Gut und Böse sowie der Erwerb eines Gewissens und moralischen Urteilsvermögens,
- den Erwerb von Geschlechtsrollen und das Lernen des Erkennens von Geschlechterunterschieden,
- das Begreifen des Zusammenhangs zwischen sozialer Umwelt und nichtsozialer, physischer Realität sowie
- die Dezentrierung bzw. das Lernen, sich in die Lage anderer versetzen zu können.

Laut Rossmann (2016, S. 95) sind Kinder etwa ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr schon in der Lage, über konkrete Ereignisse auf der Ebene der Vorstellung nachzudenken. Dadurch verbessern diese deren Fähigkeit zum logischen Denken. „Die Kinder beginnen im zunehmenden Maße, Symbole und Zeichen (mentale Repräsentationen, Gesten, Worte) in ihre Denkprozesse mit einzubeziehen“ (Rossmann, 2016, S. 98).

Nach Kasten (2008, S. 104) entwickeln Kinder sich im Laufe des dritten Lebensjahres nicht nur vom körperlichen Aussehen, sondern auch in Bezug auf deren motorisches Geschick und deren sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen immer mehr zu einem Kindergartenkind. Zwischen dreieinhalb und viereinhalb Jahren reifen im Frontallappen der Kinder eine Reihe von hemmenden und kontrollierenden Regelkreisen aus. Diese ermöglichen den Kindern, deren Impulsivität und Spontaneität in vielerlei Hinsicht zu bremsen (Kasten, 2008, S. 137). „Im Laufe des fünften Lebensjahres werden die Kinder nicht nur beständig selbstständiger und mobiler, sondern auch kooperativer und sensibler für moralische Werte und Wertekategorien“ (Kasten, 2008, S. 156). „Kinder im sechsten Lebensjahr machen beträchtliche Fortschritte auf dem Weg der Differenzierung zwischen sich selbst und anderen“ (Kasten, 2008, S. 168).

Laut Braun (2009, S. 10) befinden sich Vorschulkinder in einer Entwicklungsphase, in der die Ausformung der Sinnesorgane eine wichtige Rolle spielt. Es werden wichtige Fundamente für die eigenen schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten sowie das Vertrauen gelegt. Die Förderung ästhetischer Bildung und das künstlerisch orientierte Gestalten eignen sich besonders gut für die Entwicklung von kreativer Kompetenz.

Nicht alle Entwicklungsaufgaben werden bis zum sechsten Lebensjahr vollständig bewältigt. Es kommt darauf an, welche Bewältigungsressourcen – wie innere Voraussetzungen und vorhandene äußere Unterstützungen – dem Kind zur Verfügung stehen. Aus Sicht der erfahrungswissenschaftlich orientierten Psychologie haben die zentralen theoretischen Annahmen von Freud und Erikson sich als zu vage und ungenau und dadurch als nicht operationalisierbar erwiesen (Kasten, S. 18).

Kinder befinden sich bis zum sechsten Lebensjahr im Vorschulalter. Danach beginnt die Schulzeit. In jedem Lebensjahr bewältigt das Kind verschiedene Entwicklungsstufen. Um dem Kind bei den geistigen, körperlichen, sozialen und emotionalen Herausforderungen der jeweiligen Entwicklungsstufe unterstützend beiseitezustehen, ist das kenntnisreiche Begleiten notwendig. Die ausgewogene und holistisch orientierte Förderung steht im Fokus. Sowohl Über- und Unterforderung als auch übertriebene Disziplin würde die Entwicklung zur Schulfähigkeit lediglich erschweren. Eine kreative Umgebung, kreative Pädagog*innen und kreativitätsfördernde Mittel und Methoden kommen dem Kind bei dessen Entfaltung entgegen, indem spontane Aktivitäten begrüßt werden. Diese bilden die Basis für Kreativität. Die Umgebung, in der das Kind lebt, spielt und Erfahrungen sammelt, ist für den Erfolg ausschlaggebend. Es geht darum, dem Kind die notwendige Zeit für eigene Entdeckungen zu geben. Dies ruft geduldige Pädagog*innen auf den Plan (Becker-Textor, 2001, S. 18–20).

Der nächste Abschnitt erläutert die pädagogischen Schwerpunkte Suchtprävention im Kindesalter, gesunder Kindergarten, Kneippkindergarten und reggioorientierter Kindergarten, wobei das Hauptaugenmerk auf der Gesundheits- und Kreativitätsförderung liegt.

3.2 „Spielen einmal anders“ – ein Projekt zur Suchtprävention im Kindesalter

Seelisch gesunde und zufriedene Kinder haben laut der Fachstelle für Suchtprävention VIVID (2006, S. 6) ein geringeres Risiko, süchtig zu werden. Das Suchtpotenzial ist zu einem gewissen Grad von den frühkindlichen Erfahrungen und den Lebensumständen abhängig. In der Suchtvorbeugung im Kindesalter werden sogenannte Lebenskompetenzen als Schutzfaktoren der Kinder gefördert. Wie ein ‚Schutzschirm‘ werden diese protektiv und begleitend über die Entwicklung der Kinder gespannt. Zu diesen Schutz-

faktoren zählen neben Selbstbewusstsein, Genussfähigkeit, der Wahrnehmung von Gefühlen, angemessener Frustrationstoleranz, der Fähigkeit zum Neinsagen und dem Erkennen von Grenzen auch die Kreativität und Fantasie. „Kinder sollen lernen, mit ihrer Zeit etwas anzufangen, um lustvolle und befriedigende Erlebnisse erzielen zu können. Kreativ sein heißt aktiv sein. Kreativität kann bei Kindern vor allem im Spiel zum Ausdruck kommen. Das Spiel bietet die Möglichkeit, Leistungsanforderungen auszugleichen“ (VIVID, 2006, S. 8). Wenn Kinder hauptsächlich vorgefertigte Spielmaterialien zur Verfügung gestellt bekommen und Erzieher*innen oft als Entertainer*innen mit Anleitung und Beschäftigung von Kindern agieren, können diese Kinder deren Kreativität nicht entfalten. Langeweile ist ebenso nötig, um neue Ideen entwickeln zu können. Das Lernen des Aushaltens von Langeweile kann davor bewahren, sich ständig mit etwas ‚zuschütten‘ zu müssen (VIVID, 2006, S. 11). „Kreative Menschen benötigen keine Suchtmittel um der Langeweile zu entfliehen, sie wissen etwas mit ihrer Zeit anzufangen“ (VIVID, 2006, S. 11).

Suchtprobleme entstehen nicht erst in der Jugend, sondern können sich schon viel früher anbahnen. Sucht steht im engen Zusammenhang mit Verdrängung und dem Suchen nach Ersatzhandlungen. Präventiv kann einiges getan werden, um diese vorzubeugen. Beispielsweise wird durch das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Problemen und des Auseinandersetzens mit unangenehmen Gefühlen die Persönlichkeit gestärkt (VIVID, 2006, S. 2).

Das Projekt „Spielen einmal anders“ wurde aus den Grundlagen des in Deutschland im Jahr 1992 entwickelten Konzeptes des ‚spielzeugfreien Kindergartens‘ entwickelt. Ziel ist, die Möglichkeit der Suchtprävention im Setting Kindergarten einzubringen. Das Projekt wurde zur leichteren Verständlichkeit umbenannt. Es geht nicht darum, kein Spielzeug zu verwenden. Stattdessen geht es um das Angebot von ausgesuchten Materialien, die Platz für neue Ideen und Kreativität ermöglichen. Beispiele dafür sind Materialien wie Schachteln, Decken, Pölster, Tücher und andere Alltagsmaterialien. Damit werden Frei- und Spielräume geschaffen, in denen die Lebenskompetenzressourcen der Kinder gefördert und gestärkt werden können. Wichtig ist auch die Rolle des pädagogischen Fachpersonals, das den Kindern als Beobachter*innen und Begleiter*innen Anregungen geben und unterstützend bei der Umsetzung deren Ideen helfen kann. Dabei gibt es aber Regeln und Grenzen, die es einzuhalten gilt. Vor Beginn des Projektes hat

das pädagogische Personal die Möglichkeit zur Absolvierung von Fortbildungen bei VIVID sowie zur Inanspruchnahme einer fachlichen Begleitung während des Projektes. Die Eltern werden in Form eines Elternabends über das Projekt informiert. Gemeinsam mit den Kindern wird im Vorfeld das Vorhaben besprochen und das herkömmliche Spielzeug schrittweise ‚auf Urlaub geschickt‘. Der Morgenkreis bleibt bestehen, wobei angeleitete Einheiten wie das Turnen nicht angeboten werden. Die Dauer des Projektes erstreckt sich mindestens über einen Zeitraum von drei Monaten. Sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen benötigen diese Zeit, um sich auf die neue Situation einzustellen. In dieser Zeit können die gewonnenen Erfahrungen auch im Sinne der Suchtprävention wirksam werden. Ziel ist, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder durch eine intensive und kreative Eigenbeschäftigung zu fördern (VIVID, 2021)

3.3 Gesunder Kindergarten

Das Programm ‚Gesunder Kindergarten – gemeinsam wachsen‘ von der Österreichischen Gesundheitskasse (ÖGK) in Kooperation mit Styria vitalis & der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB) unterstützt Kindergärten auf dem Weg, Gesundheit im Kindergarten für Kinder, das Kindergartenteam sowie Eltern erlebbar zu machen. (Gesunder Kindergarten, 2020)

Dieses steirische Netzwerk unterstützt Kindergärten, das Fundament für langfristige Gesundheit der Kinder zu legen und stärkt Pädagog*innen und Betreuer*innen in deren Arbeit mit den Kindern zum Thema Gesundheit. Ziel ist das Erreichen und Motivieren der Eltern als Expert*innen für deren Kinder, sich für die Gesundheit der Kinder und einen gesunden Kindergarten einzusetzen. Die Bedeutsamkeit der Gesundheit der pädagogischen Mitarbeiter*innen soll bei den Träger*innen in das Bewusstsein gerückt werden. Die Wichtigkeit von gesunden Rahmenbedingungen für und in Kindergärten wird auch bei den Kindergartenerhaltern und anderen kindergartenrelevanten Institutionen wie Politik und Verwaltung verankert. Ein weiteres Ziel ist der Ausbau des Netzwerks ‚Gesunder Kindergarten – gemeinsam wachsen‘ bestehend aus ‚gesunden Kindergärten‘, Referent*innen und Kooperationspartner*innen (Gesunder Kindergarten, 2020).

3.4 Kneippkindergarten

Glücklich der Mensch, der es versteht und sich bemüht, das Notwendige, Nützliche und Heilsame mehr und mehr sich anzueignen. (Sebastian Kneipp, zitiert nach Hiller, 2011, S. 2.)

Sebastian Kneipp wurde 1821 in Deutschland geboren. Neben seiner Tätigkeit als Priester widmete er sich gesundheitsfördernden Themen. Mit seiner ganzheitlichen Naturheil-methode zur Vorbeugung und Behandlung von Krankheiten war er sehr erfolgreich. Diese stützt sich auf die fünf Grundelemente:

- Lebensordnung,
- Wasseranwendungen,
- Heilkräuter,
- Bewegung sowie
- ausgewogene Ernährung.

Schon damals erkannte Sebastian Kneipp, dass das Zusammenspiel zwischen Körper, Geist und Seele Auswirkungen auf Gesundheit und Krankheit hat. Seine Lehre wurde an die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse angepasst und wird von der Schulme-dizin anerkannt (Hiller, 2011, S. 2).

„Das Element Lebensordnung ist das übergeordnete Prinzip der kneippschen Lehre: Es beschreibt die harmonische Einheit von Körper und Psyche als entscheidende Voraus-setzung für die Gesundheit des Menschen“ (Hiller, 2001, S. 3). Dafür werden unter-schiedliche Entspannungstechniken angewendet, die den Körper und die Psyche positiv beeinflussen. Die kalten und wechselkalten Wasseranwendungen wirken durchblutungs-fördernd, gefäßtrainierend und führen bei einer regelmäßigen Anwendung zu einer er-höhten Stresstoleranz. Bei den Heilpflanzen beschäftigte Sebastian Kneipp sich vorwie-gend mit den milden und heimischen Pflanzen. In der kneippschen Lehre werden diese für Säfte, Tees, ätherische Öle, Badezusätze und Salben verwendet. Mit dem Element Bewegung werden die positiven Auswirkungen auf den gesamten Körper angestrebt. Sebastian Kneipp bemerkte, dass viele Erkrankungen durch eine falsche Ernährung ausgelöst werden können und plädierte für eine hauptsächlich natürlich und schonend zubereite Kost mit ausreichenden Nährstoffen und Vitaminen (Hiller, 2011, S. 3– 5).

Kneipp Worldwide ist der internationale Verband der Kneipp-Bewegung. Er be-steht aus den Kneipp-Bünden Deutschland, Österreich, der Schweiz und weitere europäischer Länder sowie Verbänden, Institutionen und Einzelmitgliedern aus insgesamt 40 Ländern. Kneipp Worldwide fördert den Erfahrungsaustausch über kneippsche Naturheilverfahren sowie gesundheitsfördernde Projekte besonders mit Kindern und Jugendlichen in aller Welt. (Kneipp Worldwide, 2021)

Gerade Kinderbildungseinrichtungen bieten die Möglichkeit, viele Menschen zu erreichen und diese an eine gesunde Lebenseinstellung heranzuführen. Durch die Implementierung des Kneipp-Gesundheitskonzeptes in den Kindergartenalltag lernen Kinder auf spielerische Art, verantwortlich mit deren Gesundheitsressourcen umzugehen. Infolge wird deren Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst (Hiller, 2011, S. 6). „In den fünf Elementen der Kneippschen Lehre eröffnen sich die Handlungsfelder für ganzheitliche Erziehung und Bildung. Mit Hilfe des ganzheitlichen Gesundheitskonzeptes Sebastian Kneipps erwerben die Kinder spielerisch Grundlagen zur gesunden, naturgemäßen Lebensweise nach dem Prinzip moderner Gesundheitsförderung, der Salutogenese“ (Hiller, 2011, S. 6). Weiters lernen Kinder, verantwortlich mit anderen und sich selbst sowie mit der Natur umzugehen. Laut Hiller (2011, S. 6) werden ein positives Wir-Gefühl, die Sinne und die Kreativität gefördert. 2001 wurde die erste Kneipp-Kindertageseinrichtung vom Kneipp-Bund e. V. in Deutschland anerkannt.

Die Umsetzung der fünf kneippschen Elemente im Kindergarten erfolgt ganzheitlich und wird in den Alltag integriert. Das Element Lebensordnung kann im pädagogischen Bereich

als Streben nach größtmöglicher Ausgeglichenheit und Harmonie für das Kind in der Gesellschaft verstanden werden. Unabhängig von seiner Herkunft, Lebensgeschichte und Entwicklung sind insbesondere Liebe, Angenommen sein, Zärtlichkeit und Geborgenheit, Zuverlässigkeit, Vertrauen, Anerkennung und Kontinuität wichtig für seine innere Ordnung verstanden werden. (Hiller, 2001, S. 9)

Bei der Bewegung wird den elementaren Bewegungsformen Vorzug gegeben und Wert auf Bewegung im Freien bei jedem Wetter gelegt. Bei dem Element Ernährung orientieren sich Kneipp-Kindergärten daran, Speisen gemeinsam mit den Kindern zuzubereiten und auf eine entspannte und angenehme Tischatmosphäre zu achten. Die Auseinandersetzung mit Heilpflanzen und Kräutern ermöglicht den Kindern, ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt und dem eigenen Körper zu fördern. Die Wasseranwendungen von Sebastian Kneipp bieten Kindern unter anderem die Möglichkeit, Reize und Körperreaktionen bewusst zu erleben. Angewendet werden das kalte Armbad, Gesichtsgüsse, der wechselwarme Schenkelguss, das Taulaufen, das Schneetreten und das Wassertreten, wie in Abbildung 5 ersichtlich (Hiller, 2011, S. 11–14).



Abbildung 5: Kneipp Wasseranwendung bei Kindern (Quelle: Kindertagespflege Kükennest, 2021, <https://kuekennest-garz.de/kneipp/>)

3.5 Reggio-Pädagogik

Dieser pädagogische Ansatz wurde in der italienischen Stadt Reggio Emilia entwickelt und ist seit den 1980er-Jahren international verbreitet. Viele Einrichtungen weltweit arbeiten nach dem Konzept der Reggio-Pädagogik (Brockschneider, 2017, S. 8). „In der Reggio-Pädagogik wird das Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens und Könnens betrachtet. Als Entdecker und Forscher will das Kind die Welt verstehen und sie in ein System von Sinn und persönliche Bedeutungen integrieren“ (Verein Dialog Reggio, 2020).

Eine besondere Rolle in der Reggio-Pädagogik spielen Projekte zur Gewinnung von alltagsbezogenen Fertigkeiten und einem Selbst- und Weltverständnis. Die Rolle der Erzieher*innen besteht hauptsächlich darin, Zeug*innen, Begleiter*innen und Forscher*innen zu sein. Die Bezeichnung als Begleiter*innen wird in der Reggio-Pädagogik gewählt, um sich von der anleitenden Erzieher*innenrolle zu lösen. Auch in der Reggio-Pädagogik

wird das Kind als Akteur*in und Konstrukteur*in der eigenen Entwicklung gesehen. Bekannt ist die Aussage ‚der Raum als dritter Erzieher‘, der zwei Hauptaufgaben beinhaltet. Dieser soll den Kindern einerseits Geborgenheit vermitteln und diese andererseits zu Herausforderungen anregen. Der Raum beinhaltet auch das erschließbare Umfeld der Kinder, hierzu zählen zum Beispiel Straßen, Plätze, öffentliche Gebäude und die Natur (Dialog Reggio, 2020). Loris Malaguzzi (1920–1994) spielte eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Reggio-Pädagogik. Er war Grundschullehrer und schloss sich als Berater einer Frauenbewegung in der Stadt Reggio-Emilia an, die das Projekt zur Vorschul-erziehung gründete. Später wurde er der pädagogische Leiter aller kommunaler Kinderkrippen und Kindergärten und wurde 1985 von Carla Rinaldi abgelöst (Seyrl, 2017, S. 5).

Die Reggio-Pädagogik wendet sich gegen Fremdbestimmung und Funktionalisierung von Menschen und Verhältnissen (Seyrl, 2017, S. 58). Mit allen Sinnen, deren Fantasie und Vorstellungskraft sollen die Kinder in Reggio deren Fähigkeiten und Ausdrucksweisen einsetzen dürfen. Um sich mit der Welt auseinanderzusetzen und zu lernen, haben die Kinder die unterschiedlichsten Mittel. Den gestalterischen Ausdrucksmöglichkeiten kommt eine besondere Bedeutung zu. Ziel ist der kreative Entstehungsprozess, nicht das Endprodukt. Zur Kreativität zählen in der Reggio-Pädagogik auch die Fähigkeit des Problemlösens sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls, des Selbstbewusstseins, der Lebens- und der Sozialkompetenz. In der Reggio-Pädagogik schließt die ‚Förderung der hundert Sprachen‘ unter anderem mit ein, dass Kinder selbst gewisse Entscheidungen treffen, deren Explorationsfreude ausleben dürfen und dadurch zu Entdeckungen und Erfindungen ermutigt werden. Kindern wird es durch das Ausleben von kreativen Prozessen ermöglicht, Aufgaben unabhängig von anderen eigenständig zu lösen. Das dadurch entstehende Vertrauen zu sich selbst dient als Basis zur Problemlösungsbewältigung in unterschiedlichen Lebensbereichen (Seyrl, 2017, S. 59–61).

Das Kind in Reggio erprobt Techniken des Malens, Musizierens, Tanzens, Erzählens, schauspielert in verschiedenen Rollen, übt sich im Spiel mit Masken, dem Schattenspiel, der pantomimischen Darstellung, dem darstellenden Spiel ... durch das Schöpferische kann Neues entstehen, phantasievolles keimen und wachsen. (Seyrl, 2017, S. 61)

Kinder benutzen deren Fantasie, um Ideen weiterzuentwickeln und sich die Welt anzueignen. Einen Antrieb dafür stellt die Kreativität und Vorstellungskraft dar. In der Reggio-Pädagogik werden Fantasie und Kreativität durch Materialien wie zum Beispiel Draht,

Ton und Papier angeregt. Das schablonenhafte und kopierte Arbeiten soll nicht im Vordergrund stehen. Kinder sollen deren Erlebnisse durch unterschiedliche Möglichkeiten zum Ausdruck bringen können (Seyrl, 2017, S. 62).

Pädagog*innen geben den Kindern das Gefühl, dass deren Ideen wertgeschätzt werden. Diese schaffen eine Umgebung, in der Kinder sich wohlfühlen und diese keine Angst vor dem Versagen haben müssen. Ohne Druck und Kritik wird dem Kind die Freiheit zum Forschen und Experimentieren gegeben (Seyrl, 2017, S. 71–72).

3.6 Von Piccolo bis Picasso

Die Studie „Von Piccolo bis Picasso“ (2005–2009) belegt, dass Kreativitätsförderung sich auf verschiedene Bereiche der Gesamtentwicklung eines Kindes auswirkt. Diese Studie wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Daniela Braun von der Fachhochschule Koblenz am Institut für Forschung und Weiterbildung/Kindheitswissenschaften in Kooperation mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer durchgeführt. Die Studie zeigt, dass die Förderung speziell im Bereich ästhetisch-kreativer Lernprozesse zu weiteren sprachlichen, vormathematischen sowie problemlösenden Kompetenzen führt. Der Schwerpunkt liegt auf der Evaluation der Effekte von ästhetisch-kreativen Bildungsprozessen und deren Auswirkung auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene sowie der Entwicklung der kreativen Kompetenz von Kindergartenkindern. Bei der Forschung kamen qualitative sowie quantitative Methoden zum Einsatz. Die gesamte Untersuchung folgte einem Prä-/Postdesign mit 113 Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren, deren Eltern und Pädagog*innen. Die besondere Wirkung lag allerdings nicht in einzelnen Aktivitäten, sondern in längerfristigen Projektarbeiten, die künstlerisch erarbeitet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass künstlerisch-gestalterische Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen sich positiv auf die ganzheitliche Bildungsentwicklung der Kinder auswirken, insbesondere auf die Entwicklung von innovativen Problemlösungsfähigkeiten, vormathematischen Kompetenzen, Sprachfreude und Wortschatzerweiterung sowie Resilienz. Eine Follow-up-Studie in den Jahren 2014 und 2015 konnte diese Ergebnisse vollumfänglich bestätigen (Braun, 2011, S. 100; Braun & Wardelmann, 2009).

3.7 Ideefix

Speziell für Kinder wurde ein Trainingsprogramm namens Ideefix entwickelt (Faßwald-Magnet et al., 2014), um bei Volksschulkindern in spielerischer Form unterschiedliche Bereiche der Kreativität wie figural-zeichnerische und verbale Kreativität sowie schöpferisches Denken zu stimulieren. Zur Überprüfung der Wirkung des Kreativtrainings wurde eine Stichprobe von 146 Schüler*innen aus der vierten Primärstufe gebildet. Diese wurde in eine Trainings- und eine Kontrollgruppe (n = 74 und n = 72) unterteilt (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 165).

Die Trainingsgruppe (n= 74) erhielt das Training zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, während die Wartekontrollgruppe (n= 72) das Training zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt absolvierte. Das Training wurde an drei aufeinanderfolgenden Tagen (eine Schulstunde pro Tag) durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Training Ideefix eine signifikante Steigerung unterschiedlicher Facetten psychometrisch erfasster Kreativität bewirken konnte. (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 165)

„Um Kreativität bei Kindern im Volksschulalter zu fördern, ist es eine notwendige Voraussetzung, kreativitätsfördernde Techniken und Bedingungen in ein spielerisch aufgebautes Programm zu integrieren“ (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 166).

Nach Winnicott (1971, S. 165–166) ist das Kind nur beim Spielen frei, schöpferisch zu sein. Er eröffnete Erkenntnisse, dass spielerische Tätigkeiten sich als erste Schritte zur Entwicklung von Kreativitätseigenschaften von Kleinkindern zeigen.

Ideefix hat den Kindern Möglichkeiten aufgezeigt, damit aus diesen fixe, flinke Ideenfinder*innen werden können. Ziel des Programms war, Kinder die verschiedensten Facetten von Kreativität grafisch-figural, verbal und handlungsspezifisch in spielerischer Form erleben zu lassen. Beim und durch das Spiel soll das Training Spaß machen und einen positiven Affekt bei den Kindern hervorrufen (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 169).

Name	Spielbeschreibung	Kreativitätsbereich	Quelle
1 Würfelwörter	Die Gruppe wird in der Hälfte geteilt, eine Teilgruppe verbleibt im Klassenraum, die zweite geht auf den Gang, sodass beide Gruppen genügend Platz zur Verfügung haben. Je eine Versuchsleiterin betreut eine Gruppe. Das Spiel wird in der Teilgruppe erklärt: Die Kinder stellen sich im Kreis	Verbale Kreativität	In Anlehnung an Vorgängerarbeiten aus dem Arbeitsbereich

	um einen großen Korb auf. Jedes Kind erhält drei bis vier leere ausgewaschene Joghurtbecher. Die Kinder haben nun die Aufgabe, reihum den Joghurtbecher in den Korb zu befördern. Wie, das steht den Kindern frei, mit der Einschränkung, ihn so in den Korb zu befördern, wie es noch kein Kind zuvor gemacht hat.		Biologische psychologie
2 Besuch von fremden Lebewesen	Alle Kinder sitzen im Sesselkreis und sollen ihre Augen schließen. Eine Fantasiereise wird erzählt, in der fremde Lebewesen auf unseren Planeten kommen. Die Kinder laden diese Lebewesen zu sich nach Hause ein. Dort sehen sie viele für sie neue Dinge und wundern sich, was man damit machen könnte. Die Kinder versetzen sich nun in die Lage dieser fremden Lebewesen. In der Mitte des Kreises räumt eine Trainingsleiterin einen Sack mit Alltagsgegenständen aus. Anschließend dürfen die Kinder in die Rolle der fremden Lebewesen schlüpfen, sich im Raum verteilen und ausprobieren, was man mit den Alltagsgegenständen alles machen könnte. Die Kinder dürfen ihre Ideen danach auch in der Gesamtgruppe vorzeigen.	Handlungsbezogene und verbale Kreativität	Selbstverfasste Fantasiereise und praktische Übung in Anlehnung an ungewöhnliche Verwendungszwecke
3 Lebendige Formen	Jedes Kind erhält ein Klemmbrett, einen Stift und ein Blatt mit Abbildungen von Formen, Gegenständen und Fragmenten (siehe Anhang 7.7.1). Sie dürfen nun einfach weiterzeichnen, eigene kleine Bilder entstehen lassen und auch Überschriften finden. Im Anschluss darf, wer möchte, sein Bild herzeigen. Ideefix hat auch ein Blatt gemalt, das wird zur kognitiven Stimulation ebenfalls hergezeigt.	Figural-zeichnerische Kreativität	In Anlehnung KVS-P (Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder) von Krampen und TSD-Z (Urban & Jellen)
1 Geheimnisvoller Sack	Die Trainingsleiterin sitzt mit einem großen Sack, gefüllt mit Alltagsgegenständen, in der Kreismitte. Sie zieht nun einen Gegenstand aus dem Sack oder lässt ein Kind einen ziehen. Am Beamer erscheinen Checklisten. Fragen wie „Welche Eigenschaften hat dieser Gegenstand?“, „Wie könntest du diesen Gegenstand verändern?“, „Als was könntest du diesen Gegenstand noch verwenden?“, werden in der Gesamtgruppe mithilfe der Checklisten beantwortet. Alle Antworten sind richtig. Am Schluss soll noch ein außergewöhnlicher, lustiger Name für den Gegenstand gefunden werden.	Verbale Kreativität	In Anlehnung an Vorgängerarbeiten aus dem Arbeitsbereich Biologische Psychologie
2 Fliegende Becher	Die Gruppe wird in der Hälfte geteilt, eine Teilgruppe verbleibt im Klassenraum, die zweite geht auf den Gang, sodass beide Gruppen genügend Platz zur Verfügung haben. Je eine Versuchsleiterin betreut eine Gruppe. Das Spiel wird in der Teilgruppe erklärt: Die Kinder stellen sich im Kreis um einen großen Korb auf. Jedes Kind erhält drei bis vier leere ausgewaschene Joghurtbecher. Die Kinder haben nun die Aufgabe reihum den Joghurtbecher in den Korb zu befördern. Wie, das steht den Kindern frei, mit der Einschränkung, ihn so in den Korb zu befördern, wie es noch kein Kind zuvor gemacht hat.	Handlungsbezogene Kreativität	In Anlehnung an einen Subtest aus dem KVS-P (Krampen)
Name	Spielbeschreibung	Kreativitätsbereich	Quelle
3 Was kann das sein?	Jedes Kind erhält ein Klemmbrett, einen Stift und ein Blatt mit Abbildungen von vier kleinen unfertigen Bildern. Darunter befinden sich Zeilen. Die Kinder sollen nun in Einzelarbeit aufschreiben, was es sein könnte, wenn das Bild fertig gemalt wäre. Im Anschluss darf, wer mag, seine Ideen präsentieren. Auch Ideefix hat Ideen zu den	Figural-zeichnerische Kreativität	In Anlehnung an den Subtest Bilderraten aus dem KVS-P (Krampen)

	Bildern, die den Kindern mithilfe des Beamers präsentiert werden.		
1 Geteiltes Malen	Alle Kinder sitzen im Sesselkreis und erhalten ein in der Mitte gefaltetes Blatt Papier, einen Bleistift und ein Klemmbrett. Die Kinder sollen auf die obere Hälfte des Blattes den oberen Teil eines Lebewesens, Gegenstandes oder Fantasiewesens zeichnen. Wenn der Gong erklingt, geben die Kinder ihr Blatt mit der leeren Seite nach oben im Uhrzeigersinn weiter. Die Kinder sollen nun die untere Hälfte eines Gegenstandes, Lebe- oder Fantasiewesens zeichnen. Beim nächsten Gong wird das Blatt erneut im Uhrzeigersinn weitergegeben. Jedes Kind darf nun dem Gesamtbild einen lustigen Namen geben und es anschließend herzeigen. Zur einfacheren Erklärung des Spiels hat Ideefix mit zwei Ideefixfreunden ein Beispiel-exemplar vorbereitet.	Figural-zeichnerische Kreativität	In Anlehnung an Garaigordobil (2006)
2 Fortbewegungsarten	Die Gesamtgruppe wird in der Hälfte geteilt. Eine Trainingsleiterin spielt das Spiel mit der Teilgruppe am Gang, die zweite Trainingsleiterin verbleibt mit der zweiten Teilgruppe im Klassenraum. Am Boden wurden vor Beginn der Trainingseinheit farbige Klebebänder zur Markierung angebracht. Es befinden sich nun zwei parallele Linien im Abstand von ca. fünf Metern am Boden. Die Kinder stehen hinter der ersten Linie und sollen sich nach der Reihe auf unterschiedliche Art von einer zur anderen Linie bewegen. Keine Bewegungsart soll öfter als einmal vorkommen. Der Gong beendet das Spiel.	Handlungsbezogene Kreativität	Subtest aus dem KVS-P (Krampen)
3 Einsame Insel	Jedes Kind erhält ein Klemmbrett, einen Stift und ein leeres Blatt Papier. Mit dem Beamer wird das Bild einer einsamen Insel an die Wand projiziert. Die Kinder sollen sich nun vorstellen, sie wären ganz allein auf dieser Insel gestrandet. Sie sollen sich viele verschiedene Dinge überlegen, die sie dort tun könnten, damit ihnen nicht langweilig wird, und ihre Ideen aufschreiben. Anschließend dürfen, die Kinder, die möchten, ihre Ideen den anderen berichten. Ideefix hat auch ein paar Vorschläge mitgebracht. Diese werden über den Beamer eingebracht.	Verbale Kreativität	In Anlehnung an Vorgängerarbeiten aus dem Arbeitsbereich Biologische Psychologie

Tabelle 2: In Anlehnung an Titel des Spiels, Spielbeschreibungen, Kreativitätsbereiche und Quellenangaben des Kreativitätstrainingsprogramms Ideefix (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 169–171)

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Kreativitätstrainingsprogramm Ideefix eine signifikante Steigerung der Kreativität bei Schüler*innen im Alter von neun bis elf Jahren bewirken konnte. „Dies gilt sowohl für die figural-zeichnerische und verbale Kreativität, als auch für das schöpferische Denken“ (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 173). Die beobachteten Trainingseffekte scheinen auch über den unmittelbaren Trainingszeitraum hinausgehend einigermaßen stabil zu bleiben. Besonders der spielerische Aspekt des Trainings und die Freiheit, alle Ideen äußern zu dürfen und nichts falsch machen zu können, führte zu einem positiven Affekt und steigerte die Motivation und das Selbstvertrauen zum aktiven Einbringen (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 173).

Die spielerischen Einheiten kamen bei den Proband*innen sehr gut an. Diese führten zu einer Steigerung deren Motivation sowie zu einem aktiven Einbringen. Dies deutet darauf hin, dass die angeeigneten Eigenschaften als dauerhaft anzunehmen und in ein abrufbares Verhalten übergegangen sind (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 173–174).

3.8 Didaktik der Kreativitätsförderung

„Kreativität gilt als Synonym für divergentes, produktives Denken und schöpferisches, problemlösendes Handeln. Somit wird Kreativität zum wünschenswerten Bildungsziel“ (Braun, 2007, S. 49). „Die Grundlage der Kreativitätsförderung ist die Ermutigung zum Staunen, zum Fragen, zum Hinterfragen und zum Experimentieren, zu Sacherfahrungen sowie zum Glauben an die eigene Kreativität“ (Braun, 2007, S. 63).

„Im Hinblick auf Kinder ist der Ansatz zur Förderung des Aufbaues eines kreativen, sicheren Selbst durch die Ermutigung und Zuwendung und des Spiegelbildes der kreativen Umwelt zu unterstützen“ (Braun, 2007, S. 59). Zugleich sind die Anerkennung und Ermutigung von infantilen, kreativen Schöpfungen und die Förderung der Motivation von Kindern zum Experimentieren wertvoll für die Entwicklung kindlicher Kreativität. Eine überbetonte Konzentration auf das Denken entspricht jedoch nicht der kindlichen Identität. Vielmehr muss die physisch-seelische Seite des Kindes und das Miteinander mit anderen Kindern und Erwachsenen berücksichtigt werden. Dies ist für die gesunde Entwicklung sowie für den Fortgang von Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen unerlässlich (Braun, 2007, S. 59–60).

Die Entwicklung des kreativen Potenzials bezieht sich auf alle Bildungsbereiche. Unter kreativer Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, mit der sich ein Kind auf der Grundlage der eigenen Neugier neue Erkenntnisse erschließt, neue Handlungsformen als Antworten auf die Herausforderungen des Lebens und neue Ideen entwickelt. Kreativitätsförderung kann darauffolgend als Ansatz gesehen werden, der die gesamte seelische, geistige, soziale sowie leibliche Persönlichkeitsentwicklung im Blick hat. Folglich lassen sich alle methodischen Ansätze zur Bildungsförderung in der Kreativitätsförderung integrieren (Braun et al., 2019, S. 36). „Im produktiven Umgang mit Ideen und Material werden Ergebnisse erzielt, die der Individualität und den Kompetenzen des Kindes entsprechen und ein Produkt seiner Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Selbsterfahrungen sind“ (Braun, 2001, S. 72). Nach Kenntnis, Fähigkeit und Persönlichkeit des Kindes

und gemeinsam mit den Erwachsenen werden diverse Ideen und Materialien einbezogen. Hierbei ist es wichtig, dass das Kind sich frei und ungehindert ohne das Eingreifen von Erwachsenen und ohne Vorgaben entfalten kann. Aus dem subjektiven Blickwinkel findet das Kind neue Ideen, kreierte konzentriert und bestimmt und schafft damit Boden für ein kreatives Selbst (Braun, 2001, S. 72).

Beispiele sind das Entdecken und Erkunden von Natur, Bewegungsbaustellen, Experimente, erfundene Geschichten, das Ausdrücken von Gefühlen und Ideen sowie ästhetisch-künstlerisches Gestalten mit zwei- und dreidimensionalen Materialien. In kreativen Prozessen haben Kinder die Möglichkeit, deren Neugier nachzukommen, eigene Ideen zu finden und eigene Lösungsstrategien zu entwickeln (Braun & Wardelmann, 2009, S. 28). Kinder werden durch Kreativitätsförderung im konvergierenden Denken und in deren Problemlösungskompetenzen gestärkt. Diese können dadurch selbstbestimmter und autonomer agieren (Braun et al., 2019, S. 36).

Für eine Didaktik der Kreativitätsförderung sind neben den ursprünglichen didaktischen Prinzipien wie zum Beispiel Selbsttätigkeit, Ganzheitlichkeit, Lebensweltbezug, Bindungsbezug, Spiel und forschendes Lernen, Inklusion und Werte noch folgende Prinzipien von Bedeutung:

- die Akzeptanz von Veränderung und deren positive Deutung,
- die Ermutigung zu flexiblen Reaktionen,
- der Aufbau des stabilen und positiven Selbstbildes,
- die Unterstützung des kreativen Umfeldes durch Ermutigung und Zuwendung
- und die Förderung des kreativen Denkens (Braun, 2011, S. 71).

Das kindliche Denken unterscheidet sich vom Denken der Erwachsenen. Die Logik eines Kindes entsteht durch Sinneswahrnehmung in Verbindung mit sozialer Interaktion. Wichtig laut Braun (2011, S. 71) zur Förderung der Kreativität und ästhetischen Bildung ist die Auseinandersetzung mit Materialien in Verbindung mit einer sozialen Interaktion. Die Neugier und Experimentierbereitschaft soll anhand von ermutigender Kommunikation gestärkt werden. Im adäquaten Umgang mit dem Material und Ideen der Kinder entstehen Produkte, die deren Individualität und Kompetenzen entsprechen. Daraus kann sich das kreative Denken entwickeln. Wichtig ist, dass Erwachsene keine Vorgaben geben, mit dem Kind beim gemeinsamen Tun in das Gespräch kommen und zum Nachdenken anregen.

Hierfür als anregend wirkende Impulse und Materialien sind zum Beispiel

- das Suchen, Sammeln und Finden,
- das Entdecken und Erforschen unterschiedlichster Phänomene,
- das Verfremden bzw. Verändern von Materialien sowie
- das Philosophieren (Braun, 2011, S. 71–72).

Dem Kind sollte eine positive Rückmeldung über dessen Leistung gegeben werden, auch wenn das Ergebnis für Erwachsene seltsam wirken sollte. Kreative Prozesse können durch interessiertem Nachfragen geweckt werden. Es sollte nichts vorgegeben werden. Das Kind soll ermutigt werden, selbst Ideen und Antworten zu kreieren. Erwachsene beteiligen sich an den Prozessen aktiv und meiden Bewertungen, die für das Kind hinsichtlich dessen Problemlösungsansätze hinderlich sind (Braun, 2007, S. 63). „Aussagen wie ‚Das geht nicht.‘, ‚Das kannst du nicht.‘, ‚Dafür bist du noch zu klein.‘, ‚Das kannst du nicht verstehen.‘, ‚Lass mich das lieber machen.‘, ‚Das macht man nicht.‘ blockieren die Kreativität“ (Braun, 2007, S. 63).

Die heranwachsende Kreativität der Kinder muss kommunikativ gefördert werden, indem die Erwachsenen sich offen für die Ideen, Vorgehensweisen und Schöpfungen der Kinder interessieren und diese nicht beim Ausprobieren von etwas zurückgehalten werden. Um denkbare Gefahren oder mögliche Probleme für das Kind ausschließen zu können und Risiken zu minimieren, müssen Bedenken zur Sprache gebracht werden (Braun, 2007, S. 63).

Kreativitätsförderung als didaktischen Ansatz zu verstehen, der im Kontext von Bildungs- und Lernprozessen spezifische Ansätze und Methoden entwickelt, die sich sowohl auf die ästhetisch-künstlerische, als auch auf die pragmatisch problemlösende Dimension der Kreativität beziehen, zum Zwecke der Entwicklung einer kreativen und innovativen Bildungs- und Lernkultur. (Braun, 2007, S. 146)

Die folgenden Aspekte sind im engen Zusammenhang mit der Sichtweise, der Haltung und den Ansichten der pädagogischen Fachkräfte und dem Lernumfeld für eine kreative Lernkultur zu sehen:

- eine positive Einstellung zu kreativem Denken,
- eine Problemsensitivität sowie Neugier,
- die Aktivierung von Experimentierverhalten,
- der Verzicht auf vorgegebene Lösungen und Richtig-Falsch-Polarisierung,

- ein exploratives Verhalten,
- das Lernen in Projekten mit kreativen bzw. gestaltbaren Materialien,
- das Angebot eines kreativen Umfeldes und kreativer Vorbilder,
- die Würdigung kreativer Ergebnisse und kultureller Aktivitäten,
- die Förderung von Ideenproduktion und -realisation sowie
- die Unterstützung eines kreativen Selbstwirksamkeitskonzeptes (Braun, 2007, S. 146–147).

„Die Ansätze hierfür liegen in einem Verständnis von Bildungs- und Lernbegleitung durch die Moderation von Bildungsprozessen, wobei der Selbstbildungsansatz und der Instruk-tionsansatz miteinander verbunden werden können“ (Braun 2007, S. 147).

Die Kreativitätsförderung ist eher prozess- statt ergebnisorientiert und wird beispielhaft mit folgenden Begriffen erklärt:

- dem Suchen und Sammeln,
- dem Experimentieren und Erproben,
- dem Entdecken und Erforschen,
- dem Erfinden,
- dem Verändern und Verfremden,
- dem Darstellen und Gestalten,
- dem Produzieren und Evaluieren sowie
- dem kulturellen Rezipieren und Agieren (Braun, 2007, S. 147).

Aufgrund der angeführten Beispiele und Meinungen ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals des elementarpädagogischen Berei-ches in der Thematik Kreativität in ausreichendem Maße zu forcieren wäre:

- die Vermittlung einer Didaktik der Kreativität,
- die Verbindung ästhetisch-künstlerischer und problemlösender Methoden,
- die Identifizierung kreativer Best-Practice-Modelle,
- die Entwicklung von Projektarbeit,
- die Fortbildung von Multiplikator*innen,
- die Vermittlung des Zusammenhanges zwischen Kreativität und Bildung auch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit (Braun 2007, S. 147–148).

Um Kreativitätsförderung lehrhaft umsetzen zu können, sind weitere Grundsätze bedeut-sam:

- das Ermöglichen von ästhetischen Erfahrungen,
- die Zurverfügungstellung kreativ veränderbarer und ästhetisch anregender Spielmaterialien,
- die Ermöglichung veränderbarer Raumgestaltung – auch mit den Kindern – sowie freier und offener Zugänge zu allen Räumen und Materialien,
- die Unterstützung der Partizipation der Kinder und der gemeinsamen Gestaltung deren Umfeldes,
- das Verstehen der erweiterten Altersmischung als impulsgebendes Setting und Gruppenbezug,
- die Ermöglichung von Zeit und Raum sowie die Durchlässigkeit von Tagesabläufen,
- die Projektarbeit sowie
- ein wertschätzender Dialog und Kommunikation (Braun et al., 2019, S. 61).

Nach Braun et al. (2019, S. 61) wird zudem die Kreativitätsförderung in der pädagogischen Methodenlehre durch Ausklammerung von „auf Instruktion und angeleitete Beschäftigung, auf Vormachen und Nachmachen, auf Vorlagen und Schablonen, auf getaktete Tagesabläufe mit wenig Zeit zu freiem Spiel und vielen Spielunterbrechungen, auf kopierte Arbeitsblätter und Ausmalbücher“ gelebt.

3.8.1 Vom Flow im Spiel zur Kreativität

Laut Braun (2011, S. 21) ist das Phänomen des ‚Flows‘ nach Csikszentmihalyi oft im freien Spiel in kreativen Prozessen bei Kindern zu beobachten. Im Folgenden wird auf die Wichtigkeit des Spiels und auf den Begriff ‚Flow‘ eingegangen. Spiel ist eine Aktivität an sich und kann mit der Arbeit von Erwachsenen gleichgesetzt werden. Maria Montessori hat der kindlichen ‚Arbeit‘ daher eine besondere Bedeutung beigemessen. Es wird empfohlen, das freie Spiel von Kindern nur minimal einzuschränken (Becker-Textor 2011, S. 24–25). Der Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention verankert das Recht des Kindes auf Spiel. Das freie Spiel wird als grundlegendes Bedürfnis betrachtet und ist somit entscheidend für eine gesunde Entwicklung von Körper, Geist und Seele des Kindes (Braun et al., 2019, S. 13).

„Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (Winnicott, 1971, S. 66).

Kinder beziehen Fantasie und Imagination in deren Spiel mit ein und eignen sich auf diese Weise die Wirklichkeit an. Deren Weltoffenheit, Neugier und Wissbegier im Spiel deuten auf ein großes kreatives Potenzial hin (Braun, 2009, S. 16).

Experimentierfreudige Kinder haben eine gute Voraussetzung für das Entwickeln eines kreativitätsförderlichen Verhaltens. Diese Kinder sind einerseits sehr konzentriert bei der Sache. Andererseits kann beobachtet werden, wie versunken diese in sich selbst sind, während diese zugleich ruhig und gelassen bei der Lösung einer Aufgabe bleiben. Hier sollten die Kinder unterstützt werden, da diese durch das freie Experimentieren intrinsisch motiviert werden, Freude an unvergleichlichen Erlebnissen empfinden und so gerne viele Möglichkeiten ausschöpfen möchten. Um dem Kind das Experimentier- und Erkundungsverhalten zu ermöglichen, müssen Erwachsene sich in die Welt des Kindes einfühlen. Wenn die Großen sich mit der Welt der Kleinen identifizieren können und nicht nur vor-, sondern mitmachen, werden diese sich über den gelungenen Erfolg und die neue Erkenntnis des Kindes freuen. Außerdem wird das Kind in dessen Experimentierverhalten bestärkt. Ein zu überfürsorgliches Verhalten der Eltern, das Behüten und Überwachen des Kindes zur Vermeidung von Verletzungen oder aus der Sorge heraus, dass das Kind nicht das erwünschte Ergebnis erreicht oder es im Chaos enden könnte, unterbindet oft den Fortgang des Experimentierverhaltens. Es gibt viele Gründe dafür, dass ein Kind die eigene Experimentierfreude nicht richtig ausleben oder überhaupt nicht richtig beginnen kann. In Kombination mit zu strengen Regeln kann dies zu einem geringen Selbstwertgefühl führen. Das Kind ist von sich nicht überzeugt, die Fähigkeit zu haben, die Dinge selbst zu können und zu schaffen. Infolge muss das Kind davon überzeugt werden, dass es kreativ ist, gute Überlegungen hat und es an die eigenen Fähigkeiten glaubt. Ermöglicht wird das, indem erwachsene Menschen dem Kind Aufmerksamkeit, Wärme und Zuwendung schenken und im Prozess der kreativen Gestaltung mit all dessen Facetten treue Begleiter*innen sind (Braun, 2011, S. 61).

„Um experimentieren zu können, bedarf es manchmal eines gewissen Materials. Damit sind Gegenstände gemeint, die die Realisierung einer Idee oder eines Sachverhaltes ermöglichen oder unterstützen. Im Umgang mit Gegenständen und Materialien entstehen Sacherfahrungen und sinnliche Erfahrungen“ (Braun, 2007, S. 62).

Kinder brauchen zum Verwirklichen deren Ideen unterschiedliche Materialien, die zur Verfügung gestellt werden müssen. Ebenso benötigen diese die Einführung und Auseinandersetzung, welche Dinge als Ersatz verwendet werden können (Braun, 2007, S. 62). „Das heißt, wenn ein Kind beispielsweise Blumenbindedraht nicht bekommt,

wenn es darum bittet, dann kann es daraus auch keine Figuren formen, die es vielleicht für seine Spielsituation gerade dringend benötigt“ (Braun, 2007, S. 62). Wenn das Kind jedoch anstelle des Blumenbindedrahtes ein anderes Material zur Verfügung gestellt bekommen würde und durch gemeinsames Überlegen zu einer Lösung käme, wäre dies ein weiterer kreativer Ansatz der Kreativitätsförderung (Braun, 2007, S. 62–63). Dem Kind Denkanstöße zu geben, dieses zu ermutigen und in den verschiedenen und konkreten Situationen zu begleiten, zu assistieren und zu fördern, ist die Aufgabe, die es zu erfüllen gilt. Neben dieser Aufgabe ist es bedeutsam, dem Kind auf den Ebenen der Kommunikation, der Interaktion, der Aktivität und der Sacherfahrung einen Anreiz zum Experimentieren, zum Staunen und zum Hinterfragen zu bieten und es zum Glauben an die eigene persönliche Fähigkeit zur Kreativität zu bringen (Braun, 2007, S. 63).

3.8.2 ‚Flow‘-Konzept nach Csikszentmihalyi

Csikszentmihalyi (2019, S. 163) hat den Begriff des ‚Flow‘ geprägt und beschreibt damit jenen Zustand tiefer Konzentration, bei dem die Tätigkeit an sich das Ziel ist. Er erläutert bestimmte Bedingungen für das Erleben des Flow-Zustandes:

- Aufgaben und Fähigkeiten befinden sich im Gleichgewicht,
- Erleben von Selbstvergessenheit und der Verlust des Zeitgefühls,
- intensive Auseinandersetzung mit der inneren Gedankenwelt,
- das Gefühl von großer Zufriedenheit,
- Ablenkungen werden vom Bewusstsein ausgeschlossen.

Die Bedingungen für den ‚Flow‘ in der Kreativität sind für Csikszentmihalyi (2019, S. 163) die Schaffung von etwas Neuem in einem Entdeckungsprozess.

Kinder, die sich im Flow befinden und sich konzentriert einer Sache widmen, sollten nicht aus diesen Prozessen herausgerissen werden. Dies könnte zu einem Verlust des Interesses seitens der Kinder führen, sich weiter mit einer bestimmten Thematik tiefergehend auseinanderzusetzen. Während Kinder noch mit etwas beschäftigt sind, sollte diesen genügend Zeit und Raum für das Herausfinden aus dieser Konzentration gegeben werden, um sich infolge einer anderen Thematik widmen zu können (Braun, 2011, S. 23).

Der Begriff Flow gibt ein Aufgehen in der Aufgabe und erfüllende Momente im Tun an. Dies zeigt, wie ein Kind bei der Tätigkeit und beim Erfüllen der Aufgabe Freude hat und entsprechend gestärkt von außen weiter Selbstsicherheit aufbauen kann. Dies gelingt

besonders, wenn positive Fähigkeiten und Talente hervorgehoben werden. Ein Kind wird durch das Vertrauen in dessen Fähigkeiten selbstbewusster und selbstsicherer. Dieses Flow-Gefühl erwirbt das Kind vor allem, wenn Herausforderung und Können im Gleichklang sind. Die Störung des Kindes in dessen Vertiefungsprozess kann jedoch zu einer negativen kognitiven und emotionalen Erfahrung führen (Braun et al. 2019, S. 38–39).

Weil das kindliche Gehirn immer lernt und stets Verknüpfungen herstellt, würde das Ergebnis einer solchen, möglicherweise wiederkehrenden Unterbrechung zu Erfahrung führen, dass es sich gar nicht erst lohnt, sich in eine Sache zu vertiefen. Das „Auftauchen“ aus dem Flow braucht Zeit. Kinder brauchen unser geduldiges Abwarten, sich aus dem Flow zu lösen. (Braun et al., 2019, S. 38–39)

3.8.3 Kreativitätsförderung durch Partizipation

Krampen (2019b) nennt Faktoren, die bei der Entstehung kreativer Persönlichkeiten eine wichtige Rolle spielen. Dies sind unter anderem anregende Erziehungssituationen, die Selbstbestimmung und Autonomie ermöglichen. Auch kreative Vorbilder wie Pädagog*innen, Eltern und Freund*innen sind zentral.

In der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ vom Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) standen die Kinder im Mittelpunkt der Untersuchung. Die Studie wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in Auftrag gegeben und setzte sich mit der Frage auseinander, wie ein Kindergarten sein soll, in dem Kinder sich wohlfühlen. Die Studie wurde mithilfe von videogestützten Gruppendiskussionen, malbegleitenden Gesprächen, fotobasierten Kindergartenführungen sowie teilnehmenden und videobasierten Beobachtungen durchgeführt. Aus der Sicht der Kinder war eine hohe Qualität des Kindergartens gegeben, wenn ohne ständige Unterbrechung gespielt werden durfte. Wichtig war auch, dass die Unterstützung von Fachkräften gegeben war und Kinder Zugang zu interessanten Materialien und Aktivitäten hatten. Weiters wurden von den Kindern die kreative Betätigung, Bewegung und die Entscheidung über die eigenen Tätigkeiten als positiv bewertet. Kinder fühlen sich gestärkt und sicher, wenn diese sich im Kindergarten in Bezug auf Räume, Materialien, den Tagesablauf und Regeln gut auskennen. Diese finden es wichtig, dass die für Aktivitäten benötigten Materialien frei zugänglich sind (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 19–20, 66, 71, 178). „Immer wieder zeigen und formulieren sie, wie wichtig es ihnen ist, über sich selbst bestimmen zu können und sich in ihren Entscheidungen respektiert zu fühlen- von den Erwachsenen und auch von anderen Kindern“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 82).

Kreativität hat mit Wahrnehmung und Empfinden vom Inneren und mit einem Gefühlserleben beim Spielen, Entdecken, Erkunden und Erproben zu tun. Es geht nicht um die Weitergabe einer künstlerischen Methode. Jede selbstständige Aktivität beim Aufstellen neuer Konzepte, beim Fantasieren und Planen kann dem Kind die Möglichkeit bieten, die eigene Kreativität zu leben und dessen Selbstwertgefühl zu stärken. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass das Kind zum Kreativsein ermutigt wird und es nicht nach den kreativen und ästhetischen Ergebnissen beurteilt wird. Es soll die Freiheit haben, viele verschiedene Ausdrucksformen von Kreativität erleben zu dürfen (Mazza, 2013, S. 106–107). „Denn kreativ zu sein heißt nicht einfach nur, besonders begabt in der grafischen Darstellung wie dem Zeichnen und Malen zu sein, sondern mehr zu sich selbst zu stehen“ (Mazza, 2013, S. 108). Es heißt nicht, dass das Kind gut zeichnen, malen oder schreiben muss (Mazza, 2013, S. 108). „Durch den schöpferischen Prozess lernen die Kinder mitzugestalten und mitzumachen und fühlen sich auch als Herr ihrer Realität“ (Mazza, 2013, S. 106). Für die Entwicklung von Strategien und durch den Einsatz der persönlichen Ressourcen für die Bewältigung von herausfordernden Situationen, Stimmungszuständen und Gefühlen ist ein Vertrauen in die eigene Kreativität wesentlich (Mazza, 2013, S. 106–107). „Kinder, die darin bestätigt werden, sind Kinder, die Vertrauen zu sich und zur eigenen Kraft finden“ (Mazza, 2013, S. 107). Kinder, die vom positiven Einfluss deren Umfeldes begleitet sind und von klein auf deren kreative Ader mittels Malens, Bastelns usw. individuell leben dürfen, entwickeln ein Vertrauen. Dies hat einen besonderen Einfluss auf alle Persönlichkeitsbereiche. Weiters werden Kinder dadurch in deren Kommunikation unterstützt und erleben ein Gefühl von Eingebettet- und Angemommensein in deren Welt. Diese können deren Gefühle und Emotionen besser artikulieren (Mazza, 2013, S. 107–108).

„Es ist konstruktiv und positiv für ein Kind, das Gefühl zu haben, ernst genommen zu werden, wenn es sich mit seinem kreativen Ausdruck auseinandersetzt. Die Zeit, die es mit dem Ausdruck seiner Kreativität verbringt, ist wertvoll“ (Mazza, 2013, S. 107).

3.8.4 Rolle der Pädagog*innen

In der Arbeit mit Kindern ist es für pädagogische Mitarbeiter*innen besonders herausfordernd, auf die verschiedenen persönlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Um die Bildungsbedürfnisse der Kinder jedoch berücksichtigen zu können, erfordert es eine

ständige Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Pädagog*innen. Es ist essenziell, in der gegenwärtigen Situation auf das Kind professionell und individuell entsprechend den Bedürfnissen des Kindes einzugehen (Braun, 2011, S. 76).

Elementarpädagog*innen haben in deren Professionalität die Aufgabe, in Verbindung mit dem Thema Kreativität die eigene Handlungskompetenz, das fachliche Wissen und die kommunikative Kompetenz bzw. Selbstkompetenz einzubringen. Unter Selbst- oder Humankompetenz wird die Kompetenz verstanden, über das eigene Wissen und Handeln zu verfügen und durch selbstkritische Reflexion die eigenen Fähigkeiten angemessen einzuschätzen und entsprechend Handlungen abzuleiten (Braun, 2011, S. 77–78).

- Professionelle Handlungskompetenz beinhaltet vor allem das Vermögen des Erkennens und aktiven Förderns von kreativen Lernprozessen bei Kindern, indem auf deren Interessen, Fragen, Themen und Erkenntnisse eingegangen wird. Dies erfordert die Reflexion, Dokumentation und Anpassung des eigenen Handelns im Dialog mit dem Kind. Infolge müssen Kinderthemen aufgenommen und daraus eine adäquate Vorgehensweise gefunden werden, um deren Bildungsreise zu unterstützen und diese zu weiteren Fragen und neuer Neugier zu ermutigen (Braun, 2011, S. 77).
- Professionelles Wissen umfasst sowohl fachliches Wissen über Kreativität als auch ein allgemeines Verständnis von pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Theorien. Dieses Wissen ermöglicht das Führen konstruktiver Dialoge mit Kindern und das ständige Lernen, um Kinder und deren Verhalten besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren (Braun, 2011, S. 77–78).
- Durch die Kommunikationskompetenz können Kinder sich aufgrund von Worten, Mimik, Gestik und Körpersprache ermutigt und unterstützt fühlen. Das Stellen von Fragen anstelle schneller Antworten fördert das eigenständige Denken der Kinder hinsichtlich Lösungsmöglichkeiten und kreativen Ideen. Werke der Kinder sollen nicht vorschnell bewertet werden. Stattdessen soll die fantasievolle Leistung der Kinder geschätzt und den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, über diese zu sprechen. Durch Kommunikation können Kinder Interesse an eigenen Leistungen, Neugier auf Erklärungen und Anerkennung für originelle Ideen spüren (Braun, 2011, S. 78).

- Professionelle Selbstkompetenz bedeutet die realistische Einschätzung eigener Stärken sowie Schwächen. Die realistische Einschätzung von eigenen kreativen Fähigkeiten und Prozessen ist Voraussetzung für die Reflexion über die Art der Begleitung von Kindern (Braun, 2011, S. 78).
- Eine pädagogische oder professionelle Handlungsdidaktik für eine sichere Umsetzung seitens pädagogischer Fachkräfte ist nicht vorhanden. Handlungsstrategien und Möglichkeiten einer systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern müssen entwickelt und erprobt werden, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen. Diese können als professionelle Grundlage für alle Fachkräfte fungieren (Braun, 2011, S. 76).

Kreativität wird oft mit künstlerischer Begabung verbunden, weshalb Menschen sich selten als kreativ einschätzen. Pädagog*innen sollten sich über deren persönlichen Zugang und deren Verhalten bezüglich des ‚Umgangs mit Problemen‘ beschäftigen sowie ein ehrliches Feedback von Freund*innen oder Arbeitskolleg*innen einholen, um sich dahingehend selbst besser einschätzen zu können (Braun, 2011, S. 77–78).

Die pädagogische Fachkraft muss selbst kreativ tätig sein, um kreative Ideen der Kinder unterstützen zu können. Diese soll sich mit den Kindern zusammen als experimentierende und schöpferische Persönlichkeit darstellen (Braun, 2009, S. 51). „Laut dem Psychologen Siegfried Preiser hängen die kreativen Leistungen von Kindern auch mit dem innerbetrieblichen Lern- und Arbeitsklima einer Institution zusammen“ (Braun, 2009, S. 51). Kinder lernen auch durch Nachahmung, demnach haben Pädagog*innen auch eine Vorbildwirkung gegenüber den Kindern. Die Haltung den Kindern gegenüber drückt die Wertschätzung für deren Ideen, Fantasien und Leistungen aus. Die Fachkraft stellt sich flexibel auf die Fragen und Themen der Kinder ein und verzichtet auf deren Wissensvorsprung (Braun, 2009, S. 51). „Kinder brauchen zum Lernen stabile Beziehungen und emotional positive Befindlichkeiten. Sie lernen im Wesentlichen selbstbestimmt, müssen aber auch durch pädagogische Fachkräfte und andere Erwachsene gefördert, mit Impulsen und Angeboten in ihrem Lernen begleitet werden“ (Braun & Wardelmann, 2009, S. 53). Kindern muss die Möglichkeit gegeben werden, eigenständig Lösungen für deren Probleme finden zu können.

Eine weitere Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist, kreativitätshemmende Faktoren zu vermeiden. Dies können

- strenge Regeln und ein geringes Materialangebot,
- starre Zeiten im Tagesablauf,
- Bereiche, die von Kindern unverändert bleiben müssen, sowie
- Aussagen wie ‚Du kannst das nicht‘, ‚Dafür bist du noch zu klein‘, ‚Schön gemalt‘ sein (Braun & Wardelmann, 2009, S. 51-59).

Das Leitprinzip von Maria Montessori mit dem Satz ‚Hilf mir, es selbst zu tun‘ kann heute auch als Leitprinzip für die Förderung der Kreativität von Kindern gesehen werden (Braun & Wardelmann, 2009, S. 59).

In der Kreativitätsforschung herrscht heutzutage überwiegend die Überzeugung, dass nahezu jede Person eine kreative Ader besitzt. Zudem hat Kreativität höchste Bedeutung für Bildungsprozesse und für das Lernen der Kinder. Wesentlichen Einfluss auf die Förderung von kreativen Prozessen neben dem Individuum selbst hat die Umgebung. Das bedeutet, dass Elementarpädagog*innen für die Gestaltung des persönlichen Kreativitätspotenzials hinderlich oder unterstützend für das Wachstum der Kreativität von Kindern sein können. Kreative Instruktur*innen geben Kindern den Freiraum für experimentierfreudiges und exploratives Arbeiten. Diese sind offen für die Ideen der Kinder und fördern deren Fantasie. Die kreativen Prozesse werden in einem entspannten Umfeld durch die Begleitung von Erwachsenen ermöglicht, indem gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet wird. Kinder werden mit einer offenen Haltung dazu angeregt, verschiedene Zugänge in Betracht zu ziehen. Pädagog*innen vermitteln den Kindern durch deren positive Haltung zum kreativen Denken und durch die Annahme kreativer Lösungen Halt und Sicherheit. Diese bestärken Kinder in deren eigenständig-wandelbaren Selbstbild und in deren Experimentierverhalten. Kinder erlernen das Finden individueller Lösungen zu konkreten Problemen und deren Problemlösungsfähigkeit wird durch deren Herangehensweise durch positives Feedback erweitert (Braun, 2011, S. 78–79).

In Tabelle 2 sind notwendige umsetzbare Handlungsweisen für Personen im elementarpädagogischen Bereich hinsichtlich der Kreativitätsförderung angeführt.

Verhaltensweise	Erklärung/Hintergrund
-----------------	-----------------------

Auf vorgefertigte Lösungen oder Gestaltungsaktivitäten zum reinen Nachahmen verzichten.	Kinder sind die Akteur*innen deren Lernens und entwickeln deren Fragestellungen selbst.
Der gemeinsame (Lern-)Weg ist das Ziel.	Lösungswege sollten unterstützt werden. Dabei sind auch Erwachsene Lernende zusammen mit dem Kind. Lösungswege sind das eigentliche Ziel. Kreative Prozesse sind Problemlösungsprozesse. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch und nicht nur eine Form des Ergebnisses.
Gemeinsam und miteinander geht es besser.	Kinder sollten angeregt werden, sich miteinander auszutauschen. Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsständen lernen voneinander wirksamer als von Erwachsenen.
Lernwege der Kinder dokumentieren.	Wichtig ist, dass kein Problemlösungsprozess verloren geht. Durch Dokumentationen von Lerngeschichten werden die kreativen Prozesse für das Kind, aber auch für die Eltern im Nachhinein erinner- und nachvollziehbar.
Auf Bewertungen verzichten.	Wichtig ist die Anregung der Kinder zum Bestreiten eigener Wege und die Zurückhaltung von Bewertungen. Der Lösungsansatz des Kindes und dessen Erkenntnisse und Erläuterungen sind wichtig.
Ungewöhnliche Lösungen sind erwünscht.	Ein Klima der Wertschätzung für originelle Ideen, für Verfremdung und Zweckentfremdung von Materialien gibt Kindern Raum für eigene Ideen.
Verhaltensweise	Erklärung/Hintergrund
Auf vorschnelle Antworten und den Wissensvorsprung der Erwachsenen verzichten.	Die pädagogischen Fachkräfte regen Kinder durch weiterführende Fragen an, eigene Vorstellungen und Hypothesen über die Welt zu entwickeln. Kinder sind in der Lage, eigene Problemlösungsansätze zu entwickeln und zu erproben.

Selbst kreativ sein und Kreativität als Begriff einführen.	Worte und Handlungen gestalten Realität. Die eigene Kreativität ist ein Modell für Kinder, aber das Phänomen Kreativität kann auch benannt werden. Bilder, Ideen, Konstruktionen, Geschichten, Problemlösungen und Experimente sind unabhängig von deren Ungewöhnlichkeit und Originalität als ‚kreativ‘ zu benennen, damit Kinder auch durch Kommunikation ein kreatives Selbstbild entfalten können.
Auf vorschnelle Antworten und den Wissensvorsprung der Erwachsenen verzichten.	Die pädagogischen Fachkräfte regen Kinder durch weiterführende Fragen an, eigene Vorstellungen und Hypothesen über die Welt zu entwickeln. Kinder sind in der Lage, eigene Problemlösungsansätze zu entwickeln und zu erproben.

Tabelle 3: In Anlehnung an: Verhaltensweisen für pädagogische Fachkräfte (Quelle: Braun, 2011, S. 81)

Es braucht die Unterstützung von fachlichem Personal, damit Kinder eigenständige Wesen werden und deren eigene Annahmen über die Welt machen können. Um Dinge sehen, begreifen und erklären zu können, muss diesen die dafür benötigte notwendige Zuwendung und Hilfe gegeben werden (Braun, 2011, S. 80–81).

Anregungen statt Vorgaben durch die Pädagog*innen und eine offene Kommunikation samt klarer Aussprache mit den Eltern geben Freiraum für Kreativität. Es wird auf Wertungen wie ‚richtig‘, ‚falsch‘ oder ‚schön‘ verzichtet, da diese nicht viel über die individuelle Entwicklung, Besonderheit und Stärke der Kinder aussagen. Es gibt keinen Hinweis darauf, ob und wie Kinder deren Fähigkeiten dadurch weiter ausformen und erweitern könnten.

In der Kreativitätsförderung wird mit den Kindern erforscht, wie der Kreativitätsprozess abgelaufen ist, wie oder wodurch die Kinder inspiriert wurden und ob die Kinder mit der erzielten Lösung der Aufgabe zufrieden waren. Es wird zudem untersucht, ob es andere Zugänge zur Umgestaltung und Veränderung gäbe (Braun, 2011, S. 82).

3.8.5 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Eltern müssen davon überzeugt werden, dass es sich beim kreativen Arbeiten mit Kindern mehr als nur um das Basteln oder Malen handelt. Nicht nur naturwissenschaftliches Wissen, sondern vor allem die Kreativität für die Förderung der Kinder ist bedeutend. Der Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen dem Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen und den Eltern ist eine Herausforderung (Braun, 2011, S. 83).

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, die Bildungsprozesse der Kinder im Zuge der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern transparent zu machen. Neben einer guten Dokumentation und Gesprächen ist es wichtig, den Eltern den Wert des kreativen Prozesses gegenüber den ‚schönen Arbeiten‘ der Kinder zu vermitteln (Braun et al., 2019, S. 110).

Kreativitätsförderliches Verhalten gegenüber dem Kind erwächst aus der individuellen Selbsterfahrung im Umgang mit Kunst und Material. Eigene Erfahrungen der Eltern sind wichtige Voraussetzungen für ihr Verständnis von Kreativität als Metakompetenz, die den schöpferischen Aspekt der Ästhetik mit den alltagsrelevanten, pragmatischen Problemlösungskompetenz der Kreativität verbindet. Im Interesse des Kindes an einem Strang zu ziehen, Schulter an Schulter auf das Wohl des Kindes zu achten und gemeinsam notwendige Veränderungen anzustoßen, das ist der Kern der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. (Braun et al., 2019, S. 136)

3.8.6 Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation sind für eine qualitative pädagogische Arbeit in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder unverzichtbar. Die Beobachtungen dienen als Grundlage für die Begleitung von Bildungsprozessen der Kinder. Für die Kreativitätsförderung eignen sich im Gegensatz zu normorientierten eher ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren. Die ganzheitliche Entwicklung der Kinder steht im Mittelpunkt. Nicht die Defizite, sondern die Potenziale der Kinder stehen im Vordergrund (Braun, 2009, S. 73, 75). Die Beobachtung und Dokumentation bilden die Basis für eine partizipatorische Didaktik und sind die Grundlage für Fragen und das weitere Vorgehen (Schäfer & Von der Beek, 2013, S. 29).

Zu den ressourcenorientierten Beobachtungsverfahren zählen zum Beispiel die Leuvenner Engagiertheitsskala, das Konzept der Lerngeschichte von Margret Carr und das Konzept der ungerichteten und entdeckenden Beobachtungen von Gerd E. Schäfer (Braun,

2009, S. 73). Im Sinne der Kreativitätsförderung sind die Vorteile der ressourcenorientierten Beobachtung bedeutend. Kinder werden in deren ganzheitlicher Entwicklung wahrgenommen (Braun, 2009, S. 75). Für die Beobachtung der Kinder und deren kreativen Potenzials sind die Fragen der nachfolgenden Tabelle 3 erkenntnisreich. Durch diese können die kreativen Kompetenzen der Kinder wahrgenommen werden.

Kreatives Potenzial	Konkrete Beobachtungsfragen zum Verhalten
Exploration von Material	<ul style="list-style-type: none"> • Sammelt das Kind Materialien, verfremdet es diese, verändert es Dinge so, dass diese einen neuen Zweck erfüllen? • Integriert es gesammelte Dinge und Naturmaterialien in das eigene Spiel?
Neue Ideen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickelt das Kind neue und ungewöhnliche Ideen in Spiel, Gestaltung und Geschichten? • Kommuniziert es diese Ideen an andere Kinder und Erwachsene? • Versucht es, diese Ideen umzusetzen?
Malen und Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Malt das Kind Bilder und experimentiert es mit neuen Techniken? • Gestaltet es Objekte? • Erzählt es von den Inhalten und Darstellungsabsichten der eigenen Werke? • Kreiert es ungewöhnliche Formen? • Gestaltet es mit Matsch, Lehm und verschiedenen Knetmassen? • Konstruiert es Gebäude, Landschaften, Tiere und andere Objekte der Fantasie? • Entwickelt es einen eigenen Ausdruck? • Wählt es gezielt bestimmte Farben, um einen individuellen Ausdruck zu erzielen?
Malen und Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Sind dem Kind die unterschiedlichen Eigenschaften von Materialien in Gestaltungsprozessen wichtig?
Probleme und Herausforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigt es Bereitschaft zu eigenen Lösungen? • Wechselt es gedanklich die Perspektive?

	<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt es Herausforderungen gern an? • Ist es an neuen Erfahrungen interessiert? • Geht es forschend den Dingen auf den Grund? • Möchte es wissen, wie die Erscheinungen der Welt funktionieren?
Kreatives Selbstkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • Vertieft das Kind sich in kreative Prozesse? • Zeigt es in Gestaltungsprozessen Durchhaltevermögen? • Modifiziert es die eigenen Prozesse, um zu besseren Ergebnissen zu gelangen? • Lässt es sich durch Misserfolge nicht entmutigen? • Zeigt es Freude an eigenen und fremden kreativen Ergebnissen? • Zeigt es Stolz auf die eigenen Ergebnisse?
Kreatives Denken und Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Bevorzugt das Kind ungewöhnliche Lösungen? • Experimentiert es mit Sprache? • Versucht es, Zusammenhänge mit eigener Logik zu erklären? • Zeigt es erfinderisches Verhalten in allen Aktivitäten? • Problematisiert und diskutiert es Erkenntnisse? • Ist es neugierig?

Tabelle 4: In Anlehnung an: Erkenntnisleitende Fragen zur Beobachtung kreativer Kompetenz von Kindern (Quelle: Braun, 2009, S. 77)

4 Empirischer Teil I

Im Folgenden wird die Resilienz und das Kreativitätspotential der Kinder untersucht. Dies wird mittels eines zweimonatigen Kreativitätsförderprogramms, mit dem Test zum schöpferischen Denken (TSD-Z) von K. Urban und H. Jellen (1995) und dem PERIK-Beobachtungsbogen für positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag von T. Mayr und M. Ulich (2006) durchgeführt.

4.1 Ziel und Fragestellungen (Hypothesen)

In dieser Arbeit wird die Hypothese aufgestellt, dass Kreativitätsförderung im Kindergarten nicht nur eine positive Auswirkung auf die Kreativität der Kinder hat, sondern auch deren Resilienz stärkt und sich positiv auf die psychosoziale Gesundheit auswirkt.

Hypothese 1:

H₀: Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird das schöpferische Denken bei Kindergartenkindern nicht gesteigert.

H₁: Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird das schöpferische Denken bei Kindergartenkindern gesteigert.

Hypothese 2:

H₀: Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird die Resilienz bei Kindergartenkindern nicht gesteigert.

H₁: Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird die Resilienz bei Kindergartenkindern gesteigert.

4.2 Untersuchungsmethode

4.2.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

In der alterserweiterten Gruppe in Ratsch an der Weinstraße, haben elf Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren an einem Kreativitätsförderprogramm teilgenommen. Leider musste dieses wegen der Coronapandemie auf ein neues Kindergartenjahr in den Herbst verschoben werden. Als Stichprobe habe ich diese Kinder gewählt, weil eines der Untersuchungsinstrumente erst ab einem Alter von vier Jahren geeignet ist und die

neuen Kinder sich im Herbst bei der Durchführung teilweise noch in der Eingewöhnungszeit befanden. An einem gesamten Vormittag pro Woche wurden aus dem unten angeführten Programm über einen Zeitraum von acht Wochen Aktivitäten angeboten und Impulse gesetzt. Die dreijährigen und unter-dreijährigen Kinder, haben beim Programm zwar mitgemacht, wurden aber wegen ihres Alters nicht getestet. Weiters wurden meine Kolleginnen von mir in die Thematik eingeführt und es wurde in dieser Zeit der Schwerpunkt auf eine kreativitätsfördernde Umgebung und Haltung gelegt. Um eine mögliche Veränderung und Wirkung festzustellen, wurde vor und nach den acht Wochen der Kreativitätstest zum schöpferischen Denken (TSD-Z) von Urban und Jellen (1995) sowie eine Beobachtung zur positiven Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERIK) mit dem PERIK-Beobachtungsbogen von Mayr und Ulich (2006) durchgeführt.

4.2.2 Untersuchungsinstrumente

4.2.2.1 Test zum schöpferischen Denken

Der TSD-Z von Urban und Jellen (1995, S. 5) erlaubt eine erste Einschätzung des kreativen Potenzials einer Person und ist ab einem Alter von vier Jahren geeignet. Durch die zeichnerische Modalität kann eine große Kulturfairness gewährleistet werden. Figurale Fragmente sollen zum (Weiter-)Zeichnen in freier Form anregen und sind auf einem Testblatt vorgegeben. Den Kindern wird erklärt, dass ein Zeichner aufgehört hat zu zeichnen, bevor er wusste, was aus dem Bild entstehen würde. Die Kinder haben nun die Aufgabe das Bild, innerhalb von 15 Minuten zu vervollständigen. Die Bewertung erfolgt mithilfe von 14 Kriterien, wobei auch qualitative Merkmale kreativer Leistungen berücksichtigt werden. Die Kategorien bestehen aus der Weiterführung und Ergänzung der vorgegebenen Fragmente, dem Hinzufügen neuer Elemente, der Herstellung thematischer und zeichnerischer Zusammenhänge, der Überschreitung von Begrenzungen, der Verwendung von Mehrperspektivität, dem Ausdruck von Humor, der Veränderung des Materials und der Verwendung von Zeichen und Symbolen. Der Test besteht aus einer Version A und einer Version B, welche grundsätzlich dieselben sind. Eine Version ist nur um 180° gedreht (Urban & Jellen, 1995). Die grobe Einschätzung über das kreative Potenzial ergibt sich aus dem ermittelten Gesamtwert. Aus Normtabellen können Vergleichswerte entnommen werden. Das Testverfahren im vorschulischen Bereich dient in erster Linie zur Identifizierung besonders kreativer Kinder.

„Die Bewertung stellt kein Urteil über zeichnerische oder künstlerische Qualitäten dar. Das Resultat zeigt auch die Bereitschaft, sich frei und flexibel mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen, eine schöpferische Einstellung, die Offenheit für ungewöhnliche, originelle Deutungen und Lösungswege“ (Urban & Jellen, 1995, S. 12–13).

In der folgenden Abbildung sind die Vorlagen des Tests, sowie die Unterschiede vor- und nach dem achtwöchigen Kreativitätsförderprogramm ersichtlich.

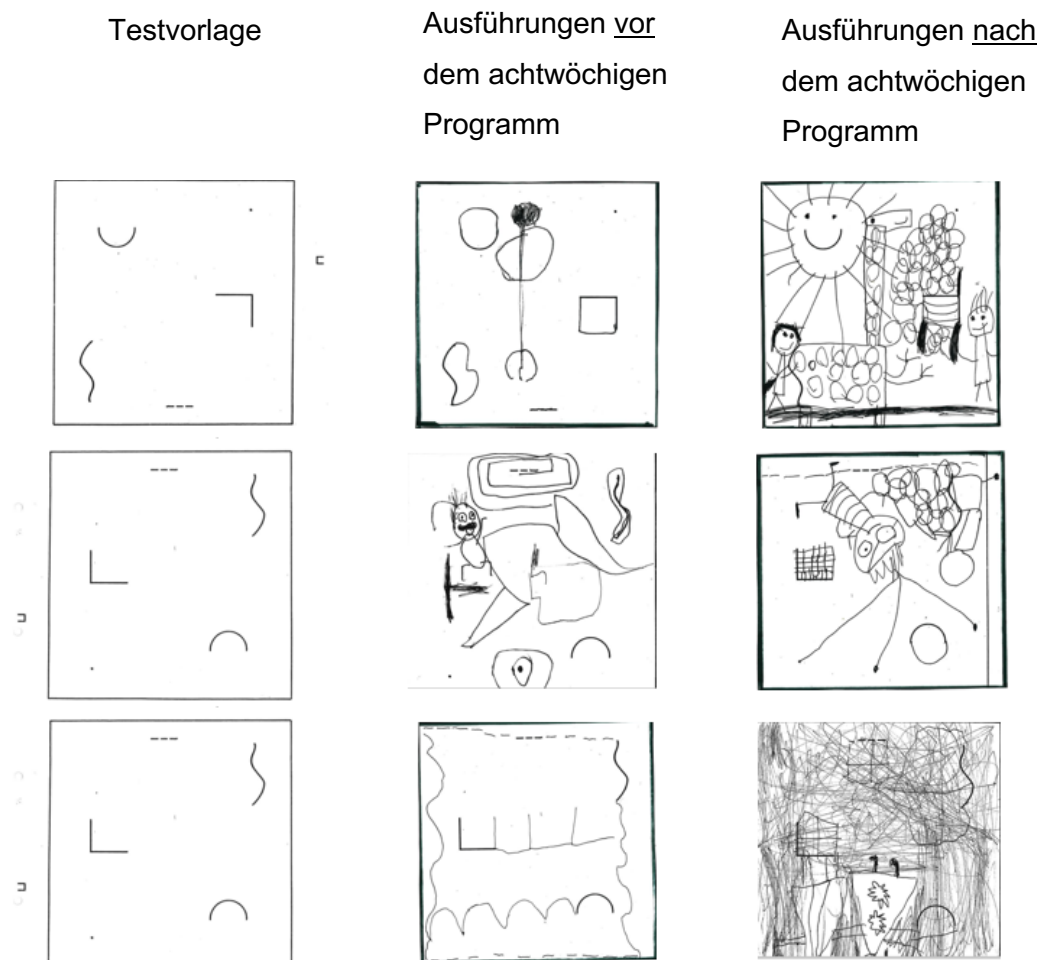


Abbildung 6: TSD-Z-Testvorlage und Vorher-Nachher-Zeichnungen (Quelle: eigene Darstellung nach Urban & Jellen, 1995)

4.2.2.2 Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag

Der von Mayr und Ulich (2006, S. 9) am Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelte PERIK-Beobachtungsbogen soll Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen dabei unterstützen, die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern systematisch zu begleiten. Dieser richtet sich an Kinder von 3,5 Jahren bis zum Schuleintritt. Der Bogen enthält sechs Bereiche der sozial-emotionalen Entwicklung:

1. „Kontaktfähigkeit“ - Wird das Kind im Spiel aktiv?
2. „Selbststeuerung bzw. Rücksichtnahme“ – Kann das Kind Rücksicht und zeigt es Empathie?
3. „Selbstbehauptung“ – Hat das Kind seine eigene Meinung, die es vertreten kann?
4. „Stressregulierung“ – Wie verhält sich das Kind in Konfliktsituationen?
5. „Aufgabenorientierung“ – Kann sich das Kind längere Zeit auf eine Aufgabe konzentrieren?
6. „Explorationsfreude“ – Zeigt das Kind Interesse am Forschen und an neuen Dingen?

Jeder Bereich enthält sechs Aussagen, die auf einer Skala von eins bis fünf bewertet und anschließend addiert werden. Die Summenwerte können mit einer Normstichprobe verglichen werden. Da es sich bei der Beobachtung um die eigene Kindergartengruppe handelt, konnten viele Fragen bzw. Aussagen sehr spontan eingeschätzt werden. Um die Objektivität zu gewährleisten, wurde die zweite Beobachtung nach der Durchführung des Kreativitätsprogrammes von einer Kollegin durchgeführt.

Der Bogen zielt auf Kompetenzen, die für Kinder unmittelbar wichtig sind – im Sinne von Wohlbefinden, Zurechtkommen und Lernchancen im Kindergartenalltag. Diese Kompetenzen haben darüber hinaus auch langfristig Bedeutung: Für das Zurechtkommen in der Schule und für die positive Entwicklung im Erwachsenenalter – das zeigen Längsschnittstudien (Mayr & Ulich, 2006, S.4).

4.2.2.3 Kreativitätsförderprogramm – „Tierisch gut drauf“

Wie in der Einleitung des empirischen Teils beschrieben, wurde mit den Kindern im Kindergarten Ratsch an der Weinstraße ein zweimonatiges Kreativitätsförderprogramm durchgeführt. Dieses wird im Folgenden detaillierter vorgestellt. Jeweils Freitag von 7.00 bis 13.00 Uhr und zusätzlich einmal pro Woche für eine Stunde wurden von mir als pädagogische Fachkraft, angestellt in diesem Kindergarten, Angebote und Impulse zur Förderung des schöpferischen Denkens und Stärkung der Resilienz der Kinder gesetzt. Grundsätzlich nahmen vor allem die getesteten Kinder an den Angeboten teil. Durchschnittlich fehlte pro Woche je ein Kind aus gesundheitlichen Gründen. Da mich alle Kinder gut kennen, war es kein Problem umgehend mit den Angeboten zu beginnen. Weil sich die Kinder in diesem Kindergartenjahr für den Schwerpunkt „Tiere“ entschieden haben, wurde die bei der Auswahl der Angebote für das Kreativitätsprogramm berücksichtigt. Bei der Auswahl der Angebote wurde weiters auf die Räumlichkeiten geachtet, die Ausstattung des Kindergartens miteinbezogen, die Interessen der Kinder berücksichtigt und großen Wert auf partizipative Arbeit gelegt.

Woche 1:

- Teambesprechung – Einführung der Kolleg*innen in die Thematik
- Durchführung des Beobachtungsbogens perik
- Durchführung des Tests zum schöpferischen Denken (TSD-Z)
- Brainstorming und Mindmapping – Die Kinder planen ein Fest

Woche 2:

- Planung und Vorbereitungen für das Tiergartenfest
- Gestaltung der Bereiche, welche den Kindern acht Wochen für selbstbestimmte Aktivitäten zur Verfügung stehen:
- Spielen mit offenen Materialien (Korke, Bausteine, Schachteln...)
- Licht und Schattenspiele am Overheadprojektor
- Kinderatelier
- Malen an der Maltafel
- Tiere aus Knetmasse formen
- Fantasiereise: „Im Dschungel“

Woche 3:

- Vorbereitungen für das Tiergartenfest
- Tiergartenfest: „Tierisch gut drauf“- Umsetzung der von den Kindern geplanten Aktivitäten

Woche 4:

- Fantasiereise: „Der Sorgenluftballon“
- Rollenspiel: Im Tierpark
- Entspannungsübung: Ein kleiner Pinguin (PMR)
- Malen: Gummibärchenorakelbilder

Woche 5:

- Fantasiereise: „Das Krafttier“
- Quatschgeschichten mit Tierkärtchen
- Imaginationsübung: Nasser Bär
- Elefantenmassage

Woche 6:

- Fantasiereise: „Jonas im Dschungel“
- Kinesiologische Übung: Der Ti-Ta-Tiger
- Nilferdmassage
- Kooperationsspiel: Gegenverkehr in der Schlangengrube

Woche 7:

- Fantasiereise: „Lillis Reise im Ballon“
- Imaginationsübung: Luftbilder
- Übung zur Problemlösungsfähigkeit: Stellt euch vor
- Suchen und Finden im Garten: Naturrally

Woche 8:

- Fantasiereise: „Greta, die Herbstmaus“
- Bewegungsbaustelle
- Musik: Skurriles Orchester
- Bilder mit Naturmaterialien gestalten: Landart

Woche 9:

- Fantasiereise: „Evi, das Eichhörnchen“
- Malen: Gemeinschaftsbilder
- Bauen und Konstruieren: Checkliste nach Osborne

Woche 10:

- Beobachtungsbogen perik
- Durchführung des Tests zum schöpferischen Denken (TSD-Z)
- Auswertung

4.2.2.3.1 Kinder planen ein Fest

Bei einer Kinderkonferenz, wurden bei einem Brainstorming Ideen für ein Fest zum Thema Tiere gesammelt und in Form von Blättern auf ein Plakat geklebt. Mit der Kreativitätstechnik des Mindmappings wurde anhand von Gesprächen und eines Votings die durchzuführenden Ideen ausgewählt.

Die Kinder hatten klare Vorstellungen, wie sie ihr Fest gestalten wollen. Sie einigten sich auf drei Projektleiter*innen. Gevotet wurde mit einer kleinen Raupe aus Papier mittels Handzeichen. Die Mehrheit hat entschieden welche Ideen umgesetzt werden sollten. Für das Buffet waren die Kinder einheitlich für Obst und gegen Gemüse. Ein Plan mit Bildern wurde mit den Kindern gemeinsam gestaltet und aufgehängt. Mit den Projektleiter*innen wurden die Punkte besprochen, erledigte Dinge abgehakt und Eltern wegen Zeitmangels um Mithilfe gebeten. Die Kinder haben sich für folgende Ideen entschieden:

- Buffet: Saft, Smoothie, Tierkekse, Muffins, Tiere aus Obst

- Dekoration: Plakate mit Tieren auf einer Schnur befestigen, Tiermasken gestalten, Tierbilder aufhängen, Luftballontiere gestalten
- Musik und Bewegung: Tierlieder singen, Tier- Bewegungsspiele, Tiere nachahmen, Tierkostüme
- Kamischibai-Theater: „Die kleine Raupe Nimmersatt“
- Gemeinsames Aufräumen, Nachbesprechung/Reflexion in Form eines Zettels mit Smileys

a) „Erwecke das Tier in dir“ (Angebote im Bewegungsraum)

- Bewegungstheater: Tiere imitieren
- Nilpferdmassage
- Ein kleiner Pinguin (PMR)
- Elefantenmassage
- Bewegungsbaustelle
- Nasser Bär
- Gegenverkehr in der Schlangengrube
- Luftbilder

b) „Tierisch gut drauf“ (Angebote im Morgenkreis)

- Der Ti-Ta-Tiger
- Quatschgeschichten mit Tierkärtchen
- Im Tierpark
- Stellt euch vor
- Skurriles Orchester
- Brainstorming
- Mindmap

c) „Was ich schon alles kann“ (Angebote in den Bildungsbereichen)

- Spielen mit offenen Materialien (Korken, Bausteine ...)
- Licht und Schattenspiele am Overheadprojektor
- Kinderatelier – Malen an der Maltafel
- Checkliste – Bauen und Konstruieren
- Gummibärchenorakelbilder
- Gemeinschaftsbilder

d) „Erträume dir die Welt“ (Fantasiereisen)

- „Im Dschungel“ (PMR)
- „Der Sorgen-Luftballon“
- „Das Krafttier“
- „Jonas im Dschungel“
- „Lillis Reise im Ballon“
- „Greta, die Herbstmaus“
- „Evi, das Eichhörnchen“

e) „Tiergartenfest“

Die Kinder planen, organisieren und gestalten ein Fest

f) „Natur pur“ (Angebote im Freien)

- Naturrallye
- Landart

4.2.2.3.2 Kreativitätstrainings

„Kreativitätstrainings werden über einen längeren Zeitraum (mehrere Tage, bis zu einigen Monaten) mit den mittelfristigen Zielsetzungen der Optimierung des divergenten Problemlösens, des Wissens über den kreativen Prozess und eines Beitrags zur Entwicklung einer kreativen Persönlichkeit durchgeführt“ (Krampen, 2019a, S. 472).

„Insgesamt ergibt sich zu den empirisch nachgewiesenen Erträgen von Kreativitätstrainings ein Befundmuster, nach dem es viele Trainings mit mittlerer Effektstärke gibt und wenige mit schlechter oder sehr guter Effektstärke“ (Krampen, 2019a, S. 482).

Laut Krampen (2019b) belegen viele Studien sowie einige Metaanalysen vorwiegend aus dem angloamerikanischen Bereich, dass Kreativitätstrainings sehr wohl positive Auswirkungen im Bereich des divergenten Denkens und Handelns haben. Kreativitätstechniken wie zum Beispiel das Brainstorming können situationsabhängig dazu beitragen, den Assoziationsraum auszubauen. „Eine allgemeinere kreativitätsfördernde Wirkung kann nur dann erwartet werden, wenn Kreativitätstechniken in umfassendere Kreativitätstrainings oder innovationsfreundliche Organisationsstrukturen eingebettet sind“ (Krampen, 2019b).

4.2.2.3.3 Kreativitätsprogramme

„Die Zielsetzung von Unterrichts- und Organisationsprogrammen geht deutlich über die des Einsatzes von Kreativitätstechniken und -trainings hinaus. Angestrebt werden längerfristige Optimierung eines kreativitäts- und innovationsfreundlichen Unterrichts, Schul- bzw. Organisationskultur und die Förderung der kreativen Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten“ (Krampen, 2019a, S. 483).

Krampen (2019a) führt die wichtigsten Komponenten von kreativitätsfördernden Programmen und Lernumwelten in Erziehung und Unterricht an, die von Davies et al. (2013) in 210 Fachbeiträgen im Zuge einer systematischen Literaturübersicht analysiert wurden. Die wichtigsten Forschungsergebnisse solcher Unterrichts- und Organisationsprogramme sind:

- flexible Nutzung von Raum, Räumlichkeiten und Zeit,
- Vorhandensein von geeigneten Materialien und Lehr- bzw. Lernmedien,
- Arbeiten außerhalb von Klassenraum, Schule, Organisation,

- spielerische oder spielbasierte Ansätze, die Autonomie gewähren,
- respektvolle Beziehungen zwischen Lehrkraft und Lerner*innen, Vorgesetzten und Mitarbeiter*innen,
- Möglichkeiten für die Zusammenarbeit in Kleingruppen,
- Partnerschaften mit externen Institutionen und/oder Personen,
- Bewusstsein für die Bedürfnisse der Lerner*innen bzw. Mitarbeiter*innen sowie
- keine feste externe und vorschreibende Planung (Krampen, 2019a, S. 488).

4.2.2.3.4 Kreativitätstechniken

„Kreativitätstechniken beziehen sich auf das Einüben und die Realisierung spezifischer Methoden zur Stimulation kreativen Denkens und Handelns. Sie werden in der Regel situativ mit kurzfristigen Effekterwartungen eingesetzt“ (Krampen, 2019a, S. 451). In erster Linie wurden Kreativitätstechniken zur Steigerung der Produktivität und Findung neuer Ideen in Technik und Wirtschaft entwickelt (Becker-Textor, 2001, S. 27).

Empirische Wirksamkeitsnachweise aus kontrollierten Studien liegen für einige der Kreativitätstechniken vor, wobei die Befundlage für Brainstorming am breitesten ist. Längerfristige Effekte auf das divergente Denken und Handeln, sowie die Förderung der Entwicklung einer kreativen Persönlichkeit sind ohnehin nur von länger dauernden und facettenreicheren Trainings- und Unterrichtsprogrammen zu erwarten. (Krampen, 2019a, S. 471–472)

„Versuche, Kreativität über Kreativitätstechniken oder-trainings zu fördern, sollten von umfassenderen Veränderungen in der Schul- und Unterrichtskultur bzw. des Organisations- und Unternehmensklimas zugunsten von Kreativitätsförderung auf allen Ebenen abgelöst werden“ (Krampen, 2019b).

Kreativitätstechniken sind Methoden, die weniger bei Volksschulkindern, aber eher zur Förderung von Kreativität in Technik und Wirtschaft eingesetzt werden. Kreatives Arbeiten nimmt bei erwachsenen Menschen deutlich ab und das Erzeugen neuer Ideen und Visionen zur Steigerung von Produktivität und Entwicklung soll bei Erwachsenen forciert werden (Becker-Textor, 2011, S. 27). „Begonnen wurde mit der wohl ältesten Technik zur Erzeugung von Ideen, dem Brainstorming nach Osborn (aus der Zeit der 40er Jahre)“ (Becker-Textor, 2011, S. 27).

Im Folgenden werden einige Kreativitätstechniken erklärt, die nach Krampen und Leubner, (2019) bereits mit Vorschulkindern durchführbar sind.

4.2.2.3.5 Brainstorming

Im Englischen ist Brainstorming die Abkürzung von ‚using the brain to storm a problem‘, was auf Deutsch übersetzt werden kann als ‚das Gehirn zum Sturm auf ein Problem verwenden‘ (Leubner, 2018, S. 16).

Das ursprüngliche Konzept des Brainstormings geht zurück auf Alex F. Osborn und wurde 1963 in dem Buch ‚Applied Imagination‘ veröffentlicht. Das Brainstorming in der Gruppe erfolgt in zwei Stufen. Die erste Stufe ist die Grünlichtstufe und bezeichnet die Quantität kreativer Gedanken. Die Rotlichtstufe ist die zweite Stufe und bezeichnet die Qualität kreativer Gedanken. Alle Gedanken der Teilnehmer zur Problemstellung werden aufgeschrieben – ohne Kritik und Wertung! Die Beiträge aus der Grünlichtstufe werden dann in der Rotlichtstufe sortiert und analysiert. Es wird überprüft, ob und wie sie realisierbar sind. Bei der Rotlichtstufe erfolgt die kritische Auseinandersetzung mit dem Problem oder dem Thema und kommt zur Diskussion. (Becker-Textor, 2001, S. 28)

4.2.2.3.6 Mindmapping

Das von dem Engländer Tony Buzan konzipierte Mindmapping ist eine alte Methode der Planung. Diese wird seit Jahrzehnten in der Forschung, in betrieblichen Abläufen, der Bildung und in Schulen eingesetzt (Leubner, 2018, S. 28). „Die Mind Map eignet sich hervorragend zum kreativen Denken, weil sie alle gemeinhin mit Kreativität, vor allem mit Vorstellungskraft, Ideenassoziationen und Flexibilität verbundenen Fähigkeiten nutzt“ (Buzan & Buzan, 1993, S. 154).

4.2.2.3.7 Checkliste nach Osborn

Alex Osborn, Erfinder des Brainstormings, entwickelte diese Kreativitätstechnik, die er auch selbst in seiner Werbeagentur anwandte (Boos, 2011, S. 108). Dinge dürfen und sollen von Kindern verfremdet, anders angewandt und zweckentfremdet werden (Becker-Textor, 2011, S. 31).

Diese Checkliste sieht wie folgt aus:

1. Modifizieren: Können Eigenschaften wie Größe, Farbe, Form, Klang oder sogar Geruch verändert werden?
2. Vergrößern: Kann etwas hinzugefügt werden? Kann das Produkt größer gemacht werden?
3. Verkleinern: Kann etwas weggelassen werden?
4. Ersetzen: Kann eine oder können mehrere Eigenschaften des Produkts durch andere ersetzt werden?
5. Umgruppieren: Können Einzelteile anders angeordnet werden?
6. Umkehren: Lässt sich das Produkt ins Gegenteil verkehren?
7. Neu kombinieren: Lassen sich einzelne Eigenschaften oder Elemente neu kombinieren?
8. Andere Verwendungsmöglichkeiten: Auf welche Weise könnte das Produkt anders eingesetzt werden?
9. Anpassen: Welche Produkte ähneln diesem Produkt? (Boos, 2011, S. 109)

4.2.2.3.8 Synektische Methode

Bei dieser Methode werden vertraute Begriffe verfremdet und Fremdes vertraut gemacht. Hierfür dienen oft Gleichnisse und Metaphern. Ein Vorhang wird zum Beispiel zum Fensterzumacher, Sonnenverstecker oder Dunkelmacher. Diese Aufgliederung kann zu neuen Entdeckungen führen und so eine Hilfe zur Problemlösung sein (Becker-Textor, 2001, S. 31).

4.2.2.3.9 Fantasiereisen

Unter Fantasiereisen werden unterschiedliche Arten von Vorstellungsübungen verstanden, unter anderem auch die ‚Anregung von Vorstellungen im entspannten Zustand‘. Während der ‚Reise‘ kann das Bewusstsein sich auf die vorgegebenen Bilder einstellen. Nebengedanken werden verdrängt und das Rundherum wird für einige Zeit vergessen. Fantasiereisen werden zu den neueren Lernmethoden gezählt, die besonders die Vorstellungskraft der rechten Gehirnhälfte anregen. Es werden sowohl das Gefühl als auch der Verstand angeregt. Durch Fantasiereisen wird das Erlebte und Gelernte auf vielfache Weise im Gehirn verankert. Die positiven Wirkungen beinhalten unter anderem die Steigerung des Konzentrationsvermögens und die Förderung der Kreativität (Maaß et al., 2004, S. 11–12).

„Geführte Fantasiereisen haben ein breit gefächertes Anwendungsgebiet: Sie unterstützen den Menschen bei der Entfaltung der eigenen Kreativität, bewirken Tiefenentspannung, helfen die eigene Vorstellungskraft und die persönlichen Ressourcen zu stärken und das eigene kreative Potential zu entfalten“ (Mazza, 2013, S. 147).

4.2.2.3.10 Progressive Muskelentspannung

Die progressive Muskelentspannung oder progressive Muskelrelaxation (PMR) wurde um 1930 von Edmond Jacobson entwickelt, einem amerikanischen Arzt für Psychiatrie, Physiologie und innere Medizin. Durch ausführliche Untersuchungen konnte er den Zusammenhang zwischen verstärkter muskulärer Anspannung und verschiedenen Erkrankungen nachweisen. Er erkannte die Entspannung als das genaue Gegenteil von Erregungszuständen und stellte fest, dass zum Beispiel Angst durch Beseitigung der Spannung behoben werden kann. Die Wirkung der PMR ist wissenschaftlich belegt, hat eine vorbeugende Wirkung und führt zu einer verbesserten Körperwahrnehmung (Reeker-Lange et al., 2010, S. 13–14, 18).

Spezielle Fantasiereisen eignen sich besonders für Kinder, um diesen die PMR näherzubringen. Für die Durchführung mit Kindern ist die spielerische Gestaltung der Einheiten besonders wichtig. Das Kind liegt mit ausgestreckten Beinen am Boden und die Arme liegen entspannt neben dem Körper. Wenn möglich, sind die Augen geschlossen. Nach einiger Zeit und mit etwas Übung sollte die PMR im Sitzen stattfinden, um später im Alltag als Kurzentspannung angewendet werden zu können. Die Anspannung der Muskelgruppen soll genau demonstriert und erklärt werden. Wichtig ist die schnelle Lösung der Anspannung (Reeker-Lange et al., 2010, S. 63–65).

Bei Kindern wird mit nur acht Muskelgruppen gearbeitet:

1. **Rechter Arm:** Arm (45 Grad) anwinkeln, Faust ballen und möglichst alle Muskeln des rechten Arms anspannen.
2. **Linker Arm:** Durchführung wie beim rechten Arm.
3. **Gesicht:** alle Gesichtsmuskeln anspannen – Augen zusammenkneifen, Nase rümpfen, die Mundwinkeln auseinanderziehen und Zähne aufeinanderbeißen.
4. **Nacken, Schultern und Hals:** Schultern bis zu den Ohren hochziehen.
5. **Brust, Schultern und oberer Rücken:** Schultern nach hinten zusammenziehen – so, als wollten diese sich berühren.
6. **Bauch:** Bauchmuskeln anspannen – Bauch rausstrecken oder einziehen.

7. **Rechtes Bein:** im Liegen – Knie durchdrücken, Zehen in Richtung Kopf ziehen und die Muskeln anspannen. Im Sitzen – Bein leicht vom Boden abheben und die Muskeln des rechten Beines anspannen.
8. **Linkes Bein:** Durchführung wie beim rechten Bein (Reeker-Lange et al., 2010, S. 82).

Bei der Durchführung von PMR ist darauf zu achten, dass bei einer Verletzung die entsprechende Muskelpartie bei der Übung ausgelassen werden muss. Es kann vorkommen, dass Kinder während der Übung einen Muskelkrampf bekommen. Daher ist es wichtig, diese darauf aufmerksam zu machen, sich bei allen unangenehmen Empfindungen zurückzunehmen oder die Übung zu beenden. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder mit psychosomatischen Beschwerden, Spannungskopfschmerzen, aggressivem Verhalten und anderen Verhaltensauffälligkeiten deutlich von der Anwendung der PMR profitieren. Im Kindergarten soll dieses Angebot für alle Kinder präventiv zur Anwendung kommen (Reeker-Lange et al., 2010, S. 71–73).

Im Folgenden werden die bereits oben angeführten Angebote genauer beschrieben oder bildlich dargestellt

a) „Erwecke das Tier in dir“

(Spielangebote im Bewegungsraum)

Bewegungstheater: Tiere nachmachen

Ein Kind darf immer eine Tierkarte ziehen und die anderen Kinder in dieses Tier verwandeln. Zum Beispiel: Fliege wie ein bunter Schmetterling, krieche wie eine langsame Schnecke ...

Nilpferdmassage

Ziel der Nilpferdmassage ist die Vermittlung an die Kinder, wie sie Anspannungen durch Bewegung abbauen und ihr Körpergefühl stärken können. Jedes Kind sucht sich einen Partner. Der Tierpfleger bzw. die Tierpflegerin legt die Hände auf die Schultern des Nilpferdes, das fiktiv „geduscht“, mit Seife eingeseift, mit Wasser abgespritzt, gebürstet und trocken gerubbelt wird. Das Nilpferd bedankt sich und die Rollen werden getauscht (Maaß et al., 2004, S. 214)

Ein kleiner Pinguin – progressive Muskelrelaxation (PMR)

Hast du im Zoo schon einmal einen Pinguin gesehen? Ganz sicher! Diese netten Tiere sehen in ihrem schwarz-weißen Frack immer aus, als hätten sie die Schultern hochgezogen, wenn sie im lustigen Watschelgang über das kühle Eis marschieren. Stell dir nun einmal vor, du bist so ein kleiner Pinguin. Ziehe dadurch deine Schultern ganz hoch, so hoch es geht und halte die Spannung. Dabei watschelst du mit kleinen Schritten über das Eis ... Nun lockere deine Schultern und genieße die Entspannung. Kannst du die Wärme in deinen Schultern spüren? Jetzt sei nochmal ein Pinguin. Wie eben ziehst du dazu beide Schultern möglichst hoch. Geht es noch ein Stück höher? Super kannst du das! Halte die Anspannung in deinen Schultern und watschele so eine Weile munter umher ... Jetzt nimm die Anspannung aus deinen Schultern und spüre die Entspannung. Ganz locker und entspannt fühlen sich die Schultern und Nacken nun an ... (Reeker-Lange et al., 2010, S. 159)

Elefantenmassage

Die Kinder bilden Paare. Ein Kind liegt am Boden und das andere Kind spielt mit seinen Händen den Elefanten, der den Rücken und die Beine des anderen Kindes ‚massiert‘.

Den Elefanten dürstet sehr, wenn er nur wüsste, wo Wasser wär! Er läuft hinauf und läuft hinab, erst geht es langsam, dann im Trab. Der Boden ist so glatt und kahl, drum rutscht er aus, so manches Mal. Das Liegen nutzt er zum Verschnauf und rappelt sich dann wieder auf. Der Rüssel von dem schweren Tier, sucht nach Wasser. Ist es hier? Vielleicht in diesem Felsenspalt, oder in dem dichten Wald? Kein Wasser, weder hier noch dort, der Elefant stapft wieder fort. Er schlackert mit den großen Ohren, muss selber einen Brunnen bohren. (Kleikamp, 1998, S. 85)

Bewegungsbaustelle

Die Kinder bauen eigenständig mit Wesco-Teilen und Matten einen Parcours. Der Fantasie sind bis auf die Sicherheit keine Grenzen gesetzt.

Nasser Bär

Diese Übung wird im Stehen durchgeführt und vorgezeigt.

Stell dich stabil hin, die Füße etwas auseinander und stell dir vor, du bist ein Bär, der gerade aus dem Wasser kommt. Er ist ganz nass und schüttelt sich. Schüttle das Wasser ab, das in deinem Fell ist. Bleib dabei auf deinem Platz stehen und schüttle ... die Arme ... die Beine ... den Kopf ... deinen ganzen Körper ... bis du das ganze Wasser abgeschüttelt hast. Und nun stehst du in dieser riesigen Wasserpfütze und darfst hineinspringen ... Huh, das Wasser spritzt überall hin ... (Baisch-Zimmer & Petrig, 2011, S. 50)

Gegenverkehr in der Schlangengrube

Ziel dieser Übung ist es, Problemlösungsstrategien zu entwickeln und Formen der Zusammenarbeit zu finden. Die Kinder versammeln sich um die Turnbank mit Matten, die die ‚Kitzelschlangengrube‘ darstellt. Wer beim Überqueren in die Grube fällt, wird von oben bis unten gekitzelt. Wenn sich also zwei begegnen, müssen sie einen Weg finden aneinander vorbeizukommen, sodass der Weg fortgesetzt werden kann (Pfeffer, 2004, S. 31).

Luftbilder

Alle Kinder verteilen sich im Raum und benutzen ihren Zeigefinger als magischen Bleistift. Der freie Raum stellt das Zeichenpapier dar. Es werden verschiedene Vorschläge gemacht, um die Fantasie der Kinder anzuregen. Infolge können Ideen der Kinder aufgegriffen werden. Beispiele: Male ein Tier, das du besonders gerne hast, male dich selbst ... Im Anschluss können die Kinder ihre imaginären Skizzen auf Papier zeichnen (Vopel, 2017, S. 28).

b) „Tierisch gut drauf“

(Spielangebote im Morgenkreis)

Der „Ti-Ta-Tiger“

Die Kinder sitzen auf dem Boden oder im Stuhlkreis. Die Spielleitung spricht den Text:

„Ein wilder Ti-Ta-Tiger, wohnt im fernen China.

Doch eines Tages sagt er: Das ist mir viel zu dumm,
ich sitz den ganzen Tag nur in der Sonne rum!

Chrr, Chrr!“ (fauchen, begleitet von Mimik und Gestik)

Der Spieltext wird mehrmals wiederholt und die Kinder imitieren das Fauchen des **Tigers**. Auf ein Stoppsymbol hin werden die „Tiger“ müde, strecken sich, rollen sich ein und schlafen ein, bis sie mit einer sanften Berührung wieder

Quatschgeschichten mit Tierkärtchen

Die Kinder sitzen im Kreis und Tierkärtchen werden verdeckt auf den Boden gelegt. Es dürfen fünf Kärtchen ausgewählt werden und eine Karte wird aufgedeckt. Die Spielleitung beginnt, über das aufgedeckte Tier eine Fantasiegeschichte zu erzählen. Zum Beispiel: Es war einmal ein grüngestreifter Tiger, der tief unten im Meer wohnte. Die Karten werden nach der Reihe aufgehoben und immer, wenn die Spielleitung versucht, den Kindern „Quatsch“ zu erzählen, rufen die Kinder „Quatsch!“ und können die Geschichte richtigstellen (Kubitschek, 2018, S. 47).

Im Tierpark

Die Kinder sitzen auf dem Boden oder im Stuhlkreis. Die Spielleitung hält einen Ball in der Hand und sagt: „Ich mag Gorillas, weil sie so stark sind.“ Der Ball wird von Kind zu Kind geworfen oder gerollt und das Kind mit dem Ball darf sagen, welches Tier es mag und warum. Anschließend kommen alle „Tiere“ zusammen und spielen Tierpark (Kubitschek, 2018, S. 51).

Stellt euch vor

Mit der folgenden Übung soll die Flexibilität der Kinder aktiviert werden, um auch Alternativen zur Lösung eines Problems zu finden. Stellt euch Folgendes vor:

- Ihr habt keine Trinkflasche, woraus könntet ihr dennoch trinken?
- Ihr habt keinen Suppenlöffel, wie könntet ihr dennoch die Suppe essen?
- Ihr habt keinen Hammer, wie könntet ihr dennoch einen Nagel einschlagen?
- Ihr möchtet Musik machen, habt aber keine Musikinstrumente, wie könntet ihr dennoch Musik machen? (Wierz, 2010, S. 40).

Skurriles Orchester

Die Kinder suchen nach unterschiedlichen Gegenständen, die Geräusche und Klänge erzeugen könnten. Im Sesselkreis werden die verschiedenen Gegenstände auf deren Klangfähigkeit untersucht. Wie klingt Holz auf Glas, Plastik auf Porzellan usw.? Wie klingt das Material, wenn ich mit den Fingern darauf trommle? Anschließend bilden die Kinder mit ihren „Instrumenten“ das Orchester und die Spielleitung oder ein Kind ist der Dirigent. Per Handzeichen führt der Dirigent das Orchester an, mal laut, mal leise oder gar nicht zu spielen (Wierz, 2010, S. 61).

Brainstorming

Auf einem großen Bogen Papier werden zu einer Fragestellung unterschiedliche Ideen gesammelt. Zum Beispiel: Wie könnte ein Fest zum Thema Tiere aussehen? Was könnten wir im Kindergarten zum Thema Tiere machen, über welche Tiere wollt ihr gerne mehr erfahren? Wichtig hierbei ist, dass alle Ideen gesammelt werden und keine Kritik erlaubt ist. Erst im Nachhinein werden die Ideen auf deren Brauchbarkeit geprüft und durch Voting gemeinsam entschieden, was umgesetzt werden kann (Wierz, 2010, S. 100).



Abbildung 7: Brainstorming (Quelle: eigene Darstellung)

Mindmap

Das Mindmapping ist eine Visualisierungstechnik, in der zu einem Thema Ideen gesammelt und übersichtlich sortiert werden. Mindmaps sind besonders für die Umsetzung von Projekten geeignet. Die Ideen werden auf kleine Blätter geschrieben oder gezeichnet und aufgehängt (Wierz, 2010, S. 105)

- Tiere aus Ton oder Knetmasse formen,
- Kinderatelier – Malen an der Maltafel.



Abbildung 10: Maltafel (Quelle: eigene Darstellung)

Bauen und Konstruieren – Checkliste nach Osborne

Mit der Checkliste nach Osborne können unter anderem Kreativitätsblockaden aufgelöst werden. Folgende Fragen werden im Baubereich, der mit unterschiedlichen Materialien ausgestattet ist, mit den Kindern bearbeitet:

- Können Dinge anders verwendet werden als sonst?
- Können diese verändert werden?
- Kann das Ding vergrößert oder etwas hinzugefügt werden?
- Können Dinge ausgetauscht oder ersetzt werden?
- Können Dinge umgekehrt oder neu angeordnet werden? (Wierz, 2010, S. 100–101).

Gummibärchenorakelbilder

Jedes Kind nimmt mit einer Greifzange zehn Gummibärchen aus der Tüte. Diese werden nach Farben sortiert. Das Mengenverhältnis bestimmt, wie viel von einer Farbe im Bild vorkommen soll. Hat ein Kind viele gelbe Gummibärchen gezogen, dann soll die vorherrschende Farbe im Bild Gelb sein. Abschließend dürfen die Gummibärchen natürlich aufgegessen werden (Wierz, 2010, S. 42).

Gemeinschaftsbilder

Jeweils drei Kinder bekommen den Auftrag, gemeinsam eine Leinwand mit Acrylfarben zu bemalen. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten, die im Vorfeld besprochen werden müssen.

1. Die Kinder entwickeln eine Strategie und klären ab, ob sie gleichzeitig malen wollen, ob sie ein Motiv malen wollen, wer was malt usw.
2. Alle drei Kinder malen gleichzeitig, ohne zu sprechen (Wierz, 2010, S. 21).



Abbildung 11: Gemeinschaftsbild (Quelle: eigene Darstellung)

d) „Erträume dir die Welt“

(Fantasiereisen: siehe im Anhang)

„Im Dschungel“ (PMR)
 „Der Sorgen-Luftballon“
 „Das Krafftier“
 „Jonas im Dschungel“
 „Lillis Reise im Ballon“
 „Greta, die Herbstmaus“

e) „Tiergartenfest“

Die Kinder planen mithilfe der Kreativitätstechniken Brainstorming und Mindmapping ein Fest mit dem Schwerpunkt ‚Tiere‘. Die Ideen werden bei einem gemeinsamen Treffen in Form einer Kinderkonferenz zusammengetragen und es wird entschieden, wie die Kinder das Fest planen und gestalten möchten. Auf einem Plakat wird mit Bildern ein Plan erstellt, auf dem die Kinder die geplanten bzw. durchgeführten Aktivitäten abhaken können.



Abbildung 12: Tiergartenfest (Quelle: eigene Darstellung)

f) „Natur pur“

Naturrallye

Im Garten bekommen die Kinder verschiedene Aufgaben, die sie dazu veranlassen, etwas genauer hinzusehen. Beispiele: Finde etwas besonders Schönes, finde eine Blume, suche etwas Essbares, finde etwas, das du noch nie gesehen hast, finde ein besonderes Blatt ... (Braun et al., 2007, S. 166)

Landart

Landart ist eine Kunstform, bei der aus Naturmaterialien vergängliche Kunstwerke geformt werden. Die einfachste Form ist das Legen von Mandalas aus Naturmaterialien (Braun et al., 2007, S. 167–168).

4.3 Statistische Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Nach einer deskriptiven Darstellung der untersuchten Variablen werden die Hypothesen der Arbeit überprüft.

4.3.1 Deskriptive Analyse

Die wichtigsten Kennwerte der einzelnen Fragen der verschiedenen Skalen des PERIK-Beobachtungsbogens zu den beiden Messzeitpunkten bzw. vor und nach dem Kreativitätsprogramm werden zusammengefasst und beschrieben.

In der folgenden Tabelle 5 sind zunächst die Gesamtwerte für die beiden Testformen des TSD-Z dargestellt. Die Werte lagen zum ersten Messzeitpunkt deutlich unter den Durchschnittswerten des zweiten Testzeitpunktes, wobei die Werte der B-Form in beiden

Fällen etwas höher als für die A-Form lagen. Die Streuung der Werte war bei den verschiedenen Messungen in etwa gleich, nur zum ersten Messzeitpunkt haben die Werte etwas stärker gestreut.

Testform	n	mean	s.d.	min	max
TSD-Z-A, 1. Messung	11	17,27	10,34	8	40
TSD-Z-B, 1. Messung	11	18,45	7,97	8	33
TSD-Z-A, 2. Messung	11	24,55	8,21	12	40
TSD-Z-B, 2. Messung	11	26,36	8,29	15	40

Tabelle 5: Deskriptive Kennwerte für die beiden Testformen des TSD-Z

Die Kennwerte der Items der Skala Kontaktfähigkeit vor dem Förderprogramm sind in der nachfolgenden Tabelle 6 zusammengefasst. Die Durchschnittswerte lagen zwischen 2,9 und 3,6, wobei die Werte der einzelnen Fragen sehr unterschiedlich gestreut haben. Generell ist in diesem Zusammenhang aber auf die geringe Stichprobengröße hinzuweisen. Einzelne Werte der Proband*innen können zu größeren Schwankungen geführt haben.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Kontaktfähigkeit, Item 1	11	3,09	0,83	2	4
Kontaktfähigkeit, Item 2	11	3,09	0,54	2	4
Kontaktfähigkeit, Item 3	11	3,55	1,04	2	5
Kontaktfähigkeit, Item 4	11	2,91	0,70	2	4

Kontaktfähigkeit, Item 5	11	3,55	0,69	3	5
Kontaktfähigkeit, Item 6	11	3,00	1,48	1	5
Kontaktfähigkeit – gesamt	11	19,18	4,69	13	27

Tabelle 6: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Kontaktfähigkeit des PERIK, erste Messung

Zum zweiten Testzeitpunkt waren die Durchschnittswerte generell höher und die Testwerte der Kinder schwanken nicht so stark. Diese sind nachfolgend in Tabelle 7 dargestellt.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Kontaktfähigkeit, Item 1	9	4,00	0,71	3	5
Kontaktfähigkeit, Item 2	9	3,78	0,44	3	4
Kontaktfähigkeit, Item 3	9	4,00	0,71	3	5
Kontaktfähigkeit, Item 4	9	3,33	0,50	3	4
Kontaktfähigkeit, Item 5	9	3,78	0,83	3	5
Kontaktfähigkeit, Item 6	9	3,78	0,67	3	5
Kontaktfähigkeit – gesamt	9	22,67	2,83	19	28

Tabelle 7: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Kontaktfähigkeit des PERIK, zweite Messung

In der folgenden Abbildung 13 sind die Mittelwerte für die beiden Messzeitpunkte noch einmal dargestellt. Auch daran ist zu erkennen, dass die Werte nach dem Förderprogramm höher als davor lagen. Die Unterschiede waren vor allem bei den ersten beiden Fragen und der Frage 6 stärker ausgeprägt.

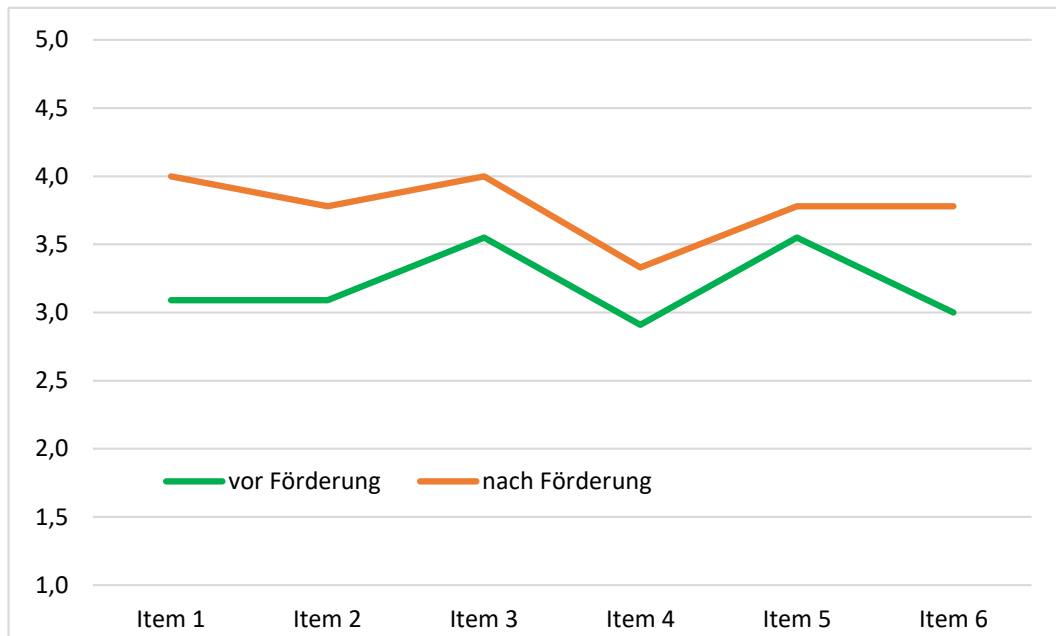


Abbildung 13: Mittelwerte der Skala Kontaktfähigkeit vor und nach dem Förderprogramm

Bei den Fragen zur Selbststeuerung lagen die Mittelwerte bei der Messung vor der Förderung alle über dem Skalenmittelwert von 3,0. Bei drei Fragen war der Durchschnittswert höher als 3,5. Die Streuungen waren bei den einzelnen Items zum Teil sehr unterschiedlich.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Selbststeuerung, Item 1	11	3,64	0,51	3	4
Selbststeuerung, Item 2	11	3,27	0,79	2	4
Selbststeuerung, Item 3	11	3,36	1,03	2	5
Selbststeuerung, Item 4	11	3,09	0,94	1	4
Selbststeuerung, Item 5	11	3,82	0,87	2	5
Selbststeuerung, Item 6	11	3,64	0,51	3	4

Selbststeuerung – gesamt	11	20,82	3,63	14	25
-------------------------------------	----	-------	------	----	----

Tabelle 8: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbststeuerung des PERIK, erste Messung

Nach der Durchführung des Förderprogramms stiegen die Werte aller Fragen deutlich und lagen zum Teil über 4,0, wobei die Streuungen in etwa dem Niveau bei der ersten Messung entsprachen.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Selbststeuerung, Item 1	9	4,00	0,71	3	5
Selbststeuerung, Item 2	9	3,89	0,78	3	5
Selbststeuerung, Item 3	9	3,89	0,78	3	5
Selbststeuerung, Item 4	9	3,89	0,93	2	5
Selbststeuerung, Item 5	9	4,67	0,71	3	5
Selbststeuerung, Item 6	9	4,22	0,67	3	5
Selbststeuerung – gesamt	9	24,56	3,68	18	30

Tabelle 9: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbststeuerung des PERIK, zweite Messung

Aus Abbildung 14 wird deutlich, dass alle Fragen bei der zweiten Messung über dem Niveau der ersten Messung lagen. Besonders stark ausgeprägt war dies für die vierte und fünfte Frage.

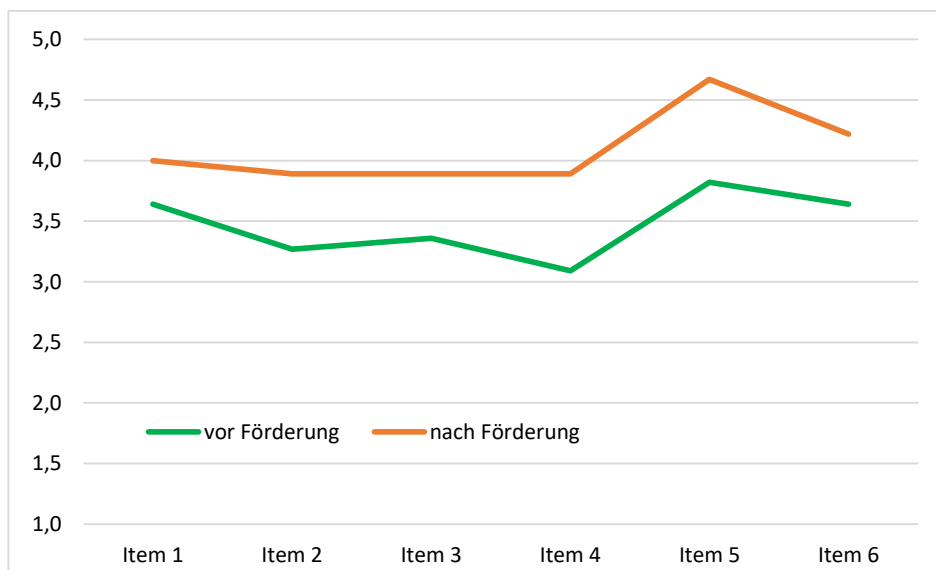


Abbildung 14: Mittelwerte der Skala Selbststeuerung vor und nach dem Förderprogramm

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Selbstbehauptung, Item 1	11	3,55	1,44	1	5
Selbstbehauptung, Item 2	11	3,09	1,14	1	5
Selbstbehauptung, Item 3	11	3,27	1,19	1	5
Selbstbehauptung, Item 4	11	3,45	0,82	2	5
Selbstbehauptung, Item 5	11	3,27	0,91	2	5
Selbstbehauptung, Item 6	11	3,36	0,81	2	5
Selbstbehauptung – gesamt	11	20,00	5,44	10	28

Tabelle 10: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbstbehauptung des PERIK, erste Messung

Für die Selbstbehauptung sind die Kennwerte der einzelnen Fragen in der folgenden Tabelle 10 zusammengefasst. Die Mittelwerte haben sich in einem ähnlich hohen Bereich bewegt und lagen zwischen 3,1 und 3,6. Die Streuungen der Messwerte waren im Schnitt deutlich höher als bei den bisher untersuchten Skalen.

Bei der zweiten Messung lagen die Durchschnittswerte über dem Niveau der ersten Messung, aber nur bei der ersten Frage erreichte der Mittelwert die 4,0-Grenze. Die Streuung der Messwerte nahm bei manchen Fragen sogar noch zu. Dies ist in Tabelle 11 dargestellt.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Selbstbehauptung, Item 1	9	4,00	1,50	1	5
Selbstbehauptung, Item 2	9	3,22	1,30	1	5
Selbstbehauptung, Item 3	9	3,33	1,00	2	5
Selbstbehauptung, Item 4	9	3,78	0,83	3	5
Selbstbehauptung, Item 5	9	3,89	0,78	3	5
Selbstbehauptung, Item 6	9	3,67	0,50	3	4
Selbstbehauptung – gesamt	9	21,89	5,09	13	28

Tabelle 11: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbstbehauptung des PERIK, zweite Messung

Aus der Abbildung 15 der Werte zu den beiden Messzeitpunkten ist zu erkennen, dass die Zunahme für die Skala Selbstbehauptung im Schnitt nicht so stark ausgeprägt war wie bei den Skalen Kontaktfähigkeit und Selbstbehauptung.

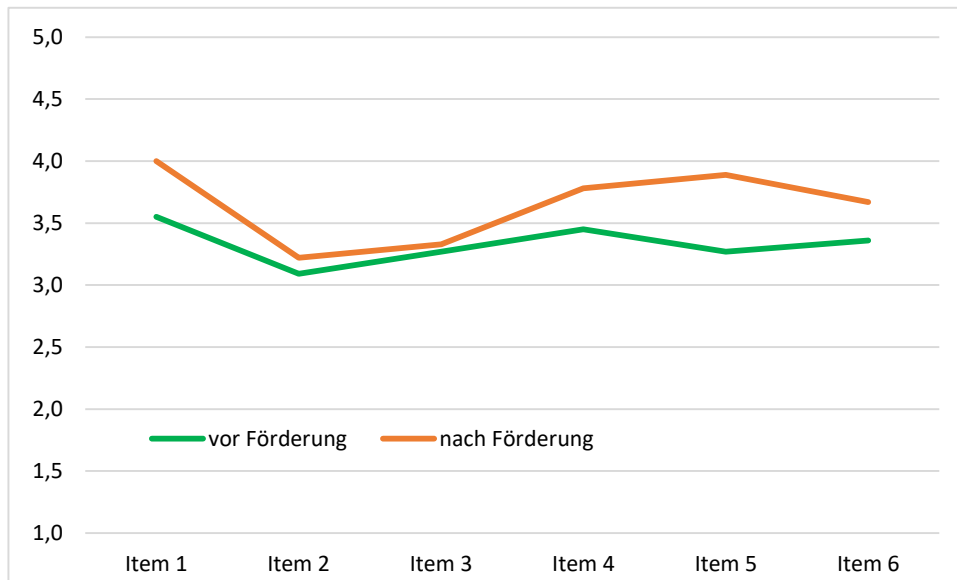


Abbildung 15: Mittelwerte der Skala Selbstbehauptung vor und nach dem Förderprogramm

Bei der Stressregulierung schwankten die Werte bei der Messung vor dem Förderprogramm in einem ähnlichen Bereich wie bei den anderen Skalen. Die einzelnen Messwerte wiesen dabei im Schnitt deutlich geringere Streuungen auf, wie in Tabelle 12 zu sehen.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Stressregulierung, Item 1	11	3,18	0,87	2	4
Stressregulierung, Item 2	11	3,36	0,51	3	4
Stressregulierung, Item 3	11	3,73	0,65	3	5
Stressregulierung, Item 4	11	3,18	0,60	2	4
Stressregulierung, Item 5	11	3,27	0,65	2	4
Stressregulierung, Item 6	11	3,00	0,78	2	4
Stressregulierung – gesamt	11	19,73	2,94	15	25

Tabelle 12: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Stressregulierung des PERIK, erste Messung

Nach dem Förderprogramm stiegen die Mittelwerte der sechs Fragen zur Stressregulierung deutlich an, wobei die Messwerte noch geringere Streuungen aufwiesen als bei der ersten Messung, wie in Tabelle 13 zu sehen.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Stressregulierung, Item 1	9	3,78	0,67	3	5
Stressregulierung, Item 2	9	4,00	0,50	3	5
Stressregulierung, Item 3	9	4,56	0,53	4	5
Stressregulierung, Item 4	9	3,78	0,44	3	4
Stressregulierung, Item 5	9	3,44	0,53	3	4
Stressregulierung, Item 6	9	3,67	0,50	3	4
Stressregulierung - Gesamt	9	23,22	2,17	20	26

Tabelle 13: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Stressregulierung des PERIK, zweite Messung

Die folgende Abbildung 16 zeigt, dass mit Ausnahme des fünften Items alle Mittelwerte bei der zweiten Messung stark angestiegen sind.

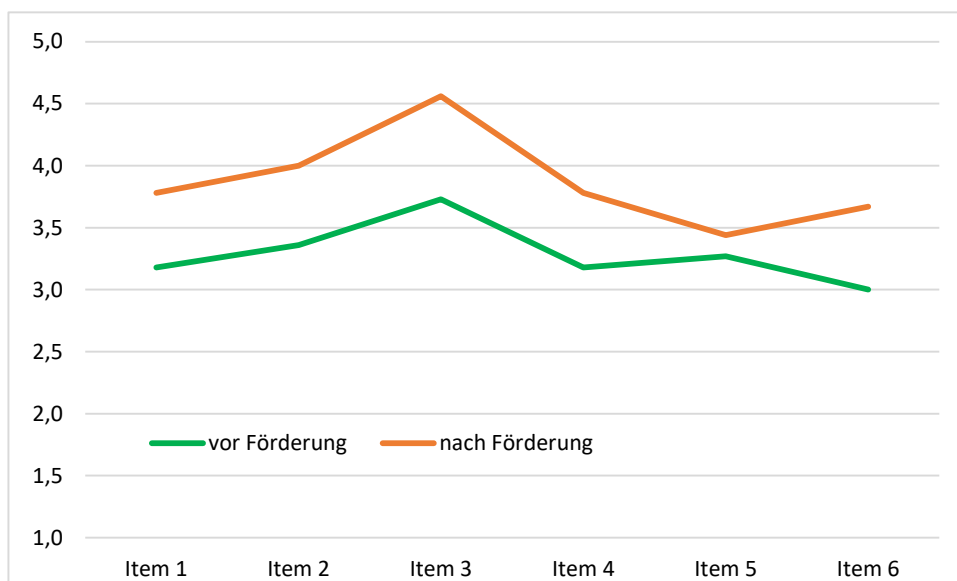


Abbildung 16: Mittelwerte der Skala Stressregulierung vor und nach dem Förderprogramm

Für die Skala Aufgabenorientierung lagen die Durchschnittswerte vor dem Kreativitätsprogramm meist knapp über dem Skalenmittelwert von 3,0. Lediglich die vierte Frage wies einen deutlich höheren Mittelwert auf. Die einzelnen Messwerte der Fragen dieser Skala haben nicht sehr stark gestreut, wie in Tabelle 14 zu sehen.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Aufgabenorientierung, Item 1	11	3,55	0,69	2	4
Aufgabenorientierung, Item 2	11	3,27	0,65	2	4
Aufgabenorientierung, Item 3	11	3,00	0,63	2	4
Aufgabenorientierung, Item 4	11	3,82	0,60	3	5
Aufgabenorientierung, Item 5	11	3,36	0,51	3	4
Aufgabenorientierung, Item 6	11	3,18	0,98	1	4
Aufgabenorientierung – gesamt	11	20,18	2,14	16	23

Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Aufgabenorientiertheit des PERIK, erste Messung

Auch für diese Skala gilt, dass die Mittelwerte bei der zweiten Messung deutlich höher als bei der ersten Messung waren, wie in Tabelle 15 ersichtlich.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Aufgabenorientierung, Item 1	9	4,00	0,87	3	5

Aufgabenorientierung, Item 2	9	3,89	0,93	3	5
Aufgabenorientierung, Item 3	9	3,56	0,53	3	4
Aufgabenorientierung, Item 4	9	4,67	0,50	4	5
Aufgabenorientierung, Item 5	9	4,00	0,71	3	5
Aufgabenorientierung, Item 6	9	3,44	1,01	1	4
Aufgabenorientierung – gesamt	9	23,56	2,74	20	28

Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Aufgabenorientiertheit des PERIK, zweite Messung

Mit Ausnahme des ersten und des letzten Items stiegen die Mittelwerte nach dem Förderprogramm um mehr als einen halben Skalenpunkt an, wie in Abbildung 17 dargestellt.

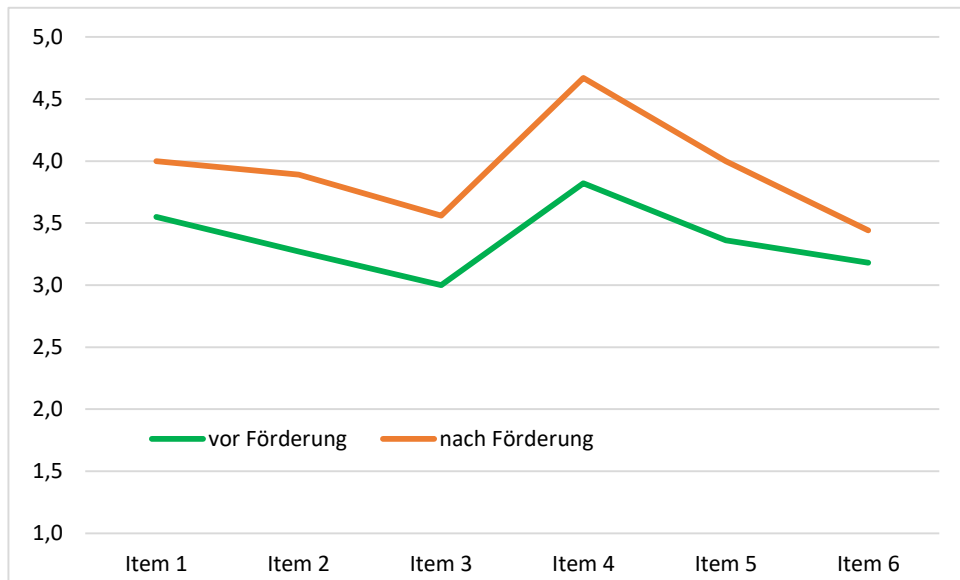


Abbildung 17: Mittelwerte der Skala Aufgabenorientierung vor und nach dem Förderprogramm

Schließlich sind auch für die sechste Skala des PERIK die Kennwerte der einzelnen Fragen zum ersten Messzeitpunkt in der folgenden Tabelle 16 zusammengefasst. Die Mittelwerte lagen größtenteils bei rund 3,5. Bei der ersten Frage lag der Durchschnittswert deutlich darüber, bei der letzten Frage deutlich darunter. Die Streuung für Item 3 war rund doppelt so hoch als die Streuung für die anderen Fragen dieser Skala.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Explorationsfreude, Item 1	11	3,82	0,60	3	5
Explorationsfreude, Item 2	11	3,55	0,52	3	4
Explorationsfreude, Item 3	11	3,55	1,13	1	5
Explorationsfreude, Item 4	11	3,55	0,52	3	4

Explorationsfreude, Item 5	11	3,36	0,51	3	4
Explorationsfreude, Item 6	11	3,00	0,63	2	4
Explorationsfreude – gesamt	11	20,82	2,86	15	25

Tabelle 16: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Explorationsfreude des PERIK, erste Messung

Bei der Messung nach dem Förderprogramm stiegen die Mittelwerte deutlich an und lagen größtenteils über dem Wert 4. Die Streuungen lagen meist unter dem Niveau der ersten Messung, wie in Tabelle 17 ersichtlich.

Hinweis: 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = durchgängig

Item	n	mean	s.d.	min	max
Explorationsfreude, Item 1	9	4,33	0,50	4	5
Explorationsfreude, Item 2	9	4,22	0,44	4	5
Explorationsfreude, Item 3	9	4,44	1,01	2	5
Explorationsfreude, Item 4	9	4,33	0,71	3	5
Explorationsfreude, Item 5	9	3,89	0,33	3	4
Explorationsfreude, Item 6	9	3,67	0,50	3	4
Explorationsfreude – gesamt	9	24,89	2,52	19	28

Tabelle 17: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Explorationsfreude des PERIK, zweite Messung

In der folgenden Abbildung 18 ist erkennbar, dass die Mittelwerte bei allen Fragen stark angestiegen sind und zumindest einen halben Skalenpunkt über dem Wert der ersten Messung lagen.

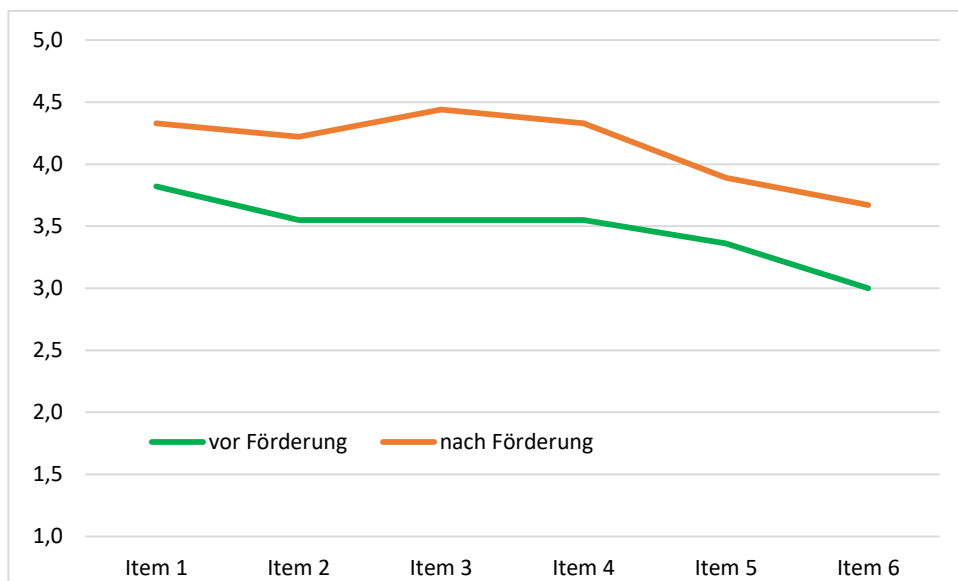


Abbildung 18: Mittelwerte der Skala Explorationsfreude vor und nach dem Förderprogramm

4.3.2 Prüfung der Hypothesen

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen der vorliegenden Arbeit mit den geeigneten statistischen Methoden überprüft. Folgende Hypothesen wurden formuliert:

Hypothese 1:

H_0 : Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird das schöpferische Denken bei Kindergartenkindern nicht gesteigert.

H_1 : Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird das schöpferische Denken bei Kindergartenkindern gesteigert.

Hypothese 2:

H₀: Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird die Resilienz bei Kindergartenkindern nicht gesteigert.

H₁: Durch ein Kreativitätsförderprogramm wird die Resilienz bei Kindergartenkindern nicht gesteigert.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Dabei wurden die Messwerte von Personen miteinander verglichen, die zu zwei Zeitpunkten erhoben wurden. In der folgenden Tabelle 18 sind die Ergebnisse für die beiden Formen des TSD-Z Tests zum schöpferischen Denken zusammengefasst.

Für beide Testformen konnten statistisch bedeutsame Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten festgestellt werden. In beiden Fällen stieg der Durchschnittswert nach der Förderung deutlich um rund 7 bzw. 8 Punkte an. Die Fähigkeit des schöpferischen Denkens war bei diesen Testformen nach der Förderung deutlich erhöht.

Test	Zeitpunkt				t-Wert	p
	vor Förderung		nach Förderung			
	mean	s.d.	mean	s.d.		
TSDZ-A	17,27	10,34	24,55	8,21	2,81	.018
TSDZ-B	18,45	7,97	26,36	8,29	3,52	.006

Tabelle 18: Unterschiede vor und nach der Förderung für den TSD-Z

Für den PERIK gibt es eine Reihe von verschiedenen Bereichen zur Messung der sozial-emotionalen Entwicklung. Für die einzelnen Bereiche sind die Ergebnisse in der folgenden Tabelle 19 zusammengefasst.

Für alle sechs Bereiche konnten statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten nachgewiesen werden. Die sozial-emotionale Entwicklung war bei den getesteten Kindern nach der Förderung in allen Bereichen signifikant höher als vor der Förderung.

Bereich	Zeitpunkt				t-Wert	p
	vor Förderung		nach Förderung			
	mean	s.d.	mean	s.d.		

Kontaktfähigkeit	17,89	4,01	22,67	2,83	8,73	< .001
Selbststeuerung	20,44	3,75	24,56	3,68	8,49	< .001
Selbstbehauptung	18,89	5,21	21,89	1,70	7,35	< .001
Stressregulierung	19,33	3,12	23,22	2,17	6,14	< .001
Aufgaben-orientierung	19,78	2,11	23,56	2,75	7,25	< .001
Explorationsfreude	20,22	2,73	24,89	2,52	9,33	< .001

Tabelle 19: Unterschiede vor und nach der Förderung für den PERIK

In Abbildung 19 sind die in allen Bereichen erhöhten Gesamtwerte beider Tests nach der Durchführung des Kreativitätsprogrammes ersichtlich.

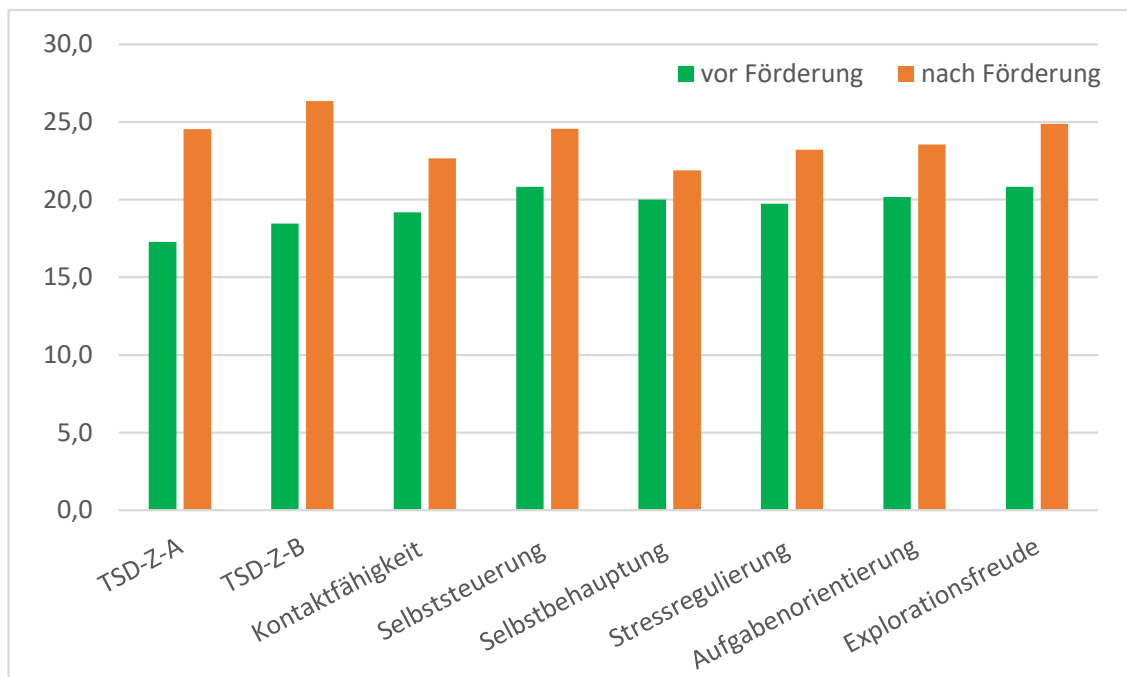


Abbildung 19: Gegenüberstellung der Gesamtwerte vor und nach der Förderung

4.4 Diskussion

Diese Studie der vorliegenden Arbeit liefert empirische Hinweise, dass Kinder im früh-kindlichen Alter, durch eine regelmäßige Kreativitätsförderung positive Auswirkungen

auf Kreativitätsentwicklung, Resilienz und psychosoziale Gesundheit erlangen. Zusammenfassend gesagt entfaltet sich die kreative Entwicklung bei den Kindern individuell, da es sich um eine alterserweiterte Kindergartengruppe handelt und wie schon mehrmals erwähnt die Probanden zwischen vier und sieben Jahre alt waren.

Folgende Ergebnisse zeigen die zwei in obigen Kapiteln erwähnten Untersuchungsmethoden. Vorerst ist beim Ergebnis der TSD-Z Methode ersichtlich, dass sich eine deutlich signifikante Steigerung des kreativ-schöpferischen Denkens in einer geraumen Zeit aufweist. Der Gewinn der kontinuierlichen kreativen Übungen führt dahin, dass die Kinder im Laufe der Zeit zum divergenten Denken angeregt werden. Die Veränderung im Denken war in den Untersuchungswochen deutlich ersichtlich. Die Kinder konnten ihre eigenen Ideen einbringen und waren motiviert frei-kreativ zu denken. Die Unterschiede in den zwei Messungen des Tests TSD-Z sind in der Tabelle 5 genau ersichtlich. Vor allem sind die Werte zum zweiten Messzeitpunkt stark gestiegen.

Die Ergebnisse der PERIK-Methode weisen folgende Werte auf. Zusammengefasst sind sechs Bereiche aus dem PERIK-Beobachtungsbogen, die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes begleiten, evaluiert worden: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude. Die Resultate zu den Messungen der sozial-emotionalen Entwicklungen zeigen in allen untersuchten Bereichen eine deutliche Steigerung nach der zweiten Messung. Bezüglich der Messung im Bereich der Kontaktfähigkeit zeigen die Ergebnisse einen Anstieg vor allem in Aspekten des schnellen Kontaktes zu anderen Kindern, Initiierung der Spiele und Knüpfung der Freundschaften. Auch im Hinblick auf den Bereich Selbststeuerung lagen alle Punkte der zweiten Messung über dem Niveau der ersten Messung. Hierbei ist in der Abbildung 14 ersichtlich, dass die Items vier und fünf deutlich höher sind als zuvor. Aus den Ergebnissen der Kompetenz der Selbstbehauptung sind die Werte merklich über dem Durchschnitt der ersten Messung. Ergänzend dazu, ist bei der Messung der Selbstbehauptung im Bereich des Erzählens der Wert deutlich höher als bei den anderen. Neben den angeführten Messungen ist ebenso der Bereich der Selbstregulierung deutlich nach der zweiten Messung gestiegen. In der Basiskompetenz der Selbstregulierung ist in der Abbildung 16 erkennbar, dass Item 5 nur teilweise anstieg. Die Ergebnisse der gemessenen Kompetenz der Skala Aufgabenorientierung zeigen einen Anstieg im Mittelwert. In der Basiskompetenz der Genauigkeit beim Schneiden, Kleben, Bauen usw. in der Skala Aufgabenorientierung stieg der Wert deutlich über dem Durchschnitt an. Die

letzte zusammengefasste Basiskompetenz nach perik, die Explorationsfreude zeigt nach der wochenlangen Kreativitätsförderung weiter einen Anstieg der Werte an. Das Item 3 mit dem Schwerpunkt der „Wissbegierde“ stieg doppelt so hoch im Vergleich zu anderen Items in der Explorationsskala an.

Die Ergebnisse der empirischen Forschung dieser Arbeit bestätigen die Hypothesen, dass die Kinder im schöpferischen Denken und in der Resilienz, in der sozial-emotionaler Basiskompetenz im Zuge eines Kreativitätsprogrammes gefördert werden können.

Es lässt sich eine deutliche Tendenz in dieser Analyse erkennen, dass Probanden und Proband*innen im Alter von vier bis sieben sehr wohl in ihrer Kreativität gefördert werden können. Anhand der Resultate kann schlussfolgernd erwähnt werden, dass Kinder in den untersuchten Bereichen eine Steigerung in der Kreativitätsfähigkeit erfolgreich abgeschlossen haben. Kurzum kann gesagt werden, dass Kinder ein pädagogisches Vorbild brauchen, mit dem Ziel ihre Facetten im Bereich der Kreativität erleben zu lassen und wir sie in ihrem Tun als pädagogische Fachkraft fördern und begleiten sollen. Kritisch muss allerdings angemerkt werden, dass die Ergebnisse explorativen Charakter haben. Es war aufgrund der kleinen Stichprobe nicht möglich, hypothesenprüfende statistische Verfahren anzuwenden.

5 Empirischer Teil II

Als Grundlage für den zweiten empirischen Teil dieser Masterthesis wurden Expert*inneninterviews zum Thema ‚Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als gesundheitsförderliche Ressource‘ mit zehn Pädagog*innen aus der Steiermark durchgeführt.

Das Vorwissen zum Masterthema wurde im Zuge der Bearbeitung der Masterthesis im theoretischen Teil gesammelt und hatte wenig bis keinen Einfluss auf die Interviewsituation. Die Forscherin konnte mit Offenheit, weiter Perspektive und einer reflektierten Haltung im qualitativen Forschungsprozess auftreten. Durch die intensive Bearbeitung des Gegenstands bzw. der Kernthematik bestanden jedoch Vorvermutungen über die untersuchten Zusammenhänge, die durchaus Einfluss auf die Forscherin hatten und zu einer kritischen Auseinandersetzung und Hinterfragung führten (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 11). Der Schritt des Explorierens der Interviews wurde durchgeführt, um sich mit den Texten vertraut zu machen und Auffälligkeiten oder Abweichungen, Extreme und/oder Muster zu erkennen (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 13).

Um die Durchführung der Interviews effizienter zu gestalten und wichtige Informationen zu den relativ eng begrenzten Fragestellungen sammeln und sicherstellen zu können, wurde ein Interviewleitfaden verwendet. Es bestanden bereits theoriegeleitete spezifische Vorannahmen zum Forschungsfeld. Demnach machte es Sinn, mithilfe eines Leitfadens durch den Kommunikationsverlauf des Interviews zu führen und alles im Blickfeld zu haben bzw. zu bewahren.

Die Interviews wurden als mündliche Befragungen innerhalb eines Monats im Zeitraum vom 18. August 2022 bis 13. September 2022 in den verschiedenen elementarpädagogischen Einrichtungen durchgeführt. Nach jedem qualitativen Interview wurde unmittelbar nach der Durchführung ein Postskriptum angefertigt, das wichtige Aspekte des Gesprächs enthielt. Um diese Daten wissenschaftlich darzustellen, wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz herangezogen und mit dem Textanalyseprogramm MAXQDA wurden die empirischen Daten der Interviews inhaltlich analysiert und ausgewertet.

5.1 Ziel und Fragestellungen (Hypothesen)

Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit war, durch die geführten Interviews Einblicke in die Lebenswelt der Pädagog*innen zu gewinnen. Dies diente der Erörterung, wie wichtig

diese die Umsetzung von Kreativitätsförderung in der Praxis erachten. Weiters wurde untersucht, ob Kreativitätsförderung vermehrt in den Alltag integriert werden soll.

Daraus haben sich folgende Hauptforschungsfragen ergeben:

1. Können durch gezielte Kreativitätsförderung das schöpferische Denken und die Resilienz bei Kindern gesteigert werden?
2. Wie sensibilisiert ist das Bewusstsein der Pädagog*innen hinsichtlich deren Rolle in der Kreativitätsförderung?

5.2 Untersuchungsmethode

Dieser Teil der Arbeit beschreibt die wissenschaftliche Vorgangsweise der empirischen Erhebungsmethode. Es wird das qualitative Vorgehen erläutert und der Abschnitt widmet sich dem ausgewählten problemzentrierten Interview (PZI) sowie dem Aufbau des Interviewleitfadens. In weiterer Folge werden die Erhebungs- und Auswertungsverfahren beschrieben.

5.2.1 Untersuchungsdesign – qualitative Inhaltsanalyse

Im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit den diversen Arbeitsschritten der qualitativen Inhaltsanalyse und passend zum Untersuchungsgegenstand bzw. den zehn Interviews mit den Pädagog*innen aus dem elementarpädagogischen Bereich kristallisierte sich heraus, dass die Methodik nach Kuckartz für die Untersuchung am geeignetsten war.

Sowohl Mayring, Mitbegründer der qualitativen Inhaltsanalyse, als auch Kuckartz, Professor für Erziehungswissenschaften, bieten einen guten Überblick zur qualitativen Inhaltsanalyse. Beide haben konkrete Ablaufmodelle zur Inhaltsanalyse erarbeitet. Kuckartz hat seinen Arbeitsschwerpunkt auf die computergestützte Analyse qualitativer Daten gelegt und fokussiert sich auf die sozialwissenschaftliche Umweltforschung sowie auf die Bildungsforschung. Er entwickelte unter anderem das Textanalyseprogramm MAXQDA weiter (Dresing & Pehl, 2018, S. 36, 17, 48).

Kuckartz setzt auf Kriterien, die aus quantitativen Sozialforschung stammen, wie zum Beispiel das Codieren zur Sortierung verschiedener Textstellen nach unterschiedlichen Aspekten. Weiters arbeitet er direkt mit der unveränderten Textstelle, ohne diese zu pa-

raphrasieren. So wird die Nachvollziehbarkeit der Arbeitsschritte durch die softwareunterstützte Analyse mit MAXQDA ermöglicht (Dresing & Pehl, 2018, S. 7, 43; Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. XIII, 24–25, 43).

Kuckartz ist außerdem wichtig, dass das Interview ‚als Ganzes‘ mitsamt der Vieldeutigkeit und den Widersprüchen berücksichtigt wird. Dazu hat er in seinen Werken einen genauen Arbeitsschritt erklärt, die sogenannte ‚initiiierende Textarbeit‘. Durch diesen Arbeitsschritt wird das Interview zuerst auf inhaltlicher Ebene zusammengefasst und die Besonderheiten werden im Interviewverlauf festgehalten. Dies war für die Forschenden dieser Arbeit bei der Auseinandersetzung mit den Interviews gut nachvollzieh- und umsetzbar (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. XV, 16, 19, 45, 106).

Obwohl Mayring ein sehr strukturiertes und theoriegeleitetes Vorgehen verfolgt, ist dieses ohne Erfahrung schwer auf die eigene Arbeit umzusetzen. Die verschiedenen Regeln werden – auch in seinen Werken – nicht näher erläutert (Pehl, 2021).

Es gibt nicht eine qualitative Inhaltsanalyse, sondern viele Variationen mit einigen Unterschieden, aber auch Ähnlichkeiten. Für diese Arbeit wurde die Analyse nach Kuckartz als besser geeignet empfunden, um eine Vorstellung von den verschiedenen Aspekten des Ablaufs qualitativer Inhaltsanalysen zu erhalten. Im Zuge dieser Arbeit wurde sich seitens der Forschenden zum ersten Mal mit einer qualitativen Inhaltsanalyse und Auswertung von empirischen Daten auseinandergesetzt. Die Analyse der Daten erfolgte mit dem Softwareprogramm MAXQDA, da eine optimale Kompatibilität zwischen der Auswertungsmethode und dem computerunterstützten Programm garantiert wurde.

5.2.2 Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurde anhand der Literatur die fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA herangezogen und es wurden thematische Kategorien gebildet (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 26). Das Ablaufschema einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz besteht aus sieben Phasen, die in Abbildung 20 dargestellt sind.

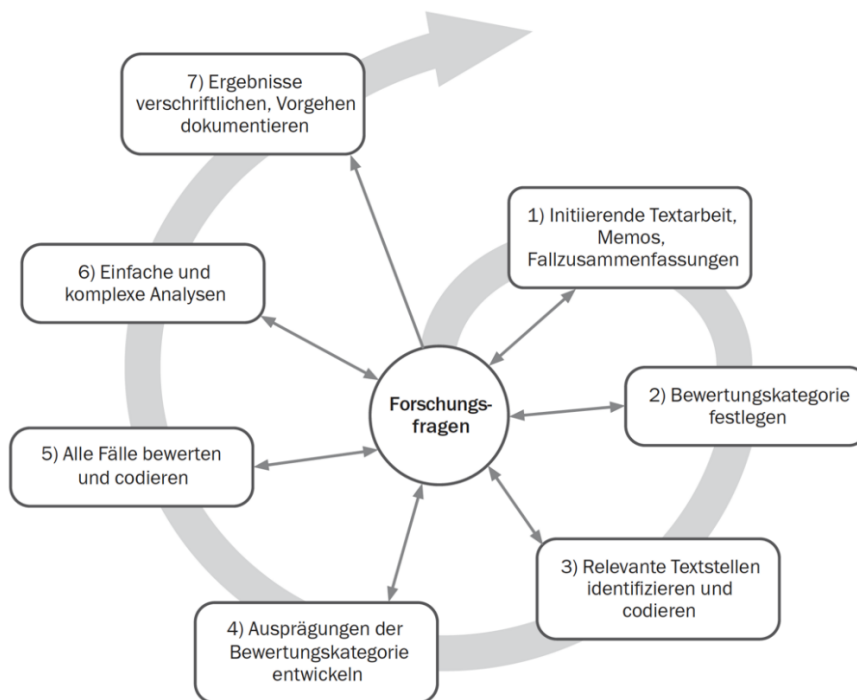


Abbildung 20: Inhaltliche Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse, Ablauf in sieben Phasen (Quelle: Kuckartz, 2020, S. 159)

Phase 1: Initiierende Textarbeit – Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos

Die erste Auseinandersetzung mit den Daten des Interviews erfolgt, um sich mit den Daten vertraut machen zu können. Wichtige Textpassagen werden handschriftlich mit Marker hervorgehoben und zentrale Erkenntnisse werden in Memos festgehalten (Morgenstern-Einenkel, 2022). Aufgenommen werden Fälle, die relevante Merkmale, extreme Ausprägungen oder Auffälligkeiten aufweisen (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 159–160).

Phase 2: Bewertungskategorie festlegen – Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

In Phase 2 werden die Hauptkategorien aus den Forschungsfragen abgeleitet. Es werden die deduktiven Codes sowie die Ableitung der Kategorien aus den forschungsleitenden Fragen bzw. den Erkenntnisinteressen erörtert. Meist ist dies ein Wechselspiel zwischen deduktiver und induktiver Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 160). Fraglich ist, ob zuerst eine deduktive oder eine induktive Inhaltsanalyse vorgenommen

wird. Im Fall dieser Arbeit wurde bei der Entwicklung der Kategorien zunächst deduktiv vorgegangen. In Tabelle 20 wird das Kategoriensystem mit dessen Haupt- und Unterkategorien dargestellt und beschrieben.

5.2.3 Entwicklung des Kategoriensystems

Die systematische Analyse der Interviews wird durch das Arbeiten mit Codes und Kategorien ermöglicht (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 24). „Ein Code ist in der qualitativen Forschung meistens ein Wort oder eine kurze Wortfolge, die einem Teil der sprachlichen oder visuellen Daten symbolisch ein summatives, hervorstechendes, das Wesen erfassendes und/oder evokatives Attribut zuordnet“ (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 24).

Themenbereiche und Fragen des Leitfadens	Kategorie
Sehen Sie sich selbst als kreativen Menschen? Wie äußert sich das? Beispiele?	Selbsteinschätzung
In welchen Bereichen wenden Sie diese Fähigkeit im beruflichen Umfeld an?	Merkmale Kreativität (wie äußert sich das; Beispiele zu Kreativität) <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibungen zur Kreativität
Haben Sie zum Thema Kreativität bereits Kurse oder Fort- und Weiterbildungen besucht? Wenn ja, welche und was konnten Sie für sich und für die Arbeit mitnehmen? Wenn nein, würden Sie sich für Fortbildungen zu diesem Thema interessieren? Zu welchen Aspekten? Können Sie mir das näher erklären? (Themen etc.)	Arbeitsbereiche (wo wird Kreativität angewendet, umgesetzt?)
Welche Rolle hat die pragmatische Kreativität (Problemlösungsfähigkeit, Erfindungen, Ideenproduktion, Exploration, Alltagslösungen) und die ästhetische Kreativität (bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literacy) für Sie in der Arbeit mit Kindern?	Gelebte Kreativität (Rolle der Kreativität – gelebte Rollen der Kreativität) <i>Unterkategorie:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ästhetische Kreativität • Pragmatisch Kreativität • Allgemein zur Kreativität (gilt für beide Begriffe: ästhetische und pragmatische Kreativität) – wenn im Interview zwischen den beiden nicht differenziert wird

Themenbereiche und Fragen des Leitfadens	Kategorie
Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen dem ‚Freien Spielen im Kindergarten‘ und der ‚Entfaltung der Kreativität eines Kindes‘? Weshalb? Auf welche Weise wird dort Kreativität gefördert?	Freies Spielen
Kann Ihrer Meinung nach die Kreativität von Kindern gefördert werden und wenn ja, wie? Beispiele	Entfaltung der Kreativität
Fallen Ihnen besondere Momente mit den Kindern in Bezug auf kreative Prozesse ein, die Sie uns etwas genauer erläutern könnten?	Besondere Momente/kreative Prozesse <i>Unterkategorie:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Theaterspielen (Wie haben sich die Pädagog*innen gefühlt?)
Inwieweit sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz (psychischer Widerstandskraft) von Kindern?	Resilienz <i>Unterkategorie:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zum Beispiel zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz
Gibt es zu diesem Thema noch etwas, was Sie ergänzen möchten?	Diverses/Ergänzungen (alles, was nicht zuordenbar ist)

Tabelle 20: Entwicklung der Haupt- und Unterkategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Phase 3: Relevante Textstellen identifizieren und codieren

Im nächsten Schritt wurden die Codes in MAXQDA erstellt (siehe Codebuch im Anhang). In Abbildung 21 ist das erstellte Codesystem mit den codierten Textsegmenten dargestellt. Jeder Code wurde einer Farbe zugeordnet und es wurde eine inhaltliche und formale Strukturierung vorgenommen. Die Aussagen der Interviewten wurden den Codierungen zugewiesen. Dabei handelte es sich um eine deduktive Codierung, bei der die Kategorien vor der Auseinandersetzung mit den Daten bekannt waren (Kuckartz, Rüdiger, 2020, S. 161). Für diese Arbeit wurde das Kategoriensystem (siehe Abbildung 21) vorab erstellt und die Aussagen der Interviewten wurden den Kategorien zugeordnet.

Codesystem

1 Selbsteinschätzung	22
2 Arbeitsbereiche Kreativität	0

2.1 im Turnsaal/Bewegungsraum	5
2.2 beim Basteln im Kreativbereich	12
2.3 im Garten	1
2.4 im Wald	2
2.5 im Sesselkreis/Morgenkreis	2
2.6 Wandtafel	7
3 Fort- und Weiterbildung	0
3.1 Ja	7
3.2 Nein	9
3.3 Wünsche	19
4 Zugang Ästhetische & Pragmatische Kreativität	0
4.1 Pragmatische Kreativität	23
4.2 Ästhetische Kreativität	38
4.3 Allgemein zur Kreativität	33
5 Zusammenhang Freies Spielen & Entfaltung der Kreativität	28
6 Förderung der Kreativität der Kinder	0
6.1 Ja	31
6.2 Nein	9
7 Besondere Momente/kreative Prozesse	0
7.1 Musizieren	1
7.2 Turnen	1
7.3 Malen/Zeichnen	7
7.4 Theaterspielen	2
7.5 kreative Bastelarbeiten	8
7.6 Experimentieren	0
8 Resilienz	0
8.1 Zusammenhänge	23
8.2 Allgemein zur Resilienz	11
9 Diverses/Ergänzungen	0
9.1 Persönliches/persönliche Erfahrung Pädagog*innen	20
9.2 Eltern/Bezugspersonen	5

Abbildung 21: Codesystem mit Haupt- und Subkategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Dieses Vorgehen bezog sich auf die Hauptkategorien. Durch das strukturierte Leitfadenterview haben sich die Subkategorien entwickelt. Es wurde daher ein Schritt vorgezogen und das Textmaterial den Subkategorien direkt zugewiesen. (Morgenstern-Einenkel, 2022).

Induktive Codes oder Kategorien werden aus dem vorliegenden Interviewdatenmaterial erzeugt. Diese werden im Nachhinein zusätzlich gebildet und dem Kategoriensystem hinzugefügt. Dadurch kann ein völlig neuer Aspekt erzeugt werden. Diese Vorgehensweise ist bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz erlaubt (Morgenstern-Einenkel, 2022).

Beim strukturierten Leitfadeninterview werden Themen durch Fragen aufgeworfen. Demnach kann eine Frage meist direkt einer oder mehreren Subcodierungen zugeordnet werden. Infolge werden teilweise ganze Absätze direkt einer Subcodierung zugeordnet. Die kleinste Codierung oder Codiereinheit ist ein Satz. Bei der größten Codierung wird so viel Kontext hineingenommen, dass die Aussage verständlich ist (Morgenstern-Einenkel, 2022).

Phase 4, 5, 6: Ausprägung der Bewertungskategorie entwickeln, alle bewerten und codieren, einfach und komplexe Analysen

Die MAXQDA-Software ermöglicht, dass die Phasen 4, 5 und 6 in einem Schritt durchgeführt werden können. In diesen Phasen könnten die Daten noch einmal umcodiert werden (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 161–172). Dies war jedoch für die vorliegende Masterarbeit nicht erforderlich. Sind alle Codierungen aufgesplittet und ist das gesamte Material mit dem Codesystem ausdifferenziert, sind die Schritte der Phasen 4 und 5 mit der Codierung vollendet. In diesen beiden Phasen wird noch einmal analysiert, ob das Codesystem brauchbar ist und/oder Zusammenlegungen von Haupt- oder Unterkategorien sinnvoll sind (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 161–172).

Werden im Zuge der Codierung komplett neue Themen beim Codieren aufgegriffen, werden quer zu den deduktiven Aspekten neue Kategorien generiert. Dies können beispielsweise neue Aspekte oder Anomalien sein, die für die wissenschaftliche Arbeit von Bedeutung sind und durch sogenanntes exploratives Arbeiten entstehen (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 161–172). Werden keine Kategorien mehr gefunden, ist das Kategoriensystem gesättigt.

In der nachfolgenden Abbildung 22 sind die endgültigen Kategorien ersichtlich. Die im Nachhinein hinzugekommenen induktiven Kategorien sind entsprechend gekennzeichnet. Am Ende von Phase 4 und 5 lag ein ausdifferenziertes deduktiv-induktives Codesystem vor. Die Codierung war somit abgeschlossen. Dies ermöglichte eine Überschaubarkeit der codierten Segmente aller Dokumente für die einfachen und komplexen Analysen und Visualisierungen in Phase 6 (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 159).

Liste der Codes		
Codesystem		326
Selbsteinschätzung		22
Arbeitsbereiche Kreativität		0
im Turnsaal/Bewegungsraum		5
beim Basteln im Kreativbereich		12
im Garten		1
im Wald		2
im Sesselkreis/Morgenkreis		2
Wandtafel		7
Fort- und Weiterbildung		0
Ja		7
Nein		9
Wünsche		19
Zugang Ästhetische & Pragmatische Kreativität		0
Pragmatische Kreativität		23
Ästhetische Kreativität		38
Allgemein zur Kreativität		33
Zusammenhang Freies Spielen & Entfaltung der Kreativität		28
Förderung der Kreativität der Kinder		0
Ja		31
Nein		9
Besondere Momente/kreative Prozesse		0
Musizieren		1
Turnen		1
Malen/Zeichnen		7
Theaterspielen		2
kreative Bastelarbeiten		8
Experimentieren		0
Resilienz		0
Zusammenhänge		23
Allgemein zur Resilienz		11
Diverses/Ergänzungen		25
Sets		0

Induktive Subkategorien

Induktive Subkategorien

Abbildung 22: Finales Codesystem (Quelle: eigene Darstellung)

Bei der Analyse qualitativer Daten sollten Forschende sich stets bewusst sein, dass die untersuchten Phänomene durch die eigene Brille und aus einer vorgeprägten Perspektive betrachtet werden (Breuer et al., 2019; Döring & Bortz, 2016; Mayring, 2016). Dies zeigt sich deutlich, wenn Forschende aus verschiedenen Disziplinen die gleichen Daten analysieren. Während Psycholog*innen auf deren psychologisches Vorwissen zurückgreifen, berücksichtigen Soziolog*innen eher gesellschaftliche Zusammenhänge (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 11).

In Phase 6 werden kategorienbasierte Auswertungen entlang der Haupt- und Subkategorien durchgeführt sowie Zusammenhänge innerhalb des codierten Systems herausgearbeitet. Weiteres werden grafische Darstellungen und gegebenenfalls Fallübersichten für die Verschriftlichung vorbereitet (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 167–173).

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen, Vorgehen dokumentieren

Die in Phase 6 erstellten Beschreibungen der Kategorien und Ausprägungen werden in Phase 7 direkt bzw. unverändert als Ergebnisse verschriftlicht (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 173). Die Verschriftlichung der Ergebnisse erfolgt auf die gleiche Weise wie bei der inhaltlich strukturierenden Analyse. Alle im Analyseprozess geschriebenen Auswertungstexte, die in Memos festgehaltenen Erkenntnisse sowie die erstellten Abbildungen, Übersichten und Tabellen werden in einem finalen Ergebnisbericht zusammengeführt. Dabei können auch Zitate aus dem Datenmaterial ergänzt werden (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 173)

„Das zentrale Ziel dieser Auswertungsstrategie besteht darin, im Vergleich der vorliegenden Experteninterviews das ‚Überindividuell-Gemeinsame‘ herauszuarbeiten, das heißt: gemeinsam geteilte, gewissermaßen typische Wissensbestände, Relevanzstrukturen und Deutungsmuster zu rekonstruieren“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 80, zitiert nach Bogner et al., 2014, S. 78).

5.3 Stichprobe, Sampling und Zugang zum Feld

In diesem Abschnitt wird die Auswahl der Stichprobe erläutert sowie der Ablauf der Interviews beschrieben.

Das Sampling beim Interviewen von Expert*innen als gezielte Auswahl von zu befragenden Personen orientiert sich in erster Linie an den Forschungsfragen. Demnach sollen Personen gefunden werden, die als Informant*innen über den gewählten Forschungsgegenstand bzw. die Forschungsfragen Auskunft erteilen können. Deren themenrelevanten Deutungen sollen erhoben werden. Zumeist gibt es keinen klar abgegrenzten Expert*innenpool, aus dem nach bestimmten Vorgaben wie zum Beispiel soziodemografischen Merkmalen ausgewählt werden kann. Vielmehr ist der zugeschriebene Expert*innenstatus vom jeweiligen Forschungsfeld und -interesse abhängig (Bogner et al., 2014, S. 88–89).

Die Recherche bezüglich Kindergarteneinrichtungen in der Steiermark erfolgte über das Internet und die Stichprobenauswahl verlief nach dem Zufallsprinzip. Für diese Arbeit wurden die Organisationen bzw. die elementarpädagogischen Einrichtungen telefonisch kontaktiert und potenziell zu Befragende persönlich und einzeln angesprochen. „Das heißt, es wurde eine grundsätzliche Entscheidung der Teilnahme an der Forschung getroffen – von jedem einzelnen“ (Bogner et al., 2014, S. 88–89). Alle telefonisch erreichten Proband*innen haben ein Interview zugesichert und die Termine fanden wie vereinbart statt (Bogner et al., 2014, S. 27). Zuvor wurden alle am Interview beteiligten über den Hintergrund und das Ziel der Befragung sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Aufgrund der kleinen Stichprobe mit insgesamt neun Interviewten aus dem elementarpädagogischen Bereich bieten diese Ergebnisse nur einen Einblick in diesen Bereich und weisen keine Repräsentativität auf. Allerdings sind diese als Anknüpfungspunkt für weiterführende Erhebungen zu betrachten.

In der folgenden Tabelle 21 befindet sich eine Übersicht der Interviewpartner*innen und die Dauer deren Tätigkeit im Beruf. Die Zahl der Jahre ließen sich aus den geführten Interviews mit den Gesprächspartner*innen ableiten.

Interview-nummer	Alter anonymisiert	Anonymisierte Bezeichnung	Jahre im Beruf	Ort anonymisiert
Interview2	Alter2	Person2	10	-
Interview3	Alter3	Person3	22	Einrichtung 1
Interview4	Alter4	Person4	25	-
Interview5	Alter5	Person5	2	-
Interview6	Alter6	Person6	10	-
Interview7	Alter7	Person7	< 10	-
Interview8	Alter8	Person8	1	-
Interview9	Alter9	Person9	2	-
Interview10	Alter10	Person10	11	-

Tabelle 21: Übersicht der Daten der Interviewpartner*innen (Quelle: eigene Darstellung)

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass von den insgesamt neun Interviewpartner*innen vier Interviewpartner*innen sich unter zehn Jahren im Beruf befinden, drei von diesen Personen ein bis zwei Jahre Praxisbezug aufweisen und fünf Interviewpartner*innen

mindestens zehn Jahre den Beruf ausüben. Um die Interviewten weiter zu differenzieren, erfolgte eine Einteilung in zwei Gruppen. Ziel war die Erörterung, ob es Unterschiede zwischen jüngeren Pädagog*innen mit bis zu zehn Jahren Berufserfahrung und erfahreneren Pädagog*innen mit über zehn Jahren Berufserfahrung gibt.

5.4 Untersuchungsinstrumente – Problemzentriertes Interview und Interviewleitfaden

Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind. Theoretisches Wissen entsteht im Auswertungsprozess durch Nutzen elastischer Konzepte, die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten ‚Hypothesen‘ am Datenmaterial erhärtet werden. (Witzel, 2000, S. 1)

Für die der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen wurden eigenständig qualitative Interviews geführt, die mithilfe eines vorher entwickelten Gesprächsleitfadens strukturiert durchgeführt wurden.

„Die Forschungsfragen sollten nicht mit den Fragen aus einem Interviewleitfaden verwechselt werden. Die Fragen in einem Leitfaden greifen zwar häufig auch Formulierungen und Begriffe aus den Forschungsfragen auf, doch handelt es sich üblicherweise um Konkretisierungen der Fragestellungen“ (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 7–8). Im Leitfaden wurden die Forschungsthemen zur Sicherung der Vergleichbarkeit und als Orientierungsrahmen festgehalten (Bogner et al., 2014, S. 27). Enthalten waren einige Frageideen, die zu bestimmten Themenbereichen hinführen und eine formulierte Frage für die Eröffnung des Interviews zu Beginn enthalten.

Der Leitfaden führte durch den Kommunikationsprozess und ermöglichte das Bewahren eines Überblicks, ob und inwieweit die Inhalte im Verlauf des Gesprächs angesprochen, beantwortet und/oder bearbeitet wurden (Witzel, 2000, S. 5; Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. VI, XVI; Bogner et al., 2014, S. 27–29).

5.4.1 Interviewleitfaden und Kurzfragebogen

Der Interviewleitfaden bestand aus neun formulierten Fragen, Subfragen, Fragen nach Beispielen und Verständnisfragen. Die neunte Frage gab den Interviewten die Möglichkeit zur Ansprache weiterer Aspekte oder Themen, die mit den Interviewfragen nicht aufgegriffen wurden, jedoch für die Interviewpartner*innen relevant waren.

Nach Rücksprache mit der Betreuerin der vorliegenden Masterthesis wurde die endgültige Fassung des Interviewleitfadens erstellt (siehe Anhang). Der Leitfaden bzw. dessen Fragen wurden den Interviewpartner*innen vorab zur Verfügung gestellt, damit diese sich auf die Fragen vorbereiten konnten (Bogner et al., 2014, S. 30–31). Vor dem ersten Interview wurde sich mit dem Fragebogen vertraut gemacht und im Zuge dessen ein Probeinterview durchgeführt. Eine professionelle Vorbereitung auf ein Interview ist essenziell, um mittels einer gelungenen und flüssigen Moderation durch die Interviews führen zu können. Infolge der vorangegangenen Auseinandersetzung mit dem Thema und einer umfassenden Literaturrecherche war die Forscherin im Thema versiert, erkannte Zusammenhänge schneller und konnte sich an die Situation während der Interviews anpassen.

5.4.2 Probeinterview bzw. Pretest

Ein Probeinterview oder Pretest ist hilfreich, um Erkenntnisse über den Ablauf der Befragung zu erhalten und Sicherheit zu gewinnen. Außerdem zeigt dies auf, ob der Interviewleitfaden Verbesserungspotenzial hat (Bogner et al., 2014, S. 34; Prüfer & Stiegler, o. J., S. 4).

Im Zuge dieser Arbeit wurde sich seitens der Interviewerin zum ersten Mal mit qualitativen Erhebungsmethoden wie der Durchführung von Interviews befasst. Das Probeinterview unterstützte bei der Vorbereitung bzw. Überarbeitung des Leitfadens und gab die Struktur des Interviews vor, womit eine gute Gesprächsführung ermöglicht wurde (Prüfer & Stiegler, o. J., S. 4–5).

Sofern es die Zugangsmöglichkeiten erlauben, sollte der Leitfaden einem Pretest unterzogen werden. Dabei wird die Funktionalität des Leitfadens reflektiert, ob der Leitfaden sich in der Praxis umsetzen lässt und der geplante Zeitrahmen angemessen ist (Bogner et al., 2014, S. 34). Weiters wird hinterfragt, wie die Interviewten das Gespräch empfunden haben, ob Fragen schwierig zu beantworten waren und ob Fragen gefehlt haben (Bogner et al., 2014, S. 34).

Nach dem Probeinterview wurde der Leitfaden adaptiert und es folgte eine endgültige Festlegung. Im Zuge dessen wurde Frage vier ‚Was verstehen Sie unter Kreativität im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit mit Kindern‘ geändert auf die Frage ‚Welche Rolle hat die pragmatische Kreativität (Problemlösungsfähigkeit, Erfindungen, Ideenproduktion, Exploration, Alltagslösungen) und die ästhetische Kreativität (bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literacy) für Sie in der Arbeit mit Kindern?‘. Die Begründung dafür war, dass im Zuge des Probeinterviews diese Frage bereits in den ersten zwei Fragen des Interviewleitfadens in ähnlicher Form gestellt und beantwortet wurde. Weiters hat Interviewpartner*in 1 die Gesundheit und Widerstandsfähigkeit der Kinder im Verlauf des Interviews erwähnt, woraufhin die Frage Nummer acht ‚Inwieweit sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz als psychische Widerstandskraft von Kindern‘ im Interviewleitfaden ergänzt wurde (Prüfer & Stiegler, o. J., S. 14–16, 18, 20).

Folgende Fragen sind Bestandteil des finalen Interviewleitfadens:

1. Sehen Sie sich selbst als kreativen Menschen? Wie äußert sich das? Beispiele?
2. In welchen Bereichen wenden Sie diese Fähigkeit im beruflichen Umfeld an?
3. Haben Sie zum Thema Kreativität bereits Kurse oder Fort- und Weiterbildungen besucht?
 - a. Wenn ja, welche und was konnten Sie für sich für die Arbeit mitnehmen?
 - b. Wenn nein, würden Sie sich für Fortbildungen zu diesem Thema interessieren?
Zu welchen Aspekten? Können Sie mir das näher erklären? (Themen etc.)
4. Welche Rolle hat die pragmatische Kreativität (Problemlösungsfähigkeit, Erfindungen, Ideenproduktion, Exploration, Alltagslösungen) und die ästhetische Kreativität (bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literacy) für Sie in der Arbeit mit Kindern?
5. Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen dem ‚Freien Spielen im Kindergarten‘ und der ‚Entfaltung der Kreativität eines Kindes‘? Weshalb? Auf welche Weise wird dort Kreativität gefördert?
6. Kann Ihrer Meinung nach die Kreativität von Kindern gefördert werden und wenn ja, wie? Beispiele
7. Fallen Ihnen besondere Momente mit den Kindern in Bezug auf kreative Prozesse ein, die Sie uns etwas genauer erläutern könnten?

8. Inwieweit sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz (psychische Widerstandskraft) von Kindern?
9. Gibt es zu diesem Thema noch etwas, was Sie ergänzen möchten?

Ebenso wurde im Interviewleitfaden der Fachbegriff ‚Literacy‘ (Lese-, Erzähl- und Schriftkultur) in der Fußnote genauer erklärt.

5.4.3 Postskriptum

Das Postskript wurde kurz nach dem Interview stichwortartig niedergeschrieben und in den nachfolgenden Tagen genauer ausformuliert und ergänzt. Aufgrund der großen Datenmenge stellte das Postskriptum zudem einen guten Anker im Zuge der Auswertung dar. Da die Mitschrift viele reflexive und persönliche Eindrücke enthielt, wurde bei deren Lesen die Interviewsituation für die Forschende präsent.

Folgende Daten wurden in Anlehnung an die Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Institut Forschung & Entwicklung (o. J.a, S. 1) erfasst: Örtlichkeit und Räumlichkeit, Interviewatmosphäre, personale Beziehung, Interaktion im Interview und schwierige Passagen im Verlauf des Gesprächs.

5.4.4 Durchführung der Interviews mit den Pädagog*innen

Die Durchführung erfolgte mithilfe eines zuvor erstellten und an das problemzentrierte Interview angepassten Interviewleitfadens sowie mit einem Interviewprotokollbogen, der als Postskript diente (siehe Anhang). Zuvor wurde sich mit der Bedienung der Aufnahmegeräte vertraut gemacht und deren Funktionstüchtigkeit unmittelbar vor den Interviews überprüft. Alle Interviews wurden persönlich und am Arbeitsort in den pädagogischen Einrichtungen geführt. Es wurde auf eine ungestörte Umgebung geachtet, um gute Bedingungen wie eine ungestörte Aufmerksamkeit und gute Akustik zu ermöglichen. Zur Eröffnung des Interviews und zur Herstellung einer offenen und freundlichen Atmosphäre wurde die zu befragende Person begrüßt, es wurde sich bereits vor Beginn des Interviews für die Teilnahme bedankt und die Interviewperson wurde für deren Bereitschaft zur Teilnahme am Interview gewürdigt. Die Einzelinterviews wurden in einer vertrauensvollen Umgebung durchgeführt, in der nur zwei Personen in ruhiger Umgebung miteinander sprachen.

Zuvor wurde die Datenschutzeinwilligung zur Veröffentlichung der Inhalte mündlich erläutert und die Unterschrift eingeholt (siehe Anhang). Die Interviews wurden mit zwei

unabhängigen Diktiergeräten aufgezeichnet. Vorweg wurde die Interviewperson über den Hintergrund und das Ziel der Befragung sowie die Freiwilligkeit zur Teilnahme bzw. zur Tonaufnahme informiert (Bogner et al., 2014, S. 40). Es wurde darauf hingewiesen, dass die Interviews aufgezeichnet und das Gespräch anschließend verschriftlicht und ausgewertet wird. Die Angaben und Aussagen wurden vertraulich behandelt und anonymisiert. Es wurden keine Namen veröffentlicht (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Institut Forschung & Entwicklung, o. J., S. 1–2).

Die Forscherin agierte in den Interviews in der Rolle der Moderatorin. Erst in der zweiten Phase der Interviews wurde nachgefragt und paraphrasiert oder sich erkundigt, sofern die Themen nicht behandelt wurden. Trotz erstmaliger Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung gelang es der Interviewerin, sich an die grundsätzlichen Regeln zu halten.

Im Zuge der Interviews wurde bei einer befragten Person im vierten Interview eine unangemessene und inadäquate Antwort auf eine Frage gegeben, die in das private Erleben der befragten Person Einblick gewährte. Da die Antwort nicht einer der vorgegebenen oder im Fragebogen aufgeführten Kategorien zugeordnet werden konnte, wurde im Zuge des Interviews mit einer ‚neutralen‘ Technik des Nachfragens weitergegangen. Die Antwort der befragten Person wurde in keiner Weise beeinflusst. Es wurden Teile der Fragen wiederholt gestellt und eine angemessene Antwort auf die Frage war somit möglich (Prüfer & Stiegler, o. J., S. 14–16).

Unmittelbar nach den Interviews wurden Besonderheiten der Interviewsituation und -atmosphäre bzw. schwierige Passagen und Interaktionen im Interviewprotokollbogen als Postskriptum dokumentiert (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Institut Forschung & Entwicklung, o. J., S. 1).

5.4.5 Transkription und Anonymisierung der Interviews

Es wurde ein einfaches Transkript zu den Interviews als Word-Datei erstellt, da dies die häufigste Variante ist. Die Transkripte wurden auf Hochdeutsch verfasst, leicht geglättet ohne Füllwörter wie ‚ähm‘ und Versprecher sowie mit ‚A:‘ bzw. ‚B:‘ vor den Aussagen und der Kennzeichnung unverständlicher Stellen dargestellt (Bogner et al., 2014, S. 42–43).

In der qualitativen Forschung werden persönliche Daten anonymisiert (Bogner et al., 2014, S. 89). Dies begann in dieser Arbeit bereits im Zuge der Vorbereitungen wie beim Erstellen des Interviewprotokollbogens, indem kein Name, sondern lediglich ‚Interviewpartner*in 1‘, ‚Interviewpartner*in 2‘ usw. angeführt wurde.

Das zu analysierende Material bestand aus zehn Interviews. Von diesen zehn Interviews wurden neun für die Analyse herangezogen, diese stellten das grundlegende Datenmaterial dar. Das erste Interview bzw. das Probeinterview wurde nicht in der Auswertung berücksichtigt und diente lediglich der Prüfung, wie die Interviewpartner*innen die Fragen auffassen und welche Missverständnisse entstehen könnten.

Nachdem die Befragung durchgeführt, mit einer Audiodatei aufgezeichnet und Notizen zum Interview festgehalten wurden, erfolgte die Transkription. Die Interviews wurden nach festgelegten Regeln transkribiert und waren somit für die computerunterstützte Analyse mit der Software MAXQDA bereit. Im Zuge dessen konnte sich bereits intensiver mit den Daten auseinandergesetzt und darüber hinaus Auffälliges verschriftlicht werden (Kuckartz & Rüdiger, 2020, S. 23).

5.5 Darstellung der Ergebnisse

Von besonderem Interesse für die Beantwortung der Forschungsfragen waren die subjektiven Betrachtungen und verschiedenen Perspektiven der interviewten Personen. Durch die verschiedenen Betrachtungsweisen der Pädagog*innen sollten Antworten auf die Forschungsfragen gefunden werden, ob durch gezielte Kreativitätsförderung das schöpferische Denken und die Resilienz bei Kindern gesteigert werden kann und wie sensibilisiert das Bewusstsein über die besondere Bedeutung der Rolle von Pädagog*innen in der Kreativitätsförderung ist. In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Interviewergebnisse. Die Auswertung erfolgt anhand des Codesystems.

5.5.1 Selbsteinschätzung

In der ersten Hauptkategorie ‚Selbsteinschätzung‘ der Proband*innen hinsichtlich der persönlichen Kreativität wurden folgende Aussagen getätigt. Acht von neun befragten Personen gaben an, sich selbst als kreativ bis sehr kreativ einzuschätzen und dass Kreativität in diesem Beruf in vielen Bereichen im ganzen Kinderalltag einfließt (I 2, Z. 14–15; I 4, Z. 17–19, 36; I 8, Z. 24–30).

Zudem führten fünf der neun Interviewten an, im privaten Bereich bzw. schon im Kinder- und Jugendalter bereits sehr kreativ gewesen zu sein (I 5, Z. 29–30; I 3, Z. 22–24; I 4, Z. 23–24; I 6, Z. 16–18; I 10, Z. 14–16).

Zusätzlich haben die Interviews verdeutlicht, dass Kreativität eine wichtige Komponente in diesem Beruf darstellt, um die Kinder in deren Kreativität zu unterstützen. Interviewpartner*in beschrieb dies wie folgt:

[...] wir arbeiten im Kindergarten Reggioorientiert. Das heißt, wir greifen Ideen von den Kindern auf. Wir schauen, was ist das Interesse von bestimmten Kindern? Und wie kann ich sie dahingehend unterstützen, ihnen Informationen geben und Angebote setzen? Und dazu muss man kreativ sein. (I 3, Z. 31–34)

Weiters meinte Interviewpartner*in 8, dass die Kreativität vom jeweiligen Thema bzw. Bereich abhängig ist. Die Person hat sich ‚grundsätzlich‘ als kreativ eingeschätzt: „[...] dieses kreative Künstlerische ist nicht so meines, die Musik wieder mehr und so. Also es sind bestimmte Bereiche, wo es mehr und weniger ist und eben von Zeit zu Zeit auch unterschiedlich“ (I 8, Z. 17–18).

Eine befragte Person sieht sich selbst als kreativen Menschen, nutzt jedoch Inspirationen beispielsweise aus dem Internet wie Pinterest oder Google. Dadurch ist die eigene individuelle Kreativität eingeschränkt (I 5, Z. 27).

Also ich könnte bestimmt kreativer sein. Ich glaube einfach, dass vor allem durch jetzt die Medien und so weiter oft die Kreativität schon ein bisschen eingeschränkt ist, weil einfach schon viel vorgegeben wird und dass man da oft selber gar nicht so viel selbst überlegen muss. (I 5, Z. 21–24)

[...] also man sieht zwar vielleicht irgendwo Inspiration, aber vor allem jetzt im Kindergartenalltag wandelt man das doch dann so um, wie es für einen selbst und für die Gruppe dann halt besser passt. Also da denke ich schon, dass ich ein sehr kreativer Mensch bin und die Sachen einfach so dann umwandle, ja, wie ich sie brauche. (I 5, Z. 29–33)

Eine Person der neun Teilnehmer*innen teilte mit, sich nicht als kreativen Menschen zu sehen und vorwiegend nach Vorgaben und Anleitung Ideen zu kreieren (I 7, Z 10–14).

Acht von neun befragten Personen haben sich selbst als kreativ bis sogar sehr kreativ eingeschätzt und setzen deren Kreativität im beruflichen Umfeld ein. Zudem zeigte sich, dass Kreativität immer Bestandteil des elementarpädagogischen Bereichs ist. Manchmal wird diese mit etwas Hilfe und Ideen von außen aktiviert, indem beispielsweise das Internet oder Kolleg*innen befragt werden.

5.5.2 Arbeitsbereiche Kreativität

Eine weitere Hauptkategorie bildet die zweite Kategorie ‚Arbeitsbereiche Kreativität‘. In den Interviews wurden Meinungen aufgezeigt, wo und in welchen Bereichen des beruflichen Umfelds Kreativität angewendet und umgesetzt wird. Folgende Beispiele wurden in den Interviews erwähnt: im Turnsaal oder Bewegungsraum, beim Basteln im Kreativbereich, im Garten, im Wald, im Sessel- oder Morgenkreis und beim Arbeiten mit Wandtafeln. Durch die Befragung hat sich herauskristallisiert, wie Kreativität im jeweiligen Bereich Anwendung findet. Der Bereich ‚Basteln/Kreativraum‘ wurde von vier der neun Befragten am häufigsten angegeben, gefolgt vom ‚Turnsaal oder Bewegungsraum‘. Diese Angabe wurde von drei verschiedenen Proband*innen gemacht (I 2, Z. 19, 27–28; I 3, Z. 34–39; I 8, Z. 206–209).

5.5.2.1 Beim Basteln im Kreativbereich

Laut Interviewpartner*in 2 geht es nicht darum, dass jedes Kind eine perfekt gebastelte Laterne zum Laternenfest mitbringt oder die gleiche schöne Blume bastelt, die ident mit

der von den Freund*innen ist. Vielmehr geht es darum, dass jedes Kind die eigene persönliche kreative Note in das Tun einbringen kann, die eigene Fantasie spielen lassen und etwas Schönes für sich kreieren kann (I 2, Z. 155–157, 185–188; I 5, Z. 111–112, 124–125). Dies wurde von einer befragten Person wie folgt formuliert: „Da haben sie am Anfang oft Hemmungen, weil es nicht so ausschaut wie das vom Freund und weil es nicht richtig ist oder nicht schön. Es ist alles richtig, solange es ihnen selbst vor allem gefällt“ (I 2, Z. 155–157).

Der Sinn von Kreativität liegt nicht darin, dass das Kind die Ideen von anderen Kindern eins-zu-eins übernimmt. Die Bedeutung wurde durch die prägnante Aussage einer Interviewperson wie folgt festgehalten: „[...] Oder die gleiche Blume gebastelt hat, aber das bringt dem Kind eigentlich überhaupt gar nichts. Das ist nicht das, was man erreichen möchte“ (I 2, Z. 187–189).

Dies wurde von einer weiteren Interviewperson ergänzt: „Es ist dann jedes Exemplar, was die Kinder gebastelt haben, einfach, ja, individuell. Und dann sehen die Kinder auch: ‚Wow, das haben wir selber gemacht.‘ Und das macht dann natürlich auch viel mehr her“ (I 5, Z. 101–103).

Ein Kindergarten gab an, eine Kreativwerkstatt in der Einrichtung zu haben, in der die Kinder nach Lust und Laune frei gestalten können (I 5, Z. 109–112). Ein weiterer Kindergarten erzählte von einem kreativen Bereich bzw. einem ‚ganz offenen Bereich‘. Dieser lädt seit mehr als einem Jahr die Kinder dazu ein, gerne auch den ganzen Tag zu laborieren und zu basteln und deren Kreativität freien Raum zu geben (I 2, Z. 28–31).

Beim Basteln im Kreativbereich wurde in den Interviews die Schablonenarbeit als ein Bestandteil des kreativen Bereichs angeführt, der jedoch mehr oder weniger in Verruf geraten ist. Die nächste direkte Beschreibung einer befragten Person zeigt jedoch auch die positiven Aspekte der Arbeit mit Mustern oder Modellen (I 5, Z. 104–107, 133–135):

Weil manche Kinder würden zum Beispiel verzweifeln, wenn wir sagen würden: ‚So bitte, zeichne jetzt mal einen Igel im Herbst zum Beispiel und den darfst du dann mit irgendwas bekleben.‘ Da würden sicher einige Kinder, vor allem die jüngeren, zum Beispiel schon mal die Nerven wegschmeißen und dann gar nicht an dem Angebot teilnehmen, obwohl es vielleicht doch eine Freude dran hätte. Deswegen würde ich sagen, ist da zum Beispiel eine Schablone, wo die Kinder den Umriss vom Igel nachzeichnen und dann ausschneiden, das Erfolgserlebnis sicher höher und ja, garantiert. (I 5, Z. 127–135)

Wir haben im vorigen Kindergarten ja einen Buben gehabt, der war so ein bisschen aktiver und ein bisschen auffälliger und der ist wirklich stundenlang beim

Bastelbereich gesessen, beim kreativen Bereich. Und der hat wirklich stundenlang nur an seiner Schachtel gebastelt. Hat einen Roboter gemacht oder einen Computer. Das war das Schönste für ihn. (I 2, Z. 172–176)

5.5.2.2 Im Turnsaal oder Bewegungsraum

Einen Parcours bauen, gemeinsam Bewegungsbaustellen aufbauen, Ball spielen in verschiedenen Variationen und Abwandlungen, viele verschiedene Themen als Rollenspiel umsetzen wie beispielweise eine Vulkanlandschaft zur Thematik ‚Dinosaurier‘ oder einfach in anderer Weise kreativ werden, dafür wird der Turnsaal oder Bewegungsraum eingesetzt (I 2, Z. 19, 27–28, 115–118; I 3, Z. 37–38; I 8, Z. 206–207).

Zum Beispiel auch im Turnsaal, wenn ich jetzt da genau vorgebe, welche Bewegungen sie machen müssen, werden sie nur die nachmachen. Aber wenn sie wirklich ein paar Stunden Zeit haben mit unterschiedlichen Materialien, dann können sie das selbst erproben. Was kann ich jetzt mit einem Ball machen? Ich kann ihn werfen. Ich kann ihn dribbeln. Ich kann jemanden abwerfen damit. Ich kann immer gegen die Scheibe und wieder fangen. Volleyball spielen. Ich kann mit dem Fuß reintreten, mit dem Kopf. Wenn ich jetzt da nur vorgebe mit den Händen werfen, dann werden sie immer nur werfen. (I 2, Z. 112–118)

5.5.2.3 Im Garten und Wald

Kreatives Arbeiten im Garten wurde nur von einer Person erwähnt, es wurde jedoch nicht näher darauf eingegangen (I 2, Z. 19). Ähnlich verhält es sich mit dem Bereich Wald, den zwei Interviewte anführten und bei dem diese beispielsweise über die vielfältigen Angebote und Materialien im Wald sprachen (I 8, Z. 137–139; I 10, Z. 93–96). Dies schien jedoch für die Beantwortung der Fragestellung nicht relevant zu sein.

5.5.2.4 Im Sessel- oder Morgenkreis

Meine Kinder da im Kindergarten, die sind so, denen gefällt der Morgenkreis so. Weil die Kinder von dort an schon gefördert und gefordert sind, sich selbst und ihre Kreativität einzubringen. Es gibt immer wieder Fragen, die ich den Kindern stelle und immer wieder führe ich die Kinder zu irgendwas hin, wo ganz erstaunliche Sachen dann auch passieren. Und wo die Kinder auf Sachen kommen, die sie weiterspinnen lassen und weiterdenken lassen und ja. (I 4, Z. 36–41)

5.5.2.5 Wandtafel

Die kreative Gestaltung in Form von Wandtafeln beispielweise mit Fotos wurde von zwei an der Befragung teilnehmenden Personen mehrmals erwähnt. Es wurde festgehalten, dass dies etwa für die Eltern als Erklärung dient und die Inhalte transparenter machen soll (I 3, Z. 124–125, 132).

5.5.3 Fort- und Weiterbildung

Zur Hauptkategorie 3 gab es eine Haupt- und drei Nebenfragen, die zum Thema Fort- und Weiterbildung gestellt wurden. Unter anderem wurde nach Fort- und Weiterbildungen speziell zum Thema Kreativität gefragt und welche bisher besucht wurden, ob diese für die Arbeit von Kindergartenpädagog*innen wertvoll und anwendbar sind und welchen Nutzen die Fort- oder Weiterbildung mit sich bringt bzw. welche Fort- und Weiterbildungen zu welchen Themen interessant wären. Weiters erfolgte neben der Gesamtbetrachtung der Interviews eine Gegenüberstellung nach Berufserfahrung unter und ab zehn Jahren im Beruf.

Zwei von neun Interviewten verdeutlichten, dass generell zu wenige Fortbildungen mit Praxisbezug angeboten werden. Die meisten seien zu sehr theoriegeleitet (I 2, Z. 50–51; I 10, Z. 44): „Ja, leider gibt es viel zu wenig Fortbildungen, die praxisbezogen sind, finde ich. Es ist das meiste wirklich nur auf die Theorie bezogen und das ist sehr schade“ (I 2, Z. 38–39).

Aber ich habe vor vier, fünf Jahren ungefähr bei einer Fortbildung teilgenommen, wo das Hauptthema Forschen und Experimentieren war. Und da haben wir wirklich, das war zweiteilig, und da haben wir nur Sachen erarbeitet und ausprobiert und das war wirklich sehr hilfreich eigentlich für die Arbeit, weil man das sofort umsetzen hat können. Und das würde ich mir eigentlich wünschen, dass es viel mehr solche Angebote gibt. Vor allem für die Arbeit wäre es eine große Erleichterung und auch was Sinnvolles eigentlich. Ich meine, ist theoretisch auch wichtig, aber nicht nur die theoretischen Sachen eigentlich, finde ich. (I 2, Z. 39–46)

Fünf der neun interviewten Personen gaben an, bisher noch an keiner Fortbildung zum Thema Kreativität teilgenommen zu haben (I 5, Z. 53; I 6, Z. 52; I 7, Z. 55; I 9, Z. 44; I 10, Z. 39–40). Zwei dieser Personen verfügen bereits über eine mehr als zehnjährige Berufserfahrung als Kindergartenpädagog*innen. Demnach hat mehr als die Hälfte der befragten Personen bisher keine Weiterbildung explizit zum Thema Kreativität besucht. Diesbezüglich zeigte sich ein Aufholbedarf.

Im Internet wird immer wieder nach Ideen und Inspirationen gesucht, die Inhalte sind aber oft begrenzt. Diese Meinung wurde von drei der neun Teilnehmer*innen bei den Interviews vertreten (I 5, Z. 53 – 58, I 6, Z. 63–64; Z. 75–76; I 8, Z. 74;). Zwei der Befragten gaben an, gerne von anderen erfahrenen Kolleg*innen Ideen und Vorschläge einzuholen, wenn diese im Netz nichts finden (I 6, Z. 76–78; I 8, Z. 79–80). Da es sich bei Recherchen im Internet nicht konkret um eine Fort- oder Weiterbildung handelt, war dies für die Beantwortung der Fragestellung unbedeutend. Dies wurde jedoch in der Arbeit

aufgegriffen, um weitere Einblicke bieten zu können und da es mehrmals von den Teilnehmer*innen zur Sprache gebracht wurde.

Zur konkreten Frage hinsichtlich des Bezugs von Anregungen aus dem Internet äußerten sich zwei von neun interviewten Personen. Die erste Interviewperson meinte dazu: „Man eignet sich doch selber ein bisschen sowas im Internet an“ (I 5, Z. 53–54). Weiters gab die zweite Interviewperson Folgendes von sich: „[...] also grundsätzlich ja, nur man merkt dann irgendwie, es ist recht limitiert. Also da merkt man, also kommt immer wieder das Gleiche und so“ (I 8, Z. 74–75).

5.5.3.1 Betrachtung nach Berufserfahrungsjahren

In diesem Abschnitt werden die jeweiligen Aussagen nach den Jahren im Beruf analysiert und mit Grafiken dargestellt.

a. Unter zehn Jahren im Beruf

Zwei von vier Personen gaben den Bezug von Weiterbildungsinformationen aus dem Netz an (siehe Abbildung 20), wobei diese Informationen limitiert sind oder sich wiederholen (I 8, Z. 74–80). Dazu lautete die Aussage von einer befragten Personen wie folgt: „Von dem her, also da habe ich die Erfahrung gemacht, dass eher bei anderen Kolleginnen mehr zu holen ist als im Internet“ (I 8, Z. 85–86).

[...] Man eignet sich doch selber ein bisschen sowas im Internet an. Zum Beispiel im Moment interessiert mich das Thema Handlettering recht, also wo man einfach mit Stiften verschiedene Schriftarten nicht schreibt, sondern eher zeichnet und malt. Das kann man auch, ja, da möchte ein bisschen mich einlesen. Da gibt es auch schon viele Tutorials auf Youtube oder ja, gibt es auch einige Webseiten, die das schon ein bisschen, wie soll man sagen, anschneiden. (I 5, Z. 53–58)

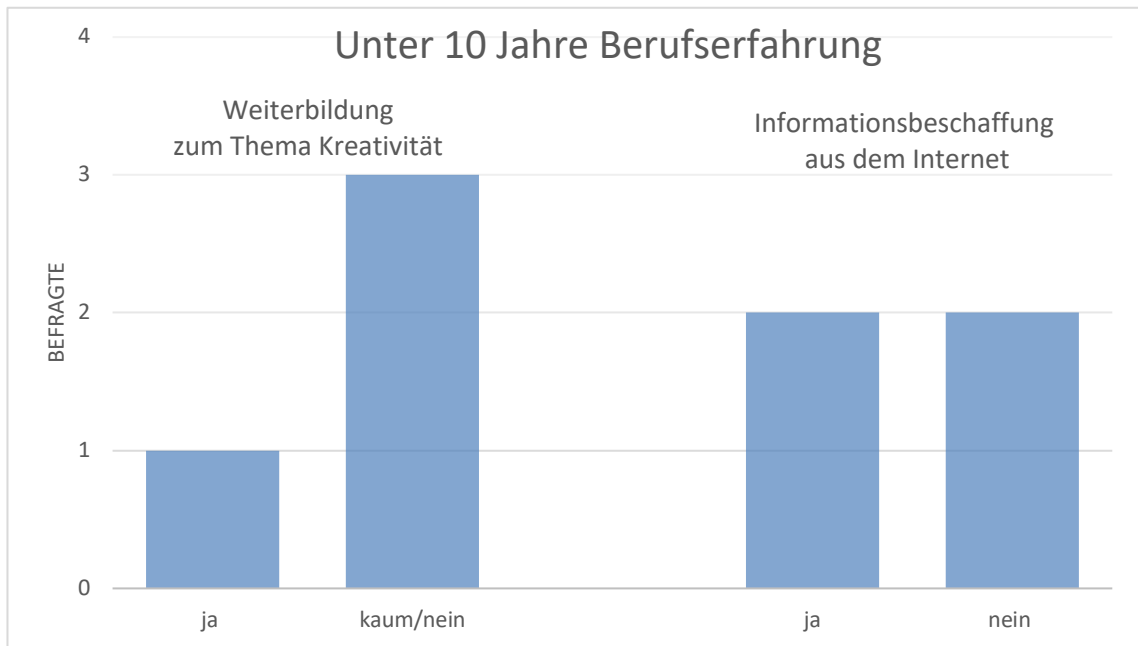


Abbildung 20: Fort- und Weiterbildungsbeurteilung bezüglich Kreativität von Proband*innen unter zehn Jahren Berufserfahrung (eigene Abbildung)

Drei von vier Pädagog*innen unter zehn Jahren im Beruf äußerten, kaum oder keine Weiterbildungen gemacht zu haben. Dies war unter anderem auch coronabedingt schwierig (I 5, Z. 53; I 7, Z. 53-55; I 9, Z. 44).

b. Ab zehn Jahren im Beruf

Vier von fünf Pädagog*innen gaben an, in deren Laufbahn zahlreiche Fortbildungen gemacht zu haben (siehe Abbildung 21). Dabei wurden verschiedene Fortbildungen von den Teilnehmer*innen der Befragung besucht, wie zum Beispiel Jeux Dramatiques mit der offenen Gestaltungsfreiheit, die Kett-Pädagogik als kreative Bodengestaltung sowie das Forschen und Experimentieren (I 2, Z. 39–43; I 4, Z. 52–56, 60–61; I 6, Z. 63; I 10, Z. 56–60).

Die interviewten Personen aus Interview 6 und Interview 10 (siehe Anhang) gaben an, in deren bereits über zehnjährigen Berufserfahrung als Pädagog*innen im Kindergarten bisher noch an keiner Fortbildung zum Thema Kreativität teilgenommen zu haben (I 6, Z. 52, 66–68; I 10, Z. 39–40). Dies wurde wie folgt geäußert: „Ja, so direkt zum Thema Kreativität hat sich leider bisher tatsächlich noch nichts angeboten, wo wirklich nur das als Thema wäre“ (I 10, Z. 39–40). „Also Fortbildungen so konkret, habe ich jetzt eigentlich nicht besucht“ (I 6, Z. 52).

Die Reggio-Pädagogik mit deren spezieller Erziehungsphilosophie und flexiblen Praxisansätzen wurde von einer Person angeführt. Jedoch wurde die Fortbildung aus Zeitgründen nicht persönlich besucht, stellte jedoch in dieser Einrichtung einen besonderen Stellenwert dar und wurde auch von dieser Person als Fortbildungswunsch angeführt (I 3, Z. 58–62).

[...] wenn ich gerade merke, weiß ich nicht, irgendein spezielles Thema ist halt gerade voll der Hype, dann suche ich schon mir Ideen raus, wie ich das halt den Kindern noch näherbringen kann oder wie ich ihnen noch was dazu beibringen könnte. Und deswegen ist das bei mir eher, [...]. (I 6, Z. 73–75)

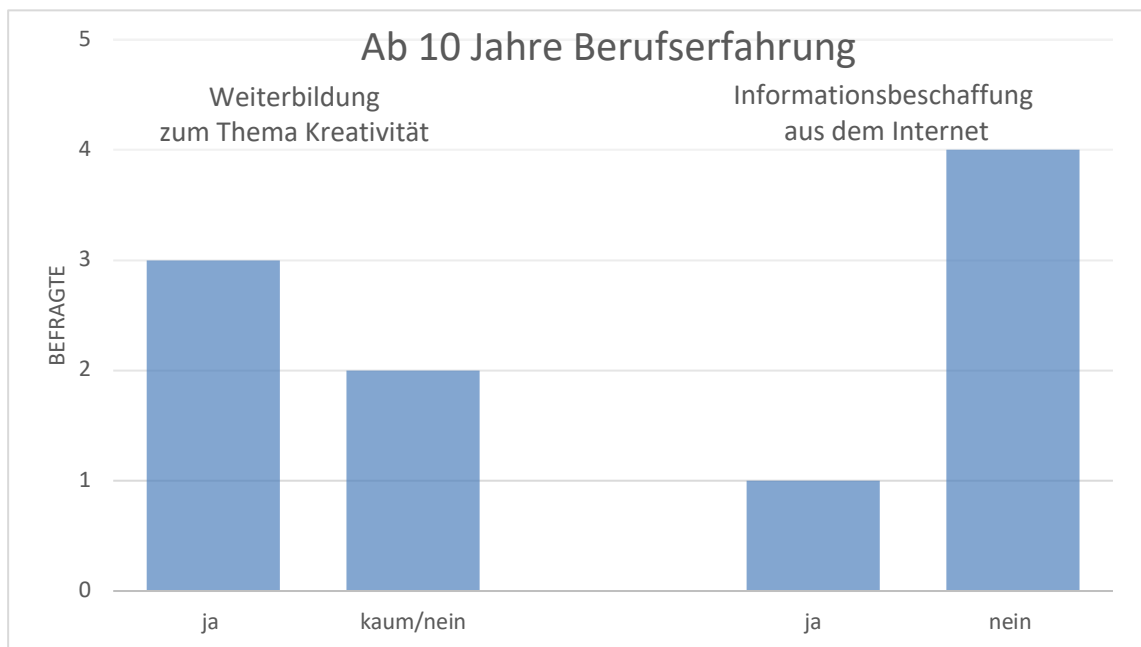


Abbildung 21: Fort- und Weiterbildungsbetrachtung von Proband*innen ab zehn Jahren Berufserfahrung (eigene Abbildung)

Eine Person mit über zehn Jahren Tätigkeit im Beruf bildet sich über das Internet weiter. Das zeigt, dass auch erfahrene Pädagog*innen Informationen aus neuen Medien beziehen.

5.5.3.2 Wünsche der Pädagog*innen

Alle Befragten unter zehn Jahren Berufserfahrung gaben den Wunsch nach Weiterbildung an, beispielsweise in Form einer Fortbildungsveranstaltung in Präsenz oder in digitaler Form über das Internet. Die angeführten Themen sind unter anderem Handlettering, Reggio-Pädagogik, Portfolioblättergestaltung, kreative Gestaltung des Gruppenraums, kreative Ausdrucksformen durch Malen und Zeichnen, freies Malen – spielzeugfrei, Allgemeines zur Förderung und Anregung der Kreativität von Kindern, Methodenvielfalt und kreatives Arbeiten mit verschiedenen Materialien (I 5, Z. 55–56, 72–74; I 7, Z. 55–59, 62–66; I 8, Z. 49–50, 69, 71–72; I 9, Z. 51–54, 57–58).

Mehr als die Hälfte der Befragten ab zehn Jahren im Beruf äußerte ebenfalls Weiterbildungswünsche, wobei diese auch im Zusammenhang mit Kreativität stehen (I 2, Z. 39–46, 50–51, 55–56; I 3, Z. 72, 79–82; I 3, Z. 159; I 10, Z. 64–67). Zwei Personen davon äußerten, dass die angebotenen Fortbildungen zu wenig praxisbezogen bzw. zu theoretisch sind (I 2, Z. 38–39, 50–51; I 10, Z. 44).

5.5.4 Pragmatische und ästhetische Kreativität

In dieser Kategorie wurde erfragt, welche Rolle die pragmatische Kreativität (Problemlösungsfähigkeit, Erfindungen, Ideenproduktion, Exploration, Alltagslösungen) und die ästhetische Kreativität (bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literacy) für die Pädagog*innen in der Arbeit mit Kindern hat.

5.5.4.1 Ästhetische Kreativität

Die Auswertung hat gezeigt, dass acht von neun Interviewten diesen Ansatz in großer Vielfalt anwenden. Es wurden folgende Möglichkeiten der Umsetzung genannt: Zeichnen und Malen, Basteln und Bauen, Musik, Rollenspiele und Spiele.

Für den Bereich Basteln wurde Folgendes angeführt: „[...] wir haben eben zu Fasching dieses Thema Ritter gehabt und da war wirklich, haben die Kinder von sich aus dann begonnen, Helme zu basteln“ (I 10, Z. 144–145).

Folgendes Zitat bezieht sich auf den musischen Bereich der ästhetischen Kreativität: „[...] die ästhetische Kreativität finde ich auch ganz wichtig, um seinen Ideen dann irgendwie auch Ausdruck zu verleihen. Das finde ich, ist bei der ästhetischen Kreativität leichter möglich, in Form von Theater spielen, Musik“ (I 3, Z. 93–96).

Es gab sehr wenige Angaben betreffend Literacy. Demnach scheinen Reimen, erste Erfahrungen mit Schrift, Text und Sinnerfassung, Vorlesen bzw. ein Umgang mit Medien nicht vorzukommen. Lediglich das Rollenspiel wurde genannt:

Jetzt angenommen am Beispiel vom Rollenspiel, glaube ich schon, dass ein Zusammenhang besteht, weil du einfach, ich meine, wird sicher auch wieder eine Wechselwirkung sein, aber wenn du jetzt eine Situation spielst mit anderen Kindern und ein Kind kennt die Situation so nicht, dann wird trotzdem ein, zum Beispiel ein Streit daheim oder so, dann wird trotzdem auch weitergespielt bis zur Lösung von dem Problem. (I 9, Z. 116–120)

Folgendes Zitat bezog sich auf den Bereich Spiele:

Wie sich das entwickelt, wenn man jetzt über zwei Monate zum Beispiel ein Spielzeug zuerst ausräumt mit den Kindern gemeinsam, die Spielmaterialien auf Urlaub schickt. Und dann sind wirklich nur mehr Schachteln und Tische und Decken und Sessel zur Verfügung und was da draus dann entsteht. (I 3, Z. 137–140)

Ein weiterer Beitrag zur ästhetischen Kreativität lautete wie folgt: „[...] Kett-Pädagogik, wo es eigentlich auch viel um Gestalten und so geht und da kann man sich auch eigentlich kreativ wirklich sehr austoben, ja, mit diesen Legematerialien“ (I 10, Z. 56–58).

Zusammenfassend setzen Pädagog*innen ästhetische Kreativität sehr zahlreich ein. Es wurden mannigfaltige Beispiele genannt. Diese lassen darauf schließen, dass ästhetische Kreativität ein weiterer Schwerpunkt in elementarpädagogischen Einrichtungen ist.

5.5.4.2 Pragmatische Kreativität

Sieben von neun Pädagog*innen machten hierzu Angaben und stufen diesen Schwerpunkt gleichzeitig als wichtig ein. Aus den Interviews ging vielfach hervor, dass die Pädagog*innen den Kindern keine fertigen Lösungen vorgeben. Stattdessen ist es diesen wichtig, dass Kinder selbst Ideen für den Umgang mit Herausforderungen entwickeln.

Zur Veranschaulichung dessen werden die Aussagen der Befragten aus den Interviews angeführt, wie Kinder selbst zur Lösung von Problemen kommen. Dies soll verdeutlichen, dass Kinder durch deren Kreativität selbstständig Ideen und Lösungen für Alltagsanforderungen suchen. Diese sollen dadurch die Möglichkeit bekommen, sich im Alltag immer wieder an neue Situationen gut anpassen zu können und mit Konflikten umgehen zu lernen (I 3, Z. 80–82, 91–93; I 6, Z. 93; I 8, Z. 101–102, 174–178, 228; I 9, Z. 118–121; I 10, Z. 77–79, 83–86, 172–175, 192–193).

[...] zum Beispiel Problemlösungen mit den Kindern, das kann ich gemeinsam angehen. Wenn es ein Problem gibt, Streitigkeiten zum Beispiel, dass nicht ich schon das Ergebnis vorgebe, sondern mit den Kindern eben zum Beispiel Fragen

stelle hingehend, dass sie selbst auf die Antwort kommen. Und das ist ein viel ein größerer Lerneffekt für ein Kind. (I 2, Z. 72–76)

Also das Probleme lösen, das liegt mir sehr am Herzen, dass die Kinder selbstständig machen. Also ich bin da immer in der Position der Hilfestellung eigentlich. Und wir legen da eigentlich schon sehr viel Wert drauf, dass wir die Kinder dazu animieren, selber zu denken und selbst. (I 6, Z. 88–91)

Neben der Problemlösung wurden Beispiele für Alltagslösungen und Erfindungen genannt, die den Zugang zur Kreativität aufzeigen sollen.

Oder auch beim Jause auspacken, zuerst funktioniert es halt nicht richtig und er kriegt das nicht aus dem Rucksack raus. Und er ruft dann meistens gleich uns, aber dann geht es wieder nicht sofort und dann rüttelt er halt und merkt dann, ah, er muss das auseinanderziehen und dann ist das wieder so ein Lerneffekt gewesen. (I 10, Z. 180–183)

Das zweite Beispiel zeigt, wie Pädagog*innen Kinder bezüglich Erfindungen fördern:

Also ich finde, man kann die Kreativität fördern, indem man einfach viele verschiedene Materialien den Kindern zur Verfügung stellt. Das heißt, ja, die Kinder können zum Beispiel aus einer Holzröhre dann auf einmal ein Fernglas machen. Beim nächsten Spiel, wenn es gerade benötigt wird, ja, bauen es irgendwas dazu, dann ist es eine Schaufel oder ein Schläger oder was, oder ein Schwert. (I 5, Z. 154–158)

Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass Pädagog*innen Wert auf die Weiterentwicklung der Kinder legen. Dies fördert die Kreativität. Nur bei Bedarf geben die pädagogischen Fachkräfte Hilfestellung.

5.5.4.3 Allgemeines zur Kreativität

Im Zuge des Interviews haben sich ergänzend zu den Themen pragmatische und ästhetische Kreativität weitere Inhalte ergeben. Einer dieser Aspekte war, dass Kindern ausreichend Zeit gegeben werden soll, damit diese Kreativität leben können (I 2, Z. 95, 118–120; I 4, Z. 82–84). „Wenn ein Kind aber die Zeit zur Verfügung hat, dann kann es eben die Kreativität entfalten und kann wirklich alles erproben. Das finde ich sehr, sehr wichtig“ (I 2, Z. 118–120).

Weiters zeigte sich, dass beim Leben der Kreativität alles Gemachte richtig ist und nichts perfekt sein muss (I 2, Z. 149, 151).

[...] Für mich ist das so ein Ineinanderfließen von Dingen, weil ich mir denke, wenn ich nicht zum Ziel komme, ist es immer, wie kann ich das lösen? Und für mich ist es immer so, wenn ich merke, die Kinder kommen auf irgendwas nicht drauf, dann schaue, ich bin nicht der Typ, der das gleich sagt und den Kindern dann gleich alles so vermittelt. (I 4, Z. 71–76)

„[...] wenn die Kinder zum Beispiel etwas gestalten und da wirklich anstehen und nicht weiterwissen, dann ergibt das wieder ein Problem und dann, finde ich, müssen die Kinder wieder schauen, wie sie das lösen“ (I 10, Z. 83–86).

Zur Illustration dieses Ergebnisses wurde ein Balkendiagramm erstellt, das in Abbildung 22 zu sehen ist.

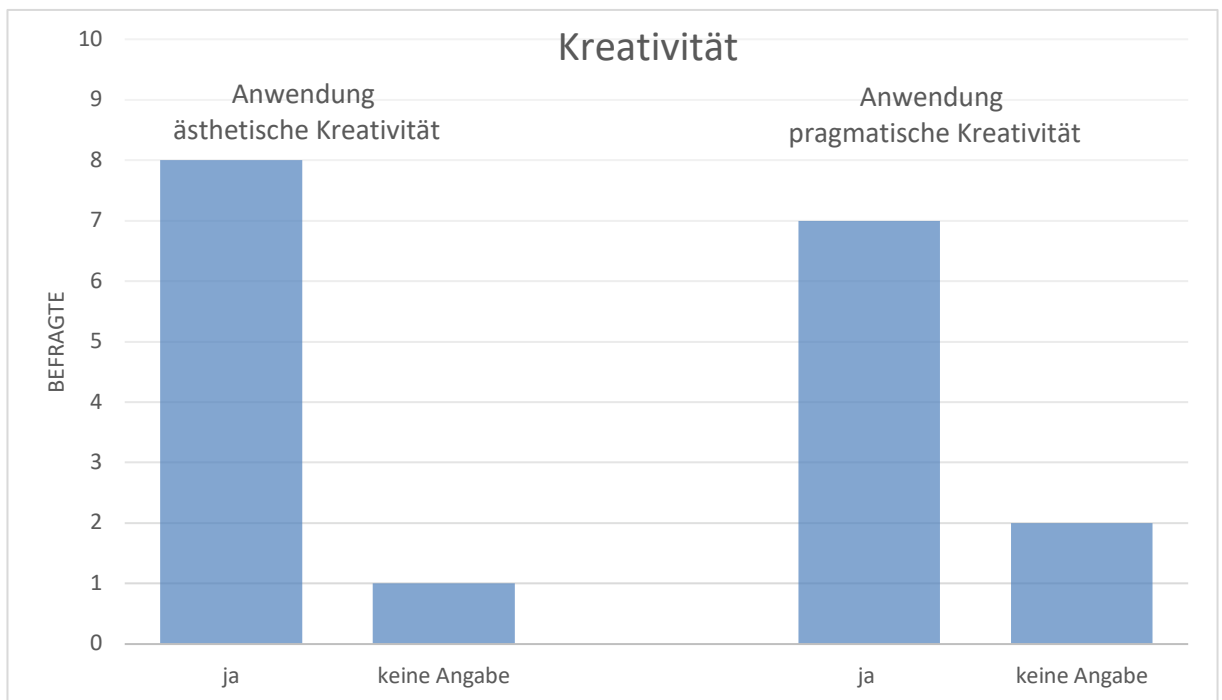


Abbildung 22: Anwendung ästhetischer und pragmatischer Kreativität im elementarpädagogischen Bereich

Im Verlauf des Interviews wurden zusätzliche Erkenntnisse zu den Themen pragmatische und ästhetische Kreativität gewonnen. Ein bedeutender Aspekt war die Notwendigkeit, Kindern ausreichend Zeit zur Entfaltung deren Kreativität zu geben. Dies wurde als entscheidend erachtet, damit Kinder die Möglichkeit zum Ausprobieren verschiedener Ansätze und zum vollständigen Leben deren Kreativität haben.

5.5.5 Zusammenhang freies Spielen und Entfaltung der Kreativität

Freies Spielen ermöglicht Kindern die vollständige Entfaltung deren Fantasie und Kreativität, da es keine strikten Regeln oder Vorgaben gibt. In diesem Kontext können Kinder deren eigene Interessen verfolgen, innovative Lösungen finden und deren Vorstellungskraft auf spielerische Weise erkunden. Die folgenden Ausschnitte aus den Interviews

geben einen Blick in die elementare Verbindung zwischen freiem Spiel und der kreativen Entfaltung bei Kindern und wie diese Erfahrungen einen nachhaltigen Einfluss auf deren ganzheitliche Entwicklung haben.

Also ich glaube, jedes Freispiel hat mit Kreativität zu tun, weil die Kinder gestalten ihr Freispiel, auf was sie gerade Lust haben. Also das ist eigentlich, ja, wenn sie sagen: ‚Passt, ich habe jetzt Lust auf Rollenspiele.‘ Dann lassen sie dort ihrer Kreativität freien Lauf. Kochen einem einen Kuchen oder beim nächsten Mal dann hauen sie ein virtuelles oder einen, diesen Spiegel ein. Also das hat eigentlich meiner Meinung nach nur mit Kreativität zu tun. Also die Kinder können einfach ihrer Kreativität wirklich freien Lauf lassen und ja. (I 5, Z. 142–148)

Und du merkst es schon, desto weniger die Kinder vorgegeben haben, desto kreativer werden sie einfach, dass sie dann auch Spielideen haben und mit den anderen Kindern: ‚Hey, schau wir können so und so. Und das ist jetzt ein Flugzeug und so.‘ Also man merkt schon, desto weniger vorgegeben ist, desto besser können sie sich entfalten. Weil wenn du doch sagst: ‚Das ist jetzt genau das und so wird gespielt‘, dann wollen sie es auch oft gar nicht mehr, weil sie dieses Eingeschränkte anzipft. (I 8, Z. 121–124)

Es ist vielleicht für die Kinder noch herausfordernder. Ich finde es schon gut, wenn diese spielzeugfreien Tage zum Beispiel oder wenn wirklich nur mal ein paar Schachteln oder so im Gruppenraum liegen und die Kinder dann überlegen können: ‚Was mache ich jetzt damit?‘ Dann kann schon richtige Kreativität entstehen. Ja, sie können zum Beispiel eine Burg bauen und auf einmal ist da viel Fantasie und alles Mögliche damit verbunden. (I 10, Z. 113–117)

Die zitierten Aussagen verdeutlichen die enge Verbindung zwischen freiem Spiel und Kreativität bei Kindern. Im ersten Zitat betonte die Interviewperson, dass jedes Freispiel mit Kreativität verbunden ist. Kinder sind in der Lage, deren Aktivitäten je nach Lust und Laune zu gestalten. Dabei können diese deren Fantasie freien Lauf lassen, sei es beim Rollenspiel, Kochen oder anderen kreativen Tätigkeiten.

Laut dem zweiten Zitat werden Kinder umso kreativer, je weniger diesen vorgegeben wird. Die Freiheit zur Entwicklung eigener Spielideen und zum Teilen mit anderen Kindern fördert deren Entfaltung. Einschränkungen durch vorgegebene Regeln können hingegen die Kreativität hemmen.

Im dritten Zitat wurde die Bedeutung von ‚spielzeugfreien‘ Tagen hervorgehoben. Wenn den Kindern nur begrenzte Ressourcen wie etwa Schachteln zur Verfügung stehen, werden diese zum Nutzen deren Kreativität herausgefordert, um etwas Neues zu schaffen. Dies unterstützt die Entwicklung von Fantasie und ermöglicht den Kindern, auf kreative Weise mit den gegebenen Materialien umzugehen.

Zusammenfassend zeigen die Zitate, dass das freie Spiel einen bedeutenden Raum für die Entfaltung der kindlichen Kreativität bietet. Dies gilt insbesondere, wenn den Kindern die Freiheit zum Verfolgen der eigenen Ideen und zum Umgang mit begrenzten Ressourcen gegeben wird.

5.5.6 Förderung der Kreativität von Kindern

In dieser Kategorie wurden die Pädagog*innen um deren Einschätzung gebeten, ob und wie die Kreativität von Kindern gefördert werden kann. Ebenso sollten diese Beispiele anführen.

5.5.6.1 Förderung der Kreativität ‚Ja‘

Der gemeinsame Tenor der befragten Gruppe war eindeutig, dass Kreativität von Kindern gefördert werden kann. Diese Behauptung wurde von der Nennung zahlreicher Beispiele unterstrichen, wie Kreativität gesteigert werden kann: Freispiel (I 5, Z. 41–58), Basteln mit Materialien (I 2, Z. 131; I 5, Z. 154–159; I 10, Z. 95), Zeichnen (I 7, Z. 126), Spiele (I 8, Z. 124–127), Musikalisches (I 9, Z. 29–31, 40–41; I 10, Z. 31–33, 139–144), Denkanstöße geben (I 6, Z. 142–148), in den Wald gehen (I 10, Z. 93), spielzeugfreier Kindergarten (I 10, Z. 113–117), Rollenspiele (I 3, Z. 37–40).

Überdies haben die Erfahrungen einer pädagogischen Fachkraft untermauert, was über die Kreativitätsförderung gesagt wurde:

Und ja eben, wie es eben gefördert wird, indem man einfach für die Kinder da ist und halt immer nachfragt und wie könntest du das jetzt machen oder einfach Hilfestellung gibt, so Denkanstöße gibt, dass die Kinder selber draufkommen. Und oft ist es so, wenn ein Kind in der Gruppe ist, dass schon von, wenn du nur sagst zum Beispiel: ‚Weltall.‘ ‚Da kenne ich alle Planeten und so‘, und dann geht das schon über. Und manche reißen die anderen Kinder dann mit mit ihrer Emotion und Euphorie und so. Und das ist dann so schön zu sehen, wie das dann wächst. (I 6, Z. 141–148)

Die eindeutige Botschaft der befragten Gruppe lautete, dass die Förderung der Kreativität bei Kindern durch vielfältige Ansätze möglich ist. Dies wurde durch zahlreiche Beispiele bekräftigt. Pädagogische Fachkräfte betonten, dass deren Präsenz und die gezielte Unterstützung durch Fragen und Denkanstöße einen entscheidenden Beitrag zur Kreativitätsentwicklung leisten. Die Erfahrungen einer Fachkraft haben verdeutlicht, wie die Begeisterung eines Kindes für ein Thema die gesamte Gruppe mitreißen kann. Dies hat gezeigt, wie Kreativität in einem unterstützenden Umfeld wächst.

5.5.6.2 Kreativitätsförderung in der Rolle als Pädagog*innen

Ein Hinweis wurde nur von einer befragten Person gebracht, dieser betraf jedoch einen wichtigen Grundstein. Demnach müssen pädagogische Fachkräfte selbst über Kreativität verfügen, damit diese passieren bzw. angeregt werden kann, um mit den Kindern in eine gute Interaktion treten zu können (I 9, Z. 31–32, 91–92): „[...] Da musst du ja auch irgendwie abwechseln, damit es für die Kinder spannend bleibt. Und von dem her braucht man da auch schon die Kreativität im Beruf“ (I 9, Z. 31–32). „[...] von dem her, man muss schon eine gute Kreativität mitbringen beziehungsweise die ausbauen (I 9, Z. 91–92).

Neben der Voraussetzung der von den Pädagog*innen mitgebrachten Kreativität (I 9, Z. 32) müssen auch die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Hierzu zählen beispielsweise die Pädagog*innen selbst, diverse Materialien und die geeignete Umgebung mit deren Angeboten (I 10, Z. 117–120). Dies kann auch in Kapitel 5.5.1 der Hauptkategorie Selbsteinschätzung nachgelesen werden.

Mit dem nächsten Zitat wird angeregt, dass die Bildungspläne mit den Inhalten überdacht werden sollten: „[...] grundsätzlich finde ich, dass Kreativität noch viel mehr hervorgehoben werden sollte im Kindergarten, im Bildungsbereich. Leider wird immer mehr Zeit weggenommen und dieses Thema ist so immer so nebenbei, diese Kreativitätserziehung“ (I 10, Z. 241–243).

5.5.6.3 Förderung der Kreativität ‚Nein‘

Die Auswertung der Subkategorie ‚Nein‘ zeigte, dass Kreativität nur stattfinden kann, wenn Kindern ausreichend Freiräume zur Entfaltung gegeben werden. Fünf der Teilnehmer*innen am Interview äußerten, dass Einschränkungen jeglicher Art für die Kreativität nicht förderlich sind (I 2, Z. 185–189; I 7, Z. 100–101, 110–113, 118; I 8, Z. 128–129; I 9, Z. 88–91; I 10, Z. 96). Dies wird durch folgende zwei Zitate repräsentiert: „Weil wenn du doch sagst: ‚Das ist jetzt genau das und so wird gespielt‘, dann wollen sie es auch oft gar nicht mehr, weil sie dieses Eingeschränkte anzipft“ (I 8, Z. 128–129)

Wenn das Kind nicht frei spielen kann, dann kann es die eigenen Ideen auch nicht wirklich verwirklichen und dann ist es auch nicht geübt darin, die freien Ideen dann auch weiterzuentwickeln. Also dann bleibt es meiner Meinung nach beim Einfachsten dann stehen und geht dann dahin auch nicht weiter. (I 9, Z. 88–91)

Interviewperson 10 äußerte sich zur Vielfältigkeit der spielerischen Möglichkeiten, indem diese einerseits die Wichtigkeit der spielzeugfreien Tage hervorhob (I 10, Z. 113–117) und andererseits in deren Aussagen betonte, je mehr Materialien angeboten werden, umso kreativer können die Kinder werden (I 10, Z. 117–119).

Die Ergebnisse der Subkategorie ‚Nein‘ haben verdeutlicht, dass Einschränkungen und Vorgaben die Kreativität der Kinder hemmen können. Fünf Teilnehmer*innen betonten, dass die Entfaltung der Kreativität von Kindern vom Erhalt ausreichender Freiräume abhängt. Die Zitate haben gezeigt, dass klare Vorgaben die Spontaneität und Weiterentwicklung kreativer Ideen einschränken.

5.5.7 Besondere Momente und kreative Prozesse

Die Interviewpartner*innen nannten hierzu besondere Momente aus den Bereichen Musizieren, Turnen, Malen/Zeichnen, Theaterspielen, kreative Bastelarbeiten und Experimentieren. Dies geben die folgenden Zitate wieder.

Ja, ich habe es bestimmt beim Turnen immer wieder. Wenn wir sagen, wir bauen einen Parcours auf oder so und dann merkst du: ‚Hey, das geht sich da nicht ganz aus‘, dass die Kinder gleich mal sagen: ‚Ja, können wir ja das und das hinstellen oder das und das. Und das könnte dann das Boot sein.‘ Also es kommt bestimmt immer wieder öfters vor. (I 8, Z. 206–209)

Ja, auch das, was ich auch so schön finde, ist, dass die Kinder oft so ihre Gefühle dadurch ausdrücken, so wie gern haben sie dich auch. Oft malen sie was, ein Herz oder so und schenken es dir dann auch. (I 7, Z. 77–79)

Wenn Kinder, ja irgendwas zeichnen und du erkennst es oft gar nicht und sie erklären es dir. Und sie wissen es auch oft selber nicht dann, das haben wir auch. Und dann aber, wenn sich das so weiterentwickelt und auf einmal entstehen da Wahnsinnsbilder. Und dann können sie genau sagen was, aber unterschiedlich, wenn du es auch nicht erkennst und sie dir dann genau erklären können, was sie eigentlich damit gemeint haben. Das geht ja nicht darum jetzt, dass wir es schön finden, sondern dass es für sie gut passt. Und ja, ich finde, das ist dann oft so ein besonderer Moment, wo die Kinder merken, sie sind einfach der vollen Überzeugung und zeichnen einfach, was ihnen gerade am Herzen liegt oder so. Und dann können sie das einfach erklären und ja, und du denkst so: ‚Okay, ja. Alles klar.‘ (I 7, Z. 126–135)

Oder wir haben eben zu Fasching dieses Thema Ritter gehabt und da war wirklich, haben die Kinder von sich aus dann begonnen Helme zu basteln. Und es ist dann so, das war so ein, ja, wieder ein besonderer Moment, weil die Kinder da von sich aus kreativ geworden sind, wo man gemerkt hat, man gibt halt ein Thema vor und man arbeitet daran. Und dann irgendwann haben die Kinder wirklich, sind sie soweit, wo sie alleine etwas gestalten oder zustande bringen. (I 10, Z. 144–149)

5.5.8 Resilienz

In der Hauptkategorie Resilienz wurde ein Einblick gewonnen, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und Resilienz von Kindern gibt. Die Befragungsergebnisse fielen hier sehr eindeutig und homogen aus. Alle Pädagog*innen sehen einen klaren Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und der psychischen Widerstandskraft von Kindern und das unabhängig davon, wie lange diese schon im Beruf sind. Diese äußerten die Ansicht, dass Kreativität und das Erschaffen von Dingen sich positiv auf das Kind auswirkt (I 4, Z. 163–169; I 5, Z. 195–202).

Ja, ich hätte gesagt, dass Kinder, die kreativ sind und die Kreativität haben oder so, dass die einfach grundsätzlich Ideen haben, wie sie sich dann im Prinzip, wie sie selber mit Problemen umgehen. Und dann ist das immer schon eine Hilfe, wenn sie sagen, dass sie mit Schicksalsschlägen oder mit ähnlichen Kleinigkeiten besser umgehen können, weil sie einfach wissen: ‚Ich kann ja das und das machen.‘ (I 8, Z. 174–178)

Wenn ein Kind jetzt eigene Ideen immer findet für Konfliktlösungen für Beschäftigungen, für das Zurechtfinden im Alltag, dann kräftigt das schon und gibt Sicherheit. Und wenn ein Kind Sicherheit hat, dann glaube ich, ist es auch psychisch widerstandsfähiger. Also ich glaube schon, dass das zusammenhängt. (I 3, Z. 191–194)

Die beiden Zitate haben die positive Auswirkung von Kreativität auf die persönliche Entwicklung von Kindern betont. Kreative Kinder entwickeln nicht nur die Fähigkeit zur eigenständigen Lösung von Problemen, sondern auch die Resilienz im Umgang mit Schicksalsschlägen. Die Fähigkeit zum Finden eigener Ideen für Konfliktlösungen und den Alltag stärkt die psychische Widerstandsfähigkeit der Kinder und vermittelt diesen ein Gefühl der Sicherheit. Insgesamt haben die Aussagen gezeigt, dass die Förderung von Kreativität nicht nur einen kreativen Ausdruck ermöglicht, sondern auch eine grundlegende Lebenskompetenz fördert. Diese befähigt Kinder, Herausforderungen selbstbewusst und widerstandsfähig zu meistern.

Und ich glaube schon, dass man irgendwie widerständiger wird, wenn man mehr Möglichkeiten sich überlegen kann, ja. Manch einer sieht vielleicht nur eine Lösung und dann funktioniert das nicht. Aber ich glaube schon, dass man, je kreativer man ist, irgendwie auch in Problemlösungen oder in einem Problem irgendwie, in einem psychischen Problem, kreativer in der Lösungsfindung wird. (I 10, Z. 210–215)

„[...] im späteren Leben einmal ist diese Widerstandskraft einfach wirklich sehr wichtig und ich glaube schon, dass sie, wenn sie von Kind heran kreativ ist, irgendwie sich leichter tut, [...]“ (I 10, Z. 226–228).

Die Interviewaussagen haben betont, dass Kreativität eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung psychischer Widerstandskraft spielt. Die Fähigkeit zum Finden vielfältiger Lösungen und zum kreativen Umgang mit Problemen wurde als Beitrag zur Widerstandsfähigkeit betrachtet. Die Überlegung, dass von klein auf kreative Kinder im späteren Leben möglicherweise leichter mit Herausforderungen umgehen können, hat die langfristige Bedeutung der Kreativitätsförderung für die psychische Resilienz unterstrichen.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik hat gezeigt, dass die im Theorieteil erarbeiteten wissenschaftlich fundierten Inhalte sich mit den Praxiserfahrungen von Pädagog*innen in der Steiermark decken. Mehrere Befragte gaben unabhängig voneinander an, dass durch Kreativität die Problemlösungskompetenz steigt und Kinder sich dadurch mehr zutrauen und das Selbstbewusstsein gesteigert wird (I 3, Z. 191–194; I 4, Z. 163–166; I 5, Z. 99; I 8, Z. 177–178).

Bei der Auswertung der Subkategorie ‚Allgemeines zur Resilienz‘ ist die Bezugnahme zur COVID-19-Pandemie aufgefallen. Dies wurde in der Aussage einer Befragten dargestellt: „[...] Corona hat schon einiges sichtbar gemacht, wie widerstandsfähig auch manche Kinder sind und wie sie dann auch damit umgehen können mit der ganzen Veränderung, die da passiert ist. Und andere Kinder, die sich da wieder schwerer getan haben dadurch [...]“ (I 3, Z. 215–218).

„Da war ein Junge, der hat immer wieder den Coronavirus gezeichnet als Beispiel. Der fällt mir jetzt ein. Und der hat sich jetzt nicht so schwergetan damit und ich glaube, dass der es für sich selber einfach so verarbeitet hat [...]“ (I 3, Z. 228–230).

Aus den obenstehenden Zitierungen konnten Antworten für die Forschungsfrage abgeleitet werden, ob durch gezielte Kreativitätsförderung das schöpferische Denken und die Resilienz bei Kindern gesteigert werden kann.

5.5.9 Diverses & Ergänzungen

Die Auswertung dieser Kategorie brachte keine weiteren signifikanten Erkenntnisse, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von Relevanz waren.

5.6 Diskussion

5.6.1 Beantwortung und Interpretation der Forschungsfragen

Kreatives Talent ist für Pädagog*innen keine Voraussetzung, um mit Kindern kreativ arbeiten zu können. Dies gilt, sofern Kinder nicht daran gehindert werden, kreativ zu werden. Kinder brauchen lediglich Raum, Zeit und ein gewisses Maß an Vorschussvertrauen der Begleiter*innen, damit diese ‚von sich aus kreativ werden‘, wenn es den Rahmen dafür gibt.

Kreativität kennt unzählige Ausdrucksformen wie Basteln, Turnen, Musizieren, Zeichnen, Spielen usw. In der praktischen Umsetzung geht es eher um die Beantwortung der Frage ‚was ist mein kreativer Ausdruck‘ als um die grundsätzliche Infragestellung, ob eine Person kreativ ist bzw. werden kann. Was es auf jeden Fall braucht, ist die Bereitschaft, den eigenen kreativen Fähigkeiten nachzugehen.

Zweifellos ist es für Kinder inspirierend und motivierend, wenn Pädagog*innen selbst Lust an kreativen Tätigkeiten haben. Dies ist jedoch keine unabdingbare Voraussetzung. Sollte das Talent zur Kreativität wenig ausgeprägt sein, braucht es zumindest die Bereitschaft der pädagogischen Fachkraft zum Nutzen der unzähligen Ideenquellen wie Kolleg*innen, Medien, Fortbildungen usw., um Kindern Kreativität zu ermöglichen.

Aktuelle Medien schränken Kreativität zwar ein, können jedoch auch als Ideenlieferant und Inspirationsquelle genutzt werden. In erster Linie kommt es auf die Intention an, mit der Pädagog*innen bzw. Kindern Internet und Co. zu nutzen. Gleiches gilt auch für die Arbeit der Pädagog*innen selbst. Auf der einen Seite soll inspiriert werden, Ideen sollen eingebracht und kleine Hilfestellungen gegeben werden. Auf der anderen Seite soll ein sehr großzügiger bzw. weit gefasster Raum gegeben werden, damit Kinder so weit wie möglich unterschiedliche Interpretation und Ausdrucksformen entdecken, erforschen und damit experimentieren. Kreativität macht individualisierte und interpretierte Fantasie sichtbar – und damit gibt es keine Unterscheidung zwischen richtig oder falsch.

Es hat sich gezeigt, dass gerade der Austausch mit (erfahrenen) Kolleg*innen ein Fundus für kreative Herangehensweisen ist. Gleiches gilt für das Einbeziehen von Inhalten, die bei Kindern gerade ‚in‘ sind und die damit bei den jungen Menschen bereits eine große Anziehungskraft erzeugen. Diese können als Basis genutzt werden, um damit zu arbeiten und eine kreative Weiterentwicklung zu initiieren.

Als besonders positiv kann der verbreitete Wunsch betrachtet werden, eine Fortbildung im Bereich der Kreativität zu besuchen. Der einheitliche Tenor dazu lautete mehr Praxisbezug und weniger Theorie. Dieser Forderung kann etwas abgewonnen werden, sofern diese sich auf die Vermittlung kreativer Methoden bezieht. Darüber hinaus liegt es jedoch in der Selbstverantwortung der Pädagog*innen, sich eine eigene und höchstpersönliche praktische Übersetzung der Theorie in den eigenen Alltag zu erarbeiten. Auch das kann als Ausdruck eines angewandten kreativen Prozesses betrachtet werden.

Unter den Pädagog*innen gab es ein ausgeprägtes Bewusstsein, dass Kinder die Möglichkeit zur eigenständigen Lösung von Problemstellungen brauchen. Wichtig ist, dass diese selbst herausfinden, wie etwas funktioniert und wie sich einer Herausforderung angenähert werden kann. Die pädagogischen Fachkräfte haben darin auch einen wesentlichen Hinweis für die persönliche Weiterentwicklung der Kinder erkannt.

Kinder werden umso kreativer, je weniger Vorgaben diesen gemacht werden. Dann erhalten deren innere Bilder einen individuellen äußeren Ausdruck und werden somit auch für die Außenwelt wahrnehmbar.

Nach der Durchführung der Auswertung der Expert*inneninterviews lassen die Forschungsfragen sich folgendermaßen beantworten.

1. Können durch gezielte Kreativitätsförderung das schöpferische Denken und die Resilienz bei Kindern gesteigert werden?

Es konnte festgestellt werden, dass kreative Kinder besser mit den täglichen Herausforderungen umgehen können und aufgrund deren Variantenreichtums eine ausgesprochene Problemlösungskompetenz entwickeln. Das führt zu einer Stärkung des Kindes und zu mehr Selbstvertrauen, was eine unmittelbare Erhöhung der Widerstandsfähigkeit zur Folge hat.

2. Wie sensibilisiert ist das Bewusstsein der Pädagog*innen hinsichtlich deren Rolle in der Kreativitätsförderung?

Kreative Entwicklung wurde von den befragten Pädagog*innen als Teil der Arbeit mit Kindern verstanden. Bei eigenem Bedarf an Hilfe – falls einmal die Ideen ausgehen und um auf neuartige Weise an etwas heranzugehen – wird bei Kolleg*innen oder im Internet gesucht oder dies wird unter Umständen von den Kindern selbst geboten. Jedoch wünschte der Großteil der Befragten sich ausdrücklich Fortbildungsangebote, um praktische Übungen, Methoden und Herangehensweisen zu vermitteln.

5.6.2 Stärken und Schwächen der Untersuchung

Der Befragungsbogen erwies sich als hilfreich und hat sich bei den Interviews gut bewährt. Die Fragen bei den Gesprächen mit den Pädagog*innen wurden klar formuliert und waren für die Interviewpartner*innen sehr gut verständlich, sodass diese auf die Fragestellungen gut eingehen konnten. Die Interviewpartner*innen nahmen sich ausreichend Zeit, um deren Ansichten mitzuteilen. Oftmals war es jedoch herausfordernd, Termine für das Interview zu finden.

Das gewonnene Datenmaterial war in vielen Fällen sehr brauchbar und daher auch sehr gut auswertbar. Die Pädagog*innen waren in deren Aussagen kompetent.

Ein Schwachpunkt der Arbeit ist, dass nur neun Proband*innen befragt wurden und somit die Stichprobenanzahl relativ klein war. Für zukünftige Forschungsfragen zu diesem Thema empfiehlt sich die Erhöhung der Strichprobenanzahl, um noch besser auf die Grundgesamtheit schließen zu können.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Ein Hauptziel dieser Masterarbeit bestand im Aufzeigen, ob durch ein Förderprogramm Kreativität entfaltet und in diesem Zusammenhang die Resilienz der Kinder im Kindergarten gestärkt werden kann. Eine weitere Zielsetzung war es, durch geführte Interviews Einblick in die Lebenswelt der Pädagog*innen zu gewinnen um festzustellen, wie wichtig diese die Umsetzung von Kreativitätsförderung erachten und ob diese vermehrt in den Alltag integriert werden soll.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik im Theorieteil sowie die Erkenntnisse aus dem zweimonatigen Kreativitätsförderprogramm und die Befragungen von Elementarpädagog*innen im empirischen Teil dieser Arbeit haben gezeigt, dass sowohl das Kreativitätspotenzial als auch die Resilienz der Kinder gesteigert werden. Es wurde deutlich, dass die Umsetzung und Integration von Kreativität in der Praxis des elementarpädagogischen Bereichs im Arbeitsprozess noch effektiver und effizienter ist, wenn Kreativitätsförderung in den Alltag implementiert wird.

Es wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Kreativitätsförderung ganzheitlich umgesetzt werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, wie wichtig Kreativitätsförderung ist und dass auch die Haltung der Pädagog*innen einen großen Beitrag dazu leistet. Daher ist es wichtig, dass das pädagogische Personal in elementaren Bildungseinrichtungen intensiver zum Thema Kreativität in Sinne des schöpferischen Denkens sensibilisiert und geschult wird. Dies ist vor allem im Zusammenhang mit der positiven Auswirkung auf die psychosoziale Gesundheit relevant. Der erste empirische Teil hat aufgezeigt, dass durch die Einführung des Kreativitätsprogramms Resilienz gesteigert wird. Demnach wird vorgeschlagen, dieses Programm in den steirischen Kindergärten auszurollen. Somit werden den Kindern kreative Prozesse eingeräumt.

Im zweiten empirischen Teil wurde transparent, dass Pädagog*innen die Förderung der kreativen Entwicklung als integralen Bestandteil deren Arbeit mit Kindern sehen und dass Kreativitätsförderung im Alltag integriert werden soll. In Situationen, in denen Ideen zur Kreativitätsförderung erschöpft sind oder innovative Ansätze benötigt werden, suchen diese Hilfe bei Kolleg*innen oder im Internet. Dennoch wünschte die Mehrheit der Befragten sich ausdrücklich Fortbildungsangebote, die praktische Übungen, Methoden und Herangehensweisen vermitteln. Ein Vorschlag bezüglich derartiger Fortbildungen

für Elementarpädagog*innen wurde bereits an die zuständige Stelle beim Land Steiermark adressiert und die Hoffnung liegt auf einem Schulungsbeginn im Jahr 2024.

7 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt Verlag.
- Becker-Textor, I. (2001). *Kreativität im Kindergarten – Anleitung zur kindgemäßen Intelligenzförderung im Kindergarten*. Herder.
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovsky Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert – Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Abgerufen am 30.08.2022, von http://www.xn--beki-qualitt-qcb.de/images/beki/Jahresberichte/Beki-Sachbericht_2017-18_web.pdf
- Bernet, F. (2012). *Wie sieht die Pädagogik von morgen aus? – Das flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung*. Tectum.
- Bogner, A., Litting, B., & Menz, W. (2014). Auswertungsverfahren für Experteninterviews. Auswertung der Theoriegenerierung. In R. Bohnsack, U. Flick, C. Lüders & J. Reichertz (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 71–86). Springer Fachmedien.
- Boos, E. (2011). *Das große Buch der Kreativitätstechniken*. Compact.
- Braun, D. (2007). *Handbuch Kreativitätsförderung – Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Herder.
- a. Braun, D. (2009). Einleitung. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Picasso bis Picasso – offensive Bildung* (S. 10–14). Cornelsen.
- b. Braun, D. (2009). Kreativitätsförderung als Bildungsansatz. Kreativitätsförderung und Resilienz. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Picasso bis Picasso – offensive Bildung* (S. 34–35). Cornelsen.
- c. Braun, D. (2009). Kreativitätsförderung in Kindertageseinrichtungen etablieren. Ansatzpunkt: Ressourcenorientierte Beobachtung und Dokumentation. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Picasso bis Picasso – offensive Bildung* (S. 47–85). Cornelsen.

- d. Braun, D. (2009). Kreativitätsförderung in Kindertageseinrichtungen etablieren. Innere Grundhaltung. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Piccolo bis Picasso – offensive Bildung* (S. 48–52). Cornelsen.
- e. Braun, D. (2009). Kreativitätsförderung in Kindertageseinrichtungen etablieren. Ressourcenorientierte Beobachtung und Dokumentation. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Piccolo bis Picasso-offensive Bildung* (S. 73–77). Cornelsen.
- Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis – Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Herder.
- Braun, D., Krause, S., & Boll, A. (2019). *Handbuch der Kreativitätsförderung*. Herder.
- a. Braun, D., & Wardelmann, B. (2009). Kreativitätsförderung als Bildungsansatz. Bildung und Kreativität. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Piccolo bis Picasso – offensive Bildung* (S. 24–34). Cornelsen.
- b. Braun, D., & Wardelmann, B. (2009). Kreativitätsförderung in Kindertageseinrichtungen etablieren. Pädagogische Haltung und Aufgabe. In D. Braun & B. Wardelmann (Hrsg.), *Von Piccolo bis Picasso – offensive Bildung* (S. 53–60). Cornelsen.
- Brockschneider, F. (2017). *Reggio-Pädagogik in der Kita*. Herder.
- Brodbeck, K. (2006). *Neue Trends in der Kreativitätsforschung. Psychologie in Österreich 4 & 5*. Abgerufen am 04.06.2020, von <http://www.researchgate.net>
- Bühler, A., & Heppekausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenz – Programme in Deutschland*. Institut für Therapieforschung.
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. (2008). Charlotte-Bühler-Institut.
- Buzan, T. & Buzan, B. (1993). *Das Mind-Map-Buch*. mvg-verlag.
- Cohen, G. D. (2006). *Research on Creativity an Aging: The positive Impact of the Arts on Health and Illness*. Abgerufen am 28.07.2020, von <https://www.agingkingcounty.org/wp-content/uploads/sites/185/2016/07/RESEARCH-ON-CREATIVITY-AND-AGING.pdf>
- Cropley, A. (1982). *Kreativität und Erziehung*. Reinhardt.
- Csikszentmihaly, M. (2019). *Flow und Kreativität – Wie Sie ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen*. Klett-Cotta.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2021). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Faßwald-Magnet, M., Höfler, H., Papousek, I., Weiss, E., & Fink, A. (2014). Ideefix – Entwicklung und Evaluierung eines Kreativitätstrainings für Kinder. In L. Kaufmann, C. Löffler, M. Nolte, S. Pixner, G. Schulte-Körne & M. von Aster (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen* (S. 165–177). Huber.
- Fink, A. (2011). Intelligenz und Kreativität als Schlüsselkomponenten der Begabung. In M. Dresler (Hrsg.), *Kognitive Leistungen. Intelligenz und mentale Fähigkeiten im Spiegel der Neurowissenschaften* (S. 23–38). Spektrum.
- Fink, A. (2021). *Elektroenzephalographie und Magnetresonanztomographie*. Handreichung. Institut für Psychologie Karl-Franzens-Universität Graz.
- Glaser, J., & Herbig, B. (2009). *Kreativität und Gesundheit*. Abgerufen am 28.07.2020, von https://iba.online/site/assets/files/2459/10_kreativ_gesundh_08.pdf
- Gosch, A. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten*. Kohlhammer.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Hogrefe Verlag.
- Guilford, J. P. (1964). *Persönlichkeit*. Beltz.
- Hiller, U. (2011). *Das Kneipp-Gesundheitskonzept für KiTas Fitness für Körper, Geist und Seele*. Abgerufen am 30.07.2020, von https://www.kneippbund.de/fileadmin/user_upload/kneipp-bund/dokumente/quetesiegel_zertifizierung/kitas/Das_Kneipp-Gesundheitskonzept_fuer_Kitas.pdf
- Hochstetter, K. (2011). Gedanken sichtbar machen? Funktionsweise, Möglichkeiten und Grenzen von EEG und fMRT. In M. Dresler (Hrsg.), *Kognitive Leistungen. Intelligenz und mentale Fähigkeiten im Spiegel der Neurowissenschaften* (S. 233–250). Spektrum.
- Holm-Hadulla, R. (2011). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung – Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Beltz.

- Karbach, U. (2015). Mit Menschen arbeiten. Der Mensch. Der Mensch zwischen Gesundheit und Krankheit. Pathogenese und Salutogenese. In I care (Hrsg.), *Pflege* (S. 82–120). Georg Thieme Verlag.
- Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen-Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Cornelson.
- Keller, J., & Novak, F. (1998). *Herders pädagogisches Wörterbuch*. Hohe.
- Kindertagespflege „Kükennest“. (2021). *Kneipp Wasseranwendung bei Kindern*. Abgerufen am 01.03.2023, von <https://kuekennest-garz.de/kneipp/>
- Knauer, R. (2006). Prävention braucht Partizipation. In R. Hansen (Hrsg.), *KiTa spezial. Thema: Partizipation als Querschnittsaufgabe* (o. S.). Verlag Wolters Kluwer.
- Kneipp worldwide. (o. J.). *Kneipp World Wide*. Abgerufen am 17.06.2021, von <http://kneippworldwide.kneippbund.de>
- Köck, A. (o. J.). *Handbuch für Gesundheitsbeauftragte – Gemeinsam wachsen, Gesunder Kindergarten*. Österreichische Gesundheitskassa.
- Köhler, T. (2008). *Potential und Performance – Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa*. Studien Verlag.
- Krampen, G. (2019a). *Psychologie der Kreativität*. Hogrefe.
- Krampen, G. (2019b). *Die Psychologie des divergenten Denkens und Handelns*. Abgerufen am 26.05.2021, von <http://www.hogrefe.com/ch/thema>
- Krause, C. (2012). *Gesundheitsressourcen erkennen und fördern – Training für pädagogische Fachkräfte*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krause, C. (2018). *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Salutogenese in der Kita*. Cornelsen.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Schritt für Schritt. Springer Fachmedien.
- Kuhness, D., Zengerer, A., Adam, S., & Zelinka-Roitner, I. (2015). *Endbericht zur Verbreitung der Projekterfahrungen und Ergebnisse*. Styria vitalis. Abgerufen am 30.07.2020, von <https://www.gesunder-kiga.at/index.php/netzwerk-gesunder-kindergarten>

- Kuhness, D., Zengerer, A., Adam, S., & Zelinka-Roitner, I. (2015). *Endbericht zur Verbreitung der Projekterfahrungen und Ergebnisse*. Determinanten für Kindergesundheit mit Focus auf das Setting Kindergarten.
- Lauterbach, M. (2015). *Engagiert und gesund bleiben. Kluge Selbstsorge in der psychosozialen Arbeit*. Medien Verlag.
- Leubner, U. (2018). *Planen mit Kindern*. edition claus.
- Maaß, E., Fraumann, M., Groth, S., & Schrade, F. (2004). *Von Ärgermäusen und Zauberjacken – die NLP-Schatzkiste für den Alltag mit Kindern*. VAK.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2006). *Perik – positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*. Herder.
- Mazza, E. (2013). *Glückliche Kinder, gelassene Erwachsene*. akademie bios@verlag.
- Morgenstern-Einenkel, A. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse – Schritt für Schritt – mit MAXQDA 2022. Abgerufen am 06.04.2023, von <https://youtu.be/8mGdHCk-ZGbQ>
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Abgerufen am 30.08.2022, von https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/08_Qualitaet_und_Evaluation/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf
- OECD. (2012). *Education Indicator in Focus – 2012/05. How is the global talent pool changing?* Abgerufen am 18.06.2022, von <https://www.oecd.org/education/50495363.pdf>
- Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz Institut Forschung & Entwicklung. (o. J.a). *Vorlage: Leitfaden für Interviews*. Abgerufen am 09.10.2021, von https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/stud_vorlagen_qual_forschung.cfm
- Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz Institut Forschung & Entwicklung. (o. J.b). *Vorlage: Interview-Protokollbogen*. Abgerufen am 01.05.2023, von https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/schreibberater_vorlage_interviewprotokoll.pdf

- Pehl, T. (2021). *Qualitative Inhaltsanalyse – nach Mayring oder nach Kuckartz?* Abgerufen am 20.04.2023, von <https://www.audiotranskription.de/qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring-oder-nach-kuckartz/>
- Petzold, T. (2009): *Kohärenzgefühl macht Kinder stark. ‚Kinder stark machen‘* [Powerpointpräsentation der Ringvorlesung Zentrum für Salutogenese]. Abgerufen am 23.04.2022, von <http://docplayer.org/26516164-Kohaerenzgefuehl-macht-kinder-stark.html>
- Petzold, T. (2022). *Zentrum für Salutogenese: Kohärenzgefühl macht Kinder stark*. Abgerufen am 30.08.2022, von <http://docplayer.org/26516164-Kohaerenzgefuehl-macht-kinder-stark.html>
- Prüfer, P., & Stiegler, A. (o. J.). *Die Durchführung standardisierter Interviews: Ein Leitfaden*. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analyse. Abgerufen am 16.04.2023, von https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/How-to11ppas.pdf
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz im Kita-Alltag*. Herder.
- Reeker-Lange, A. & Seyffert S. (2010). *Handbuch der Progressiven Muskelentspannung für Kinder*. Klett-Cotta.
- Reggio Children. (2002). *Hundert Sprachen hat das Kind*. Luchterhand.
- Rossmann, P. (2016). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Hogrefe.
- Schäfer, G., & von der Beek, A. (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterentwickeln*. Verlag das Netz.
- Seyffert, S., & Loutsa, S. (2006). *Träume voller Sonnenschein-Entspannungsgeschichten und Spiele für Kinder ab 3*. Arena.
- Seyrl, M., (2017). *Handreichung: Lehrgang Reggio-Pädagogik*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Urban, K., & Jellen, H. (2004). *Test zum schöpferischen Denken-zeichnerisch (TSD-Z)*. Test Services.
- Verein Dialog Reggio, (o. J.). *Reggio Pädagogik-Kinder als Forscher ernst nehmen*. Abgerufen am 29.10.2020, von <https://reggio-deutschland.de/reggio-pädagogik/>

- VIVID Fachstelle für Suchtprävention Kärnten. (2006). *Bleib am Ball! – Suchtvorbeugung im Kindergartenalter*. Druckzentrum St. Veit.
- VIVID Fachstelle für Suchtprävention (2021). *Spielen einmal anders*. Abgerufen am 22.06.2021, von <https://www.vivid.at/angebot/projekt-spielen-einmal-anders/>
- Werner, E. (2003). Widerstandsfähigkeit und schützende Faktoren im Leben von Kindern, die unter ungünstigen Bedingungen aufwachsen. In I. Flehmig (Hrsg.), *Kindheit heute. Realität und Wunschdenken. Tagung 2002* (S. 183–191). modernes lernen.
- Wierz, J. (2010). *Kreativität fördern – Intelligenz entwickeln*. Ökotopia.
- Winnicott, D. (1971). *Vom Spiel zur Kreativität*. Deutsche Ausgabe:1973 by J.G. Cotta'sche Buchhandlung, (2019, 16. Auflage). Klett-Cotta.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Abgerufen am 17.04.2023, von file:///Users/verenakrenosz/Downloads/Das_problemzentrierte_Interview.pdf
- World Health Organization. (1994). *Life Skills Education in schools*. Abgerufen am 28.07.2020, von <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020>
- World Health Organization. (1999). *Partners in Life Skills Training: Conclusions from United Nations Inter-Agency Meeting Geneva*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2019). *Faktenblatt – Psychische Gesundheit*. Abgerufen am 26.11.2023, von https://www.dv-idee.at/assets/PDFs/Faktenblatt-WHO_Psychische-Gesundheit.pdf
- Wustmann, C. (2011). Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in Bildungs- und Erziehungskontexten. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (S. 124–152). Cornelsen.
- Zander, M. (2010). *Armes Kind-starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zentrum für Salutgenese (2022): *Kohärenzgefühl macht Kinder stark*. Ringvorlesung `Kinder stark machen` an der FH Stendal – 27.10.09 von Theodor Dierk Petzold. Abgerufen am 23.04.2023, von <http://docplayer.org/26516164-Kohaerenzgefuehl-macht-kinder-stark.html>

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Elektroenzephalografie (Quelle: Handreichung Andreas Fink, 2021, Institut für Psychologie Karl-Franzens-Universität Graz)	23
Abbildung 2: Magnetresonanztomografie (Quelle: Handreichung Andreas Fink, 2021, Institut für Psychologie Karl-Franzens-Universität Graz).....	23
Abbildung 3: Determinanten für Kindergesundheit mit Fokus auf das Setting Kindergarten (Quelle: Endbericht zur Verbreitung der Projekterfahrungen und Ergebnisse; Abb. 1, Kuhness et al., 2015, S.6).....	30
Abbildung 4: Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (Quelle: I care – Pflege, 2015, S. 104)	34
Abbildung 5: Kneipp Wasseranwendung bei Kindern (Quelle: Kindertagespflege Kükennest, 2021, https://kuekennest-garz.de/kneipp/)	65
Abbildung 6: TSD-Z-Testvorlage und Vorher-Nachher-Zeichnungen (Quelle: eigene Darstellung nach Urban & Jellen, 1995).....	91
Abbildung 7: Brainstorming (Quelle: eigene Darstellung).....	106
Abbildung 8: Mindmap (Quelle: eigene Darstellung).....	107
Abbildung 9: Overheadprojektor (Quelle: eigene Darstellung).....	107
Abbildung 10: Maltafel (Quelle: eigene Darstellung).....	108
Abbildung 11: Gemeinschaftsbild (Quelle: eigene Darstellung).....	109
Abbildung 12: Tiergartenfest (Quelle: eigene Darstellung).....	110
Abbildung 13: Mittelwerte der Skala Kontaktfähigkeit vor und nach dem Förderprogramm	114
Abbildung 14: Mittelwerte der Skala Selbststeuerung vor und nach dem Förderprogramm	116
Abbildung 15: Mittelwerte der Skala Selbstbehauptung vor und nach dem Förderprogramm.....	118

Abbildung 16: Mittelwerte der Skala Stressregulierung vor und nach dem Förderprogramm.....	119
Abbildung 17: Mittelwerte der Skala Aufgabenorientierung vor und nach dem Förderprogramm.....	122
Abbildung 18: Mittelwerte der Skala Explorationsfreude vor und nach dem Förderprogramm.....	124
Abbildung 19: Gegenüberstellung der Gesamtwerte vor und nach der Förderung	126
Abbildung 20: Fort- und Weiterbildungsbetrachtung bezüglich Kreativität von Proband*innen unter zehn Jahren Berufserfahrung (eigene Abbildung).....	152
Abbildung 21: Fort- und Weiterbildungsbetrachtung von Proband*innen ab zehn Jahren Berufserfahrung (eigene Abbildung).....	153
Abbildung 22: Anwendung ästhetischer und pragmatischer Kreativität im elementarpädagogischen Bereich	157

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: In Anlehnung an: Erziehungsmaxime zur Förderung von Resilienz in der Erzieher*in-Kind-Interaktion (Quelle: Wustmann 2011, S. 134–135)	48
Tabelle 4: In Anlehnung an Titel des Spiels, Spielbeschreibungen, Kreativitätsbereiche und Quellenangaben des Kreativitätstrainingsprogramms Ideefix (Faßwald-Magnet et al., 2014, S. 169–171)	70
Tabelle 2: In Anlehnung an: Verhaltensweisen für pädagogische Fachkräfte (Quelle: Braun, 2011, S. 81)	84
Tabelle 3: In Anlehnung an: Erkenntnisleitende Fragen zur Beobachtung kreativer Kompetenz von Kindern (Quelle: Braun, 2009, S. 77)	87
Tabelle 5: Deskriptive Kennwerte für die beiden Testformen des TSD-Z	112
Tabelle 6: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Kontaktfähigkeit des PERIK, erste Messung	113
Tabelle 7: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Kontaktfähigkeit des PERIK, zweite Messung	113

Tabelle 8: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbststeuerung des PERIK, erste Messung	115
Tabelle 9: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbststeuerung des PERIK, zweite Messung	115
Tabelle 10: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbstbehauptung des PERIK, erste Messung	117
Tabelle 11: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Selbstbehauptung des PERIK, zweite Messung	117
Tabelle 12: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Stressregulierung des PERIK, erste Messung	118
Tabelle 13: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Stressregulierung des PERIK, zweite Messung	119
Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Aufgabenorientiertheit des PERIK, erste Messung	120
Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Aufgabenorientiertheit des PERIK, zweite Messung	121
Tabelle 16: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Explorationsfreude des PERIK, erste Messung	123
Tabelle 17: Deskriptive Kennwerte für die Fragen zur Explorationsfreude des PERIK, zweite Messung	123
Tabelle 18: Unterschiede vor und nach der Förderung für den TSD-Z	125
Tabelle 19: Unterschiede vor und nach der Förderung für den PERIK	126

10 Abkürzungsverzeichnis

Bsp.	Beispiel
BVAEB	Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau
Bzw.	Beziehungsweise
DESI-Institut	Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration
EEG	Elektroenzephalogramm
fMRT	funktionale Magnetresonanztomografie
Ggf.	gegebenenfalls
Hz	Hertz (Frequenzeinheit)
I	Interview
Kita	Kindertagesstätte
MAXQDA	Software für qualitative und Mixed-Methods-Datenanalyse Produktname „MAXQDA“ endet mit der Abkürzung QDA – was für Qualitative Datenanalyse steht
mean	Mittelwert
min	minimal
Mmx	maximal
N/n	Größe der Stichprobe
NASA	National Aeronautics and Space Administration
NIRS	Nahinfrarotspektroskopie
OECD	Organisation for Economic CO-operation and Development (wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
ÖGK	Österreichische Gesundheitskasse
P	Signifikanzwert
PERIK	positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag
PET	Positronen-Emissions-Tomografie
PMR	Progressive MuskelrelaxationscyclINFO
	internationale digitale Fachdatenbank für psychologische Abstracts
PZI	problemzentrierte Interview
s.d.	Standard deviation zu deutsch Standartabweichung
SOC	Sense of Coherence
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TSD-Z	Test zum schöpferischen Denken-zeichnerisch
t-Wert	Größe der Differenz relativ zu Streuung in den Stichprobendaten gemessen
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
USA	United States of America
VIVID	lat. lebendig - Fachstelle für Suchtprävention
WHO	Weltgesundheitsorganisation
Z	Zeile

11 Anhang

11.1 Anhang

11.1.1 Erträume dir die Welt“ – Fantasiereisen

„Im Dschungel“ (PMR)

„Lege dich nun ganz bequem hin und schließe deine Augen... Spüre einen Moment lang in dich hinein, ob dich auch nichts mehr stört oder dir unangenehm ist... Wenn du dich dann rundum wohl fühlst, stell dir doch einfach mal vor, du bist im Dschungel... Der Himmel über dir ist strahlend blau, und die Sonne steht wie ein goldener Ball dort oben und lässt alles in hellem Licht erscheinen... Während du ganz gemütlich durch den Dschungel spazierst, entdeckst du über dir in einer Baumkrone ein kleines Äffchen, das dir freundlich zuwinkt. Ganz ausgelassen und vergnügt schwingt sich der kleine Affe von Ast zu Ast und an den Lianen von einem Baum zum nächsten. Das muss Spaß machen! Also überlegst du nicht lang und machst es dem kleinen, freundlichen Affen nach. Mit deiner rechten Hand greifst du nach einer Liane und hältst sie fest... Ganz fest... Und du merkst, wie sich dabei die gesamten Muskeln deiner rechten Hand und deines rechten Arms anspannen. Du spürst die Anspannung in deinem ganzen Arm... Mit aller Kraft hältst du dich an der Liane fest und schwingst dich ein ganzes Stück nach vorne. Geschafft! Glücklicherweise springst du auf den Boden und lässt die Liane los. Sogleich spürst du, wie sich die Muskeln deiner rechten Hand und deines rechten Arms wieder völlig entspannen. Du spürst, wie locker und entspannt dein rechter Arm nun ist. Alles fühlt sich nun wunderbar weich und entspannt an... Da entdeckst du auch schon die nächste Liane ein Stück vor dir. Beherrscht greifst du mit deiner linken Hand danach und hältst dich fest, ganz fest. Dabei spannst du die Muskeln deiner linken Hand und deines linken Arms ganz kräftig an. Du kannst die Anspannung ganz deutlich im linken Arm spüren. Du hältst dich mit aller Kraft an der Liane fest, während du über einen kleinen Bach schaukelst, der sich an dieser Stelle durch den Dschungel schlängelt. Als du am anderen Ufer des Bachs angekommen bist, gleitest du zu Boden und merkst, wie all die Anspannung aus deinem linken Arm entweicht. Ganz locker, weich und warm fühlt sich dein linker Arm nun an, wunderbar... Du genießt das Gefühl... Da das Schwingen an der Liane gar nicht so einfach war, wie es bei dem kleinen Affen ausgeschaut hat, tauchst du deine Hände in den Bach und kühlst dir mit dem Wasser die Stirn. Brrr, ist das vielleicht kühl... Du beißt die Zähne aufeinander und verzieht im ersten Moment das ganze Gesicht zu einer

Grimasse. Aber es tut auch gut, das kühle Wasser zu spüren. Ein paar Sonnenstrahlen streicheln dein Gesicht. Sogleich ist alle Anspannung wieder verschwunden. Dein Gesicht fühlt sich herrlich frisch und entspannt an. Prima, dann kann's ja weitergehen. Vergnügt schlenderst du weiter durch den Dschungel. Bis du den kleinen Affen bemerkst. Er sitzt auf einem Ast und lächelt dir freundlich zu. Dann reicht er dir seine Arme, um dir zu helfen, auf den Ast zu klettern. Du ziehst deine Schultern kräftig nach oben. Ganz hoch in Richtung deiner Ohren. Du sammelst all deine Kraft und kletterst den Baum mithilfe des Affen hoch, bis du an dem Ast angekommen bist und es dir darauf bequem machst.

Deine Schultern sinken wieder nach unten. Du spürst eine angenehme Wärme, die sich im Nacken und in den Schultern breitmacht. Ganz entspannt und locker fühlt sich das an, einfach schön... Wie nett ist es hier oben ist und was für eine gute Aussicht man von hier oben hat. Staunend schaust du dich um und streckst den Brustkorb dabei nach vorne sowie deine Schultern ganz nach hinten, um noch besser gucken zu können. Deine Schulterblätter berühren sich hinten fast, so angespannt und staunend sitzt du da... Halte die Anspannung noch einen Moment. Genauso! Nun hast du gesehen, und du merkst, wie alle Anspannung aus deinen Schultern entweicht. Alles ist nun wieder ganz locker, gelöst und vollkommen entspannt... Aufgepasst, ruft dir der kleine Affe entgegen. Da kommt eine Kokosnuss geflogen. Sofort spannt sich dein Bauch an, denn in genau diese Richtung fliegt die große Kokosnuss. Dein Bauch wird ganz hart, und du kannst die Anspannung an dieser Stelle deines Körpers ganz deutlich spüren... Das ging nochmal gut! Dein Freund, der kleine Affe, hat die Kokosnuss sicher aufgefangen und ist schon eifrig dabei, die Kokosnuss zu öffnen. Du atmest tief durch und spürst, wie sich die Muskeln in deinem Bauch entspannen. Ganz weich und locker fühlt sich dein Bauch nun an. Locker und entspannt... Aber der Affe bekommt die harte Schale der Kokosnuss nicht auf. Du bist ihm dabei behilflich und hüpfst wieder auf den Boden. Mit deinem rechten Fuß stellst du dich auf die Nuss und gibst dein ganzes Gewicht darauf. Dein rechtes Bein spannt sich mehr und mehr an. Du hältst die Spannung und versuchst es mit aller Kraft... Die Schale hat einen Riss, aber ganz auf ist sie noch nicht. Um dich etwas auszurufen, schüttelst du dein Bein aus und merkst, wie sich dein rechtes Bein entspannt... Ganz locker und entspannt fühlt sich dein Bein nun an... Nun versuchst du es mit dem linken Bein... Du stellst dich auf die Kokosnuss und drückst mit der ganzen Kraft deines linken Beines darauf... Immer mehr und mehr spannt sich dein linkes Bein an. Du hältst die Anspannung und versuchst es mit ganzer Kraft... Und tatsächlich, mit einem Knacks

öffnet sich die Schale...Du löst die Spannung in deinem linken Bein, und das Bein entspannt sich... Ganz locker und weich fühlt sich das Bein an... Du spürst, wie entspannt und gelöst die Muskeln in deinem linken Bein sind...Der kleine Affe ist im Nu vom Baum heruntergeklettert und hockt sich neben dich. Gemeinsam verspeist ihr die köstliche und herrlich süße Nuss. Sie schmeckt einfach wunderbar! Der Nachmittag neigt sich dem Ende zu. Es ist Zeit für den Heimweg. du verabschiedest dich von dem freundlichen, kleinen Affen und machst dich gut gelaunt und wunderbar erholt auf den Weg zurück...“ (Reeker- Lange, Seyffert, 2010).

„Der Sorgen-Luftballon“

Ziel: Mit unangenehmen Gedanken und Gefühlen umgehen können, Verantwortung für den eigenen emotionalen Zustand übernehmen

„Lege dich bequem hin, so bequem, dass du für einige Zeit so liegen bleiben kannst. Spüre in deinen Körper hinein und spüre, was du noch alles verändern kannst, damit du es jetzt wirklich bequem hast. Du kannst jetzt und auch später entscheiden, was du tun willst-ob du einfach daliegen und dich ausruhen möchtest oder dich mitnehmen lässt von der Musik oder ob du meiner Stimme und den Worten folgen magst. Spüre, wo du überall den Boden berührst und was du an Spannungen jetzt an den Boden abgeben und loslassen kannst. Du atmest ruhig und gleichmäßig ein und aus, ein und aus. Stell dir nun einen Luftballon vor, der noch nicht aufgeblasen ist. Verwandle ihn jetzt in deine Lieblingsfarbe und in deine Lieblingsform. Dies ist ein ganz besonderer Luftballon. Mit ihm kannst du alle unangenehmen Gefühle, Ängste, Zorn und Sorgen wegschicken. Nimm den Luftballon jetzt in die Hand. Spüre, wie er sich in deiner Hand anfühlt und rieche an ihm. Führe ihn an den Mund- dabei nimmst du den besonderen, angenehmen Geschmack deines Luftballons wahr- und beginne ihn langsam aufzublasen. Mit jedem Ausatmen bläst du ein unangenehmes Gefühl oder einen unangenehmen Gedanken oder auch deine Sorgen und Ängste in den Luftballon hinein. Du siehst, wie der Luftballon größer und größer wird und du bläst weiter alles Unangenehme und Belastende in den Luftballon hinein. Während du bläst, spürst du schon, wie du dich immer besser und freier fühlst. Blase so lange, bis dein Luftballon gefüllt ist mit allem, was du loswerden

möchtest. Wenn du all das los bist, verknotest du mit Leichtigkeit das Ende deines Ballons. Nun lässt du den Luftballon los- und schaust zu, wie der Ballon höher und höher fliegt. Du spürst, dass du selbst dabei ganz leicht und frei wirst- immer leichter und freier, je weiter sich der Luftballon entfernt. Er ist schließlich nur noch ein winziger Punkt am Himmel und verschwindet dann ganz- du fühlst dich frei und glücklich. Mit diesem Gefühl und der Sicherheit, dass du zu jeder Zeit deine Sorgen mit einem Luftballon wegschicken kannst, kommst du nun langsam- in deinem Tempo- wieder hierher, in diesen Raum zurück. Atme jetzt etwas tiefer ein und aus, bewege deine Finger ein wenig. Und während du dich dehnt und räkelst, schaffst du es vielleicht schon deine Augen zu öffnen. Wenn du dich jetzt im Raum umschaust, fühlst du dich hellwach, ausgeruht und erfrischt.“

(Diese Fantasiereise entstand nach einer Idee von Helga und Hubert Temel, 1996)

(Maaß, Fraumann, Groth, Schrade, 2004)

„Das Krafttier“

Ziel: Kinder vermitteln, wie sie verborgene Kräfte entdecken, wecken und erschließen können. Kindern zeigen, wie sie sich das Gefühl von Schutz und Unterstützung verschaffen können.

„Du wirst gleich eine Reise in die untere Welt machen, um dein Krafttier kennen zu lernen. Krafttiere können alle Tiere oder Fabelwesen sein, außer Insekten, Reptilien oder Tiere, die bedrohlich ihre Zähne zeigen, sondern alle anderen Tiere oder Fabelwesen. Stell die in deiner Fantasiereise vor, dass es außer der realen Welt auch eine untere Welt gibt. In der realen Welt triffst du zum Beispiel Lehrer, Freunde und deine Familie, die dir in schwierigen Situationen helfen können. In der unteren Welt triffst du Krafttiere und Verbündete, die dir helfen werden Schwierigkeiten zu meistern. In der unteren Welt wirst du auch deinem Krafttier begegnen. Die untere Welt ist ähnlich wie die reale Welt, jedoch voller Abenteuer, ein Ort, wo du Ungewöhnliches erwarten kannst und wo du eine ganz besondere Kraft kennen lernen wirst. Lass dich überraschen, welches Krafttier du

triffst! Die Reise in die Unterwelt muss jeder für sich allein machen. Zum Reisen bekommst du einen Rhythmus mit auf den Weg, zur Orientierung.“ (Trommeln...) „Wenn du ganz schnelles Trommeln hörst, kannst du zur realen Welt zurückkommen. Während der ganzen Reise wirst du immer wieder meine Stimme hören, die dich überall hinbegleitet und du kannst wählen, ob du dich von meinen Worten dabei unterstützen lässt, deine Abenteuer zu erleben. Bereite dich nun auf deine Reise in die untere Welt vor. Du kannst dir vorstellen, wie du vor einem Eingang stehst, durch den du jetzt in die untere Welt einreisen kannst, durch mehrere Schichten, tiefer und tiefer. Du kannst dir das auf deine eigene Art vorstellen, wie es für dich am leichtesten ist zu reisen. Vielleicht ist es wie beim Träumen und du kannst dich selbst sehen, wie du hineintauchst in die untere Welt und wie du dich hier bewegen kannst, laufen, schweben, fliegen- alles ist hier möglich. (Trommeln...) Finde jetzt zu einem Ort der vollkommenen Ruhe und einem schönen Erlebnis in der Natur. Hier kannst du einen Moment die Wolken beobachten und wie sie sich zu Bildern zusammenfügen. Du kannst hier alle deine Muskeln lockern und dich ganz wohl und geschützt fühlen. Vielleicht hast du Lust hier ein wenig neugierig herumzuschauen und du wirst vielleicht Wasser entdecken, von dem du einen großen Schluck trinken kannst, um dich zu erfrischen. Von hier aus kommst du an den Ort des Erfolgs und du wirst sicher überrascht sein, wie es hier aussieht. Hier kannst du allerlei Helfer kennen lernen, die mit dir ein Abenteuer erleben wollen. Du kannst wählen. Mit wem du wohin mitgehen möchtest. Vielleicht flüstert die ein Engel etwas ins Ohr oder du kannst hier schon deinem Krafttier begegnen. Du wirst es daran erkennen, dass es dir dreimal begegnet, immer wieder und vielleicht an ganz verschiedenen Orten. Spiele mit deinem Krafttier oder schaue es einfach nur an. Lass dich ein wenig herumführen in der unteren Welt und dir alles zeigen, was hier wichtig und neu und anders ist für dich. Wenn du eine Frage hast, kannst du sie ihm jetzt stellen... Verbringe etwas Zeit mit ihm. Spüre, wie gut es ist diese Kraft an deiner Seite zu wissen. Lass dich herumführen und dir alles zeigen, was für dich wichtig ist. Vielleicht kommt ihr in eine Bibliothek, wo du Informationen bekommen kannst über Dinge, die du schon lange wissen willst. Vielleicht feiert ihr zusammen mit Freunden ein Fest, um zu feiern, dass ihr beieinander seid. Am Ende könnt ihr Geschenke austauschen und du kannst ganz neugierig entdecken, was dir dein Krafttier zu schenken hat, neben all der Kraft und Unterstützung bei deinen Vorhaben. Mach auch du ein kleines Geschenk als Dank für die Hilfe und die schöne Zeit und (Trommel...) komm nun zurück in die reale Welt. Das Trommeln wird dich darin unterstützen, wieder zurückzukommen“ (Maaß, Fraumann, Groth, Schrade, 2004).

„Jonas im Dschungel“

„Jonas streift durch den Dschungel. Mutig klettert er auf einen hohen Baum, um sich einen Ausblick zu verschaffen. Hoch oben in der Baumkrone sitzt ein kleiner Affe, der gleich fragt: „Spielst Du mit mir?“ Jonas nickt begeistert. Also hangeln sich die beiden von Ast zu Ast... schaukeln an den Lianen hin und her... klettern die Bäume hinauf und hinunter... springen übermütig über den schmalen Bach... toben im Wasser... spielen Verstecken... und sind schließlich ganz aus der Puste... Da kommt der Löwe Leonard aus dem Dickicht hervor. „Hallo, Leo!“, freut sich der kleine Affe. „Bringst Du Jonas nach Hause?“ Der Löwe nickt freundlich und schüttelt dabei seine Mähne. Der Löwe sieht prächtig aus, denn die Mähne glänzt golden im Licht der Sonne. Außerdem scheint er ganz ruhig und besonders nett zu sein. Jonas und der kleine Affe klettern auf den starken Rücken des Löwen durch den Dschungel. Dabei kann sich Jonas in aller Ruhe umschauen. Besonders gut gefallen Jonas die bunten Vögel und Papageien, die in den Urwaldbäumen sitzen und wunderschöne Lieder singen... Jonas legt sich zurück und kuschelt sich gemütlich in das warme Fell des Löwen... Er ist völlig ruhig und entspannt... Auch Du bist nun vollkommen ruhig und entspannt... Dein Körper ist ganz schwer... Ganz schwer Deine Arme Beine vom vielen Klettern und Toben... Du kannst richtig spüren, wie schwer sie sich anfühlen... Die Decke hält Dich richtig schön warm... Die angenehme Wärme strömt durch Deinen ganzen Körper... Wie gut das tut... Spürst Du auch die Wärme in Deinen Armen und Beinen?... Ganz wohlig warm fühlen sich Deine Arme und Beine an... Das gibt Dir ganz viel neue Kraft... Das tut gut und Du fühlst dich richtig erholt und ausgeruht... „So, hier wären wir“, sagte der Löwe und lässt Jonas und den kleinen Affen von seinem Rücken hinunterklettern. Jonas reckt und streckt sich und verabschiedet sich vom Affen. Denn bald geht die Sonne unter und Jonas muss nach Hause. Der kleine Affe aber hängt sich an eine Liane, winkt Jonas zum Abschied zu und ist dann in den Wipfeln der Dschungelbäume verschwunden“ (Seyffert, Loutsas, 2006).

„Lillis Reise im Ballon“

„Lilli hat heute etwas ganz Besonderes vor: eine Reise in einem Heißluftballon! Es ist so aufregend, die Welt von oben zu betrachten. Lilli steht in dem großen Korb, der unterhalb des Ballons hängt. Alles sieht ganz winzig aus, als wäre es eine Spielzeuglandschaft. Lilli schwebt mit ihrem Heißluftballon durch die Lüfte. Höher und immer höher steigt sie hinauf. Der Himmel ist wunderbar blau und Lilli kann die Sonnenstrahlen auf ihrer Haut spüren. Dann und wann kommt Lilli an weißen Schäfchenwolken vorbei. Wie gemütlich und kuschelig die aussehen, denkt Lilli. Am liebsten möchte man sich dort hineinlegen und etwas besonders Schönes träumen... Lilli fliegt in ihrem Ballon weiter – und entdeckt plötzlich hinter einer großen, weißen Wolke einen anderen Heißluftballon. Er ist dunkelblau mit vielen bunten Streifen darauf, die im Licht der Sonne glitzern und funkeln. Und im Korb des Ballons steht ein Mädchen, das Lilli fröhlich zuwinkt. Lachend veranstalten Lilli und das andere Mädchen ein Wettrennen mit ihren Ballons. Das macht vielleicht Spaß! Zwischen den Schäfchenwolken tauchen jetzt noch andere Heißluftballons auf. Und in jedem sitzt ein Kind, das wie Lilli einen Ausflug zu den Wolken machen will. Gemeinsam beschließen alle, Verstecken zu spielen. Lilli beginnt mit dem Suchen. Doch das ist gar nicht so einfach. Denn auf einmal sind viel zu viele weiße Wolken am Himmel versammelt, hinter denen sich die bunten Heißluftballons verstecken können¹ Lilli sucht und sucht... und hat schließlich alle Ballons entdeckt. Es wird Zeit für Lilli, sich von den anderen Kindern zu verabschieden, denn sie ist vom Spielen ganz schön müde geworden. Sie kuschelt sich in die Gondel des Ballons hinein... Ihr Kopf liegt auf einem weichen Kissen und ihr Körper unter einer warmen Decke... Ganz ruhig und entspannt ist Lilli nun... Auch Du bist mit einem Mal ruhig, gelassen und entspannt... Dein Körper liegt ganz schwer und entspannt da... ganz schwer... Spüre doch mal, wie schwer sich Dein Körper anfühlt!... Die Decke, unter die Du geschlüpft bist, hält Dich richtig schön warm und geborgen... Die Wärme strömt durch deinen ganzen Körper hindurch... Spürst Du die angenehme Wärme und Geborgenheit?... Du sammelst dabei neue Kraft und Energie... Das tut gut... Rundum warm und ganz geborgen fühlst Du dich... Vollkommen ruhig und Entspannt bist du... Nach einer Weile beginnt Lilli, sich ausgiebig zu recken und zu strecken. Dann macht sie sich auf, um nach Hause zu fliegen. Gut gelaunt, frisch und erholt springt Lilli aus dem Korb des Heißluftballons und freut sich schon auf den nächsten Ausflug!“ (Seyffert, Loutsas, 2006).

„Greta, die Herbstmaus“

„Heute ist ein schöner Herbsttag. Die Sonne schickt ihre warmen Strahlen vom Himmel. Wenn die Sonnenstrahlen die Baumspitze berühren, leuchten die bunten Laubkleider der Bäume. Es weht ein sanfter Wind. Immer wieder wirbelt er die auf dem Boden liegenden Blätter auf und trägt sie auf seinen luftigen Flügeln durch die warme Herbstluft, bevor er sie wieder sanft auf den Boden gleiten lässt. Unter einem Baum liegt die kleine Maus Greta. Sie beobachtet sehnsüchtig die schwebenden Blätter, wie sie, vom lauen Herbstwind getragen, in der Luft herumwirbeln. Ruhig liegt Greta da und beobachtet die Blätter. Die sanft schwebenden Blätter beruhigen die Maus. Greta fühlt eine angenehme Ruhe in sich. Entspannt lauscht sie dem leisen Rascheln der Blätter. Kannst du es auch hören? Wie gerne würde Greta so schweben wie die bunten Blätter. Doch sie ist nur eine kleine Maus und Mäuse können leider nicht fliegen. Da kommt ihr eine Idee. Sie rappelt sich auf, stellt sich auf ihre Hinterfüße und dreht sich elegant zwischen den fliegenden Blättern. Mal langsam und mal schnell schwebt sie durch die Luft. Sie stellt sich vor, sie sei genauso schwerelos wie die bunten Blätter um sie herum. Mit geschlossenen Augen genießt Greta dieses Gefühl. Sie fühlt sich leicht wie eine Feder. Ein buntes Blatt streift ihre Schnurrbarthaare und kitzelt sie. Greta lächelt. Stell dir vor, auch du bist ein Blatt, dass vom Wind getragen durch die Lüfte schwebt. Fühle, wie der warme Herbstwind dich umhüllt wie ein schützender Mantel und du mit ihm über den laubbedeckten Waldboden gleitest. Bald aber werden die Arme der Maus ganz schwer. Sie kann sie kaum noch hochheben. Erschöpft legt Greta sich wieder unter ihren Baum auf das weiche Fleckchen Moos. Sie sinkt tief in das kuschelweiche Moos ein. Arme und Beine der Maus sind ganz schwer. Schwer sinkt Greta nach unten in das Moos. Nach der Anstrengung fühlt sich alles ganz schwer an. Schwer und müde liegt Greta im weichen Moos. Greta schaut nach oben in die Baumkrone. Einige vorwitzige Sonnenstrahlen haben sich den Weg durch die Zweige des Baumes gebahnt und wärmen nun die kleine Maus, die in ihrem kuschelig weichen Moosbett liegt. Wohlig warm wird es der kleinen Greta. Sie fühlt sich warm und geborgen. Warm eingekuschelt, liegt sie in ihrem Moosbett. Die wohlige Wärme zieht bis in die Finger- und Zehenspitzen der Maus. Greta fühlt sich herrlich warm und geborgen. Da streift ein feiner Windhauch ihre Nase. Und ehe sie sich versieht, hat

der Wind sie auf seine mächtigen Flügel genommen und schwebt mit ihr hoch hinauf in den strahlend blauen Herbsthimmel. Greta staunt. Noch nie hat sie den Wald von oben gesehen. Erleuchtet in warmen Farben. Sie kann den Bach erkennen, der sich glitzernd durch die Wiese schlängelt. Die Häuser des Dorfes, liegen wie Spielzeuge unter ihr. Von hier oben wirkt alles winzig und klein und die Maus ist überrascht, was es alles zu sehen gibt. Kannst du auch etwas sehen? Vielleicht den Wald, den Bach oder die Häuser? Während sie so dahinschwebt, wird Greta ruhig und sie entspannt sich. Hier oben ist es ganz ruhig. Ruhig und gleichmäßig gleitet sie mit dem Wind durch die Luft. Fühle die Ruhe, die Greta umgibt. Irgendwann wird es Zeit für die kleine Maus, zurückzukehren. Behutsam setzt der Wind sie unter ihrem Baum ab. Greta kuschelt sich in das weiche Moosbett und träumt noch eine Weile von ihrem Ausflug in die Lüfte. Träume auch du einwenig!“ ... Langsam wird es auch für dich Zeit, zurückzukehren. Ich zähle jetzt langsam von 3 rückwärts. Bei 0 bist du wieder hellwach und voller Energie: 3 Atme einmal tief durch! 2 Balle die Hände zu Fäusten! 1 Recke und strecke dich! 0 Augen auf und du bist hellwach und voller Energie! Alle Kinder recken und strecken sich. Sie strampeln mit den Füßen und bewege die Arme, damit sie wieder richtig wach werden“ (Rögner-Schneider, 2012).

„Evi, das Eichhörnchen“

„Langsam kehrt der Herbst in Wald ein. Die Tage sind nicht mehr so lang und die Nächte werden langsam kälter. Alle Tiere fangen jetzt an, Wintervorräte zu sammeln. Auch Evi, das kleine Eichhörnchen, muss einen Wintervorrat anlegen, damit es nicht verhungert, wenn es kalt wird. Emsig eilt es von hier nach da und hortet Nüsse und Samen. Blitzschnell vergräbt sie die Schätze in der Erde, damit sie ihr niemand mehr wegnehmen kann. Natürlich versteckt sie auch viele Vorräte in ihrer Baumhöhle, denn wenn der Boden gefroren ist, kann sie ja keine Vorräte mehr ausgraben. Stunde um Stunde, Tag um Tag, Woche um Woche geht das so. Immer kälter wird es draußen und dem kleinen Eichhörnchen fällt das Vorräte-sammeln immer schwerer. Evi hat heute schon viele Nüsse gesammelt und sie ist sehr erschöpft, als sie am Abend in ihre Baumhöhle klettert. Von der Anstrengung sind die Pfoten ganz schwer. Ganz schwer fühlt sich Evi. Alles an ihr ist schwer. Schwer und anstrengend war die Arbeit. Evi fühlt sich müde und schwer. Ganz schwer ist Evi zumute. Evi lebt allein in ihrer Baumhöhle und sie fühlt sich einsam.

Es ist nicht schön, allein zu sein. Ihre Freundin, die Schwalbe, ist in den Süden geflogen und kommt erst im Frühjahr wieder uns Iwan der Igel hat sich in sein Blätternest zurückgezogen, um Winterschlaf zu halten. Evi ist sehr einsam und traurig Auf einmal erscheint die Nacht noch ein wenig kühler. Trübsinnig sitzt sie in ihrer Höhle und knabbert an einer Nuss. Doch was ist das? Sie hört ein eigenartiges Scharren den Baumstamm höher und höher kommen. Das wird doch keine Katze sein, denkt Evi und ihr wird angst und bange. Zitternd verkriecht sie sich in den hintersten Winkel der Baumhöhle und starrt ängstlich auf den Eingang. Immer näher kommt das Scharren und verstummt direkt vor ihrer Höhle. Ein paar spitze Ohrchen schieben sich zum Eingang herein. Ihnen folgt ein rotbraunes Gesicht mit glänzend schwarzen Augen. Hallo Evi, ruft es. Ich hoffe, ich habe dich nicht erschreckt. Es ist Ede Eichhorn. Er wohnt am anderen Ende des Waldes und kommt nur selten zu Besuch. Wie freut sich Evi, ihn zu sehen. Die Angst ist schnell vergessen. Ede lässt traurig die Ohren hängen. Ob ich wohl ein paar Tage bei dir unterkommen kann, bis ich etwas Neues gefunden habe? Evi ist glücklich. Sie freut sich darüber, einen Freund bei sich zu haben, mit dem sie plaudern kann. Vor Freude wird ihr ganz warm. Wohlige Wärme umhüllt Evi. Sie fühlt sich ganz warm. Ganz warm wird ihr vor lauter Freude. Die Wärme zieht bis in die Finger- und Zehenspitzen. Angenehme Wärme durchflutet Evi. Weißt du was, Ede? schlägt sie ihm vor. Bleib doch den ganzen Winter über hier. Meine Höhle ist groß genug und so wird es uns beiden nicht langweilig. Und so bleibt Ede bei Evi und die beiden genießen die immer kälter werdenden Abende in ihrer kuschelig warmen Baumhöhle. Sie knabbern Nüsse, erzählen sich Geschichten und kuscheln sich zu Schlafen fest aneinander, so lange bis das Frühjahr an die Tür klopft. Auch du kannst dich in deine warme Decke kuscheln und es dir richtig gemütlich machen. Langsam wird es auch für dich Zeit, zurückzukehren. Ich zähle jetzt langsam von 3 rückwärts. Bei 0 bist du wieder hellwach und voller Energie: 3 Atme einmal tief durch! 2 Balle die Hände zu Fäusten! 1 Recke und strecke dich! 0 Augen auf und du bist hellwach und voller Energie! Alle Kinder recken und strecken sich. Ihr strampelt mit den Füßen und bewegt die Arme, damit ihr wieder richtig wach werdet“ (Rögner-Schneider, 2012).

„Klein und groß“

„Ich möchte jetzt mit euch eine Fantasiereise machen, in der ihr einmal Zwerg und einmal Riese sein dürft. Stell dich dazu einmal bequem hin und schließe deine Augen. Streck nun beide Arme in die Luft, stell dich auf deine Zehenspitzen, mach dich so groß, wie du nur kannst und versuche, mit deinen Fingerspitzen die Decke zu erreichen. Streck dich noch ein bisschen mehr, noch ein kleines Stückchen. Lass die Arme wieder sinken, öffne die Augen und setz dich bequem hin. Schließe nun deine Augen, bis ich die sage, dass du sie wieder öffnen kannst. Atme jetzt etwas tiefer ein als sonst, ziehe die Luft in deine Lungen, bis sie ganz voll davon sind. Dann atme ebenso tief aus, bis du alle verbrauchte Luft ausgepustet hast. Stell dir jetzt vor, dass du dich jetzt selbst siehst, in deiner normalen Größe, so wie du jetzt im Moment aussiehst. Betrachte dich in Ruhe und schau dich ganz genau an... Und jetzt stell die vor, dass du auf einmal anfängst zu wachsen, bis du doppelt so groß bist wie jetzt. Wie siehst du aus als Riese? Schau die zu, was du tust, wenn du groß bist: Was machst du mit dieser Größe, wie fühlst du dich? Wie sieht deine Umgebung, alles um dich herum aus? Was kannst du als Riese machen, was du mit normaler Größe nicht tun könntest? Wie ist es, anderen Menschen zu begegnen? Du hast jetzt einige Minuten Zeit, um dir die Welt als Riese ganz genau auszumalen und herauszufinden, wie das Leben dann ist... Stell die nun wieder vor, dass du auf deine normale Größe zurückschrumpfst, bis du wieder genauso aussiehst wie jetzt. Und nun passiert genau das Gegenteil von vorhin: Du schrumpfst, bis du nur noch halb so groß bist wie in Wirklichkeit. Schau dich um. Wie sieht die Welt aus, wenn du so groß bist wie ein Zwerg? Wie fühlst du dich? Was kannst du machen, was du vorher nicht machen konntest? Und was kannst du jetzt nicht mehr tun? Wie siehst du die anderen Menschen? Du hast wieder ein paar Minuten Zeit, um die die Welt als Zwerg vorzustellen... Wachse in deiner Vorstellung wieder auf eine normale Größe an... Fühl deinen Körper, wie du auf dem Stuhl sitzt, beweg dich ein bisschen und komm langsam hierher in diesen Raum zurück...Öffne die Augen und sei wieder ganz hier, wach und frisch. Jetzt erzählt mal: Wie habt ihr euch als Riese gefühlt, wie als Zwerg? Was sind die Vorteile, wenn man kleiner ist, was die Nachteile? Was ist leichter, was schwerer, wenn man größer ist? Kennt ihr Menschen, die ein Problem mit ihrer Größe haben? Gibt es Menschen, die ihr jetzt vielleicht besser verstehen könnt?“ (Baisch-Zimmer, Petrig, 2011).

11.1.2 Einverständniserklärung/Datenschutz Vorlage bezüglich Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als gesundheitsförderliche Ressource

Elterninformation und Einverständniserklärung

für die Teilnahme an der Studie

Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als gesundheitsförderliche Ressource

Kindergarten Ratsch an der Weinstraße, am 23.09.2020



Pinkergarten

Liebe Eltern!

Ich möchte euch im Folgenden über die oben genannte Studie informieren. Es handelt sich dabei um eine wissenschaftliche Arbeit, welche ich im Zuge meines Masterstudiums für Gesundheitsförderung und Gesundheitspädagogik, an der UNI FOR LIFE in Graz, durchführen möchte. Erforscht wird die Frage, inwieweit durch intensive Kreativitätsförderung, die psychosoziale Gesundheit, bzw. das Wohlbefinden und die Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) der Kinder gestärkt werden kann.

„Kreativität basiert auf der Fähigkeit, Beziehungen zwischen Innenwelt und Außenwelt herzustellen, zwischen Erfahrungen und Erkenntnissen, die zuvor nicht aufeinander bezogen waren und lässt durch ihre Verknüpfungen miteinander neue Denkweisen, Ideen und Produkte bzw. Handlungen entstehen.“ (Braun, 2007)

Folgende Angebote würde ich mit **Kindern im Alter von vier-sechs Jahren** durchführen:

- - einen Test zum schöpferischen Denken (TSD-Z) von Urban und Jellen
 - einen Beobachtungsbogen, zur positiven Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERIK)
 - ein Kreativitätsförderprogramm „Tierisch gut drauf“, über einen Zeitraum von 2 Monaten

Die Tests und die Beobachtung werden im Kindergarten, jeweils vor und nach dem zweimonatigen Kreativitätsförderprogrammes durchgeführt.

Der **„Test zum schöpferischen Denken-Zeichnerisch TSD-Z)“** versteht sich als ein Screening-Instrument, das eine erste grobe Einschätzung des kreativen Potentials einer Person liefern kann. Auf einem Testblatt sind einige figurale Fragmente vorgegeben, die zum (Weiter-)Zeichnen in freier Form anregen sollen. Das zeichnerische Produkt wird mit Hilfe von 14 Kriterien bewertet.

Der **Beobachtungsbogen** beinhaltet Dimensionen von seelischer Gesundheit wie: Selbstakzeptierung, Optimismus, Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung, soziale Kompetenz, Stressbewälti-

gungskompetenz und Selbstkontrollkompetenz. Er gibt Einblick in die sechs Entwicklungsbereiche: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude.

Das **Kreativitätsförderprogramm**, woran alle, auch die **Kinder unter 4 Jahren** nach Möglichkeit teilnehmen können, beinhaltet:

„Erträume dir die Welt“: Fantasiereisen

„Erwecke das Tier in die“: Angebote im Bewegungsraum

„Tierisch gut drauf“: Angebote im Sesselkreis – Kreativitätstechniken

„Natur pur“: Landart, Naturrally...

„Tiergartenfest“: Kinder planen und gestalten ihr eigenes Fest

„Kreatives Gestalten“: Kinderatelier, Licht und Schattenspiele, Gemeinschaftsbild malen...

Mit freundlichen Grüßen

Doris Pietschnig

✂ _____

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass mein Kind,

_____, geboren am _____

an der Studie zur **Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als salutogenetische Resource** teilnehmen darf.

Ich wurde über das Ziel der Studie und die geplanten Angebote aufgeklärt. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist und von mir jederzeit ohne Angaben von Gründen abgebrochen werden kann. Wenn mein Kind bei der Untersuchung nicht oder nicht bis zum Abschluss mitmachen will, wird das respektiert. Aus einem Abbruch der Untersuchung ergeben sich keine Nachteile für meine Person bzw. für mein Kind. Ich wurde darüber informiert, dass alle während der Untersuchung erhobenen Daten streng vertraulich behandelt werden. Mir ist bewusst, dass **Auswertungen der Daten und Fotos meines Kindes in der Masterarbeit, Präsentationen und Berichten veröffentlicht werden können**. Es werden allerdings keine persönlichen Angaben von mir oder von meinem Kind enthalten sein, die eine Identifikation meiner Person oder der Person meines Kindes ermöglichen.

Ich bestätige durch meine Unterschrift, dass ich die Aufklärung verstanden habe und mit der Teilnahme meines Kindes an dieser Studie einverstanden bin.

(Ort, Datum, Unterschrift des Erziehungsberechtigten)

Quelle: eigene Darstellung

11.2 Anhang

Hier finden sich sowohl die Einverständniserklärung zur Befragung, der Interviewleitfaden der Interviews, der Interview-Protokollbogen, ein Interviewbespiel als auch das Codebuch für die Datenanalyse aus MAXQDA.

11.2.1 Einverständniserklärung/Datenschutz

Einwilligung Datenschutz

Ab 25. Mai 2018 gelten die Bestimmungen der EU-Datenschutz-Grundverordnung, die für Ihre persönlichen Daten jetzt noch mehr Sicherheit und Schutz bringen. Dazu ersuchen wir Sie um Ihre Unterstützung und Ihre Einwilligung, sodass wir die Verordnung korrekt umsetzen können.

Sie willigen damit ein, dass Ihre persönlichen Daten (Name, beruflicher Werdegang,...) und die Informationen die mit Tonband aufgenommen in dieser Masterarbeit „Kreativitätsförderung in der Elementarpädagogik als gesundheitsförderliche Ressource“ veröffentlicht werden.

Der Interviewpartner ist mit den Tonbandaufzeichnungen und mit der Veröffentlichung der Arbeit einverstanden.

DATUM:

Unterschrift:

Pädagog*in

Quelle: eigene Darstellung

11.2.2 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für das problemzentrierte Interview

1. *Sehen Sie sich selbst als kreativen Menschen? Wie äußert sich das? Beispiele?*
2. *In welchen Bereichen wenden Sie diese Fähigkeit im beruflichen Umfeld an?*
3. *Haben Sie zum Thema Kreativität bereits Kurse oder Fort- und Weiterbildungen besucht?*
 - a. *Wenn ja, welche und was konnten Sie für sich für die Arbeit mitnehmen?*
 - b. *Wenn nein, würden Sie sich für Fortbildungen zu diesem Thema interessieren? Zu welchen Aspekten? Können Sie mir das näher erklären? (Themen etc.)*
4. *Welche Rolle hat die pragmatische Kreativität (Problemlösungsfähigkeit, Erfindungen, Ideenproduktion, Exploration, Alltagslösungen) und die ästhetische Kreativität (bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literacy) für Sie in der Arbeit mit Kindern?*
5. *Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen dem „Freien Spielen im Kindergarten“ und der „Entfaltung der Kreativität eines Kindes“? Weshalb? Auf welche Weise wird dort Kreativität gefördert?*
6. *Kann Ihrer Meinung nach, die Kreativität von Kindern gefördert werden und wenn ja, wie? Beispiele*
7. *Fallen Ihnen besondere Momente mit den Kindern in Bezug auf kreative Prozesse ein, die Sie uns etwas genauer erläutern könnten?*
8. *Inwieweit sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz (psychischer Widerstandskraft) von Kindern?*
9. *Gibt es zu diesem Thema noch etwas, was Sie ergänzen möchten?*

Adaptierter Interviewleitfaden nach dem ersten Probeinterview_220818

Quelle: eigene Darstellung

11.2.3 Interviewprotokollbogen

1) Interview-Protokollbogen*)

2)

Möglichst direkt nach dem Interview ausfüllen!

Interviewnr.	InterviewerIn (anonymisiert)	Datum	Dauer
--------------	------------------------------	-------	-------

3) Befragte / Befragter

„InterviewpartnerIn Nr. “

4) Weitere Informationen

5) Ort, Räumlichkeit:

6) Interviewatmosphäre:

7) Stichworte zur personalen Beziehung:

8) Interaktion im Interview:

9) Schwierige Passagen:

Quelle: eigene Darstellung

11.2.4 Anonymisiertes Interview Nummer 10

A: So. Dann recht, jetzt bin ich schon ganz. Dann begrüße ich dich recht herzlich und sage danke, dass du beim Interview teilnimmst und würde dich bitten, dass du dich ganz kurz vorstellst mit deinem Namen, deinem Alter und deinem beruflichen Werdegang.

B: Sehr gerne, ja. Also ich bin die [Person10]. Ich bin [Alter10] Jahre alt und schon seit 2013, seit 2012 im Kindergarten tätig. Hier angefangen habe ich seit 2013 eigentlich, ja, jetzt sind es wirklich bald dann zehn Jahre, wo ich eine Gruppe führe. Und seit dem vorigen Jahr habe ich auch die Leitung hier im Haus übernommen, ja.

A: Okay, danke. Gut, dann würde ich gleich mit der ersten Frage beginnen und zwar das wäre, siehst du dich selbst als kreativen Menschen? Und wie äußert sich das? In welchem Bereich? Vielleicht hast du da ein paar Beispiele auch dazu?

B: Ja, auf jeden Fall. Mir selbst ist Kreativität sehr, sehr wichtig und ich finde auch, dass ich ein sehr kreativer Mensch bin. Und ich male sehr gerne Bilder, auch hier im Gruppenraum hängt ein Bild, was ich gemalt habe. Und ich habe auch zwei Bücher geschrieben. Ja, so Jugendromane, aber allerdings schon in meiner Maturazeit, also vor zehn Jahren. Aber für mich ist das Schreiben einfach so ein Ausdruck für Kreativität und ich mache das sehr, sehr gerne, ja.

A: Sehr interessant, ja. Willst du noch Beispiele nennen oder gehen wir auf die nächste Frage über?

B: Nein, dazu kann ich noch sagen, ich bin auch so modisch ein bisschen so, wo ich mich kreativ entfalten kann, wo ich gern was ausprobieren. Und ich versuche auch immer bei meiner Tochter alles irgendwie kreativer, einfach anregend zu gestalten und ich merke für mich selber, dass ich sehr kreativ bin, wenn ich das mal so sagen kann, ja.

A: Okay, super. Gut, dann gehe ich gleich zur nächsten Frage. Und zwar in welchen Bereichen kannst du diese Fähigkeit, also diese Kreativität, auch in deinem beruflichen Umfeld auch anwenden, umsetzen?

B: In unserem Beruf, im Kindergarten, bietet sich das ja hervorragend an. Ich mache sehr gerne Projekte mit den Kindern, zum Beispiel wirklich zu Fasching das Thema Ritter. Und dann haben wir da ein Riesenprojekt gehabt, wo wir wirklich unseren Eingangsbereich als Burgtor gestaltet haben, wo wir die Wände so angemalt haben mit grau, wie Ziegel eben. Und wir haben auch so ein Burgtor gebastelt, was man aufziehen kann. Und, also im Kindergarten ist Kreativität wirklich immer wieder dabei und immer wieder gefragt, ja. Und ja, ich spiele auch sehr gerne Gitarre und versuche musikalisch kreativ zu sein natürlich. Und versuche das immer wieder den Kindern so zu vermitteln, ja.

A: Okay. Super. Okay, dann hätte ich die dritte Frage. Und zwar, hast du zum Thema Kreativität Kurse, Fortbildungen oder irgendeine Weiterbildung schon besucht? Wenn ja, welche? Vielleicht kannst du kurz was dazu sagen. Und wenn nein, würde es dich interessieren? Irgendwelche bestimmten Aspekte, auf die du näher eingehen könntest, die du näher erklären könntest, welche Themen zum Beispiel, ja?

B: Ja, so direkt zum Thema Kreativität hat sich leider bisher tatsächlich noch nichts angeboten, wo wirklich nur das als Thema wäre. Ich habe privat oft so einen Töpferkurs oder solche Sachen ausprobiert oder Musikschule und so weiter. Ich habe auch im Chor gesungen oder musikalisch eben in diesem Bereich. Aber so direkt Weiterbildungen, wo wir wirklich nur das Thema Kreativität im ästhetischen Bereich jetzt so aufgegriffen wurde, hat es leider noch nicht so gegeben, ja. Das war eher so alles theoretischer. Leider, ja.

A: Okay, also nichts Praktisches. Reggio-Pädagogik fällt mir da jetzt ein, weil das ist auch bei den anderen Interviews einmal gekommen. Sagt dir wahrscheinlich was?

B: Ja, natürlich, ja.

A: Ja.

B: Also ist eher von den Schulzeiten noch.

A: Ja, genau.

B: Ein Thema, ja. Hier ist eher, wobei ich sagen muss, bei Montessori-Pädagogik zum Beispiel ist auch sehr viel Kreatives möglich, ja.

A: Aber halt nichts Spezielles an Fortbildungen jetzt?

B: Nein.

A: Ja.

B: Was mir gerade auch einfällt, ist, diese Kett-Pädagogik, wo es eigentlich auch viel um Gestalten und so geht und da kann man sich auch eigentlich kreativ wirklich sehr austoben, ja, mit diesen Legematerialien. Und da habe ich schon sehr, sehr viele Fortbildungen gemacht und es spricht mich auf total an, weil wie gesagt, bei diesen Bodengestaltungen kann man richtig kreativ sein und ausprobieren, ja.

A: Okay. Und würde dich sonst noch zum Thema, zu dem Thema eine Fortbildung interessieren? Du hast gesagt, du kennst jetzt nicht speziell was, aber würde dich was Spezielles interessieren, wo du sagst: „Das fehlt noch. Das sollte man doch anbieten auch.“

B: Ja, schon. Also allgemein zum Thema Kreativität, wie man das noch weiter bei den Kindern so darbringen könnte, wäre, vor allem die moderne Kunst zum Beispiel oder Kunst allgemein. Wir haben zwar in der Schule Kunstbetrachtung mit den Kindern durchgenommen, aber in der Richtung habe ich nie mehr was gefunden so von den Angeboten, ja.

A: Okay, also da in die Richtung, super. Okay, dann komme ich schon zur vierten Frage. Welche Rolle hat die pragmatische Kreativität, eben diese Problemlösungsfähigkeit, Ideenfindung, exploratives Verhalten und die ästhetische Kreativität, also diese Musik, Theater, Darstellung und so weiter, Sprache, für dich in der Arbeit mit den Kindern? Welche Rolle und ja?

B: Ich glaube, für die Kinder oder für uns alle spielt das eine große Rolle. Man merkt, dass einfach, zuerst im Kindergarten merkt man einfach, wie kreativ, wie lange versucht er etwas auszuprobieren? Wie viel Geduld zeigt er und wie kreativ geht er mit der Problemlösung, mit dem Problem jetzt um, ja? Und da kann man gleich mal entdecken, wo für die Kinder dann die Grenze ist, ja? Und da versuchen wir dann immer wieder auch zu ermutigen, es geht es ja vielleicht noch anders, bevor man sich Hilfe holt. Ja, also vor allem Problemlösungen oder so, sieht man auch schon ein bisschen, wie kreativ das Kind tatsächlich ist oder was es schon für einen kreativen Stamm oder einen Aufbau hat, ja.

A: Das heißt, siehst du beide gleich wichtig oder das eine wichtiger als das andere? Oder, pragmatisch und ästhetisch?

B: Ich glaube, das hängt irgendwie fast so ein bisschen zusammen, weil wenn die Kinder zum Beispiel etwas gestalten und da wirklich anstehen und nicht weiterwissen, dann ergibt das wieder ein Problem und dann, finde ich, müssen die Kinder wieder schauen, wie sie das lösen und wie sie vielleicht das anders gestalten können. Es ist irgendwie so miteinander verbunden, ja.

A: Okay, miteinander verbunden. Super. Gut. Darf ich zur nächsten Frage kommen, ja? Also die Frage sechs ist, kann deiner Meinung nach Kreativität oder die Kreativität von Kindern gefördert werden? Und wenn ja, wie? Hast du da Beispiele dazu vielleicht?

B: Ja, also ich bin der Meinung, dass sie definitiv gefördert werden könnte. Und ich finde, das fängt auch schon zuhause beim Elternhaus an. Wenn die Eltern sich mehr mit dem Kind beschäftigen oder zum Beispiel in den Wald gehen, dann gibt es da schon so ein großes Angebot, wo die Kinder kreativ werden können. Ja, da ist eine Herausforderung, eine großes Meer an Materialien, sage ich mal, Baum, Äste oder Moos und allein das fördert sicher Kreativität, als wie wenn ich ein Kind nur den ganzen Tag vor den Fernseher setze, ja.

A: Ich habe nämlich eine Frage ausgelassen unabsichtlich und das ist genau das, auf das du jetzt schon eingegangen bist. Und zwar, wie siehst du den Zusammenhang zwischen dem freien Spielen im Kindergarten oder in dem Fall in der Umgebung eben und der Entfaltung der Kreativität eines Kindes? Weshalb, auf welche Weise wird dort Kreativität gefördert? Jetzt hast du das schon mit der freien Natur.

B: Ja, das ist schon, genau, ein bisschen beantwortet. Es kommt immer viel auf die vorbereitete Umgebung, sage ich jetzt mal, an, um auf Montessori wieder zurückzukommen, ja. Die hat ja auch wirklich geschaut, dass die Kinder sich anregend ein Spiel suchen können oder einfach durch diese Umgebung angeregt werden. Und wenn da eben nichts da ist, ist das für die Kinder vielleicht auch schwer, irgendwie etwas zu entfalten, ja, irgendwie kreativ zu werden. Je mehr Materialien oder je mehr ansprechend auch die Umgebung ist, umso kreativer, glaube ich schon, dass die Kinder werden. Obwohl manchmal auch einiges zu viel vielleicht sein kann, ja.

A: Also meinst du quasi, es ist schon wichtig eine vorbereitete Umgebung. So ein freies Spielen, wo jetzt nicht vorbereitet ist quasi, wo ja alles weggeräumt wird, dass das für die Kreativität jetzt doch nicht so förderlich ist?

B: Es ist vielleicht für die Kinder noch herausfordernder. Ich finde es schon gut, wenn diese spielzeugfreien Tage zum Beispiel oder wenn wirklich nur mal ein paar Schachteln oder so im Gruppenraum liegen und die Kinder dann überlegen können: „Was mache ich jetzt damit?“ Dann kann schon richtige Kreativität entstehen. Ja, sie können zum Beispiel eine Burg bauen und auf einmal ist da viel Fantasie und alles Mögliche damit verbunden. Nur glaube ich schon, dass Kreativität stärker gefördert wird, wenn mehr Materialien zur Verfügung stehen und wenn die Kinder einfach mehr Möglichkeiten haben. Es geht zwar nicht immer nur um die Materialien, sondern auch einfach diese Umgebung, ja. In der Natur draußen glaube ich schon, dass Kinder kreativer handeln können als einfach nur im Zimmer, wo immer das gleiche Spielzeug ist zum Beispiel.

A: Da haben sie auch viel mehr Möglichkeiten, freier zu entscheiden, was nehme ich jetzt?

B: Genau.

A: Oder was sehe ich jetzt?

B: Ja, ja.

A: Wahrscheinlich in der Natur.

B: Und es ist dann nicht so künstlich ansprechend. Es ist die Natur, so wie sie ist, ja. Und das Spielzeug ist dann doch sehr ansprechend gestaltet jetzt.

A: Ja.

B: Ja.

A: Okay. Ja, super. Danke. In dem Fall habe ich die eine Frage jetzt wie gesagt nicht ausgelassen, sondern wir sind jetzt wieder zurückgegangen. Du hast mir jetzt auch schon gesagt, wie die Kreativität von Kindern eigentlich gefördert werden kann. Und als nächste Frage hätte ich dann, fallen dir besondere Momente mit den Kindern ein auf kreative Prozesse, wo du sagst, das ist mir wirklich noch schön in Erinnerung geblieben, wo wirklich das Kind sehr kreativ war und das, was du uns noch genauer jetzt erklären könntest?

B: Ja, auf jeden Fall. Vor allem im musikalischen Bereich merke ich bei meinen Kindern in der Gruppe drüben, dass solche kreativen Prozesse irgendwie übertragbar sind, ja. Zum Beispiel ich spiele sehr, sehr gerne Gitarre und je öfter ich gespielt habe, umso lieber haben die Kinder mitgesungen. Und das war dann wirklich so, so ein besonderer Moment, ja, wo man weiß, dieser Prozess, dieses Lernen ist dann wirklich sehr, sehr gut bei den Kindern angekommen von sich aus. Oder wir haben eben zu Fasching dieses Thema Ritter gehabt und da war wirklich, haben die Kinder von sich aus dann begonnen Helme zu basteln. Und es ist dann so, das war so ein, ja, wieder ein besonderer Moment, weil die Kinder da von sich aus kreativ geworden sind, wo man gemerkt hat, man gibt halt ein Thema vor und man arbeitet daran. Und dann irgendwann haben die Kinder wirklich, sind sie soweit, wo sie alleine etwas gestalten oder zustande bringen.

A: Also wo sie wirklich alleine quasi die Ideen oder Lösungen aufbringen, wo man ihnen nicht alles jetzt Schritt für Schritt zeigt?

B: Genau, ja.

A: Sondern selber kreativ sind.

B: Genau.

A: Und sagen: „Okay, ich habe jetzt vielleicht keine Uhu vielleicht.“, täte ich mir halt vorstellen: „Keinen Uhu vielleicht bei der Hand, ich verwende jetzt irgendwas anderes und forme das vielleicht irgendwie anders.“

B: Genau, zum Beispiel, ja. Oder es gab eben keine Vorlage oder keine Vorgabe zu einem Ritterhelm, sage ich einmal.

A: Ja.

B: Und dann sind die Kinder wirklich selber: „Das könnten wir so zusammenfalten oder so zusammenkleben.“ Und dann auf einmal war es der Helm, ja, für das Kind.

A: Ja, super.

B: Und das war schon toll.

A: Ja, das sieht man dann schon. Ja, cool. Und fällt dir noch irgendwas ein, so, wo du sagst, vielleicht auch ein einzelnes Kind, wo du sagst: „Boah, das ist jetzt so ein schöner Moment gewesen, wo das Kind in der Situation vielleicht sogar mal eine Lösung gefunden hat für sein eigenes Problem.“ Weil es ist ja nicht so, dass jedes Kind dasitzt jetzt und bei allem mitmacht.

B: Natürlich. Ja, genau. Und wir haben auch 25 Kinder in der Gruppe.

A: Okay.

B: Und zu zweit kann man nicht immer dahinter sein. Ja und es ist schon wo, unsere Kinder kommen meistens schnell her und fragen eben um Hilfe. Und dann sagt man halt schon oft: „Ja, warte gleich.“ Und dann habe ich schon ab und zu beobachten können, dass inzwischen das Kind allein eine Lösung gefunden hat. Ja, es ist irgendwo nicht rübergekommen, dann ist eben vielleicht durchgekrabbelt oder hat das eben zur Seite geschoben alleine, wo ich es sonst vielleicht hätte drüber heben müssen, helfen, aber sowas kommt irgendwie im Alltag ab und zu eigentlich schon vor, ja.

A: Schon, ja.

B: Oder auch beim Jause auspacken, zuerst funktioniert es halt nicht richtig und er kriegt das nicht aus dem Rucksack raus. Und er ruft dann meistens gleich uns, aber dann geht es wieder nicht sofort und dann rüttelt er halt und merkt dann, ah, er muss das auseinanderziehen und dann ist das wieder so ein Lerneffekt gewesen, ja.

A: Ja, ja. Da fällt mir noch dazu ein, okay, das Kind hat sich dann die Zeit gegeben oder in dem Fall hast du nicht gleich Zeit gehabt.

B: Genau, ja.

A: Und es kommt dann selber auf gewisse Lösungen oder gewisse Möglichkeiten vielleicht auch drauf.

B: Genau, ja.

A: Bevor man es auch vorwegnimmt. Ist wahrscheinlich oder vielleicht auch eine gute Möglichkeit, dass das Kind selber drüber nachdenkt, wie es geht.

B: Genau. Genau, ja. Und auch ein toller Lernprozess, der sonst vielleicht genommen werden könnte.

A: Ja.

B: Wenn man vorschnell auch eingreift, ja.

A: Ja. In die Richtung, weil meine Masterarbeit ja auch in diese Richtung geht, um das zu erfragen, habe ich nämlich als nächste Frage drinnen. Inwieweit siehst du einen Zusammenhang zwischen der Kreativitätsförderung, also wie ihr mit euren Kindern eben diese Kreativität leben könnt, also das Kind dann auch leben lässt und der Resilienz, also der psychischen Widerstandsfähigkeit von Kindern?

B: Also ich finde oder auch aus Erfahrung oder persönlicher Erfahrung glaube ich, dass wenn man so allgemein ein kreativer Mensch einfach ist. Ja, jeder ist ja nicht sofort kreativ, sondern manche sind ja wirklich von sich aus schon, ohne dass das jetzt irgendwie angeregt werden muss, sage ich mal. Dass die dann auch irgendwie anders mit Problemen umgehen, ja. Da kann ich für mich persönlich auch irgendwie reden mit meiner Tochter. Ich habe eine fünfjährige Tochter und wenn sie da ein Problem hat, dann geht sie auch irgendwie kreativ an die Sache heran. Also sie überlegt da jetzt nicht so lange herum, sondern sie probiert dann irgendwie eine Lösung zu finden und ja, schnell fällt ihr natürlich auch nicht immer etwas ein. Aber es ist dann, irgendwie merkt man, aha, sie überlegt einfach etwas und versucht dann irgendwie was auszuprobieren. Und ich glaube schon, dass man irgendwie widerständiger wird, wenn man mehr Möglichkeiten sich überlegen kann, ja. Manch einer sieht vielleicht nur eine Lösung und dann funktioniert das nicht. Aber ich glaube schon, dass man, je kreativer man ist, irgendwie auch in Problemlösungen oder in einem Problem irgendwie, in einem psychischen Problem, kreativer in der Lösungsfindung wird. Ja, das glaube ich schon, ja.

A: Das heißt, also hast du deiner Tochter quasi auch die Möglichkeit gegeben, selber auch Ideen zu finden dann.

B: Genau, ja.

A: Damit sie dann.

B: Ich meine, es geht auch nicht immer. Ich kann sowieso nicht immer hinter ihr her sein, weil man hat ja jede Menge zu tun, ja.

A: Ja.

B: Aber ich lege schon Wert darauf, dass sie etwas ausprobiert und nicht gleich ruft: „Mama, ich kann das nicht.“

A: Ja.

B: Weil im späteren Leben einmal ist diese Widerstandskraft einfach wirklich sehr wichtig und ich glaube schon, dass sie, wenn sie von Kind heran kreativ ist, irgendwie sich leichter tut, ja.

A: Super, ja. Also hat sie mit dem Beispiel, was du jetzt auch gegeben hast und wie du das erklärt hast, eigentlich auch fast bestätigt, dass es bei deiner Tochter zumindest sich auch so zeigt auch.

B: Genau, ja, ja. Also in einigen Situationen glaube ich schon, dass das wirklich sich bei, dass das zusammenhängt, ja.

A: Ja, ja. Okay, super. Ja, also im Grunde sind wir jetzt eh schon bei der letzten Frage angelangt. Ich habe noch eine letzte Frage dazu reingenommen, falls es noch ein Thema gibt oder irgendwas, wo du sagst: „Das ist mir jetzt noch, das liegt mir jetzt noch am Herzen, das würde ich noch gerne dazusagen.“ Dann natürlich gerne auch zum Ergänzen, wenn du sagst: „Okay, das passt jetzt noch ganz gut zu dem Thema. Das würde ich noch gerne zum Interview auch einbringen.“ Richtung Kreativität oder auch ein Beispiel oder ein Prozess, der ist dir noch eingefallen.

B: Ja, grundsätzlich finde ich, dass Kreativität noch viel mehr hervorgehoben werden sollte im Kindergarten, im Bildungsbereich. Leider wird immer mehr Zeit weggenommen und dieses Thema ist so immer so nebenbei, diese Kreativitätserziehung. Ja und die meisten verbinden das eigentlich mit dem ästhetischen Bereich und wo man vielleicht nicht immer sofort sieht, ob ein Kind kreativ ist oder nicht, ja. Ich werde auf jeden Fall in meiner Arbeit weiterhin versuchen, dieses Thema immer in den Vordergrund zu stellen, auch bei Geschichten oder Spracheinheiten. Da bastle ich gerne eine Schauplatzgestaltung wirklich ein bisschen aufwendiger. Und ich finde auch, dass das dann für die Kinder einfach ansprechend ist. Also Kreativität ist einfach wirklich was Tolles und was Wichtiges im Kindergarten, ja.

A: Super. Danke. Dann stoppe ich jetzt einmal die Aufnahme.

11.2.5 Codebuch für Datenanalyse aus MAXQDA

Codebuch

230904_MA_AUSWERTUNG_Interviews.mx22

03.12.23

Codesystem

1 Selbsteinschätzung	22
2 Arbeitsbereiche Kreativität	0
2.1 im Turnsaal/Bewegungsraum	5
2.2 beim Basteln im Kreativbereich	12
2.3 im Garten	1
2.4 im Wald	2
2.5 im Sesselkreis/Morgenkreis	2
2.6 Wandtafel	7
3 Fort- und Weiterbildung	0
3.1 Ja	7
3.2 Nein	9
3.3 Wünsche	19
4 Zugang Ästhetische & Pragmatische Kreativität	0
4.1 Pragmatische Kreativität	23
4.2 Ästhetische Kreativität	38
4.3 Allgemein zur Kreativität	33
5 Zusammenhang Freies Spielen & Entfaltung der Kreativität	28
6 Förderung der Kreativität der Kinder	0
6.1 Ja	31
6.2 Nein	9
7 Besondere Momente/kreative Prozesse	0
7.1 Musizieren	1
7.2 Turnen	1
7.3 Malen/Zeichnen	7
7.4 Theaterspielen	2
7.5 kreative Bastelarbeiten	8
7.6 Experimentieren	0
8 Resilienz	0
8.1 Zusammenhänge	23
8.2 Allgemein zur Resilienz	11
9 Diverses/Ergänzungen	0
9.1 Persönliches/persönliche Erfahrung Pädagogen	20
9.2 Eltern/Bezugspersonen	5

1 Selbsteinschätzung

Selbsteinschätzung der Probanden hinsichtlich Kreativität

1. *Sehen Sie sich selbst als kreativen Menschen? Wie äußert sich das? Beispiele?*

2 Arbeitsbereiche Kreativität

Wo wird Kreativität angewendet, umgesetzt?

2. *In welchen Bereichen wenden Sie diese Fähigkeit im beruflichen Umfeld an?*

2.1 im Turnsaal/Bewegungsraum

2.2 beim Basteln im Kreativbereich

2.3 im Garten

2.4 im Wald

2.5 im Sesselkreis/Morgenkreis

2.6 Wandtafel

3 Fort- und Weiterbildung

3. *Haben Sie zum Thema Kreativität bereits Kurse oder Fort- und Weiterbildungen besucht?*

a) *Wenn ja, welche und was konnten Sie für sich für die Arbeit mitnehmen?*

b) *Wenn nein, würden Sie sich für Fortbildungen zu diesem Thema interessieren? Zu welchen Aspekten? Können Sie mir das näher erklären? (Themen etc...)*

3.1 Ja

Outcome und tatsächlicher (echter) Mehrwert

3.2 Nein

Gründe für Ablehnung der Fortbildung

3.3 Wünsche

Themen/Aspekte welche Fort- oder Weiterbildungen interessant sind

4 Zugang Ästhetische & Pragmatische Kreativität

4. Welche Rolle hat die pragmatische Kreativität (Problemlösungsfähigkeit, Erfindungen, Ideenproduktion, Exploration, Alltagslösungen) und die ästhetische Kreativität (bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und Darstellung, Sprache und Literacy) für Sie in der Arbeit mit Kindern?

4.1 Pragmatische Kreativität

4.2 Ästhetische Kreativität

4.3 Allgemein zur Kreativität

Gilt für beide Begriffe "Ästhetische & Pragmatische Kreativität", wenn die Begriffe im Interview nicht eindeutig differenziert werden

5 Zusammenhang Freies Spielen & Entfaltung der Kreativität

Mit „freiem Spiel“ ist das Spiel gemeint, bei dem das Kind/ die Kinder selbst das Thema wählen und die Regeln aufstellen. Oft entwickelt sich das freie Spiel, ohne dass Erwachsene ihre Ideen einbringen.

5. Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen dem „Freien Spielen im Kindergarten“ und der „Entfaltung der Kreativität eines Kindes“? Weshalb? Auf welche Weise wird dort Kreativität gefördert?

6 Förderung der Kreativität der Kinder

6. Kann Ihrer Meinung nach, die Kreativität von Kindern gefördert werden und wenn ja, wie? Beispiele

6.1 Ja

6.2 Nein

ist nicht förderlich für die Kreativität

7 Besondere Momente/kreative Prozesse

7. Fallen Ihnen besondere Momente mit den Kindern in Bezug auf kreative Prozesse ein, die Sie uns etwas genauer erläutern könnten?

7.1 Musizieren

7.2 Turnen

7.3 Malen/Zeichnen

7.4 Theaterspielen

Wie hat sich der/die PädagogIn gefühlt?

7.5 kreative Bastelarbeiten

7.6 Experimentieren

8 Resilienz

8. Inwieweit sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz (psychischer Widerstandskraft) von Kindern?

8.1 Zusammenhänge

Zwischen Kreativitätsförderung und der Resilienz

8.2 Allgemein zur Resilienz

9 Diverses/Ergänzungen

Sonstige und Aussagen die nicht zuordbar sind

9. Gibt es zu diesem Thema noch etwas, was Sie ergänzen möchten?

9.1 Persönliches/persönliche Erfahrung PädagolInnen

9.2 Eltern/Bezugspersonen

Quelle: MAXQDA 22 Software, Dateiname: 230904_MA_AUSWERTUNG_Interviews.mx22