

Kunst zwischen Windel und Wagnis: Frühpädagogik und Theater im Praxistest bei TUKI Berlin

von Juliane Steinmann

Theater mit den Allerkleinsten wirft viele Fragen auf. Allein die stark differierenden Entwicklungsstände in der Altersklasse der Ein- bis Fünfjährigen führen zu einer breiten Palette an Interessen und Fähigkeiten der Kinder selbst. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit in der Einschätzung, was hier ein passendes Theaterangebot sein kann oder welche Angebote etwa Über- oder Unterforderung auslösen könnten. Im Zusammenhang mit *Theater mit kleinen Kindern* sind auf Erwachseneneseite verschiedene Professionen und Einzelpersonen mit ihren jeweils unterschiedlichen Theorien, Funktionen, Erfahrungshorizonten und Eigeninteressen beteiligt¹. Die Einschätzung seitens der Erwachsenen, was als passendes Theaterangebot beurteilt wird, und die darauf aufbauenden Entscheidungen haben Konsequenzen für die Auswahl und Gestaltung methodisch-didaktischer und auch künstlerischer Herangehensweisen sowie des gesamten Rahmens. Theaterspielen mit kleinen Kindern ist angesiedelt in einem pädagogischen Spannungsfeld, das die ganze Bandbreite zwischen kindlichen Grundbedürfnissen und Abhängigkeiten bis hin zu kindlicher Eigenständigkeit und individueller Selbstbildung enthält.²

EXPERIMENTELLE HERANGEHENSWEISEN UND KINDLICHER FORSCHUNGSDRANG

Theater und Theaterpädagogik treffen in der Zusammenarbeit mit Kitas auf die Wissenschaft und Praxis aktueller Frühpädagogik sowie ihrer rechtlichen und bildungspolitischen Bedingungen. Ein Menschenbild, das die kindliche Expertise und den Forscherdrang in den Vordergrund stellt, das Selbstbestimmung und die eigenzeitliche wie eigenwillige Entwicklung betont und auch fordert³, konkurriert hier mit faktisch vorhandenen Kompetenzhierarchien, strukturellen und finanziellen Vorgaben wie auch körperlichen, geistigen und emotionalen Unterschieden zwischen Kindern und Erwachsenen. Dem gegenüber stehen besondere Potenziale der Zielgruppe, an die das künstlerische Arbeiten anknüpfen kann: So lässt sich ein hohes Lerntempo und Lerninteresse, große Offenheit und Neugierde voraussetzen. Es besteht ein natürlicher Bewegungs- und Erkundungsdrang. Sinnlich orientiertes Ausprobieren ist vorherrschend vor anderen Strategien der Wissensaneignung.⁴ Experimentelle Herangehensweisen werden von kleinen Kindern favorisiert, wie neuere Erkenntnisse der Frühpädagogik zeigen.⁵ Alle Materialien und Wesen in der Umgebung erscheinen kleinen Kindern gleichermaßen interessant. Ihre besondere Qualität, ihre Eigenschaften werden über bewertungsfreies Probieren herausgefunden. Handlungsbezogene Aktivitäten überwiegen, Konzepte von *richtig und falsch* sind nur ansatzweise bekannt und werden für die von den Kindern favorisierten explorativen Lernstrategien nicht eingesetzt, da sie hinderlich wären.⁶ Hier ergeben sich deutliche Überschneidungen mit Haltungen und Strategien einer explorativ-künstlerisch ausgerichteten Theaterpädagogik.⁷

1 Da Theater mit kleinen Kindern aus organisatorischen Gründen meist institutionell angebunden ist – zum Beispiel an Kindertagesstätten –, ist das Team multidisziplinär besetzt: Erzieher_innen, Kita-Leitungen, andere pädagogische Mitarbeiter_innen, Künstler_innen, Theaterpädagog_innen, andere Theaterberufe sowie Eltern und Wissenschaftler_innen arbeiten hier ggf. zusammen.

2 Der grundsätzlichen Frage danach, ob und inwiefern es überhaupt sinnvoll ist, mit kleinen Kindern Theater zu spielen, wird nicht thematisiert, sondern quasi im Voraus beantwortet mit dem Recht von Kindern auf Kunst und dem Recht von Kindern auf Partizipation an Kultur. Vgl. den Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pd>

3 Vgl. Liegle, Ludwig. 2010. *Didaktik der indirekten Erziehung*. In: Schäfer, Gerd E., Stenger, Ursula; Meiners, Kathrin. 2010. *Kindervelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. 11-22. Berlin: Cornelsen Scriptor., sowie Ftenakis, Wassilios E. 2009: Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung, 3,9 sowie Krenz, Armin. 1991. *Der "Situationsorientierte Ansatz" im Kindergarten. Grundlagen und Praxis*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

4 Schäfer, Gerd E. 2005. *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.

5 Vgl. Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate. 2007. *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

6 Vgl. Liegle, Ludwig. 2010. *Didaktik der indirekten Erziehung*. In: Schäfer, Gerd E., Stenger, Ursula; Meiners, Kathrin. 2010. *Kindervelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. 11-22.

7 Vgl. Sack, Mira. 2011. *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: Transcript.

VERANTWORTUNG DER KÜNSTLERISCHEN PRAXIS IN DER FRÜHPÄDAGOGIK

Auf der anderen Seite müssen die grundlegenden emotionalen und körperlichen Grundbedürfnisse gestillt sein. Sind diese Grundbedürfnisse nicht gestillt, können wir davon ausgehen, dass konstruktives Tun, Spielen und Lernen, und somit auch jede künstlerische Tätigkeit, nur eingeschränkt oder gar nicht möglich ist.⁸ Andere Faktoren in der Arbeit mit kleinen Kindern in der Kita sind ebenfalls nicht voraussehbar, wie zum Beispiel die jeweils aktuelle Gruppenzusammensetzung, die von spontaner Zustimmung oder Ablehnung, Wohlbefinden, Wachheit etc. abhängt. Je nach Alter ist Gruppenarbeit als solche noch gar nicht bekannt und eingeübt. Diese Faktoren bedingen eine offene Gruppendynamik, die nicht vergleichbar ist mit anderen Altersgruppen.⁹ Eine verlässliche Wiederholbarkeit von künstlerischen Aktionen und Vorgängen in Gruppen erscheint in diesem Rahmen und unter diesen Voraussetzungen nicht denkbar, und – je nach Theaterbegriff (siehe unten) – auch nicht unbedingt erstrebenswert. Die kognitiven und koordinativen Fähigkeiten, um Handlungsabläufe gezielt zu wiederholen, reifen erst im Vorschulalter. Die Herstellung und bewusste Gestaltung beispielsweise einer Bühnensituation inklusive der Antizipation möglicher Zuschauer_innen und deren Sehinteressen müsste ebenfalls erst trainiert werden, was frühestens im Vorschulalter beginnen kann. Dasselbe gilt für die *Gleichzeitigkeit von Rolle und ich*.¹⁰ Insgesamt kann von geringen künstlerisch-ästhetischen Vorprägungen ausgegangen werden, was die Bedeutung und damit die ganz besondere Verantwortung für diese frühe Beschäftigung mit Theater hervorhebt.

SPIEL UND KUNST, THEATERBEGRIFFE BEI TUKI

In diesem Kurzbericht werden Ansätze aus der Praxis vorgestellt, die bei „TUKI – Theater und Kita in Berlin“¹¹ als Antworten auf diese komplexe Gemengelage erprobt wurden. TUKI umfasst die Zusammenarbeit von 10 Berliner Theatern mit 10 Kindertagesstätten. Ziele von TUKI sind die Etablierung theaterpädagogischer Angebote in Kindertagesstätten sowie die Sammlung, Reflexion und Evaluation von praktischen Erfahrungen in diesem Bereich, deren konzeptionelle Weiterentwicklung und kulturpolitische Vertretung. In Bezug auf TUKI soll exemplarisch der Umgang mit dem *Problem der Reproduzierbarkeit künstlerischer Prozesse* dargestellt werden¹². „Kunst ist immer öffentlich“ – mit diesem Statement eröffnete die TUKI Leitung, bestehend aus Renate Breitig und Charlotte Baumgart, das zweite Projektjahr. Als zentrales theaterspezifisches Problem wird hier die *Reproduzierbarkeit* szenischer Prozesse, Texte, Haltungen und Rollen in künstlerischen Präsentationen mit kleinen Kindern benannt. Imitation und Reproduzieren sind zunächst Elemente einer bestimmten Theaterauffassung, die einen besonderen Rahmen impliziert und besondere künstlerische Ziele verfolgt. Das Problem der *Reproduzierbarkeit* künstlerischer Prozesse ist also auch eine Frage der Definition von Kunst und Spiel, vom Verhältnis zwischen Prozess und Produkt. Daraus ergibt sich die Frage, welcher Theaterbegriff für TUKI grundlegend ist. Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten TUKI Projektjahres unter den beteiligten Erwachsenen aufgespürten Theaterbegriffe variieren stark¹³. Es kann verkürzend von drei Perspektiven bei TUKI gesprochen werden:

Häufig anzutreffen ist ein Theaterbegriff, der produktorientiert von einem *schönen Ereignis, einer Unterhaltungseinheit* im Rahmen einer Kindergartenveranstaltung ausgeht. Hier wird impliziert, dass Theater

8 Vgl. Spindler, Anna. 2010. Bildung für Kinder unter 3 Jahren - was bedeutet das? In *Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*, Hrsg. Gunter Geiger; Anna Spindler. 93-107. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich. sowie Horacek, Ulrike. 2009. Das Wohlbefinden unserer Kinder aus kinderärztlicher Sicht: Gesundheit umfassend betrachtet. In *Die Jüngsten kommen*, Hrsg. Christian Bethke; Sonja Adelheid Schreiner, 111-114. Berlin und Weimar: verlag das netz.

9 Vgl. Spindler, Anna. 2010. Bildung für Kinder unter 3 Jahren - was bedeutet das? In *Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*, Hrsg. Gunter Geiger; Anna Spindler. 102. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich

10 ebenda: 105ff

11 siehe <http://www.tuki-berlin.de>

12 Weitere Informationen sowie die wissenschaftlichen Berichte zum ersten und zweiten Projektjahr stehen zum Download zur Verfügung unter: <http://www.tuki-berlin.de/ueber-tuki/fachbeitraege>

13 Ergänzend hierzu: Pinkert, Ute. Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula; Dimke, Anna; Hentschel, Ulrike: *Szenenwechsel. Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater*, 173-180. Schibri, Uckerland. 2010.

einen festen Rahmen hat und bestimmte Attribute aufweist: Ein klarer Anfang und eine Auflösung am Ende gehören dazu sowie eine Abgrenzung der Bühne und dort anzutreffender Rollen, die entlang einer Geschichte auftreten. Die Darbietung enthält klar unterscheidbare Szenen, Tänze, Lieder oder Erzählpacts. Eine zweite, fast gegensätzliche Sichtweise vertritt die Idee des offenen Experiments. Der äußere Rahmen wird gedacht als „Werkstatt“. Sie bietet durch Material, Licht und Anordnung Anreize und Orientierung für ergebnisoffene Prozesse. Hier steht die Gruppe mit ihren momentanen spielerischen und ästhetischen Interessen im Mittelpunkt. Die Bedürfnisse eines Publikums werden nicht vorrangig mitgedacht. „Die spielen ja schon“ ist die Aussage einer Künstlerin, die das kindliche (Rollen-)Spiel in diesem Sinne als Ausgangspunkt der Arbeit definiert und wertschätzt. Eine dritte Perspektive setzt Aufführungen vor Publikum voraus und betont dabei gleichzeitig die Wichtigkeit des Prozesses und der Mitgestaltung durch die Kinder, indem unterschiedliche Theater- und Kunstformen experimentell miteinander verbunden werden. In diesem halb-offenen Setting wird die Entwicklung neuer Arbeitsformen und ästhetischer Produkte möglich. Die TUKI Leitung favorisiert diese Haltung, welche Zufälligkeiten und Überraschungen ermöglicht, Prozesshaftigkeit und Improvisation einbindet und diese auch im ästhetischen Ergebnis abbildet. Charlotte Baumgart wünscht sich „*Präsentationsformen für dieses laborhafte Arbeiten*“.

ALTERSGEMÄSSE PRÄSENTATIONSFORMEN

Im Rahmen von TUKI werden von den Beteiligten unterschiedliche Abschlussformen für die Projekte diskutiert. Einig sind sich Erzieherinnen wie Künstlerinnen, dass es wichtig sei, die Kinder nicht zu *instrumentalisieren*. Es werden insgesamt 12 Vorschläge formuliert, die sowohl interaktive wie auch prozesshafte Formen, Ausschnitthaftes, Szenisches und diverse andere Darstellungsmodi enthalten.¹⁴ Renate Breitig fasst zusammen: „*Es ist anders als im Profitheater, denn es ist eine Mischung zwischen Gelenkt- und Offenheit und Zufälligkeit.*“¹⁵ Eine dem wertungsfreien Probieren kleiner Kinder entsprechende Haltung findet sich in der Aussage einer Theaterpädagogin wieder: „*Es gibt kein Richtig und kein Falsch. Es geht ... darum, dass du es machst. (...) Es geht ... darum, zu suchen.*“¹⁶ Das steht nicht im Widerspruch zu dem Training theaterspezifischer Grundelemente. Es ist nicht beliebig, was in den Proben passiert und später gezeigt wird.¹⁷ Mangelnde Reproduzierbarkeit kann – so die Erfahrungen im TUKI Projekt – ausgeglichen werden durch die Präsenz eines/r Erwachsenen, der/die die Funktion übernimmt über Stichworte, Fragen, szenisches Anspiel, Materialien oder Musik die verabredete Geschichte oder Szenenfolge inhaltlich voran zu bringen und zu strukturieren. Dies ermögliche es den Kindern ihrerseits verabredungsgemäß und emotional sicher auf der Bühne zu agieren und ihren Teil an der Präsentation erfolgreich umzusetzen. Im hier dargestellten favorisierten TUKI Modell geht es weder um auswendig gelernte Texte noch um festgelegte Bewegungsabläufe. Alle Beteiligten sind in einem gemeinsamen Spiel auf der Bühne. Das, was passiert, passiert in diesem Moment und ist auch für kleine Kinder nachvollziehbar und spielbar.¹⁸ Es muss betont werden, dass bei den hier erwähnten Beispielen stets ein klarer Handlungsrahmen und ein

14 „Aufführungen in Theater oder Kita; Video-Sequenzen zeigen: z.B. Zusammenschnitt verschiedener Arbeitsschritte; Einblick in exemplarische Theaterstunde; „Schatzbücher“ oder gemalte Regieanweisungen/ Szenenfolgen; Einblick in das interaktive Theatercafé (...): Zusammenarbeit mit den Eltern; Einblick in einen gemeinsamen Theaterbesuch (Foto-Film-Text-Ton Zusammenschnitt); Theaterlabor; „Blitzlichter“ aus der Perspektive verschiedener Protagonisten; „Pecha Kuscha“ – Format (20 Fotos in 6 Minuten, die mündlich kommentiert werden); „Diashow“ – Standbilder, die Einblick geben und von außen kommentiert werden; zwei Tandems begegnen sich regelmäßig, besuchen gegenseitig Proben und finden Dialogformen, die präsentabel sind; Besucherprogramm: spielerische Nachbereitung eines Theaterstücks für Publikum sichtbar machen; Ungewöhnliche Orte für die Präsentation einbeziehen – Treppenhaus, Eingangshallen, Nischen; Installationen mit Theatermaterial schaffen und ggf. kommentieren (akustisch oder schriftlich).“ Vorgeschlagen werden außerdem Installationen, die Figuren und Kostüme zeigen oder mit Musik-, Geräusch- und anderen Audioaufnahmen aus den Proben bestückt sein könnten.

15 Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-7 Zeitmarke 31

16 Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

17 hierzu ergänzend : Hentschel, Ulrike. 2010. Theaterspielen als ästhetische Bildung. Schibri. Uckerland. 122-132

18 Diese ästhetische Form entspricht auf pädagogischer Ebene einer konstruktivistischen Herangehensweise: „Das Konzept der ‚gemeinsam geteilten Denkprozesse‘ beschreibt eine Verbindung von indirekter und direkter Erziehung, eine dialogische Gestaltung der Erziehung. Dabei geht die Initiative (z.B. in Gestalt von Fragen) von beiden Seiten – Erzieherin (hier auch Künstler_in) und Kind – aus, und Initiative und die Aktivität der Kinder werden von der Erzieherin (Künstler_in) gezielt herausgefordert.“ ebenda S.14

emotional wertschätzendes Umfeld Voraussetzung für das Gelingen ist.¹⁹

Juliane Steinmann ist Diplom Kulturwissenschaftlerin und Theaterpädagogin. Sie unterrichtet an der HAWK Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim und forscht derzeit zu dem Thema *Theater mit den Allerkleinsten*.