

**Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen**

**- Abteilung Köln -**

**Fachbereich Sozialwesen**

*Bachelorthesis im Studiengang*

*Kindheitspädagogik*

**Gefühlsausdruck im Tanztheater:  
eine indikatorengeleitete Projektanalyse im Kontext  
frühkindlicher Bildung**

*vorgelegt von*

**Laura Schurff**

*Matr.-Nr.: 523653*

*am: 14.08.2024*

*Erstleser:* Prof. Dr. Michael Obermaier

*Zweitleserin:* Sophia Maria Wilden (M.A.)

## Inhaltsverzeichnis

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung .....</b>  | <b>1</b>  |
|          | 1.1 Problemhorizont .....  | 1         |
|          | 1.2 Leitfrage, Zielsetzung und Vorgehensweise .....  | 2         |
|          | 1.3 Einschränkende Vorbemerkungen .....  | 3         |
| <b>2</b> | <b>Darstellung des Lumi-Projekts .....</b>   | <b>4</b>  |
|          | 2.1 Projektthema und -zielsetzung .....  | 4         |
|          | 2.2 Das Highlight: Lumi kommt zu Besuch.....   | 5         |
| <b>3</b> | <b>Fachtheoretische Perspektiven auf das Lumi-Projekt.....</b>                                   | <b>7</b>  |
|          | 3.1 Frühkindliche (ästhetisch-)Kulturelle Bildung .....  | 7         |
|          | 3.2 Was bedeutet hier <i>Kultur</i> und <i>Bildung</i> ? .....                                   | 8         |
|          | 3.3 Argumente für Kulturelle Bildung.....  | 10        |
|          | 3.4 Empirische Erkenntnisse zur Kulturellen Bildung .....  | 12        |
|          | 3.5 Elementarer Tanz: künstlerisch-pädagogische Konzeption zur<br>Stärkung freier Menschen ..... | 15        |
|          | 3.6 Emotionen und Gefühle: Anthropologische und pädagogische<br>Perspektiven .....               | 18        |
|          | 3.7 Partizipation und Demokratiebildung in der Kulturellen Bildung .....                         | 19        |
|          | 3.8 Qualität in der Kulturellen Bildung .....  | 21        |
| <b>4</b> | <b>Kinder in Forschungsprozessen .....</b>   | <b>25</b> |
|          | 4.1 Partizipativ forschen und Kinderperspektiven einbeziehen .....                               | 25        |
|          | 4.2 Kinder als Interviewpartner_innen.....   | 27        |
|          | 4.3 Rolle der Interviewenden .....   | 30        |
| <b>5</b> | <b>Darstellung des Forschungsdesigns .....</b>   | <b>32</b> |
|          | 5.1 Das problemzentrierte Interview als qualitative Forschungsmethode                            | 32        |
|          | 5.2 Indikatoren für die Erstellung des Interviewleitfadens und Analyse des<br>Projekts .....     | 35        |
|          | 5.3 Qualitative Inhaltsanalyse .....   | 36        |
| <b>6</b> | <b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>  | <b>37</b> |
|          | 6.1 Prozessqualität.....   | 37        |
|          | 6.1.1 Subjektive Zugänge .....   | 37        |

|  |           |
|--|-----------|
| 6.1.2 Relevanz.....                                | 38        |
| 6.1.3 Partizipation .....                          | 39        |
| 6.1.4 Interaktionsqualität.....                    | 40        |
| 6.2 Ergebnisqualität .....                         | 41        |
| 6.2.1 Ergebnisqualität: Gefühle und Emotionen..... | 42        |
| 6.2.2 Ergebnisqualität: Tanz .....                 | 43        |
| 6.3 Induktive Kategorien .....                     | 45        |
| 6.3.1 Lumi und Luna .....                          | 45        |
| 6.3.2 Änderungsvorschläge der Kinder.....          | 47        |
| <b>7 Diskussion.....</b>                           | <b>48</b> |
| <b>8 Fazit und Ausblick .....</b>                  | <b>51</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis .....</b>                 | <b>53</b> |
| <b>Tabellenverzeichnis .....</b>                   | <b>54</b> |
| <b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>                 | <b>55</b> |
| <b>Literaturverzeichnis .....</b>                  | <b>56</b> |
| <b>Anhang.....</b>                                 | <b>64</b> |

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemhorizont

„Qualität“ ist in kindheitspädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahren immer wieder ein Dreh- und Angelpunkt. Dies hat, trotz unterschiedlich begründeter Skepsis, längst auch Einzug in den Bereich der kulturellen Bildung erhalten (vgl. Obermaier und Köhler 2018). Die Praxis (frühkindlicher) Kultureller Bildung ist vielseitig und wird von höchst unterschiedlichen Akteur\_innen angeboten und unterstützt. Trotz oder gerade wegen dieser Vielfalt sollte sich Kulturelle Bildung immer an zentralen Qualitätsmerkmalen orientieren. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) fordert in ihrem Positionspapier „Spiel und Kunst von Anfang an“ (2016), Kulturelle Bildung in ihrer Vielfalt für Kinder in den ersten sechs Lebensjahren in hoher Qualität erfahrbar zu machen. Dies soll Bildungsmöglichkeiten schaffen und Kinderrechte, insbesondere Artikel 31 der UN-KRK, einlösen.

Die Evaluation der Qualität von Projekten der Kulturellen Bildung ist daher von großer Bedeutung. Für die Bewertung solcher Projekte ist es sinnvoll, etablierte erziehungswissenschaftliche Qualitätsdimensionen anzuwenden (vgl. Obermaier 2024c, S. 312 ff.). Dies gilt auch für das, in dieser Arbeit zu evaluierende „Lumi-Projekt“. Das Lumi-Projekt wurde im Rahmen des Studiums der Kindheitspädagogik (B.A.) als Studienprojekt geplant und durchgeführt. Dabei ergab sich eine besondere Verzahnung zwischen Theorie und Praxis frühkindlicher Kultureller Bildung. Aus kindheitspädagogischer Perspektive ist es essenziell, dass Kulturelle Bildung nicht nur als Mittel zur kognitiven und kreativen Förderung verstanden wird, sondern auch als integraler Bestandteil der ganzheitlichen Entwicklung von Kindern, der künstlerisch und pädagogisch immer noch oft unterschätzt wird (vgl. Reinwand-Weiss 2013).

Vor dem Hintergrund der Verwirklichung der UN-Kinderrechte (Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte) ergibt es zudem Sinn, Kinder nicht nur in dem künstlerischen Prozess des Projektes einzubinden, sondern auch in die Bewertung bzw. Evaluation. Zur Partizipation von Kindern beim Qualitätsmanagement und in Forschungsprozesse gibt es seit einigen Jahren interessante Ansätze (vgl. hierzu Nentwig-Gesemann et al. 2021). Diese werden an späterer Stelle (Kapitel 4.1) detaillierter dargestellt.

## 1.2 Leitfrage, Zielsetzung und Vorgehensweise

In dieser Bachelorthesis soll die Prozess- und Ergebnisqualität des durchgeführten Studienprojekts II indikatorengeleitet evaluiert werden. Hierfür sollen Kinder mit geeigneten Methoden als Expert\_innen für das Projekt begriffen und ihre Perspektiven und Meinungen sichtbar gemacht werden. Es stellt sich die Frage, anhand welcher Indikatoren die Qualität eines Tanzprojekts, wie dem Lumi-Projekt, bewertet werden kann. Zudem muss geklärt werden, wie die aktiv am Projekt beteiligten Kinder in die Evaluation einbezogen werden können.

Diese Thesis versucht, im Anschluss an die Durchführungsphase des Studienprojekts, folgende Frage zu beantworten:

### **Wie schätzen die Kinder, die am Lumi-Projekt teilgenommen haben, die Prozess- und Ergebnisqualität des Projektes ein?**

Hierzu werden nach der fachtheoretischen Auseinandersetzung mit den zentralen Dimensionen des Lumi-Projekts problemzentrierte Interviews mit den teilnehmenden Kindern durchgeführt und analysiert. Die Analyse verläuft indikatorengeleitet und soll so Rückschlüsse auf die Prozess- und Ergebnisqualität des Projekts bieten. Die Arbeit schließt nach der Darstellung der qualitativen Ergebnisse, mit der Diskussion dieser und einem zukunftsorientierten Blick auf die kindheitspädagogische Forschungspraxis ab.

Neben der Beantwortung der Forschungsfrage kann diese Thesis auch im Sinne des "Forschendes Lernen" als Prozess unserer Professionalisierung als Kindheitspädagoginnen betrachtet werden. Im Rahmen des Studiums haben Lia Großart und ich, Laura Schurff, gemeinsam das Projekt geplant, durchgeführt und evaluiert. Professionalisierung meint hierbei die immer neue Bewältigung der Spannungen zwischen den Logiken von Theorie und Praxis, was Reflexionskompetenzen auf beiden Ebenen fordert (vgl. Nentwig-Gesemann 2022, S. 53 ff.).

„In der Praxis des Selbst-Forschens sind Studierende herausgefordert, die normativen, lehrbuchgemäßen Vorstellungen, wie eine Methode funktioniert und wie die Beforschten sich im Forschungsprozess verhalten, mit der interaktiven Eigendynamik, die sich in einer Forschungssituation entfaltet, auszubalancieren. Im Praxisfeld eine Forschungsmethode einzusetzen, z.B. eine Gruppendiskussion mit Kindern durchzuführen und sich dabei an die mit ihr verbundenen Gesprächsführungsregeln halten zu sollen/wollen, ‚erzwingt‘ geradezu ‚reflection in action‘[...]“ (Nentwig-Gesemann 2022, S. 57)

Dem Ansatz des Forschenden Lernens wird seit einigen Jahren in kindheitspädagogischen Studiengängen eine große Bedeutung zugeschrieben. Ziel ist es eine *forschende Haltung* (vgl. Nentwig-Gesemann 2022, S. 60, H.i.O.) zu entwickeln und die Möglichkeit zu eröffnen in zukünftigen Handlungsfeldern zu forschen.

### **1.3 Einschränkende Vorbemerkungen**

Die vorliegende Arbeit unterliegt einigen Limitationen, die an dieser Stelle benannt werden sollen. Zum einen wird der Forschungsfrage anhand der Aussagen der Kinder in den problemzentrierten Interviews nachgegangen. Rückschlüsse auf Kinderperspektiven außerhalb dieser Interviews, bspw. in Form von gemalten Bildern der Kinder, Analyse von Videosequenzen aus den Projekteinheiten oder die Analyse von Aussagen der Eltern über die Perspektiven, die die Kinder im familiären Kontext äußern, können nicht gezogen werden. Diese methodische Limitation ist der Verfügbarkeit von Ressourcen geschuldet. Daher konzentriert sich diese Thesis (neben fachtheoretischen Ausführungen) explizit auf die Äußerungen der Kinder, die intensiv am Projekt beteiligt waren.

Eine weitere Limitation, die Erwähnung finden soll, ist, dass es sich um die indikatorengeleitete Analyse eines spezifischen Projekts hinsichtlich zwei ausgewählten Qualitätsdimensionen handelt. Es werden dadurch auch Ergebnisse erzielt, die sich exakt auf dieses Projekt in den zwei Kindertagesstätten beziehen. Dadurch kommt es auch zu einer eher kleinen und selektiven Stichprobe von 19 befragten Kindern, die entsprechend Auskunft über das Projekt geben können. Es wird sich nicht die Frage gestellt, welche Qualität Kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen generell hat.

Außerdem sei erwähnt, dass wir als Projektleitung auf allen Ebenen federführend beteiligt waren. Gemeint ist die Ebene der Planung, Durchführung in den einzelnen Einrichtungen, Evaluation mit der Durchführung der Interviews und auch Analyse der qualitativen Daten. Auch außerhalb des Lumi-Projekts haben wir stetig in den Einrichtungen mit den Kindern pädagogisch gearbeitet. Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass sich auch unsere Erfahrungen in der Gestaltung eines Projekts der frühkindlichen Kulturellen Bildung auf das Lumi-Projekt beschränkt und die wir keine Kulturschaffenden mit langjähriger tänzerischer Erfahrungen sind, sondern angehende Kindheitspädagoginnen.

## 2 Darstellung des Lumi-Projekts

Zum Verständnis dieser Arbeit ist es wichtig zu klären, was das Lumi-Projekt ist und welche Ziele es verfolgte. Im folgenden Kapitel wird das Studienprojekt daher in seinen zentralen Merkmalen dargestellt. Durch die Erläuterung der Struktur, der Methoden und der Zielsetzungen des Lumi-Projekts wird die Basis für die anschließende Evaluation geschaffen.

### 2.1 Projektthema und -zielsetzung

Das hier dargestellte Studienprojekt II ist ein Tanzprojekt in zwei Kölner Kindertageseinrichtungen und behandelt neben der tänzerischen Ausdrucksform das Thema Gefühle bzw. Emotion. Es wurde von zwei Studierenden zwischen Februar und Juni 2024 gemeinsam geplant, in beiden Praxiseinrichtungen durchgeführt und evaluiert. Das Studienprojekt ist zentraler Teil des dualen Studiengangs Kindheitspädagogik (B.A.) und wird im abschließenden achten Semester durchgeführt. Hier kommt die Verzahnung zwischen Praxis, Hoch- und Fachschule zu ihrem Höhepunkt (vgl. March et al. 2022, S.19 ff.).

Für das Projekt wurde eine Geschichte rund um die Figur „Lumi“ von Planet T-12 erfunden. Aus Sicht der Kinder ist Lumi ein sonderbares Wesen, das keine Gefühle kennt, aber eine erstaunliche Faszination für Tanz und Musik besitzt. Die Kinder treten während des Projekts mit der Figur über Briefe, Pakete und Sprachnachrichten in Kontakt. Hierbei ist die Kindergruppe teils Empfänger von Nachrichten und teils Absender. Es wurde so ein spielerischer und fantasievoller Zugang zum Projekt geschaffen und „neue“ Zugänge, hier der Elementare Tanz, wird mit der Lebenswelt der Kinder verknüpft (Gefühle, Entwicklung emotionaler Kompetenzen). Das Projekt bietet Raum für sinnlich-ästhetische Erfahrungen (vgl. BKJ 2016, S. 5) und kommt auch dem Kinderrecht auf Teilhabe am kulturellen Leben nach (Art. 13 UN-KRK). Inhaltlich gibt es zwei große Schwerpunkte im Projekt:

1. das Tanzen als sinnlich-ästhetische Ausdrucksform in Zusammenhang mit der Erfahrung der eigenen Leiblichkeit (vgl. Molzberger 2024). Konkret orientiert sich das Projekt an der Konzeption des Elementaren Tanzes (vgl. Obermaier 2024a).

2. die Auseinandersetzung mit Gefühlen. Explizit werden Freude, Wut, Trauer, Angst und Entspannung thematisiert. Diese fünf Basisemotionen entwickeln sich früh im Leben und sind für Kinder greifbar (vgl. Petermann und Wiedebusch 2016, S. 37 f.).

In den einzelnen Projekteinheiten werden diese Themen behandelt, oft miteinander verknüpft und in die Rahmengeschichte rund um Lumi eingewoben. Während des Projektes waren die Projekteinheiten nicht auf Tanzangebote beschränkt. Die zentralen Ziele des Lumi-Projekts lauteten:

- Ein Tanztheaterstück für Kinder der Kita wird in der Einrichtung aufgeführt.
- Die Kinder setzen sich intensiv mit Emotionen und Gefühlen auseinander.
- Die Kinder lernen tänzerischen Ausdruck kennen und erkunden ihre körperlichen, leiblichen Ausdrucksmöglichkeiten.
- Das gesamte Projekt bietet vielfältige Partizipationsmöglichkeiten, wodurch die Kinder Selbstwirksamkeit erfahren.
- Das Projekt hinterlässt nachhaltige Spuren in der Kita.

## **2.2 Das Highlight: Lumi kommt zu Besuch**

Lumi tritt mit den Kindergruppen in Kontakt, bis sie die Kinder auf der Erde besuchen kommt. Diesen Besuch bereiten die Kinder gemeinsam vor, unter anderem indem sie tanzen und sich mit den Gefühlen Wut, Angst, Freude, Entspannung und Trauer beschäftigen. Die Kinder versendeten Sprachnachrichten, einen selbst bemalten Kittel und Bilder, die sie für Lumi gemalt haben. Auch bei der Gestaltung des Bühnenbilds waren die (Projekt-)Kinder involviert und der angemalte Kittel war das Kostüm für Lumis Vorstellung. Für die Projektzeit, also die Vorbereitung von Lumis Besuch, wurde in beiden Einrichtungen eine Projektgruppe mit jeweils zehn Kindern nach bekundetem Interesse gegründet. Sowohl die erste (Tanz-)Einheit als auch die letzte Einheit (Lumis Besuch) ist für die gesamte Kindergartengruppe gedacht. Während des Projekts wurden Aspekte wie das Vorlesen eines Briefs im gemeinsamen Kreis durchgeführt, während intensivere Angebote wie die regelmäßigen Tanzeinheiten auf die Projektgruppe beschränkt waren.

Der Besuch von Lumi ist der krönende Abschluss des Projekts, indem die Themen Tanz und Gefühl fantasievoll verbunden werden. Lumi führt ein interaktives

Tanztheaterstück auf, bei dem die Kinder ihr die Gefühle als Geschenk überreichen und näherbringen. Sie stellt nach und nach die Gefühle tänzerisch dar. Lumi wurde bei ihrem Besuch von der Studierenden gespielt, die jeweils in der anderen Kindertagesstätte arbeitet und somit den Kindern unbekannt ist. Krankheitsbedingt kam in einer Gruppe zuerst „Luna“, als Vertretung zu Besuch. Erst nach Genesung konnte auch Lumi verspätet zum gemeinsamen Tanzen in die Einrichtung kommen.



Abbildung 1 Foto vom Lumi aus dem ersten Brief an die Kinder

### 3 Fachtheoretische Perspektiven auf das Lumi-Projekt

Im Folgenden wird eine wissenschaftliche, fachtheoretische Perspektive auf das Lumi-Projekt eröffnet. Hierzu werden zentrale Begriffe, die zur Evaluation und fachliche Auseinandersetzung in dieser Thesis nötig sind, operationalisiert und komplexere Zusammenhänge und Themen erläutert.

#### 3.1 Frühkindliche (ästhetisch-)Kulturelle Bildung

Bei dem Lumi-Projekt handelt es sich um ein Projekt im Bereich der frühkindlichen Kulturellen Bildung. Aber welche Rolle spielt jene in der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und wie wirkt sich diese auf ihre Bildungsbiografie und ihre Lebenswelt aus? Die BJK hält hierzu pointiert fest:

„Kulturelle Bildung ist Persönlichkeitsbildung mit kulturellen Ausdrucksformen, mit Künsten und im Spiel. Sie ist Voraussetzung für kulturelle Teilhabe. Sie ist Allgemeinbildung, weil sie Kinder und Jugendliche dazu befähigt, sich mit Spiel, Kunst und Kultur zu sich selbst und zur Welt zu verhalten.“ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) 2020b, S. 5).

Den Begriff der Kulturellen Bildung zu definieren und präzise zu konturieren, stellt eine Herausforderung dar. In ihm ist zum einen der Begriff der *Kultur* und zum anderen der *Bildung* enthalten, die beide komplexe Verständnisse abverlangen. Hierauf wird an späterer Stelle (3.2) näher eingegangen.

Hinzu kommt, dass Kulturelle Bildung und ästhetische Erfahrung zwei eng verbundene und dennoch nicht deckungsgleiche Konzepte sind. Der Begriff der Kulturellen Bildung hat sich durchgesetzt, obwohl der Begriff „Ästhetische Bildung“ der ältere ist. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass bei Kultureller Bildung die soziale und politische Dimensionen nicht nur implizit mitgemeint sind, sondern explizit benannt und eingefordert werden (vgl. Obermaier et al. 2024b, S. 75). Die Autor\_innen schlagen den Begriff der *ästhetisch-kulturellen Bildung* vor, um ein weites Verständnis und die enge Verbundenheit beider Konzepte, besonders bei Bildungsprozessen in der frühen Kindheit zu verdeutlichen. Ästhetische Erfahrungen werden als Ausgangspunkt und Grundlage Kultureller Bildung angesehen (vgl. ebd. S.80 und BKJ 2016, S.5).

„Ästhetik“ leitet sich vom altgriechischen „aísthēsis“ („Wahrnehmung, Empfindung“) ab und verbindet in der Philosophie die Theorie der Wahrnehmung, die Frage nach der Eigenheit des Schönen und die Frage nach dem Wesen und Bedeutung von Kunst (vgl. Ladenthin 2024, S. 465). Bei ästhetischen Erfahrungen,

sowohl rezeptiv als auch produktiv, erleben wir uns selbst und die Welt gleichermaßen. Es werden komplexe Wechselspiele und Pluralität erfahrbar, zwischen „Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem [...] zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem“ (Brandstätter 2013, o.S.).

Der Begriff beschreibt den Prozess, wie aus einer sinnlichen Wahrnehmung über eine Irritation, Reflexion oder Differenzerfahrung eine ästhetische Erfahrung wird, der eine besondere Bedeutung für den Bildungsprozess des ästhetischen Subjekts beigemessen wird (vgl. Obermaier et al. 2024b, S. 80 f.).

„Frühkindliche Kulturelle Bildung beinhaltet daher neben der Schulung der Wahrnehmung (ästhetische Bildung) auch schon eine frühe ästhetische Alphabetisierung, die darauf zielt, die Symbole und Zeichen einer Kultur (z.B. Geschichten, Lieder, zentrale Bilder...) sowie deren Tradition zu verstehen und sich darüber auszudrücken. Damit scheint der Begriff der „ästhetisch-kulturellen Frühbildung“ am deutlichsten zu umreißen, was hier mit frühkindlicher Kultureller Bildung gemeint ist.“ (Reinwand-Weiss 2013, o.S.)

In dieser Arbeit wird überwiegend der kürzere Begriff "Kulturelle Bildung" genutzt. Die Variante der "ästhetisch-kulturellen Bildung" dient der zusätzlichen Präzisierung an Stellen, an denen der Fokus auf der ästhetischen Dimension liegt. Ästhetische Erfahrungen sind wichtig, denn sie schulen die Wahrnehmungskompetenz von Kindern, die als Schlüsselkompetenz des frühen Lernens und der Förderung der Gestaltungslust verstanden wird. Besonders im frühkindlichen Bereich, sei explizit nicht das Ziel Wissen zu vermitteln oder Künstler\_innen auszubilden, sondern die Unterstützung von (Selbst-)Bildungsprozessen der frühen Kindheit (vgl. Reinwand-Weiss 2013, o.S.). Reinwand-Weiss (ebd.), Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung, spricht sogar von einen „unverzichtbaren Teil einer frühen umfassenden Allgemeinbildung“, auf den alle Kinder ab ihrer Geburt gemäß der Festlegung in den UN-Kinderrechtskonvention Anspruch haben. Trotzdem werde der Bereich der Kulturellen Bildung pädagogisch immer noch unterschätzt und die Potentiale nicht ausgeschöpft.

### **3.2 Was bedeutet hier *Kultur* und *Bildung*?**

Angesichts der Komplexität des Begriffs *Kultur*, wird hier eine möglichst pointierte Einordnung vorgenommen. Was durchaus eine Herausforderung darstellt, denn „Kultur ist eines der komplexesten Wörter der deutschen Sprache“ (vgl. Antweiler 2024, S. 285). Im Anschluss wird auch *Bildung* genauer betrachtet.

Ein besonders weites Verständnis von Kultur geht auf Vertreter der philosophischen Anthropologie wie Arnold Gehlen oder Helmuth Plessner zurück und meint alles vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen (Sprache, Institutionen etc.). Grundlage dessen ist die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur. Der Mensch als Mängelwesen hat die Kultur als seine „zweite Natur“ geschaffen, was sowohl Bedarf als auch Möglichkeiten der Gestaltung eröffnet (vgl. Schmidt-Lux 2022, o.S.). „Kultur im Singular meint die Summe menschlicher Kulturprodukte“ (Antweiler 2024, S. 287), während der Begriff im Plural für unterschiedliche, kollektiv geteilte Lebensweisen steht (z.B. in Bezug auf Nationen oder Kulturkreise, Stichwort „Hochkultur“). Ein enges Verständnis von Kultur beschränkt sich auf eine spezifische, künstlerische Form des Sozialen. Meist ist damit klassische Hochkultur wie Theater, Tanz und Musik gemeint (vgl. Obermaier et al. 2024b, S. 77).

Im weiten Verständnis der Kulturellen Bildung bedeutet dies die Auseinandersetzung mit ästhetisch qualifizierten Gegenständen. Prinzipiell kann jeder Gegenstand, zu einer ästhetischen Erfahrung führen. Somit ist dieser Bereich nicht auf Kunstsparten beschränkt (vgl. Obermaier et al. 2024b, S. 76). Dieses weite Verständnis ist, ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen zur Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für die frühe Kindheit, sinnvoller als ein enges, bei dem eine konkrete, spezifische und künstlerische Praxis (z.B. Ballett oder Klavierspielen) bis zur Perfektion erlernt wird.

Neben dem Begriff der Kultur soll an dieser Stelle auch ein Blick auf den Bildungsbegriff geworfen werden. Bildungstheorien beschränken sich ausdrücklich nicht auf intellektuelle Fähigkeiten und Wissen, sondern nehmen den Menschen mit seinem Sein und seiner Lebensführung in den Blick (vgl. Frost 2019, S. 35).

„Im Unterschied zum Prozess der Erziehung stellt der Bildungsprozess eine über die Lebensspanne sich erstreckende, eigenaktive Auseinandersetzung mit sich und der Welt dar. In der Tradition der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft zielt Bildung als Resultat und Prozess auf die Ausformung von Individualität im Spannungsfeld von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.“ (Obermaier 2024b, o.S.).

Zentrales Prinzip von Bildung ist die *Selbsttätigkeit*, weshalb auch oft von Selbstbildung gesprochen wird. Diese Selbsttätigkeit geschieht stets in Beziehung zur Umwelt, sozial wie dinglich. Bildung ist ein Phänomen des sich-Veränderns, ein Wechsel von Fremd- und Selbstwerden (vgl. Frost 2019, S. 34). Bildung wird seit Platons Höhlengleichnis als emanzipatorischer Prozess und sogar eine Form des

Widerstands verstanden und ist stets im Kontrast zur Anpassung zu sehen (vgl. Frost 2010, S. 312). Die pädagogische Sicht auf Bildung rückt Individualität, Verantwortung, Reflexion und Humanität, statt „verwertbarer“ Kompetenzen und Kenntnisse, in den Vordergrund (vgl. ebd. S. 319).

In kindheitspädagogischen Theorien und ihrer Praxis sind Bildung und Erziehung eng verbundene Konzepte. Frost (2019, S. 41) hält fest, dass besonders in der frühen Kindheit dieser Zusammenhang wichtig sei, da Erziehung Bildung erst ermöglicht. Bildung sei nicht etwas, das immer schon passiert, sondern grundsätzlich möglich ist.

### 3.3 Argumente für Kulturelle Bildung

Gute Gründe für Kulturelle Bildung in der (frühen) Kindheit gibt es viele. Wie bereits kurz angeschnitten, ist in der UN-Kinderrechtskonvention das Recht auf Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben (Art. 31 UN-KRK) festgehalten:

**Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention**  
**Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung**

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung

Abbildung 2 Kinderrecht auf Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben, Art. 31 der UN-KRK<sup>1</sup>, eigene Darstellung.

Die Kinderrechte haben eine doppelte Bedeutsamkeit für Kulturelle Bildung in der (frühen) Kindheit. Zum einen fordern sie Kulturelle Bildung ein und zum anderen müssen alle Kinderrechte bei der Umsetzung kultureller Bildung geachtet werden. Darunter fällt beispielsweise das Recht auf Nichtdiskriminierung (Art. 2), der

---

<sup>1</sup> Deutsche Übersetzung entnommen aus: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut> [zuletzt geprüft am 16.06.2024].

Vorrang des Kinderwohls (Art. 3) oder auch das Recht auf Beteiligung (Art. 12), um nur eine Auswahl aus den Förder-, Schutz- und Beteiligungsrechten der UN-Kinderrechtskonvention zu nennen (vgl. Netzwerk FKB 2021).

Neben den rechtlichen Dimension, stellt sowohl die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2020a) als auch das Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung (Netzwerk FKB) (2020) weitere Argumente zur Förderung Kultureller Bildung vor. Kulturelle Bildung unterstütze Bildungsprozesse von Kindern, schließe an ihrer Neugier an und bietet vielfältige Erfahrungsräume zur Selbstbildung. Kinder erschließen sich so nicht nur die komplexe Welt, die sie umgibt; sie vergrößert auch ihre Vielfalt an Wahrnehmung- und Ausdrucksformen, fördert Kreativität und bietet Anlässe zur Reflexion. Kulturelle Bildung inspiriert zum Perspektivwechsel, zur Begegnung und stärkt das soziale Miteinander in einer von Diversität geprägten Gesellschaft, in der Differenz als Normalität erlebbar wird. Sowohl die BKJ als auch das Netzwerk FKB betonen die Potentiale Kultureller Bildung für die Entwicklung einer eigenen Identität. Kinder können sich als selbstwirksam erleben, an eigenen Stärken und Interessen ansetzen, sich ausprobieren, Rollen übernehmen, scheitern und Visionen entwickeln. Sie sind dabei aber nicht für sich allein, sondern erfahren sich als Teil einer Gemeinschaft, übernehmen Verantwortung und sammeln erste Erfahrungen der kulturellen Teilhabe, die immer noch vielen Menschen verwehrt bleibt. Außerdem eröffnet Kulturelle Bildung die Möglichkeit Kunst und Kultur als Bereicherung für das eigene Leben zu erleben (vgl. BKJ 2020a; Netzwerk FKB 2020).

Eine weitere Dimension stellt die philosophische Anthropologie dar. Insbesondere Johann Huizinga (1956), der die Bezeichnung des *Homo ludens*, des spielenden Menschen, in Ergänzung zum *Homo faber*, dem schaffenden Menschen, prägte. Huizinga war der Auffassung, dass dem Spiel eine genauso bedeutende Rolle wie dem Schaffen zukommt und „daß [sic!] menschliche Kultur im Spiel – als Spiel – aufkommt und sich entfaltet“ (Huizinga 1956, S. 7).

„Er betont, dass es ihm nicht darum zu tun ist, das Spiel in seiner Bedeutung als Produkt und Bestandteil der Kultur zu betrachten, es geht ihm vielmehr darum, das Spielerische als konstituierendes Element alles Kulturellen zu enthüllen.“ (Schäfer und KLL 2020, o.S.).

Kultur meint bei Huizinga das menschliche Zusammenleben bspw. in Form von Religion, Recht, Künste aber auch Krieg. Spiel gehe über biologische und physischer Funktion und Betätigung hinaus und legt Sinn in das (kindliche) Tun. Spiel

wird mit „heiligem Ernst“ (Huizinga 1956, S. 27) nachgegangen, Spiel hat und entwickelt Regeln. Spielende sind völlig ergriffen, erleben eine Welt außerhalb der gewöhnlichen und das alles obwohl bewusst ist, dass sie spielen. „Wir spielen und wissen, daß [sic!] wir spielen, also sind wir mehr als bloß vernünftige Wesen, denn das Spiel ist unvernünftig“ (Huizinga 1956, S. 12).

Nicht umsonst wird Spiel sowohl in den Kinderrechten (s.o.), als auch im Positionspapier der BKJ (2016) in engem Zusammenhang mit Kultureller Teilhabe und Bildung genannt. Die besondere Bedeutung des Spiels für die Kindheit steht außer Frage und die Ausführungen zum *Homo ludens* legen nahe, dass Kinder demnach dem Kulturellen Leben (insbesondere der Kunst, dem Theater, dem Tanz, der Musik) auf besondere Weise begegnen können, da die Wurzeln im spielerischen Handeln liegen.

### **3.4 Empirische Erkenntnisse zur Kulturellen Bildung**

Neben den genannten Gründen für Kulturelle Bildung, besonders in der frühen Kindheit, gibt es auch empirische Erkenntnisse zur Kulturellen Bildung. Im Folgenden werden einzelne, relevante Erkenntnisse dargestellt.

Eine aktuelle Studie von Burkhard et al. (2024) zeigt auf, dass der Zusammenhang zwischen Elternhaus und kultureller Teilhabe bzw. dem Zugang zur Kulturellen Bildung der Kinder immer noch ein entscheidender Faktor ist. Die Studie stützt sich auf die Kapitaltheorie Bourdieus und konnte entsprechende Zusammenhänge in der Empirie nachweisen. Die Autor\_innen problematisieren, dass „die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital einen Mechanismus darstellt, der ungleiche Chancen auf Teilhabe an kultureller Bildung von Generation zu Generation perpetuieren kann“ (Burkhard et al. 2024, S. 579). Nach der Kapital-Theorie Bourdieus gibt es drei unterschiedliche Formen des kulturellen Kapitals:

1. das inkorporierte kulturelle Kapital (Verinnerlichtes wie z.B. Geschmack, investierte Zeit und erworbene Bildung),
2. das objektivierte kulturelle Kapital (bspw. Bücher, Kunstwerke, die materiell übertragbar sind) und
3. das institutionalisierte kulturelle Kapital (bspw. Schul- oder Universitätsabschlüsse) (vgl. Jurt 2012, S. 26 ff.).

Die Studie konnte statistisch signifikante Effekte zwischen dem kulturellen Kapital der Eltern und der Teilnahme an (außerschulischen) Kursen der Kulturellen Bildung und dem Besuch einer Schule mit entsprechendem Profil nachweisen. Bei der Teilnahme an Kulturellen Bildungsangeboten in Jugendzentren konnte ein solcher Effekt nicht nachgewiesen werden. Hier besteht die Hoffnung über Jugendzentren (als eine weniger formale Bildungseinrichtung) Kinder und Jugendliche zu erreichen, die sonst keinen Zugang zu Kultureller Bildung hätten (vgl. Burkhard et al. 2024, S. 595). Für den frühkindlichen Bereich zeigen diese Ergebnisse nicht nur den engen Zusammenhang zwischen kulturellen Kapital der Eltern und dem Zugang zu Kultureller Bildung für die Kinder, sondern auch dass ein sogenannter „Aufholeffekt“ (ebd. S.582) angenommen werden kann. Kulturelle Bildung in der frühen Kindheit kann somit einen positiven Effekt auf kulturelle Teilhabe, soziale Mobilität und non-kognitive Kompetenzen wie Kreativität und Selbstvertrauen haben (vgl. ebd. S.597).

Eine andere Perspektive auf Kulturelle Bildung bietet die Transferforschung. Transferforschung untersucht die Auswirkungen künstlerischer bzw. ästhetisch-kultureller Aktivitäten auf nicht-künstlerische Fähigkeiten. Christian Rittelmeyer (2013/ 2012, o.S.), der sich in zahlreichen Publikationen mit Transferwirkungen der ästhetisch-kulturellen Bildung auseinandersetzt, hält fest:

„Obgleich es zum Teil heftige Kontroversen um die methodische Zuverlässigkeit vieler Untersuchungen gibt, kann man inzwischen doch festhalten, dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten durch künstlerische Tätigkeiten gefördert werden können. [...] [Man kann; L.S.] inzwischen mit guten empirischen Gründen behaupten, dass die künstlerische Betätigung die Bildungschancen zahlreicher Kinder erhöht.“ (Rittelmeyer 2013/ 2012, o.S.).

Die Forschung zu Transferwirkungen gliedert sich in psychologische, neurologische, immunologische und chronobiologische Bereiche. Besonders die psychologisch orientierte, empirisch-statistische Wirkungsforschung lieferte umfassende Ergebnisse. Es scheinen bestimmte künstlerische Fähigkeiten für die Förderung bestimmter Fähigkeiten besonders geeignet zu sein, wie z.B. Theater und Gruppentanz für empathische Fähigkeiten (vgl. Rittelmeyer 2013/ 2012, o.S.). Hirnforschungen zeigen, dass künstlerische Tätigkeiten bestimmte Hirnareale stimulieren und vernetzen, was zu verbesserten kognitiven Fähigkeiten führt (vgl. Gazzaniga et al. 2008). Erkannt wurde außerdem, dass Tanz in besonderer

Weise die Beobachtungsfähigkeit schult (vgl. Gazzaniga et al. 2008, S. VII). Einige Studien zu medizinischen Aspekten untersuchen auch die Auswirkungen auf das Immunsystem und das Herz-Kreislauf-System. Hier gibt es Hinweise darauf, dass ästhetisch-kulturelle Bildung auch salutogenetische Aspekte hat (vgl. Rittelmeyer 2013/ 2012, o.S.). Kreutz et al. (2004, S. 632) zeigten: “[The present study; L.S.] replicates previous work demonstrating an association between singing and immune function, and suggests a possible influence of musical behavior on well-being and health.”

Zusammenfassend sei ästhetisch-kulturelle Bildung „Schule der Denk- und Reflexionsfähigkeit, der Wahrnehmungssensibilität, der emotionalen Kultivierung, der salutogenetischen und der sozialen Kompetenz Heranwachsender“ (Rittelmeyer 2013/ 2012, o.S.). Kritisiert wird die unklare Definition von „ästhetischer Erfahrung“ in Studien, was zukünftig präzisere Analysen und Evaluationsmethoden erfordert, um ihre Bedeutung zu stärken. Außerdem treten Transferwirkungen nicht bei jedem Kind gleich stark (oder überhaupt) auf. Trotz empirischer Erkenntnisse bleibt die Wirkung zu einem Teil individuell.

Esther Pürgstaller (2020) hat die Wirkung kreativer Tanzangebote für Grundschulkindern auf der Ebene der motorischen Kreativität und der Unterrichtsgestaltung in den Blick genommen. Ihr Forschungsprojekt konnte zeigen, dass die Kreativität der Kinder in ihren unterschiedlichen Facetten unterschiedlich stark fördert. In Bezug auf die Produktion neuer Bewegungsideen haben die Kinder auch langfristig vom kreativen Tanzangebot profitiert. Im Gegensatz dazu wurden keine positiven Effekte in Bezug auf Problemlösungsfähigkeit und Originalität festgestellt (vgl. Pürgstaller 2020, S. 250 f.). Außerdem konnte ein Zusammenhang zwischen der methodisch-didaktischen Gestaltung der Tanzeinheiten und den Kreativitätsergebnissen der Kinder gezeigt werden. „[H]öhere Zeitanteile an Phasen der Improvisation, Gestaltung, Reflexion, Übung und signifikant höhere Zeitanteile an Aufgaben, die auf Originalität abzielen“ (ebd. S. 263) haben zur Kreativitätsentwicklung, besonders hinsichtlich von der Facette Problemlösungsfähigkeit, beigetragen.

Die einzelne Lehrkraft scheint eine zentrale Rolle zu spielen und erst das Zusammenspiel mehrerer methodisch-didaktischer Faktoren scheint zu einer effektiven

Kreativitätsentwicklung beizutragen (vgl. Pürgstaller 2020, S. 263). Diese Erkenntnisse können dazu beitragen, die Vermittlungspraxis zu reflektieren und hin zu einer kreativitätsfördernden Gestaltung weiterzuentwickeln.

### **3.5 Elementarer Tanz: künstlerisch-pädagogische Konzeption zur Stärkung freier Menschen**

Grundlage für die tanzpädagogischen Aspekte im Lumi-Projekt ist die künstlerisch-pädagogische Konzeption des Elementaren Tanzes als Wurzel des Modernen Tanzes in Deutschland. Der Moderne Tanz entstand in den 1920er Jahren als emanzipatorische, ästhetisch-kulturelle Ausdrucksform (vgl. Obermaier 2024a, S. 342). Im November 2022 wurde der Moderne Tanz von der UNESCO in die repräsentative Liste des Immateriellen Weltkulturerbes der Menschheit aufgenommen (vgl. UNESCO 2022). Grund dafür ist neben seiner inklusiven, generationenübergreifenden und internationalen künstlerischen Praxis, das zugrundeliegende emanzipatorische Anliegen. Christoph Wulf, Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission und Vorsitzender des Expertenkomitees Immaterielles Kulturerbe in Deutschland betont: „Der Moderne Tanz ist ein Sinnbild der Emanzipation. Ich freue mich, dass die UNESCO diese inklusive, kreative und gemeinschaftsfördernde Bedeutung anerkannt hat!“ (UNESCO 2022, o.S.).

Maja Lex war die Wegweisende Tänzerin und Choreografin, die den elementaren Tanz an der Günther-Schule in München entwickelte (vgl. Obermaier 2017, S. 101). Dort arbeitete sie unter anderem mit Dorothee Günther, Gunild Kettmann und Carl Orff zusammen. Unter anderem die elementare, pädagogisch innovative Herangehensweise an Musik und Bewegung, vertreten durch Orff und Günther, hat auch ihre pädagogische Herangehensweise an Tanzvermittlung geprägt (vgl. Elementarer Tanz e.V. 2024, o.S.; Obermaier 2017, S.100 f.).

Das übergeordnete Ziel ist die Hinführung zu einer authentischen und individuellen Tanzsprache. Freiheitliche Entfaltung ist hier sowohl Zielsetzung als auch zentrales Prinzip. Pointiert bedeutet das: „Inspirieren statt dominieren“ (Obermaier 2024a, S.343). Improvisation ist dabei die zentrale Methode. Diese kann nochmal unterteilt werden in: 1. Die angeleitete Improvisation, 2. geführte Improvisation und 3. freie Improvisation (vgl. ebd. S. 347). Auch hier spielt wieder Individualität und Freiheit eine zentrale Rolle, indem Tänzer\_innen spontan auf Empfindungen reagieren und ihre Körper und Bewegungen explorieren. Neben der

Improvisation werden mimetische Prozesse methodisch-didaktisch genutzt, unabhängig davon, ob durch die Anleitung oder durch die Gruppe initiiert. Diese Prozesse des Nachahmens sind komplex und gehen weit über das bloße Kopieren des Gegenübers hinaus. Sie bereichern das eigene Bewegungsrepertoire an, schaffen Begegnungen und erschaffen somit auch immer etwas Neues (vgl. Obermaier 2024a, S. 349 f.). Christoph Wulf (2024) spricht hier auch von *produktiver Nachahmung*, die Menschen und besonders Kinder nutzen, um sich die dingliche und soziale Welt um sie herum zu erschließen und gestalterisch damit umzugehen. Neben der Improvisation und mimetischen Prozessen, ist Übung und Wiederholung wichtig, um Fähigkeiten zu festigen und zu vertiefen (vgl. Obermaier 2024a, S. 351).

Die Wahl unterschiedlicher Vermittlungsmethoden und -möglichkeiten ist eine verantwortungsvolle Aufgabe und abhängig von vielen Faktoren, besonders von den Bedürfnissen und Besonderheiten der Teilnehmenden (vgl. Obermaier 2024a, S.347). Dorothee Günther, Gründerin der Günther-Schule, setzte sich früh für einen offenen Zugang zum Tanz ein, der neue Dimensionen der Bewegung und des Ausdrucks näherbringt und dazu anregt über sich hinauszuwachsen:

„Das im heranwachsenden Kind sich steigernde Bedürfnis, über sich herauszuwachsen, das Gewohnte, schon Gekannte zu sprengen, den Drang, sich „ungeohnt“, „ungeahnt“ und bis dahin „nie gefühlt“ zu empfinden, muß [sic!] entwicklungsgerecht befriedigt werden. Sonst bleibt die Entwicklungswelt unentwickelt oder das seelische Gleichgewicht gerät ins Wanken“ (Günther 1962, S. 39, zit. n. Obermaier 2024a, S. 343)

In der Konzeption des Elementaren Tanzes wird sowohl die künstlerische Dimension in Form von kreativen Ausdruck, Entfaltung und ästhetischen Erfahrungen als auch die pädagogische Dimension, also besonders Persönlichkeitsentwicklung, soziales Lernen aber auch Wissensvermittlung, mitgedacht (vgl. Obermaier 2024a, S. 345). Dies macht den Elementaren Tanz zu einem wertvollen Zugang in der ästhetisch-kulturellen Bildung, besonders in der frühen Kindheit. Hinzu kommt, dass Tanzpädagogik Kinder implizit und explizit in unterschiedlichsten Bereichen fördert.

Steinberg und Rudi (2024) haben hierzu eine besonders aussagekräftige Darstellung gefunden:

|                      | Ziele der Tanzvermittlung  |   | Beispiele aus dem Bereich Tanz   |
|----------------------|--|---|--|
|                      | Allgemein  | Spezifisch  |  |
| Motorischer Bereich  | Schulung von Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit und Koordination.                          | Festigen und Verfeinern von Bewegungsgrundformen und -tätigkeiten.  | z. B. Verbindungen von Gehen und Hüpfen erfahren und Erlernen eines festen Ablaufs                 |
| Kreativer Bereich    | Kreatives (Bewegungs-) Spiel fördern, Variationen ergründen, Erfinden.                 | Spontane Einfälle zulassen und umsetzen, Anwendung von Gestaltungskriterien, finden von individuell originellen Lösungen  | z. B. Fortbewegungsmöglichkeiten im Raum variieren   |
| Sensorischer Bereich | Sich selbst und den eigenen Körper wahrnehmen  | Wahrnehmung von Körpergrenzen (durch das Erlernen und Üben eines Bewegungsablaufs), Körperspannung und Entspannung erfahren   | z. B. Körperspannung und Entspannung durch das Variieren von „Einfrieren“ und „Schmelzen“ erfahren |
| Kognitiver Bereich   | Kenntnisse des Bewegungsvorgangs beim (Erlernen oder Variieren eines Bewegungsablaufs) | Merkfähigkeit bei Abläufen, Bewusstwerden von Variationsmöglichkeiten und treffen von Entscheidungen (z. B. ob Bewegungsimpuls auch tatsächlich zu einer Bewegung führt und eine anschließende konsequente Durchführung mit klarem Anfang und Ende) | z. B. erkennen und durchführen von einer Bewegung auf der rechten und auch auf der linken Seite    |
| Sozialer Bereich     | Förderung von Kooperation, Rücksichtnahme, Verantwortung.                              | Entwicklung von Einfühlungsvermögen durch kooperatives Verhalten innerhalb der Partnerarbeit.   | z. B. Führen einer anderen Person an der Hand  |
| Emotionaler Bereich  | Ausdrucks- und Bewegungsfreude entwickeln  | Emotionale Beteiligung an der Bewegung fördern, Erkennen von Emotionen bei anderen.   | z. B. eine Bewegung in Zeitlupe unter Beteiligung des ganzen Körpers (auch Gesichtes) ausführen    |

Abbildung 3 Allgemeine und spezielle Ziele der Tanzvermittlung aus Steinberg und Rudi 2024, S.115.

Die Darstellung verdeutlicht dabei eindrücklich die Vielschichtigkeit tanzpädagogischer Angebote, ohne ihren Selbstzweck zu negieren.

### **3.6 Emotionen und Gefühle: Anthropologische und pädagogische Perspektiven**

Im Lumi-Projekt ist neben der Kulturellen Bildung, insbesondere im und durch Elementaren Tanz, die Auseinandersetzung mit Gefühlen bzw. Emotionen zentral. Christoph Wulf (2014) betrachtet Emotionen aus einer anthropologischen Perspektive als fundamentale Dimension des Menschseins. Emotionen wie Freude, Angst und Wut werden durch ihre kurze Dauer, ihr plötzliches Auftreten und ihre messbaren, situationsabhängigen Erregungszustände charakterisiert. Im Gegensatz dazu entstehen Gefühle wie Liebe und Vertrauen in historischen und kulturellen Kontexten und sind Ausdruck eher latenter Dispositionen (vgl. Wulf 2014, S. 114 f.). Der Autor hebt in diesem Zusammenhang drei zentrale Aspekte von Gefühlen und Emotionen aus anthropologischer Perspektive hervor, die auch in unserem Projekt berücksichtigt werden (vgl. Wulf 2014, S.120 ff.):

- die Performativität und Körperlichkeit,
- Emotionen als kulturelle und soziale Praktiken sowie
- die emotionalen Komponenten in mimetischen Prozessen.

Da es in der praktischen Arbeit oft schwierig ist, die Begriffe klar zu trennen, werden sie häufig nahezu synonym verwendet. Besonders für Kinder ist der Begriff „Gefühle“ geläufiger. In der pädagogischen Arbeit ist die Förderung emotionaler Kompetenzen eine grundlegende, alltägliche und teils herausfordernde Aufgabe. Im Lumi-Projekt wurden deshalb gezielt Emotionen thematisiert.

Emotionen wie Wut, Freude, Angst, Entspannung und Trauer, spielen in der Lebenswelt der Kinder, wie bei jedem Menschen, eine große Rolle (vgl. Petermann und Wiedebusch 2016, S.37). In der Kindheit kommt hinzu, dass emotionale Kompetenzen Stück für Stück erworben und erprobt werden und der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen daher immer wieder eine Herausforderung darstellt. Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Kompetenzen entwickeln, gehören der eigene mimische Emotionsausdruck, das Erkennen des Emotionsausdrucks anderer Personen, der sprachliche Emotionsausdruck, das Emotionswissen und -verständnis sowie die selbstgesteuerte Emotionsregulation (vgl. Petermann und Wiedebusch 2016, S. 14). Emotionale Kompetenzen können in allen Altersstufen grob unterteilt werden in Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation (vgl. ebd. S. 17). Die drei genannten Komponenten der Emotionalen Kompetenz werden im Projekt immer wieder aufgegriffen und

besonders oft tänzerisch behandelt. So eröffnet das Projekt für die Kinder die Möglichkeit sich mit emotionalen Kompetenzen über einen künstlerisch-ästhetischen Zugang zu befassen und spielerisch anzueignen.

### 3.7 Partizipation und Demokratiebildung in der Kulturellen Bildung

Partizipation gehört zu den Grundprinzipien einer modernen und an Kinderrechten orientierten pädagogischen Praxis (vgl. Prengel 2016, S. 60 ff.) und auch in der frühkindlichen Kulturellen Bildung ist Partizipation von Adressat\_innen essenziell (vgl. BKJ 2016, S. 10). Sie ist hier nicht nur Prinzip einer guten Praxis, sondern auch das erklärte Ziel: „Kultur zu leben und aktiv mitzugestalten“ (Fuchs 2022, o.S.).

Partizipation bezeichnet die Möglichkeit von Kindern, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen (vgl. Prengel 2016, S. 9). Es geht um tatsächliche Selbst- und Mitbestimmung im pädagogischen Alltag, auch in vermeintlich kleinen Situationen mit vermeintlich „kleinen“ Kindern. Knauer und Sturzenhecker (2022, S. 6 ff.) präsentieren drei grundlegende Begründungsmuster für Partizipation, die auf Angebote der Kulturellen Bildung übertragbar sind:

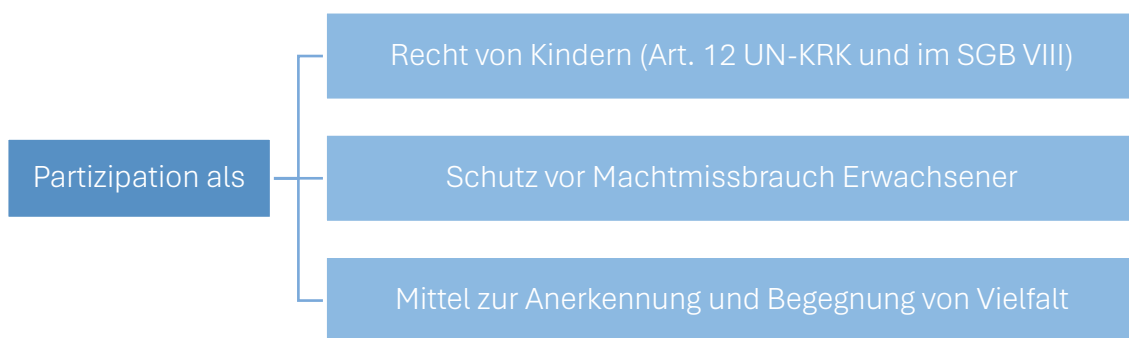


Abbildung 4 Begründungen für Partizipation von Kindern, eigene Darstellung in Anlehnung an Knauer und Sturzenhecker 2022, S.6.

Kinder haben entsprechend der Beteiligungsrechte der UN-Kinderrechtskonvention (insbesondere durch den Art. 12 UN-KRK) das Recht auf die Berücksichtigung ihres Willens. Zudem ist in Deutschland im achten Sozialgesetzbuch (§§ 1, 22 und 8 SGB VIII) Mitbestimmung von Kindern an den sie betreffenden Entscheidungen gesetzlich geregelt. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind entsprechend des § 45 Abs.2, Nr.4 SGB VIII dazu verpflichtet, sowohl ein Kinderschutzkonzept als auch „Beteiligung sowie [die] Möglichkeit der Beschwerde“

zu ermöglichen. Konzeptionell verankerte und im Alltag praktizierte Partizipation und Beschwerdeverfahren sollen Kinder vor Machtmissbrauch Erwachsener, unter anderem in Form von Unterdrückung, Diskriminierung, körperlicher oder auch psychischer Gewalt, schützen (vgl. Knauer und Sturzenhecker 2022, S.8).

Partizipation hilft zudem Vielfalt wertschätzend zu begegnen. Iris Beck (2022) führt in ihrem Artikel die Konzepte Inklusion und Partizipation zusammen:

„Kinder sind aus dieser Sicht Menschen, die ein Recht auf Teilhabe und Teilnahme haben, auch in der Kita. Sie sind verschieden – besonders in ihren unterschiedlichen Bedarfen – und doch gleich in ihrem Recht auf Partizipation“ (Beck 2022, S. 147)

Es geht darum, dass alle Menschen, das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang zu Diskussionen, Meinungs- und Entscheidungsfindung zu haben. So können durch demokratische und partizipatorische Prozesse unterschiedlichste Interessen und Perspektiven Beachtung finden. Einer diversen Gesellschaft gerecht zu werden und Chancengerechtigkeit zu fördern sind große Herausforderungen und Zielsetzung Kultureller Bildung (vgl. Netzwerk FKB 2021, S. 9).

Grundlage demokratischer Partizipation sollte immer eine respektvolle, an Kinder- und Menschenrechten orientierte Haltung der Erwachsenen, gepaart mit entsprechenden Selbst- und Methodenkompetenzen sein. Partizipation verlangt eine „Haltung der Gleichwürdigkeit“ (Kreikenbohm 2016, S. 6), der „egalitären Differenz“ (Prengel 2022). Diese Haltung müssen Fachkräfte und im Fall der Kulturellen Bildung auch Kunstschaffende in die Arbeit mit Kindern tragen.

Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2009) betonen, dass Partizipation in Kitas möglich und umsetzbar ist und Kinder kompetent handeln. Erwachsene müssen sich für Partizipation öffnen (Stichwort „Macht“). Hinter der Umsetzung in der Praxis steht auch ein Teamentwicklungsprozess und die Erweiterung methodischer Kompetenzen, wie Moderations- und Konsensverfahren. Außerdem hat sich gezeigt, dass Kinder die Erfahrungen aus einer partizipativen bzw. demokratischen Bildungspraxis auf weitere Lebensbereiche, z.B. in Familie, Schule und Gemeinwesen, übertragen. Dort fordern sie entsprechend ihre Rechte ein und machen auf Missstände aufmerksam (vgl. Hansen et al., S. 49).

Unterschiedliche Forschungsprojekte konnten bereits eindrücklich zeigen, dass Kinder zu demokratischer Partizipation fähig sind und diese auch wollen (vgl.

Richter et al. 2017, S. 263). Sie wollen sich als Teil einer Gemeinschaft wahrnehmen und darin als Individuum anerkannt werden. Sie möchten sich als kompetent erleben und wahrgenommen werden, indem sie Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung haben (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 24 ff.). Kinder schreiben der Beteiligung an transparenten Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen sogar eine herausgestellte Bedeutung zu, wenn es um „gute“ Kitas geht (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021, S. 63 ff.).

Dies sind alles demokratische Wünsche und Ideale. Partizipation eröffnet die Möglichkeit früh praktische Erfahrungen mit Demokratie zu machen (vgl. Lüders 2021, S.9). Partizipative frühkindliche Kulturelle Bildung ist auch immer Demokratiebildung, „stellen doch die Prinzipien Freiheit, Kinder- und Menschenrechte sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung die tragenden Zieldimensionen dar“ (Obermaier 2024b, o.S.).

### **3.8 Qualität in der Kulturellen Bildung**

Der Qualitätsdiskurs hat seit einigen Jahren Einzug in den Bereich der Kulturellen Bildung erhalten. Es ist aktuell fester Bestandteil des Feldes der frühkindlichen Kulturellen Bildung, sich mit Qualitätsdimensionen auseinanderzusetzen und nach Merkmalen qualitativ hochwertiger Kultureller Bildung zu fragen (vgl. Hofmann 2022, S. 442). Dies kann man auch in der Arbeit von Verbänden und Netzwerken wie der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ), dem Netzwerk frühkindliche Kulturelle Bildung (Netzwerk FKB)<sup>2</sup> und dem Modellprojekt „Kulturkita“<sup>3</sup> in Hessen erkennen sowie an der Entwicklung eines Masterstudiengangs speziell für frühkindliche Kulturelle Bildung an der Fliedner Fachhochschule in Düsseldorf<sup>4</sup>. Diese Verbände und Projekte verbindet das Bestreben eine qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung für (junge) Kinder zu schaffen, um das (Kinder-)Recht auf kulturelle Teilhabe einzulösen und ein gemeinsames Verständnis von Qualität in der Kulturellen Bildung zu entwickeln.

Doch es besteht auch berechtigte Kritik: Unterberg (2018, S. 320 f.) problematisiert in ihrer Diskursanalyse die konzeptionelle Unschärfe des Qualitätsbegriffs

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen zum Netzwerk und dessen Arbeit finden sich auf <https://netzwerk-fkb.de/> [zuletzt geprüft am 15.06.2024].

<sup>3</sup> Weitere Informationen und Publikationen sind unter <https://kulturkita-hessen.de/> [zuletzt geprüft am 15.06.2024] zu finden.

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.fliedner-fachhochschule.de/studium/master-fruehkindliche-kulturelle-bildung-teilhabe-m-a/> [zuletzt geprüft am 15.06.2024].

in der Kulturellen Bildung und die Fokussierung auf nachweisbare (Transfer-)Wirkungen. Dadurch werde der Selbstzweck ästhetisch-kultureller Erfahrungen vernachlässigt. Die Autorin weist zudem auf die Notwendigkeit hin, unterschwellige Machtstrukturen zu reflektieren: „Wer bestimmt, was Qualität ist? Und mit welchem Ziel wird diese Bestimmung vorgenommen?“ (Unterberg 2020, o.S.). Bestrebungen, frühkindliche Kulturelle Bildung fachlich zu fundieren und strukturell zu sichern, sind dennoch begrüßenswert, um gut gemeinte, aber unbegründete Herangehensweisen zu vermeiden. Gleichzeitig muss man die Schwierigkeit anerkennen, in diesem Bereich universelle Qualitätsstandards, wie man sie aus anderen Fachdisziplinen kennt, zu formulieren (vgl. Obermaier und Köhler 2018, S.3 f.). Zur Evaluation von Projekten, wie dem Lumi-Projekt, können multidimensionale Zugänge aus dem Bereich der Kindheitspädagogik, dabei unterstützen, Qualität von Angeboten der Kulturellen Bildung zu evaluieren (vgl. Obermaier und Köhler 2018 und Obermaier 2024c). Die unten dargestellten Qualitätsdimensionen haben sich als praxistauglich erwiesen und etabliert:

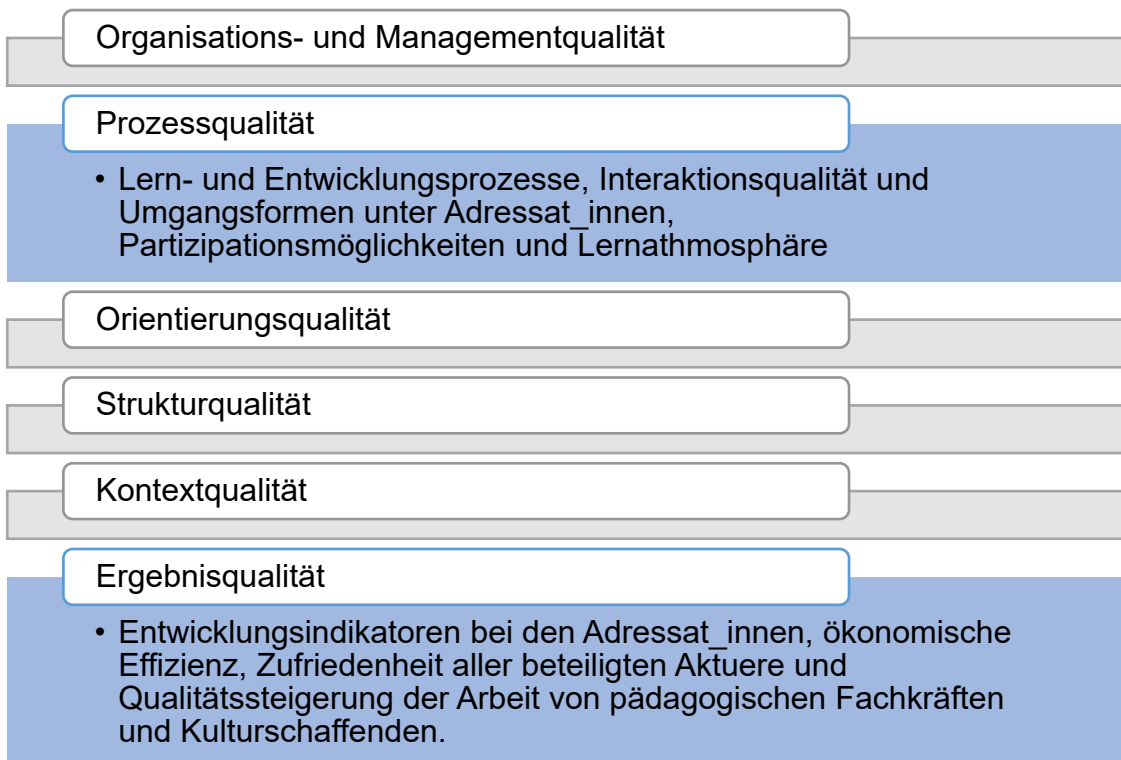


Abbildung 5 Erziehungswissenschaftliche Qualitätsdimensionen (vgl. Obermaier 2024c, S. 313 ff.), mit Markierung der Relevanten Dimensionen zur Evaluation des Lumi-Projekts.

In der Analyse des Lumi-Projekts werden die Prozess- und die Ergebnisqualität genauer betrachtet, da die Kinder hierzu sinnvoll Auskunft geben können und sich im Projektzeitraum eine Meinung bilden konnten. Die Evaluation der anderen Qualitätsdimensionen ist eher auf konzeptioneller Ebene und mit Kindern weniger sinnvoll, weshalb sich diese Thesis auf diese zwei Dimensionen beschränkt.

Im Rahmen der Arbeit zum Kompass Kulturkita hat Obermaier (2024b, o.S.) sieben Leitkriterien für hochwertige ästhetisch-kulturelle Bildung vorgeschlagen. Frühkindliche Kulturelle Bildung ist demnach (vgl. ebd.):

- **Ko-konstruktiv:** Kinder sind aktive Gestalter ihrer Bildungsprozesse und ästhetisch-künstlerischen Entscheidungen.
- **Partizipativ:** Die gesamte Kita-Gemeinschaft (Kinder, Fachkräfte und Familien) beteiligt sich aktiv und auf Augenhöhe an der Auswahl, Gestaltung und Durchführung kultureller Bildungsangebote.
- **Diversitätsorientiert:** Die Vielfalt der Kinder wird anerkannt und spiegelt sich in der Auswahl und Gestaltung kultureller Bildungsangebote wider. Sie knüpfen an unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten an.
- **Prozess- und bedarfsorientiert:** Angebote gehen auf individuelle Bedürfnisse und Ausgangslagen ein und fördern gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse. Der Prozess steht über dem Ergebnis.
- **Praxisorientiert:** Ästhetische Erfahrungen stehen, gemäß dem Leitgedanken der Bedeutung ästhetischer Erlebnisse, im Vordergrund.
- **Kooperativ:** Bildungs- und Kulturakteure arbeiten in wertschätzenden, multiprofessionellen Teams zusammen.
- **Ressourcenbewusst:** Kitas und Kulturorte gehen bewusst mit Materialien um und zielen darauf ab, Aspekte der nachhaltigen Bildung in der Kulturellen Bildung mitzudenken.

Diese Leitkriterien sollen verbindlich Qualitätsstandards aus Diskursen der Kindheitspädagogik und Kulturellen Bildung kinderrechtsbasiert zusammenführen. Neben einer fachtheoretischen Begründung für grundlegende Prinzipien in der Kulturellen Bildung, gibt es gesetzliche Rahmen und Verpflichtungen, die zu beachten sind. Zu nennen ist hier die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), in der

ergänzend zu den Menschenrechten (UDHR) Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte für Kinder festgehalten sind. Darüber hinaus gibt es besonders für den frühkindlichen Bereich Verpflichtungen aus dem achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und dem Präventionsgesetz, das dem fünften Sozialgesetzbuch angegliedert ist. Konkrete Verpflichtungen, die sich aus den Gesetzestexten ergeben, sind beispielsweise Partizipation, Kinder- und Jugendschutz, Diskriminierungsverbot (also auch Inklusion) und Gesundheitsprävention. Auch das Thema Kinderschutz muss in der Kulturellen Bildung Platz und Beachtung finden, sei es im engen Sinne (Bewahrung des Kindeswohls) oder auch im weiteren Sinne also Bildung und Aufklärung über eigene Rechte (vgl. Obermaier und Isele 2024, S. 415 f.).

## 4 Kinder in Forschungsprozessen

Wie bereits beschrieben, liegt das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darin, nachvollziehen zu können, wie die beteiligten Kinder die Qualität des Lumi-Projekts bewerten. Da es hier um die Meinung der Kinder geht, ist es notwendig, sie partizipativ einzubeziehen, sie als aktive Akteure und Akteurinnen zu begreifen und ernst zu nehmen. In diesem Kapitel werden daher Überlegungen dazu angestellt, erstens was es heißt, partizipativ zu forschen und zweitens welche Besonderheiten bei Interviews mit Kindern zu beachten sind.

### 4.1 Partizipativ forschen und Kinderperspektiven einbeziehen

Lange Zeit wurde davon abgesehen, Kinder als aktive Akteure und Akteurinnen in der Forschung einzubeziehen, da sie als „*Werdende* auf dem Weg zum qualifizierten Erwachsenen“ (Butschi und Hedderich 2021, S. 103, H.i.O.) gesehen wurden. Besonders Aussagen und Meinungen der Jüngsten wurden daher wenig Bedeutung zugeschrieben. Um Kinderperspektiven Gehör zu verschaffen, benötigt man geeignete Methoden und Kenntnisse zu den Besonderheiten und Fähigkeiten der Zielgruppe. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen und es liegt in der Verantwortung der Erwachsenen den Prozess kindgerecht zu gestalten: „Dabei gehe es jedoch nicht ausschliesslich [sic!] um die technisch-methodischen Aspekte der Datenerhebung- und Auswertung, sondern ebenso um die Frage nach einer angemessenen textuellen Darstellungsstrategie der Kinderperspektive durch Erwachsene“ (ebd. S.102).

Grundsätzlich zielt partizipative Forschung darauf ab, die Menschen aus den zu untersuchenden Lebensbereichen einzubeziehen und strebt in der Regel auch an, eine soziale Veränderung zu bewirken (vgl. Althaus et al., S. 6). Neuere Entwicklungen in der Kindheitsforschung der letzten Jahre haben hier wertvolle und vielseitige Methoden hervorgebracht. Diese wurden bereits erprobt und zeigen: forschen mit Kindern funktioniert nicht nur, sondern ist auch eine gute Maßnahme, um blinde Flecken von Erwachsenen zu verkleinern. Besonders geeignet sind qualitative Methoden, die oft auch nur ein Teil eines partizipativen Forschungsprozesses sind. Ein Beispiel dafür ist die Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ (Nentwig-Gesemann et al. 2017). In dieser Studie wurden verschiedene qualitative Methoden der Kindheitsforschung angewendet, darunter

videogestützte Gruppengespräche, malbegleitete Gespräche, teilnehmende Beobachtungen und fotobasierte Kitaführungen. Das gesammelte Material wurde anschließend nach der dokumentarischen Methode interpretiert und daraus 23 Qualitätsdimensionen rekonstruiert. Anschließend wurde der sogenannten *Kinderperspektivenansatz* entwickelt, mit dem die Qualität von Kindertageseinrichtungen partizipativ entwickelt werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021). Ein weiteres Beispiel für methodische Vielfalt in der partizipativen Forschung ist der *Mosaic Approach* (vgl. Schütz und Böhm 2021). Bei diesem Ansatz werden viele unterschiedliche, sowohl etablierte als auch innovative Methoden (z.B. teilnehmende Beobachtungen, strukturierte Interviews, Zeichnungen von Kindern, narrative Landkarten etc.) miteinander kombiniert. Ziel ist es, möglichst viele kleine „Steinchen“ zu einem zusammenhängenden Bild zusammenzuführen. Auf diese Weise wird versucht, verschiedene Wege kindlicher Kommunikation in das Gesamtbild einfließen zu lassen und offen für neue Methoden zu bleiben. Nach einer oft zeitaufwendigen Datenerhebungsphase folgt eine intensive Auseinandersetzung und Diskussion über das Material mit den verschiedenen Beteiligten aus Forschung und Praxis. Dies lässt den Mosaic Approach auch zu einer Ressourcenfrage werden (vgl. Schütz und Böhm 2021, S. 182). Zeitgleich birgt er große Potentiale für die Teilhabe unterschiedlicher Menschen in inklusiven und heterogenen Forschungsfeldern (vgl. ebd. S.184).

Es zeigt sich: bei partizipativer Forschung handelt es sich vielmehr um einen Forschungsstil, als um festgelegte Verfahren (vgl. Althaus et al., S. 6). Die klare Trennung zwischen Forschenden und Beforschten wird aufgelöst, das gemeinsame Erkenntnisinteresse in den Fokus gerückt. Ziel ist es, einen Gewinn für alle beteiligten Gruppen in Praxis und Wissenschaft zu bringen. Hierbei passt sich der Prozess stark an die fokussierte Menschengruppe und den Forschungsgegenstand an und ist dadurch sehr vielseitig (vgl. Butschi und Hedderich 2021). In dieser Thesis folgt auf ein gemeinsames Tanzprojekt, die Befragung von Kindern zur Qualität des Projekts. Hier werden die Kinder als kompetente Informant\_innen angesehen, die aussagekräftige Auskunft über Stärken und Schwächen des Projekts geben können. Hierzu werden im Folgenden Interviews mit Kindern genauer betrachtet.

## 4.2 Kinder als Interviewpartner\_innen

Wie bereits beschrieben, steigt das Interesse an Kinderperspektiven, insbesondere in den modernen Entwicklungen der Kindheitsforschung. Ausgangspunkt für diese Entwicklung ist der Wandel des gesellschaftlichen Bildes von Kindern. Das Bild vom Kind entfernt sich von der Vorstellung, dass Kinder „unfertige“ Erwachsene sind, hin zu der Auffassung, dass Kinder aktiv (Ko-)Konstruierende und selbstständige Subjekte mit eigenen Meinungen, Einstellungen und einem eigenständigen Leben sind. Kinder sind einer modernen Auffassung nach eine befragungswürdige Gruppe (vgl. Vogl 2015, S.11).

„Kinder können am besten über ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken Auskunft geben. Allerdings ist es eine Sache, dass Kinder diese Dinge wissen, aber eine andere, dass Kinder sie in einer Befragung mitteilen können.“ (Vogl 2015, S.11)

Was gilt es also bei Interviews zu beachten, wenn die Interviewpartner\_innen Kinder sind? Zu dieser Frage hat Susanne Vogl (2015) ein ausführliches Grundlagenwerk veröffentlicht, auf das sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich stützen werden.

Grundsätzlich ist es in der Vorbereitung von qualitativen Interviews mit Kindern wichtig, die altersspezifische Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen und entsprechend die Methodik, wie hier das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985), anzupassen. Ab welchem Alter Kinder „befragbar“ sind, lässt sich nicht pauschal beantworten und ist immer abhängig vom Forschungsgegenstand und den Methoden (vgl. Vogl 2015, S. 15). Projekte wie die Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ und die daran anschließende Studie „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ konnten unter Beweis stellen, dass durch die Wahl geeigneter Methoden auch junge Kinder geeignete Forschungspartner sind, um Qualität zu beforschen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 17 ff. und Nentwig-Gesemann et al. 2021, S. 28 ff.).

Relevante Fähigkeiten für die Durchführung von Interviews können in verbale, interaktive und kognitive Fähigkeiten unterschieden werden. Entwicklungspsychologisch können, trotz individueller und kontextabhängiger Unterschiede, typische Entwicklungsschritte angenommen werden. In der nachfolgenden Tabelle werden die verbalen, interaktiven und kognitiven Kompetenzen, die für die befragte Kindergruppe wichtig zu beachten sind, festgehalten.

Tabelle 1 Relevante Fähigkeiten von Kindern bis sechs Jahren für die Teilnahme an Interviews

|                                | <4 Jahre   | 4 bis 6 Jahre   |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Verbale Fähigkeiten</b>     | <b>Sprache</b>   |   |
|                                | Phase des Spracherwerbs  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzen Grammatikalischer Grundstrukturen,</li> <li>- zunehmend komplexere Sätze und Aussagen</li> </ul>  |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stark wachsender Wortschatz, gleichzeitig Wortschatzlücken</li> <li>- Wörtliches Sprachverständnis, Bedeutungsäquivalenz nicht immer gegeben</li> <li>- Zeit-, Häufigkeits- und Mengenangaben selten verlässlich</li> <li>- Eingeschränkte Komplexität, die sprachlich nachvollziehbar ausgedrückt werden kann</li> </ul> |   |
|                                | <b>Kommunikative Kompetenz:</b>  |   |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funktionaler Gebrauch der Kommunikation (Informationsaustausch)</li> <li>- Antworten nicht immer begründbar (Warum-Fragen schwierig)</li> <li>- Erzählungen bestehen aus wenigen Aussagen</li> <li>- Können Vorwissen des Gegenübers nicht einschätzen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zunehmendes Verständnis für Kommunikationskonventionen</li> <li>- Provokative Widersprüche</li> <li>- Autobiografische Erzählungen meist kohärent (auch zeitlich und räumlich)</li> <li>- Hintergrundinformationen werden für Erzählungen teilweise ausgelassen</li> </ul> |
| <b>Interaktive Fähigkeiten</b> | <b>Perspektivwechsel:</b>  |   |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kindlicher Egozentrismus</li> <li>- Perspektivwechsel fällt schwer oder ist noch nicht möglich</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beginn der Dezentrierung des Denkens</li> <li>- Empathische Fähigkeiten, Rückschlüsse auf Gefühle und Motive anderer</li> </ul>  |
|                                | <b>Selbstkonzept:</b>  |   |
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstbeschreibung meist unrealistisch positiv und bezogen auf körperliche Fähigkeiten und Beziehungen</li> </ul>   |   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Kognitive Fähigkeiten</b>  | Kooperation und Interviewbeteiligung   |   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Meinungen werden noch nicht selbstständig koordiniert</li> <li>- Mehr Anweisungen und Informationen des Interviewers nötig</li> <li>- Mehr sozial-emotionales Verhalten als ältere Menschen</li> </ul>   |   |
|   | Dezentrierung  |   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kindlicher Egozentrismus und starke Fokussierung auf einen Aspekt</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abhängigkeit von konkreten Operationen, zunehmend Perspektivwechsel möglich</li> </ul> |
|   | Hypothetisches, abstraktes und logisches Denken  |   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analoges schließen (Ähnlichkeiten werden erkannt und von Bekanntem auf Unbekanntes geschlossen)</li> <li>- Mit zunehmenden Alter (ca. 5 Jahre) auch induktives Schließen (durch wiederkehrende Phänomene wird auf Wirkungszusammenhänge oder Regelmäßigkeiten geschlossen)</li> <li>- Magisches Denken: Vermischen von Schein und Wirklichkeit</li> </ul> |   |
| Gedächtnis  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit und schnelle Ermüdung, besonders im jungen Alter</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung eines autobiografischen Gedächtnis</li> <li>- Akkurate Erinnerung an Selbsterlebtes</li> <li>- Anfällig für irreführende Fragen und Suggestivfragen</li> </ul>  |   |

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Vogl 2015, S. 20, 32 und 46)

Auch die individuellen Vorerfahrungen der befragten Kinder sind wichtig zu berücksichtigen, denn neue Fähigkeiten entwickeln sich und sind nicht plötzlich vorhanden (vgl. Vogl 2015, S. 48). Besonders erfolgreich sind Interviews, die nah an den Erfahrungen der Kinder ansetzen und bekannte Ausdrucksformen verwenden. Beides ist bei der Befragung zum Lumi-Projekt gegeben. Von Vorteil kann es auch sein, dass die Interviewerin und die Räumlichkeiten den Kindern gut bekannt sind. Außerdem haben die Kinder schon während des Projektes regelmäßig Tonaufnahmen gemacht und konnten sowohl mit den technischen Hilfsmitteln Erfahrungen sammeln als auch in der Rolle des Informanten.

### 4.3 Rolle der Interviewenden

Die Interviewenden haben vielfältige Aufgaben, die den Gesprächsverlauf sowohl formal als auch inhaltlich steuern und bedingen. Dazu gehört es, Rahmenbedingungen und Grundregeln vorzugeben, kindliche Fähigkeiten zu unterstützen, Vertrauen und eine entspannte Atmosphäre herzustellen sowie aktiv zuzuhören und Interesse zu demonstrieren (vgl. Vogl 2015, S. 122). Bei Interviews mit Kindern entsteht in den aller meisten Fällen automatisch ein Autoritätsgefälle. Durch die besondere Dynamik in Interviews mit Kindern, sind besonders Suggestivfragen zu vermeiden (vgl. ebd. S. 82). Kinder befinden sich in einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis und möchten tendenziell dem Erwachsenen gefallen. Dies wird im Hinblick auf die soziale Erwünschtheit von Antworten mit zunehmenden Alter relevant. Jüngere Kinder, die weniger erfahren in Interaktionen und weniger zum Perspektivwechsel fähig sind, sind unvoreingenommener (vgl. Vogl 2015, S. 18). Dies trifft auf den Großteil der befragten Gruppe zu.

Der Interviewer sollte nicht nur entwicklungspsychologische Grundlagen bezüglich der Entwicklung der Kinder kennen, sondern auch ein feines Gespür für die Dynamik der Interviewsituation und das Temperament der einzelnen Kinder haben, damit schüchterne Kinder nicht fehlinterpretiert oder überfordert werden. In der Gesprächsführung (vor, während und nach dem Interview) sollte das ehrliche Interesse an den kindlichen Perspektiven und ihre Rolle als Expert\_innen verbal und nonverbal verdeutlicht werden (vgl. ebd. S.99).

Eine offene Vorgehensweise verbessern die Datenqualität, da man flexibel im Gespräch auf Schwierigkeiten reagieren und Nachfragen stellen kann. Dabei sollte eine angemessene Sprache, mit kurzen, klaren Sätzen und selbstverständlich ohne „Babysprache“ verwendet werden. Hinzu kommen Unterschiede je nach Alter und sprachlicher Entwicklung der Kinder. Jüngere Kinder sind weniger anfällig dafür, sozial gewünschte Antworten zu geben (s.o.), haben jedoch eine Tendenz mit „Ja“ und sehr kurz zu antworten (vgl. Vogl 2015, S. 82, 105).

Zu beachten ist auch, dass Bedeutungsäquivalenz zwischen Kindern und Erwachsenen nicht per se angenommen werden kann, nicht mal zwischen den Kindern ist dies grundsätzlich anzunehmen. Dies bedeutet, dass besonders bei jungen Kindern, mehr Raum geben muss, um flexibel auf die individuellen Fähigkeiten zu reagieren und sich über Bedeutungen auszutauschen und diese auszuhandeln (vgl. Vogl 2015, S. 60).

Während des Interviews mit Kindern im Vorschulalter muss die interviewende Person häufig eine aktivere Rolle einnehmen als bei älteren Menschen. Sie muss das Gespräch und die Situation strukturieren, mehr eindeutige Anweisungen geben, Gesprächsregeln und Zielsetzung des Interviews zielgruppengerecht verdeutlichen und dabei einen Mittelweg zwischen eigener Beteiligung und Abwarten finden (vgl. Vogl 2015, S. 100 f.).

Die Person, die die Interviews führt, ist in der Verantwortung Rahmenbedingungen zu gestalten und formale Anforderungen zu erfüllen. Teil davon sind auch Einverständniserklärungen (siehe Anhang 2 und 3). Zur Befragung von Kindern, benötigt man die Einwilligung der Erziehungsberechtigten, die Einwilligung der Kinder darf jedoch nicht vernachlässigt werden (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 97 f.). Um eine informierte Einwilligung der Kinder zu erhalten, ist eine kindgerechte Aufklärung über Zielsetzung des Interviews und Verwendung der Daten gefordert. Dafür sollte die Interviewleitung genügend Zeit einräumen, um auf Fragen und Unklarheiten zu antworten. Eine Einverständniserklärung kann mithilfe von Bildern und einem kindgerechten und kurzen Text zusammen ausgefüllt werden. Für Kinder, die ihren Namen noch nicht schreiben können, kann auch ein Fingerabdruck als Unterschrift genutzt werden.

## 5 Darstellung des Forschungsdesigns

Zur Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Forschungsfrage werden mit den Kindern problemzentrierte Interviews geführt, die anschließend transkribiert und qualitativ ausgewertet werden.

### 5.1 Das problemzentrierte Interview als qualitative Forschungsmethode

Das problemzentrierte Interview (PZI) wurde von Andreas Witzel (1985, S. 227) als methodische Alternative zu normativ-standardisierten Forschungstradition in der empirischen Sozialforschung erarbeitet. Das PZI ist innerhalb der letzten vier Jahrzehnte zu einem etablierten und international verbreiteten qualitativen Verfahren zur Datenerhebung geworden (vgl. Witzel und Reiter 2022, S. 15).

„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.“ (Witzel 2000, o.S.,H.d.L.S.).

Interviewende und Interviewte werden zu Ko-Produzierende in einem Interaktionsprozess, indem Methode und Thematik eng miteinander verwoben sind. Entsprechend des *Prinzips der Offenheit* soll der Interviewende offen für alle Beiträge des Interviewten sein und ihm die Chance geben, entlang eigener Prioritäten zu berichten. Die Herausforderung liegt darin, das Gespräch so zu führen, dass vorhandene Vorwissen durch die Problemsicht des Interviewten ergänzt und erweitert wird (Witzel und Reiter 2022, S. 17).

Beim PZI wird explizit Vorwissen berücksichtigt, indem bereits vorhandenes (Forschungs-)Wissen hinsichtlich der Fragestellung aufgearbeitet und reflektiert wird. Dies soll dazu genutzt werden, um das Interview vorzubereiten, Äußerungen über Alltagswissen zu fördern und getätigte Aussagen besser zu interpretieren und einzuordnen. Die Prüfung des vorhandenen Forschungsvorwissens erfolgt in drei Schritten (Witzel und Reiter 2022, S. 11, H.i.O.):

1. „Inhaltliche Vorbereitung (*Welches Vorwissen wird wie berücksichtigt und organisiert?*)
2. die Datenerhebung (*Wie wird Vorwissen im Interview zur Sammlung individueller Perspektiven eingesetzt?*) und

3. die Interpretation und Analyse im Laufe des Interviews und danach (*Wie wird neues Wissen produziert?*)“

In dieser Thesis wurde bereits Vorwissen in den vorangegangenen Kapiteln gesammelt und organisiert. Im Anschluss wird ausgehend davon ein Leitfaden erstellt und im Anschluss an die Analyse der Interviews neues Wissen (über das Projekt und die Forschungsfrage oder darüber hinaus) produziert.

Dem PZI liegen drei zentrale Prinzipien zugrunde. Diese sind Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung (vgl. Witzel 2000, o.S.). Die **Problemzentrierung** findet sich bereits im Namen der Methode und meint die fortlaufende Klärung des Problemverständnisses durch thematische Fokussierung auf ein wissenschaftlich und praktisch relevantes Problemfeld. Dies hilft auch dem Interviewten dabei, entlang eigener Relevanzsetzung strukturiert Auskunft zu geben, auch indem die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem zugespielt wird (Witzel und Reiter 2022, S. 64). Im Fall dieser Thesis stellt sich die Frage nach der Qualität des Lumi-Projekts:

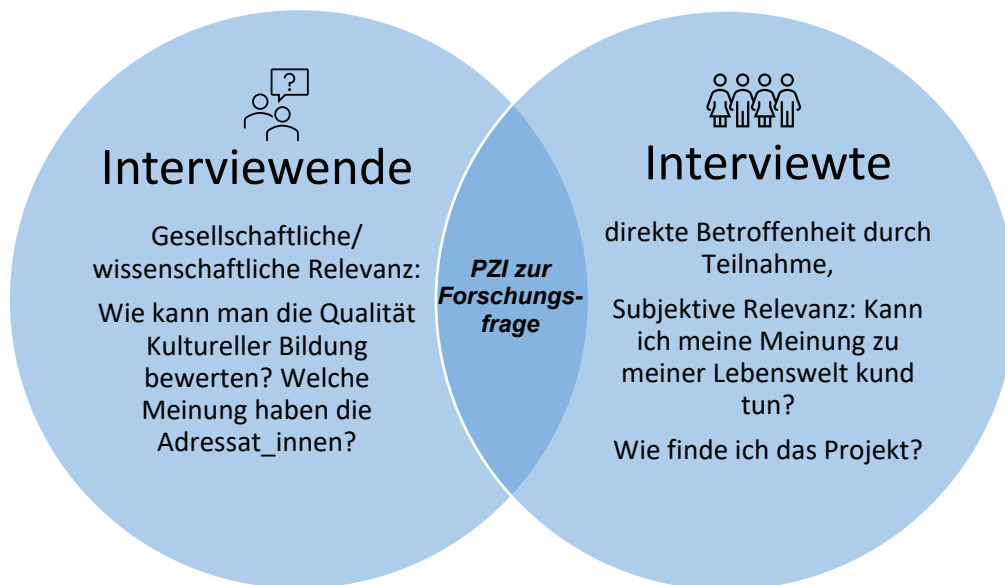


Abbildung 6 Überschneidung im Problembezug, abgewandelt aus Witzel und Reiter 2022, S. 102.

Unter **Gegenstandsorientierung** versteht man die Abstimmung von Forschungsdesign, Methode und praktischer Umsetzung der Interaktion auf Fragestellung und Forschungssubjekte. Gesprächsführung und Kommunikationsstrategien sind auf die subjektive Sicht der Interviewten fokussiert und folgen ihren individuellen Darstellungs- und Ausdrucksweisen (vgl. Witzel und Reiter 2022, S. 201). Der Gegenstand steht hier also vor der Methode und vereint deduktives

und induktives Vorgehen. Dies entspricht auch der **Prozessorientierung**, die vor allem Flexibilität fordert. Flexibilität gegenüber dem Verstehensprozess, bei dem neue Erkenntnisse aus der Empirie gewonnen werden und Vorinterpretationen und Vorwissen geprüft und angepasst werden. Grundlage ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Interviewenden und Interviewten, die auch Fehler und Klärung von Widersprüchen aushält (vgl. Witzel und Reiter 2022, S. 203).

Nach der Darstellung der Grundanliegen des PZI folgt der Blick auf die konkrete Umsetzung. Das PZI kann als Methodenkombination angesehen werden und verwendet meist vier zentrale Aspekte:

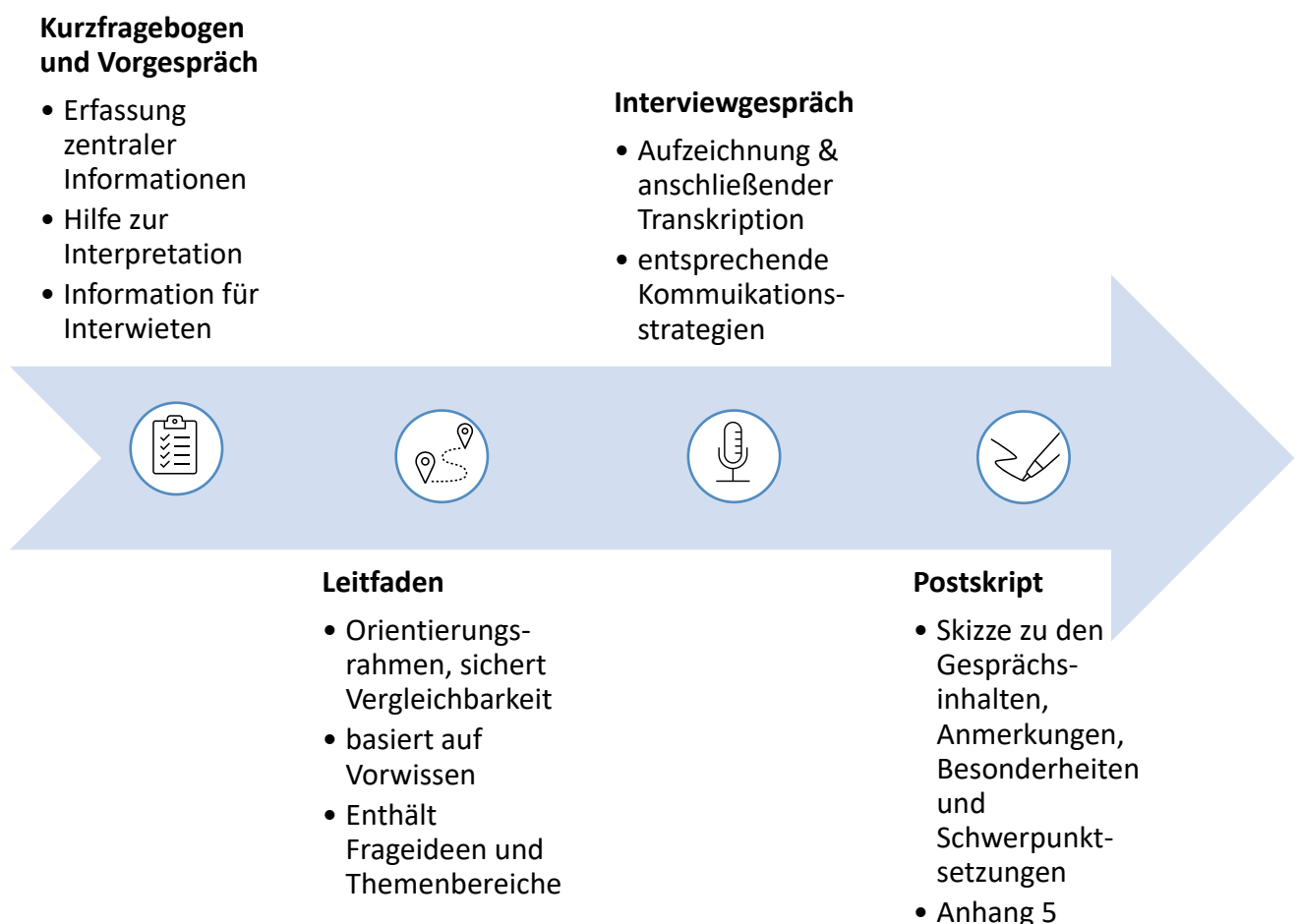


Abbildung 7 PZI: eigene Darstellung, in Anlehnung an Vogl 2015, S. 56 f.; Witzel 2000, o.S..

## 5.2 Indikatoren für die Erstellung des Interviewleitfadens und Analyse des Projekts

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen, hinsichtlich des Vorwissens zu Interviews mit Kindern und der Methode des PZI, werden nun Indikatoren zur Beurteilung der Qualität des Lumi-Projekts vorgestellt. Aus diesen Indikatoren werden Fragen abgeleitet und anschließend ein Interviewleitfaden erstellt. In den Interviews soll, in Anlehnung an etablierte erziehungswissenschaftliche Qualitätsdimensionen (vgl. Obermaier 2024c), die Prozess- und Ergebnisqualität des Lumi-Projekts evaluiert werden. Grundlage für die Indikatoren sind Qualitätsmerkmale und Prinzipien aus dem Positionspapier der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) „Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Positionen und Ziele“ (2016). Ausgehend von der Veröffentlichung der BKJ zu Gütekriterien der frühkindliche Kulturellen Bildung, lassen sich folgende Indikatoren für die Prozessqualität des Lumi-Projekts festhalten:

1. **Partizipation**, entsprechend der Ausführung der BKJ (2016, S.9) bedeutet, dass „das Kind hat umfassende Mitgestaltungsmöglichkeiten und kann das eigene Dazutun als wirksam in einem gemeinsamen Prozess mit anderen erleben“. Denn es sei für Kulturelle Bildung „wichtig, Kindern eigene Entscheidungen und selbstbestimmte Aktivitäten zu ermöglichen.“ (BKJ 2016, S. 10).
2. **Subjektive (spielerische) Zugänge**, also vielfältige Zugänge und Materialien, die sich die Kinder im eigenen Tempo aneignen können. „Denn was zählt, ist die subjektive Bedeutung, die das Kind seiner ästhetischen Erfahrung zuschreibt.“ (BKJ 2016, S. 11).
3. **Relevanz**, also dass Kinder ihrem Tun einen Sinn oder eine Bedeutung zusprechen (vgl. BKJ 2016, S. 9) und
4. **Interaktionsqualität**. Mit ihr ist unter anderem eine wertschätzende, prozessorientierte Haltung der Fachkräfte gemeint. „Jüngere Kinder sind in besonderer Weise auf einen wechselseitigen Austausch mit ihren Bezugspersonen angewiesen. Für sie ist es enorm wichtig, auf viele ihrer Aktionen eine Reaktion zu erhalten.“ (BKJ 2016, S. 12).

Hinzu kommt die Dimension der Ergebnisqualität, die nach Entwicklungsindikatoren bei Adressat\_innen und ihrer Zufriedenheit fragt. Sie ist ein Resultat des

Zusammenspiels aller Qualitätsdimensionen zu verstehen und bei der Befragung der Kinder aus ihrer Sicht zu bewerten (vgl. Obermaier 2024c, S. 315). Sowohl der Prozessqualität entlang der Indikatoren (s.o.), als auch der Ergebnisqualität werden mit entsprechenden Fragen im Interviewleitfaden nachgegangen. Im Anschluss an die Erstellung der Leitfadens werden PZI mit den Kindern in Fokusgruppen (drei bis maximal vier Kinder der Projektgruppe) durchgeführt. Nach der Durchführung der Interviews werden die Transkripte (vgl. Dresing und Pehl 2018, S. 23) mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

### **5.3 Qualitative Inhaltsanalyse**

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine weit verbreitete Auswertungsmethode in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die Methode wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt, um große Mengen an Daten (Texte, Transkripte von Interviews) hinsichtlich ihrer Inhalte kategoriengeleitet zu analysieren. Mit der Zeit kam der Anspruch hinzu, auch latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen mit in die Analyse einzubeziehen (vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 633 f.). Charakteristisch bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist „das Merkmal der *Kategoriengeleitetheit*“ (ebd. S. 634, H.i.O.) und die genaue Befolgung von Analyseregeln entlang eines Kodierleitfadens (Anhang 4). Dies gewährleistet ein intersubjektives und systematisches Durcharbeiten des Materials. Dateneinheiten (hier Aussagen von Kindern) werden in Kategorien systematisiert und verdichtet, die ausgehend vom Forschungsinteresse als relevant gelten. Gleichzeitig können weitere bedeutungsvolle Aspekte ergänzt werden; die sogenannte Offenheit gegenüber dem Material (vgl. Dresing und Pehl 2018, S. 35 f.).

Zur Analyse der Transkripte der problemzentrierten Interviews mit den Kindern zum Lumi-Projekt wird eine Kombination aus strukturierender Inhaltsanalyse mit deduktiven Kategorienanwendung und zusammenfassender Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung durchgeführt (vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 637 f.). Für das deduktive Vorgehen werden die Indikatoren angewendet, die auch Ausgangspunkt für die Erstellung des Interviewleitfadens waren (siehe Kapitel 5.2). Dadurch sollen Rückschlüsse darauf möglich werden, inwieweit das Projekt aus der Perspektive der Kinder, den Gütekriterien der BKJ (2016) gerecht wird. Die induktive Kategorienbildung soll einen Blick darauf richten, was aus Sicht der Adressat\_innen die zentralen Aspekte des Projekts waren.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Interviews entlang der festgelegten Indikatoren (siehe Kapitel 5.2) zusammenfassend dargestellt. Insgesamt wurden sechs problemzentrierte Interviews mit 19 Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren, aus den beiden Einrichtungen durchgeführt und analysiert. In den angeführten Zitaten wurden die Kindernamen pseudonymisiert.

### 6.1 Prozessqualität

#### 6.1.1 Subjektive Zugänge

Es wurden vielfältige Zugänge zum Projekt von den Kindern benannt. Tanzen war sehr beliebt und wurde häufig als favorisierter Zugang benannt, wobei auch die Verwendung von Materialien (insbesondere Tücher) positiv hervorgehoben wurde. Ein weiterer bedeutender Zugang zum Projekt war der Kontakt zu Lumi über Briefe und Sprachnachrichten.

„Marie: Ganz viel Spaß gemacht zu tanzen.

Lili: und wir fanden es auch toll, die Sprachnachrichten loszuschicken.“ (PZI 1, Pos. 13-14)

„I: Und gab es bei dem Projekt Sachen, die mehr Spaß gemacht haben als andere? Also das ist ja jetzt ganz persönlich.

Sophie: Nach Tieren tanzen. Das Tücher tanzen mit Lumi.

I: Das hat besonders Spaß gemacht?

Sophie: Mhm. Und auch das Kartons anmalen.“ (PZI 6, Pos. 70-74)

Nicht-tänzerische Aktivitäten wurden seltener als favorisierte Zugänge benannt, jedoch vereinzelt auch positiv hervorgehoben, wie etwa das Gestalten des Bühnenbilds und das Bemalen des Mantels für die Aufführung. Hier wurden persönliche Vorlieben der Kinder sichtbar, die sich auch teils innerhalb der Interviews stark unterschieden haben:

„Linus: Ich fand nicht gut, dass wir zuerst gemalt haben. (PZI 3, Pos. 30)

„Emilia: [...] Den Mantel. Ja.

I: Den Mantel? Das ist eine schöne Erinnerung. Warum?

Emilia: Weil's so viel Spaß gemacht hat, den anzumalen.

Greta: Ja, klar.“ (PZI 3, Pos. 187-190)

„Wir haben dann noch so die Kartons angemalt. Das hat mir Spaß gemacht. Und Lumis Mantel und der Mantel sah ganz schön toll aus, als Lumi den anhatte. Und ich fand es auch cool, wie wir ihr die Gefühle erzählt haben.“ (PZI 5, Pos. 22)

Insgesamt wurden zahlreiche Aussagen zu subjektiven Zugängen getroffen. Den Kindern fiel es offenbar leicht, die Frage zu beantworten, und sie konnten ihre Erinnerungen an die Aktivitäten mühelos abrufen. Die individuelle Bewertung der jeweiligen Zugänge floss häufig direkt in ihre Aussagen ein. Beispielsweise wurde in der Gruppe, in der Lumis Besuch verschoben wurde, eine Einheit durchgeführt, indem die Projektleitung mit den Kindern gemeinsame Ideen gesammelt hat, um die Zeit bis zur Genesung zu überbrücken. Das Urteil über diese Aktion ohne (tänzerische) Aktivität fiel deutlich aus:

„Lili: aber wir fanden die Briefe toll.

Marie: Ja, ich ja auch. Ich meine aber diese Liste mit den Sachen drauf.

Lili: Ja, die war ganz langweilig.

Marie: Wo wir hier saßen (...) die war, das war ganz, ganz langweilig.

I: Was haben wir denn da gemacht? Wisst ihr das?

Marie: Wir haben Sachen aufgeschrieben auf einen Zettel und saßen nur da. Das war Tonnen langweilig.“ (PZI 1, Pos. 23-28)

„Katharina: Ja, das Tanzen hat mir zum Beispiel viel mehr Spaß gemacht, als das Pläne machen.

Zoe: Mir hat die Lichtpinsel ehm Spaß (...) späßer gemacht als, als das Ausruhen auf der Matte. (..)“ (PZI 2, Pos. 29)

Wenig überraschend bevorzugten die Kinder das gemeinsame Tanzen und aktive künstlerische Tun.

### 6.1.2 Relevanz

Der Spaß am Tanzen fungierte als zentraler Antrieb für die Teilnahme am Projekt. Dabei diente das Tanzen nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Selbstzweck. Die Aussicht darauf, zusammen zu tanzen, war für viele Kinder Grund genug beim Projekt mitmachen zu wollen.

„I: [...] Warum wolltet ihr denn beim Projekt mitmachen?

Marie: Weil ich. Weil wir dachten, dass das Spaß macht.

I: Und wieso?

Marie: Und weil wir da vielleicht auch tanzen. (..)“ (PZI 1, Pos. 68-71)

„Ja, weil. Weil es da um Tanzen geht.“ (PZI 6, Pos. 98)

Das Interesse an der Figur Lumi und das Bestreben, mit ihr in Kontakt zu treten, waren ebenfalls wesentliche Faktoren, die zur Teilnahme beitrugen und ein anhaltendes Interesse förderten. Lumi hat eine besondere Anziehungskraft für die Kinder und wird hier als Motivation bzw. Grund für das Interesse am Projekt genannt.

„I: [...] Warum hattet ihr denn überhaupt Lust beim Lumi-Projekt mitzumachen?  
Zoe: Weil. Weil, Weil, Weil. Dann können wir einfach wissen über Lumi.  
Katharina: oder Luna.  
Zoe: Ja.“ (PZI 2, Pos. 33-36)

Generell war die Frage nach Motivation und Relevanz schwieriger für die Kinder zu beantworten als Fragen zu subjektiven Zugängen. Dies liegt unter anderem daran, dass die Entscheidung am Projekt teilzunehmen, einige Zeit zurücklag und die Frage somit abstrakter war. Innerhalb des Projektes hat die Geschichte rund um Lumi den Projekteinheiten Relevanz gegeben, bspw. Gefühlsplaneten basteln, um Lumi dabei zu helfen, Gefühle zu verstehen:

„I: Und wisst ihr noch, was Lumi von uns lernen wollte und wie wir ihr das.  
Elisabeth: Gefühle  
Lukas: Gefühle.  
I: Und wie konnten wir Lumi dabei helfen?  
Elisabeth: Wir haben einfach immer Nachrichten geschickt und Bilder gemalt und als sie dann gekommen ist, haben wir ihr das erklärt. Und dann haben wir gesagt, das ist die Trauer. Und dann hat Lumi gesagt: Ah, jetzt weiß ich, glaube ich, wie das ist. Und dann habt sie dazu getanzt.“ (PZI 5, Pos. 38-42)

### 6.1.3 Partizipation

Die Kinder konnten verschiedene Methoden der Partizipation benennen, wie etwa das Abstimmen, die Verwendung von Muggelsteinen und das Äußern ihrer Wünsche an die Projektleitung:

„Indem wir dir gesagt haben, was wir machen wollen.“ (PZI 2, Pos. 90)

„I: [...] Also wisst ihr noch, wie wir beim Lumi-Projekt gemeinsame Entscheidungen getroffen haben? Elisabeth?  
Elisabeth: Abgestimmt.“ (PZI 5, Pos. 131-132)

„Sondern alle haben mitbestimmt, was wir genau machen. (PZI 1, Pos. 127)

„Bei den Planeten haben wir so Steine draufgelegt.“ (PZI 6, Pos. 154)

Innerhalb der Aktivitäten genossen sie die Freiheit, beispielsweise beim Tanzen, beim Malen nach eigenen Vorstellungen und bei der Mitgestaltung des Mantels und Bühnenbilds. Hier haben sie sich auch später wiedererkannt. Besonders das Tanzen schien Freiheiten zu eröffnen und wurde als selbstbestimmter Raum begriffen. Hierzu ein Beispiel:

„I: Aber beim Tanzen selbst gab es da Regeln. Hat jemand euch vorgesagt, wie ihr tanzen müsst?  
Emilia: Nö, nö. Nur die Musik hat uns gesagt, wir sollen einfach danach tanzen.“ (PZI 3, Pos. 122-123)

Es wurden weniger Elemente genannt, die die Gestaltung des Gesamtprojektes betreffen, was unter anderem auf den Aufbau und die Rahmenbedingungen des Projekts (auch seitens der Hochschule) zurückzuführen ist. Als Entscheidungsträger wurden in beiden Einrichtungen die Projektleitung und die Figur Lumi benannt (siehe Beispiel in 6.1.4). Während der Aufführung übernahmen die Kinder Verantwortung, indem sie Gegenstände an Lumi überreichten, was an einigen Stellen als wichtig hervorgehoben wurde.

„[...] Und die Planeten in klein, dass wir die die Lumi überreichen hat, war schön. (...)“ (PZI 4, Pos. 7)

#### 6.1.4 Interaktionsqualität

Die Projektleitung, hier in der Rolle der Interviewerin, und Lumi wird in den meisten Interviews als „Bestimmerin“ genannt.

„I: Gab es einen klaren Bestimmer?“

Emilia: Nö. (...) Doch, dich.

[...]

I: Okay, wo hat man dann gemerkt, dass ich die Bestimmerin bin?

Emilia: Na, dass du gesagt, dass du gesagt hast, ähm. (...) Zum Beispiel. Bitte nicht bei dem wütenden Lied. So richtig (...) hauen, hauen, hauen.“

(PZI 3, Pos. 138-142)

Die Projektleitung zeigt Grenzen auf und gibt der Gruppe Rahmenbedingungen für die Aktionen, indem sie unter anderem die Einhaltung von Regeln einfordert oder eine sogenannte „Pausenmatte“ zur Verfügung stellt, auf die sich Kinder zurückziehen konnten. Generelle Gruppenregeln, wie der gewaltfreie Umgang miteinander, wurden auf das Projekt übertragen:

„Tim: Nur Schubsen dürfen wir nicht.“

I: Stimmt, das war eine Regel, die auch da gegolten hat.

Lena: Was durften wir nicht?

I: Schubsen.

Lena: Ja, das ist ja eine generelle. Die dürfen wir hier auch nicht.“

(PZI 6, Pos. 180-184)

Die Kinder können der Projektleitung Feedback geben und auch Kritik üben, wobei soziale Erwünschtheit scheinbar noch eine untergeordnete Rolle spielt. Sie fordern in folgenden Beispiel die Durchführung von Aktionen ein, die partizipativ geplant, aber noch nicht durchgeführt wurden. Die Kinder machen im Gespräch darauf aufmerksam, dass die Projektleitung, die gemeinsamen Absprachen auch einhalten sollte.

„Lili: Laura! Laura, warum hast du eigentlich noch nicht das mit der Musik, das mit der Musik entscheiden gemacht?“

I: eine Musik Entscheiden?

Lili: Ja. Haben wir doch sowas hier geplant.“ (PZI 1, Pos. 29-31)

„Maria: Ja, aber, aber ein paar haben nicht mit ihnen gemacht, mit dem Lichtpinsel noch nicht getanzt.

I: Noch nicht?

Maria: Ja.

Lili: Und das gleiche hatte ich auch mit Musik gemacht. Was ich gesagt hab.“ (PZI 1, Pos. 39-42)

Gutes Feedback fällt oft kurz aus. Beispielsweise folgt auf die Frage „Gibt es etwas, was ich anders machen kann?“ ein „Nein“, „Hattet ihr das Gefühl, dass ich eure Ideen gesehen und gehört habe?“ „Ja.“. Längere Antworten waren eher selten:

„I: [...] Was kann ich denn beim nächsten Mal besser machen?

Katharina: Du hast es schon sehr gut gemacht.“ (PZI 2, Pos. 129-130)

Es gibt aber auch einige ausführlichere Antworten, die sich unter anderem auch auf die vermittelnde Rolle zwischen Kindern und Lumi bezieht:

„I: [...] Wobei, habt ihr gemerkt, dass ich versucht habe, euch ernst zu nehmen und fair zu behandeln? Wie habt ihr das gemerkt? (...)

Zoe: Mh (...) Dass du ein bisschen. (..) Fröhlicher warst und so (..) Und. Und dass du viel mit Lumi gesprochen hast. Also jetzt, Also jetzt gesagt hast und so?

I: Und was glaubst du, habe ich Lumi gesagt?

Zoe: Ähm. Ähm. Ich weiß es nicht mehr ganz genau. Aber du hast auf jeden Fall mit ihr gesprochen. Mhm. (..)“ (PZI 2, Pos. 76-79)

„Marie: Weil du uns geantwortet hast.

I: Okay.

Lili: Und weil du. (..) uns die Sprachnachricht angemacht hast.“

(PZI 1, Pos. 116-118)

Durch die bestehende Beziehung könnte ein gewisses Maß an Interaktionsqualität bekannt sein, auf das sich die Kinder verlassen und als selbstverständlich annehmen könnten.

## 6.2 Ergebnisqualität

Generell lässt sich eine hohe Zufriedenheit der Kinder annehmen. 18 von 19 interviewten Kindern, gaben an, dass ihnen das Projekt „gut“ gefallen hat. Viele sprechen davon, dass ihnen das Projekt Spaß gemacht habe, und heben ihre persönlichen Höhepunkte und liebsten Erinnerungen hervor.

„I: Was hat das Projekt für euch zu etwas Besonderem gemacht?

Maiko: Ähm, dass das wir da so Spaß hatten.“ (PZI 4, Pos. 78-79)

„Ja, das Lumi-Projekt hat Spaß gemacht und als Lumi gekommen ist.“ (PZI 5, Pos. 57)

### 6.2.1 Ergebnisqualität: Gefühle und Emotionen

Gefühle scheinen im Vergleich zum Tanz für die Kinder eine eher untergeordnete Rolle im Projekt zu spielen. Die im Projekt thematisierten Emotionen (Trauer, Angst, Freude, Entspannung und Wut) konnten jedoch genau benannt werden. Beinahe in allen Interviews wurden diese von den Kindern aufgezählt. Auch die Zuordnung dieser Gefühle zu bestimmten Farben, also denen von ihnen gebastelten „Gefühlsplaneten“ konnte von den Kindern problemlos wiedergegeben werden:

„Emilia: Das waren so Planeten, wo (...) Der blaue Planet war der traurige, da haben wir traurige (...) Traurige Aufkleber hingetan. Der Gelbe war fröhlich. Da haben wir fröhliche Aufkleber hingetan. Der Rote war für wütend. Da haben wir wütende Aufkleber hin gemacht und der Pinke war für Entspannung und. (...)“

I: Sind das nicht schon alle? Bist echt auf Zack. (...)

Emilia: Und? Und der dunkelblaue, der war für

Linus: Angst.“ (PZI 3, Pos. 41-44)

Eine bemerkenswerte Entwicklung ist die Nutzung des Tanzes als neu erlernte Methode für Gefühlsausdruck. Durch das Projekt haben die Kinder eine neue, kreative Möglichkeit entdeckt, ihre Emotionen durch Bewegung und Tanz auszudrücken. Tanz und Gefühle wurden in engem Zusammenhang miteinander gesehen:

„I: [...] Was habt ihr über Gefühle gelernt?“

Sophie: Dass man nach denen tanzen kann.

Lena: Mhm. Ja.

Sophie: Dass man mit den Tüchern nach tanzen kann.

Lena: Ja, so, ich bin glücklich und tanze.“ (PZI 6, Pos. 224-227)

„I: [...] Hat euch das Projekt auf neue Ideen gebracht? [...]“

Lena: Ich glaube, dass man auch mit Gefühlen tanzen kann.“ (PZI 6, 261-262)

„Es hat meine Idee gebracht, ganz entspannt zu tanzen. Und wie man neu tanzen kann.“ (PZI 5, Pos. 198)

Neben der Möglichkeit Tanz selbst als Weg des emotionalen Ausdrucks zu verwenden, schien es auch interessant zu sein, Lumi und Luna bei ihrer Darstellung zu sehen, wobei nicht die gesellschaftlich positiv konnotierten Gefühle bevorzugt wurden. In der Darstellung von Lumi wurden sogar sozial weniger erwünschte Gefühle öfter benannt:

„I: Was fandest du besonders beim Lumi-Projekt?“

Mia: Dass die Lumi so aus Wut getanzt hatte.“ (PZI 4, Pos. 80-81)

„Sophie: Angst hat mir am besten gefallen.“

Lena: Mir Wut.“ (PZI 6, Pos. 52-53)

In Bezug auf eigene tänzerische Erfahrung wurden hingegen öfter positiv besetzte Gefühle, also Freude und Entspannung, genannt oder mit dem Tanzen verbunden (s.o). Es war auch oft die Sprache vom Spaß am Tanzen (siehe auch 6.1.1 und 6.1.2). Hier gelangt man zur zweiten Dimension der Ergebnisqualität.

### 6.2.2 Ergebnisqualität: Tanz

„I: [...] hast du noch was übers Tanzen gelernt?  
[...]  
Maïke: Und das Tanzen Spaß macht.“ (PZI 4, Pos. 159-161)

Die Kinder scheinen den Selbstzweck von Tanz zu erkennen. Für sie ist es sowohl Zugang (siehe 6.1.1) als auch Ziel des Projekts. Entsprechend der Konzeption des Elementaren Tanzes scheinen sie wenig an einer bestimmten Form interessiert zu sein; für sie steht das Tun im Vordergrund. Sie geben an, jetzt besser tanzen zu können, weil sie es geübt haben und aktiv waren. Tanzen spielte eine zentrale Rolle im Projekt, wobei „schön Tanzen“ nicht zwangsläufig an eine bestimmte Form gebunden war. Die Kinder haben neue Bewegungsformen und -Ideen kennengelernt und wollten diese teilweise direkt während des Interviews demonstrieren.

„Ich habe noch fünf Breakdance dazu dazugelernt.“ (PZI 5, Pos. 162)

„Katharina: Ja, das war echt cool, dass wir in der Mitte getanzt haben.  
I: Okay, verstehe ich das richtig? Bei dem allem, was ihr erzählt, dass ihr am allerliebsten zusammen getanzt habt?  
Katharina: Oh, ja!  
Zoe: Mhh (zustimmend)“ (PZI 2, Pos. 57-60)

„I: [...] Also, was heißt denn besser tanzen?  
Mia: Weil wir es geübt haben. Weil wir geüben, geübt haben, geübt haben.“  
(PZI 1, Pos. 136-137)

Einzelne Kinder im PZI haben abseits des Elementaren Tanzes auch eine Verbindung zu möglichen eigenen Aufführungen beim Ballett gezogen:

„I: Würdet ihr denn sagen, dass ihr gut tanzen könnt?  
Zoe: Ja.  
Katharina: Ja weil ich meine, schön tanzen ist jetzt zum Beispiel, wenn man beim Ballett ist und irgendwann eine Aufführung macht. Und dann findet man selbst, dass man richtig schön getanzt hat.“ (PZI 2, Pos. 102-104)

Das Tanzen mit Tüchern als Methode ist nach dem Projekt bei den Kindern sehr beliebt. Tanzen war der zentrale Motivator im Projekt, wobei die Kinder immer wieder betonten, dass es ihnen Spaß gemacht hat, sie es schön fanden und sie

sich dabei frei (ohne Regeln und Vorgaben) fühlten. Das gemeinsame Tanzen, auch und besonders mit Lumi und Luna, wurde als positive Erfahrung benannt.

„I: Woran werdet ihr euch nach dem Projekt noch gerne erinnern? (..)

Katharina: An das Tanzen. (..)

I: An welches Tanzen genau?

Katharina: An das

Zoe: Fröhlich.

Katharina: An das Tanzen mit Luna.“ (PZI 2, Pos. 109-114)

Die Rolle als Zuschauer\_innen bei Lumis bzw. Lunas Tanzaufführung wurde von den Kindern als besonderes Erlebnis beschrieben.

„[...] und dann haben wir Luna gerufen. Dann haben wir ein bisschen gestaunt, wie gut Luna getanzt hat.[...]“ (PZI 2, Pos. 47)

„Da haben wir auf einer Seite gesessen. Lumi hat für uns getanzt.“  
(PZI 2, Pos. 83)

„Die kam direkt durch die Tür und dann hat die begonnen für uns zu tanzen.“  
(PZI 4, Pos. 22)

An einigen Stellen wurde auch klar, dass die besondere Atmosphäre während der Tanzaufführung spannend war. Das gehört zwar nicht direkt zum Tanz, hat aber die Inszenierung außergewöhnlich und fast magisch gemacht:

„Ja. Ja, wir hatten noch so im Hintergrund. Als Lumi vorbeikam, hatten wir noch so eine Sterne-Wand wie eine Decke. Und wir hatten da noch so ganz große, so ganz große Dinger. Ich weiß, Krepppapier, die hingen so von den Fenstern und das war echt schön.“ (PZI 4, Pos. 48)

Die Aufführung hatte etwas Besonderes für die Kinder. Lumi kommt auf die Erde um Gefühle mit Hilfe der Kinder kennen zu lernen und tut dies über das Medium Tanz. Die Kinder haben erlebt, dass Komplexes und Individuelles, wie Gefühle künstlerisch zum Ausdruck gebracht werden können.

„Und weißt du, die hat richtig schön getanzt. Bei wütend hat sie einen Karton weggetreten und das Tuch auf den Boden geschmissen. Das war lustig.“  
(PZI 6, Pos. 39)

„Lena: Wir haben Gefühle, Planeten gemacht, unsere Tücher. Und dann hat die mit den Tüchern getanzt und dann hat die sich das so vorgestellt und dann hat sie es so getanzt.

Sophie: Angst hat mir am besten gefallen.

Lena: Mir Wut.“ (PZI 6, Pos. 51-53)

Tanzen war in allen Interviews ein wiederkehrendes Thema, das von den Kindern immer wieder erwähnt und eingebracht wurde, und lässt sich daher als zentrales Thema im Projekt bezeichnen. Dies ist schon daran zu erkennen, dass das Wort

„Tanz“ und verwandte Begriffe wie „tanzen“ oder „getanzt“ insgesamt 173-mal (inklusive der Interviewfragen) in den Transkripten zu finden ist.

### 6.3 Induktive Kategorien

#### 6.3.1 Lumi und Luna

Lumi und Luna sind in den deduktiv aufgestellten Kategorien nicht aufgetaucht und in der Analyse der Interviews sehr früh als induktive Kategorie ergänzt worden. Die Anzahl der Erwähnungen von Lumi und Luna war überwältigend. In allen Interviews war Lumi (bzw. Luna) schnell Thema und wurde auch von vielen Kindern als Highlight beschrieben. Die beiden Namen werden in den sechs Interviews (inklusive der Fragen und Nennung des Projektnamens) insgesamt 205-mal erwähnt. Das übertrifft sogar das Tanzen.

Es wurden in den Interviews klar, dass die Figur eine zentrale Rolle spielt und in der Lebenswelt der Kinder bedeutungsvoll ist. Die äußern Vorstellungen über sie, teilen Erinnerungen an und mit ihr und tauschen Ideen und Hypothesen aus. Die Geschichte lädt die Kinder zum Fantasieren und Nachfragen ein.

„Und die hatte uns dann auch gesagt, dass die da oben keinen Nachnamen hatte, sondern einfach nur Lumi hieß. Und die hat uns erklärt, dass es da keine Aliens gibt, nur Leute. Andere Raumkameraden, die kann man Aliens nennen.“  
(PZI 4, Pos. 73)

„Greta: Ehm (...) die auf dem T-12.  
Emilia: Die im Weltraum lebt.  
I: und was ist an ihr besonders?  
Linus: Auf dem Mars wohnt die.  
Greta: Dass sie auf der. Auf der Rakete. Auf der Rakete. auf der Rakete fliegt.“  
(PZI 3, Pos. 12-16)

„Ähm, also die hatte auch Klamotten an. Ich dachte jetzt, die hätte einen Raumanzug an.“ (PZI 2, Pos. 64)

Die Geschichte rund um die Figur und mit ihr zuerst über Briefe und Sprachnachrichten in Kontakt treten zu können, schien den Kindern wichtig zu sein. Lumi konnte Faszination auszulösen und dem Projekt für die Kinder eine besondere Relevanz verleihen. Lumi bzw. Luna gesehen zu haben und mit ihr zu interagieren, war in den meisten Erzählungen der Höhepunkt und scheint gleichzeitig Faszination und Verbundenheit ausgelöst zu haben:

„Wir haben noch. Wir sind alle. Haben alle mit Lumi zusammen getanzt. Und dann haben wir, haben wir einen kleinen Kreis gemacht und überall hingen Tücher runter. Dann, und dann haben wir uns die ganze Zeit gedreht.“ (PZI 5, Pos. 55)

„I: Was war besonders an dem Projekt?  
Marie: Dass Luna gekommen ist“ (PZI 1, Pos. 72-73)

Auf die Frage, ob ihnen etwas besonders Spaß gemacht hat:  
„Lena: Mit Lumi zu tanzen. Also alles. Alles. Alles.  
Tim: Und mir hat es am meisten mit Lumi an der Hand zu tanzen.“  
(PZI 6, Pos. 96-97)

„I: Also, was hat das Lumi-Projekt Zu etwas Besonderem gemacht?  
Sophie: Die Steine.  
Tim: Die Steine.  
I: Das Geschenk am Ende?  
Lena: Ja, und die Lumi zu sehen.  
I: Die Lumi zu sehen. Stimmt.  
Lena: Sie hat so schön getanzt.  
Sophie: Und ihres UFO gehört zu haben.  
Lena: Dieser Stern hatte Lumis Rakete gehört. UFO.“ (PZI 6, Pos. 108-116)

(Hinweis: gemeint ist hier ein kleiner Deko-Stern, den ein Kind vor Lumis Besuch in einem Sandkasten gefunden hat)

Die Kinder können sich mit Lumi und Luna verbunden fühlen. Es wurde in vielen Interviews die Briefe und Sprachnachrichten erwähnt. Es wird aber auch deutlich, dass sie sich mit ihr verbunden fühlen, weil sie sehen, dass sie dasselbe macht, was die Kinder vorher gemacht haben (mit Tüchern Gefühle tanzen) und die Kleidung trägt, die sie ihr geschenkt haben. Das hat Bezug zu ihren eigenen tänzerischen Erfahrungen im Projekt. Sie erkennen sich in ihr wieder.

Als Antwort auf die Frage, was sie bei dem Auftritt von Luna wiedererkannt haben:  
„Sarah: Mit den Tüchern getanzt.  
Marie: Und den Kittel angezogen“ (PZI 1, Pos. 102-103)

„Zoe: [...] in ganz vielen Körben waren Tücher drinne und mit denen hat Luna getanzt. Wütend, sauer,  
Katharina: Angst, fröhlich, entspannt. Also ganz viele Gefühle.“ (PZI 2, Pos. 41-42)

Die Kinder sind in eine Art Beziehung zu Lumi getreten, die von gegenseitigem Interesse und Wertschätzung, unter anderem in Form von Geschenken, geprägt ist:

„Ich fand es besonders, dass Lumi von so einem weiten Weg extra für uns mit ihrem Raumschiff hierhin gekommen ist und uns besucht hat. Und dass sie dann auch noch so viel Mühe gegeben hat und Steine gesucht hat.“ (PZI 5, Pos. 85)

„Sophie: Und wir haben auch noch Sterne gebastelt. Also einige.  
Lena: Und wir haben große Bilder noch eingerollt für Lumi.  
Sophie: Und wir haben immer solche Briefe von Blumen von Lumi bekommen. Mit solchen Herzen. Mhm. (..)“ (PZI 6, Pos. 27-29)

Beispielsweise haben die Kinder der Kindertagesstätte, in der zuerst Luna als Krankheitsvertretung gekommen ist, während des Interviews sich nochmal an die noch kranke Lumi gewendet:

„Marie: [...] Und hallo, Lumi und Luna. Hoffe, es geht euch beiden gut. Auf welchem Planeten seid ihr alle? Tschüss, Lumi.“ (PZI 1, Pos. 151)

An späterer Stelle kommen dieselben Kinder nochmal darauf zu sprechen:

„Christopher: Viele Grüße

Marie: Ich hoffe, es geht euch wieder gut.

Lili: Und viele Grüße. Ich hoffe, es geht wieder gut euch.“ (PZI 1, Pos. 171-173)

### 6.3.2 Änderungsvorschläge der Kinder

Die meisten Kinder äußerten keine Änderungswünsche bezüglich der Projektgestaltung. Auf die Frage, ob und was beim nächsten Mal anders gemacht werden sollte, antworteten sie meist mit „Nein“ oder „Nichts“, was auf eine allgemeine Zufriedenheit hinweist. Es wurden jedoch einzelne konkrete Wünsche in Bezug auf Partizipation und die Gestaltung der Rahmenbedingungen genannt. Unter anderem wurde einige Male der Wunsch geäußert, dass Lumi noch mal kommen sollte. Ein anderer Wunsch waren zwei Steine als Abschiedsgeschenk oder auch dass auch die Eltern die Projektaufführung sehen können und dass ein Ausflug im Rahmen des Projekts stattfindet.

„Lukas: Ich hätte gerne, dass wir zwei mehr Steine bekommen hätten.

Elisabeth: Und ich hätte gerne, dass wir dann halt noch mal noch mal so eine Aufführung haben.

Jule: Ich auch.“ (PZI 5, Pos. 125-127)

Einige Antworten waren nicht verwendbar und augenscheinlich als Scherz gemeint, wie etwa ein Auto voller Süßigkeiten, Einhörner und tanzende Gummibärchen. Ernste und weniger ernste Wünsche haben teils auch direkt aufeinander gefolgt.

„Ob wir dann noch fernsehen, einen Film gucken dürfen. Nach Hause gehen, alle Eltern mitnehmen und dann noch mit Lumi oder alle Eltern mitnehmen und dann Süßigkeiten mit so einem Riesenberg mitnehmen. In deine Tasche stopfen, Alles. Dann nehmen wir die mit und dann können wir Süßigkeiten essen. Ja, ja, wir machen 100 Autos voll.“ (PZI 6, Pos. 276)

„I: Was würdet ihr euch vielleicht noch wünschen?

Lena: Dass unsere Eltern das auch mal sehen.

Tim: Und Kuchen essen dürfen.

Sophie: Nicht Kuchen, Popcorn.“ (PZI 6, Pos. 278-282)

## 7 Diskussion

Die Aussagen der Kinder aus den Interviews weisen auf eine hohe Prozess- und Ergebnisqualität des Projekts hin. Besonders auffällig ist die hohe Zufriedenheit, die in allen Interviewgesprächen deutlich wurde und die Faszination für das Tanzen und Lumi, die ausgelöst und aufrechtgehalten werden konnte.

In den Interviews ist zu erkennen, dass das Projekt einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat und die Kinder ästhetischen Erfahrungen gesammelt haben. Sie sprechen von sinnlichen Erfahrungen (allein, in der Gruppe oder mit Lumi tanzen, malen und auch Zuschauer\_in sein), die für sie eine besondere Bedeutung haben. Die Gründe, weshalb diese Erfahrungen an Bedeutung gewinnen, sind vielseitig und individuell, wofür das Projekt scheinbar gute Rahmenbedingungen geboten hat (siehe 6.1.1 subjektive Zugänge). Ästhetische Erfahrungen sind Ausgangspunkt Kultureller Bildung und beziehen sich immer auf die individuelle Wahrnehmung, Bewertungen, Differenzenerfahrungen und auch Irritationen. Dadurch können sie in besonderer Weise Transformations- und Bildungspotentiale für das jeweilige Kind bieten (vgl. Obermaier et al. 2024b, S.80 f.).

Es zeigt sich, dass die Geschichte rund um Lumi und die Interaktion mit ihr nicht nur die Fantasie der Kinder angeregt hat, sondern auch die Relevanz ihres Tuns aus ihrer Sicht erhöht hat (siehe 6.1.2 Relevanz). Der Kontakt zu ihr und ihr Besuch war etwas Besonderes für die Kinder und sie konnten sich mit Lumi verbunden fühlen. Sie waren Expert\_innen und konnten sich in ihrer Rolle als kompetent erleben, gleichzeitig konnten sie voneinander lernen und sich inspirieren lassen. Die Verbindung zu dieser Figur bot Potentiale, die die Kinder individuell für sich genutzt haben. Sie konnten erleben welche gemeinschaftsfördernden und inklusiven Potentiale das gemeinsame Tanzen haben kann (vgl. UNESCO 2022, o.S.) und auch welche Wirkung es auf sie hat, wenn jemand für sie tanzt und sie gut auf eine künstlerische Inszenierung vorbereitet und offen dafür sind.

Besonders zentral für die befragten Kinder war das Tanzen, sowohl als subjektiver Zugang und motivierender „Spaß-Faktor“, als auch als Teil der Entwicklungsindikatoren der Adressat\_innen. Der Elementare Tanz scheint eine wertvolle und praxistaugliche Konzeption für die Kulturelle Bildung in der frühen Kindheit zu sein. Die in Fachliteratur angenommene besondere Beitrag von Tanz für ästhetisch-kulturelle Bildungsprozesse (vgl. hierzu Obermaier et al. 2024a und Pürgstaller 2020) lässt sich aus der Analyse der PZI bestätigen. Dies liegt wohlmöglich

an dem hohen Grad an Freiheit, Individualität und Leibgebundenheit. Zudem sind Kinder offener gegenüber freiem Tanzen als Erwachsene und finden im jungen Alter einen freieren Zugang. Generell spielt Bewegung in den ersten Lebensjahren eine zentrale Rolle in der Entwicklung (vgl. Fischer 2016, S. 75 f.), auch in Bezug auf Autonomie und Emanzipation.

Der Lernzuwachs im Bereich der emotionalen Kompetenz lässt sich nicht mit Sicherheit annehmen und auf das Projekt zurückführen. Es kann nicht sicher gesagt werden, inwieweit das Projekt die emotionalen Kompetenzen der einzelnen Kinder im Vergleich zum Zeitpunkt vor dem Projekt gefördert hat. Hinzu kommt, dass der Bereich der emotionalen Kompetenz selbstverständlich nicht nur im Rahmen dieses Projekts gefördert wird. Die Ausführungen legen trotzdem den Schluss nahe, dass die Kinder hinsichtlich ihrer emotionalen Kompetenz, insbesondere im Emotionsverständnis und Emotionsausdruck, gefördert werden konnten. Zudem scheinen, abgesehen von den Aussagen der Kinder, die zentralen Aspekte von Emotionen aus anthropologischer Sicht (vgl. Wulf 2014, S.120 ff.):

- die Performativität und Körperlichkeit von Emotionen,
- Emotionen als kulturelle und soziale Praktiken sowie
- die emotionalen Komponenten in mimetischen Prozessen.

auch in der praktischen Umsetzung des Projekts Beachtung gefunden zu haben. Die Unterteilung der Prozessqualität in unterschiedliche Indikatoren hat sich in der Analyse bewährt. Die indikatorengeleitete Analyse zeigt, dass die Kinder subjektive Zugänge zum Projekt und damit Kultureller Bildung gefunden haben und der Elementare Tanz dabei große Beliebtheit genießt. Unterschiedliche künstlerische Tätigkeiten und Gestaltungsangebote miteinander zu verbinden ist sinnvoll, da es eine größere Bandbreite an Erfahrungen mit Kunst und Kultur für die Kinder bietet. Relevanz hatte das Projekt und die einzelnen Einheiten aus Sicht der Kinder bereits durch den Selbstzweck, der der Kulturellen Bildung und dem Tanz inne liegt. Über den Selbstzweck des künstlerischen Handelns hinaus, hat „etwas für Lumi vorbereiten“ ihrem Tun Sinn verliehen.

Bei dem Indikator Partizipation zeigt sich bereits ein positives Bild, da die Kinder benennen konnten, wie und wo sie partizipierten. Hinzu kommt, dass die Konzeption des Elementaren Tanzes und das Verständnis von Kultureller Bildung innerhalb des Projektes, Freiräume geöffnet hat. Es zeigt sich in den Interviews, dass es den Kindern wichtig ist, etwas aktiv mitzugestalten und dies später sehen

zu können. Das Treffen von Entscheidungen und kundgeben der eigenen Meinung sind dafür eher eine notwendige Bedingung. Hier ist dennoch Reflexionspotential: Wo können Freiräume geöffnet werden, wo kann man noch transparenter sein, wo könnte man noch weniger Fremdbestimmung haben und wo sind die eigenen „blinden Flecke“?

Daran schließt auch die Interaktionsqualität an. Die Kinder verlangten in den Interviews Zuverlässigkeit, eine freundliche und zugewandte Interaktion und das Vorbereiten der Rahmenbedingungen (z.B. durch Vorbereitung, die Kooperation mit Lumi, das Bereitstellen der Pausenmatte). Die Projektleitung hat zudem auf die Einhaltung gemeinsamer Regeln geachtet und somit auch einen Sicherheitsaspekt für die Kinder. Die Aussagen der Kinder allein, scheinen begrenzt der kritischen Reflexion der Interaktionsqualität zu dienen. Die Aussagen sollten ein „Puzzlestück“ zur Reflexion sein, es wäre jedoch sinnvoll noch mehr Perspektiven und konkrete Situation zu reflektieren. Die Entwicklung dieses Indikators in der eigenen Arbeit ist auch außerhalb Kultureller Bildung ein stetiger Prozess.

Im Hinblick auf die gewählte Forschungsmethode lassen sich einige Erkenntnisse ziehen. Kinder im Vorschulalter sind befragungswürdig und können mit geeigneten Fragen und guter Vorbereitung ihre Meinung und Perspektiven in Interviews einbringen. Das PZI hat sich zudem als Methode bewährt, da eine Fokussierung auf das Forschungsinteresse (trotz Ablenkungen) bestehen blieb. Die Gestaltung der einzelnen Fragen und der Interviewführung können an einigen Stellen verbessert werden. Hier ist Erfahrungswissen in Bezug auf die Kommunikation mit Kindern aber auch der Interviewgestaltung wertvoll.

Trotzdem schien die Methode der PZI nur für einen Teil der Kinder ein geeigneter Weg der Teilhabe an der Evaluation zu sein. Ruhigere Kinder oder solche mit kleinerem Wortschatz oder weniger sprachlichen Fähigkeiten, konnten oder wollten sich weniger einbringen. Für diese Kinder wären andere Wege sinnvoll, um ihre Perspektiven einzubringen. Hier zeigt sich, dass Forschung mit Kindern idealerweise mit mehreren Methoden und Offenheit gestalten wird, wie z.B. beim *Mosaic Approach* (vgl. Schütz und Böhm 2021). Es gab eine Vielzahl an Daten und Material, wie Videos der Einheiten, die Sprachnachrichten oder gemalte Bilder. Diese hätten in die Auswertung miteinbezogen werden können. Aufgrund begrenzter personeller und zeitlicher Ressourcen haben sie jedoch keine Beachtung gefunden.

## 8 Fazit und Ausblick

In Bezug auf die eingangs postulierte Forschungsfrage „Wie schätzen die Kinder, die am LUMI-Projekt teilgenommen haben, die Prozess- und Ergebnisqualität des Projektes ein?“ lässt sich festhalten, dass besonders die Ergebnisqualität als hoch eingeschätzt werden kann. Dies zeigt sich hinsichtlich der Zufriedenheit der Adressat\_innen, dem Lernzuwachs in Bezug auf Tanz und emotionale Kompetenz und der Verknüpfung der beiden Thematiken.

Die Prozessqualität sollte bei unterschiedlichen Indikatoren differenziert betrachtet werden. Im Gesamtbild scheint auch sie die Kinder überzeugt zu haben und kann als hoch eingeschätzt werden. Dafür sprechen unter Anderem die hohe Zufriedenheit und die Vielfalt an besonderen Erinnerungen und neu entdeckten Zugängen, von denen die Kinder berichten. Es hat sich gezeigt: Das Ziel (frühkindlicher) Kultureller Bildung ist nicht die Anhäufung von Wissen und Fähigkeiten in einer Kunstform, sondern künstlerische Kreativität und das Verständnis für Kunst und Kultur zu fördern und die kulturelle Identität zu stärken (vgl. Obermaier et al. 2024b, S. 80).

Das Lumi-Projekt konnte zeigen, dass eine so verstandene Kulturelle Bildung in Kindertagesstätten mit entsprechenden Rahmenbedingungen leistbar ist und gerne von den Kindern angenommen wird. Der Elementare Tanz bietet dafür eine geeignete Konzeption und kann einen besonderen Beitrag leisten. Trotzdem sollte er mit anderen Zugängen kombiniert werden und Kindern eine Bandbreite an unterschiedlichen Zugängen zu Kunst und Kultur geboten werden. Einrichtungen der frühkindlichen Bildung sollten Unterstützung, beispielsweise durch Studierende, Kunstschaffende oder intensiviertere Kooperationen mit Kulturstätten, erhalten um frühkindliche Kulturelle Bildung qualitativ hochwertig umzusetzen. Kulturelle Bildung in den herausfordernden Alltag einzubringen kann eine wertvolle Erfahrung für alle Beteiligten sein. Zudem kommen Einrichtungen, die Kulturelle Bildung ermöglichen, den Kinderechten nach und bieten die Möglichkeit, Bildung- und Chancengerechtigkeit zu fördern. Die Weitergabe kulturellen Kapitals über Generationen sollte nicht über Teilhabe am kulturellen Leben und Bildung entscheiden. Kulturelle Bildung sollte deshalb auch immer diskriminierungssensibel sein und sich als Teil von Demokratiebildung begreifen.

Die Erfahrungen aus der Beforschung des Lumi-Projekts haben gezeigt, dass Kinder wertvolle Informant\_innen mit eigenen Meinungen sind. Trotzdem werden Kinder in der empirischen Forschung noch zu selten gehört. Hier besteht klar Verbesserungspotential und eine Leerstelle, die wohlmöglich die Kindheitspädagogik als fachpraktische und gleichzeitig wissenschaftliche Profession zu füllen vermag.

Gleichzeitig stellt das Forschen mit Kindern die Forschenden vor Herausforderungen und einen hohen Anspruch, sie auch richtig und in ihrem Interesse wiederzugeben. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen und benötigen geeignete Methoden und Forschende, die ihnen interessiert, auf Augenhöhe und mit einer geeigneten Sprache begegnen. Es gibt bereits erprobte und für die Forschung mit Kindern sehr gut geeignete und vielseitige Ansätze (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021 und Schütz und Böhm 2021). Diese sind allerdings in der Umsetzung ressourcenintensiv. Kleinere Forschungsprojekte und die Erprobung wissenschaftlicher Methoden mit Kindern von Studierenden haben auch einen Mehrwert, müssen aber mit ihren Limitationen gesehen werden. Generell bietet sich für die Kindheitspädagogik die Chance, Kindern in der Wissenschaft Gehör zu verleihen. Diese Chance muss mit geeigneten Methoden und Innovationswillen ergriffen werden.

---

## Abbildungsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <u>Abbildung 1</u> Foto vom Lumi aus dem ersten Brief an die Kinder .....   | <b>6</b>  |
| <u>Abbildung 2</u> Kinderrecht auf Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben, Art. 31 der UN-KRK, eigene Darstellung. ....   | <b>10</b> |
| <u>Abbildung 3</u> Allgemeine und spezielle Ziele der Tanzvermittlung aus Steinberg und Rudi 2024, S.115.....   | <b>17</b> |
| <u>Abbildung 4</u> Begründungen für Partizipation von Kindern, eigene Darstellung in Anlehnung an Knauer und Sturzenhecker 2022, S.6. ....  | <b>19</b> |
| <u>Abbildung 5</u> Erziehungswissenschaftliche Qualitätsdimensionen (vgl. Obermaier 2024c, S. 313 ff.), mit Markierung der Relevanten Dimensionen zur Evaluation des Lumi-Projekts..... | <b>22</b> |
| <u>Abbildung 6</u> Überschneidung im Problembezug, abgewandelt aus Witzel und Reiter 2022, S. 102. ....   | <b>33</b> |
| <u>Abbildung 7</u> PZI: eigene Darstellung, in Anlehnung an Vogl 2015, S. 56 f.; Witzel 2000, o.S. ....   | <b>34</b> |

## Tabellenverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <u>Tabelle 1</u> Relevante Fähigkeiten von Kindern bis sechs Jahren für die<br>Teilnahme an Interviews ..... | <b>28</b> |
|--|-----------|

**Abkürzungsverzeichnis**

|              |   |
|--------------|---|
| BKJ          | Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. |
| Bspw.        | Beispielsweise  |
| bzw.         | beziehungsweise   |
| etc.         | et cetera   |
| Kita         | Kindertagesstätte   |
| Netzwerk FKB | Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung                   |
| PZI          | Problemzentriertes Interview                                |
| s.o.         | Siehe oben  |
| z.B.         | Zum Beispiel  |

## Literaturverzeichnis

- Althaus, Nadja; Brüggemann, Julia; Freutel-Funke, Tabea; Helmert, Cornelius; Herfurth, Esther; Hilke, Maren; Kaczmarczyk, Dörte; Knüttel, Katharina; Kuchler, Maja; Leinfelder, Sabine; Mahr-Slotawa, Johanna; Rost, Sebastian; Storck-Odabaşı, Julian: Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie\\_und\\_Bildung/IN\\_BNG\\_Partizipative\\_Forschung\\_mit\\_Kindern\\_und\\_Jugendlichen\\_2022.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_BNG_Partizipative_Forschung_mit_Kindern_und_Jugendlichen_2022.pdf), zuletzt geprüft am 07.08.2024.
- Antweiler, Christoph (2024): Kultur. In: Johannes Kopp und Anja Steinbach (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 285–290.
- Beck, Iris (2022): Ein Blick auf den Zusammenhang von Partizipation und Inklusion aus Sicht der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–165.
- Brandstätter, Ursula (2013/ 2012): Ästhetische Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>, zuletzt geprüft am 07.08.2024.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2016): Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Positionen und Ziele. Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/BKJ\\_Positionspapier\\_Spiel\\_und\\_Kunst\\_von\\_Anfang\\_an.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/BKJ_Positionspapier_Spiel_und_Kunst_von_Anfang_an.pdf), zuletzt geprüft am 24.11.2023.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2020a): Argumente für kulturelle Bildung. Warum Kulturelle Bildung wichtig ist. Remscheid. Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ\\_-\\_Argumente\\_fuer\\_Kulturelle\\_Bildung\\_-\\_Druck\\_auf\\_A4.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ_-_Argumente_fuer_Kulturelle_Bildung_-_Druck_auf_A4.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2024.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2020b): Kulturelle Bildung – Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und

- Spiel. Was? Wo? Wer? Remscheid. Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ\\_-\\_Kulturelle\\_Bildung\\_Starke\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ_-_Kulturelle_Bildung_Starke_Kinder_und_Jugendliche.pdf), zuletzt geprüft am 15.06.2024.
- Burkhard, Jannis; Kühne, Stefan; Scharf, Jan; Maaz, Kai (2024): Kulturelle Bildung – hausgemacht? Zum Effekt elterlichen kulturellen Kapitals auf die kulturellen Aktivitäten von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27 (2), S. 579–602.
- Butschi, Corinne; Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi (Hg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 101–119.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hg.) (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. überarb. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH. Online verfügbar unter [https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch\\_08\\_01\\_web.pdf](https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf), zuletzt geprüft am 07.07.2024.
- Elementarer Tanz e.V. (2024): Historie. Online verfügbar unter <https://elementarertanz.de/historie/>, zuletzt geprüft am 11.07.2024.
- Fischer, Klaus (2016): Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung. In: Klaus Fischer, Gerd Hölter, Wolfgang Beudels, Christina Jasmund, Astrid Krus und Stefanie Kuhlenkamp (Hg.): Bewegung in der frühen Kindheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 75–78.
- Frost, Ursula (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86 (3), S. 312–322.
- Frost, Ursula (2019): Ist der Bildungsbegriff für die frühe Kindheit brauchbar? In: Gerd E. Schäfer, Rahel Dreyer, Matthias Kleinow und Julia M. Erberschropp (Hg.): Bildung in der frühen Kindheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 33–43.
- Fuchs, Birgitta (2022): Kulturelle Bildung. Version 08.06.2022, 09:10 Uhr. In: Staatslexikon8 online. Online verfügbar unter [https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Kulturelle\\_Bildung](https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Kulturelle_Bildung), zuletzt geprüft am 10.07.2024.
- Gazzaniga, Michael; Asbury, Carolyn; Rich, Barbara (2008): Learning, arts and the brain. The Dana Consortium report on arts and cognition. New York:

- Dana press. Online verfügbar unter <https://www.harvardlds.org/wp-content/uploads/2017/01/DanaSpelke-1.pdf>, zuletzt geprüft am 19.07.2024.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (2), S. 46–50. Online verfügbar unter [https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen\\_Knauer\\_Sturzenhecker\\_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf](https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf), zuletzt geprüft am 18.02.2024.
- Hofmann, Fabian (2022): Frühkindliche Kulturelle Bildung im Kontext Sozialer Arbeit. In: Sozial Extra 46 (6), S. 441–445.
- Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie, 435).
- Jurt, Joseph (2012): Bourdieus Kapital-Theorie. In: Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer und Robin Samuel (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 21–41.
- Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2022): Demokratisch und inklusiv. Partizipation in Kitas. In: frühe Kindheit 25 (04/22), S. 6–13.
- Kreikenbohm, Kerstin (2016): Partizipation betrifft zuallererst mich selbst. Warum Partizipation in den Köpfen der Erwachsenen beginnt. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (5), S. 4–7.
- Kreutz, Gunter; Bongard, Stephan; Rohrmann, Sonja; Hodapp, Volker; Grebe, Dorothee (2004): Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. In: Journal of behavioral medicine 27 (6), S. 623–635.
- Ladenthin, Volker (2024): Ästhetik. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 465–471.
- Lüders, Christian (2021): Zu jung für Politik? In: DJI Impulse (1/21), S. 4–9. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/themen/politische-bildung/zu-jung-fuer-politik.html>, zuletzt geprüft am 13.02.2024.

- March, Julia; Bernal-Copano, Amelie; Obermaier, Michael (2022): Leitfaden Praxis – Drei Lernorte, zwei Abschlüsse, ein Konzept! Konzept für das Berufspraktikum im Profilstudium des Studiengangs „Kindheitspädagogik, B. A.“. Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln – Fachbereich Sozialwesen. Online verfügbar unter [https://katho-nrw.de/fileadmin/media/praxis/Abteilung\\_Koeln/Sozialwesen/Baki/katho\\_Leitfaden\\_Berufspraktikum\\_BAKI\\_Stand\\_04.05.2022.pdf](https://katho-nrw.de/fileadmin/media/praxis/Abteilung_Koeln/Sozialwesen/Baki/katho_Leitfaden_Berufspraktikum_BAKI_Stand_04.05.2022.pdf), zuletzt geprüft am 26.06.2024.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 633–648.
- Molzberger, Rita (2024): Leiblichkeit. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 552–558.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: Michael Obermaier, Patrick Isele und Julia Höke (Hg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen - Ansätze - Praxen: Brill Schöningh, S. 51–62.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Bakels, Elena; Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Kinder\\_als\\_Akteure\\_in\\_Qualitaetsentwicklung\\_und\\_Forschung\\_web.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Kinder_als_Akteure_in_Qualitaetsentwicklung_und_Forschung_web.pdf), zuletzt geprüft am 07.08.2024.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Hg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026\\_Quaki\\_Abschlussbericht\\_WEB.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf), zuletzt geprüft am 23.02.2024.
- Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung (Hg.) (2020): 7 gute Gründe für die Förderung frühkindlicher kultureller Bildung. Berlin. Online verfügbar unter

[https://netzwerk-fkb.de/wp-content/uploads/2022/07/7guteGrunde\\_NFKB.pdf](https://netzwerk-fkb.de/wp-content/uploads/2022/07/7guteGrunde_NFKB.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2024.

Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung (Hg.) (2021): Kinderrechte in der frühkindlichen kulturellen Bildung. Thematische Einführung und Impulse. Berlin. Online verfügbar unter [https://netzwerk-fkb.de/wp-content/uploads/2022/07/Kinderrechte\\_Positionspapier\\_NFKB.pdf](https://netzwerk-fkb.de/wp-content/uploads/2022/07/Kinderrechte_Positionspapier_NFKB.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2024.

Obermaier, Krystyna (2017): Elementarer Tanz - ein Mythos? In: Claudia Fleischle-Braun, Krystyna Obermaier und Denise Temme (Hg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte - Konkretisierungen - Perspektiven. Bielefeld: transcript (TanzForschung), S. 95–121.

Obermaier, Krystyna (2024a): Künstlerisch-pädagogische Konzeption des Elementaren Tanzes: Grundlagen, Methoden und Aktualität. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 342–363.

Obermaier, Michael (2024b): Grundverständnis frühkindlicher Kultureller Bildung – eine kurze Einführung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/grundverstaendnis-fruehkindlicher-kultureller-bildung-kurze-einfuehrung>, zuletzt geprüft am 02.07.2024.

Obermaier, Michael (2024c): Qualitäts- und Projektmanagement in der ästhetisch-kulturellen Bildung. eine praxeologische Einführung. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 307–325.

Obermaier, Michael; Isele, Patrick (2024): Kinderschutz in der ästhetischen Bildung. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 411–419.

- Obermaier, Michael; Köhler, Thorsten (2018): Qualität Kultureller Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen mit Kindertagesstätten. Expertise. Hg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ). Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publicationen/BKJ-Publikationen/Studien/Expertise\\_Qualitaet\\_Kultureller\\_Bildung\\_Kita\\_Obermaier\\_Koehler\\_2018\\_BKJ.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publicationen/BKJ-Publikationen/Studien/Expertise_Qualitaet_Kultureller_Bildung_Kita_Obermaier_Koehler_2018_BKJ.pdf), zuletzt geprüft am 28.04.2024.
- Obermaier, Michael; Steinberg, Claudia; Molzberger, Rita; Obermaier, Krystyna (Hg.) (2024a): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- Obermaier, Michael; Steinberg, Claudia; Obermaier, Krystyna (2024b): Ästhetisch-kulturelle Bildung, Tanz und Bewegung in der (frühen) Kindheit. Begriffliche Annäherungen, pädagogische und bildungspolitische Herausforderungen. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 74–100.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Band 7).
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Wiff Expertisen, Band 47).
- Prenzel, Annedore (2022): Egalitäre Differenz. Eine Orientierung an Inklusion und Partizipation von der frühen Bildung an. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 166–183.
- Pürgstaller, Esther (2020): Kulturelle Bildung im Tanz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Kulturelle Bildung für U6. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-u6>, zuletzt geprüft am 22.05.2024.

- Richter, Elisabeth; Lehmann, Teresa; Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2013/ 2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/erforschung-transferwirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten>, zuletzt geprüft am 19.07.2024.
- Schäfer, Wilfried (2020): Huizinga, Johan: Homo ludens. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Kindlers Literatur Lexikon (KLL). Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–2.
- Schmidt-Lux, Thomas (2022): Kultur. Version 08.06.2022, 09:10 Uhr. In: Staatslexikon8 online. Online verfügbar unter <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Kultur>, zuletzt geprüft am 18.06.2024.
- Schütz, Sandra; Böhm, Eva (2021): Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi (Hg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 172–186.
- Steinberg, Claudia; Rudi, Helena (2024): Tanzpädagogik und Tanzvermittlung. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 103–120.
- UNESCO (2022): Moderner Tanz in UNESCO-Liste des Immateriellen Kulturerbes aufgenommen. Pressemitteilung, 30. November 2022. Online verfügbar unter <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-weltweit/moderner-tanz-unesco>, zuletzt geprüft am 19.07.2024.
- Unterberg, Lisa (2018): Qualität in der Kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse. Weinheim: Beltz (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).
- Unterberg, Lisa (2020): Qualität! Diskursanalytische Gedanken zu einem Zauberwort in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-u6>, zuletzt geprüft am 12.05.2024.

- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227–255
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research 1 (1). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, zuletzt geprüft am 07.08.2024.
- Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2022): Das problemzentrierte Interview. eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Wulf, Christoph (2014): Emotion. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 113–123.
- Wulf, Christoph (2024): Mimesis. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 559–564.

# Anhang

## Anhang 1: PZI-Leitfaden



### Interviewleitfaden LUMI-Projekt PZI in Kleingruppen von Kindern der Projektgruppe

**Untersuchungsfrage:** „Wie lässt sich die Prozess- und Ergebnisqualität des LUMI-Projekts (aus Kindersicht) einschätzen?“

**Begrüßung**

- Begrüßen und Bedanken
- Einwilligung einen Tag vorher abgefragt, Rückbezug darauf und kurze Erklärung, um was es bei dem Interview geht („Wir wollen jetzt nach dem Projekt mehr darüber herausfinden, wie eure Meinung über die ganze Zeit vom Lumi-Projekt ist.“)
- Vorgehen: Gespräch max. 30 Minuten, Erzählungen wichtig, Ehrlichkeit ausdrücklich erwünscht („Alles, was ihr darüber erzählen könnt, ist wichtig. Es gibt keine richtigen Antworten und ich freue mich, wenn ihr wirklich ganz ehrlich eure Meinung sagt“)
- Vertraulichkeit und Datenschutz: Aufnahme über Diktiergerät, vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden anonymisiert, Transkription (Kindgerecht, siehe Einverständnis am Tag zuvor)
- Fragen der Kinder?

**Starten der Aufnahme**

**Vorabfragebogen:** Vorab im Rahmen der Einverständniserklärung abgefragt.

1. Wie alt bist du?
2. Welchem Geschlecht fühlst du dich zugehörig?
3. Hast du schon vor dem Lumi-Projekt Erfahrungen mit Tanz gemacht? Wenn ja, welche?



### Interviewleitfaden LUMI-Projekt PZI in Kleingruppen von Kindern der Projektgruppe

|  | <b>Leitfrage (Erzählaufforderung)</b>   | <b>Check: Wurde das erwähnt?</b><br><i>Nur Nachfragen, falls nicht angesprochen</i>  | <b>Konkrete Fragen</b><br><i>An passender Stelle fragen</i>  | <b>Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen</b>  |
|--|---|--|--|--|
| <b>Warm-up</b>   |   |  |  |  |
| I  | <b>Ihr seid die Projektkinder von Lumi-Projekt. Könnt ihr ein bisschen über das Projekt erzählen?</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projekteinheiten (Tanz, Malen, Musik...)</li> <li>✓ Thema Gefühle</li> <li>✓ Der Charakter <i>Lumi</i></li> <li>✓ Aufführung/ Besuch</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche besondere Erinnerung fällt euch/dir jetzt direkt ein?</li> <li>• Was haben wir zusammen gemacht?</li> <li>• Wie würdet ihr das Projekt euren Eltern erklären?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>- Hast du ein Beispiel?</li> <li>- Wie ist das mit ...?</li> <li>- Nachfragen (Echo-Nachfrage, Wiederholung gesammelter Informationen)</li> <li>- Habe ich das richtig verstanden?</li> </ul> |
| <b>Grundlegende Fragestellungen: INDIKATOREN ZUR PROZESSQUALITÄT</b> |   |  |  |  |
| II   | <b>SUBJEKTIVE (SPIELERISCHE) ZUGÄNGE</b><br><br><b>Welche unterschiedliche Sachen haben wir zusammen im Projekt</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tanzen (mit unterschiedlichen Anlässen)</li> <li>✓ Malen</li> <li>✓ Musik hören</li> <li>✓ Zusammen sprechen</li> <li>✓ Briefe und Sprachnachrichten</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• An welches Material kannst du dich erinnern?</li> <li>• Was wollte Lumi von uns lernen und wie konnten wir ihr helfen?</li> <li>• Haben wir nur XY gemacht?</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>- Hast du ein Beispiel?</li> <li>- Wie ist das mit ...?</li> </ul>  |



**Interviewleitfaden LUMI-Projekt**  
PZI in Kleingruppen von Kindern der Projektgruppe

|     |   |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
|     | <b>gemacht? Welche davon hat dir am besten gefallen?</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Geschenk (Bilder und Mantel)</li> <li>✓ Gefühlsplaneten</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben dir manche Sachen mehr Spaß gemacht als andere?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachfragen (Echo-Nachfrage, Wiederholung gesammelter Informationen)</li> <li>- Habe ich das richtig verstanden?</li> </ul>  |
| III | <p><b>RELEVANZ</b></p> <p>Warum hattest du Lust beim Lumi-Projekt mitzumachen?</p> <p>Was hat das Lumi-Projekt für dich/euch zu etwas Besonderen gemacht?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerne tanzen</li> <li>✓ Gefühle interessant finden</li> <li>✓ Lumi als Bezugsperson/ parasoziale Beziehung</li> <li>✓ Gruppenaktivität (Regelmäßigkeit und Zugehörigkeit)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was war für euch das wichtige am Lumi-Projekt?</li> <li>• Welche Rituale hatten wir im Projekt? Was war also immer gleich?</li> <li>• Gibt es etwas vom Lumi-Projekt, was ihr weggelassen hättet?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>- Hast du ein Beispiel?</li> <li>- Wie ist das mit ...?</li> <li>- Nachfragen (Echo-Nachfrage, Wiederholung gesammelter Informationen)</li> <li>- Habe ich das richtig verstanden?</li> </ul> |
| IV  | <p><b>PARTIZIPATION</b></p> <p>Wo konntet ihr beim Lumi-Projekt mitentscheiden und mitgestalten?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Freiwillige Teilnahme</li> <li>✓ Frei tanzen (kein richtig und falsch)</li> <li>✓ Ideen einbringen</li> <li>✓ Farben, Gestaltung Gefühlsplaneten</li> <li>✓ Kittel für Lumi</li> <li>✓ Interaktion mit Lumi</li> <li>✓ Konkrete Gestaltung der Einheit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wo konntet ihr entscheiden, was ihr machen möchtet?</li> <li>• Wo habt ihr das, was ihr gemacht habt in dem Auftritt von Lumi und/oder Luna wiedererkannt?</li> <li>• Was durftet ihr entscheiden?</li> <li>• Was hättet ihr gerne entschieden?</li> <li>• Wie haben wir gemeinsame Entscheidungen getroffen?</li> <li>• Wo gab es keine Regeln?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>- Hast du ein Beispiel?</li> <li>- Wie ist das mit ...?</li> <li>- Nachfragen (Echo-Nachfrage, Wiederholung gesammelter Informationen)</li> <li>- Habe ich das richtig verstanden?</li> </ul> |



**Interviewleitfaden LUMI-Projekt**  
PZI in Kleingruppen von Kindern der Projektgruppe

|                             |  |   |   |  |
|-----------------------------|--|---|---|--|
|                             |  | → kann aus Videomaterial abgeleitet werden  |   |  |
| V                           | <p><b>INTERAKTIONSQUALITÄT</b></p> <p>Wie habt ihr gemerkt, dass ich immer versuche euch ernst zu nehmen und fair zu behandeln?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sich ernst genommen fühlen</li> <li>✓ Zuhören</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hattet ihr das Gefühl, dass eure Ideen gehört und gesehen werden?</li> <li>• Gab es einen klaren Bestimmer?</li> <li>• Habt ihr das Gefühl, dass ich euch fair behandelt habe? Wenn ja, wann?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen?</li> <li>- Hast du ein Beispiel?</li> <li>- Wie ist das mit ...?</li> <li>- Nachfragen (Echo-Nachfrage, Wiederholung gesammelter Informationen)</li> <li>- Habe ich das richtig verstanden?</li> </ul> |
| <b>ERGEBNISQUALITÄT</b>     |  |   |   |  |
| VI                          | <p>Was habt ihr im Projekt gelernt?</p> <p>Woran werdet ihr euch auch nach dem Projekt noch gerne erinnern?</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gefühle</li> <li>✓ Tanzen</li> <li>✓ Lumi als Figur</li> <li>✓ Neue Ideen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was hast du übers Tanzen gelernt?</li> <li>• Was hast du über Gefühle gelernt?</li> <li>• Was hast du über dich gelernt?</li> <li>• Hat das Projekt euch auf neue Ideen gebracht?</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie ist das mit...?</li> <li>- Nachfrage</li> <li>- Nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Meinst du damit...?</li> </ul>  |
| <b>Abschluss</b>            |  |   |   |  |
| VII                         | <p>Wie fandet ihr das Lumi-Projekt?</p> <p>Habe ich noch etwas Wichtiges vergessen euch als Lumi-Experten und Expertinnen zu fragen?</p> <p>Wenn ihr nochmal so ein Projekt machen würdet, was würdet ihr euch wünschen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Allgemeine Meinungsabfrage</li> <li>✓ Integration vom Leitfaden nicht erfasster Themen</li> <li>✓ Abfrage von Wünschen und Visionen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was möchtet ihr mir noch sagen?</li> <li>• Gibt es etwas, was ihr mir als Projektbegleiterin noch sagen möchtet?</li> <li>• Kann ich beim nächsten Mal noch besser machen?</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenfassen zentraler Inhalte</li> <li>- Reverbalisieren</li> </ul>  |
| <b>Beenden der Aufnahme</b> |  |   |   |  |



## Interviewleitfaden LUMI-Projekt PZI in Kleingruppen von Kindern der Projektgruppe

### Ausklang

- Bedanken für Zeit und Einblicke die Meinung der Kinder
- Nachgespräch (Smalltalk): mögliche Spannungen und negative Affekte aufheben.
- Informationen über die Auswertung der Ergebnisse; wie ich jetzt fortfahre...
- Wenn im Anschluss noch Fragen aufkommen sollten, können sie uns das immer noch jederzeit fragen.
- Verabschiedung

### Literatur

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2016): Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Positionen und Ziele. Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/BKJ\\_Positionspapier\\_Spiel\\_und\\_Kunst\\_von\\_Anfang\\_an.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/BKJ_Positionspapier_Spiel_und_Kunst_von_Anfang_an.pdf), zuletzt geprüft am 16.05.2024.

Obermaier, Michael; Köhler, Thorsten (2018): Qualität Kultureller Bildung in Kindertagesstätten und in Kooperationen mit Kindertagesstätten. Expertise. Hg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ). Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Studien/Expertise\\_Qualitaet\\_Kultureller\\_Bildung\\_Kita\\_Obermaier\\_Koehler\\_2018\\_BKJ.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Studien/Expertise_Qualitaet_Kultureller_Bildung_Kita_Obermaier_Koehler_2018_BKJ.pdf), zuletzt geprüft am 28.04.2024.






Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.






Witzel, Andreas; Reiter, Herwig (2022): Das problemzentrierte Interview. Eine praxisorientierte Einführung. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

## Anhang 2: Einwilligungserklärung für Kinder

## INTERVIEW ÜBER DAS LUMI-PROJEKT



|   |  |   |
|---|--|---|
|  | Name: _____  |   |
|  | Alter: _____   |   |
|  | Hast Du vor dem Lumi-Projekt schon mal getanzt und wann? |   |
|   |  | ja nein   |

Ich  bin einverstanden damit, dass ich zu dem Lumi-Projekt  befragt werde . Es ist in Ordnung für mich, dass das Gespräch aufgenommen wird  und dass das, was ich sage danach auch anderen Menschen erzählt wird , die etwas über das Lumi-Projekt lernen wollen.

|  |  |
|--|--|
|  <input type="checkbox"/> |  <input type="checkbox"/> |
| ja   | nein   |

\_\_\_\_\_  
Datum und Unterschrift oder Fingerabdruck



## Anhang 3: Einwilligungserklärung für Erziehungsberechtigte

**katho**  
Katholische Hochschule **Nordrhein-Westfalen**  
Catholic University of Applied Sciences

**katho** Nordrhein-Westfalen  
Wörthstraße 10 · 50668 Köln

**Einwilligungserklärung für die Teilnahme an einem studentischen  
Forschungsprojekt der katho nrw Köln**

Hiermit erkläre ich mein Einverständnis für die Teilnahme meines Kindes am studentischen Forschungsprojekt der katho nrw in der Kindertagesstätte [REDACTED] Köln.

Ja, ich bin damit einverstanden, dass von meinem Kind während des Projekts Bild- und Tonaufzeichnungen gemacht werden.

Ja, mein Kind darf an Einzel- und/oder Gruppengesprächen im Zusammenhang mit dem Projekt teilnehmen, bei denen Bild- und Tonaufzeichnungen gemacht werden.

Nein, von meinem Kind dürfen keine Bild- und Tonaufzeichnungen während des Projekts gemacht werden.

Nein, mein Kind darf nicht an Einzel- und/oder Gruppengesprächen im Zusammenhang mit dem Projekt teilnehmen, bei denen Bild- und Tonaufzeichnungen gemacht werden.

Die Aufnahmen dienen studentischen und wissenschaftlichen Zwecken und werden ausschließlich für Präsentationen und Auswertung des Projekts genutzt. Jede andere Form der Veröffentlichung ist ausgeschlossen, keinesfalls werden Aufnahmen an Dritte weitergeben.  
Es wurde mir zugesichert, dass geeignete Vorkehrungen gegenüber Zugriffen Unbefugter auf die Materialien getroffen wurden und die Bestimmungen der Datenschutzgesetze im Sinne der DSGVO beachtet werden.

\_\_\_\_\_  
Name, Vorname des Kindes Geburtsdatum

\_\_\_\_\_  
Name, Vorname des Erziehungsberechtigten

\_\_\_\_\_  
Datum, Unterschrift

**KÖLN**

PROJEKTLEITUNG

**Laura Schurff, Lia Großart**

E-Mail [lia.grossart@mail.katho-nrw.de](mailto:lia.grossart@mail.katho-nrw.de),  
[laura.schurff@mail.katho-nrw.de](mailto:laura.schurff@mail.katho-nrw.de)

25. Februar 2024

Katholische Hochschule  
Nordrhein-Westfalen

**Abteilung Köln**  
Wörthstraße 10  
50668 Köln

Abteilung Aachen  
Robert-Schuman-Straße 25  
52066 Aachen

Abteilung Münster  
Piusallee 89  
48147 Münster

Abteilung Paderborn  
Leostraße 19  
33098 Paderborn

Hochschulleitung  
Zentralverwaltung  
Wörthstraße 10  
50668 Köln

**katho-nrw.de**

## Anhang 4: Kodierleitfaden

## Kodierleitfaden

| Kategorie  | Definition  | Ankerbeispiel  | Kodierregeln   |
|--|---|--|--|
| K1: Prozessqualität                                    |   |  |  |
| Indikator 1 (IN1):<br>Subjektive, spielerische Zugänge | „Eine gute Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder sich in ihrem eigenen Tempo und auf ihre eigene Weise mit Materialien oder Themen vertraut machen und damit experimentieren können. [...] Denn was zählt, ist die subjektive Bedeutung, die das Kind seiner ästhetischen Erfahrung zuschreibt.“ (BKJ 2016, S. 11)  | „Marie: Ganz viel Spaß gemacht zu tanzen. Lili: und wir fanden es auch toll, die Sprachnachrichten loszuschicken.“ (PZI 1, Pos. 13-14) | Das Kind nennt einen <b>Zugang</b> zum Projekt (Tanzen, basteln, sprechen) in Zusammenhang mit einer persönlichen <b>Wertung</b> . |
| IN 2:<br>Relevanz                                      | „das, was das Kind tut, bekommt für es selbst eine Bedeutung“ (BKJ 2016, S. 9)  | „Warum wolltet ihr denn beim Projekt mitmachen? Marie: weil ich. Weil wir dachten, dass das Spaß macht.“ (PZI 1, Pos. 68-69)           | Kinder beschreiben ihre <b>Motivation</b> an der Teilnahme oder hinter bestimmten Aktionen.  |
| IN 3:<br>Partizipation                                 | Partizipation entsprechend der Ausführung der BKJ (2016, S.9) bedeutet, dass „das Kind hat umfassende Mitgestaltungsmöglichkeiten und kann das eigene Dazutun als wirksam in einem gemeinsamen Prozess mit anderen erleben“. Denn es sei für Kulturelle Bildung „wichtig, Kindern eigene Entscheidungen und selbstbestimmte Aktivitäten zu ermöglichen.“(BKJ 2016, S. 10) | „Indem wir dir gesagt haben, was wir machen wollen.“ (PZI 2, Pos. 90)  | Die Kinder nennen eine konkrete Maßnahme oder Aktion der Beteiligung.  |
| IN 4:<br>Interaktionsqualität                          | „Jüngere Kinder sind in besonderer Weise auf einen wechselseitigen Austausch mit ihren Bezugspersonen angewiesen. Für sie ist es enorm wichtig, auf viele ihrer Aktionen eine Reaktion zu erhalten. Wenn Kinder eine unmittelbare wertschätzende Resonanz auf ihre Ideen, ihr Handeln und Experimentieren erhalten, erleben sie   | „Was kann ich denn beim nächsten Mal besser machen? Katharina: Du hast es schon sehr gut gemacht.“ (PZI 2, Pos. 129-130)“              | Die Kinder äußern sich zur Interaktion, Rolle oder Verhalten der Projektleitung bzw. bewerten diese (hier die Studierende).        |

|                          |  |   |  |
|--------------------------|--|---|--|
|                          | einen ästhetischen Erfahrungsprozess als besonders anregend und beglückend.“ (BKJ 2016, S. 12)   |   |  |
| K2: Ergebnisqualität     | Die Dimension der Ergebnisqualität, fragt nach Entwicklungsindikatoren bei <u>Adressat_innen</u> und ihrer Zufriedenheit fragt. Sie ist ein Resultat des Zusammenspiels aller Qualitätsdimensionen zu verstehen und bei der Befragung der Kinder aus ihrer Sicht zu bewerten (vgl. Obermaier 2024, S. 315).                              | „Viel Erfolg heißt, dass ich Mut hab.“ (PZI 2, Pos. 124)  | Es wird min. ein Aspekt der Definition erfüllt (Entwicklungsindikatoren oder Zufriedenheit).   |
| K 2.1: Tanzen            | Inhaltlich und methodisch war der Elementare Tanz neben Emotionen bzw. Gefühlen das bestimmende Element des Projekts. Tanzen als künstlerische Zugang und als sinnlich-ästhetische Ausdrucksform in Zusammenhang mit der Erfahrung der eigenen Leiblichkeit (vgl. Molzberger 2024)   | „Würdet ihr denn sagen, dass ihr gut tanzen könnt? Zoe: Ja.“ (PZI 2, Pos. 102-103)<br><br>“Also, was heißt denn besser tanzen? Marie: Weil wir es geübt haben. Weil wir geübt, geübt haben, geübt haben.“ (PZI 1, Pos. 136-137) | Das Kind beschreibt, dass es etwas über Tanz gelernt hat. Die Antwort „Tanz/tanzen“ auf eine entsprechende Frage der Interviewerin reicht aus.           |
| K 2.2: Gefühle/Emotionen | Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Kompetenzen entwickeln, gehören der eigene mimische Emotionsausdruck, das Erkennen des Emotionsausdrucks anderer Personen, der sprachliche Emotionsausdruck, das Emotionswissen und -verständnis sowie die selbstgesteuerte Emotionsregulation (vgl. Petermann und Wiedebusch 2016, S. 14). | „Was könnt ihr jetzt, was ihr davor noch nicht so konntet? (...) Emilia: Gefühle, Gefühle, Gefühle. Ich habe gerade, das Gefühl "Quatsch".“ (PZI 3, Pos. 166-167)   | Das Kind beschreibt, dass es etwas über Gefühle/ Emotionen gelernt hat. Die Antwort „Gefühle“ auf eine entsprechende Frage der Interviewerin reicht aus. |

| <i>Induktiv aufgestellte Kategorien</i> |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <b>K3: Lumi und Luna</b>                |   |   |   |
|   | Die Kinder thematisieren Lumi und/ oder Luna. Die Figur war zentral für das Projekt.  | „und dann haben wir Luna gerufen. Dann haben wir ein bisschen gestaunt, wie gut Luna getanzt hat. (PZI 2, Pos. 47)“     | Thematisierung von Lumi oder Luna:<br><br>Entweder ihre Bedeutung für die Kinder oder die Vorstellungen über sie werden thematisiert. |
| <b>K4: Änderungswünsche der Kinder</b>  |   |   |   |
|   | Die Kinder äußern Wünsche und Ideen auf die Frage, was sie bei hypothetischen kommenden Projekten ändern wollen würden oder bei diesem Projekt gerne geändert hätten. | „I: Was würdet ihr euch vielleicht noch wünschen?<br>Lena: Dass unsere Eltern das auch mal sehen. (PZI 6, Pos. 279-280) | Äußerung von Änderungswünschen  |

#### Literaturverzeichnis

- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2016): Spiel und Kunst von Anfang an – Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Positionen und Ziele. Online verfügbar unter [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/BKJ\\_Positionspapier\\_Spiel\\_und\\_Kunst\\_von\\_Anfang\\_an.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Positionspapiere/BKJ_Positionspapier_Spiel_und_Kunst_von_Anfang_an.pdf), zuletzt geprüft am 16.06.2024.
- Molzberger, Rita (2024): Leiblichkeit. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 552–558.
- Obermaier, Michael (2024): Qualitäts- und Projektmanagement in der ästhetisch-kulturellen Bildung. eine praxeologische Einführung. In: Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzpädagogik - Tanzvermittlung. Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt, S. 307–325.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Band 7). Online verfügbar unter <http://elibrary.hogrefe.com/9783840927102/>.

## Anhang 5: Postskripte der PZI

## Postskripte Kita in Riehl

| Interview   | PZI 1   |
|---|---|
| Datum und Dauer                                   | 04.06.2024, 12:40 Minuten (Beginn ca. 10:00 Uhr)  |
| Raum  | Nebenraum der Gruppe (den Kindern als „Toberaum“ bekannt)   |
| Anwesende und Alter<br>(Pseudonyme<br>Jahr;Monat) | Lili (4;8)<br>Sarah (4;10)<br>Marie (5;5)<br>Christopher (5;3)  |
| Gesprächsatmosphäre                               | Angeregt und interessiert, Verständnis für Christophers Müdigkeit und gegenseitige Hilfe im Gesprächsverlauf, harmonisch und entspannt.   |
| Befindlichkeiten                                  | Christopher ist etwas müde und legt die meiste Zeit seinen Kopf auf dem Tisch ab, wollte gerne dabei sein. Alle anderen Gesprächsteilnehmer sind wach und aufmerksam.   |
| Gesprächsverlauf                                  | Sie helfen und ergänzen sich bei ihren Ausführungen und beziehen sich aufeinander. Sie äußern neben Sachen, die ihnen gefallen haben, auch was sie langweilig fanden, und machen mich darauf aufmerksam, was wir noch nicht gemacht haben.  |
| Auffallende Themen                                | Die Lichtpinsel wurden oft thematisiert, die Aktion wurde nur in dieser Kita durchgeführt. Einige Kinder der Gruppe sind damit noch nicht fertig.<br>Wir verständigen uns während des Interviews darauf, dass die Kinder, wenn Lumi (ergänzend zu Lunas Besuch) kommt, sie Lieder aussuchen. Lumi spielt eine wichtige Rolle, sie wird begrüßt und Besserungswünsche ausgesprochen. |
| Störungen   | Nur kleinere und kurze Ablenkungen (z.B. durch Kaffee, der auf dem Tisch stand)   |
| Anmerkungen                                       | PZI 1,2 und 3 wurden nach dem Besuch von Luna in der Einrichtung (Krankheitsvertretung) und vor dem Besuch von Lumi. Krankheitsbedingt war noch nicht absehbar, wann Lumi kommt.  |

| Interview   | PZI 2  |
|---|--|
| Datum und Zeitraum                                | 04.06.2024, 15:10 Minuten (Beginn ca. 10:40 Uhr)   |
| Raum  | Nebenraum der Gruppe (den Kindern als „Toberaum“ bekannt)  |
| Anwesende und Alter<br>(Pseudonyme<br>Jahr;Monat) | Katharina (5;7)<br>Nina (4;2)<br>Zoe (5;4)   |
| Gesprächsatmosphäre                               | Angeregt, offen und interessiert.  |
| Befindlichkeiten                                  | Alle Gesprächspartner fühlen sich wohl, Nina wie immer etwas zurückhaltender als die anderen beiden.   |
| Gesprächsverlauf                                  | Fallen sich teilweise ins Wort, Schwerpunkt auf Tanz. Sie beziehen sich aufeinander, ergänzen sich und geben sich an entsprechenden Stellen gegenseitig recht. |
| Auffallende Themen                                | Tanzen! Besuch von Lumi, ausführlicher zu Rolle und Verhalten der Projektleitung.  |

|             |   |
|-------------|---|
|             | Gegen Ende des Gesprächs ging es um das Thema, was „gut“ bzw. „schön“ tanzen ist.             |
| Störungen   | Kleinere Ablenkungen durch den Raum (z.B. Frage nach <u>Grissinis</u> , die im Schrank lagen) |
| Anmerkungen |   |

| Interview                                   | PZI 3   |
|---|---|
| Datum und Zeitraum                          | 04.06.2024, 15:20 Minuten (Beginn ca. 14:30 Uhr)  |
| Raum  | Nebenraum der Gruppe (den Kindern als „Toberaum“ bekannt)   |
| Anwesende und Alter (Pseudonyme Jahr;Monat) | Linus (4;5)<br>Emilia (5;0)<br>Greta (4;3)  |
| Gesprächsatmosphäre                         | Gesellig, offen und locker. Zum großen Teil auch albern und unkonzentriert.   |
| Befindlichkeiten                            | Offen, ausgelassen bis hin zum albernem. Eher wenig Konzentration, Schwierigkeiten Fragen zu folgen und entsprechend zu antworten. Greta wie immer etwas zurückhaltender als die anderen beiden.  |
| Gesprächsverlauf                            | Besonders gegen Ende des Gesprächs verlor das Gespräch nach und nach den roten Faden und es wurden „Spaß“-Antworten gegeben, um die anderen zum Lachen zu bringen. Sie fallen sich gegenseitig ins Wort (bes. Linus bei Greta). Brauchten mehr Hilfe als die anderen Gruppen (alters- und zeitbedingt?) |
| Auffallende Themen                          | Tanzen sehr wichtig, sonst eher weniger Themenbezogene Aussagen.  |
| Störungen                                   | Größere Ablenkungen und Albernheiten, einmal kommt eine Kollegin kurz herein  |
| Anmerkungen                                 | Generell waren alle Beteiligten (Kinder und Interviewerin) erschöpft von Tag, Konzentration lies nach.<br>Learning: lieber mehrere Tage einplanen und Interviews morgens führen.  |

## Postskripte Kita in Worringen

| Interview   | PZI 4  |
|---|--|
| Datum und Dauer                                   | 11.06.2024, 20:33 Minuten (Beginn ca. 10 Uhr)  |
| Raum  | Nebenraum der Gruppe („Fantasie-Raum“)   |
| Anwesende und Alter<br>(Pseudonyme<br>Jahr;Monat) | Maike (5;7)<br>Mia (5;6)<br>Emir (3;2)   |
| Gesprächsatmosphäre                               | Angeregt, positiv und offen  |
| Befindlichkeiten                                  | Die Kinder waren motiviert und interessiert. Emirs Erstsprache ist türkisch und erst seit weniger als einem Jahr hat er die deutsche Sprache kennengelernt. Deshalb und aufgrund der Altersspanne zwischen Emir und den anderen beiden Kindern, gab es einige Schwierigkeiten beim Verständnis der Fragen. |
| Gesprächsverlauf                                  | Maike hatte zu den gestellten Fragen viele Ideen und war direkt motiviert, sie schnell zu beantworten. Mia hatte daher manchmal Schwierigkeiten zu Wort zu kommen. Am Ende wurden die Aussagen teilweise albern.   |
| Auffallende Themen                                | Die Gefühle und die dazugehörigen Farben, die unterschiedlichen Aktivitäten im Projektverlauf  |
| Störungen   | Ablenkung durch den Spiegel  |
| Anmerkungen                                       |  |

| Interview   | PZI 5   |
|---|---|
| Datum und Zeitraum                                | 11.06.2024, 20:32 Minuten (Beginn ca. 10:30 Uhr)  |
| Raum  | Nebenraum der Gruppe („Fantasie-Raum“)  |
| Anwesende und Alter<br>(Pseudonyme<br>Jahr;Monat) | Jule (3;0)<br>Elisabeth (6;5)<br>Lukas (5;0)  |
| Gesprächsatmosphäre                               | Interessiert, motiviert und entspannt   |
| Befindlichkeiten                                  | Die Kinder wussten bereits, was sie erwartet. Sie hatten Lust, über das Projekt zu sprechen und an dem Interview teilzunehmen.                            |
| Gesprächsverlauf                                  | Elisabeth antwortet schnell auf die von mir gestellten Fragen. Die Kinder sprechen manchmal gleichzeitig, nehmen aber größtenteils Rücksicht aufeinander. |
| Auffallende Themen                                | Ergebnisqualität in Bezug auf Tanz, was haben wir beim Tanzen gelernt, Kritik an der Interaktionsqualität und an Partizipationsmöglichkeiten              |

|             |  |
|-------------|--|
| Störungen   | Die Kinder sind hochmotiviert, zu zeigen, welche neuen Bewegungsformen sie erlernt haben und stehen auf, um sie mir direkt vorzuführen |
| Anmerkungen |  |

| Interview   | PZI 6   |
|---|---|
| Datum und Zeitraum                                | 11.06.2024, 18:10 Minuten (Beginn ca. 11:00 Uhr)  |
| Raum  | Nebenraum der Gruppe („Fantasie-Raum“)  |
| Anwesende und Alter<br>(Pseudonyme<br>Jahr;Monat) | Tim (5;3)<br>Lena (6;5)<br>Sophie (5; 5)  |
| Gesprächsatmosphäre                               | Die Kinder antworten offen auf die gestellten Fragen und besonders Sophie antwortet besonders schnell. Die Stimmung ist gut gelaunt und positiv.  |
| Befindlichkeiten                                  | Tim ist etwas unsicher und antwortet häufig mit „Weiß ich nicht“ auf die von mir gestellten Fragen. Er bestätigt allerdings häufig, was die anderen Kinder gesagt haben und entwickelt mit ausreichend Zeit zum Nachdenken auch eigene Ideen.   |
| Gesprächsverlauf                                  | Die Kinder sprechen sehr oft gleichzeitig und fallen sich gegenseitig ins Wort. Am Ende sagt Alexander immer wieder, dass er gleich spielen gehen möchte und die Stimmung wird sehr albern. Die Kinder schaukeln sich gegenseitig mit „Quatsch-Ideen“ hoch und es fällt ihnen schwer, sich auf die Fragen zu fokussieren. |
| Auffallende Themen                                | Lumis Besuch und ihr Tanzen, die Gefühle, welche Gefühl am „schönsten“ vertanz wurden und was die Lieblings-Gefühle sind.   |
| Störungen   | Eventuell Albernheit am Ende  |
| Anmerkungen                                       |   |

## Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt,

- dass ich die vorliegende Studienarbeit selbstständig angefertigt und
- keine anderen als die angegebenen und bei Zitaten kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 161 Abs. 1 StGB bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung. Hinweis auf die einschlägigen §§ 156, 161 StGB: §156 StGB: Falsche Versicherung an Eides Statt. Wer vor einer zur Abnahme einer Versicherung an Eides Statt zuständigen Behörde eine solche Versicherung falsch abgibt oder unter Berufung auf eine solche Versicherung falsch aussagt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. §161 StGB: Fahrlässiger Falscheid; fahrlässige Versicherung an Eides Statt

(1) Wenn eine der in den §§ 154 bis 156 bezeichneten Handlungen aus Fahrlässigkeit begangen worden ist, so tritt Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder Geldstrafe ein.

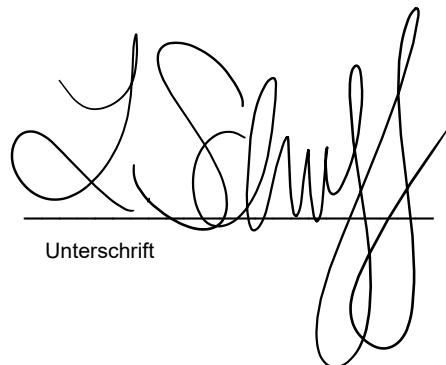
(2) Straflosigkeit tritt ein, wenn der Täter die falsche Angabe rechtzeitig berichtigt, Die Vorschriften des § 158 Abs. 2 und 3 gelten entsprechend.

Ferner versichere ich, dass ich die Arbeit mit identischem Inhalt sowohl in ausgedruckter wie auch elektronischer Form abgegeben habe.

Köln, den

08.08.2024

Datum

  
Unterschrift