

GROSSE SPRÜNGE

Theater o.N. |

Künstlerische Begegnungen im Theater mit den Jüngsten



Das Projekt »Große Sprünge« wurde gefördert
vom Fonds Soziokultur und von der PwC-Stiftung



Das Theater o. N. wird gefördert vom
Regierenden Bürgermeister von Berlin,
Senatskanzlei – Kulturelle Angelegenheiten



Impressum

Herausgeber: Theater o. N.
Künstlerische Leitung:
Dagmar Domrös & Vera Strobel
Redaktion: Dagmar Domrös

Mit Beiträgen von: Dagmar Domrös,
Romi Domkowsky, Madeleine Fahl,
Cindy Ehrlichmann
Fotos/Videostills: David Beecroft,
Romi Domkowsky, Madeleine Fahl
Layout: Sabine Klopffleisch, d17

Theater o. N.
Kollwitzstraße 53
10405 Berlin
Telefon +49 (0)30 4409214
Fax +49 (0)30 44010847
info@theater-on.com
www.theater-on.com

© 2014 Theater o. N.

Wir bedanken uns bei:
Sylvia Michler und Sylvia Hendriok
(Leiterinnen Kita »Wummelbude«),
Krystina Dombrowe und Carolin Schmidt
(Leiterinnen Kita »Kreuz & Quer«),
Tanztangente, Gudrun Katharina Franz,
Pietro Hahne, Thi Thanh Nhan Tran

Inhalt

Einführung

»Große Sprünge« – das kleine Kind als Gegenüber

Dagmar Domrös

Projektbeteiligte

Analyse

Theater mit den Jüngsten erforschen

Romi Domkowsky unter Mitarbeit von Madeleine Fahl

1 »Große Sprünge« –

prozessbegleitende Forschung

Die Forschungsfrage

Die Forschungsmethoden

2 Theater mit den Jüngsten –

eine Begegnung mit der Kunst

Theater mit den Jüngsten beginnt im Spiel

Das Explorationsspiel als Ausgangspunkt für
Theater mit den Jüngsten

Das Symbolspiel als Ausgangspunkt für Theater
mit den Jüngsten

Das gemeinsame künstlerische Erleben
als Grundlage des Theaters mit den Jüngsten

3 Elemente des Theaters mit den Jüngsten

3.1 Material

3.2 Körperlichkeit und Bewegungsformen

3.3 Geräusche – Stimme – Sprache

3.4 Spiel

3.5 Musik machen – tanzen – malen

3.6 Rituale

4 Anleiten und Ausprobieren lassen –

theaterpädagogische Suchbewegungen

5 Kreative und theatrale Momente erleben – Theater erfahren

Das Spiel miteinander – die Entstehung kreativer
Momente

Zuschauen, Zeigen, Präsentieren – die Entstehung
theatraler Momente

6 Theater mit den Jüngsten und ihren Eltern

Wechselwirkungen im Theater mit den und für die Jüngsten

Madeleine Fahl

Literatur

Erfahrung

Über den künstlerischen Annäherungsprozess

Gespräch mit Iduna Hegen

Über die Resonanz der Aufführungen

Gespräch mit Kathleen Rappolt

Meinung

Wir müssen reden. Eine Empörung

Cindy Ehrlichmann

Fakten

Kurzbiografien der Projektteams

Partnerkitas des Projekts »Große Sprünge«

Madeleine Fahl

Tourdaten

5

9

10

10

10

11

12

12

12

13

13

14

14

17

19

21

25

27

28

32

32

35

38

40

43

46

48

50

52

54

55



»Große Sprünge« – das kleine Kind als Gegenüber

Dagmar Domrös

Von September 2013 bis Mai 2014 arbeitete das Theater o.N. an zwei Partnerkitas in Berlin Marzahn-Hellersdorf mit Kindern zwischen zwei und vier Jahren. Ein Mal pro Woche war je ein Team bestehend aus einer Theaterpädagogin und einer Künstlerin bzw. einem Künstler vor Ort. Aus der Arbeit heraus entwickelten die am Projekt beteiligten Künstler_innen eine Performance, die jeweils an zehn Kitas in Hellersdorf und Umgebung gezeigt wurde.

Der theaterpädagogische und künstlerische Prozess wurde von zwei Wissenschaftlerinnen begleitet. Im Hauptteil der hier vorliegenden Broschüre finden Sie die Auswertung ihrer Beobachtungen. Zusätzlich lassen wir in Form von Essays und Interviews auch die beteiligten Theaterpädagoginnen und Künstler_innen zu Wort kommen und geben auf diesem Wege Einblicke in die Erfahrungsräume und Fragenkomplexe, die das Projekt für uns geöffnet hat.

Die Konzeption von »Große Sprünge« basierte auf drei Setzungen, die aus unserer Sicht den Modellcharakter des Projekts ausmachten:

Erstens: Mit »Große Sprünge« wollten wir unsere Expertise im Theater von Anfang dorthin bringen, wo wenig kulturelle Angebote zu finden sind. Ein Kitakind in Marzahn-Hellersdorf hat kaum die Möglichkeit, mit Theater in Berührung zu kommen. Die Anfahrtswege zu den Theatern im Zentrum der Stadt sind für die Gruppen einfach zu lang. Also machten sich die Teams des Theater o.N. auf den Weg, um mit den Jüngsten an ihrem Ort in Kontakt zu kommen. Natürlich in der Hoffnung, durch ihre Leidenschaft und Präsenz, das künstlerische Interesse der Kinder zu we-

cken und sie zu einem eigenen Ausdruck zu ermutigen. Aber auch, um sich von ihrer Lebenswelt inspirieren zu lassen.

Zweitens: Sowohl bei unseren Vorstellungen für Kinder ab zwei bei uns im Theater, als auch bei unseren Gastspielen in Hellersdorf, ist immer wieder deutlich geworden, dass bei dieser Theaterform auch die Eltern und Erzieher_innen mitgedacht werden wollen. Die Erzieher_innen sind offen, haben aber oft Bedenken, dass ihre Gruppen beim Besuch einer Vorstellung oder bei der Teilnahme an einem Workshop nicht die vermeintlichen Erwartungen erfüllen, unruhig sind oder sich nicht konzentrieren können. Für die Eltern ist es oft der erste Theaterbesuch mit ihrem Kind, für manche auch der erste überhaupt. Hier wollten wir mit »Große Sprünge« Ängste nehmen, beispielsweise durch die Einladung der Eltern zu Theaterspielnachmittagen. Den Erzieher_innen der beiden beteiligten Kitas wurde im Rahmen von Fortbildungen die theaterpraktische Arbeit vorgestellt.

Drittens: In unserem Projekt »Der Teufelschatz/Herzmonster« von 2011 hatten wir erstmals aus einer längerfristigen Arbeit mit Kindern eine Inszenierung für Kinder entwickelt, die dann wiederum den Kindern in Hellersdorf zurück geschenkt wurde. Dieser doppelte Ansatz hatte sich als außerordentlich fruchtbar erwiesen und sollte nun auch in der Arbeit mit den Kitas erprobt werden. Neben dem Gedanken, dass der »Stoff« am intensivsten rezipiert wird, wo er entstanden ist, sehen wir einen weiteren Vorteil dieses Wechselspiels darin, dass die Themen und Stimmen der Teilnehmenden, die nur selten gehört werden, eine Öffentlichkeit bekommen.

Darüber hinaus lässt sich auf diese Weise die Langfristigkeit der Arbeit mit einer größeren Reichweite verbinden. An den wöchentlichen Theaterstunden nahmen insgesamt 32 Kinder regelmäßig teil. Durch die 20 Aufführungen der im Prozess entstandenen Performances »Mein ... Pffft« und »Itsy Bitsy« konnten circa 400 weitere Kinder im Bezirk als Zuschauer_innen erreicht werden.

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer argumentiert, dass ästhetische Bildung im frühkindlichen Bereich entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann und daher so früh wie möglich beginnen sollte. Am besten mit der Geburt. Eine Idee, der wir folgen. Doch zurecht weist der Psychiater und Psychoanalytiker Hans-Joachim Maaß darauf hin, dass ästhetische Bildung in dieser Altersgruppe zu einem wesentlichen Anteil aus Beziehungsarbeit besteht. Die im Projekt »Große Sprünge« gemachten Erfahrungen bestätigen diese These. Um die Grundlagen für eine gemeinsame Theaterarbeit mit den kleinen Kindern zu schaffen, braucht es Zeit, Vertrauen und Wiederholungen. Dieses Klima ist nur in langfristigen Projekten zu schaffen. Beide Teams haben mehrere Monate darauf verwendet.

Außerdem wurde deutlich, dass das Vertrauen und die Offenheit der Kinder in starker Wechselwirkung mit der Einstellung ihrer erwachsenen Bezugspersonen stand. Erfuhren die Kinder im Rahmen der Eltern-Kind-Theaterspielnachmittage die Anerkennung ihrer Eltern für »ihr« Theater und ließen sich die Eltern auf gemeinsame Spiel- und Erlebnismomente ein, wuchs das Selbstverständnis der Kinder, sich der Theaterrmittel und -rituale zu bedienen.

Dies galt ebenso für die impliziten oder expliziten Rückmeldungen, die die Kinder von den begleitenden Erzieher_innen bekamen.

Der Hauptteil dieser Broschüre ist den Ergebnissen der Forschungsfrage »Wie kann Theater mit den Jüngsten aussehen« gewidmet. Prof. Dr. Romi Domkowsky und Madeleine Fahl haben die theaterpraktische Arbeit der beiden Teams in den Kitas in Hinblick auf verschiedene Spielformen

und Elemente des Theaters untersucht und beschreiben auf den Seiten 10 bis 39 wie die Theaterleute und Kinder miteinander gespielt haben und wie in der Bewegung zwischen »Anleiten« und »Ausprobieren lassen« ästhetische Momente entstehen.

Wir verstehen das Projekt und die wissenschaftliche Reflexion darüber als Beitrag zu einem Diskurs über das Theater mit den Jüngsten und für die Jüngsten, der im deutschen Kinder- und Jugendtheater

Modellprojekte im Theater mit den Jüngsten in Deutschland (Auswahl)

2002 Die Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) »Kinder brauchen Spiel & Kunst« hebt das Thema erstmals auf eine bundesweite Agenda.

2005 Beim 8. Kinder- und Jugendtheatertreffen »Augenblick mal!« versammeln sich Künstler_innen, Theaterpädagog_innen sowie Wissenschaftlerinnen aus Europa zu einem Symposium.

2006–2009 Das Projekt »Theater von Anfang an! Vernetzung, Modelle, Methoden: Impulse für das Feld frühkindlicher ästhetischer Bildung« des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland führt in fünf deutschen Städten Experimente zur Arbeit mit kleinen Kindern durch und erteilt Aufträge für Inszenierungen. In dem Buch »Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit«, herausgegeben von Gabi dan Droste, werden Erfahrungen einiger am Projekt beteiligter Akteur_innen dargestellt und reflektiert und Denkanstöße externer Referent_innen aufgegriffen.

2006 Die Stiftung Kinderland Baden-Württemberg initiiert das Programm »Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder«. In diesem Rahmen wird das Modellprojekt »Eine gemein-

same Sprache finden« für 120 Krippen- und Kindergartenkinder aus sieben Mannheimer Kindertageseinrichtungen gefördert. Das Projekt unter der konzeptionellen Leitung der Theaterpädagogin Marcela Herrera wird von Petra Paula Marquardt wissenschaftlich begleitet und in der Handreichung »Theaterspielen mit Kindern ab 2 Jahren« gemeinsam mit Stefanie Jerg dokumentiert.

2007 das zweijährige Projekt »SPIELWIESE – Theater mit den Aller kleinsten«, gefördert im Programm »Kunst-Stück« der Robert Bosch Stiftung, wird ins Leben gerufen. Die Theaterarbeit mit den Kindern wurde von umfangreichen Schulungen für die teilnehmenden Erzieher_innen flankiert und die gesammelten Erfahrungen in dem Buch »Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt«, herausgegeben von Gisela Weidemann, dargestellt.

2011 In Berlin wird TUKI – Theater und Kita ins Leben gerufen, ein berlinweites Kooperationsprojekt zwischen Theatern und Kitas. Jeweils eine Kita und ein Theater bilden ein Tandem für zwei bis drei Jahre. Im Rahmen von TUKI konnte auch das Theater o.N. erste intensive Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Kitakindern sammeln. (Zu einer zusammenfassenden Darstellung des Diskurses vgl. auch FAHL 2014).

seit 15 Jahren geführt wird und dessen Weiterentwicklung wir mitgestalten wollen (siehe Textbox).

Auf dem künstlerischen Experimentierfeld »Theater für die Jüngsten« bewegt sich das Theater o.N. verstärkt seit dem Neubeginn im Jahr 2010, als die damalige künstlerische Leiterin, Ania Michaelis, mit »Kokon« die erste von mittlerweile vier Inszenierungen für Zuschauer_innen ab zwei Jahren vorlegte.

In unserem Verständnis richtet sich das Theater für sehr junge Zuschauer_innen an Kinder ab zwei Jahren, Familien, Einzelpersonen und Kita-Gruppen. Inhaltlich und ästhetisch folgen die Inszenierungen dem Anspruch, die ersten Theatererfahrungen der kleinen Kinder so zu gestalten, dass auch ältere Geschwister und erwachsene Begleitpersonen herausgefordert, erheitert oder zum Nachdenken angeregt werden. Ziel ist die Schaffung eines öffentlichen Raumes für ein gemeinsames ästhetisches Erleben der Generationen. Inzwischen sind neben »Kokon« drei weitere Inszenierungen für ein sehr junges Publikum entstanden: »Kling, kleines Ding*«, eine musikalische Performance des Dresdner Musikers und Regisseurs Bernd Sikora (2011), »Weiße Wäsche« des Schweizer Regisseurs Taki Papaconstantinou (2012) und »eine kleine geschichte | a small story« (2013), eine Koproduktion mit starcatchers Edinburgh. Alle Inszenierungen sind im Theater o.N. sowie national und international auf Gastspielen und Festivals zu sehen.

Im April 2013 präsentierte das Theater o.N. »FRATZ – Internationales Theaterfestival für sehr junge Zuschauer« in Berlin. An fünf Tagen wurden 24 Vorstellungen von vier internationalen und vier deutschen Inszenierungen an sechs Spielorten im Prenzlauer Berg, in Mitte, Hellersdorf, Neukölln und im Wedding gezeigt. FRATZ verstand sich als Publikumsfestival und richtete sich an Familien und Kita-Gruppen aus ganz Berlin. Das

begleitende Symposium »Zwischen Kunst und Soziokultur – was kann und will das Theater in strukturschwachen Stadtteilen leisten?« versammelte die internationale Szene von Theaterschaffenden in diesem Theatersegment zum Austausch über kulturpolitische und ästhetische Fragen. Kooperationspartner für das FRATZ Symposium waren das GRIPS Theater und das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (KJTZ).

Für die Erprobung des Genres »Theater für sehr junge Zuschauer« erhielt das Theater o.N. als erstes Kinder- und Jugendtheater die dreijährige Konzeptionsförderung des Fonds Darstellende Künste sowie im Jahr 2014 den George Tabori Förderpreis für seinen Beitrag zur Weiterentwicklung der Theaterform bundesweit und international.

Schon während der Proben zu jeder unserer Inszenierungen für die Jüngsten luden wir jede Woche Kitagruppen ein und zeigten den Kindern Ausschnitte des jeweiligen Arbeitsstandes. Die sogenannten Kinderbegegnungen sind für uns wichtiger Bestandteil der Entwicklungsarbeit in diesem Genre. Sie ermöglichen, Ideen und Abläufe zu überprüfen. Ist eine Szene womöglich zu gruselig? Wo geht der Fokus der Kinder beim Schattenspiel hin? Wann wird es langweilig? Oder ist es zu aufregend?

Mit der Zeit lernten wir unser Zielpublikum immer besser kennen. Durch unsere internationalen Gastspielaktivitäten gewannen wir die ein oder andere Einsicht in kulturelle Unterschiede. So interessierten sich beispielsweise die Kinder in Japan sehr für die Zeichen aus Kreide, die in »Kling, kleines Ding*« an die Steine gemalt werden und griffen diese Aktion auch im Nachspiel auf, während das Publikum in Deutschland im Anschluss an die Vorstellungen fast ausschließlich mit Bauen und Musizieren beschäftigt ist.

Dieses in jede Inszenierung integrierte Nachspiel brachte uns ebenfalls in

Kontakt mit den Kindern und eröffnete ein gemeinsames Spielfeld. Hier konnten wir die Kinder nicht nur beim Rezipieren von Theater erleben, sondern ihr Spiel beobachten. Wir sahen, wie sie Materialien und Spiele, die sie zuvor gesehen hatten, aufgriffen, variierten, weiterführten. Ihr Spiel veränderte mitunter unseren Blick auf die Inszenierung oder führte zu einer Neubewertung und Anpassung von einzelnen Spielmomenten.

Es ist dieser Moment der Interaktion, das Zusammenspiel von Rezipieren und Partizipieren, die uns im Theater mit den Jüngsten, im Theater überhaupt, interessieren. Der Begriff »Partizipation« umfasst in diesem Kontext für uns mehr als theaterpädagogische Workshops. Es geht um einen Austausch zwischen den Künstler_innen und ihrem Publikum. Wir vertreten die These, dass der künstlerische Schaffensprozess in dem Maße zu einem dialogischen und damit auch gesellschaftlich relevantem Ereignis wird, in dem der Künstler in der Lage ist, seine Zuschauer_innen als gleichwertige Partner anzuerkennen und sich für ihre Weltsicht und ihren Erfahrungsschatz zu öffnen. Die spezielle Zielgruppe des Theaters für sehr junge Zuschauer_innen führt uns die Mechanismen besonders deutlich vor Augen, die für jede Theaterform gleichermaßen greifen: Wenn ich mich meinem Publikum als Lernender nähere, nicht als Wissender, habe ich mehr zu geben und ich gewinne auch für mein Wirken. Wenn ich den Kontakt zu meinem Publikum im Prozess der Entstehung und der Aufführung verliere, findet keine Kommunikation statt. Während der Erwachsene in diesem Fall meist höflich und still sitzen bleibt, signalisiert das kleine Kind deutlich, dass es gehen möchte, sich langweilt oder sich lieber anders beschäftigen würde.

Künstler_innen, die für sehr junge Kinder arbeiten, suchen das Andere in diesem Expertenpublikum und lassen sich auf einen Austausch ein. Im Fall von »Große

Das Theater o.N.

Das Theater o.N. ist ein seit 30 Jahren bestehender Verbund von Schau- und Puppenspieler_innen, Regisseur_innen, Musiker_innen und Schriftsteller_innen. Es war das erste und lange Zeit einzige freie Theater der DDR. Unter dem Namen »Zinnober« entwickelten die Künstler_innen wegweisende Inszenierungen wie »traumhaft« (1985) oder »Die Bremer Stadtmusikanten« (1986).

In seiner jetzigen Konstellation arbeitet das Theater o.N. seit 2010 und schafft mit seinen Arbeiten Kulturangebote für Menschen jeden Alters und unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft. Im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters erforscht und entwickelt das Theater o.N. das Genre »Theater von Anfang an« (ab zwei Jahren) und setzt mit seinen Inszenierungen und dem zweijährlich stattfindenden »FRATZ – Internationales Theaterfestival für sehr junge Zuschauer« in Deutschland und international künstlerische Impulse für diese Theaterform. 2014 wurde das Ensemble hierfür mit dem George Tabori Förderpreis ausgezeichnet.

Seit Gründungszeiten arbeitet das Theater o.N. mit dem Ansatz des Biografischen Theaters und entwickelt den Großteil seiner Inszenierungen ohne textliche Vorlage. In seinen partizipativen Projekten in Marzahn-Hellersdorf wenden die Künstler_innen diese Methode auch auf die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen an. Ästhetisch und politisch positioniert sich das Theater o.N. mit einer Vision, die den ganzen Menschen mit allen seinen Widersprüchen und persönlichsten Ahnungen ernst nimmt und im Kontext des gesellschaftlichen Zusammenhangs zu verstehen sucht.

Sprünge« bestand dieser in der Hospitation und der langfristigen Zusammenarbeit mit den Kindern und Erzieher_innen in den Kitas. Erfahrungsmöglichkeiten öffnen sich in beide Richtungen. Die Künstler_innen nutzten die Zeit, um die Kinder kennen zu lernen, Material und Ideen zu sammeln. Diese Herangehensweise ist durchaus dem Ansatz des recherchebasierten Dokumentartheaters vergleichbar, wo ebenfalls oft monatelange Feldforschung erfolgt, bevor das gesammelte Material in eine Inszenierung übersetzt wird.

Es geht also darum, den Blick zu öffnen für das Andere, das Fremde, sei es in der Gestalt des kleinen Kindes, eines älteren Menschen oder einer anderen Lebenswelt und Kultur. Im Prozess des Fremdmachens kann etwas Neues entstehen, ein Entwurf von Welt, der wiederum sowohl auf die

Zuschauenden als auch die Künstler_innen zurück wirken kann.

So kann das Theater, davon sind wir überzeugt, an gesellschaftlicher Relevanz gewinnen.

Das klingt banal, ist kulturpolitisch aber ein wichtiges Thema. Solange die Eliten in Deutschland an der klaren Unterscheidung in Kunst und Soziokultur festhalten und diesen auch in den Förderstrukturen entsprechend verankern, ist es künstlerischen Ansätzen, die diese Einhegungen zu überwinden versuchen und die unmittelbar in die sozialen Räume hineinwirken wollen, kaum möglich ganzheitliche Projekte zu beantragen und durchzuführen. So gibt es Fördertöpfe für »Kulturelle Bildung«. Hier werden Projekte gefördert, die – gerne über lange Zeiträume – eine künstlerische Arbeit und Begegnung mit

Kindern vorsehen. Aufführungen oder künstlerische Produktionsprozesse werden in den meisten Fällen aus diesen Töpfen nicht gefördert. Das rezeptive Kunsterlebnis – Theater schauen – scheint nicht als Komponente kultureller Bildung anerkannt zu sein. Umgekehrt gibt es Fördertöpfe für »Kunst«. Hier sind Vorhaben mit partizipativen Komponenten in der Regel nicht vorgesehen; im Schulterschluss wird auf die Programme der kulturellen Bildung verwiesen. Ein Dilemma und ein Missverständnis, wie wir meinen. Im Theater für ältere Zuschauer_innen ist die Methode, bestimmte gesellschaftliche Gruppen an der Entstehung einer Inszenierung durch Recherchen, Kontakte und Interviews partizipieren zu lassen, um dieses Material in einem zweiten Schritt in eine rezipierbare Inszenierung zu transformieren, in den letzten Jahren wegweisend für die ästhetische Entwicklung der performativen Künste gewesen.

Das Projekt »Große Sprünge«, gefördert durch die PwC-Stiftung, den Fonds Soziokultur und den Freundeskreis des Theater o.N., ermöglichte uns einen vergleichbaren Ansatz im Theater für die Jüngsten zu erforschen und weiter zu entwickeln, indem wir Partizipation, Kunstproduktion und Rezeption zusammen denken.

So versuchen wir eine Theaterpraxis zu leben und zu stärken, die immer wieder den gesellschaftlichen Kontext ihrer Entstehung einbezieht und befragt, die immer wieder den Kontakt nach außen sucht, den Blick für größere Zusammenhänge und Fragen offen hält – auch dort, wo scheinbar erst einmal niemand darauf wartet.

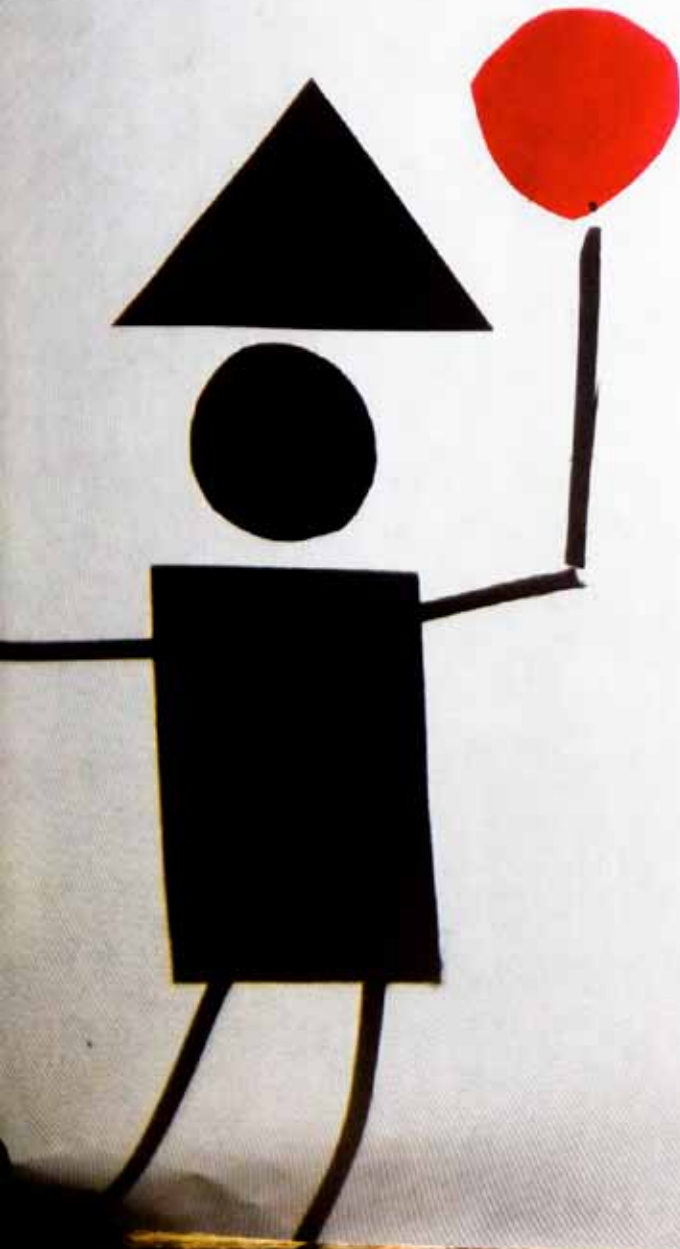
Berlin, im September 2014

Marzahn-Hellersdorf – Zahlen und Fakten

In Marzahn-Hellersdorf sind überdurchschnittlich viele Menschen – etwa jede vierte Person unterhalb des Rentenalters – auf soziale Unterstützung durch Arbeitslosengeld II oder Sozialgeld gemäß SGB II angewiesen. Im »Regionalen Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2011« befindet sich der Bezirk Marzahn-Hellersdorf bei der Nennung der Haushalte, die besonders von Einkommensarmut und (Langzeit-)Arbeitslosigkeit betroffen sind, im vordersten Drittel.

Marzahn-Hellersdorf gehört zu den Bezirken mit dem höchsten Anteil von Kindern und Jugendlichen im Hartz IV-Bezug. 45 Prozent der unter 15-Jährigen, sogar mehr als die Hälfte der Vorschulkinder (bis 6 Jahre) leben in Hartz IV-Familien. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren in Hartz IV-abhängigen Alleinerziehenden-Haushalten ist besonders hoch. Die Eltern

der Eingeschulten haben in Marzahn-Hellersdorf ein tendenziell niedrigeres Schulbildungsniveau als in Gesamtberlin, insbesondere ist das obere Schulbildungsniveau unterrepräsentiert. Eine Besonderheit des Bezirks besteht – im Gegensatz zu Berlin insgesamt – darin, dass Eltern deutscher Herkunft in deutlich geringerem Maße über (Fach-) Hochschulreife verfügen als Eltern nichtdeutscher Herkunft. Zwar müssen sich diese Statistiken nicht zwangsläufig auf die Bildungsorientierung der Eltern auswirken, dennoch stellt die soziale Belastung des Bezirks eine besondere Herausforderung für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen dar. (Vgl. »Zur sozialen Lage von Kindern und Jugendlichen in Marzahn-Hellersdorf«, Kommunalpolitisches Forum e. V., Berlin 2010, sowie »Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2011«, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, Potsdam 2011)



Projektbeteiligte

Projektleitung: Dagmar Domrös

Theaterpädagogische Leitung: Cindy Ehrlichmann

Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Romi Domkowsky

Produktionsleitung: Doreen Markert

Projektteam Kita »Wummelbude«

Theaterpädagogik: Kathleen Rappolt

Tanz, Choreografie: Aloisio Avaz

Erzieher_innen der Kita: Dörte Weber, Tilo Pleszewski

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Romi Domkowsky

Projektteam Kita »Kreuz & Quer«

Theaterpädagogik: Cindy Ehrlichmann

Spiel: Iduna Hegen

Erzieher: André Frischweg

Wissenschaftliche Begleitung: Madeleine Fahl

Inszenierungsteam »Mein ... Pffft«

Künstlerische Leitung: Aloisio Avaz, Kathleen Rappolt

Spiel: Aloisio Avaz, Kathleen Rappolt

Bühne und Kostüme: Martina Schulle

Inszenierungsteam »Itsy Bitsy«

Künstlerische Leitung: Iduna Hegen

Spiel: Iduna Hegen, Andreas Pichler

Dramaturgie: Cindy Ehrlichmann

Bühne und Kostüme: Martina Schulle

Tourplanung Kitagastspiele

Leitung: Vera Strobel

Assistenz: Thi Thanh Nhan Tran

Theater mit den Jüngsten erforschen

Romi Domkowsky
unter Mitarbeit von
Madeleine Fahl

1

»Große Sprünge« – prozess- begleitende Forschung

Das Projekt »Große Sprünge« wurde von Anfang an von zwei Forscherinnen wissenschaftlich begleitet. Die Offenheit der Projektverantwortlichen und die intensive Zusammenarbeit mit allen Beteiligten – den Kindern, den Künstler_innen, den Theaterpädagoginnen, den Erzieher_innen und den Eltern – erlaubte es ihnen, in das Projekt einzutauchen und damit Prozesse und Potenziale intensiv beobachten zu können.

Jede Researcherin ging mit einem Team regelmäßig in die Kita, um offen zu beobachten, was in den Theaterstunden passierte. Innerhalb der ersten Wochen wurden sämtliche Prozesse, die Theaterarbeit mit den zwei- bis dreijährigen Kindern betreffend, mithilfe von dichten Beschreibungen und Fotos dokumentiert. Die ersten Eindrücke der Künstler_innen und Theaterpädagoginnen wurden gesammelt. Außerdem wurde ein interner Blog eingerichtet, in dem Theaterpädagoginnen, Künstler_innen und Researcherinnen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse austauschen beziehungsweise ihre Erleb-

nisse und ihr Handeln reflektieren sowie möglicherweise neue Ideen und Impulse entwickeln konnten.

Die Forschungsfrage

Auf Grundlage der Beobachtungsprotokolle und der Blogbeiträge wurde unter der Fragestellung: »Was erfahren wir über das Theater mit den Jüngsten?« eine Übersicht über alle Themen, eine so genannte Themenmatrix, erstellt. Hier fanden sich Aspekte wie Bewegung, Material, Spiel, Geräusche, Musik, Wiederholungen, Rituale, Reaktion auf (Re-)Aktion und Gefühle der Kinder, die vor allem etwas über die ästhetischen Prozesse aussagten. Besonders deutlich wurden darüber hinaus die verschiedenen Herangehensweisen der am Projekt beteiligten Akteure. Sie fanden sich in den unterschiedlichen Formen der Anleitung und der damit einhergehenden Rollenfindung oder in den unterschiedlichen Leitfragen der Künstler_innen und Theaterpädagoginnen (zum Beispiel: Wie bekomme ich die Aufmerksamkeit der Kinder? versus: Wie involviere ich die Kinder in ästhetische Prozesse?) wieder. Ein zentrales Thema der Theaterpädagoginnen war, den Kindern einerseits Raum zu geben, um sich auszuprobieren und andererseits anzuleiten, ohne zu viel vorzugeben. Die Suche nach der Balance und die dafür

Wie wurde geforscht?

- Beobachtungen
- Fotos
- Videos
- Dichte Beschreibungen
- Interviews
- Interner Blog

Wer wurde beobachtet und befragt?

- die Kinder
- die Theaterpädagoginnen
- die Künstler_innen
- die Erzieher_innen
- die Eltern

notwendige Zurück-Haltung erschütterte das Theater(pädagogische)-Verständnis der Macherinnen, die sich unweigerlich die Frage stellten: »Ist das überhaupt Theater, was wir hier machen, wenn wir unsere Anleitung auf wenige Impulse beschränken?« Das Projekt befand sich in dieser ersten Phase in einer Suchbewegung nach dem, was Theater mit den Jüngsten sein kann. Folgerichtig entstand aus der Analyse die Fragestellung für die weitere Forschung:

»Wie kann Theater mit den Jüngsten aussehen?«

Die Forschungsmethoden

Die Theaterstunden wurden weiterhin kontinuierlich begleitet. Dokumentiert wurden sie in Beobachtungsprotokollen, mit Fotos und Videos. Diese boten die Möglichkeit, Situationen, die im Forschungsinteresse lagen, detailliert und dicht zu beschreiben. Auch der Blog wurde weitergeführt. Darüber hinaus wurden sowohl mit den beiden Künstler-Teams als auch mit den beteiligten Erzieher_innen Leitfaden-Interviews geführt, um ihre Sicht auf das Projekt bestmöglich erfassen zu können. Ausgewertet wurden die Beobachtungsprotokolle, dichten Beschreibungen, Fotos, Videos und Blogeinträge induktiv inhaltsanalytisch, das bedeutet,

dass ohne einschränkende Vorgaben in ihnen nach Antworten auf die Forschungsfrage gesucht wurde. Die Interviews wurden ergänzend hinzugezogen. In den folgenden Kapiteln werden wesentliche Erkenntnisse aus der Begleitung des Projekts »Große Sprünge« beschrieben. Dabei wird zunächst geklärt, was für ein Theaterverständnis und welche Haltung gegenüber den Kindern für das Theater mit den Jüngsten notwendig sind. Im Weiteren wird auf mögliche Elemente des Theaters mit den Jüngsten, die theaterpädagogische Suchbewegung im Kontinuum von Anleitung – Impulse geben – Ausprobieren lassen sowie die Entstehung kreativer und theatraler Momente eingegangen. Darüber hinaus wird ein Kapitel den Eltern gewidmet, denen im Rahmen des Projekts besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Triangulation

Die Auswahl und Kombination unterschiedlicher Quellen und Forschungsmethoden wird in der Wissenschaft als Triangulation bezeichnet. Sie ist ein Gütekriterium in der Sozialforschung und stellt einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten und zu einem tieferen Verständnis dar.

Analysiert wurden insgesamt:

- 23 Beobachtungsprotokolle auf 90 Seiten
- 103 Videos mit einer Gesamtlänge von 263 Minuten
- 871 Fotos
- 42 Blogeinträge
- 4 Interviews mit einer Gesamtlänge von 178 Minuten

2

Theater mit den Jüngsten – eine Begegnung mit der Kunst

Die Vorstellung von Theater mit Kindern ab 2 Jahren wirft bei den meisten Menschen zunächst viele Fragen auf: Können Kinder in diesem Alter schon Theater spielen? Ist das überhaupt Theater? Oder spielen die Kinder »einfach nur«? Bei der Betrachtung des Theaters mit den Jüngsten als ästhetische Bildung ist es notwendig, sich von gängigen Theaterkonventionen und verbreiteten Vorstellungen des Aufsage-Theaters in Kindergarten- und Schulaufführungen zu lösen.

Theater mit den Jüngsten beginnt im Spiel

Die Theaterarbeit mit den Jüngsten orientiert sich an der elementaren Bedeutung des kindlichen Spiels. Ergebnisse aus der Hirnforschung belegen, je mehr und je länger gespielt wird, desto plastischer und lernfähiger entwickelt sich das Gehirn (vgl. HÜTHER/GEBAUER 2003, S.164). Prinzipiell liegen die bildenden Elemente des Spiels vor allem im Spielen selbst und sind unabhängig von einem bestimmten Ziel. Das Spiel ist durch ein Lernen mit allen Sinnen unter starker emotionaler Beteiligung sowie durch körperlichen und geistigen Einsatz gekennzeichnet. Im Spiel wird dem Kind die Möglichkeit geboten, sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. BERLINER BILDUNGSPROGRAMM 2004, S. 34).

In Abhängigkeit von Alter und Entwicklungsstand bevorzugen Kinder unterschiedliche Spielformen. Bei der Theaterarbeit mit den Jüngsten ist es deshalb sinnvoll, an diesen anzusetzen.

Das Explorationsspiel als Ausgangspunkt für die Theaterarbeit mit den Jüngsten

Das Explorationsspiel zeichnet sich durch die Freude des Kindes am eigenen Handeln, an der Wiederholung und an der Erfahrung, für etwas Verursacher zu sein, aus. In dieser Spielform werden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erlebt. Dabei wird die Spieltätigkeit stets mit der Erforschung von neuen und interessanten Dingen in der eigenen Umwelt verknüpft (vgl. HEIMLICH 2001, S. 33).

»Echt, die Welt entdecken – unglaublich!« _der Künstler Aloisio nach der zweiten Theaterstunde

Eine Theaterarbeit, die sich am Explorationsspiel orientiert, setzt bei allen am Projekt Beteiligten eine Haltung voraus, die dem Kind viel Freiraum für eigenes Erforschen bietet.

»Ich habe verschiedenfarbige Gummiseile in unterschiedlichen Längen besorgt und heute möchte ich mit den Kindern gemeinsam herausfinden, was man damit alles machen kann, welche Spielformen etc. daraus erwachsen können.« _die Theaterpädagogin Cindy zu ihren Plänen vor einer Theaterstunde

Die Wahrnehmung des Kindes sowie das Erkunden von Materialien, Räumen und Gegenständen stehen im Vordergrund. Nicht die Bedeutung der Dinge ist für die Kinder wesentlich, sondern ihre Beziehung zueinander und zu sich selbst (vgl. TAUBE 2005, S. 92). In wiederkehrenden Spieltätigkeiten kann das Kind auf seine Erfahrungen zurückgreifen und sie mit neuen Variationen versehen.

»Wahrnehmen und Beobachten ist eigentlich das, was ganz oben steht. Ich merke, viel hat wirklich mit Hinhören und mit weniger Vorgaben zu tun. Ich glaube, man kann etwas von den Kindern lernen, von ihrer Art zu sein. Das finde ich wichtig.« _die Künstlerin Iduna

»Theater bedeutet, einen Rahmen zu öffnen, einen Spielraum, wo Begegnung und Kontakt möglich sind. Mit ungewöhnlichen Materialien zu experimentieren und zu gucken, was sich in dem Moment zwischen allen Beteiligten ereignet. Das ist auch die Herausforderung, mit dem weiterzuarbeiten, was dann in diesem Moment entsteht.« _die Theaterpädagogin Kathleen

Im Projekt »Große Sprünge« wurde mit Materialien wie Federn, Folien, Luftballons, Gummihandschuhen und Blättern gearbeitet. Beim Untersuchen der Materialien kam es immer wieder zu Situationen, in denen einander beobachtet, sich gegenseitig gezeigt und anschließend gemeinsam ausprobiert wurde. Aus diesem gemeinsamen Entdecken und Erkunden entstanden performative Momente, die sich in postdramatischen Theaterformen verorten lassen.. »Die Handlungen besitzen [...] keinen Als-ob-Charakter, sondern sie und die Dinge sind, was sie sind, und verweisen nur auf sich selbst« (MARQUARDT 2010, S. 24). Es geht um den Vollzug der tatsächlichen Handlungen. »Dadurch kommen das Experimentelle, das gemeinsame Forschen und der Eigenwert von theatraler Präsenz und Präsentation deutlicher hervor« (ebenda, S. 25). Die Theatralität zeigt sich »in Reinform und im Moment ihrer elementaren Entstehung« (ebenda, S. 26).

»Es ist Theater im Sinne von Performance. Es ist die Wirklichkeit konstruiert im Moment und ich bin der Zuschauer, weil ich als Spielleiterin von außen zugucke.« _die Theaterpädagogin Kathleen

Das Symbolspiel als Ausgangspunkt für die Theaterarbeit mit den Jüngsten

Ab einem Alter von circa 13 Monaten beginnen Kinder Phantasie- und Imaginationen zu entwickeln, die sich im Symbolspiel zeigen. In dieser Spielform stellt das Kind Handlungen und konkrete Erfahrungen aus dem Alltag, wie schlafen oder essen, nach. Darüber hinaus kommt es zu Umdeutungen von Funktionen tatsächlicher Gegenstände. Ein Tisch wird beispielsweise zu einer Höhle oder ein Gegenstand wird durch etwas ersetzt, was nur in der Vorstellung des Kindes existiert, es trinkt zum Beispiel aus einer imaginären Tasse. Dies gelingt, indem sich das Kind im Zuge des Phantasiespiels einen Handlungsrahmen schafft, der nach Beendigung des Spiels wieder aufgehoben wird (vgl. MARQUARDT 2010, S. 24). Orientiert sich die Theaterarbeit mit den Jüngsten am Symbolspiel, werden also Phantasie und Imaginationen wichtiger.

»Theater bedeutet für mich die Möglichkeit, sich auf einen Verwandlungsprozess einzulassen. Im Spiel liegt vielleicht der einzige Ort oder Moment, in dem alles erlaubt ist. Das finde ich auch für die Kinder wichtig: »Wow! Wie toll! Ich kann mich verwandeln! Ich kann ein anderer sein!« Ich finde wichtig, dass sie diesen Raum für Phantasie haben und den erleben sie hier.« _der Künstler Aloisio

Das gemeinsame künstlerische Erleben als Grundlage der Theaterarbeit mit den Jüngsten

Die vorgestellten theaterpädagogischen Ansätze verlangen von den Erwachsenen »eine größtmögliche Offenheit gegenüber dem Medium Theater und den Kindern« (WEIDEMANN 2010, S. 8). Sie orientieren sich am Entwicklungsstand der Jüngsten und an den von ihnen genutzten Spielformen. Die Übergänge zum postmodernen Theater sind fließend. Wie im Theater für die Jüngsten geht es weder um die Darstellung von Geschichten noch um das

Spielen von Rollen gemäß eines bürgerlichen Verständnisses von Theater. Es gibt keine geschlossene Dramaturgie oder zugewiesene Texte. Beim Theater mit den Jüngsten geht es nicht darum, eine Aufführung einzustudieren, die abschließend einem Publikum gezeigt werden soll. Wahrnehmende Handlungsabläufe, der Umgang mit Material und Körperlichkeit sowie der Vollzug von Spielvorgängen sind zentral, nicht das »So-tun-als-ob« (vgl. PANKAU 2007b, S. 58 und DOMKOWSKY 2012, S. 10–11).

»Dennoch sind Fragezeichen im Kopf, weil es natürlich nicht die klassische Form von Theater ist, die wir letztlich machen, weil wir eben nicht unbedingt Rollenspiel machen. Wir haben keine Verkleidung mit den gängigen Kostümen Prinzessin und Prinz und so weiter. Wir bringen komische Materialien wie Gummihandschuhe mit rein.« _die Theaterpädagogin Kathleen

Im Mittelpunkt stehen lustvolle Erfahrungen, Spielerlebnisse und Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, in denen beide gleichberechtigt Impulse geben und empfangen können, und aus denen theatrale Momente entstehen. Kinder und Erwachsene sind gleichermaßen Zuschauer_innen, Spieler_innen und gemeinsame Gestalter_innen des Theaterprojektes. Die Qualität des Miteinanders ist dabei entscheidend. Theater mit den Jüngsten ist nicht vom Alltäglichen abgekoppelt. Es entsteht im Wechsel zwischen Spiel, kindlichem Ausdruck und gestaltenden Elementen – und zumeist in der Begegnung mit dem Unvorhersehbaren.

»Das ist für mich auch irgendwie Theater, diese flüchtigen Momente im gemeinsamen Spiel, die kann man nicht wiederholen. Was da zwischen dem Kind und mir passiert, ein Spiel, was man auch nicht so beschreiben kann. Das macht mit mir was, es berührt mich total tief und vielleicht auch das Kind und wir

feuern uns gegenseitig an, wir treiben das Spiel gemeinsam voran und improvisieren ja dann auch. Das Aufnehmen von Impulsen der Kinder, dieses Kopieren und Spiegeln, das sind Momente, die gegenseitig sehr bereichernd sind.« _die Theaterpädagogin Kathleen

Im Projekt »Große Sprünge« erlebten die meisten Kinder ihre erste Begegnung mit der Theaterkunst. Ihr Verständnis von Theater, und auch das ihrer Eltern und Erzieher_innen, wurde maßgeblich durch die gemeinsamen Stunden mit den Theaterleuten geprägt.

3

Elemente des Theaters mit den Jüngsten

»Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren führt zu den Grunderfahrungen des Menschenseins und zur Grunderfahrung von Kunst und ist somit in doppelter Hinsicht »elementar,

- zum einen hinsichtlich der Zielgruppe, [...] die sich [...] entwicklungspsychologisch gesehen in einer Phase befinden, in der sie grundlegende Schritte der geistigen, körperlichen und emotionalen Entwicklung durchlaufen müssen,
- zum anderen von Seiten des Theaters als Kunstform, das sich an den spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Zweijährigen orientieren und deshalb auf seine grundlegenden Elemente besinnen bzw. als eine eigenständige neue Form des elementaren Theaters entdecken muss« (MARQUARDT 2010, S. 12).

Theater mit Kindern ab zwei Jahren ist vielfältig, interdisziplinär und weit entfernt von konventionellen Theater Vorstellungen. Ausprobieren, Experimentieren, Nachahmen und Spielen stehen im Vordergrund. Dabei geht es immer um die ästhetische Auseinandersetzung mit Elementen, die im Theater genutzt werden. In den folgenden Abschnitten werden jene vorgestellt, die sich im Projekt »Große Sprünge« als besonders bedeutsam erwiesen. Sie geben Hinweise auf die Spezifik des Theaters mit den Jüngsten.

3.1

Material

»Theater will sinnlich-ästhetische Erfahrungsmomente schaffen, die ungewöhnlich sind.« _Kathleen, Theaterpädagogin im Tandem der Kita »Wummelbude«

Ausgehend von den bereits vorgestellten theaterpädagogischen Ansätzen, die sich am Entwicklungsstand der Kinder und somit an deren Explorations- sowie Symbolspiel orientieren, brachten die Theaterleute einfache, anregende Materialien mit in die Theaterstunde, die zum Erforschen, sinnlichen Erkunden, Ausprobieren und Experimentieren einluden. Auf vorgefertigtes Spielzeug wurde bewusst verzichtet. Vielmehr wählten die Theaterpädagoginnen sehr überlegt wandelbare, möglichst bedeutungsoffene Materialien aus, die aus Sicht der Kinder keine bestimmte Funktion oder Verwendung vorgaben (vgl. dazu auch MARQUARDT 2010, S. 28). Diese wurden mithilfe von **Anleitungen** sowie im freien und gemeinsamen **Spiel** entdeckt. Das wechselseitige Aufnehmen von **Impulsen** und die daraus entstehende Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen gewann dabei besondere Bedeutung.

Im Explorationsspiel führten die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Materialien zu immer neuem Umgang damit, wie beispielsweise:

- **Kartons** auskippen, stapeln, sich dahinter verstecken und dann hervorkommen, umwerfen, hineinschauen, sich hineinlegen, hineinspringen, rein- und rausklettern, sich ziehen lassen, mit mehreren Kindern gemeinsam hineinklettern, sich darin verstecken, Deckel auf und Deckel zumachen, als jemand anderes herauskommen (Tiger, Auto, Pferd usw.);
 - **Folie, Papier** und **Federn** in die Luft werfen, fliegen lassen, sich darunter stellen, hinterher schauen, pusten, hinterherrennen, die eigenen Bewegungen daran anpassen, deren Bewegungen nachmachen, fangen, (ein-)sammeln, danach schlagen, in etwas reinstecken, jemand anderem geben, festhalten, jemanden damit streicheln, zusammenrollen, falten, daran ziehen, in Stücke reißen, zerknüllen, vor das Gesicht halten, mit dem Mund Geräusche hineinmachen, in den Mund stecken;
 - **Gummihandschuhe** und **Luftballons** aufblasen, fliegen lassen, festhalten, zeigen, wedeln, schießen, hochwerfen, sich zuwerfen, zwischen den Händen wegrutschen lassen, an die Decke hängen, danach strecken, verstecken, darauf trommeln, mit beiden Händen vor sich halten, den Kopf damit berühren, zwischen zwei Köpfe klemmen, gegeneinander schlagen, zwei aneinander reiben und Geräusche machen, Gesichter aufmalen, Luft rein- und Luft rauslassen, »Pups«-Geräusche hören, Handschuhe an Hände und Füße ziehen, an den Gummifingern ziehen und schnalzen lassen, Gummifinger abreißen;
-
- »Ballons sind wundervoll! Diese scheinbar kleinen Dinger, aber mit so großer Wirkung!« _die Theaterpädagogin Kathleen
-

- **Küchenrolle** als Schläger benutzen, wie einen Arm in den Pulli stecken, reingucken, etwas reinstecken, mit beiden Händen festhalten, schütteln, reinpusten, als Tröte benutzen, Geräusche machen, werfen, fallen lassen;

- **Tücher** nach Farben auswählen, um den Kopf und den Hals wickeln, das Gesicht verdecken, festhalten, darauf knien, sich damit drehen, vor sich hoch- und runterbewegen, hinter sich herziehen, (hoch-)werfen, fangen, wedeln, streicheln, zerkrüllen, zwischen die Beine klemmen.



»Aber wenn wir das Material schon in bestimmter Weise »einführen«, nehmen wir da nicht auch schon wieder was vorweg und beschneiden freie Improvisation????« _die Theaterpädagogin Cindy

In einigen Theaterstunden wurde das Material von den Theaterleuten mit einer kleinen Performance eingeführt. Diese erste rezeptive Begegnung ermöglichte es den Kindern zu beobachten, wie die Künstler_innen damit umgingen. Dabei stand das Kennenlernen des Materials im Vordergrund und nicht die Erwartung, dass die Kinder es genauso benutzen sollten. Sie näherten sich dem Material später auf unterschiedliche Weise. Zum einen griffen sie Elemente aus der gesehenen Performance auf und kombinierten sie mit eigenen Ideen. Zum anderen entwickelten sich während des freien Umgangs mit den Materialien ganz eigene Phantasiespiele.

»Als die Kinder hereinkommen, sitze ich vor einer Matte. Die Musik läuft und ich lasse langsam und immer wiederholend Federn auf die Matte rieseln. Philip freut sich sofort, jauchzt und stellt sich unter die Federn, schaut nach oben, lässt sich die Federn auf das Gesicht fallen und sammelt sie auf, wirft sie teilweise selbst hoch und freut sich, gibt sie teilweise mir, ich verstehe dies als Aufforderung, weiterzumachen. Später lasse ich Papier, Tücher und Folie durch die Luft segeln. Philip ist selbständig mit dem Ausprobieren der Materialien beschäftigt. Er legt sich auch auf die Matte, um die Materialien auf das Gesicht zu bekommen und um auch von unten zu sehen, wie sie fliegen. Auch Simon, Mimi, Ella und Leny machen es so, kommen im Laufe der Stunde immer wieder, legen sich hin und lassen sich von mir mit den Materialien »beduschen.« _die Theaterpädagogin Cindy

Der Tänzer Aloisio und Kathleen, die Theaterpädagogin, hatten eine Wand aus Kartons aufgebaut, hinter der sie sich versteckten. Die Kinder saßen als Zuschauer_innen davor. Die Kisten verschiebend, zeigten Aloisio und Kathleen immer



wieder kurz ihr Gesicht oder einzelne Körperteile. Später kamen die Kinder neugierig auf die beiden zu. Gemeinsam mit Aloisio und Kathleen entdeckten sie die Kartons. Im weiteren Verlauf der Theaterstunde wurde das Prinzip des Erscheinens und Verbergens im Spiel mit den Kisten von den Kindern und Erwachsenen wieder aufgegriffen (siehe dazu auch: **Spiel**). Die abgeklebten Flächen am Boden, die in ihrer Form und Größe den Kartons entsprachen, ermöglichten eine Verknüpfung zu den in der Performance benutzten Kartons und regten die Kinder zu Spielen an: Kartons auf die Flächen stellen und stapeln; von Fläche zu Fläche springen; wie viele Kinder passen gemeinsam in eine Fläche hinein? usw.



Die Schauspielerin Iduna hatte zur Theaterstunde ein Zelt mitgebracht. Darin liegend, hatte sie den Kindern etwas vorgespielt. Als sie das Zelt verlassen hatte, begannen die Kinder, es zu erkunden. Sie warfen es um und kletterten hinein. Cindy, die Theaterpädagogin, und Iduna kamen hinzu. Es entwickelte sich ein Spiel, in dem das Zelt zum Boot wurde. Iduna und Cindy machten die Bewegungen des Windes und der See. Währenddessen saßen einige Kinder mit dem Erzieher »an Land«, schauten zu und machten die Geräusche des Windes.

Wie bereits im Abschnitt *Das Symbolspiel als Ausgangspunkt für die Theaterarbeit mit den Jüngsten* erläutert, wurde das Material von den Kindern immer wieder umgedeutet bzw. die Kinder verwandelten sich selbst im Umgang mit dem Material.

Anna bewegte ein Jonglier-Tuch vor sich und sagte: »Ich hab' einen Fisch gefangen!«. Dabei wurde sie von einigen zuschauenden Kindern beobachtet. Weitere Kinder kamen und zeigten ihre gefangenen Fische: »Ich hab noch ein' Fisch!«. Anna legte sich nun zwei Tücher über den Kopf, hob ihre ausgestreckten Arme vor sich und sagte »Hu-hu, hu-hu, ich bin ein Gespenst!«.

Häufig erkundeten die Kinder die Materialien zunächst allein, um sich dann einem Erwachsenen zuzuwenden und mit ihm in Kontakt zu treten. In diesen Interaktionen entstand oftmals etwas Neues. Unter anderem zeigten die Erwachsenen den Kindern im gemeinsamen Spiel andere Möglichkeiten, mit dem Material umzugehen. Die Handlungen der Erwachsenen wurden von den Kindern oftmals nachgeahmt.



Philip sammelte auf einer Matte Federn. Damit lief er zu seinem Erzieher André und gab ihm eine Feder in die Hand. Gemeinsam pusteten sie die Feder in die Luft. Dabei ahmte Philip die Bewegungen von André nach, um der Feder hinterher-

zupusten. Wie André legte er sich ebenfalls auf den Boden. Anschließend blieb er dort liegen und setzte sein Spiel allein fort. Er ließ, nun auf dem Rücken liegend, Federn auf seinen Bauch fallen. Als eine davon auf seinem Bauch landete, begann er laut zu jauchzen und wackelte mit den Füßen in der Luft.



In Phantasie- bzw. Symbolspielen wird dem Material von den Spieler_innen eine bestimmte Bedeutung zugewiesen. Im Umgang mit dem Material inspirierten sich die am Spiel Beteiligten gegenseitig und die Phantasie konnte durch das Aufnehmen der wechselseitigen Impulse weiter wachsen.

In einer Theaterstunde, zu der die Eltern eingeladen waren, wurde mit Kartons und Seilen gespielt. Die Eltern befestigten die Seile an den Kartons und zogen ihre Kinder darin. Der Karton von Lars war ein nige Male umgekippt, was sein Vater mit »Das ist ein altes Auto« kommentierte. Alle Kartons wurden in die Mitte gezogen und Lars hatte als Einziger den Deckel seines Kartons geschlossen. Als er in der Mitte zum Stehen kam, guckte er heraus, schaute seinen Vater an und schloss dann wieder einen der Deckel. Sein Vater ging darauf ein, indem er sich zu ihm herunterbeugte und den anderen Deckel ebenfalls mit den Worten: »Genau! Mach das Dach zu!« schloss. Später erzählte Lars allen, dass es bei ihnen geregnet hätte.



3.2

Körperlichkeit und Bewegungs- formen

Claudia Fröhlich stellte in ihrer Veröffentlichung über Theater mit den Jüngsten fest, dass hier der Körperlichkeit eine herausragende Bedeutung zukommt (vgl. FRÖHLICH 2010, S. 58). Bereits nach den ersten Terminen bemerkten die Theaterleute im Projekt »Große Sprünge«, dass körperliche Bewegung allgemein von großem Interesse ist. Während der Beobachtungen war beeindruckend zu verfolgen, wie die Kinder den Freiraum, den ihnen die Theaterstunden boten, zur Erweiterung ihrer motorischen Fähigkeiten nutzten: sie sprangen, drehten sich um sich selbst, ließen sich fallen, rannten in der Gruppe, rannten im Kreis, rannten überhaupt. Darüber hinaus gab es häufig Situationen, in denen die Kinder auch in nicht angeleiteten Momenten, selbst neue Bewegungsformen kreierte, diese ausprobierten und damit experimentierten: auf Zehenspitzen laufen, auf einem Bein hüpfen, Nachstellschritte, Schritt-Hüpf-Kombinationen, Scherensprung, mit den Händen wedeln, breite Seithüpfer, von einem Bein auf das andere hüpfen, Pirouetten auf einem Bein drehen, mit Anlauf auf den Knien durch den Raum rutschen, sich auf dem Boden um sich selbst drehen, auf den Boden stampfen, durch den Raum rollen, auf allen Vieren kriechen, auf Ellenbogen und Knien kriechen usw.

Während die eine Hälfte der Gruppe Stopp-Tanz machte, schauten ihr die anderen Kinder dabei zu. Als die Theaterpädagogin Kathleen »Stopp« sagte, nahm Lars Anlauf, schmiss sich auf seine Knie und glitt so durch den Raum. Das machte er fortan bei jedem »Stopp«. Entdeckt hatte er diese Bewegung kurz zuvor, als Kathleen die Kinder darum gebeten hatte, sich auf dem Boden zu bewegen.



Mit dem Bewusstsein, dass ihr andere Kinder und Erwachsene dabei zuschauten, drehte sich Natalie während des Stopp-Tanzes auf dem Boden um sich selbst durch den ganzen Raum. Im Hintergrund kann man erkennen, dass die Theaterpädagogin Kathleen diese von Natalie entwickelte Bewegungsform teilweise aufgriff und nachvollzog.



Häufig gaben schon die Gestaltung und Ausstattung der **Räume**, in denen die Theaterstunden stattfanden, den Kindern Anlässe, ihre körperlichen Möglichkeiten auszuprobieren. Hier hatten sie Platz und Erlaubnis sich zu bewegen, Matten zum Raufspringen, Sprossenwände zum Klettern und Runterspringen, Hindernisse, die erklimmen und überquert werden konnten.



Materialien wie Tücher, Luftballons, Seile oder Gummihandschuhe inspirierten die Kinder zum (Er-)Finden von Bewegungsformen.



Mimi und Sandra spielten mit Federn. Sie reckten ihre Köpfe und Arme nach oben, um die Federn zu fangen oder zu berühren. Als die Federn gelandet waren, ließen sie sich auf die Matten fallen. Im Spiel mit den Federn entwickelten sie ein Bewegungsprinzip: War die Feder in der Luft, machten sie sich groß. Landete sie auf der Erde, begaben sie sich ebenfalls auf den Boden.

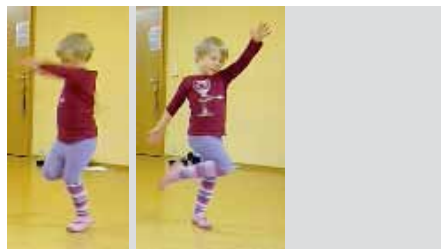


Anna probierte während des Stopp-Tanzes Pirouetten auf einem Bein aus.

In von den Theaterleuten angeleiteten **Imaginationsspielen**, die Freiraum für eine eigene Darstellung und Gestaltung ließen, konnten Kinder individuelle Bewegungsqualitäten entwickeln.



Die Theaterstunde begann in der Kita »Wummelbude« mit einem Luftballonspiel. Ein Kind ging in den Kreis und war der Luftballon. Alle anderen bliesen das Kind und damit den vorgestellten Luftballon auf. Stefanie hockte sich in die Mitte des Kreises und machte sich klein. Wir bliesen sie auf. Sie machte sich immer größer, bis sie schließlich auf Zehenspitzen stand. Jana ging in die Mitte und legte sich dort hin. Als wir sie aufbliesen, streckte sie Arme und Beine von sich und drehte sich die ganze Zeit auf dem Bauch wie ein Windrad. Irgendwann begann sie, sich von der einen Seite zur anderen zu rollen. Wir bliesen sie durch den Kreis.



Die Kinder ließen sich von Bewegungen anderer Kinder oder Erwachsener mitreißen. Im Wechsel zwischen Zuschauen und eigenem Ausprobieren entwickelten sie aus der **Nachahmung** heraus eigene Formen. Zudem war **Musik** für alle Kinder eine große Inspirationsquelle. Einige Kinder fühlten sich durch die **Anwesenheit von Zuschauer_innen** dazu angeregt, andere Bewegungen auszuprobieren. Ein **theater-spezifisches Setting** weckte die Lust am Experimentieren mit Bewegungen.

Der Tänzer Aloisio und die Theaterpädagogin Kathleen hielten gemeinsam ein großes Tuch, sodass es wie ein Vorhang vor den Kindern hing. Eines der Kinder ging sehr langsam auf diesen Vorhang zu, streckte dann den Kopf etwas nach vorn, sodass sein Gesicht als Erstes mit dem Stoff in Berührung kam. Es schien diese Berührung zu genießen. Anna lief auf den Vorhang zu. Als das Tuch ihren Kopf berührte, machte sie einen Sprung nach vorn und bewegte die Arme in weitem Bogen auseinander. Das wiederholte sie immer wieder. Als Stefanie durch den Vorhang ging, beugte sie sich weit nach unten und ging mit dem Kopf zuerst hindurch. Zwei Jungen liefen nebeneinander in gleichem Tempo, nahezu synchron durch den Vorhang. An diesen unterschiedlichen Bewegungsformen ist sehr gut zu erkennen, dass für die Kinder ganz verschiedene Aspekte interessant waren: die sinnliche Wahrnehmung (das Spüren des Stoffes beim Hindurchgehen), die Präsentation der eigenen Bewegung, der Auftritt oder das gemeinsame Tun mit einem Partner.

3.3

Geräusche – Stimme – Sprache

Im Gegensatz zu Lauten und Klängen kommt Sprache selbst als Ausdrucksmittel im Theater mit den Jüngsten nur sehr reduziert zum Einsatz. Das Experimentieren mit Geräuschen bereitet Kindern bereits im Alter weniger Monate großes Vergnügen. Dies hängt möglicherweise mit der Tatsache zusammen, dass auch ungeborene Kinder schon im Mutterleib hören können und Klänge das erste sind, was Kinder wahrnehmen (vgl. MAUTZ 2010, S. 65). Darüber hinaus ist das Produzieren von Geräuschen und Lauten eine erste »vorsprachliche« Möglichkeit, mit der Umwelt in Kontakt zu treten. Wie im Kapitel **Theater mit den Jüngsten – eine Begegnung mit der Kunst** bereits erläutert, entstehen aus Situationen des Entdeckens und Erkundens performative Momente, auch ohne die Verwendung sprachlicher Zeichen. Die verbale Sprache tritt hinter der Präsenz des Körpers und dem Vollzug von Handlungen zurück – eine weitere Parallele zum postdramatischen Theater.

Im Projekt »Große Sprünge« spielte das Erzeugen und das Hören von Geräuschen in verschiedenen Bereichen der Theaterstunden wiederholt eine Rolle: mit den Füßen auf den Boden trampeln; in die Hände klatschen; mit den Händen auf der Brust oder einer Matte trommeln; mit

viel Geräusch in eine Küchenrolle pusten; eine Folie vor den Mund halten und beim Hineinpusten Töne machen; Luftballons aneinanderreiben und quietschen lassen; auf aufgeblasenen Luftballons und Gummihandschuhen trommeln und hören, wie es klingt; mit dem aufgeblasenen Luftballon leicht gegen den Kopf hauen, wobei ein Geräusch entsteht; die Luft in einen Luftballon rein- und wieder rauslassen, sodass »Pups«-Geräusche entstehen; am Seil ziehen und es zurückschnalzen lassen.

In den Theaterstunden entdeckten die Kinder, dass sie durch ihr Handeln Geräusche erzeugen können. Dies weckte bei ihnen den Wunsch nach häufiger Wiederholung. Das Geräusch sollte immer wieder entstehen, da die Kinder einen klaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhang erkannten. Die für das Explorationsspiel typische Freude der Kinder darüber, der Verursacher für etwas zu sein, kam bei der Erzeugung von Geräuschen deutlich zum Ausdruck.



Die Theaterleute experimentierten in einigen performativen Sequenzen mit der eigenen Stimme und erzeugten mit ihr Geräusche und Laute. Dabei verknüpften sie häufig ihre Bewegungen mit Lautmalereien. Dies regte die Kinder dazu an,

ebenfalls aktiv zu werden. Dadurch entstanden Momente, in denen die Kinder die Handlungen der Erwachsenen wiederholten. Kinder und Erwachsene führten dabei synchron dieselben Bewegungen aus. Inspiration für die geräuschvollen Performances lieferte den Theatermacher_innen unter anderem die interaktive Inszenierung für Kinder ab zwei Jahren »Ets Beest« der Choreografin Katrina Brown und des Sängers und Komponisten Han Buhrs, während der sich die Tänzerin mit Zeichenkohle über Papierbahnen bewegt und der Musiker Geräusche dazu macht. Der abstrakte, musikalische Dialog hinterlässt seine schwarzen Spuren auf dem Papier.



Wie in der Inszenierung »Ets Beest« wurden in einer der Theaterstunden Papierbahnen am Boden aufgeklebt und mit Wachsmalern bestückt. Die Schauspielerin Iduna bewegte sich auf der Papierbahn und verknüpfte ihre Bewegungen mit Geräuschen. Ihre Schritte begleitete sie mit den Worten »bambam«, wenn sie sich drehte machte sie »drrrrr« und beim Setzen sagte sie »rups«. Sandra, die wie die anderen Kinder zunächst neben der Bahn saß und Iduna beobachtet hatte, trat nun ebenfalls auf die Papierbahn. Iduna drehte sich mit einem »drrrrr« und Sandra drehte sich auch. Anschließend ging Iduna mit einem »rups« in die Hocke und Sandra vollzog auch diese Bewegung nach.

Auch in gemeinsamen Phantasiespielen wurden Geräusche und Klänge erzeugt, welche die Atmosphäre der imaginären Situation unterstreichen sollten. Dabei wurden zum einen charakteristische Geräusche des Ortes nachempfunden und zum anderen eine Stimmung erschaffen, die passend zum Spiel entweder ruhig oder lebendig war.

Einige Kinder saßen in einem umgedrehten Zelt, welches ihnen als Boot diente. Bevor das Boot losfahren konnte, machten die Theaterpädagogin Cindy und

die Schauspielerin Iduna die Motorengeräusche des Bootes mit dem Mund nach, was die übrigen Kinder dazu aufforderte, noch schnell in das Boot einzusteigen. Das Geräusch des Motors stand als Zeichen für das beginnende Spiel. Während das Boot von Cindy und Iduna gedreht wurde, machten die beiden, aber auch die Kinder und der Erzieher auf der Zuschauermatte, die Geräusche des Windes nach. Dafür nahmen die Zuschauer_innen Küchenrollen, durch die sie hindurchpusteten, und Folien, die sie in der Luft bewegten, zu Hilfe. Wenn das Boot schnell bewegt wurde und auf hoher See war, wurden auch die Geräusche des Windes schneller und lauter. Näherte sich das Boot dem Land und die Bewegungen wurden langsamer, wurden die Geräusche leiser.

Geräusche wurden von den Kindern zum Beispiel bei der Darstellung von Tieren als theatrales Zeichen eingesetzt. Sie verdeutlichten den Zuschauenden, welches Tier dargestellt werden sollte. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die eigene Darstellung mithilfe der Geräusche für die Kinder selbst erlebbarer wurde.

Außerdem war zu beobachten, dass die Erwachsenen häufig Laute als Kommunikationsmittel nutzten.

»Ich ziehe als Spielangebot aus der Mitte der Matten ein gelbes Gummiseil hervor und lege weitere Seile dazu, kommentiere es ein wenig mit meinem »überraschten« »Was haben wir denn hier-Laut.«_die Theaterpädagogin Cindy

Lautäußerungen wie »ah« und »oh« hatten je nach Situation und Betonung der Stimme einen strukturierenden oder einen Aufmerksamkeit erzeugenden Charakter. Um in anleitenden Situationen einen Fokus, aber auch Grenzen zu setzen, nutzten die Spielleiter_innen schnell hintereinander folgende Lautwiederholungen mit dazu gehöriger Gestik und Mimik.

Iduna lag in einem Zelt und zeigte den Kindern eine kurze Performance. Die Kinder saßen gemeinsam mit ihrem Erzieher André auf einer Matte und schauten zu. Einige Kinder standen auf und begannen, das Zelt zu erkunden. Philip, Simon und Lennard schlugen gegen das Zelt und ließen sich auch dagegen fallen. Philip begann, an dem Zelt zu ziehen, sodass es sich bewegte. Iduna erhob ihre Stimme zu einem »Oh« und noch einem »Ohohoh«, während sie dabei mit ihrem Körper ein bisschen nach vorn rückte. Einige Kinder liefen daraufhin zurück auf die Zuschauermatte.

Um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erlangen und mit ihnen in Kontakt zu treten, wurde teilweise mit Lauten in unterschiedlicher Tonlage experimentiert.

Iduna saß auf einer Papierbahn und gab »oohh«-Laute von sich, die sie in der Tonlage wechselte. Als Laura an ihr vorbeilief, wechselte sie erneut von einem tief gebrummt zu einem sehr hohen »oohhh«. Laura blieb bei Iduna stehen, schaute sie an und reichte ihr ein paar Wachsmaler. Es sah so aus, als wäre Laura durch den abrupten, hohen Ton auf Iduna aufmerksam geworden.

Die Theaterstunden waren vordergründig von eigenem Ausprobieren, körperlich-sinnlichen Erfahrungen der Kinder und einem eher reduzierten Einsatz sprachlicher Mittel geprägt. Dennoch war zu beobachten, dass auch die Kinder ihr eigenes und das Handeln anderer immer wieder sprachlich kommentierten.

Natalie sagte: »Plätze, fertig, los!« und rannte durch den Raum.

Die Theaterpädagogin Kathleen legte Formen auf den Overheadprojektor. Die Kinder riefen: »Eine Sonne! Ein Mond! Ein Boot! Fahren! Fahren! Fahren! Sterne! Es schneit!«

Oftmals nahmen die Kinder auch Äußerungen der Erwachsenen auf und wiederholten diese.

Während eines Stopptanz-Spiels wurde eine Zuschauersituation geschaffen, bei der für die Kinder, die dem Publikum etwas gezeigt hatten, Applaus geklatscht wurde. Kathleen sagte für jedes Kind: »Applaus für ...« Alexander wiederholte nach seinem Applaus: »Applaus, Applaus!«

Wenn die Kinder gebeten wurden zu berichten, was sie in einer Spielsituation erlebt hatten, stellten sie schnell einen Zusammenhang zu anderen Erlebnissen her.

Nachdem die Kinder die Kartons erkundet hatten, fragte Kathleen, was alles in den Kartons gewesen sei, bzw. was sie damit

gemacht hätten. Einige Kinder erzählten, dass sie mit dem Zug gefahren seien. Paul berichtete, dass er auch mal Zug gefahren sei und sie dann eingefroren seien.

Bei Imaginationsspielen kommentierten die Kinder ihr Handeln verbal.

Zu Beginn der Theaterstunde leitete Kathleen ein Imaginationsspiel an. Alle standen im Kreis und »cremten sich« mit einer imaginären Zaubercreme ein. Kathleen sagte, dass sie sich jetzt die Hände eincremen würden. Stefanie setzte sich hin, streckte die Beine von sich und sagte: »Und die Beine«. Kathleen erwiderte: »Und den dicken Bauch«, was Lajos mit »Den cremen wir immer ein!« kommentierte.

Darüber hinaus konnten einige Kinder bereits sprachlich auf die Imaginationen eingehen.

In einer Theaterstunde sprangen Erwachsene und Kinder in eine imaginäre Pfütze. Nach ihrem Sprung sagte Anna: »Ich bin ganz nass!« Bevor der Tänzer Aloisio anschließend in die Pfütze sprang, zählte er und fast alle Kinder sprangen zurück. Lennart sagte daraufhin: »Ich bin nicht nass geworden!«

Durch sprachliche Äußerungen wurden imaginäre Situationen deutlich gemacht. Dadurch bekamen auch die Zuschauer_innen die Möglichkeit, in die Phantasien der Spieler_innen einzusteigen.

Paul schoss einen Luftballon an die Wand und rief »Tor!«.

3.4

Spiel

Die Theaterstunden boten den Kindern zahlreiche Anlässe zum freien Spiel. Ausgangspunkt waren häufig die verschiedensten inspirierenden **Materialien**, die die Theaterleute mitgebracht hatten. Wie bereits beschrieben, experimentierten die Kinder mit den Materialien, verwandelten sie oder wurden durch sie verwandelt, indem sie sie beispielsweise als Verkleidung nutzten. Dabei ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Anleitung bzw. den Impulsen der Theaterpädagoginnen und dem Spiel der Kinder zu erkennen.

Häufig initiierten die Jüngsten während der Theaterstunden aber auch selbst **Kinderspiele** wie Verstecken oder Fangen. Bewegungsspiele waren sehr beliebt.

Die räumlichen Gegebenheiten, der verfügbare Platz und Freiraum im doppelten Sinne des Wortes, aber auch die Gruppendynamik beeinflussten das Spielverhalten der Kinder in den Theaterstunden.

Entsprechend ihrer sozialen Entwicklung spielen Kinder im Alter von zwei Jahren zumeist allein für sich (**Einzelspiel**) oder nebeneinander (**Parallelspiel**). Auch wenn sie sich mit dem gleichen Spielmaterial beschäftigen oder die gleichen Spielhandlungen vollziehen, tun sie dies für sich alleinfolgen dabei ihren eigenen Ideen. Einzel- und Parallelspiel waren häufig während der Theaterstunden zu beobachten.

Sie stellten die Theaterpädagoginnen, die Theater als soziale Kunst begriffen, auf einer gemeinsam geteilten Phantasie und einem komplexen, ineinandergreifenden Zusammenspiel beruht, vor Herausforderungen.

Die Theaterpädagogin Cindy schilderte als einen ihrer ersten Eindrücke: »Während des freien Spiels sind alle mit unterschiedlichen Dingen beschäftigt: malen und vor sich hinsummen, Holzklötze bauen, Puppenwagen still durch die Zimmer schieben.«

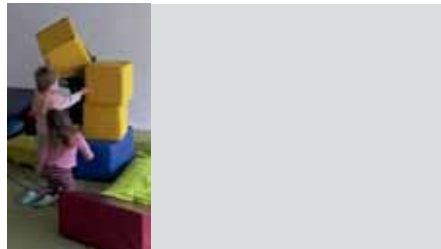
Im Laufe der Theaterstunden gingen auch in nicht angeleiteten Situationen Einzel- und Parallelspele in Spiele miteinander (**einfache Sozialspele**) über, in denen die Kinder sich gemeinsam mit einem Material, einer Bewegungsform oder einer Idee beschäftigten und diese gemeinsam ausprobierten. Sie verbanden ihre individuellen Spielhandlungen miteinander und ließen sich in ihrem Spiel von anderen inspirieren.

In einer Theaterstunde spielten die Kinder mit Federn. Sandra warf ihre nach oben, Philip pustete seine an und ließ sie fliegen. Sandra schaute Philip dabei zu.



Mit ihrer Feder ging sie zu ihm und hielt sie ihm hin. Philip begann zu pusten. Sandra ließ ihre Feder aber nicht los. Beide lachten. Philip pustete nochmals, Sandra ließ die Feder wieder nicht los. Die Kinder lachten gemeinsam und amüsierten sich offensichtlich über ihr Spiel, das sie so lange wiederholten, bis Sandra ihre Feder wegwarf. Auch Philip nahm seine Feder wieder und pustete sie in die Luft. Damit kehrten beide Kinder zur Form ihres anfänglichen Einzel- bzw. Parallelspele zurück.

Während der Theaterstunden war die beliebteste Spielform, dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechend, das **Explorationsspiel** (Spiel mit der Funktionsfähigkeit der Materialien), gefolgt vom **Symbolspiel** (Dingen wird eine Bedeutung zugewiesen, sie werden als etwas genutzt, auch so tun als ob), wobei insbesondere im Zusammenhang mit angeleiteten Imaginationsspielen gut verfolgt werden konnte, wie sich im Laufe des Projektes die Vorstellungskraft der Kinder deutlich weiterentwickelte. Sowohl das symbolische Spiel als auch das Spiel mit Symbolen nahmen zu und gewannen an Intensität. Erstaunlich ist, dass bereits erste **Konstruktionspele** zu beobachten waren (Kinder begannen zu bauen).



Häufig verfolgt werden konnten einfache Rollenspele. Besonders beliebt war die Verwandlung in Katzen, Tiger und Löwen. Hier zeigten die Kinder zum Teil eine große Genauigkeit in der Nachahmung von Bewegungen und Geräuschen der Tiere (siehe auch Kapitel **Kreative und theatrale Momente erleben – Theater erfahren**).

Einige Jungen stellten sich schon in der Begrüßungsrunde mit fauchender, tiefer Löwenstimme vor. Auch angeleitete Situationen, wie das Stopptanz-Spiel, nutzten die Kinder immer wieder, um Tiere zu spielen. Diesen Darstellungswillen griffen die Theaterleute auf und baten die Kinder zu erzählen, was sie auf der Straße alles sehen würden, wenn sie unterwegs seien. Neben Fahrzeugen wie Auto, Bus und Fahrrad nannten die Kinder ebenfalls Tiere wie Hase, Katze oder Pferd. Das Stopptanz-Spiel wurde nun als Form für ein Darstellungsspiel genutzt. Mit dem Beginn der Musik wurde von den Theaterleuten jeweils ein Fahrzeug oder Tier angesagt. Dabei ging es nicht darum, die Kinder etwas nachahmen zu lassen, sondern ihnen den Freiraum zu geben, ihren eigenen Ausdruck zu finden. Interessant zu beobachten war, wie die Kinder sich in ihren Darstellungen immer wieder von anderen Kindern oder Erwachsenen inspirieren ließen.

Bei der Darstellung der Hasen hüpfte Stefanie aus der Mitte des Kreises wie ein »Häschen aus der Grube« nach oben. Anja, die Stefanies Hüpfen vom Rand aus beobachtet hatte, hüpfte im Schlussprung mit ihr gemeinsam mit. Stefa-





nies Darstellung inspirierte die anderen Kinder anschließend ebenfalls wie Hasen durch den Raum zu hüpfen.

Jana nahm die Geste ihrer Erzieherin Dörte auf und hielt sich genau wie sie die Hände als Hasenohren an den Kopf, während sie hüpfte. Diese Haltung hatte Dörte eigentlich Anja gezeigt. Jana war davon offenbar so stark beeindruckt, dass sie diese Geste übernahm.

Die Kinder stellten ihnen bekannte Bewegungsformen aus alltäglichen Situationen dar, indem sie die Bewegungen auf andere Körperteile übertrugen.

Stefanie, Paul und Toni liefen, als sie Fahrräder darstellten, im Kreis um den Rest der Gruppe herum. Dabei bewegten sie ihre Arme und Hände in Kreisbewegungen vor ihren Körpern und stellten somit



beeindruckend anschaulich die Tretbewegungen auf einem Fahrrad dar.

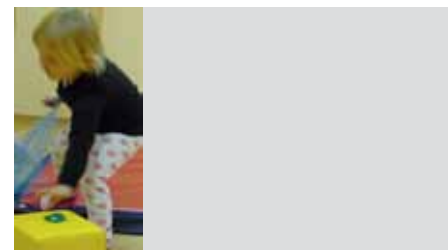
Im angeleiteten Spiel entstanden immer wieder Situationen, in denen Kinder und Erwachsene die Darstellungen miteinander aushandelten, um zu einer gemeinsamen Form zu finden. In diesen Situationen wurde teilweise deutlich, wie schwierig es für Zweijährige sein kann, Verabredungen im Spiel umzusetzen und einzuhalten.

Nach einer kurzen Phase, in der jede_r für sich einen Bus darstellten, bat Kathleen alle darum, in einen imaginären Schulbus einzusteigen. Sie fragte, wo der Busfahrer säße. Der Erzieher Tilo fragte Laszlo, der vor ihm auf- und niederhüpfte, ob der Busfahrer ganz vorn oder ganz hinten sei. Laszlo erwiderte: »Ganz hinten.« Kathleen antwortete darauf, dass dies möglich sei. Schließlich handelte es sich um einen Theaterbus. Tilo stellte Laszlo an das Ende der Kinderreihe, die sich inzwischen formiert hatte. Franz, der Jüngste der Gruppe, stellte sich direkt vor ihn. Laszlo schaute daraufhin etwas verblüfft.

An diesem Beispiel ist ersichtlich, wie gemeinsam nach einer Form der Darstellung gesucht, die Ideen der Kinder aufgegriffen und in das gemeinsame Spiel integriert wurden. Laszlo hatte die für ihn begehrte Rolle des Busfahrers ergattert und selbst entschieden, hinten zu sitzen. Kathleen machte deutlich, dass im Theaterspiel alles möglich sei. Allerdings war sich Laszlo bei seiner Entscheidung wahrscheinlich nicht darüber im Klaren, dass er nun als Letzter in der Reihe stehen würde.

In der Kita »Wummelbude« wurde zu Beginn jedes Termins Schildi, die steinerne Theaterschildkröte, begrüßt. Sie ging herum und alle Kinder konnten ihr »Hallo« und ihren Namen sagen. Schildi wurde im Laufe der Zeit zur Identifikationsfigur und **Spielgefährtin**. Durch ihre ständige Präsenz als Zuschauerin wurde sie von den Kindern als Teil des Theaterteams wahrgenommen. So wie die Kinder Kontakt mit den Erwachsenen aufnahmen, spielten sie zwischendurch auch immer wieder mit Schildi.

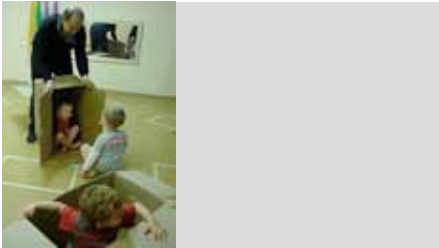
Während einer Tüchermassage, in der die Kinder sanft von Tüchern berührt wurden, ging Natalie beispielsweise zu Schildi und strich ihr ebenfalls mit ihrem Tuch über den Rücken.



Wie in anderen Theaterprojekten mit Kleinkindern ergaben sich auch im Projekt »Große Sprünge«, beispielsweise aus Explorationsspielen, performative Situationen zwischen den Kindern und erwachsenen Spieler_innen (vgl. MARQUARDT 2010, S. 24). Die Übergänge zwischen Kinderspielen, verschiedenen Spielformen und performativen Momenten waren fließend. Aus dem Spiel der Kinder entstanden **theatrale Situationen**, die all das verdichtet beinhalteten.

In einer Theaterstunde beschäftigten sich die Kinder mit Umzugskartons, die die Theaterleute mitgebracht hatten. Laszlo und Konstantin spielten gemeinsam mit dem Tänzer Aloisio. Während Laszlo in einem aufrecht stehenden Karton saß, stand Aloisio dahinter und klappte mit ei-

nem »Guckuck« immer wieder die Deckel auf und zu – eine sehr gelungene Verbindung des »Guckuck-Spiels« mit der Form einer Kuckucksuhr. Davor saß Kostja. Eine theatrale Situation war geschaffen: Laszlo hatte eine Bühne mit einem »Vorhang« aus Deckelklappen. Zuschauer dieser »Guckucksuhr«-Performance, in der es um Verbergen und Erscheinen ging, war Kostja.

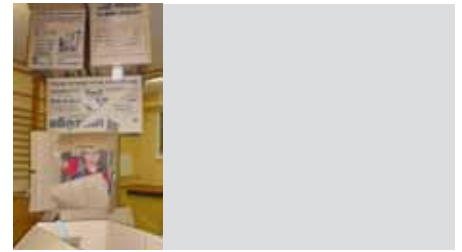


Ganz in der Nähe dieses Trios spielte Alexander (auf dem Foto im Vordergrund) allein mit einem Karton. Von dort aus beobachtete er Laszlos Performance. Daraufhin stellte er seine Kiste auf, setzte sich hinein, versuchte sie zu schließen und hielt sie von innen zu. Ganz still saß er darin, selbst als Franz an den Karton herantrat, versuchte, diesen zu öffnen und umzukippen. Alexander öffnete seine Kiste erst nach längerer Zeit. Lachend schaute er hinaus und schloss sie von innen wieder. Er versuchte, sie gut von innen zuzuhalten, und öffnete sie wiederum erst nach einer Weile. Dann kletterte er kurz hinaus und schaute, was die anderen machten. Unbeeindruckt von den ausgelassenen Spielen der anderen, die durch die Kartons krochen wie durch Tunnel, ging er zurück in seinen, verschloss ihn sorgfältig von innen und harrete aus. Als er den Karton erneut öffnete, kam sein Freund Laurin und setzte sich mit in Alexanders Kiste. Laurin schloss die beiden Deckel und öffnete sie nach einer kurzen Zeit wieder. Dann ging er zu einem anderen Karton. Alexander verließ nun ebenfalls seine Kiste, rannte eine Runde durch den Raum und kehrte zu ihr zurück. Er setzte sich wieder hinein und hielt die Deckel zu.

Von Laurin war ein Fauchen wie das einer Katze zu hören. Als Alexander seine Kiste nach einer Weile öffnete, schaute er nicht einfach – wie zuvor – heraus, sondern »trat« auf allen Vieren mit einem Fauchen »auf«. Dabei suchte er Blickkontakt zu Laurin (als potenziellen Zuschauer oder Spielpartner). Als der ihn sah, richtete sich Alexander auf, streckte seine Arme mit einem Fauchen nach vorn und fuhr seine Finger wie Tatzen aus. Laurin lachte.



Gegen Ende der Theaterstunde hatten Kinder und Erwachsene aus den Kartons einen vierstöckigen Turm gebaut. Alexander stieg in die zweitunterste Kiste und setzte sich hinein. Wiederum hielt er die Deckel lange Zeit von innen zu (die Vorbereitung auf seinen Auftritt). Dann öffnete er sie mit einem Fauchen (sein Auftritt). Alexander verband hier das



zuvor mit Laurin gespielte Rollenspiel mit der »Guckucksuhr«-Performance vom Erscheinen und Verbergen von Laszlo. Den im gemeinsamen Konstruktionspiel entstandenen Turm nutzte Alexander als sein Bühnenbild. Bewusst wählte er seinen Auftrittsort aus. Spiel wurde hier zu einem dichten theatralem Moment.

3.5

Musik machen – tanzen – malen

Ein spartenspezifisches, andere Kunstformen ausschließendes Arbeiten erscheint mit Zweijährigen wenig sinnvoll. Theater kann die unterschiedlichsten künstlerischen Ansätze (Literatur, Musik, bildende und darstellende Kunst) vereinigen. Insbesondere im zeitgenössischen Theater sind die Übergänge zu anderen Sparten fließend (zum Beispiel in der Performance-Kunst, die sich ursprünglich aus der bildenden Kunst entwickelt hat). Im Projekt »Große Sprünge« wurde von einem Theaterverständnis ausgegangen, das eine interdisziplinäre Offenheit hat und Ansätze anderer Kunstsparten integriert.

*»Aus der Verschränkung der verschiedenen Kunstformen entstehen für mich theatrale Momente.«
_die Theaterpädagogin Kathleen*

Ganz selbstverständlich bedienen sich die Kinder im Spiel und in der Auseinandersetzung mit Kunst unterschiedlichster ästhetischer Zugänge: beim Malen schlugen einige von ihnen ihre Stifte aneinander, beim Singen begannen sie zu tanzen. Erzieher_innen und Künstler_innen integrieren andere künstlerische Ansätze in die Theaterarbeit.

Nach dem Malen sang die Erzieherin Dörte beispielsweise zur Gitarre »Grün, ja grün sind alle meine Kleider« und die Kinder konnten auf die von ihnen gemalten Bilder zeigen, wenn sie die besungene Farbe entdeckten.



Jana zeigte ihr buntes Bild, während Dörte auf der Gitarre spielte und sang. Natalie tanzte im Hintergrund zu dem Lied, während Lars Kathleen die gelbe Farbe auf seinem Bild zeigte.

In den von ihnen gezeigten performativen Sequenzen, spielten, malten und tanzten die Künstler_innen oder machten Musik. Inspiration dafür lieferte ihnen unter anderem die oben bereits erwähnte interaktive Performance für Kinder ab zwei Jahren »Ets Beest« (siehe Kapitel **Geräusche – Stimme – Sprache**).

Der Tänzer Aloisio malte während einer dieser kleinen Performances für die Kinder beispielsweise den Umriss von Kathleens Fuß auf eine Papierbahn. Später in der Theaterstunde legte sich Laurin auf diese Papierbahn und blieb dort lange liegen. Er hielt den Luftballon, mit dem er gespielt hatte, vor seinem Bauch fest und rief nach seinem Freund Alexander. Nach



einer Weile erschien Aloisio und malte Laurins Umriss auf die Papierbahn, der daraufhin aufstand und diesen gemeinsam mit weiteren Kindern betrachtete. Aloisios Malen regte die Kinder ebenfalls dazu an. So war Natalie fast während der Theaterstunde mit einem Stift unterwegs. Sie nutzte jede Gelegenheit, die sich ihr bot, und bemalte die Papierbahn, Luftballons oder Papierschnipsel.

Zu Beginn der Theaterstunde sagte Alexander, nachdem sich alle begrüßt hatten: »Und wir spielen wieder!«, Laszlo ergänzte: »Mit Musik!«

Musik war ein wichtiger Bestandteil der Theaterarbeit mit den Jüngsten. Während der Theaterstunden wurde gesungen, getrommelt und geklatscht. Es gab Lieder zum Aufwärmen und Lieder zum Aufräumen (die auch strukturierende oder rhythmisierende Funktion hatten), Lieder, die zu Spielen gehörten (zum Beispiel zu Fingerspielen) und Lieder, die mit Bewegungen begleitet wurden (»Was müssen das für Bäume sein!«). Rhythmen wurden von den Kindern aufgenommen und beispielsweise durch das Aneinanderschlagen von aufgeblasenen Luftballons nachvollzogen.

*»Unsere Ballons sind ja richtige Musikinstrumente!«
_die Theaterpädagogin Kathleen während einer Theaterstunde*

In der Kita »Wummelbude« wurde anfänglich Musik von der CD gespielt. Später brachten die Erzieher_innen ihre Gitarren mit. Zuweilen erschienen die Kindergruppen schon singend im Theaterraum, von

der Gitarre des Erziehers begleitet. Einige Kinder begannen während der Theaterstunde zu singen und die Erzieher_innen spielten spontan dazu.

In einer Theaterstunde fragte Kathleen die Kinder, was sie auf den Bildern sehen, die sie ihnen zeigte. Zwei Kinder sagten: Schneeflocken. Sofort begann Natalie, »Schneeflöckchen, Weißröckchen« zu singen. Die Erzieherin Dörte hatte ihre Gitarre dabei und begann Natalie zu begleiten. Alle sangen mit.

Auch wenn die Kinder tanzten oder die Künstler_innen in der Kita »Wummelbude« ihre Performances zeigten, spielten die Erzieher_innen dazu. Als »Livemusiker« reagierten sie auf das Geschehen und wurden durch ihre Musik zu Mitspieler_innen. Es kam zu Wechselspielen zwischen performendem Künstler und musizierendem Erzieher. Gegen Ende des Projektes spielten die Erzieher_innen zuweilen fast während der gesamten Theaterstunde Gitarre. Musik war damit ein in die Theaterarbeit integriertes Element. Gleichzeitig gewannen die Erzieher_innen durch ihr künstlerisches Mitwirken eine neue Rolle im Theaterprojekt.

Tanzen war in der Kita »Wummelbude« von Anfang an ein fester Bestandteil der angeleiteten Theaterarbeit mit den Jüngsten. Gerahmt und strukturiert wurde es meist durch das Stopptanz-Spiel. Die Kinder begannen aber auch von sich aus zu tanzen, beispielsweise wenn Musik lief oder jemand sang. Sie hüpfen, trippelten, drehten sich, rannten, machten Nachstellschritte und lustvolle Geräusche dazu, sie beobachteten sich dabei selbst im Spiegel und kommunizierten mit ihrem Spiegelbild, sie bewegten die Arme auf und ab oder wackelten mit dem Po.

Laszlo: »Ich mag tanzen!«, sein Freund: »Ich auch!«.

Selbstverständlich war, dass die anwesenden Erwachsenen, Erzieher_in, Künstler, Theaterpädagogin oder Eltern miltanzten.



In der Kita »Wummelbude« brachten die Theaterleute Bilder des Expressionisten Henri Matisse mit. Bücher mit den abstrakten Werken seiner Spätphase, die meist aus farbigen, in Scherenschnitten entstandenen Formen zusammengesetzt waren, wurden den Kindern gezeigt, die frei dazu assoziierten und später selbst auf eine große Papierbahn malen konnten, was sie gesehen hatten. Anschließend zeigten sich die Kinder, was sie gemalt hatten. Der in der Theaterarbeit relevante Prozess von (Zu-)Schauen, Aufnehmen, sich selbst Ausdrücken, Zeigen und wiederum anderen Zuschauen hatte auch bei der Beschäftigung mit bildender Kunst eine besondere Bedeutung.



Unter theatralen Gesichtspunkten war außerdem eine Sequenz hoch interessant, in der Alexander einen Ritter malte und diesen Vorgang zu einer Performance werden ließ, indem er den um ihn sitzenden Kindern und Erwachsenen seine Zeichen während des Zeichnens entschlüsselte: er malte eine Form und ein paar Punkte hinein und sagte: »Das ist ein Ritter!«, ein Strich daran: »ein Schwert!«, dann

zwei kleine Striche in den Körper: »die Beine!«, oben drüber und ringsherum viel Zickzack: »die Haare!«



3.6

Rituale

Im Projekt »Große Sprünge« wurden Rituale zu einem festen Bestandteil der Theaterarbeit. Sie halfen den Kindern, in der besonderen Situation ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu entwickeln (vgl. KAUFMANN-HUBER 1995, S. 10). Auf dieser Basis konnten sie eigenständig Neues entdecken. Darüber hinaus strukturierten Rituale die Theaterstunden.

Generell ist Theater eng mit rituellen Handlungen verbunden. Im Theater werden unter anderem Rituale aufgegriffen und auf künstlerischer Ebene nachgeahmt (vgl. MARQUARDT 2010, S. 13).

In der Kita »Wummelbude« wurde gleich in den ersten Theaterstunden eine Vorstellungsrunde mit der steinernen Schildkröte Schildi eingeführt. Sie sollte den Kindern das Ankommen in der neuen Situation erleichtern. Schildi wurde im Begrüßungskreis herumgereicht und jedes Kind konnte ihr seinen Namen nennen. Im Laufe des Theaterprojektes wurde Schildi zu einem nicht mehr wegzudenkenden Teil des Teams und zu einer beliebten Spielfährtin für die Kinder (siehe dazu auch Abschnitt **Spiel**). Für den Künstler Aloisio stellte Schildi die »Mutter der Rituale« dar. Seiner Ansicht nach übernahm sie zu Beginn der Theaterstunden die Vermittlerrolle zwischen den Theaterleuten und den

Kindern und stellte so den ersten Kontakt zwischen ihnen her. Darüber hinaus war Schildi während des gesamten Projekts eine wichtige Begleiterin, denn sie schaute in jeder Theaterstunde von einem eigenen Zuschauerplatz aus zu.

»Es ist, als ob Schildi in den Theaterstunden auf eine Reise geht und mit den Kindern gemeinsam verschiedene Erlebnisse hat. Ohne sie geht es für die Kinder nicht.



Schildi bildet die Brücke zwischen Fantasie und Realität.« *_der Künstler Aloisio*

Die Theaterleute gestalteten einen gemeinsamen Einstieg in die Theaterstunden, der sich deutlich vom sonstigen Kitaalltag unterschied und somit den Beginn der kommenden, besonderen Stunde deutlich machte. Möglicherweise entstanden einige Rituale auch nur, weil die Kinder Elemente aus vorangegangenen Stunden wieder aufgriffen und einforderten.

Nach der Vorstellungsrunde mit Schildi begann sich die gesamte Gruppe im Kreis als Luftballon aufzublasen. Im Anschluss daran ging Anna mit den Worten: »Ich gehe in die Mitte und lass mich aufblasen!« in den Kreis. Die Theaterleute nahmen diesen Wunsch auf und in den folgenden Stunden wurde das »Aufblasen« einzelner Kinder als Luftballon zum Ritual.

Die in der Theaterstunde eingeführten Rituale vermittelten den Kindern Orientierung und Sicherheit. Der Ablauf war ihnen schon bald bekannt.

Zu Beginn der Theaterstunde sagte die Theaterpädagogin Kathleen: »Ihr wisst schon, wer hier drin ist!« und zeigte ihre geschlossene Faust. Daraufhin rief ein Kind: »Schildi!« Nun wollte Kathleen wissen, ob die Kinder noch wüssten, wo Schildi immer säße. Kostja zeigte sofort auf Schildis Zuschauerplatz, den Schaumstoffwürfel.

Als Schildi dort saß, sagte ein anderes Kind: »Luftbabong«. Kathleen erwiderte: »Und wir fangen an mit unserem ...« – »Luftbabong«, antwortete ein weiteres Kind und meinte damit das Imaginationspiel, bei dem alle einen Kreis bilden, den sie dann wie einen Luftballon aufblasen. Laszlo ergänzte: »Der platzt dann gleich!« und wies damit darauf hin, dass sich die Kinder immer, wenn der Kreis ganz groß war, fallen ließen.

Zum Teil forderten die Kinder von ihnen besonders beliebte Rituale deutlich ein.

Die Theaterpädagogin Cindy saß zum Ende der Stunde gemeinsam mit den Kindern im Kreis und machte mit ihnen ein Fingerspiel. Nach dem ersten Durchlauf wiederholte sie es noch einmal. Simon begann daraufhin energisch auf die Matte zu trommeln und forderte somit das Ritual der »Tschüß-Rakete« ein, bei dem erst langsam und dann immer schneller auf den Boden getrommelt und die Hände anschließend mit einem »Tschüß« in die Luft geworfen werden.

Die Theaterstunden wurden mit einem Abschlussritual beendet. Dieser klare Schluss vermittelte den Kindern, dass sie zurück in den Kitaalltag gingen und die besondere Zeit mit anderen Regeln nun zu Ende war. Oftmals forderten die Kinder die Wiederholung des Rituals ein, welches ihnen sichtlich Freude bereitetete. Dabei vollzogen sie zum Teil das Ritual performativ mit ihren Körperbewegungen nach.



Die Theaterleute riefen die Kinder zur Beendigung der Stunde auf einer Matte zusammen und machten gemeinsam die »Tschuß-Rakete«. Danach rief Sara, während sie die ganze Zeit Blickkontakt mit der Theaterpädagogin Cindy hielt, immer wieder: »Nochmal!« Dabei riss sie ihre Arme in die Luft, lachte laut und hatte offensichtlich große Freude.

4

Anleiten und Ausprobieren lassen – theaterpädagogische Suchbewegungen

Theater mit den Jüngsten zu machen, forderte die Theaterleute auf eine ganz eigene Weise heraus. Sie fanden sich zwischen ihrem Wunsch, den Interessen der Kinder gerecht zu werden sowie an deren Entwicklungsstand anzusetzen, und ihren bisherigen professionellen Erfahrungen in der Arbeit mit Theatergruppen. Zahlreiche Fragen tauchten auf: Wie kommen wir mit den Jüngsten in Kontakt? Wie leiten wir unsere Angebote an? Wie geben wir Impulse in die Gruppe? Wie greifen wir die Entdeckungen und Ideen der Jüngsten auf? So waren die Theaterleute auf der Suche danach, wie sie Theater mit den Jüngsten gestalten könnten.

»Am Anfang des Projektes fragte ich mich: ›Was habe ich den Kindern eigentlich zu sagen? Was gebe ich ihnen eigentlich vor, was sie nicht schon selber wissen?« _die Künstlerin Iduna

Claudia Fröhlich macht in ihren Ausführungen über Theater mit den Jüngsten auf die Bedeutung der unterschiedlichen Phasen innerhalb eines Theaterprojektes aufmerksam: »Am Anfang des Prozesses oder bei der Einführung neuer Theaterphänomene liegt die Gewichtung sicherlich eher auf Führung, Zentrierung der Gruppe und Struktur. Während später Phasen des

Experimentierens und des Explorierens an Bedeutung gewinnen« (WEIDEMANN/WEIDEMANN/FRÖHLICH 2010, S. 29). Dies war auch im Projekt »Große Sprünge« zu beobachten. In der Anfangsphase war es besonders wichtig, den Kindern Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln. Dies geschah durch eine warmherzige, offene Haltung der Theaterleute, angeleitete Rituale (siehe Abschnitt **Rituale in Elemente des Theaters mit den Jüngsten**) und mit der Unterstützung der Erzieher_innen, deren Gegenwart die Jüngsten anfänglich oft benötigten, bevor sie sich eigenständig ausprobieren konnten.

Während die Theaterleute Iduna und Cindy an zwei mobilen Stationen Materialien, wie Federn, fliegen ließen oder Geräusche erzeugten, indem sie in Küchenrollen pusteten, wurden sie von den Kindern dabei beobachtet. Einige gingen direkt auf sie zu, um die Materialien selber zu erkunden. Laura saß vor der geöffneten Tür des Gruppenraums und schaute von außen zu. Nach circa einer halben Stunde, kam sie mit ihrem Erzieher André, der immer wieder gemeinsam mit ihr zugeschaut hatte, in den Raum. Sie setzten sich nebeneinander und zunächst pustete André Federn durch eine





Küchenrolle, die Laura für ihn sammelte. Im weiteren Verlauf der Stunde entdeckte sie die Materialien, ohne dass André dabei sein musste.

»In den Theaterstunden bin ich der bekannte Teil für die Kinder, an dem sie sich festhalten und bei dem sie sich zurückziehen können.« _der Erzieher André

Anleiten

Die üblichste theaterpädagogische Herangehensweise ist das Anleiten von Spielen und Übungen. Die Theaterleute nutzten dieses strukturierende Vorgehen, um mit den Kindern gemeinsam Spiele in einer vorgegebenen Form zu spielen (zum Beispiel Imaginationsspiele oder Stopptanz).

Der Tänzer Aloisio leitete das Stopptanzspiel an. Dabei hielt er ein Blatt Papier mit einem grünen und einem roten Ampelmännchen in der Hand. Wurde den Kindern das grüne Ampelmännchen gezeigt, durften sie sich zur Musik frei im Raum bewegen. Ein rotes Ampelmännchen bedeutete »Stopp«. Aloisio machte mit seinen Armen die Form des Ampelmännchens nach, indem er sie zu beiden Seiten ausstreckte. Seine Anleitung unterstützte er zum Teil durch zusätzliche Anweisungen, wie: »Rotes Ampelmännchen am Boden!« Dabei legte er sich in der Ampelmännchen-Form auf den Boden und die Kinder machten es ihm teilweise nach.



Eine wichtige Frage in Bezug auf die Anleitung der Theaterstunden war, inwiefern den Kindern von den Theaterleuten Grenzen gesetzt werden müssten, wo gerade das Brechen der Erwartungen und Regeln in der Theaterarbeit produktiv sein kann.

»Beim Stopptanz-Spiel denke ich zum Beispiel manchmal: »Bei Stopp müssen alle stehen!«. Aber vielleicht ist ja gerade spannend zu sehen, was durch eine Regelverletzung, nämlich wenn ein Kind weiterläuft, entsteht.« _die Theaterpädagogin Kathleen

In ihren Anleitungen verbanden die Theaterleute mehr und mehr feste Vorgaben mit Möglichkeiten zur freien Gestaltung. Das Stopptanz-Spiel wurde beispielsweise in ein Darstellungsspiel umgewandelt. Die Kinder wurden gebeten zu erzählen, was sie auf der Straße sähen, wenn sie unterwegs seien. Sie zählten Tiere und Fahrzeuge auf. Als die Musik begann, waren die Kinder dazu aufgefordert, die von ihnen genannten Tiere oder Fahrzeuge frei nach ihren Vorstellungen darzustellen.

Impulse setzen

Ein weiterer theaterpädagogischer Ansatz ist es, Impulse zu setzen, bei denen es nicht um die Erfüllung einer vorgegebenen Form geht. Die Theaterleute gaben zum Beispiel Impulse in die Gruppe, indem sie Materialien mitbrachten (siehe Abschnitt **Material in Elemente des Theaters mit den Jüngsten**) oder kleine Performances zeigten.

»Iduna lag auf einem Kissen und hatte eine Papprolle in der Hand. Diese wurde dann mit Federn gestopft. Das fanden die Kinder schon ziemlich spannend. Dann gab es einen lauten Knall, als Iduna geräuschvoll in die Rolle pustete und die Federn flogen durch die Luft. Die Federn und zusätzliche Papiere und Folien kamen von oben heruntergesegelt und die Kinder lagen teilweise einfach nur da und haben sich berieseln lassen, wie Schnee. Da haben sie mittendrin in diesem Geschehen gesteckt und sich verzaubern lassen. Das ist für mich Theater!« _der Erzieher André

Claudia Fröhlich beschreibt, dass es in der Theaterarbeit mit den Jüngsten »im besten Fall [...] eine Art gegenseitiges Führen und Folgen [gibt, R. D.], das heißt, die Kinder nehmen Anregungen auf, transformieren das dargebotene Material und die Impulse, doch auch die Erzieherin [oder die Künstlerin, R. D.] fängt Situationen und Ideen auf, die ihr von den Kindern zugespielt werden« (WEIDEMANN/WEIDEMANN/FRÖHLICH 2010, S. 29). Sehr anschaulich schilderte die Theaterpädagogin Cindy in ihrem Blogbeitrag, wie sie die Impulse der Kinder aufgriff, als sie ihre Formen der Kontaktaufnahme zu den Kindern reflektierte: »mal über die Nachahmung von Bewegungen, mal über Geräusche oder Wiederholungen und Steigerungen«. Da liegt es nahe, dass das Beobachten und Wahrnehmen der Kinder für die Theaterleute elementar war.

»Als Künstler habe ich das Bedürfnis, viel zu beobachten und zu spüren, wie die Kinder reagieren, wenn ein Impuls hineingegeben wird. Die Kinder stehen für mich im Vordergrund.«_der Künstler Aloisio

Häufig dienten den Theaterleuten ihre Beobachtungen als Anknüpfungspunkte für neue Impulse.

Die Theaterpädagogin Cindy hatte während ihrer Beobachtungen festgestellt, dass die Bewegungs- und Spielformen der Kinder, wie für das Explorationsspiel typisch, häufig mit dem Thema »fallen« zu tun hatten. Die Kinder kletterten auf



Mattenstapel oder Sprossenwände und ließen sich von dort herunterfallen. Sie stiegen auf ein Podest und ließen von dort Bausteine fallen. Sie rannten durch den Raum und warfen sich auf oder gegen eine Matte. Cindy griff diese Beobachtungen auf und brachte Materialien, wie Federn, Tücher, Folien und Papiere mit, die sie von einer Sprossenwand fliegen ließ. So regte sie die Kinder zum eigenen Ausprobieren an.

Dennoch stellten sich die Theaterleute immer wieder die Frage, ob es genüge, was sie den Kindern mit ihren Anleitungen und Impulsen anbieten. Dabei fühlten sie sich selbst manchmal hin- und hergerissen im Spannungsfeld zwischen Kompetenzvermittlung und kreativem Theaterprozess. Die Herausforderung bestand für sie darin, das Gefühl, den Kindern theatrale Formen vermitteln zu müssen, loszulassen und ihnen dadurch den Freiraum für kreative Prozesse zu geben.

»Mit Kompetenzvermittlung meine ich nicht das Theaterspielen, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen – damit die Kinder besser sprechen lernen oder damit sie besser in der Gruppe agieren. Ich denke eher daran, dass beim Theaterspielen bestimmte theatrale Elemente oder Mittel eingesetzt werden sollen. Ein Objekt soll zum Beispiel verwandelt werden und dann machen wir das in einer bestimmten Form. Aber ich merke immer mehr, dass ich das ja nicht unbedingt so machen muss, sondern dass ich die Form ja auch öffnen kann.«_die Theaterpädagogin Kathleen

Der Theaterpädagoge Stephan Hoffmann setzt für die Theaterarbeit mit Kindern ein bestimmtes Bild vom Kind voraus und »betont im Umkehrschluss zu Jean Piagets These von der ‚Egozentrik des Kindes«, dass es beim Theaterspielen darum geht, die Egozentrik des Erwachsenen aufzugeben und die Kinder als tatsächliche Akteure zu sehen, denen es einen Freiraum für ihre eigenen ästhetischen Erfahrungen und Gestaltungsprozesse zu eröffnen gilt« (MARQUARDT 2010, S. 30 mit Bezug auf HOFFMANN 2009, S. 61–63).

Die Gratwanderung zwischen Anleitung und Zurückhaltung, das Finden der Balance zwischen Vorgaben und Ausprobieren lassen war für die Theaterleute ein Lernprozess. Sie entdeckten, dass vor allem dann interessante Momente entstanden, wenn sie sich mit ihren eigenen Aktivitäten zurücknahmen und offen dafür waren,

die Aktionen der Kinder als Impulse zu verstehen und aufzunehmen.

»Ich finde es angenehm, so eine Zeit zu haben, wo man wirklich zusammen mit den Kindern forschen kann und nicht den Druck hat, ihnen irgendetwas zu vermitteln, was sie danach aufführen müssen. Ich habe das Gefühl, dass diese Form des Theaters die Kreativität mehr in Fluss bringt. Je mehr ich mich mit meinen Impulsen zurücknehme, desto mehr entsteht.«_die Theaterpädagogin Cindy

Ausprobieren lassen

Wie bereits in zahlreichen Beispielen des vorangegangenen Kapitels beschrieben, regten die Anleitungen und Impulse der Theaterleute die Kinder dazu an zu experimentieren und auszuprobieren. Gleichzeitig bekamen sie auch die notwendigen Freiräume dafür.

Den Kindern wurden verschiedene Materialien zur freien Verfügung gestellt. Philip setzte sich besonders intensiv mit einem Tuch auseinander. Er probierte mehrfach aus, wie das Tuch am besten in die Luft zu werfen sei. Dabei ging er in die Hocke um Schwung zu holen, warf



das Tuch mit gestrecktem Arm über seinen Kopf in die Luft, folgte der Flugbahn mit seinem Blick und jauchzte dabei voller Freude.

Nachdem die Schauspielerin Iduna in ihrer kurzen Performance Federn durch die Küchenrolle gepustet hatte, gingen die Kinder auf sie zu und stopften Federn in die Rolle, damit sie von Iduna erneut herausgepustet werden konnten. Später erkundeten die Kinder das Laken, in dem Iduna lag, und probierten die Materialien selber aus.



Im gesamten Theaterprozess spielte das Prinzip der Freiwilligkeit eine bedeutende Rolle. Die Freiwilligkeit, sich zu entscheiden (mit) zu spielen oder zuzuschauen, in die Position der Theatermacher_in oder der Zuschauer_in zu gehen, sich mit etwas

rezeptiv oder produktiv auseinander zu setzen, ist im Theater mit den Jüngsten unbedingt notwendig. Wie auch Petra Paula Marquardt feststellte, ist sie grundlegend, »um in der Theatergruppe eine geschützte und freundliche Atmosphäre herzustellen, die für die Kinder hohen Anforderungs-, aber keinen Zwangscharakter besitzt« (MARQUARDT 2010, S. 34). Freiwilligkeit bedeutet für so junge Kinder, »ihre eigenen Impulse wahrnehmen zu lernen und sich in ihrem Handeln als selbstbestimmt und selbstwirksam zu erfahren« (ebenda).

Während die anderen Kinder das Laken, in dem die Schauspielerin Iduna lag, erkundeten, saß Marten im Hintergrund auf der Matte und beobachtete das Geschehen.



5

Kreative und theatrale Momente erleben – Theater erfahren

Eine der wichtigsten Fragestellungen in der theaterpädagogischen Arbeit mit den Jüngsten ist, wie es gelingen kann, zu kreativen und theatrale Momenten zu kommen und Theatralität erfahrbar zu machen.

Das Spiel miteinander – die Entstehung kreativer Momente

Kreative Prozesse sind eng an soziale gebunden und bedürfen wiederum des Rückbezugs auf »die das Kind bestimmenden sozialen Zusammenhänge« (PANKAU 2007a, S. 16). Als besonders anregend, schöpferisch, erfahrungsreich, emotional und beglückend können Momente im Projekt »Große Sprünge« beschrieben werden, in denen die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern als ein gemeinsames Spiel erlebt wurde, in dem beide gleichberechtigt Impulse geben und empfangen konnten, wenn die Kinder eine unmittelbare positive Resonanz auf ihr selbst gestaltetes Tun, ihre Fragen, ihre Experimente, ihre Erfahrungen oder ihre Ideen von den Erwachsenen erhalten haben. In solchen Situationen entwickelten die Beteiligten zusammen etwas Neues, nicht Vorgedachtes und machten eine gemeinsame (neue) Erfahrung.

»Ich möchte, einen Spielraum der Begegnung, des Kontaktes eröffnen, um zu gucken, was sich in dem Moment ereignet zwischen allen Beteiligten, was sich für das Kind ereignet, bei den Kindern untereinander, dann mit den Erwachsenen, auch mit ihren Erziehern, die sie bestenfalls auch mal anders erleben können. Ich glaube, das ist so ein Ereignisraum eigentlich.

Eine Theaterstunde war richtig gut, wenn es ein Zusammenspiel zwischen allen Beteiligten gab, dass wir Impulse rein gegeben haben, Impulse von den Kindern zurückbekommen haben, im Austausch waren, das gemeinsame Gestalten des ganzen Beisammenseins.«_ die Theaterpädagogin Kathleen

Kleinkinder sind in besonderer Weise »auf einen wechselseitigen Austausch von Lebensäußerungen mit ihren Bezugspersonen angewiesen« (MARQUARDT 2010, S. 21). Für sie ist es enorm wichtig, auf bestimmte Aktionen eine Reaktion zu erhalten. Im positiven Fall kann diese Reaktion ein Nachahmen oder ein Anknüpfen an ihren Handlungen sein. Nachahmen und nachgeahmt werden steht für Kleinkinder »für sehen und gesehen werden, für eine unmittelbare Resonanz auf das Gegenüber und für zwischenmenschliche Beziehungsaufnahme. In diesem Sinne ist es den Kindern auch wichtig, dass die Spielleiterin ihre Impulse nachahmend aufgreift« (ebenda, S. 22 f.).

In der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes »Große Sprünge« wurde das entwicklungspsychologische Phänomen »Nachahmung« aus dem Blickwinkel des künstlerischen Prinzips der Wiederholung betrachtet. Während Nachahmen durchaus in Momenten der Kontaktaufnahme eine Rolle spielte, ging es in der Entstehung eines gemeinsamen Spiels eher um Wiederholungen, die bewusst gesetzt und zum Teil auch eingefordert wurden (»Nochmal!«).

In einer Theaterstunde bewegten sich die Kinder und Erwachsenen als Katzen zur Musik durch den Raum. Laszlo robbte auf die Theaterpädagogin Kathleen zu und stoppte vor ihr. Sie lachte ihn an und begann, sich wie ein Kätzchen über die Hand zu schlecken. Laszlo setzte sich vor Kathleen auf seine Knie, richtete sich auf und fuhr seinen Arm weit nach oben aus. Dann schleckte er sich ebenfalls mehrfach über seine Hand, während Kathleen



dies auch noch einmal tat. Unwillkürlich bekamen die beiden sofort Zuschauer für ihre Szene: Franz und Kostja knieten sich vor die beiden hin und schauten zu, um dann im gleichen Moment wie Kathleen und Laszlo auf allen Vieren weiterzuziehen. Das Theater war vorüber.

Aus der Begegnung von Kathleen und Laszlo, die hier beide Katzen spielten, entstand ein gemeinsames Spiel, in dem die Wiederholung der Schleckbewegung eine wichtige Funktion, die der Kommunikation und heimlichen Übereinkunft über eine von beiden geteilte Phantasie übernahm. Offensichtlich war dieser Moment auch für andere Kinder so interessant und intensiv, dass sie die Szene als Zuschauer zu einem theatralen Moment werden ließen.

Die Theaterpädagogin Cindy beschrieb im Blog: »Ich bemerke, dass meine Zusammenkünfte mit den Kindern nach ähnlicher Struktur verlaufen: Kontaktaufnahme, gemeinsames Spiel (Entwicklung von Regeln, Wiederholungen, Steigerungen), Spielen und Freuen, Hinwendung zu etwas Neuem.« Das gemeinsame Spiel ist also eng an eine emotionale Beteiligung gebunden (»Spielen und Freuen«, hier waren auch in der Analyse der Beobachtungen deutliche Koppelungen erkennbar).

Simon ging zum Fensterbrett, auf dem eine Spielzeugtasse stand. Er nahm sie und reichte sie der Theaterpädagogin Cindy. Sie tat so, als schmeckte der Inhalt sauer. Simon sagte: »Nein!«, ging erneut zum Fensterbrett, tat so, als füllte er etwas ein und brachte ihr erneut die Tasse. Cindy »trank« und machte: »Hmhhh, das ist nicht sauer!« Simon lachte.

Cindy ging unmittelbar auf Simons Spielphantasie ein. Durch sein: »Nein!« hatte er klar zum Ausdruck gebracht, dass er nicht wollte, dass das Getränk sauer schmeckte. Cindy hatte seine Spielidee erkannt und darauf reagiert. Das erfüllte ihn mit Freude.

Durchgängig war zu beobachten, dass ein Spiel miteinander immer auf einer positiven Resonanz Erfahrung beruhte: ein Spielvorschlag wurde von der Spielpartner_in angenommen, das Spielprinzip erkannt oder gemeinsam eines entwickelt. Wechselseitig gab es einen Austausch von Aktion und Reaktion. Das rief bei allen Beteiligten Kreativität und große Freude hervor. Sie erfuhren also durch die Resonanz in der Interaktion auch eine innere emotionale Resonanz. Die Theaterpädagogin Kathleen beschrieb mehrmals, dass sie im Spiel mit einzelnen Kindern interessante und intensive Momente von großer Nähe erlebte. Resonanz scheint damit nicht nur ein Schlüssel in der ästhetischen Bildung allgemein, sondern insbesondere im Theater mit den Jüngsten zu sein.

Immer wieder war zu beobachten, dass die Impulse, aus denen sich ein gemeinsames Spiel entwickelte von Kindern ausgingen. Offenbar war es für sie wichtig, eigene Impulse setzen zu können.

Mimi hielt einen langen, rechteckigen Baustein in den Händen. Mit diesem kam sie auf die Theaterpädagogin Cindy zugehauert. Cindy reagierte darauf, indem sie mit dem Kopf ein wenig zurückwich und einen Laut von sich gab. Daraufhin lachte Mimi. Sie hielt den Baustein immer noch über Cindys Kopf und bewegte sich in kleinen Schritten auf sie zu. Cindy rollte, auf einem Rollhocker sitzend, ein kleines Stück zurück und gab dabei »ängstliche« Laute von sich. Mimi lachte und trieb Cindy so durch den ganzen Raum, bis sie rückwärts an ein Bücherregal stieß. Mimi berührte Cindy nun vorsichtig am Kopf und diese rutschte daraufhin langsam vom Hocker.

Das gemeinsame Spiel beruhte auf einer unausgesprochenen Vereinbarung zwischen Mimi und Cindy mit einem festgelegten Handlungsrahmen und Spielregeln: Mimis Bewegung des Bausteins über Cindys Kopf war Auslöser einer Rückwärtsbewegung und eines Geräuschs von Cindy (ihre Reaktion auf Mimis Aktion).

Die Wiederholung dieser Folge bestätigte das Spielprinzip und führte zu einer Weiterentwicklung an dem Punkt, als Cindy die Spielregel, rückwärts wegzurollen, nicht mehr einhalten konnte. Daraufhin berührte Mimi Cindy mit dem Baustein, was eine neue Reaktion von Cindy, nämlich das Herunterrutschen vom Hocker zur Folge hatte.

Verfolgte ein Kind den Wunsch, eine_n Spielpartner_in zu finden und erlebte es keine Reaktion auf seine Impulse und Spielvorschläge, brach es seine Spielhandlungen ab.

Lina bewegte sich auf allen Vieren und gab Geräusche wie ein Tiger von sich. Mimi und Philip stritten sich neben ihr um ein Seil und kreischten kurz laut auf, weshalb die Tigergeräusche von Lina ein bisschen untergingen. Lina schlug nacheinander mit ihren Händen auf den Boden und machte dann einen kleinen Satz mit dem Oberkörper nach vorn. Das wiederholte sie, wobei sie ihr Hinterteil nach oben streckte und wiederum ihr Tigergeräusch machte. Man konnte erkennen, dass sie außerdem ihr Gesicht verzog. Nun machte sie ein paar schnellere Sätze hintereinander nach vorn, begleitet von lauterem und schneller aufeinanderfolgenden Geräuschen. Möglicherweise wollte sie damit auf sich aufmerksam machen, da niemand auf ihr Spiel einging. Simon baute einen Turm aus Schaumstoffelementen, Philip und dann auch Sandra sprangen vom Mattenstapel, Cindy stand daneben und beobachtete Simon. Lina machte direkt zu Cindys Füßen ihre Geräusche, auch ein längeres »uuuuuaahhh«. Cindy half Simon beim Bau seines Turms. Mimi kam ebenfalls zum Turm. Nun richtete Lina sich auf und setzte sich direkt neben Simon und Mimi. Sie wendete sich den beiden zu und macht wieder: »uuuaahhuuaahhh«. Die beiden Kinder reagierten nicht. Daraufhin drehte sich Lina um und stand auf. Sofort beteiligte sie sich am



Spiel von André und Philip, die zusammen eine Feder in die Luft pusteten. Lina versuchte hier mehrfach vergeblich, verschiedene Spielpartner_innen zu finden. Sie wendete sich an Cindy, Simon und Mimi. Obwohl sie ihre Darstellung wiederholte, variierte und steigerte, reagierte niemand auf ihr Spielangebot. Daraufhin beendete Lina ihr Spiel, verließ ihre Tiger-Darstellung und wendete sich André und Philip zu, die bereits zusammen spielten, um sich deren Spiel anzuschließen.

Wie aus den bereits beschriebenen Beispielen hervorgeht, ist ein Spiel miteinander nicht denkbar, ohne dass die Spielpartner_innen einander wahrnehmen und im Spiel einander zuschauen, um an der Aktion des anderen anzuschließen. Das Prinzip des Zuschauens ist damit Teil des gemeinsamen Spiels. Das Spiel wurde auch durch

Kinder bereichert, die zunächst zuschauten und dann begannen mitzuspielen.

Die Theaterpädagogin Kathleen saß im Theaterraum und hatte an ihren nackten Füßen jeweils einen Gummihandschuh. Die Gummifinger hingen von ihren Zehen herunter. Stefanie saß an einem der Füße, hielt mit ihrer linken Hand ihren aufgeblasenen Gummihandschuh fest und zog mit der rechten an einem der Gummifinger an Kathleens Füßen. Es gab ein schnalzendes Geräusch, als der Finger zurückschnallte. Kathleen sagte daraufhin: »Aua!«. Stefanie amüsierte sich darüber und wiederholte das immer wieder. In respektvollem Abstand zum anderen Fuß von Kathleen saßen Paul und sein Freund. Sie näherten sich dem Fuß immer, wenn sie meinten, dass Kathleen es nicht bemerkte, und zogen dann kurz an einem Finger. Stefanie zog so stark, dass

einer der Finger abbriss. Lachend hielt sie den Gummifinger in der Hand, während Kathleen »jammerte«. Dann zog sich Kathleen einen neuen Handschuh über den Fuß.

Nachdem sich Natalie bis dahin an Kathleens linkem Fuß bei den beiden Jungen aufgehhalten und von dort aus Stefanies Spiel zugeschaut hatte, setzte sie sich nun auf die andere Seite. Auch Lars kam hinzu. Gemeinsam saßen sie um Kathleens rechten Fuß und zogen an den Gummifingern, immer wieder. Kathleen reagierte nach dem schnalzenden Geräusch der Finger jeweils mit einem »Aua!«. Die Kinder freuten sich daran und amüsierten sich darüber.



Natalie zog konzentriert an einem Gummifinger. Sie zog immer weiter, mit aller Kraft, lehnte sich im Sitzen und dann im Stehen nach hinten, drehte sich um und

zog, während sie lief, weiter. Kathleen ließ ihren Fuß und das Bein folgen. Der Gummifinger war jetzt schätzungsweise 30 bis 40 Zentimeter lang.



Das Spiel wurde die ganze Zeit von anderen Kindern beobachtet.

Auch in diesem Beispiel setzte ein Kind einen Impuls und die Theaterpädagogin reagierte darauf, woraufhin sich ein Spiel zwischen diesen beiden (und später weiteren, vorher zuschauenden Kindern) entwickelte. Anfänglich wurde das Spiel zwischen Stefanie und Kathleen durch das wiederholte Erleben befeuert: Stefanie erlebte, dass ihr Tun eine bestimmte immer wiederkehrende Wirkung hatte (das geräuschvolle Zurückschnallen des Gummifingers) und eine Reaktion von Kathleen (»Aua!«) hervorrief. Das erfreute und amüsierte sie (starke emotionale Erfahrung). Gleichzeitig wurde sie dadurch mutiger (übermütiger) und experimentierfreudiger. Möglicherweise wollte sie ausprobieren, was sie tun müsse, damit sich Kathleens Reaktion veränderte. Die emotionale Beteiligung (also innere Resonanz) war für den Fortgang dieses Spiels wesentlich. Das Spiel zog weitere Kinder an, die offensichtlich beim Zuschauen das Bedürfnis danach entwickelten mitzu-

spielen. Sie stiegen in das Spiel zunächst in der gleichen Weise ein, wie sie es zuvor bei Stefanie gesehen hatten. In der Wiederholung erfuhren sie das Spielprinzip und bauten es aus. Natalie wagte sich schließlich mehr als Stefanie. Sie zog aus Leibeskräften an dem Handschuh.

Kathleen selbst beschrieb im Anschluss an diese Theaterstunde diese Sequenz als emotional sehr stark berührend: »Das war ein besonderer Moment, als ich da im Raum saß und die Handschuhe an den Füßen hatte. Und dann dieser Kontakt, als die Kinder daran ziehen und loslassen und ich mache dieses Geräusch! Und dann gibt es diese Wiederholung! Das war nur in diesem Moment. Und das ist für mich auch Theater: dieses flüchtige Moment. Es ereignet sich in diesem Moment. Das kannst du nicht wiederholen. Und das kann man irgendwie auch nicht in Worte fassen, was da zwischen dem Kind und mir passiert ist. Weil das sind so Momente, in denen ich das Gefühl habe, da passiert was zwischen dem Kind und mir, ein Spiel, was man auch nicht genau beschreiben kann. Das macht mit mir etwas. Es berührt mich total tief und vielleicht auch das Kind. Und wir feuern uns gegenseitig an. Wir spielen es weiter und treiben das Spiel gemeinsam voran und improvisieren dann ja auch. Dann entsteht schon wieder etwas Neues. Das sind für mich so Momente, wo ich denke: ›Wow!‹ Da passiert so viel!«

Zuschauen, Zeigen, Präsentieren – die Entstehung theatraler Momente

Theater beruht auf dem Handeln, dem performativen (aufführenden) Spiel vor Publikum (vgl. MARQUARDT 2010, S. 16). »Es findet eine theatrale Kommunikation zwischen Spielern und Publikum statt [...]. Theater vollzieht sich [...] in einer definierten Raum- und Zeitinsel, auf der sich Menschen unmittelbar begegnen und gemeinsam eine Situation gestalten, die durch einen Rahmen geschützt und innerhalb dieses Rahmens durch spielerische

Freiheit gekennzeichnet ist« (ebenda, S. 17 mit Verweis auf LIEBAU/KLEPACKI/ZIRFAS 2009, S. 57–59).

Im Projekt »Große Sprünge« wurden die Kinder zu Theatermacher_innen und Zuschauer_innen. Nicht selten verlief der Wechsel zwischen beidem fließend. Petra Paula Marquardt zufolge greift »der Wechsel zwischen Spieler- und Zuschauerrolle im Theaterspiel mit Kindern ab zwei Jahren Aspekte auf [...], die das zweijährige Kind gerade in seiner Ich-Entwicklung als Individuum in Unterscheidung zu anderen und in seiner Sozialentwicklung als Teil einer Gemeinschaft mit anderen durchlebt. In einer sehr frühen Form der wechselseitigen Selbst- und Fremdreflexion geht es Kindern im Theaterspiel erst einmal um gegenseitige Resonanz, um ein einfaches Sehen und Gesehenwerden. Es geht darum, diese positive Form von Aufmerksamkeit auf die eigene Person zu erfahren« (MARQUARDT 2010, S. 33f.).

In vielen der oben erläuterten Beispiele sind bereits theatrale Momente erkennbar: es entsteht ein Spiel und es finden sich Zuschauer_innen dafür. Darüber hinaus konnten Spielsequenzen beobachtet werden, die Theatralität bereits in sich trugen, die durch Zuschauer_innen manifestiert wurde, beispielsweise als alle Kinder in einer Theaterstunde am Mattenstapel waren und Sara auf den Matten stand und sang. Aus dem bewusst gezeigten Spiel entstand Theater.

Lenny sprang von einem Podest herunter und die Theaterpädagogin Cindy, die davor saß, klatschte daraufhin. Lenny freute sich und lachte. Er wiederholte das Herunterspringen noch einige Male vor Cindy, seinem Publikum. Beim Springen streckte er beide Arme von sich. Wenn Cindy klatschte, lachte er und stieg erneut auf das Podest. Ein Mädchen hatte das Geschehen beobachtet und stieg nun ebenfalls auf das Podest. Dabei schaute sie Cindy erwartungsvoll an. Cindy klatschte und das Mädchen freute sich. Lenny trampelte auf dem Podest, bevor

er erneut heruntersprang. Das Mädchen warf einen Baustein vom Podest herunter und grinste. Danach tippelte sie mit ihren Füßen auf dem Podest und Cindy klatschte wieder. Zwei weitere Mädchen kletterten nun auf das Podest und boten Cindy Bausteine an. Sie klatschte Applaus und die Kinder wiederholten ihre Handlungen auf dem Podest immer wieder. Schließlich forderten sie Cindy auf, ebenfalls auf das Podest zu klettern, während sie sich davor setzten und erwartungsvoll nach oben schauten.

Die Theaterpädagogin Cindy ließ Lennys Spiel zu einer Performance werden. Sein Sprung vom Podest wurde unmittelbar von Cindys Applaus beantwortet (positive Resonanz), was ihn erfreute, zur Wiederholung antrieb und darüber hinaus ermutigte, seinen Auftritt – denn dazu wurden die Sprünge nun – zu variieren. Die theatrale Situation zog weitere Performerinnen an, die sich für ihren Auftritt jeweils etwas anderes ausdachten und damit auch die Reaktion ihres Publikums testeten: einen Baustein werfen und reichen oder mit den Füßen tippeln. Cindys Resonanz auf ihre »Auftritte« erfreute alle Kinder und ermunterte sie zu Wiederholungen. Schließlich wollten sie die Rollen tauschen und selbst einmal Zuschauer_innen sein, weshalb sie Cindy um ihren Auftritt baten.

Das (künstlerische) Prinzip der Wiederholung ist in theatralen Situationen offenbar eines, das Resonanz erzeugen kann. So wurde es von den Kindern auch bewusst eingesetzt – andererseits aber auch eingefordert, um sich beispielsweise etwas noch einmal (genau) anschauen zu können, was wiederum für den Genuss (die innere Resonanz) spricht, den die Kinder dabei verspürten. Wie aus der Analyse der Beobachtungen hervorgeht, war Zuschauen stark an emotionale Reaktionen gekoppelt. In den Theaterstunden mit den Jüngsten spielte es eine wichtige Rolle:

- Kinder schauten sehr konzentriert zu und genau hin, um zu ergründen, wie etwas entsteht oder funktioniert, was genau jemand macht. Sie schauten aus Neugier zu, beispielsweise als ihre Eltern bei der Theaterstunde dabei waren und mitspielten.
- Kinder schauten sich selbst im Spiegel zu.
- Wie oben bereits in einigen Beispielen erläutert, schauten Kinder zu, wenn Erwachsene und Kinder oder Kinder mit Kindern gemeinsam spielten. Auch die Explorationspiele einzelner Kinder wurden verfolgt.
- Einzelne Kinder schauten gemeinsam mit einem Erwachsenen zu, was die anderen machten. Zum Teil stiegen sie in das beobachtete Spiel ein und wieder aus.
- Bei ihnen noch Unbekanntem oder Fremdem schauten Kinder (insbesondere die neu in der Gruppe, länger nicht da oder kurz vor der Theaterstunde aufgewacht waren) erst einmal (zum Teil auch sehr lang) zu, aber auch um sich an die Atmosphäre zu gewöhnen oder um Vertrauen und Sicherheit zu gewinnen.
- Kinder schauten zu, wenn etwas gezeigt wurde, zum Beispiel wenn andere Kinder die von ihnen gemalten Bilder zeigten oder ihr Schattenspiel ausprobierten.
- Erwachsene (Erzieher_innen und Theaterleute) schauten Kindern bei ihrem Spiel zu.

Neben den aus dem Spiel heraus entstandenen Zuschauersituationen gab es auch solche, die bewusst von den Theaterleuten geschaffen wurden, um den Kindern kleine Performances zu zeigen. Zum Teil hatten die Theaterleute hierbei große Schwierigkeiten, da die Kinder mit ihnen vertraut und es gewohnt waren, gemeinsam mit den Erwachsenen zu spielen. Daher blieben sie nur kurze Zeit in der zuschauenden Position. Häufig fühlten sie sich sofort eingeladen mitzuspielen, wenn die Künstler_innen etwas zeigten.

Die Künstlerin Iduna baute in der Raummitte ein Zelt, mit dem die Kinder zuvor auch schon als Boot gespielt hatten, auf. Sie setzte sich hinein. Die Theaterpädagogin Cindy setzte sich auf die blaue Matte zu den Kindern. Sofort liefen einige Kinder auf das Zelt zu. Iduna breitete die Arme weit aus und sagte »Das ist mein Zuhause!« Der Erzieher André rief die Kinder zurück auf die Matte. »Und das ist euer Zuhause«, sagte Iduna und wies auf die blaue Matte. Sandra setzte sich dennoch direkt neben Iduna. Cindy und André riefen nach ihr. Lars krauchte unter Idunas Arm ins Zelt hinein. Auch er wurde von den Erwachsenen gerufen. Iduna sagte: »Das Zuhause kommt gleich zu euch.« Lars, Sandra und Philip wurden erneut zurück auf die Matte gerufen. Während Philip und Sandra zurückgingen, blieb Lars vor dem Zelt hocken. Iduna sagte: »Das ganze Boot, das ganze Zuhause kommt gleich zu euch. Ruft mich mal! Komm, komm! Ruft das Boot!« Cindy rief: »Lars!« und »Komm, komm!« Cindy, André und die Kinder riefen dann das Boot und Iduna zeigte Lars mit dem ausgestreckten Arm »das Land« (die Matte), wo er hin sollte. André rief ihn wieder und dabei weiter



alle zusammen: »Komm, Boot, komm!« Iduna rutschte sitzend im Zelt nach vorn zur Matte und vor ihr hoppelte auch Lars wieder zur Matte.

Offenbar wollte Iduna hier den Kindern etwas zeigen. Die Erwachsenen versuchten eine Zuschauersituation zu etablieren, in der die blaue Matte der Platz der zuschauenden Kinder und das Zelt Idunas Bühne sein sollte. Die Kinder, die zuvor bereits mit dem Zelt (und mit Iduna und dem Zelt) gespielt hatten, wollten jedoch sofort in Idunas Spiel einsteigen. Sie sahen nicht alle die Notwendigkeit, Iduna »vom Land aus« zuzuschauen. So entstand der Eindruck der »Verteidigung des Bühnenraums«. Später stellten Iduna und Cindy fest, dass sie die Zuschauersituationen eher als ein Zurückhalten der Kinder erlebten.

War die Etablierung der Zuschauersituation gelungen, wurden die zum Teil 15-minütigen Performances der Theaterleute von den Kindern sehr genau beobachtet und konzentriert verfolgt. Dabei gingen die Kinder emotional stark mit.

»Iduna liegt unter dem Laken im Zelt und tut, als ob sie schläft. Ab und zu gähnt sie oder gibt einen Laut von sich, langsam wacht sie auf. Die zuschauenden Kinder zeigen abwechselnd mit dem Finger auf Iduna, dann zu mir und lachen. Sie erfreuen sich über die Bewegungen und Äußerungen von Iduna und zappeln auch mit den Armen und Beinen mit.« _die Theaterpädagogin Cindy



In einer der Performances hingen Papierbahnen im Raum, auf die Schatten pro-

jiziert werden. Die Theaterpädagogin Kathleen hatte sich zu den Kindern in die Zuschauerreihe gesetzt. Alexander, der neben ihr saß, lächelte und schaute mit großen Augen nach vorn. Dann trat der Künstler Aloisio dicht an eine der Papierbahnen heran und schnitt ein Loch in Höhe seiner Brust hinein. Alexander sagte entsetzt: »Auweia! – Kaputt!«

Von den Theaterleuten wurden unterschiedliche Möglichkeiten ausprobiert, Zuschauersituationen zu schaffen. Ihnen gelang dies überwiegend mit:

- dem Bilden eines Kreises, in dessen Mitte jemand etwas zeigte,
- der Teilung der Kindergruppe in Performer_innen und Zuschauer_innen,
- Erwachsenen, die sich mit den Kindern gemeinsam vor die Bühne setzten und zuschauten,
- einer Glocke als Zeichen für Beginn und Ende des Vorspiels,
- einer klaren Etablierung von Spielfläche und Zuschauerplätzen, unter anderem durch den Aufbau eines Bühnenbildes und von Matten, Kissen oder Teppichen zum Sitzen,



- einer imaginativen »Tür« zur Bühne, sodass die Spielfläche erst betreten werden durfte, wenn die Tür offen war. Durch sie wurde das Theater für die Jüngsten mit dem Theater mit den Jüngsten verbunden.

Besonders erfolgreich war die Theater-schildkröte Schildi, die nach der Begrüßungsrunde zu Beginn jeder Theaterstunde als Zuschauerin auf einen besonderen Platz inmitten der anderen Zuschauerplätze gesetzt wurde. Wie oben schon



beschrieben, identifizierten sich die Kinder sehr stark mit Schildi, sodass sie sich ohne Weiteres an ihre Seite begaben und mit ihr gemeinsam zuschauten.

In der ersten Theaterstunde, in der das Zuschau-Setting in der Kita »Wummelbude« etabliert wurde, erklärte die Theaterpädagogin Kathleen, dass man sich, wenn man wollte, auf die Matten am Rand setzen und zugucken könnte. Sie setzte Schildi auf einen Schaumstoffwürfel, ihren eigenen Zuschauerplatz. Die Researcherin als ständige Beobachterin setzte sich ebenfalls in die Zuschauerreihe.

Während eines Imaginationsspiels sagte Paul entschlossen: »Ich schaue zu.« Mit ihm gingen fünf andere Kinder und setzten sich auf die Matten.

Später wurde die Kindergruppe geteilt. Während die eine Hälfte der Gruppe Stopptanz spielte, schauten die anderen Kinder gemeinsam mit den Erzieher_innen und der Theaterpädagogin zu.



Kathleen beschrieb anschließend, dass es sie überrascht hätte, dass die Kinder so lang in der Zuschauerkonzentration geblieben waren. Lajos hatte neben ihr auf dem Zuschauerplatz gesessen und gesagt: »Jetzt sind wir Zuschauer! Wir schauen

zu.«, und auf der Bühne: »Jetzt sind wir auf der Bühne! Die ganze Bühne.«

Auch später noch setzten sich die Kinder während der Theaterstunden bewusst auf den Zuschauerplatz.

Schildi nach der Begrüßungsrunde in die Zuschauerreihe auf ihren Platz zu setzen, wurde für die Kinder zum Ritual. Nicht selten stellten sie das Kissen für Schildi bereit.

Situationen, in denen die Kinder Zuschauer_innen hatten, wurden von ihnen durchaus genutzt, um sich bewusst zu präsentieren.

Während des Stopptanzes schaute ein Teil der Gruppe den anderen Kindern zu: Anna begann Schwung zu nehmen, um eine weitere Pirouette zu versuchen. Dann brach sie ihre Bewegung jedoch ab und ging auf die Matte zu, auf der die zuschauenden Kinder saßen. Erst hier drehte sie sich um sich selbst. Das wiederholte sie. Natalie, die zuschaute, klatschte in die Hände.

Außerdem schufen sich die Kinder auch selbst Zuschauersituationen, indem sie beispielsweise andere Kinder oder einen Erwachsenen riefen bzw. zu ihnen kamen, um etwas zu zeigen und damit in die Rolle der Performer_innen zu gehen. Dieses bewusste Zeigen und Präsentieren geschieht in Erwartung einer Reaktion, eines Feedbacks.

Anna legte sich zwei Tücher über den Kopf und kam so auf die Researcherin zu. Sie stellte sich vor sie, hob ihre ausgestreckten Arme vor ihrem Körper und sagte: »Hu hu, hu hu, ich bin ein Gespenst!«

Nicht selten wurden solche Sequenzen dann auch wiederholt.

Durch die Möglichkeit, in der Theaterstunde etwas zu zeigen, sich zu präsentieren und zuzuschauen, dabei gleichzeitig immer mindestens eine Vertraute (Schildi, daneben natürlich die Researcherin, zeitweise die Erzieher_in, die Theaterleute) als Zuschauerin zu haben, verstanden die Jüngsten, was Theater sein kann.

Nach der Begrüßungsrunde mit Schildi, sagte die Theaterpädagogin Kathleen, dass sie die treue Zuschauerin Schildi nun auf ihren Platz setze. Alexander erwiderte: »Und wir spielen wieder!«

6

Theater mit den Jüngsten und ihren Eltern



»Hier ist Theater!« So empfing Kostja seine Mama zur Theaterstunde.

In der frühkindlichen ästhetischen Bildung wird inzwischen ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, Bezugspersonen in den Lern- und Erfahrungsprozess einzubeziehen, damit dieser nachhaltiger wirken kann. Daher wurde im Projekt »Große Sprünge« von Anfang an, großer Wert darauf gelegt, die Eltern in das Projekt einzubeziehen, wie sich übrigens schon im Projektuntertitel »Theaterarbeit mit Kleinkindern, Eltern und Erzieher_innen« zeigt. Bei Projektbeginn wurden die Eltern über Aushänge in den Kitas und von den Erzieher_innen über die Theaterstunden informiert. Die ersten Begegnungen mit Eltern gab es in der Kita »Wummelbude«, wenn Kinder von den Theaterstunden abgeholt wurden. Anfänglich passierte das häufig zu zeitig, was zu Störungen führte.

Später blieben Eltern, die eher gekommen waren, und schauten zu. Beeindruckend war, dass die Kinder sich dann nicht die gesamte Zeit auf ihre Eltern bezogen, sondern einfach weiterspielten und bei den Theaterstunden dabei waren, fast als seien die Eltern gar nicht anwesend. Die Kinder konnten Materialien, mit denen sie in der Theaterzeit gespielt hatten (zum Beispiel Luftballons), mit nach Hause nehmen, was nicht nur ein Andenken war, sondern auch als Gruß oder Spielimpuls der Theaterleute für die Eltern gelesen werden kann.

Um den Eltern die Möglichkeit zu geben, die Theaterarbeit selbst zu erleben, fanden mehrfach offene Theaterstunden statt. Sowohl die Erzieher_innen als auch die Theaterleute waren überrascht, wie viele Eltern (zum Großteil Mütter und Väter) und Geschwister zu den offenen Theaterstunden kamen. Den meisten Kindern war es sehr wichtig, dass ihre Familie bei dieser Gelegenheit dabei war. Die Kinder, deren Eltern nicht kommen konnten, waren anfänglich meist traurig und enttäuscht. Sie wurden aber durch eine besonders einfühlsame Zuwendung der Erzieher_innen, der Künstler_innen und der anwesenden Eltern gut aufgefangen.



Natalie darf während der Performance von Aloisio und Kathleen auf dem Schoß von Lars' Mami sitzen.

Die Familien-Theaterstunden liefen fast wie normale Theaterstunden ab. Zu Beginn wurden die Eltern von den Theaterleuten begrüßt und es gab einige Informationen zum Projekt. So bald die Erzieher_innen mit den Kindern kamen, ging es los.

Zur ersten Familien-Theaterstunde begrüßten die Kinder ihre Eltern auf eine besonders theatral-gestaltete Weise. Unabgesprochen stellten sie sich in einer Reihe vor der Tür auf und rannten einzeln mit einem »Mami!« oder »Papi!« auf ihre Eltern zu. Das nächste Kind trat erst auf, nachdem das vorherige von seinen Eltern in Empfang genommen worden war. Weder die Theaterleute noch die Erzieher_innen hatten diese Performance inszeniert.

In den Theaterstunden wurden mit den Familien den Kindern bereits bekannte Spiele gespielt. Die Eltern erlebten einen Ausschnitt aus der praktischen Theaterarbeit. Während sie selbst erfuhren, was Theater sein kann (und damit ein neues Theaterverständnis gewannen), sahen sie gleichzeitig, wie ihr Kind Theater machte. Hier waren die Kinder die Theaterexperten.

Auch zu Beginn der Familien-Theaterstunde wurde eine Namensrunde mit der Theaterschildkröte Schildi gemacht. Als die Theaterpädagogin Kathleen Schildi aus ihrer Tasche holte, stellte Lars sie den Eltern vor: »Das ist Schildi!«



Kathleen wollte das Imaginationsspiel mit dem Luftballon erklären. Da machte Laurin Pustgeräusche und richtete sich dabei auf. Damit erklärte er das Spiel auf seine Weise.

Der Künstler Aloisio und die Theaterpädagogin Kathleen zeigten bei ihrer zweiten Familien-Theaterstunde eine Performance. Teile dessen waren den Kindern aus der gemeinsamen Theaterarbeit bereits bekannt. An einer Stelle, an der viele Kinder zuvor erschrocken reagiert hatten, weil Aloisio eine Papierbahn zerschnitt, erklärte Lars seinem Vater: »Der darf das!« Es machte den Eindruck, als wollte er seinen Vater damit beruhigen, damit dieser nicht genauso schockiert reagieren würde, wie die Kinder zuvor.

Am Ende der Familien-Theaterstunde wurde sich wie sonst auch üblich in einem Tschüß-Kreis verabschiedet. Stefanie erklärte: »Erst leise, dann: »Und Tschüß!««

Die Eltern konnten ihre Kinder in dieser besonderen Situation im Kindergarten beobachten. Die Theaterstunde wurde ein Ort, an dem Kinder, Eltern und Geschwister gemeinsam spielten (zahlreiche Beispiele dafür finden sich in den vorangegangenen Kapiteln, unter anderem in Elemente des Theaters mit den Jüngsten). Am Ende der Familien-Theaterstunden gab es für die Eltern die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Viele von ihnen blieben interessiert noch bis zu einer halben Stunde.

Nach der ersten Familien-Theaterstunde wurde der Austausch zwischen Eltern und Theaterleuten wesentlich reger. Die Künstler_innen wurden von den Eltern in der Kita erkannt und angesprochen. Sie berichteten dann unter anderem, was nach den gemeinsamen Theaterstunden zu Hause passierte, beispielsweise dass dort noch weiter gespielt wurde. Sie beschrieben auch, wie schön es gewesen sei, die Kinder bei den Theaterstunden »auch mal im Kindergarten in Aktion zu sehen«.

Zu Hause seien sie ja immer ganz anders. Die Eltern nutzten den Kontakt zu den Theaterleuten, um sich Rückmeldungen zu ihren Kindern zu holen. Außerdem berichteten sie davon, dass die Kinder sich immer auf Theater freuten, »dass es ganz toll« sei und Spaß mache. Die Jüngsten erzählten »immer total begeistert« von den Theaterleuten, am Abend nach den Theaterstunden oder noch mehrere Tage danach.

In einem Gespräch erzählte Kostjas Mutter, dass die Theaterstunden ihrem Kind sehr viel Spaß machten. Er fragte schon immer am Montag, wann Theater sei und sie bekäme ihn am Dienstag, wo sie immer sehr zeitig los müsste, damit aus dem Bett.

Wie in anderen Theaterprojekten mit Kindern unter drei Jahren berichteten die Eltern von Spielideen und Impulsen, die die Jüngsten mit nach Hause brachten (vgl. FRÖHLICH 2010, S. 48). Auch gab es Kinder, die zu Hause vorspielten, was sie in der Theaterstunde erlebt hatten. Manchmal konnten die Eltern das nicht sofort einordnen, beispielsweise wenn Finn seiner Mutter von einer »Schildi« erzählt. Durch den kontinuierlichen Kontakt zu den Theaterleuten konnten die Eltern Zusammenhänge zwischen dem Spielverhalten ihrer Kinder und den Theaterstunden herstellen und deren Aktivitäten nachvollziehen. Sie konnten verstehen, dass für ihre Kinder Theater ein Mittel war, sich die Welt zu erschließen.

Wechselwirkungen im Theater mit den und für die Jüngsten

Eine Untersuchung von Madeleine Fahl

Zur Erlangung des Akademischen Grades »Bachelor of Arts« (B.A.) im Studiengang Elementare Pädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin untersuchte ich im Rahmen des Projektes »Große Sprünge«, inwiefern bei Inszenierungen im Theater für die Jüngsten ästhetische Erfahrungen der Kinder transformiert werden.

Die Bedeutung frühkindlicher Bildung erfuhr in den letzten Jahren eine deutlich gestiegene Aufmerksamkeit und rückte in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit ästhetischer und kultureller Bildung für diese Altersgruppe weiter in den Fokus. Dieser Umstand sowie meine eigenen Erfahrungen aus der Praxis führten dazu, herausfinden zu wollen, wie ästhetische und kulturelle Arbeit mit sehr jungen Kindern aussehen kann, welche Möglichkeiten Kinder haben, Kunst und Kultur zu erleben und vor allem mitzugestalten, wenn man sie lässt und ernst nimmt.

Im Folgenden soll in zusammengefasster Form die Debatte frühkindlicher Bildung diskutiert und die damit einhergehende Bedeutung ästhetischer Bildung dargestellt werden. Daran anschließend werden die Ergebnisse meiner Untersuchung exemplarisch abgebildet.

Debatte frühkindlicher Bildung

Die Frühpädagogik rückt vor allem in Krisenzeiten in den Vordergrund politischer und wissenschaftlicher Debatten. In Deutschland spielten dabei die niedrige Geburtenrate, fehlende Kinderbetreuungsangebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Ergebnisse der Studie des Programme for International Student Assessment (PISA) eine wesentliche Rolle (vgl. OLK 2005, S. 39).

Die frühe Kindheit erfährt in solchen gesellschaftlichen Umbrüchen eine erhöhte politische Aufmerksamkeit und wird als die Phase, in der die »entscheidenden Grundlagen für eine erfolgreiche Akkumulation des sozialen und kulturellen Kapitals« gelegt werden, hervorgehoben (ebenda, S. 55). Nicht selten wird in diesem Zusammenhang auf die ökonomischen Folgekosten zu geringer Investitionen in die ersten Jahre verwiesen (vgl. CLOOS 2009, S. 21). »Der demographische Wandel verlangt von uns, in einem bislang nicht erreichten Ausmaß und kontinuierlich in das Humankapital zu investieren. Die Bedeutung der Bildung für den Wirtschaftsstandort Deutschland wird weiter wachsen. Die Qualität unseres Bildungssystems wächst aber noch nicht angemessen mit. Empirische Studien zeigen, dass die Qualität des gesamten Bildungssystems entscheidend von der Qualität der frühkindlichen Entwicklung abhängt« (BDA 2006, S. 3).

Wie wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Hirnforschung belegen, können in der frühen Kindheit die größten Aneignungsleistungen vollbracht werden und grundlegende Verknüpfungen im Gehirn stattfinden (vgl. WODZICKI 2010, S. 6). Demzufolge unterstützen die Neurowissenschaften indirekt wirtschaftspolitische Interessen und liefern neue Argumente, in die frühkindliche Bildung und damit in die zukünftige Gesellschaft zu investieren. Dabei steht vor allem die »Steigerung der gesellschaftlichen Produktion von Humankapital in einer technologisch modernisierten, auf einen hohen Stand der Wissensproduktion angewiesenen Gesellschaft« im Vordergrund (CLOOS 2009, S. 23 in Bezugnahme auf KLUGE 2003, o. S.). Im Mittelpunkt solcher Überlegungen stehen häufig nicht die Bedürfnisse der Kinder. Vielmehr handelt es sich um erwachsenenzentrierte Interessen, die oftmals in der Zukunft liegende gesellschaftliche Ziele verfolgen (vgl. OLK 2005, S. 40).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, von welchem Bild vom Kind im Zuge bildungspolitischer Entscheidungen und Maßnahmen ausgegangen wird. In einem Verständnis von Kindern als »human becomings« werden diese als »Werdende« und zukünftige Erwachsene betrachtet, denen die Verantwortung der Reproduktion der Gesellschaft obliegt. Geht man allerdings von einem Verständnis aus, welches Kinder als »human beings« anerkennt, die ein Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft, Lebensqualität und Wohlbefinden bereits im »Hier und Jetzt« haben, kann Kindheit nicht als Investition in Humankapital und Bildung, nicht als pure Wissensvermittlung begriffen werden (vgl. ebenda). In Anlehnung an Humboldt sollte Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von sich selbst und der Welt macht, verstanden werden. Sie ist durch einen lebenslangen Prozess gekennzeichnet (vgl. senbjs 2004, S. 18).

Ästhetische Bildung

Die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Aufmerksamkeit an frühkindlicher Bildung rückt auch die Bedeutung ästhetischer und kultureller Bildung für diese Altersgruppe weiter in den Fokus. Bereits im Jahr 2002 stellten die Teilnehmer_innen der Fachtagung »Kinder brauchen Spiel & Kunst« der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) fest, dass es ohne kulturelle Bildung kein angemessenes Konzept von Bildung geben kann (vgl. BOCKHORST/STEEN 2006, S. 10). »Kindliche Entwicklungsprozesse verlangen nach Spiel und Kunst, nach ästhetischer Frühförderung mit Musik und Tanz, Theater und Literatur, Medien und künstlerischen

schen Materialien. Kinder brauchen kreative Möglichkeiten, sich in der Welt zu orientieren und auszuprobieren« (ebenda). Denn wie Prof. Dr. Gerd E. Schäfer schreibt, sind Kinder bereits von Anfang an notwendig kreativ und haben aus eigenem Antrieb Lust am Spielen und Gestalten (vgl. SCHÄFER 2006, S. 45). Von daher muss frühkindliche Bildung mit einem Lernverständnis, welches dem Kind Raum für sinnliche Erfahrungen und Selbstbildungsprozesse ermöglicht, verbunden werden.

An diesem Punkt setzt die ästhetische Bildung an. Sie versteht Bildung nicht in erster Linie als Wissensaneignung, sondern als Ergebnis sinnlicher Erfahrungen, da ästhetische Prozesse als Erkenntnisprozesse, die die Selbstwerdung und Identitätsfindung fördern, zu bewerten sind (vgl. DIENSTBIER 2014, S. 73). Dieses Bildungsverständnis beruht auf den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen der letzten zwei Jahrzehnte und einem Bild vom Kind, welches sich im Rahmen seiner Lebensbedingungen aktiv und kompetent aus sich selbst heraus bildet (vgl. SCHÄFER 2006, S. 37).

In den ersten Lebensjahren erschließen sich Kinder die Welt vor allem durch ästhetisch geprägte Zugänge. In der Auseinandersetzung mit Bezugspersonen und Objekten nehmen Säuglinge und Kinder über sinnliche Erfahrungen ihre Umwelt wahr und bilden darüber Lernstrategien aus. Bereits als Neugeborenes beginnt das Kind sich seine Um- und Mitwelt anzueignen, allerdings nur im Rahmen der Möglichkeiten, die ihm von außen zugetragen werden. Dabei ist es auf sinnliche Erfahrungen angewiesen, aus denen es erschließen kann, was wichtig, bedeutsam und für seine Entwicklung förderlich ist (vgl. ebenda). Die sinnliche Wahrnehmung ist somit Ausgangspunkt aller Selbst- und Welterfahrungen und die erste Bildungsaufgabe des Kindes.

Darüber hinaus bedeutet ästhetische Bildung als Teil kultureller Bildung auch Auseinandersetzung mit Kunst. Die Betrachtung zeitgenössischer Kunst besitzt für die jungen Rezipienten beispielsweise einen hohen Aufforderungscharakter, der sie zur aktiven Wahrnehmung anregt. In diesem Zusammenhang bedeutet Kunst keine Belehrung, sondern vielmehr einen Erfahrungsraum, der Überraschungen, geistiges Abenteuer und Entdeckungen mit sich bringt (vgl. BREYHAN 2010, S. 12).

Kunst erfasst die Welt und sich selbst in einer spezifischen und durch nichts zu ersetzenden Weise. Dabei werden durch kunstförmige Wahrnehmung und künstlerische Praxis die Sinne kultiviert und Formen der Selbst-Erfahrung gestattet: sehen, hören, riechen und sich gleichermaßen als Sehenden, Hörenden, Riechenden erleben. Darüber hinaus sensibilisiert Kunst für Gestalthaftigkeit und erlaubt spielerisches Gestalten unabhängig von einem bestimmten Zweck (vgl. FUCHS 2006, S. 175).

Ästhetische Bildung bedeutet keinesfalls, Techniken und Methoden an die Kinder heranzutragen, die sie in ihrer Kreativität fördern sollen. Vielmehr geht es darum, zu begreifen, dass Kinder bereits von sich aus kreativ sind und diese natürliche Kreativität

von den Erwachsenen wahrgenommen und unterstützt werden sollte. Ästhetische Bildung als Teil kultureller Bildung bedeutet demzufolge sinnliche Erfahrungen sowie kreative Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt im Alltag.

Ergebnisse der Untersuchung

In den Inszenierungen »Mein ... Pffft« (Kita »Wummelbude«) und »Itsy Bitsy« (Kita »Kreuz & Quer«) bilden ästhetische Erfahrungen, die in den Theaterstunden einen hohen Stellenwert bei den Kindern hatten und sich aufgrund ihrer Anforderungen zu Ritualen entwickelten, den Mittelpunkt beider Stücke. In diesem Zusammenhang konnte herausgearbeitet werden, dass die Theaterleute bei der Entwicklung ihrer Inszenierungen in Bezug auf die Quantität der ästhetischen Erfahrungen unterschiedliche Herangehensweisen wählten. Während in der Inszenierung »Mein ... Pffft« eine Vielzahl ästhetischer Erfahrungen aus den Theaterstunden aufgegriffen wurde, konzentrierte sich die Inszenierung »Itsy Bitsy« vordergründig auf ein für die Kinder bedeutsames Phänomen der Theaterstunden und entwickelte dies weiter.

Die Inszenierung »Mein ... Pffft«

In ihrer Inszenierung »Mein ... Pffft« experimentierten die Theaterleute primär mit Luftballons sowie mit Licht und Schatten. Im Folgenden sollen exemplarisch einige Übertragungen ästhetischer Erfahrungen aus den Theaterstunden in die Inszenierung dargestellt werden.

Der Titel der Inszenierung birgt bereits die Besitzbekundung »mein« in sich und auch innerhalb des Stückes spielen die Theaterleute wiederholt mit den Bekundungen »mein« und »unser«. In einer Vielzahl der Theaterstunden waren Besitzbekundungen der Kinder, die sich auf sämtliche Materialien bezogen, präsent. Die Theaterleute griffen die Äußerungen der Kinder auf und übertrugen sie auf ihre Luftballons, da sie im Rahmen ihrer Inszenierung eine tragende Rolle spielen.

Das Imaginationsspiel, bei dem sich die Kinder und Erwachsenen gemeinsam zum Ballon aufpusteten, entwickelte sich in der Kita »Wummelbude« zum festen Bestandteil der Theaterstunden. In ihrer Inszenierung griffen die Theaterleute diese Erfahrungen auf. Während Aloisio einen Luftballon aufpustete, richtete sich Kathleen parallel dazu im selben Tempo auf und stellte mit ihrem Körper die Bewegungen des Ballons dar. Somit schufen sie eine direkte Verbindung zwischen dem Aufblasen des Ballons und den Bewegungen Kathleens. Dieser Transformation in die Inszenierung ist eine besonders hohe Bedeutungskraft beizumessen, da sich dieses Imaginationsspiel innerhalb der Theaterstunden erst aufgrund der Anforderungen der Kinder zu einem fest etablierten Ritual entwickelte.

Darüber hinaus übertrugen die Theaterleute auch Bewegungsformen, die bei den Kindern zu beobachten waren, in ihre Inszenierung. Vor allem das Rennen im Kreis war für die Kinder in

den Theaterstunden mit großer Freude verbunden und erfolgte in fast jeder Theaterstunde ohne Anleitung. Auch dieses für die Kinder bedeutungsvolle Ritual übertrugen die Theaterleute in ihre Inszenierung und begannen mit einer langen Luftballonschläge im Kreis zu rennen, die sie leicht zwischen sich schwingen ließen. Darüber hinaus entwickelten die Theaterleute eine Choreografie, bei der sie zu Beginn auf dem Rücken lagen. Sie streckten ihre Arme und Beine in die Luft, ahmten mit den Beinen Tretbewegungen nach und bewegten währenddessen einzeln ihre Finger. Auch in den Theaterstunden konnten verschiedenste Arm- und Beinbewegungen bei den Kindern beobachtet werden. Vor allem während des Stopptanzes setzten die Kinder diese deutlich von ihren übrigen Bewegungen ab. So bewegte beispielsweise ein Junge während seines Tanzes seine Füße abwechselnd und in schnellem Tempo in Richtung seiner Knie. Des Weiteren war zu beobachten, wie einige der Kinder in ihrer Darstellung eines Fahrrads die Tretbewegungen der Pedalen auf ihre Arme übertrugen und diese kreisend vor ihrem Körper bewegten. An anderer Stelle der Choreografie rollten sich die Theaterleute zunächst über die Seite auf den Bauch, hielten sich kurz an den Händen fest, machten einen Buckel und begaben sich in den Vierfüßlerstand. In den Theaterstunden bewegten sich die Kinder ebenfalls häufig auf allen Vieren fort. Dies war oftmals mit Tierdarstellungen verbunden. Ein Junge verlieh seiner Darstellung als Hund beispielsweise Ausdruck, indem er seinen Rücken auf allen Vieren rund machte und mit der Zunge schlapperte.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Inszenierung war das Experimentieren mit Licht und Schatten. Dabei bildeten die Theaterleute mit ihren Körpern sowie mit Formen und Luftballons Schatten auf einer Leinwand und ließen eine kleine Geschichte entstehen.

Zu Beginn der Inszenierung erschienen viele kleine, bunte Kreise als Schatten auf der Leinwand. Nach einiger Zeit verschwanden diese – bis auf einen roten Kreis – von der Bildfläche und es sah so aus, als würden sie wegfliegen. Es ist anzunehmen, dass die Theaterleute ihre Inspiration bei der Entwicklung dieser Sequenz aus einer der Theaterstunden zogen. Während dieser wurden verschiedene abstrakte Formen von Matisse auf eine Papierbahn gelegt und die Kinder assoziierten dazu. Anschließend gingen die Kinder und Erwachsenen mit ihren Köpfen ganz nah an die Papierbahn heran und pusteten die Formen weg, sodass sie, ähnlich wie in der Inszenierung, von der Bahn flogen.

Des Weiteren erprobten die Kinder innerhalb der Theaterstunden sowohl mit den Erwachsenen als auch alleine die Entstehung von Schatten. Zusammen mit einem Jungen ging die Theaterpädagogin Kathleen im Rahmen einer Theaterstunde beispielsweise hinter eine Schattenwand. Zunächst bewegten sie sich gemeinsam und anschließend probierte sich der Junge alleine aus. Dabei stellte er sich auf die Zehenspitzen und streckte die Arme weit über den Kopf in die Luft. Als er fertig war, kam er hinter dem Vorhang hervor und brüllte lachend »Uahh« in Richtung des

Publikums. Darüber hinaus legten die Kinder gemeinsam mit den Erwachsenen Formen auf einen Overheadprojektor.



Die Inszenierung »Itsy Bitsy«

In der Inszenierung »Itsy Bitsy« lag der Fokus vor allem auf der Verwandlung eines Zeltens, welches sich mithilfe von Bewegungen und Geräuschen in immer neuen Formen zeigte. Diese Herangehensweise lässt sich auf die Theaterstunden und das Experimentieren mit einem Zelt zurückführen. Im Zuge einer Performance brach eine der Zeltstangen und die Erwachsenen versuchten diese zu reparieren. Die Kinder nutzten diese Unterbrechung und begannen das Zelt von innen und von außen zu erkunden. Schlussendlich warfen sie es um, sodass es auf dem Kopf stand, und kletterten hinein. Die Theaterleute nahmen diesen neuen Impuls direkt auf und begannen das umgedrehte Zelt zu bewegen. Dies löste bei den Kindern große Freude aus. Die Theaterleute unterstützten ihre Bewegungen und die Verwandlung des Zeltens durch atmosphärische Geräusche, die Wind und Wellen eines Bootes auf See darstellten. In den folgenden Theaterstunden wurde dieses neu entwickelte Boot-Spiel von den Kindern wiederholt eingefordert. Während die Künstlerin Iduna mit einigen Kindern auf der Zuschauermatte saß, verließ ein Junge das Zelt, in dem er zuvor mit einem anderen Kind gespielt hatte, und sprach Iduna direkt mit den Worten »Alle mitkommen!« an. Iduna wiederholte »Alle mitkommen!« und der Junge stieg erneut in das Zelt ein. Iduna rief: »Alle einsteigen, das Boot geht wieder los.« Einige der anderen Kinder stiegen nun ebenfalls in das Zelt ein und Iduna begann das »Boot« zu bewegen. Vor diesem Hintergrund kann die Grundidee der Verwandlung des Zeltens auf dieses für die Kinder besonders bedeutungsvolle Phänomen zurückgeführt werden.

Darüber hinaus bildete die Verwandlung des Zeltens zum Boot innerhalb der Inszenierung die Brücke zum Publikum. Die Nachspielzeit wurde mithilfe eines Seils eröffnet, mit dem die Zuschauer auf die Spielfläche und in das Boot eingeladen wurden.

Im Rahmen der Inszenierung wurde das Zelt auf unterschiedlichste Art und Weise bewegt, sodass sich dessen Erscheinungsbild wiederholt wandelte. Durch enges Zusammenziehen der Zeltwände entstand beispielsweise ein schmales Rechteck, welches sich mit »brrrrrrr«-Lauten schnell durch den Raum bewegte. In den Theaterstunden experimentierte Iduna in Form kleiner Performances ebenfalls mit dem Zelt. Die Kinder kommentierten Idunas Spiel und interpretierten verschiedenste Wesen und Gegenstände in das, was sie darin sahen. Iduna bewegte das Zelt zum Beispiel ein wenig nach oben, sodass es leicht vom Boden abhob, und die Kinder riefen »Ein Flugzeug!«. Als Iduna im Zelt verborgen war und nur ihren Kopf und ihre Hände daraus hervorschoob, fragte ein Kind: »Ist das eine Schnecke?« In ihrer Inszenierung nutzten die Theaterleute die Wandlungsfähigkeit des Zeltens für zahlreiche Verwandlungen.

Im Zuge dieser Verwandlungen experimentierte der Darsteller dieser Inszenierung mit Taschenlampen, die aus dem Inneren der Oberfläche des Zeltens erkundeten. Auch in den Theaterstunden gingen die Kinder mit Taschenlampen auf Entdeckungsreise und beleuchteten die Wände des Theaterraumes. In diesem Zusammenhang entstand eine Art Fangspiel, bei dem die Kinder und Erwachsenen versuchten, die Lichtkegel der Taschenlampen zu fangen. Bei den Erkundungen der Zeltoberfläche entwickelte sich zwischen den beiden Lichtkegeln ebenfalls eine Form des Fangens, bei dem sich die Lichter in schnellen Bewegungen auf der Zeltoberfläche jagten.



Bei Interesse kann die gesamte Bachelorarbeit direkt bei der Verfasserin angefordert werden: madeleine.fahl@hotmail.de

Literatur

- Berliner Bildungsprogramm – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Das Berliner Bildungsprogramm. Für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin
- Bockhorst, Hildegard (Hrsg.) (2006): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. 2., erweiterte Auflage, München
- Bockhorst, Hildegard/Steen, Wolfgang (2006): Kinder brauchen Spiel & Kunst. In: Bockhorst 2006, S. 5–12
- Boot Kitas Berlin (2014): Das Rahmenkonzept der Boot Kitas. <http://www.bootkitas.de/rahmenkonzept.html> (Zugriff am: 26.06.2014)
- Breyhan, Halka (2010): Wege der Fantasie. Moderne Kunst mit allen Sinnen erleben. Troisdorf
- Cloos, Peter (2009): Kindheiten und frühe Bildung in der Gesellschaft. In: dan Droste 2009, S. 21–33
- dan Droste, Gabi (Hrsg.) (2009): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld
- Denk, Rudolf (2010): Projekt SPIELWIESE: Zum Stellenwert von Theaterprozessen in der (früh)kindlichen Bildung. In: Weidemann et al. 2010, S. 117–129
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK) (2012): Dreißig weitere Plätze in der DRK-Kita »Kreuz & Quer«. <http://drk-berlin-nordost.de/aktuelles/newsdetails/archiv/2012/september/03/meldung/16-dreissig-weitere-plaetze-in-der-drk-kita-kreuz-quer.html> (Zugriff am: 26.06.2014)
- Dienstbier, Akkela (2014): Kinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Sozialpädagogik. Hamburg
- Domkowsky, Romi (2012): Spielen, Zeigen, Handeln – Wie sich das Theaterspiel bei Kindern entwickelt. In: Entdeckungskiste. Zeitschrift für die Praxis in Kitas, November/Dezember 2012, S. 10–11
- Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.) (2005): Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. Wiesbaden
- Fröhlich, Claudia (2010): Die Umsetzung in der eigenen Einrichtung. In: Weidemann et al. 2010, S. 39–97
- Fuchs, Max (2006): Kinder, Künste, Lebenskunst. Schulung der Sinne und kulturelle Bildung: ein Fundament für die Zukunft. In: Bockhorst 2006, S. 167–176

- Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn
- Hering, Jochen/Nickel, Sven (Hrsg.)/Pankau, Johannes G. (2007): Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. BA Fachbezogene Bildungswissenschaft. Hochschuldidaktische Handreichung Kindertheater. Bremen
- Hoffmann, Stephan (2009): Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst. In: dan Droste 2009, S. 59–67
- Hüther, Gerald/Gebauer, Karl (2003): Kinder brauchen Spielräume – Perspektiven für eine kreative Erziehung. Düsseldorf
- Kaufmann-Huber, Gertrud (1995): Kinder brauchen Rituale. Freiburg im Breisgau
- Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Augenblick mal! 8. Deutsches Kinder- und Jugendtheater-Treffen. 27. April bis 2. Mai 2005 in Berlin. Frankfurt am Main
- Kluge, Jürgen (2003): Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt am Main/New York
- Kreuz & Quer (2014): Gespräch mit der stellvertretenden Kita-Leiterin Carolin Schmidt am 07.07.2014
- Marquardt, Petra Paula (2010): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren in der Elementarpädagogik. In: Marquardt/Jerg 2010, S. 11–43
- Marquardt, Petra Paula/Jerg, Stefanie (Hrsg.) (2010): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Berlin
- Mautz, Susanne (2010): Erfahrungsberichte aus der Praxis. Musik, Klang und Geräusch. In: Marquardt/Jerg 2010, S. 65–75
- Meinecke, Kai (2011): Theatergeschichte. <http://www.theater.de/theatergeschichte.html> (Zugriff am 27.03.2014)
- Olk, Thomas (2005): Lebenssituation von Kindern und Familien. Herausforderungen für Politik und Gesellschaft. In: Esch/Mezger/Stöbe-Blossey 2005, S. 39–72
- Pankau, Johannes G. (2007): 3. Was ist ästhetische Erfahrung – was ästhetische Bildung? Theoretischer Text Ästhetische Erziehung im Kindergarten. In: Hering/Nickel/Pankau 2007, S. 14–18
- Schäfer, Gerd E. (2006): Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In: Bockhorst (Hrsg.) 2006, S. 37–50
- Taube, Gerd (2005): Theater für alle! Also auch für die Jüngsten! In: Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland 2005, S. 92–93
- Weidemann, Gisela (Hrsg.)/Weidemann, Iris/Fröhlich, Claudia/Seuser, Pia/Denk, Rudolf (2010): Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt. Troisdorf
- Weidemann, Iris (2010): Spielerische Bildung auf den Brettern, die die Welt bedeuten. In: Weidemann et al. 2010, S. 7–9
- Weidemann, Iris/Weidemann, Gisela/Fröhlich, Claudia (2010): Theater in der Kita? In: Weidemann et al. 2010, S. 11–37
- Wodzicki, Thomas (2010): Frühpädagogik: Ja, aber nicht ohne Kultur und Kunst. Zum Stand der Qualifizierung in der Kindertagesbetreuung. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. 2010, H. 6, S. 6–9
- Wummelbude (2014): Gespräch mit dem Erzieher Thilo Pleszewski am 09.07.2014



Über den künstlerischen Annäherungsprozess

Gespräch mit Iduna Hegen

Wie habt ihr mit den Kindern gearbeitet?

Erstmal ging es darum, dass man die Kinder kennen lernt. Dass sie keine Scheu, keine Angst haben vor uns. Wir sind zunächst fremd in der Kita, ich hab erstmal die Atmosphäre aufgesaugt. »Was ist hier los?« »Muss ich mich jetzt klein machen?« In der ersten Zeit haben wir viel beobachtet. Die Kinder beim Spielen beobachtet.

Dann haben wir uns überlegt, was wir ihnen denn anbieten können. Da sie ja eigentlich so schön schon spielen. Was brauchen sie denn speziell von uns? Und aus den Erfahrungen, mit was sie spielen und wie sie spielen, haben wir mit ihnen gespielt, ihnen Materialien mitgebracht.

Du sprichst von anfänglicher Fremdheit. Kannst du den Prozess der Annäherung genauer beschreiben?

Na, den Moment, wo ich plötzlich allein im Raum war mit acht, zehn oder zwölf kleinen Kindern, die direkt mit mir spielen wollten, empfand ich persönlich als sehr intim. Auch mit diesen kleinen Körpern, die mit meinem irgendwie in Verbindung kommen wollten. Beim Vorspielen ist ja immer so ein natürlicher Abstand da. Aber wenn die alle auf einem drauf sind, auch Kinder, die man gar nicht kennt, hat das eine Intimität, die doch sehr herausfordernd ist. Und man fühlt sich auch groß und klobig im Gegensatz zu solch kleinen, empfindlichen und manchmal auch robusten, lauten und verrotzten Körpern – die haben ja noch Windeln. Die was von mir wollen, ich weiß aber nicht richtig was. Die aber grundsätzlich sehr offen sind und sich freuen, dass man mit ihnen was macht, das man es auch zulässt, dass sie auf einem rumkrabbeln und immer mutiger werden, und viel ausprobieren am Körper.

Worte finden wir anfangs auch ein Problem: »Wie spreche ich jetzt mit den Kleinen?« Das war ein langer Prozess erstmal zu gucken, wie läuft eigentlich die Kommunikation zwischen mir und den kleinen Kindern in der Gruppe. Da habe ich eine große Scheu bei mir gemerkt. Unsicherheit. Dann habe ich entdeckt, man kann ruhig mutiger sein. Also man kann eigentlich auch ganz normal mit denen sprechen.

Wie hat das Wissen darum, dass eine Inszenierung daraus entstehen soll, die Arbeit mit den Kindern beeinflusst?

Ich glaube, das spielt untergründig immer eine Rolle. Ich habe schon immer beim Spielen geguckt, was könnte ich ihnen denn vorspielen. Ich konnte mir lange Zeit gar nicht vorstellen, was könnte das denn sein, was ich ihnen vorspiele, und wie findet man das Ritual des Reinkommens, dass sie da auch sitzen bleiben und mir zugucken, und dann ein Ritual, wie sie zu mir auf die Bühne

kommen: diese Interaktion, also einen Teil des Zuguckens und einen Teil des Selber-Agierens. Es war von vornherein klar, dass es keine Performance sein sollte, die nur zum Zuschauen ist.

Ziel und Anspruch des Projekts war, mit den Kindern, die an den Theaterstunden teilgenommen haben, in einen Austausch zu kommen. Wir gingen davon aus, dass auch die beteiligten Künstler_innen etwas zurückbekommen: Impulse und Anregungen für ihre eigene Arbeit.

Also ich hab oft drüber nachgedacht, ob es dessen bedarf, um auf eine Idee zu kommen, was man vor ganz kleinen Kindern spielt. Ich bin mir nicht ganz sicher, weil man sich viel ja auch rückblickend aus der eigenen Erinnerung bewahrt. Die Art und Weise des Spielens. Es gibt so einen selbstvergessenen Moment, wo die Kinder, wenn sie spielen, voll in dieses Spiel eingehen. Wo sie nur mit sich und dem Spiel oder was sie sich grade ausdenken oder machen, beschäftigt sind. Das fand ich immer einen sehr interessanten Moment, und das ist gar nicht unähnlich von unserer Art des Spiels, außer das wir [als Schauspieler] das Wissen haben, was wir machen und wie wir rein- und rausgehen.

Von diesem Spiel kann ich immer sehr viel für mich gewinnen. Von diesem selbstvergessenen Moment, den ich selber gerne immer erreichen möchte auf der Bühne: dass man für einen Moment einfach ausschaltet. Dass man wirklich dem Prozess folgt, der in dem Moment des Spiels untersucht wird. Was anderes machen die kleinen Kinder ja auch nicht. Die Zweijährigen untersuchen genauso. Das Spiel verändert sich nur im Laufe des Alters. Aber sie suchen eigentlich immer wieder diesen Moment der vollkommenen aufgehobenheit, des Experimentierens, des Entdeckens. Und da habe ich nochmal viel gesehen über diesen Zeitraum: Wie sie das machen. Aber es war mir nichts Unbekanntes.

Dann ist die Recherchephase so eine Art »sich wieder an das Erinnern, was immer schon da war«?

Vielleicht eher »nochmal genauer hingucken«, denn man hat selten die Gelegenheit so genau zu gucken bei der Altersgruppe. Und dann auch selbst damit zu experimentieren: Was gebe ich da jetzt rein? Was passiert jetzt mit der Feder? Was passiert, wenn ich mit einem Laken verdeckt bin und dann nur aus Löchern rausgucke? Haben die da Angst? Finden die das gruselig?

Das heißt, ab einem bestimmten Punkt ging es in den Stunden darum herauszufinden, was passiert, wenn du als Performerin dieses oder jenes tust? Wie wirkt das auf die Kinder? Wie reagieren sie?

Und da kamen wir eben auf dieses Verdecken, was ja jetzt bei der Performance eigentlich auch das Ergebnis ist: Die Kinder kommen am Anfang rein und etwas liegt dort. Das habe ich ja auch eine ganze Weile mit einem Laken gemacht. Und [dieses Etwas] hat Löcher und da bewegt sich was oder schnarcht oder summt oder singt oder macht Geräusche.

Die ganz Kleinen setzten den Körper in der Hülle noch nicht zusammen. Für sie ist die Hand die da rauskommt wirklich die Hand. Und da ist was drunter, von dem sie nicht wissen, was es ist. Das macht auch Angst, weil sie es nicht wissen. Und trotzdem können sie mit dem Abstrakten, was da krabbelt, auch etwas anfangen.

Ich würde sagen, ab drei geht es los, dass die Kinder das Wesen zusammensetzen.

Ähnlich ist es mit der Sprache. Anfangs war »Itsy Bitsy« fast stumm. Jetzt ist »Itsy Bitsy« von innen lebendig, sogar mit Geräuschen, englischsprechenden Passagen. Es hat sich von innen gefüllt... mit einer zarten Stimme, die das alles begleitet.

Sie vermenschlicht das Wesen?

Sie gibt ihm eine Art Ausdruck. Und das finde ich sehr spannend, dass das in dem Prozess passiert ist. Damit können die ganz Kleinen auch was anfangen. Und die Größeren noch mehr, die fangen ja an, mit ihm zu sprechen. Ab drei, vier, fünf wissen die ganz genau, dass da jemand drunter ist. Wer ist da drunter? Wie macht der das? Und wenn er sich dann zeigt, war bei den Fünfjährigen die Reaktion: »Aha, hab ich's doch gewusst.« Aber das Abstrakte wirkt dann trotzdem. So ähnlich wie bei den Erziehern, die waren durchgehend fasziniert. Das muss man sagen, das war eigentlich von Anfang an so.

Wie bewertest du die Vorstellungen vor Ort?

Ich finde die Vorstellungen vor Ort für so ein Stück, das man in diesen Orten entwickelt hat, ganz wichtig. Obwohl ich es für mich als Künstlerin sehr anstrengend finde, weil wir dort nicht den geschützten Raum haben, nicht die nötige Konzentration. Das ist doch eher wie eine Performance. Man geht an einen fremden Ort und versucht ihn zu gestalten. Man versucht sich dort einzurichten, den Raum gleichzeitig kennenzulernen, und setzt da das Ding dann rein. Ich erlebe das eigentlich mehr wie eine Kunstaktion, wie ein erweitertes Theaterereignis, weil es immer unterschiedlich ist. Und dann kann man gucken, ob es sich bewährt, was man sich ausgedacht hat. Was in diesen Räumen entstanden ist, gibt man an diese Räume zurück. Und ich würde sagen, das bewährt sich.

Die Kinder sind natürlich vertraut mit ihrem Raum, verhalten sich nicht nach den gängigen Theaterkonventionen.

Das habe ich die letzten Male erst wirklich entdeckt: Man braucht ein gewisses Vokabular der Einführung. Damit man nicht so rein-geschlittert kommt. Vor der Tür etabliert man die Performance und draußen fängt es schon an, wenn die Kinder ankommen. Wir hatten jetzt ein paar Mal die Situation, früher fertig zu sein und haben gemerkt, dass das ganz schön ist. Ich ging als eine Art Kunstfigur, im Kostüm, schon rum in der Kita. Ich wurde schon

wahrgenommen, konnte mit einigen Kindern reden, mit der Köchin, die vorbeikam, und anderen Erziehern. Das fand ich ganz gut, dieses »Ah, da passiert was«. Die Kinder brauchen auch immer ein bisschen, bis sie checken, dass da jetzt was stattfindet. Und wenn ich sie begrüße und sage, »Itsy Bitsy« atmet, das summt und steht auf einem Bein und hat zwei Arme und kann winken, aber keinen Kopf, dann verstehen die mich! Ich habe das Gefühl, sie verstehen das, und das ist »Itsy Bitsy«! Das war sehr schön die letzten Male.

Was wäre dein Fazit? Habt ihr mit »Itsy Bitsy« eine Inszenierung für die Jüngsten geschaffen?

Ich weiß noch nicht wirklich, ob es was für die Zweijährigen ist und ob sie was [von dem Stück] mitnehmen. Da bin ich mir unsicher. Die Kinder wollen mit »Itsy Bitsy« kommunizieren. Das ist eine wichtige Erkenntnis von mir. Und das können die Dreijährigen. Die Zweijährigen machen das anders.

Was für uns witzig ist, ist es für die Vier- und Fünfjährigen auch. Das ist das, woran wir Spaß haben: Wenn es lebendig ist, wenn es sich hin und her bewegt oder »lalala« macht, also ganz profane Sachen, das haben sie ganz toll gefunden. Das habe ich [bei den Zweijährigen] ein bisschen vermisst.

Das ist diese Ernsthaftigkeit beim Zuschauen bei den ganz Kleinen. Die haben ja noch nicht diesen Amüsierwillen. Für sie ist alles einfach aufregend und neu. Man darf vielleicht nicht den Fehler machen, dass man den Erfolg der Inszenierung an der Heiterkeit des Publikums misst.

Die Erzieher haben durchweg von den Zweijährigen gesagt, das ist ganz toll, das ist was für die. Ich dachte, wir ecken da viel mehr an mit »Itsy Bitsy« bei den Erziehern, und das war überhaupt nicht der Fall. Die haben alle staunend geguckt. Ich hab mich ja auch immer mal umgeschaut. Da werden die Erwartungen richtig gebrochen, aber das war ein positives Feedback. Von den Erziehern. Überall!



Über die Resonanz der Aufführungen

Gespräch mit Kathleen Rappolt

Die Grundidee von »Große Sprünge« war, in einem langfristigen Prozess aus der Zusammenarbeit mit sehr jungen Kindern eine Theaterperformance für sie zu entwickeln und ihnen das, was sie uns als Anregungen, Impulse und Einblicke gegeben haben, zurück zu schenken. Die Arbeitshypothese war, dass die künstlerische Arbeit dort, wo sie entstanden ist, besonders intensiv rezipiert wird. Wenn du auf die zehn Aufführungen von »Mein ... Pffft« in Hellersdorfer Kitas zurückblickst, würdest du sagen, dass sich dieser dialogische Gedanke eingelöst hat?

Ja, nach dem, was ich erlebt habe, würde ich sagen, dass sich der dialogische Gedanke absolut eingelöst hat. In allen Aufführungen waren die Kinder von Anfang an aktiv beteiligt und höchst aufmerksam. Das war bereits beim Betreten des Raumes zu spüren. Viele kommentierten die veränderte Lichtstimmung. »Es ist dunkel«, »Gar kein Licht« oder »Guck mal, da spielen die dann«, also das Kind meinte die im Raum aufgespannte Papierleinwand. Diese Erfahrung haben wir auch im Probenprozess mit den Kindern gemacht, als wir anfangen, den Raum durch Papierbahnen und Licht zu verändern. Es durfte aber auch nicht stockdunkel sein, damit die Kinder sich nicht ängstigen, das würde ja das Gegenteil bewirken und nicht unbedingt dazu anregen, sich neugierig und offen auf das einzulassen, was da kommt.

Dass die Kinder von Anfang an aktiv beteiligt waren, zeigten auch ihre Reaktionen. Sie kommentierten das, was sie sahen, wenn sie daran von den anwesenden Erzieher_innen nicht gehindert wurden, stellten Fragen, drückten ihre Emotionen aus, lachten, staunten, waren am permanenten Sinnkonstruieren. Es gab auch Aufführungen, wo sich für mich neue Bilder ergaben – durch das, was die Kinder sahen.

Das ist ja das eigentlich Spannende, das mit Theater ein Raum eröffnet werden kann, in dem sich kreatives Potenzial entfalten kann. Und was sie alles sahen, beispielsweise wenn mein Kollege die Ballonprojektion ableckt. Das ging von »Lutscher«, »Eis«, »Riesenbonbon« bis »Ballon«, und es gibt kein richtig oder falsch.

Ich bin davon überzeugt, dass wir aufgrund der intensiven Zusammenarbeit mit den Kindern erfahren konnten, wo Interessenschwerpunkte von Zweijährigen liegen. Wir haben den Probenprozess als ein theatrales Forschungslabor gestaltet, also so würde ich das nennen. Eingebettet in ein wiederkehrendes Anfangs- und Endritual haben wir uns unter anderem von Fragen leiten lassen wie: Wie sehen die Kinder die Welt? Was ist ihnen selbst wichtig im Prozess des Lernens, Forschens, Entdeckens und im Umgang

mit dem Material? Was interessiert sie? Worauf reagieren sie? Was irritiert und fordert zu sinnstiftenden Fragen und Interpretationen heraus? Das ist alles mit ins Stück eingeflossen und hat sich mit unserer künstlerischen Handschrift zu einem Stück entwickelt, das selbst unsere jüngsten Zuschauer_innen – die waren eineinhalb Jahre alt – gefesselt hat.

Es gab Szenen, die in allen Aufführungen bei den Kindern ähnliche Reaktionen hervorgerufen haben, beispielsweise lautes Lachen, wenn mein Kollege einen Luftballon schüttelt und ich mich mit meinem Körper analog zum Luftballon verhalte oder empörtes Erstaunen, wenn das Papier das erste Mal zerschnitten wird, was die Kinder mit Ausrufen wie »Oh!«, »Auweia!«, »Der schneidet das kaputt!« begleiteten. Oder der Anfang unseres Stücks, das mit einer Projektion auf einem Overheadprojektor beginnt. Es werden farbige Kreise aus Folie auf den Overheadprojektor gelegt und auf eine Papierleinwand projiziert. Dann fliegen die Kreise weg bis auf einer, der durch Ergänzungen von Hölzern zur Sonne wird, ein Viereck kommt dazu und wird zu einem Haus und schließlich wird aus den Strahlen der Sonne und dem Kreis ein Mensch mit einem Ballon in der Hand. Wir haben in den Proben mit den Kindern unter anderem lange mit Schatten, Licht und der Veränderung von Bildern geforscht.

Kitas sind nicht unbedingt darauf vorbereitet, Theatervorstellungen zu präsentieren. Ist es möglich, einen ästhetischen Erlebnisraum in den Einrichtungen zu schaffen? Worauf sollte man ganz konkret achten, damit eine Aufführung gelingt?

Man kann ja nicht das ganze Theater mit sämtlichen technischen Raffinessen mitschleppen. Folglich mussten wir überlegen, wie mit einem möglichst überschaubaren Equipment in einem Kitarraum eine theatrale Atmosphäre geschaffen werden kann. Wesentliche Basics sind: Größe des Raums, keine Durchgangszimmer, Licht, rutschfester und sauberer Bodenbelag, ausreichende Steckdosen, keine festmontierten Turngeräte, Verdunkelungsmöglichkeiten und ein wirklich leerer Raum.

Gute Erfahrungen haben wir mit Turnräumen gemacht. Zum einen sind diese Räume weniger mit Material ausgestattet, zum anderen kommen die Kinder zu dem Raum hin, das heißt sie begeben sich gemeinsam auf den Weg. Es ist quasi wie ein kleiner Gang von ihren »Gruppenraum« zum »Theater«.

Gruppenräume sind aber per se nicht schlecht, nur ist die Vorbereitungszeit erheblich länger, da muss einfach viel Zeug rausgeschleppt werden. Es ist im Vorfeld auch genau zu klären,

was »leer« bedeutet. Einmal hatten wir in einem Turnraum ein festmontiertes Gerät, da mussten wir umdenken, alles seitenverkehrt spielen, weil es mit diesem Gerät nicht anders ging.

Für »Mein ... Pffft« brauchten wir aufgrund der Projektion einen ziemlich großen Raum, allein die Bühnenfläche war circa fünf mal sieben Meter. Wir hatten in drei Kitas die Möglichkeit in Räumen zu spielen, die sicher dreifach so groß waren. Das waren wirklich ideale Räume vor allem für das Nachspiel, weil die Kinder Platz hatten.

Eine positive und eine negative Erfahrung?

Wirklich großartig fand ich, dass in einer Kita das gesamte Kitageam so interessiert und offen war, dass die Leiterin fragte, ob sie mit ihren jüngsten Kindern – Eineinhalbjährigen – zur Aufführung kommen kann. Wir hatten in den bisherigen Aufführungen eher Kinder ab zwei, drei Jahren. Es war ein Versuch, auf den sich alle Beteiligten eingelassen haben. Wir hatten abgesprochen, dass sie, wenn sie merken, dass es für die Kinder zu viel ist, raus gehen können. Das war aber nicht nötig, denn auch die Jüngsten waren vom Spiel gefesselt. Die Erzieher_innen waren begeistert und unglaublich überrascht, dass auch die Jüngsten 25 Minuten hochkonzentriert die Aufführung verfolgten und sich im anschließenden Nachspiel mit Freude den Ballons und uns Spieler_innen zuwendeten. Das war so ein Moment wo ich das Gefühl hatte, dass so gelingende Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen zum Wohle der Kinder aussehen kann. Und wir konnten diese Erfahrung mit in die nächsten Aufführungen nehmen und in einer Kita davon erzählen, wo die Erzieher_innen wiederrum sagten: »Dann können wir das ja auch mal probieren.«

Was ich hingegen nicht als positiv erlebt habe, war das starke Reglementieren der Kinder in manchen Einrichtungen durch die anwesenden Erzieher_innen. Auch indem was die Kinder sahen, da wurden sie zum Beispiel in meinen Ohren streng zurechtgewiesen noch mal genau zu schauen, was da gelehrt wird. Dadurch wurden

die Assoziationsräume und die Möglichkeit, sich mit seiner individuellen Empfindung auszudrücken, gänzlich eingeschränkt und behindert. Anders zu sein, anders zu sehen war nicht erwünscht! Das hat mich in einer Bildungseinrichtung, in der ja alle nach dem Berliner Bildungsprogramm arbeiten, dann doch arg erschüttert. Bei den letzten fünf Aufführungen haben wir im Vorfeld mit den Erzieher_innen gesprochen, dass es ausdrücklich erwünscht ist, dass die Kinder ihrem inneren Eindruck Ausdruck verleihen.

Vermutlich hängt es auch mit dem Theaterverständnis der Erzieher_innen zusammen, wenn man ein klassisches Theaterbild im Kopf hat, dann ist die Zuschauer_innenrolle eine andere.

Kannst du eine (Aus-)Wirkung beschreiben, die das Projekt aus deiner Sicht hatte?

Ich denke, durch unser Stück haben die Kinder und auch die Erzieher_innen eine andere Form des Theaters kennengelernt. Wir haben ja immer gefragt, ob die Kinder schon mal im Theater waren. Dann haben die Kinder oft gesagt: »Ja! Im Puppentheater!« Viele haben das dann auch erwartet: »Gleich kommen die Puppen.« Die meisten Kinder verbinden aufgrund dieser Erfahrung vermutlich Theater immer mit Puppentheater. Ohne hier eine Wertigkeit reinbringen zu wollen, ich kenne phantastische Puppentheaterstücke, aber es ist doch oder es sollte doch der Bildungsanspruch sein, die Vielfalt des Theaters allen Kindern zugänglich zu machen. Ich denke, durch unser Stück konnte das Theaterverständnis erweitert werden. Auch die meisten Erzieher_innen sagten im Anschluss: »Toll, so was haben wir noch nie gesehen, so ganz anders.« Es hat vielleicht zumindest ein Nachdenken angeregt, dass Theater für Kinder mehr sein kann als nur Puppentheater.

Während der letzten Aufführung sagte ein Kind, in dem Moment, als mein Kollege und ich am Boden liegen und Hände und Arme in die Luft strecken: »Ich dachte wir gehen ins Theater.«, woraufhin mehrere sagten: »Das ist doch Theater!« und wieder gespannte Stille eintrat.



Wir müssen reden. Eine Empörung

Cindy Ehrlichmann

Es muss ein Bauwagen gewesen sein, denke ich. Früher einmal, bevor er für dieses Ereignis hergerichtet wurde. Ich sitze auf einer kleinen Bank. Eher ein Bänkchen. Sie ist mit Samt ummantelt, so wie der gesamte Innenraum des mobilen Wagens mit Samt ausgekleidet ist. An der Wand zu meiner Linken hängt ein goldener Kerzenhalter und wahrscheinlich auch ein mit Gold ummantelter kleiner Spiegel, daran erinnere ich mich jedoch nicht mehr so genau. Das Interieur wirkt königlich erhaben, wie ein Zitat eines traditionellen, alten Schauspielhauses. Besonders und auserwählt fühle ich mich, als eine von insgesamt 15 Menschen, welche in den fahrbaren Theaterraum passen. Vor mir sitzt eine beliebte ältere Dame mit einem etwa dreijährigen Kind. Überhaupt umspannen die hier Anwesenden ein geschätztes Altersspektrum von 3 bis 73. Die Vorstellung geht 15 Minuten auf sieben Quadratmetern. Folgend werden wir drei Menschen sehen, die in einer Art Objekttheater eine weiße mittelgroße Plastiktüte animieren. Diese erzeugen mit ihrer Virtuosität eine Figur, welche versucht, die Schwerkraft zu überwinden und sich mit allen denkbaren Gefühlsregungen und Lösungsansätzen daran abarbeitet. In den nächsten 15 Minuten werde ich durch ein Tal unterschiedlichster Gefühle geschickt, ich sehe Dinge in diesem Stück Plastik, die ich nicht für möglich gehalten hätte. Dieses Wesen, welches bereits nach 30 Sekunden die Gunst des Publikums sein Eigen nennen darf, nimmt mich mit auf eine Reise. Es ärgert sich, es müht sich erfolglos ab bis an den Rand der Erschöpfung, es wird wütend, verzweifelt, es versucht mit Humor und Selbstironie seine Scham zu überwinden. Es ist bemitleidenswert, witzig und gleichsam wunderschön. Nur wenig einzelne Worte fallen. Eher begleiten abwechselnd Geräusche und Stille das Geschehen. Wir alle werden zu Chronist_innen dieser Auseinandersetzung mit sich selbst. Und schließlich gelingt es, Leichtigkeit hält Einzug, er/sie/es hebt die Beine oder das, was wir dafür halten, schwebt in die Höhe und fliegt. Kinder lachen, sind erstaunt, ein paar Erwachsene weinen. Und für einen Moment glaube ich wieder daran, dass Katharsis im Theater möglich ist. Für mich gibt es keine Frage: Das, was die Gruppe ymedioteatro aus Spanien in ihrer Produktion »SIE7E«¹ erzeugt, ist ganz große Kunst. Und Poesie.

Jene, welche selbst in der Theaterszene für ein junges Publikum aktiv sind, würden an dieser Stelle sicherlich den Schulterchluss mit mir wagen. Wir könnten uns selbst darin bestätigen, dass das, was wir tun, Sinn macht, anspruchsvoll und herausfordernd zugleich ist. Wir könnten uns damit zufrieden geben, dass wir uns

innerhalb unserer eigenen hermeneutisch abgeriegelten ästhetischen Theaterblase einig sind. Jedoch reicht uns das nicht. Uns, den Agierenden des Theater o.N., kann dies nicht genügen. Weder reicht es uns aus, uns in einer Nische einzurichten. Uns treiben Fragen an und Zweifel. Uns interessiert, kritisch zu erforschen, was wir da tun. Und wir suchen den Weg zu der Gesellschaft, nach Brücken, die wir aufschlagen können in die Lebenswelt der Menschen, die uns etwas zeigen und denen wir etwas sagen wollen. Diesem Ziel möchten das Projekt »Große Sprünge« und die Analyse dessen in dieser Broschüre näher kommen. Noch können wir akzeptieren, dass die ernsthafte Auseinandersetzung mit dieser Form der darstellenden Kunst für ein Großteil der »Player« auf dem hiesigen Theatermarkt endet, wenn der Begriff »junges Publikum« ins Spiel kommt. Das etwas, was für kleine Kinder theaterästhetisch funktioniert, keine Kunst sein kann, ist ja klar. Klar?! Und dann müssen wir wohl doch noch einmal darüber reden.

Die Einladung weiterzulesen, richtet sich vor allem an jene, welche noch keine Seherfahrungen in diesem Theaterbereich haben. Die Einladung, sich auf die folgenden Ausführungen einzulassen, richtet sich an die, denen die Haare zu Berge stehen, wenn sie an Theater für (Klein-)Kinder denken. An solche, die gar traumatische Kaspertheatererlebnisse hatten, richtet sich dieser Artikel ganz besonders! Es ist gar nicht so schlimm. Im Gegenteil. Das Theater für junge Zuschauende ist, wenn es in unserem Sinne »gut gemacht« ist, künstlerisch anspruchsvoll, sinnlich, performativ, universell, vielleicht interaktiv und mobil, sodass es den Weg hinaus aus der Institution Theater hinein in die jeweiligen Lebenswelten findet. Ich erspare Ihnen an dieser Stelle ausführlichere Darlegungen, inwiefern das Theater für junge Zuschauende Ähnlichkeiten mit Ästhetiken der postdramatischen Theaterform aufweisen kann.²

Vielmehr möchte ich ausgewählte Eigenheiten dieser Form des Theaters – so, wie wir sie praktizieren – hervorheben.

Die meisten Produktionen entstehen in einem recherchierten Prozess. Innerhalb dessen nehmen die Spieler_innen eine künstlerisch forschende Haltung ein. Ausgangspunkt dieser Erforschung kann vieles sein. Ein bestimmtes Material zum Beispiel, ein Thema oder Bewegungsqualitäten wie wachsen, fallen, fliegen. Diese Parameter werden von den Spieler_innen untersucht, sie experimentieren mit ihnen und versuchen der Essenz des jeweils Untersuchten auf die Spur zu kommen. Es ist eine Suche nach dem Allgemeingültigen, nach dem theatralen Bild, nach jener Handlung, welche in ihrer Eindeutigkeit das zu verhandelnde Thema

an die Zuschauenden transportiert und übersetzt. Vor diesem Hintergrund ist mir nicht beizubringen, warum diese ernsthafte und engagierte Erarbeitungsweise jener im augenscheinlich etablierten »Erwachsenentheater« nachstehen und weniger künstlerisch sein soll. Natürlich wird das Entwickelte dramaturgisch gefasst, sind Abwägungen vorzunehmen bezogen auf Spannung, Ruhe, Aufregung, dunklen oder hellen Passagen. Wir scheuen uns nicht davor, unsere für das jeweilige Theatererlebnis gefundenen Bilder zu überprüfen. Dazu werden Kinder in die Proben eingeladen und in ihren Reaktionen auf das Geschehen beobachtet. Je nach Alter werden diese auch befragt oder es entstehen gemeinsame (Spiel-) Interaktionen. Sicherlich aufgrund ihrer noch größeren Schutzbedürftigkeit empfinden wir eine besondere Verantwortung für die jungen Zuschauenden. Seine eigenen Inszenierungsmittel zu überprüfen hat nichts mit Anbiederung an ein Publikum zu tun. Auch nichts damit, seine eigenen künstlerischen Visionen zu verorten. Es kann ein Austarieren sein zwischen Gestaltungsabsicht und -wirkung, ein Hinterfragen des Materials und vor allem ein Gewinn. Als einen Mangel empfinde ich, dass dies selten bis gar nicht im Theater für erwachsene Zuschauende praktiziert wird. Schmerzlich bewusst wird es mir, wenn ich, im Publikum eines renommierten Theaterhauses sitzend, wieder einmal feststelle, dass das Stück vor allem eines ist: selbstreferenziell. Ach, wie gern hätte ich das eine oder andere Mal die Gelegenheit gehabt, als Teil eines Testpublikums der Regie mitzuteilen, dass die letzten 40 Minuten komplett am Publikum vorbei gingen. Ästhetisch sowie inhaltlich. Und so erscheint es mir nicht als die schlechteste Idee, einen Hauch von dieser Verantwortung und dem Respekt gegenüber den Zuschauenden in andere Sparten und Häuser hinüber wehen zu lassen. Vielleicht ließen sich somit auch Zuschauende für das Theater gewinnen, welche sonst dieser Institution eher fern bleiben.

Aufgrund unseres Publikums sind wir angehalten, Bilder zu finden, die eindeutig sind und mit den Sinnen und der Seele eines sehr jungen Wesens erfasst werden können. Unsere Erfahrung lehrt es uns, dass die so angelegten und gefundenen Elemente oft allgemeingültig sind und universell. Das heißt, wir beobachten, dass sie »funktionieren« für Menschen jeden Alters und teilweise auch unabhängig vom jeweiligen Intellekt. Das eingangs skizzierte Bild von Leichtigkeit, wenn die Plastiktüte sich vom Bühnenboden hebt, ist sowohl für Kinder, als auch für Erwachsene »lesbar«. Eventuell mischen ältere Zuschauende Erinnerungen, eigene Erfahrungen und Wehmut in die Rezeption. Unserer Erfahrung nach verknüpfen erwachsene Zuschauende die ihnen dargebotenen Elemente mit eigenen Geschichten und Empfindungen. Kinder achten womöglich stärker auf die raschelnden Geräusche und die lustig anmutenden Falten im Gewebe der Tüte. Für die jungen Zuschauenden ist es von Vorteil, wenn die Bilder vor allem sinnlich anregend sind, da sie ebenso ihre Welt wahrnehmen. Alle Anwesenden teilen jedoch in diesem Moment das gleiche

theatrale Ereignis sowie die Möglichkeit und die Lust, etwas je Eigenes auf das Dargestellte zu projizieren. Diese Gleichzeitigkeit kann nur gelingen, wenn die theatralen Bilder so gut oder passend herausgearbeitet wurden, dass sie in der Lage sind, die Aufmerksamkeit aller Anwesenden über einen längeren Zeitraum zu halten. Wenn sie entweder in ihrer reduzierten Erscheinung eine bestimmte Atmosphäre anregen oder so gearbeitet sind, dass sie gut mit anderen Dingen assoziierbar sind. In der Inszenierung »funkeldunkel – lichtgedicht«³ spüren die Zuschauenden drei Menschen nach, die sehr offenerzig und einladend miteinander umgehen, vorsichtig und behutsam. Sie entdecken miteinander unter anderem das Phänomen Licht. Während Jugendliche mit Behinderung am Bühnenrand auf Matten liegend dem Funkellicht hinterher schauen und Laute von sich geben und ihre Arme in die Luft strecken, sitze ich in der hintersten Reihe, angerührt von der Atmosphäre und Spielweise der Protagonist_innen. Wie ich dort sitze, denke ich daran, wie einfach es doch war, als Kind offen und bedingungslos auf jemanden zuzugehen. Das Geschehen überträgt sich mir in meiner ganz eigenen Lesart. Zwischen mir hinten bis zu den Jugendlichen ganz vorn sitzen sehr junge Kinder mit ihren Eltern und schauen aktiv und gespannt den drei Spielenden zu und den farbflächigen großen Formen, die sie in ihr Spiel einbeziehen. Freude, Traurigkeit und Spannung zugleich scheint in diesem Theaterereignis möglich zu sein. Was gelingt an dieser Stelle dieser Theaterform? Ist es Volkstheater? Oder ein Theater der Generationen?

Um diese Atmosphären und Erzählweisen zu finden, müssen sich die Spielenden mit all ihrer Entdeckungslust, ihrem künstlerisch assoziativen Ausdruck, ihrer Intuition und ihrem Spielwillen auf den teils langwierigen Probenprozess einlassen. Relativ frühzeitig verlassen sie den Schutzraum »Probe« und suchen den Kontakt mit dem zukünftigen Publikum. Das verlangt eine große Offenheit und vor allem Mut, scheinbar »Unfertiges« zu präsentieren sowie Ausdauer, Erarbeitetes zu verwerfen oder weiterzuentwickeln.

Dieses Verlassen des bequemen Schutzraumes und, größer gedacht, der Institution Theater ist eine weitere Eigenart, die unsere Arbeitsweise auszeichnet. Unsere Verschränkung von Partizipation und Rezeption bringt es mit sich, dass wir die jungen Zuschauenden in ihrer Lebenswelt aufsuchen. An anderer Stelle wird beschrieben, zu welcher großen Unsicherheiten diese Begegnungen auf beiden Seiten führen können. Dieser Moment der Verunsicherung, der Irritation ist es jedoch, welcher Prozesse künstlerischen Wachstums und Entfaltung auslösen kann. In diesem Moment, an dieser Bruchstelle, kann das interagierende Kind oder der/die Kunstschaffende etwas Neues entdecken und entwickeln. Auch dies ist wechselseitig zu verstehen. Die Entwicklung von etwas Neuem, das »sich gegenseitig inspirieren lassen«, braucht Bewegung. Unsere Produktionen sind mehrheitlich so konzeptioniert, dass sie ebenso in Kitaräumen, Schulen oder Vereinshäusern

aufgeführt werden können. Wenn wir wirklich Interesse an diesen Zuschauenden haben, können wir nicht selbst- und weltvergessen in unserem Theaterhaus sitzen und darauf warten, dass sie zu uns kommen.

Und dies ist einer der für mich betörendsten Gedanken, wenn ich an ymediateatro und ihre Produktion »SIE7E« denke. Ich stelle mir vor, wie sie mit dem Theaterbauwagen durch die Lande ziehen. Eines Tages halten sie in einem kleinen Dorf. Dort herrscht Stille. Gemütliche Ruhe. Es ist ein Sommertag. Vielleicht kräht irgendwo ein Hahn. Über den Dorfplatz schlendern ein paar Alte, Kinder spielen irgendwo. Jemand entdeckt dieses rollende Theater, vorsichtige Annäherung. Vielleicht gibt es erste Blicke und Nachfragen. Vielleicht holen ein paar der Kinder ihre Freund_innen, Verwandten, Großeltern. Vielleicht sitzt dann ein etwa dreijähriges Kind mit seiner Großmutter auf einer Bank aus Samt. Sie schauen einer Plastiktüte zu und dem, was mit ihr und aus ihr gemacht wird. Die beiden haben eine Begegnung. Vielleicht eine Irritation. Sie haben darstellende Kunst gesehen. Zum ersten Mal.

Kurzbiografien der Projektteams

Aloisio Avaz *Tänzer, Tanzpädagoge, Choreograf, Videokünstler*

Aloisio kommt aus Brasilien, wo er Tanz und Choreografie studiert hat. Seit 1995 lebt er als freier Tänzer und Choreograf in Berlin. Er hat in verschiedenen Tanzcompagnien getanzt und eigene Stücke in den Sophiensaeulen, im Dock 11, im Podewil oder im Radialsystem gezeigt. Seit 2000 arbeitet er auch als Tanzpädagoge in Zusammenarbeit mit Tanzeit an verschiedenen Grundschulen und Tanzstudios, wo er kreativen Tanz und zeitgenössischen Tanz für Kinder und Erwachsene unterrichtet. Außerdem arbeitet Aloisio auch als Videokünstler.

Romi Domkowsky *Prof. Dr. phil., Theaterpädagogin (M.A.)*

Romi arbeitete von 1999 bis 2012 als freiberufliche Theaterpädagogin mit Kindern und Jugendlichen. Sie baute das Kinder- und Jugendkulturprojekt »Zirkus Internationale« mit auf und inszenierte dort und anderswo. Romi arbeitet als Professorin an Hochschulen, wo sie sich mit Studierenden in ästhetische Erfahrungsräume begibt. Nachdem sie lange Zeit über die Wirkungen des Theaterspiels geforscht hat, ist sie jetzt neugierig auf das Theater mit den Jüngsten. Außerdem beschäftigt sie sich mit ästhetischer Forschung.

Dagmar Domrös *Dramaturgin*

Dagmar studierte Germanistik, Amerikanistik und Politische Wissenschaft in Hamburg und Massachusetts. Sie arbeitete als Assistentin des künstlerischen Leiters am American Place Theatre NYC und als Dramaturgin am Stadttheater Heidelberg (2001–2005), wo sie zwei Jahre den Heidelberger Stückemarkt dramaturgisch verantwortete. In Berlin war sie als Produzentin und Dramaturgin für das GTA German Theater Abroad (2005–2008) und die spree-agenten Berlin tätig. Seit 2012 leitet sie gemeinsam mit Vera Strobel das Theater o.N.

Cindy Ehrlichmann *Theaterpädagogin, Regisseurin*

Seit dem Masterstudium Theaterpädagogik an der Fakultät Darstellende Kunst der Universität der Künste Berlin realisiert Cindy Theaterprojekte, Performances und Stückentwicklungen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Als freie Theaterpädagogin und Regisseurin für Jugendtheater ist sie deutschlandweit sowie in internationalen Kooperationen tätig. Cindy ist Ensemblemitglied des Theater o. N. Berlin und Leiterin der »Partizipativen Projekte«. www.cindyehrichmann.de

-
- 1 ymediateatro gastierten mit ihrer Produktion im Rahmen des internationalen Programms auf dem 29. Theaterfestival NRW für junges Publikum, »Westwind«, das vom 16. bis 21.06.2013 im Theater Marabu in Bonn stattfand.
 - 2 Vergleiche hierzu ausführlich: Taube, Gerd. First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld 2010, S. 87–101
 - 3 »funkeldunkel – lichtgedicht« ist eine Inszenierung der Regisseurin Ania Michaelis, die am 27.06.2008 am Theater Junge Generation in Dresden uraufgeführt wurde.

Madeleine Fahl *Kindheitspädagogin*

Madeleine war nach ihrem Abitur vier Jahre als Produktionsassistentin in der Werbefilmbranche tätig. Im Jahr 2011 begann sie ihr Studium an der Evangelischen Hochschule Berlin in dem Studiengang Elementare Pädagogik. In diesem Rahmen absolvierte sie auch die Zusatzqualifikation zur Theater-Kind-Pädagogin. Das Projekt »Große Sprünge« begleitete sie wissenschaftlich als Researcherin. Darüber hinaus untersuchte sie im Rahmen ihrer Bachelorarbeit die Wechselwirkungen zwischen der Theaterarbeit mit den Jüngsten und Inszenierungen für die Jüngsten.

Iduna Hegen *Schau- und Puppenspielerin*

Iduna ist freiberufliche Schau- und Puppenspielerin. Von 1973 bis 1975 absolvierte sie ein Studium für Puppenspiel an der Staatlichen Schauspielschule Berlin und war bis 1980 am Staatlichen Puppentheater Neubrandenburg engagiert. 1980 war sie Gründungsmitglied der Theatergruppe »Zinnober« und ist seit 1989 Ensemblemitglied des Theater o. N. Seit 1999 lehrt Iduna an der Hochschule für Schauspielkunst »Ernst Busch«, Abteilung Puppenspielkunst. Seit 2010 ist sie in verschiedenen partizipativen Projekten in Berlin-Hellersdorf aktiv.

Doreen Markert *Diplom-Psychologin, Kulturmanagerin*

Doreen studierte Psychologie und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in Jena. Nach ersten Projekten mit Tanz- und Theaterschaffenden in Berlin gründete sie ihr eigenes Kulturbüro »Enthusiastic Encounters«. Seit der Spielzeit 2013/2014 arbeitet sie im Leitungsteam des Theater o. N. Außerdem ist sie für die Berlin Diagonale und die Beratungsstelle des Performing Arts Programm tätig.

Andreas Pichler *Spieler, Musiker*

Nach einem Schlagzeugstudium (Klassik/Jazz) am Konservatorium der Stadt Innsbruck zog Andreas 2000 nach Amsterdam, um bis 2006 am Conservatorium van Amsterdam zu studieren. Er spielt in verschiedenen Ensembles und ist international auf Konzerten zu sehen und zu hören. Seit 2012 ist Andreas in Inszenierungen des Theater o. N. (»Kling, kleines Ding*«, »Frau Holle«) als Entwickler und Spieler sowie in zahlreichen Projekten mit Kita- und Grundschulkindern beteiligt.

Kathleen Rappolt *Theaterpädagogin (M. A.), Erzählerin*

Kathleen hat Theaterpädagogik und Künstlerisches Erzählen an der Universität der Künste Berlin sowie Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin studiert. Als freiberufliche Theaterpädagogin und Erzählerin ist sie in Berlin und andernorts in Kitas, Schulen und Theatern engagiert. Die Schwerpunkte ihrer künstlerischen Arbeit liegen im Bewegungs-, Tanz- und Erzähltheater sowie in der experimentellen Auseinandersetzung mit Materialien.

Martina Schulle *Bühnen- und Kostümbildnerin*

Martina arbeitet an verschiedenen Theatern, wie zum Beispiel dem Theater o. N. (2010 »Kokon«, 2011 »Kling, kleines Ding*«, 2012 »Weiße Wäsche«), Theater junge Generation Dresden (2012 »Raus aus Amal«, 2013 »Der gestiefelte Kater«) und Puppentheater Halle, und ist auch als technische Produktions- und Bühnenbildassistentin für Opernproduktionen des Festspielhauses Baden-Baden mit Koproduktionen der Oper in Lyon und an der Mailänder Scala tätig. Seit 2010 begleitet Martina viele partizipative Projekte des Theater o. N.

Vera Strobel *Produzentin*

Vera studierte Germanistik und Philosophie. Während des Studiums erste Arbeiten als Dramaturgin am Jungen Theater an der Ruhr Mülheim sowie Regieassistent, Produktionsassistent und Organisationsarbeit für das lurch.theater. Seit 2012 ist Vera gemeinsam mit Dagmar Domrös künstlerische Leiterin des Theater o. N. Sie ist unter anderem verantwortlich für Gastspielmanagement und Spielbetrieb. Sie vertritt den Arbeitskreis Ost der ASSITEJ Deutschland als Sprecherin.

Thi Thanh Nhan Tran *FSJ Kultur*

Nhan absolvierte 2014 ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) am Theater o. N. Ihr berufliches Interesse gilt der Öffentlichkeitsarbeit und dem Eventmanagement. Seit September 2014 ist sie am Maxim Gorki Theater beschäftigt.

Partnerkitas des Projekts »Große Sprünge«

Kita Kreuz & Quer



Die im Jahr 2011 gegründete DRK-Kita »Kreuz&Quer« gehört zum Kinder-, Jugend- und Familienzentrum »DRehKreuz« des DRK-Kreisverbandes Berlin-Nordost e. V. und befindet sich in dem Berliner Stadtteil Marzahn (vgl. DRK 2012, o. S.). Die Einrichtung wird von 85 Kindern besucht, die in drei Gruppen betreut werden: null bis zweieinhalb Jahre; zweieinhalb bis dreieinhalb Jahre und dreieinhalb Jahre bis zum Schuleintritt. Inklusive technischem Personal sind 20 Mitarbeiter_innen in der Kita beschäftigt. In ihrer pädagogischen Arbeit legt die Kita einen besonderen Fokus auf die Entwicklung der Selbständigkeit, die Sensomotorik und Integration. Darüberhinaus unternimmt sie einmal in der Woche einen Waldtag und ist Teil des Modellprojekts TUKI (Theater und Kita) ebenfalls in Partnerschaft mit dem Theater o. N. (vgl. Kreuz & Quer 2014, o. S.).

Die am Projekt teilnehmenden Kinder waren zwei Jahre alt und aus teilweise unterschiedlichen Gruppen. Für die Theaterstunden kamen sie zusammen und wurden dabei von einem Erzieher begleitet.

Kita »Kreuz & Quer«

Leiterin: Krystina Dombrowe
Stellvertretende Leiterin: Carolin Schmidt
Sella-Hasse-Straße 19/21
12687 Berlin

Kita Wummelbude



Die Kita »Wummelbude« gehört der Trägerschaft der Boot-Kitas Berlin an. Diese ist seit 1998 als Träger für Kindertagesstätten in Berlin tätig und Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (vgl. Boot Kitas Berlin 2014, o. S.). Die Kita »Wummelbude« befindet sich in einem Neubaugebiet im Berliner Bezirk Hellersdorf. Sie wird von 206 Kindern besucht, die sich auf neun Gruppen verteilen und von 35 pädagogischen Fachkräften begleitet werden. Die zwei sogenannten »Nest-Gruppen« werden von den fünfmonatigen bis circa zweijährigen Kindern besucht. Die Kinder im Alter von zwei Jahren bis zum Schuleintritt verteilen sich auf die übrigen altersheterogenen Gruppen. Ein besonderer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit ist die Entwicklung der Psychomotorik. Für die Kita »Wummelbude« war das Projekt »Große Sprünge« das erste Theaterprojekt, an dem sie teilnahmen (vgl. Wummelbude 2014, o. S.).

Die am Projekt teilnehmenden Kinder waren im Alter von zwei bis drei Jahren und kamen dementsprechend teilweise aus unterschiedlichen Gruppen. In der Kita »Wummelbude« wurde mit zwei Gruppen nacheinander für jeweils circa 45 Minuten gearbeitet. Über den gesamten Projektzeitraum wurden die beiden Gruppen während der Theaterstunden von jeweils einem Erzieher und einer Erzieherin begleitet.

Kita »Wummelbude«

Leiterinnen: Sylvia Michler, Sylvia Hendriok
Fercher Straße 10–12
12629 Berlin

Tourdaten

»Mein ... Pffft«

- 01. Juli 2014, 15.30 Uhr (Premiere):
Kita »Wummelbude«, Fercher Straße 10–12, 12629 Berlin
- 02. Juli 2014, 09.00 Uhr und 10.30 Uhr:
Kita »Kastanienknirpse«, Kastanienallee 53, 12627 Berlin
- 27. August 2014, 10.00 Uhr und 11.30 Uhr:
Kita »Sonnenschein«, Walter-Felsenstein-Straße 39/41,
12687 Berlin
- 02. September 2014, 10.00 Uhr:
Kita »Senfkörner«, Allee der Kosmonauten 79, 12681 Berlin
- 03. und 04. September 2014, jeweils 10.00 Uhr:
Kita »Notenhopser«, Murtzaner Ring 70/72, 12681 Berlin
- 05. September 2014, 10.00 Uhr und 11.30 Uhr:
Kita »Grünschnabel«, Havelländer Ring 32b, 12629 Berlin

»Itsy Bitsy«

- 07. Juli 2014, 09.30 Uhr (Premiere), 11.00 Uhr:
Kita »Kreuz & Quer«, Sella-Hasse-Straße 19/21, 12687 Berlin
- 08. Juli 2014, 09.00 Uhr und 10.45 Uhr:
AWO-Kita »Raupe Nimmersatt«, Marchwitzasstraße 47–49,
12681 Berlin
- 09. Juli 2014, 09.30 Uhr:
Kita »Die Bergzwerge«, KiezHaus Marzahn, Glambecker
Ring 80–82, 12679 Berlin
- 04. September 2014, 10.45 Uhr:
AWO-Kita »Raupe Nimmersatt«, Marchwitzasstraße 47–49,
12681 Berlin
- 05. September 2014, 09.30 Uhr und 10.45 Uhr:
Kita »Montessori-Kinderhaus«, Belziger Ring 55/57, 12689 Berlin
- 22. September 2014, 09.30 Uhr und 10.40 Uhr:
Kita »Kirpsenstadt am Glitzerbach«, Geraer Ring 50/52,
12689 Berlin

