Bachelor-Arbeit

Anne Freiberg, Matrikelnummer: 41244

Welche Faktoren begünstigen die Implementierung professionell orientierter Kita-Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte? – Eine exemplarische Untersuchung im Rahmen von *TUKI – Theater & Kita*

Bachelor-Arbeit zur Erlangung des Akademischen Grades

„Bachelor of Arts" (B.A.)

im Studiengang

"Erziehung und Bildung im Kindesalter"

an der

Alice Salomon Hochschule Berlin

University of Applied Sciences

eingereicht **im Wintersemester 2015/16**

am 17. Dezember 2015

Erstgutachter_in: **Prof. Dr. Johanna Kaiser**

Zweitgutachter_in: **Prof. Dr. Corinna Schmude**

Abstract

Diese Arbeit widmet sich der Fragestellung, welche Faktoren die professionell orientierte Theaterarbeit frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten begünstigen. Zentrale wissenschaftliche Bezüge dafür sind Forschungsergebnisse der Früh- und Theaterpädagogik im Rahmen von „Theater von Anfang an!“ (Gabi dan Droste) sowie Grundlagen der Implementationsforschung. Es wurde eine Gruppendiskussion mit 3 Theaterpädagog*Innen sowie episodische Einzelinterviews mit 3 frühpädagogischen Fachkräften aus dem Berliner Projekt „TUKI – Theater & Kita“ durchgeführt. Diese wurden mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Es konnten zahlreiche begünstigende Faktoren u. a. in den Bereichen Zeitmanagement, Teamarbeit, berufliche Vorbildung, Gruppenzusammensetzung, Fachkraft-Kind-Interaktion, Theaterbegriff und Weiterbildung identifiziert werden, die Handlungsempfehlungen sowohl für die selbsttätige Praxis der Fachkräfte als auch für die Kooperation aufzeigen. Um zu überprüfen, ob ein kontinuierliches Verfolgen der Faktoren möglich ist bzw. ob dies eine erfolgreiche Implementierung ermöglicht, könnte durch eine nachträgliche oder prozessbegleitende Analyse festgestellt werden. Dadurch wird ein zentraler Bedarf deutlich: Nach der Formulierung begünstigender Faktoren für die Implementierung der Kita-Theaterarbeit werden genaue Zielsetzungen benötigt, die als Kriterien für eine Evaluation dienen können.

The purpose of this study is to investigate effects that can help improving the professionally oriented theatrical work of educationists/kindergarten teachers in Kindergarten or similar children daycare facilities. Key references are results of the research in the context of “Theater von Anfang an!” (‘Theater from the start’) (Gabi dan Droste) that combine both theatre and early childhood education. Furthermore basic knowledge of implementation research has been involved. The data have been collected within a group discussion of 3 professional theatre pedagogues and within 3 single episodic interviews with educationists/kindergarten teachers. All participants work within the Berlin-based project “TUKI – Theater & Kita” (‘TUKI – Theatre & Kindergarten’). The transcripts have been analyzed by using qualitative content analysis (Philipp Mayring). Numerous factors have been identified, regarding fields like time management, teamwork, professional qualification, group composition, teacher-child interaction, theatre concepts and further training. These factors provide recommendations of action for the theatrical practice of the teachers as well as for the cooperation within the project. To verify whether it is possible to follow these factors continuously or to verify whether this enables a successful implementation, a subsequent or an in-process analysis is recommended. This reveals a key requirement: After investigating factors that are improving an implementation of theatre work, the evaluation requires a definition of objectives in terms of criteria.

Danksagung

Mein erster Dank gilt den frühpädagogischen Fachkräften und Theaterpädagog*Innen, die ich im Rahmen dieser Arbeit interviewen durfte**.** Ohne ihre Bereitschaft, sich für mich Zeit zu nehmen und ohne ihre Offenheit, wäre meine Bachelor-Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Ganz besonders möchte ich mich bei Renate Breitig und Maura Mayer von *TUKI – Theater & Kita* bedanken – für ihr Interesse und das mir entgegen gebrachte Vertrauen, so selbstverständlich im Rahmen des Projekts forschen zu dürfen.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Johanna Kaiser, die mich mit ihren konstruktiven und stets ermutigenden Rückmeldungen im Rahmen ihrer Betreuung stets gut begleitet hat. Außerdem gilt mein Dank Prof. Corinna Schmude für die Begleitung und Hilfe im Kolloquium.

Danke vielmals an alle, die mir ihre Zeit geschenkt haben, um die Arbeit zu lesen und Feedback zu geben.

Schließlich möchte ich ein herzliches Dankeschön an Tanja Pfefferlein aussprechen, durch deren Vertrauen und Inspiration sich mein Interesse für die Theaterpädagogik begründet. Mit der vorliegenden Bachelor-Arbeit findet ein roter Faden meines Studiums, den ich stets zu verfolgen und zu betonen versuchte, seinen Abschluss – ein roter Faden und in mancher Hinsicht ein Dilemma zugleich. Selbstverständlich gab es eine Vielzahl von Mitstudierenden, die ihre Praktika nicht in einer Kita absolvierten, so waren es dennoch mehrheitlich Einrichtungen im Bereich der Betreuung, Beratung oder Forschung. Im Gegensatz zum Großteil meiner Mitstudierenden war ich in einem ganz anderen Kontext tätig: im Theater.

Nun hat diese Bachelor-Arbeit mein Studium der Kindheitspädagogik und die Theaterpädagogik in direkten Kontakt gebracht und Kita und Theater korrespondieren lassen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung **1**

1. „Theater von Anfang an!“ – Zur Theaterarbeit im frühkindlichen Bereich **3**

1.1 Grundlagen und Begriffsverständnis 3

1.1.1 Ästhetische Bildung 4

1.1.2 Theater: Versuch einer Definition 5

1.1.3 Mögliche Haupttendenzen der theaterpädagogischen Praxis heute und implizierte Bildungsvorstellungen 7

1.2 Allgemeine Hintergründe des Modellprojekts „Theater von Anfang an!“ 8

1.3 Professionalitäts- und Implementierungsverständnis 9

2. Theater und Kindertagesstätte als Institutionen **10**

2.1 Die Institution Theater 11

2.1.1 Bildungsauftrag und gesellschaftspolitische Anforderungen des Theaters 11

2.2 Die Institution Kindertagesstätte 13

2.2.1 Bildungsauftrag und gesellschaftspolitische Anforderungen der Kindertagesstätte 14

3. Frühpädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik **15**

3.1 Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten 16

3.1.1 im pädagogischen Alltag 16

3.1.2 speziell in der Theaterarbeit mit jungen Kindern 19

3.2 Curriculare Verankerung von Theater am Beispiel der Fachschulausbildung und Berufstätigkeit von staatlich anerkannten Erzieher*Innen 19

3.2.1 Theater im Berliner Bildungsprogramm 19

3.2.2 Theater im Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik in Berlin 20

4. Das Berliner Kooperationsprojekt *TUKI – Theater & Kita* **21**

5. Empirischer Forschungsstand im Kontext der wissenschaftlichen Fragestellung **24**

6. Methodik **25**
6.1 Qualitative Sozialforschung 25
6.2 Konstruktion des Forschungsdesigns 26
6.3 Erhebungstechniken 27
6.3.1 Begründung der Anwendung von Gruppendiskussion und Einzelinterviews 28
6.3.2 Gruppendiskussionen 28
6.3.3 Episodische Interviews 29
6.3.4 Konstruktion des Interviewleitfadens 30
6.4 Transkriptionsregeln 31
6.5 Auswertungstechnik: Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring 32
6.5.1 Vorstellung des Materials 33
6.5.2 Richtung der Analyse und Festlegung der Analyseeinheiten 35
6.5.3 Abstraktionsniveau der ersten und zweiten Reduktion 36

7. Darstelllung der Forschungsergebnisse **36**

8. Diskussion **53**
8.1 Diskussion der Ergebnisse und Ableitung von Handlungsempfehlungen 53
8.2 Kritische Reflexion der Methodik und mögliche Generalisierung 74
8.3 Fazit und Ausblick 78

Literaturverzeichnis **81**

Anhang ..... **I – LXII**

Transkripte ..... **E1, E2, E3 und TP**

Einleitung

They ran their heads very hard against wrong ideas,
and persisted in trying to fit the circumstances to the ideas,
instead of trying to extract ideas from the circumstances.
Charles Dickens: "Great Expectations"[1]

Die wissenschaftliche Fragestellung danach, welche Faktoren die professionell orientierte Kita-Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte begünstigen können, wurde gemeinsam mit der Leitung des Berliner Kooperationsprojekts *TUKI – Theater & Kita* entwickelt. Sie setzt am Übergang vom zweiten zum dritten Kooperationsjahr im Projekt *TUKI* an. Die entscheidende Veränderung vollzieht sich im Rollenwechsel in der Anleitung. Die Theaterarbeit soll sich fortan hauptsächlich durch die Ressourcen der frühpädagogischen Fachkräfte und Charakteristika ihrer Kitas realisieren. Theater soll sich strukturell wie konzeptionell verstetigen und ein fester Bestandteil der pädagogischen Praxis werden.

An dieser Stelle lässt sich auf den Einstiegsimpuls von Charles Dickens verweisen, dessen Romantitel „Great Expectations" im Kontext der Theaterarbeit sehr passend ist. Um eine Implementierung der von *TUKI* verfolgten Ideen und Ziele begünstigen zu können, sollte sich die vorangegangene Kooperation an den Charakteristika der Institution Kindertagesstätte sowie deren zentralen Thematiken ausrichten (vgl. Kapitel 2.2 u. 3.1) – *„trying to extract ideas from the circumstances."* Ebenso sollten die Kitas den Anspruch verfolgen, sich an den Maximen und Möglichkeitshorizonten des Theaters zu orientieren – instead of running *„their heads very hard against wrong ideas"*.

Die s e l b s t t ä t i g e professionell orientierte Theaterarbeit frühpädagogischer Fachkräfte, die sich an eine direkte Kooperation mit Künstler*Innen a n s c h l i e ß t, wurde (von der gründlichen Recherche der Autorin ausgehend) bisher nicht anhand der dieser Arbeit zugrundeliegenden Perspektiven wissenschaftlich betrachtet. Ein Ziel ist es daher, sich der vorhandenen Lücke in der Empirie am Beispiel des Projekts *TUKI* im Rahmen der Möglichkeiten einer Bachelorarbeit zu widmen.

Kirsten Winderlich forschte im Rahmen des in Kapitel 1.2 vorgestellten deutschlandweiten Projekts „Theater von Anfang an!" zu Kooperationen im Kontext ästhetischer Bildung und dem Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik in vier deutschen Städten,

[1] Dickens, Charles: Great Expectations. London (2012): Penguin/Random House, S. 114

unter anderem auch in Berlin (vgl. Winderlich 2010, S. 69 ff). Darin formuliert sie eine Zielvorstellung von Kooperationen, die der des Projektes *TUKI* sehr nahe steht: „Kooperationen zwischen Künstlern und Pädagogen scheinen heute in Schulen und Kindertagesstätten selbstverständlich. Ziel der Partnerschaft […] ist dabei […] auch den Pädagogen durch die Begegnung mit den Künsten und den Austausch mit den Künstlern neue Handlungsspielräume für die pädagogische Praxis zu eröffnen“ (ebd., S. 69). Dabei identifiziert Winderlich einen Mangel, der für die Fragestellung dieser Arbeit impulsgebend ist: „Der Prozess der Kooperation und Voraussetzungen für sein Gelingen werden nur selten thematisiert“ (ebd.).

Die Verknüpfung der früh- und theaterpädagogisch geprägten Perspektiven soll es ermöglichen einerseits Charakteristika der Theaterarbeit von professionell ausgebildeten Theaterpädagog*Innen zu beschreiben und anderseits die spezifischen Strukturen und Anforderungen der frühpädagogischen Praxis in Kitas sowie die Anliegen der dort tätigen Fachkräfte zu erfassen. Ziel ist es durch den Erkenntnisgewinn begünstigende Faktoren für die angestrebte Implementierung abzuleiten. Ebenso sollen mögliche Handlungsempfehlungen, unter anderem im Sinne einer Strukturierung, Organisation und Ausrichtung der Theaterarbeit in den Kitas formuliert werden, um eine Anregung für alle am Projekt *TUKI* beteiligten Akteure[2] zu leisten.

Gabi dan Droste konstatiert im Anschluss an „Theater von Anfang an!“: „Vor allem auf künstlerischer Ebene wurde eine wichtige Diskussion in Gang gebracht; hier sind die Veränderungen bislang am deutlichsten sichtbar. Wie die Anregungen aus dem Projekt auch im Alltag der Kindertagesstätten aufgegriffen, in die Aus- und Weiterbildung […] oder den wissenschaftlichen Diskurs eingehen werden, bleibt abzuwarten“ (dan Droste 2010, S. 17).

Dazu wurde in der vorliegenden Arbeit eine Gruppendiskussion mit drei *TUKI*-Theaterpädagog*Innen sowie episodische Einzelinterviews mit drei frühpädagogischen Fachkräften aus dem Projekt durchgeführt. Zahlreiche und umfangreiche Passagen wurden nach zuvor festgelegten Abstraktionsniveaus transkribiert und anschließend mittels einer zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. In

[2] Selbstverständlich sind auch die Kinder Akteure des Projekts und ihr Handeln ebenso konstitutiv wie der institutionelle Rahmen, in dem sie sich bewegen. Am Projekt anknüpfende zukünftige Kindheitsforschung, die die Kinder als Akteure begreift und ihre Perspektiven zum Gegenstand macht, ist aus Ansicht der Autorin unerlässlich und wünschenswert.

Kapitel 1 werden relevante Grundlagen, Begrifflichkeiten erläutert und so eine Verständnisgrundlage geschaffen. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem Bildungsauftrag sowie den gesellschaftspolitischen Anforderungen der beiden kooperierenden Institutionen Theater und Kita und zeigt somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie deren Chancen auf. Im Anschluss wird eine Vertiefung in das praktische Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik unternommen. Dieses dritte Kapitel soll aufzeigen welche vielschichtigen Anforderungen an die Fachkräfte gestellt werden. Kapitel 4 stellt das beforschte Berliner Kooperationsprojekt TUKI – Theater & Kita kurz vor. Darauf folgt eine Darstellung des empirischen Forschungsstands im Kontext der wissenschaftlichen Fragestellung. Die Methodik wird im 6. Kapitel ausführlich beschrieben. Im 7. Kapitel werden die Forschungsergebnisse umfassend dargestellt und durch prägnante Zitate aus den Interviews beziehungsweise der Gruppendiskussion pointiert. Diese Bachelor-Arbeit endet mit einer Diskussion der Ergebnisschwerpunkte anhand empirischer und theoretischer Kenntnisse sowie einem abschließenden Fazit und Ausblick.

1. ‚Theater von Anfang an!' – Zur Theaterarbeit im frühkindlichen Bereich[3]

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die im Kontext dieser Arbeit relevanten Grundlagen und Begrifflichkeiten gegeben. Das bundesdeutsche Modellprojekt „Theater von Anfang an!" wird kurz vorgestellt, um seine Rolle als Initialzündung für den Kontext der Theaterarbeit mit jungen Kindern zu verdeutlichen.

1.1 Grundlagen und Begriffsverständnis

1.1.1 Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildung bezieht sich (nicht nur) in der Pädagogik im Sinne des griechischen Wortes *aísthesis*, was so viel wie „sinnliche Wahrnehmung" bedeutet (Hentschel 2003, S. 9), auf die Bildung der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen.

In erster Linie ist darauf hinzuweisen, dass es keine allgemeingültige Definition der Ästhetischen Bildung gibt (vgl. Klepacki/Zirfas 2013).

Liebau, Klepacki und Zirfas formulieren Folgendes:

[3] Die frühe Kindheit bezeichnet in dieser Arbeit das Alter von 0 bis 6 Jahren.

„Ästhetische Bildung bezeichnet also, zusammenfassend, die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Zirfas/Klepacki/Bilstein et al. 2009, S. 104). Eine ästhetische Erziehung und Bildung kann also auch an Objekten und Gegenständen erfolgen, die als ästhetisch wahrgenommen werden und erst einmal nicht als Kunstwerk klassifiziert sind, deren Betrachtungsweise sich aber auf ästhetische Kriterien richtet. So kann jeder Alltagsgegenstand zu einem Gegenstand ästhetischer Erziehung und Bildung werden, wenn er unter diesen Gesichtspunkten betrachtet wird (vgl. Reinwand-Weiss 2013).

Eine bedeutsame Sichtweise macht Friedrich Schiller (1759-1805) mit seiner Schrift „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von 1795 deutlich. Er war der Auffassung, dass sich der Mensch im ästhetischen und spielerischen Handeln verwirklicht. So heißt es bei Schiller: „[…]der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller, S. 62). Ästhetische Bildung bietet laut Schiller eine Überwindung der Zerrissenheit von Vernunft und Sinnlichkeit an. Die ästhetische Bildung wird dabei als gesellschafts- und politikverändernides Moment verstanden, das über die Sensibilisierung des Menschen und die Veredelung seines Charakters geschieht (vgl. Klepacki/Zirfas 2013).

Ebenso ist der im Bereich der Frühpädagogik einflussreiche Friedrich Fröbel (1782-1852) mit der ästhetischen Bildung in direkte Verbindung zu bringen. Ästhetische Bildung betrachtete Fröbel „stark kindzentriert, gegenwartsbezogen und mit dem Blick auf eine kindliche Genieästhetik“ (ebd.).

Klaus Mollenhauer (1928-1998) schließlich gebührt der Verdienst, nicht nur als Theoretiker, sondern auch als empirischer Erforscher ästhetischer Bildungsprozesse hervorgetreten zu sein (siehe Mollenhauer 1995). Er betrachtete sie auch als kreative Leistung, insofern Menschen in ästhetischer Bildung ihre eigene, individuelle Symbolisierungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit erfahren können (vgl. ebd., S. 254ff).

Heute wird die ästhetische Bildung als fester Bestandteil des Bildungskanons angesehen (vgl. Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004, S. 5). In den 15 Thesen zur frühkindlichen Bildung konstatiert Gerd E. Schäfer sogar: „Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung“ (Schäfer 2007, zit. n. Wyrobnik 2010, S. 123).

1.1.2 Theater: Versuch einer Definition

Im Folgenden sollen Aspekte des Theaters zusammengefasst werden, anhand derer sich Theater für den Kontext der vorliegenden Arbeit definieren soll. Damit soll eine Verständnisgrundlage dafür entstehen, wann von Theaterarbeit gesprochen und wie sie gestaltet werden kann und worin sich eine Abgrenzung zum traditionellen Theaterbetrieb begründen kann. Folgt man einschlägigen Lexika bieten diese verschiedene Definitionen für den Begriff des Theaters an: So bezeichnen wir das, was wir als Theaterhaus oder -gebäude sehen als Theater. Der Begriff Theater bezeichnet ebenso den Theaterbetrieb[4] und das gesamte Theatersystem mit all seinen Facetten, Formen und Teilsystemen. Selbstverständlich definiert Theater im Sinne künstlerischer Praxis die Inszenierung, die Darstellung der Figuren durch die Künstler. „Diese Begriffsbestimmung bezieht sich auf die Eigenarten des dramatischen Literaturtheaters europäischer Prägung. Das jüngere postdramatische und performative Theater folgt grundsätzlich einem anderen Konstruktionsprinzip der theatralen Wirklichkeit“ (Taube 2013).

„Unter dem Begriff Theater werden unterschiedliche Auseinandersetzungs- und Handlungsformen zusammengefasst. Als institutionalisierte Kunstform, wie z. B. in Form eines städtischen Theaters, ist es Gegenstand der Theaterwissenschaften. Für Medienwissenschaft und Semiotik ist Theater ein Medium. Die Germanistik setzt sich vorzugsweise mit der Textgrundlage, dem Drama, auseinander. In einem allgemeineren Sinne steht der Begriff Theater auch für eine ästhetische Handlungsform, das Theaterspielen (professionell oder auf Laienebene)“ (Eberhardt 2010, S. 310).

Trotz aller unterschiedlichen Entwicklungen der Theaterformen ist eine Komponente konstant geblieben: „Das Publikum als Gemeinschaft der Zuschauer ist die Voraussetzung für den theatralen Wirkungsprozess. […] Theater ist stets Spiel vor Zuschauern, erst in der Spannung von Spielen und Zuschauen ereignet sich die Theaterhandlung“ (Menck 2003, S. 364). Theater entfaltet sich also in der Dialektik von Spielen und Zuschauen (Brauneck 1986, zit. n. Pinkert 2011, S. 18).

Geprägt ist Theater vom Begriffspaar Produkt und Prozess. Theater „ist in sich sowohl Prozess als auch Produkt, und das eine nur durch das andere. Löst man den Produktbegriff von der Aufführung ab, an die er üblicherweise gebunden ist, so zeigt sich, dass es auf der ästhetischen Ebene von Theaterarbeit immer um Produkte geht“ (Ritter 2003, S. 232) – von einer komplexen Aufführung, über szenische Vorgänge bis hin zu Details

[4] Theater als Institution ist Gegenstand des Kapitels 2.1

wie einzelne Gesten oder Tonfall. Gleichzeitig bleibt auch dem ausgefeiltesten Produkt der Prozesscharakter immanent (vgl. ebd.).

Theater ist zwischen Realität und Fiktion verankert. Seine Kernelemente Raum, Zeit, Handlung und Akteur sind real vorhanden und können gleichzeitig fiktive Schauplätze, Zeiten, Handlungen und Figuren verkörpern (vgl. Will 2007, S. 1).

Die theatrale Gestaltung wird über real vorhandene Zeichen, sogenannte semantisierte Theatermittel, erreicht, die eine intendierte Bedeutung übertragen können. Unterschieden wird zwischen schauspielerbezogenen Zeichen wie Raumbewegungen, Gestik, Mimik, Sprache, Kostüme sowie raumbezogenen Zeichen wie Bühne und Bühnenbild, Requisiten, Beleuchtung und Ton (vgl. ebd.). In Proben werden die schauspielerbezogene Zeichen gestaltet sowie Emotionen, Motivationen und Handlungen ausprobiert.

Es gibt verschiedene Probenziele. Ein besonders markantes ist die Wiederholbarkeit: Die Abfolgen sollen schließlich in ihrem Ausdruck und ihrer Pointiertheit immer wieder gleich beziehungsweise ähnlich herstellbar sein (vgl. ebd.).

Dargestellt werden zumeist Handlungen mit einer gewissen Aussage – bei professionell ausgebildeten Schauspieler*Innen ebenso wie bei Menschen mit wenig oder gar keinen Erfahrungen. Aber der Kontext und die Intention des Theaterspielens sind unter anderem verschieden, wie im Folgenden beschrieben wird.

Theater in sozialen Feldern –das bedeutet zumeist mit Laien– steht in Praxis und Theorie an der Schnittstelle zwischen Bildung, Theaterarbeit und Sozialem. „Die Menschen, die als Spielleiter Theater in sozialen Feldern betreiben, sind von ihren Ausbildungen und professionellen Lebensläufen her […] unterschiedlich. Theatermacher arbeiten mit theaterpädagogischen Mitteln ebenso wie Sozialarbeiter oder Erzieher“ (Roth 2003, S. 319). „Theater arbeitet in sozialen Feldern, sobald es den Anspruch erhebt, mit den Mitteln des Theaterspiels in den Lebensalltag zu intervenieren: Es ist daher nicht definierbar über Gattungszuordnungen oder scharf abgrenzbare Spielformen“ (Roth 2003, S. 319). Die Aufführung ist dabei nie zentraler Punkt des Interesses, sondern die Gruppe der Spielenden mit ihren Bedürfnissen, Problemen und Fragestellungen, die in erster Linie nicht theatralischer oder künstlerischer Natur sind (vgl. ebd.). Während das professionelle Theater auf das künstlerische Endprodukt und dessen Einwirkung auf die Zuschauer zielt, will diese Theaterform vorrangig zwischen Kunst und Menschen, die nicht von Berufswegen Theater machen, vermitteln (vgl. ebd.).

1.1.3 Mögliche Haupttendenzen der theaterpädagogischen Praxis heute und implizierte Bildungsvorstellungen

Im Folgenden soll in einer kurzen Darstellung ein Überblick darüber gegeben werden, welche die Haupttendenzen die theaterpädagogische Praxis in Deutschland heute vor allem aufweist, um ein Grundverständnis darüber zu ermöglichen, von welchen Maximen sie unter anderem geprägt ist. Die Theaterpädagogik ist „ein Anwendungsbereich von Theater mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Praxen und einer sich entwickelnden Fachwissenschaft“ (Hentschel/Pinkert 2008, S. 19). Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den aufgeführten Haupttendenzen lediglich um einen kleinen Ausschnitt dieses breiten Spektrums handelt und dass ein historischer Abriss nicht in diese Überlegungen mit einbezogen wird. Dies ist auf den inhaltlich begrenzten Rahmen einer Bachelorarbeit zurückzuführen sowie ihren Schwerpunkt.

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit wurden in Berlin erhoben. Die theaterpädagogische Szene ist unter anderem maßgeblich geprägt vom Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste. Vor diesem Hintergrund werden beispielhaft Ulrike Hentschel und Ute Pinkert, Professorinnen des Masterstudiengangs für Theaterpädagogik, im Folgenden zitiert.

Die beiden Professorinnen statuieren: „D i e Theaterpädagogik gibt es nicht“ (ebd.). Im Sinne eines offenen Verständnisses von Theaterpädagogik ist „Theaterpädagogik mit Laien […] an den verschiedensten Orten ein sozialer Kunstprozess aller Beteiligten auf Basis von Begegnung […], in dem im freien Experimentieren immer wieder neue Themen, Wege, Ausdrucksformen und Stile von allen gemeinsam gesucht werden“ (Martens 2008, S. 26). Theaterpädagog*Innen arbeiten im Feld ästhetischer Bildung, in der die Theaterkunstpraxis zum Gegenstand von Bildungsprozessen durch Erfahrung und Wahrnehmung wird. „Das ‚Wozu‘, die Intention von ästhetischer Bildung kann nicht normativ festgesetzt werden. Es kann deshalb für Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen allenfalls darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden“ (Hentschel 2011, S. 32).

Eine Differenzerfahrung wird als Kern des aktuellen Bildungsbegriffs in der Theaterpädagogik beschrieben. Parallel dazu werden im Theoriediskurs ausgehend vom Bildungsbegriff Irritation, Heterogenität und Nicht-Identität prinzipiell als zentral und produktiv bewertet, wenn doch Theaterpädagog*Innen unter realen Bedingungen diesen Phänomenen oft nicht gerecht werden können (vgl. Hentschel/Pinkert 2008, S. 20).

„Seine besondere Dynamik bezieht das aktuelle Feld theaterpädagogischer Theorie und Praxis aus ästhetischen wie sozialen Verschiebungen innerhalb des Theaters. Je nach Perspektive könnte man hierbei von einer Professionalisierung der Theaterpädagogik oder von einer Pädagogisierung des Theaters sprechen“ (ebd.).

Ulrike Hentschel und Ute Pinkert formulieren, dass das theaterpädagogische Selbstverständnis sich vielleicht bewusst im „Dazwischen verortet und diese Position bewusst zu wenden versucht“ (ebd., S. 21). Laut Hentschel und Pinkert könnte dies für die theaterpädagogische Praxis bedeuten, dass Theaterpädagog*Innen „die mühsame Arbeit des eigenen Standortbestimmens und des Abwägens gegensätzlicher Perspektiven als Teil der eigenen Praxis“ begreifen und ebenfalls in der Lage sind „die eigene Position mit Partnern in den verschiedenen Feldern zu verhandeln“ (ebd.).

Nach heutigem theaterpädagogischen Verständnis ist dem Arbeitsprozess gegenüber dem Produkt –das heißt einer Aufführung– Gleichberechtigung eingeräumt. „Kreativer Umgang mit den Möglichkeiten und Mitteln des Theaters sowie die Intensität eines Gruppengefühls rechtfertigen u. U. sogar, daß [sic!] das Produkt unfertig oder auch gar nicht öffentlich vorgestellt werde“ (Hesse 1992, zit. n. Lenakakis 2004, S.44).

Hans-Joachim Wiese merkt kritisch an, dass Theaterarbeit sich nicht nur in der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen erschöpfen sollte. Laut Wiese „befördert die Ausrichtung auf Leistung und Erfahrung des Einzelnen sowie die Zielformulierung der Entwicklung von Persönlichkeit durch Theaterarbeit konkurrenzhaftes Denken und Handeln“ (Wiese 2006, zit. n. Martens 2008, S. 25). Er betont, dass sich die Theaterarbeit fester Gruppen von einem egozentrischen Subjektverständnis lösen muss (vgl. ebd.). Im Kontext der Kindheitspädagogik wird betont, „dass es wichtig ist, junge Leute möglichst früh mit Theater in Berührung zu bringen. Finden erste Kulturerlebnisse schon im Vorschulalter statt, in dem Kinder vielfach noch keine kulturellen Vorbehalte aufgrund [von] Medien und/oder Jugendszene ausgeprägt haben, sind sie im späteren Jugendalter deutlich kulturinteressierter als Kinder, die erst sehr spät entsprechende Erfahrungen sammeln konnten“ (Keuchel 2008, S. 15).

1.2 Allgemeine Hintergründe des Modellprojekts „Theater von Anfang an!“

Das Modellprojekt „Theater von Anfang an! Vernetzung, Modelle, Methoden: Impulse für das Feld frühkindlicher ästhetischer Bildung“ fand von 2006 bis 2009 statt. Es verstand sich als ein Beitrag zur aktuellen bundesweiten Debatte um Bildung in der frühen

Kindheit und widmete sich Theaterformen für und mit Kindern im Alter von bis zu fünf Jahren. Das Projekt erzielte eine recht große öffentliche Resonanz. Bis heute ist die von Gabi dan Droste 2009 erstmals veröffentlichte Publikation „Theater von Anfang! – Bildung, Kunst und frühe Kindheit“ ein Standardwerk in diesem Forschungs- und Tätigkeitsfeld. Kunst, Pädagogik und Wissenschaft entdeckten die Theaterarbeit mit Kindern im Kita-Alter als ein neues Feld. Der paradigmatische Titel „Theater von Anfang an!“ ist zum Synonym für Theaterformen für und mit jungen Kindern geworden.

Ausgangssituation des Modellprojekts waren die ersten Ergebnisveröffentlichungen der PISA-Studien, die Deutschland gravierende Defizite im Bildungssystem bescheinigten, woraufhin dem Feld der frühkindlichen Bildung intensivere politische Aufmerksamkeit zuteilwurde als zuvor und in allen Bundesländern die Erstellung von Bildungsplänen/-programmen für Kindertagesstätten folgte (vgl. Taube 2010, S. 35-37).

Im professionellen deutschen Kindertheater war vor und zu Beginn des Projekts ein verstärktes Interesse an Theaterformen für die Allerkleinsten zu beobachten (Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 2). Erste Theatertreffen, die speziell dieses Thema aufgriffen, fanden statt. Sie beinhalteten einen vielseitigen Fachaustausch mit Expert*Innen sowie Inszenierungen aus dem europäischen Ausland, die ein beispielhafter Anreiz waren, ähnliche Schritte in Deutschland zu wagen (vgl. ebd.) Ziel des Projektes war die Entwicklung von neuen Modellen und Methoden des Theaters für und mit jungen Kindern[5] (vgl. ebd. S. 3). Die Vernetzung von Künstler*Innen, frühpädagogischen Fachkräften sowie Wissenschaftler*Innen sollte nicht nur „Synergieeffekte“ für einen fachlichen Austausch bewirken, sondern auch Möglichkeiten neuer Kooperationsformen und struktureller Umgestaltungen aufzeigen (Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 2).

Die Forschungsergebnisse des Projekts sind mannigfaltig und würden den begrenzten Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten.

1.3 Professionalitäts- und Implementierungsverständnis

Da im Titel der vorliegenden Arbeit bewusst der Terminus p r o f e s s i o n e l l verwendet wird, ist es unabdingbar die angestrebte Professionalität im Kontext der Theaterarbeit mit Kindern näher zu beschreiben.

[5] Wie genau durch Theater ein positiver Beitrag zur physischen, psychischen beziehungsweise kognitiven Entwicklung von Kindern geleistet werden kann, bedarf einer differenzierten und wissenschaftlichen Darstellung und soll nicht Schwerpunkt dieser Bachelor-Arbeit sein.

Professionell orientierte Theaterarbeit von frühpädagogischen Fachkräften wird im Zusammenhang mit dem in Kapitel 4 vorgestellten Kooperationsprojekt *TUKI – Theater & Kita* verstanden als Theaterarbeit, der das Mentoring und die Weiterbildung durch professionell ausgebildete Theaterpädagog*Innen und/oder Theaterschaffende diverser Sparten voraus geht. Deren mehrjähriger Arbeitsfokus ist die darstellende Kunst, das Theaterspiel. Zudem wurden die Abschlüsse größtenteils an Universitäten beziehungsweise Hochschulen abgelegt oder tragen eine geschützte Berufsbezeichnung[6].

Die Theaterarbeit ist somit professionell fundiert, da sie sich am Theater als Kunstform orientiert. Sie soll sich dadurch von Theaterkenntnissen unterscheiden, die beispielsweise autodidaktisch, durch verschiedene Medien oder innerhalb von Bildungsangeboten frühpädagogisch orientierter Ausbildungen angeeignet wurden.

Unter Implementierung werden Maßnahmen verstanden, „die eine reibungslose Aufnahme der Bindungsmaßnahme in einer Institution ermöglichen und eine effektive und langfristige Nutzung […] der Angebote sichern sollen“ (Weidemann 1997, zit. n. Luchte 2005, S. 45). Implementierung ist auf die Umsetzung von Konzepten begrenzt, nicht deren Entwicklung (dies entspräche der Innovation) (vgl. Luchte 2005, S. 46). In der Implementationsforschung finden das Implementationssystem, dessen Akteure und Struktur sowie die Programmadressaten Beachtung (ebd., S. 47-50). „Eine der zentralen Fragestellungen der Implementationsforschung ist die Frage nach den Faktoren, die Implementation unterstützen oder behindern“ (ebd.).

2. Theater und Kindertagesstätte als Institutionen

Das zweite Kapitel befasst sich mit dem Bildungsauftrag sowie den gesellschaftspolitischen Anforderungen der beiden kooperierenden Institutionen Theater und Kindertagesstätte (kurz Kita) und zeigt somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie deren mögliche Chancen auf.

Institution ist ein soziologischer Begriff, der in die Umgangssprache eingesickert ist. Auch in der Soziologie selbst ist er mehrdeutig: Institutionen sind soziale Strukturierungen, „die einen Wertebezug handlungsrelevant werden lassen“ (Lepsius 1995,zit. n. Honig 2003, S. 4). „Jede auf Dauer gestellte Handlungsorientierung, die nicht situativ, spontan, einmalig oder abweichend ist, gilt als ‚institutionalisiert’“ (ebd., S. 3).

[6] Spielleiter*In bzw. Theaterpädagog*In BuT® (geschützter Bildungsgang des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.)

Theater und Kitas unterscheidet Vieles, doch unter anderem erfüllen sie eine gemeinsame Funktion: Beide Institutionen vereint ihre „Innovationskraft“ (Valentin 2008, S.183). Sie können neue Impulse geben, hinterfragen und damit zur Erneuerung auffordern.

2.1 Die Institution Theater

Zu den im Unterkapitel 1.1.2 genannten Begriffsbedeutungen von Theater folgt an dieser Stelle der Begriff der Institution. Eigentlich lässt sich keiner dieser Begriffe getrennt voneinander betrachten, erst im Zusammenspiel entsteht der Begriff Theater: „eine komplexe, lokalisierbare künstlerische Institution, die Aspekte des Betriebes und des künstlerischen Schaffens miteinander verbindet“ (Schmidt 2012, S. 19).

„Im Durchschnitt werden die deutschen Theater mit 80 % aus kommunalen und Landeshaushalten gefördert. Mit ihren derzeit 140 öffentlich geförderten Theatern, dem wachsenden Festivalbetrieb, der Freien Szene, den privaten Theatern[7] und ihren insgesamt ca. 40.000 Beschäftigten ist sie die dichteste, komplexeste und differenzierteste Theater- und Orchesterlandschaft der Welt. Gleichzeitig ist sie aufgrund ihrer Subventionsbedürftigkeit durch ein hohes Maß an politischer Abhängigkeit und Legitimation geprägt“ (ebd., S. 14).

Die Bundesrepublik Deutschland versteht sich selbst als „Kulturstaat“ (Klein 2010). Dies hat aber bislang noch keinen ausdrücklichen Eingang ins Grundgesetz gefunden: Die Förderung von Kunst und Kultur ist keine vom Staat erkannte gesetzliche Pflichtaufgabe, sondern gehört zu den „freiwilligen Aufgaben“ (Röper 2006, S. 465). Dadurch ergibt sich für die Institution Theater eine größere Gestaltungsfreiheit. Gleichwohl ist seine Finanzierung durch den Staat nicht gesichert.

2.1.1 Bildungsauftrag und gesellschaftspolitische Anforderungen des Theaters

Aufgrund ihrer Subventionsbedürftigkeit und ihrer Gesellschafterstruktur sind die öffentlichen Theater durch ein hohes Maß politischer Abhängigkeit geprägt. Dadurch bedingt sich eine „große Schwerfälligkeit und Reformresistenz“ (Schmidt 2012, S. 19). Dies und die sich gleichzeitig rapide verändernden Rahmenbedingungen (Standorte, Demografie, veränderte finanzielle Schwerpunkte der Kommunen bei den freiwilligen Ausgaben, Legitimationsproblematik, erweiterter Auftrag) führen zu einer hohen Fragi-

[7] über 200 Privattheater in Deutschland (Schmidt 2012, S. 29)

lität des Theatersystems und zu einer „Orientierungslosigkeit bei Theaterleitern und Kulturpolitikern, wie die ständigen Krisenmeldungen deutlich zeigen“ (Schmidt 2012, S. 19).

Das, was als Bildungsauftrag des Theaters gelten kann, wird sehr unterschiedlich interpretiert. „Die Bandbreite reicht im Allgemeinen von der Vermittlung eines bestimmten Kanons an ein interessiertes Bildungsbürgertum bis zur Vermittlung von sozialen Kompetenzen an Kinder und Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Schichten […]. Beide Varianten gehen allerdings von einem reduzierten Bildungsverständnis aus. […] Das Theater […] wird als Bildungsgut verstanden, die Kenntnis des Kanons ist Ausweis des Gebildetseins und verbunden mit einem bestimmten Status“ (Hentschel 2008, S. 31).

Das Theater muss ein Publikum finden, das seine Leistungen und Angebote in Anspruch nimmt, weil ansonsten der kulturpolitische Auftrag abstrakt und geradezu unerfüllt bleibt (vgl. Klein 2010).

Deshalb ist eine konsequente Besucherorientierung oftmals von grundlegender Bedeutung für das Theater. Aufgrund ihrer notwendigerweise ausgeprägten Ausrichtung am kulturellen Bildungsauftrag „geraten allerdings speziell öffentliche Kulturbetriebe sehr leicht in die Gefahr, sich eher an […] inhaltlichen Vorstellungen als an den Interessen und Bedürfnissen ihrer Besucher zu orientieren“ (ebd.). Die freie Gestaltung des künstlerischen beziehungsweise kulturellen Produkts ist jedoch durch die Kunstfreiheitsgarantie des Artikels 5 Absatz 3 des Grundgesetzes geschützt (vgl. ebd.).

„Von eindeutigen Funktionszuweisungen für das Theater als Institution und für die Kunst kann heute nicht mehr die Rede sein“ (Hentschel 2005, S. 31). Im Gegenteil: Die seit Jahren bestehende Krise des Theaters wird dafür verantwortlich gemacht, dass die Frage nach Funktion und Wirksamkeit des Theaters in der Gegenwartsgesellschaft nicht mehr eindeutig zu beantworten ist (vgl. Hentschel 2005, S. 31).

Laut Markus Ecktstein steckt das Theater in einer andauernden Legitimierungs- und Akzeptanzkrise. „Der bis heute oft formulierte Bildungsauftrag des Theaters […] bleibt in der positiven Setzung häufig unklar oder skeptisch. Es besteht kaum eine allgemeine, das öffentliche Theatersystem mehrheitlich tragende Auffassung, welcher Art dieser Bildungsauftrag vornehmlich sei – ob individueller, gesellschaftlicher, kultureller, politisch-emanzipatorischer usw. – und wie er wirke“ (Eckstein 2003, S. 314).

2.2 Die Institution Kindertagesstätte

Unter dem Begriff Kindertagesstätte (kurz Kita, im Folgenden i. d. R. so verwendet) werden in Deutschland Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zusammengefasst. In Kitas werden Kinder im Alter von 0 Jahren bis zum Ende der Grundschule betreut, in vielen Fällen jedoch nur Kinder bis zum Eintritt in die Grundschule.

Das Betreuungsangebot ist gesetzlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) des Bundes verankert[8], es wird aber auf kommunaler Ebene geplant und finanziert. Der Staat trägt dabei eine Gewährleistungsverantwortung, die Durchführungsverantwortung liegt überwiegend bei freien Trägern (vgl. Honig 2003, S. 1). Neben kommunalen und freiverbandlichen Tageseinrichtungen für Kinder gibt es eine schwer zu überschauende, aber quantitativ ebenso wie qualitativ-konzeptionell bedeutsame Vielfalt halböffentlicher, betrieblicher, selbstorganisierter und neuerdings auch gewerblicher pädagogischer Angebote und Betreuungsdienste (vgl. Thiersch 2001, S. 970ff.).

„Kitas sind in Deutschland als sozialpädagogische Einrichtungen nicht Teil des Bildungssystems wie Schulen, die Schulämtern angegliedert sind, sondern Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Es gibt keine Pflicht zum Besuch einer Tageseinrichtung“ (Koch 2010, S. 119). In Berlin sind Eltern jedoch verpflichtet dafür Sorge zu tragen, dass ihr Kind im Alter von vier Jahren an einem standardisierten Sprachstandsfeststellungsverfahren teilnimmt. Kinder, bei denen so festgestellt wird, dass sie nicht über hinreichende Deutschkenntnisse für eine erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht verfügen und die zu diesem Zeitpunkt nicht in einer Kita betreut werden, werden von der zuständigen Schulbehörde für die Dauer der letzten 18 Monate vor Beginn der regelmäßigen Schulpflicht zur Teilnahme an einer vorschulischen Sprachförderung im Umfang von täglich fünf Stunden regelmäßig an fünf Tagen in der Woche verpflichtet (vgl. Schulgesetz für das Land Berlin, § 55).

Im Sinne einer „Instituetik der Frühpädagogik“[9] sind Kitas nicht lediglich als „Ort für Kinder“ zu bezeichnen, sondern auch als „gesellschaftliche Orte, soziale Räume“ (Honig 2003, S. 92). Die besondere Handlungslogik der Institution Kita wird unter anderem bestimmt durch einen „dopptelten Klientenbezug (Kinder und Eltern nämlich), die Ar-

[8] Weitere rechtliche Grundlagen der Kindertagesbetreuung sind u. a. das Sozialgesetzbuch (SGB VIII), das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und das Kinderförderungsgesetz (KiföG), die aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein sollen.

[9] vgl. Für die öffentliche (Klein-)Kinderziehung ist das Konzept der Instituetik laut Michael Honig bisher noch nicht aufgegriffen worden. Instituetik wird ausdifferenziert betrachtet in Honig 2003, S.86-121.

beit mit Gruppen statt mit Individuen, die explizite Prospektivität hinsichtlich der Norm- und Wertorientierungen“ (Dippelhofer-Stiem 2003, S. 142).

2.2.1 Bildungsauftrag und gesellschaftspolitische Anforderungen der Kindertagesstätte

Grundlage des Bildungsauftrags der Kita ist § 22 Abs. 2 SGB VIII (Sozialgesetzbuch, Achtes Buch).

Im Folgenden soll ein Bild darüber skizziert werden, welchen gesellschaftspolitischen Anforderungen die Institution Kita begegnen muss. Daran lässt sich ebenso ableiten, dass diese Anforderungen das Denken und Handeln ihrer Akteur*Innen prägen und beeinflussen – noch bevor und parallel zu einem möglichen Interesse an der Institution Theater, beispielsweise durch eine Kooperation mit Theaterpädagog*Innen als Vertreter*Innen des Theaters.

„Um die Bildungsfunktion in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung zu betonen und um zu mehr Verbindlichkeit in der pädagogischen Arbeit beizutragen“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012, S. 19), haben alle Bundesländer in den letzten Jahren Bildungspläne für den frühpädagogischen Bereich entwickelt.

Eine neue, brisante Anforderung stellt ebenso die Bewältigung der heterogener gewordenen Zusammensetzung der Kindergruppen in den frühpädagogischen Einrichtungen dar. Dies gilt für die zunehmend flexibleren Altersgrenzen der Kinder bei Eintritt in frühpädagogische Einrichtungen (ebd., S. 17) und für Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrungen. Die Heterogenität wird noch verstärkt durch die Forderung nach Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Zudem werden von den frühpädagogischen Einrichtungen eine Erweiterung der Elternarbeit und eine Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren erwartet (vgl. ebd., S. 20). Schließlich soll der Besuch der frühpädagogischen Einrichtungen einen spezifischen Beitrag zur Schulvorbereitung leisten.

„Während in den letzten Jahrzehnten – auch international – die Tendenz zu beobachten war, Betreuungsfunktionen gegen Erziehungs- und Bildungsfunktionen auszuspielen, werden die beiden Leistungsbereiche frühpädagogischer Einrichtungen heute als gleichberechtigt betrachtet“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012, S. 20).

Die oben skizzierten gestiegenen öffentlichen Erwartungen an die Kita erfordern demnach ein Fachwissen und Handlungskompetenzen der Fachkräfte, die zumindest „in der

Vergangenheit nicht bzw. nur teilweise in der fachschulischen Ausbildung berücksichtigt wurden (ebd., S. 21).

Es besteht eine sich „fortsetzende Transformation der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen in den Typus Bildungsinstitutionen“ (ebd., S. 9). „Je stärker der notwendige Wandel des Kindertagesstättensystems –auch im internationalen Vergleich – in ein vorschulisches System betrieben wird, desto bedeutsamer ist die Qualifizierung des frühpädagogischen Personals“ (ebd.).

3. Frühpädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik

Im Folgenden wird eine Vertiefung in das praktische Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik vorgenommen. Dieses dritte Kapitel soll aufzeigen welche Anforderungen der pädagogische Alltag und speziell die Theaterarbeit an die Fachkräfte stellen und welche Anforderungen und Impulse im Berliner Bildungsprogramm sowie im Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an Staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik in Berlin formuliert sind.

An dieser Stelle soll betont werden, dass in der vorliegenden Arbeit bewusst die Formulierung *frühpädagogische Fachkraft* verwendet wird. Diese begriffliche Fassung begründet sich darin, dass die Berufsbezeichnungen der Menschen, die im Bereich Kita arbeiten, divers sein können und sich nicht einzig auf staatlich anerkannte Erzieher*Innen beschränken. Durch die Begriffsverwendung sollen alle Fachkräfte Beachtung finden, auch wenn sie nicht die Mehrheit stellen[10]. Ebenfalls bezeichnet das Nomen *Fachkraft* allgemein eine Person und ist nicht primär weiblich oder männlich.

In der Mehrzahl der für die vorliegende Arbeit relevanten Publikationen werden fast ausschließlich Erzieher*Innen benannt, oftmals sogar nur die weibliche Form. Dass in einer Zufallsauswahl dreier an *TUKI* beteiligter frühpädagogischer Fachkräfte gleich drei unterschiedliche Ausbildungen beziehungsweise Studiengänge vorliegen (vgl. Kapitel 6.6.1 der vorliegenden Arbeit), macht diese Erklärung nochmals deutlich und notwendig.

[10] 71,7 Prozent des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen in Deutschland bestand im Jahr 2010 aus Erzieher*Innen, die an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet wurden. Nur 3,5 Prozent konnte 2010 auf eine akademische Ausbildung verweisen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012, S. 27)

Die Ausführungen zur curricularen Verankerung unter Kapitel 3.3 werden jedoch am Beispiel der staatlich anerkannten Erzieher*Innen dargelegt und nicht im Vergleich mit Kindheitspädagog*Innen (Bachelor of Arts). Dies ist auf den inhaltlich begrenzten Rahmen einer Bachelorarbeit zurückzuführen, sowie auf den Sachverhalt, dass das Studium der Kindheitspädagogik im Rahmen von *TUKI* eine Ausnahme bildet.

3.1 Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten

3.1.1 im pädagogischen Alltag

Anhand folgender prägnanter Beispiele soll ersichtlich werden, dass die Institution Kita und damit ihre frühpädagogischen Fachkräfte immer zunächst in ihrem pädagogischen Bezug und in ihrem pädagogischen Handeln (vgl. Westerholt/Neuß 2010, S. 85f) verortet und von ihm geprägt sind, bevor sie sich der Möglichkeit öffnen können, Theater in ihren Alltag einzubeziehen.

„Pädagogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, also am Handeln anderer orientiert. Im Hinblick auf das Handeln von Erzieherinnen ist pädagogisches Handeln ein auf die Förderung des Lernens und der persönlichen Entwicklung der Kinder zielendes berufliches Handeln“ (Neuß 2010, S. 87).

In Anlehnung an den Pädagogen Hermann Giesecke nennt Norbert Neuß Aspekte, durch die pädagogisches Handeln gekennzeichnet ist. Pädagogisches Handeln ist demnach „von Zielen (Themen; Aufgaben; Absichten) geleitet. Ziele für pädagogisches Handeln werden zumeist nicht nur von pädagogischen, sozialen Kräften formuliert, sondern auch von Politik, Religion oder Wirtschaft“ (Neuß 2010, S. 87). Ebenso gehört die „Überprüfung der Effekte“ des eigenen pädagogischen Handelns dazu (ebd.).

Pädagogisches Handeln wird als „normativ“ beschrieben (vgl. ebd.). Indem pädagogische Fachkräfte „bewusst oder unbewusst die gewünschten Verhaltensweisen loben und unerwünschte Verhaltensweisen tadeln, gehen sie normativ vor“ (Neuß 2010, S. 87). Wert- und Normvorstellungen sind durch einen gesellschaftlichen Rahmen geprägt. Doch jede pädagogische Fachkraft besitzt ihre eigenen normativ-wertgebundenen Einstellungen, die auf Handlungsanforderungen, Kita-Konzeption, Team und Eltern treffen.

„Pädagogisches Handeln hat Mündigkeit zum Ziel“ (ebd., S. 88). Dies ist nur eines der „Spannungsfelder“ (ebd., S. 89), in denen sich pädagogisches Handeln vollzieht. Denn damit steht das Handeln vor einer „unauflösbaren pädagogischen Schwierigkeit“ (ebd.): Sie unterstellt mit diesem Ziel gewissermaßen die Unfähigkeit des Kindes, selbst zu

verstehen und bestimmen zu können. Ähnlichen Reflexionsbedarf geben die Spannungsfelder zwischen Selbständigkeit und Lenkung, Nähe und Distanz, Zielorientierung und Situationsorientierung sowie Planung und Spontaneität auf (vgl. ebd., S. 89ff). Ein prägnantes Beispiel ist die Vorgabe von Bildungsplänen (vgl. Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Arbeit). Darin sind Bildungsziele formuliert, deren Umsetzung an der jeweiligen Gruppensituation und Lebenswelt der Kinder anknüpfen soll. Dies ist aber nicht immer real umsetzbar. Dabei ist auch das Verhältnis von Planung und Spontaneität brisant: „Zum pädagogischen Handeln gehört […] vom Geplanten abzuweichen und auf Neues, Unerwartetes und Einmaliges pädagogisch zu reagieren" (Neuß 2010, S. 91).

Die Alltagsgestaltung in der Kita setzt dem jedoch einen deutlichen Rahmen. Der Alltag einer Kita „ist für Fachkräfte eine äußerst komplexe Aufgabe: Bis zu 32-mal wechseln Erzieherinnen und Erzieher während der Beobachtungszeit (60 Minuten) [einer Beobachtungsstudie von Anke König 2009 zum Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften und Kindern, d. Verf.] den Gesprächsgegenstand und sind in verschiedene Interaktionen parallel verwickelt" (Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011, S. 57).

Der elementarpädagogische Alltag ist unter anderem geprägt von didaktischen Formen. „Didaktische Formen sind bewusst gestaltete Lernsituationen. In einer Kindertageseinrichtung gehören u. a. der Morgenkreis dazu, Rituale wie Geburtstage, Nikolausfeiern, Tage der offenen Tür, angeleitete Spiele, Gestaltungs- und Malangebote sowie Lieder und Bewegung, heute zunehmend auch Bildungserlebnisse in Form von Experimenten, Ausflügen und kulturellen Begegnungen. Auch die alltäglichsten Vorgänge […] können hohen didaktischen Charakter haben" (Westerholt/Neuß 2010, S. 162).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das sogenannte Freispiel, das ein fester Bestandteil des pädagogischen Alltags ist. „Es kennzeichnet die Zeit, in der die Kinder ihre Aktivitäten ‚frei', also ohne wesentliche Beeinflussung der Fachkraft, wählen können" (Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011, S. 46). Die Begriffsverwendung Freispiel ist Kita-typisch – und birgt erkennbar einen Widerspruch in sich[11].

Im Kita-Alltag bewegen sich pädagogische Fachkräfte in den genannten Spannungsfeldern und stehen der Herausforderung gegenüber einen „sinnvollen Mittelweg [zu] finden zwischen Planung, Vorstrukturierung und Leistungszielen einerseits und aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder andererseits" (Westerholt/Neuß 2010, S. 163).

[11] vgl. für eine genauere Darlegung des Widerspruchs Deutsches Jugendinstitut e.V. 2011, S. 46-47

„Viele Fachkräfte scheinen dankbar für klare Anleitungen und Anweisungen zu sein, wie sie die Bildungspläne umsetzen sollen, ohne die Balance zwischen Anleitung und Selbstbildung zu verlieren“ (Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011, S. 26).

Im Hinblick auf die Förderlandschaft, die Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätsförderung, die im Zusammenhang mit Theaterarbeit äußerst relevant ist, sind Kita-spezifische Begleiterscheinungen belegt. Kitas stehen im Bereich ästhetischer und kultureller Bildung im Schatten der wirkmächtigeren Institution Schule (vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit). Die Kita befindet sich als elementarpädagogische Institution in einer ungünstigen Stellung. Denn eine Förderung für Projekte aus dem theaterpädagogischen Bereich ist „über den Fonds Darstellende Künste bzw. über den Fonds Soziokultur nicht ohne Hindernisse, denn entweder sind die beantragten Projekte nicht ‚künstlerisch‘ genug oder sie sind nicht ausreichend auf soziokulturelle Belange zugespitzt“ (Handwerg 2008, S. 19). So können eingereichte Projektanträge durch das Raster der Förderkriterien fallen und keine finanzielle Unterstützung finden, da Theaterarbeit mit jungen Kindern eher selten soziokulturell ausgerichtet ist und die Meinungen bezüglich eines Kunstanspruchs geteilt ausfallen dürften – insbesondere wenn gar keine Kooperation mit Künstler*Innen stattfindet.

Abschließend geben die 2007 erhobenen Daten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin ein deutliches Stimmungsbild. Die „Fachgruppe Tageseinrichtungen“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin hat im Februar/März 2007 1294 frühpädagogische Fachkräfte (auch in Leitungspositionen) aus Berliner Kindertagesstätten in öffentlicher und freier Trägerschaft per Fragebogen befragt (vgl. GEW 2007, S. 1). Die Erhebung ging der Frage nach, inwieweit die angestrebte Qualitätsverbesserung durch das Berliner Bildungsprogramm unter den gegebenen Bedingungen realisiert werden kann. Ein Auszug aus den Ergebnissen zeigt:

Lediglich 21,9 Prozent der Befragten geben an, ihre pädagogische Arbeit immer oder meistens vorbereiten zu können. Bei 73,9 Prozent ist das selten bzw. gar nicht der Fall. Nur in 20,3 Prozent der Fälle wurde angegeben, dass Vor- und Nachbereitungszeiten im Dienstplan immer oder meistens verankert sind. Bei 77,6 Prozent sind sie selten verankert – in 66 Prozent der Fälle nie (vgl. ebd., S. 2-3).

3.1.2 speziell in der Theaterarbeit mit jungen Kindern

Die Anforderungen, die dem Berliner Bildungsprogramm entnommen wurden, sind im Bildungsbereich ‚Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater' stichpunktartig aufgelistet als „Anregungen für die Praxis" (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 127-135). Diese Punkte finden sich im Anhang dieser Bachelor-Arbeit (siehe Anhang S. Iff). Die stichpunktartige Prägnanz wurde dort beibehalten[12] und orientiert sich damit am Layout, wie es den Berliner Kitas mit dem Bildungsprogramm in der Praxis vorliegt.

Das Berliner Bildungsprogramm formuliert bezüglich dieser Praxisanregungen: „Es ist Aufgabe jeder Pädagogin bzw. Pädagogen sie mit Blick auf die konkreten Voraussetzungen zu konkretisieren, zu ergänzen und dies in der Konzeption zu dokumentieren" (ebd., S. 11). „Pädagoginnen und Pädagogen werden aktiv, indem sie gezielt gute Anregungen geben […]" (ebd., S. 17). Ausgehend von dieser Formulierung handelt es sich demnach um eine Art Grundlagenkatalog, den frühpädagogische Fachkräfte umzusetzen wissen sollten.

3.2 Curriculare Verankerung von Theater als Bildungsbereich am Beispiel der Fachschulausbildung und Berufstätigkeit von staatlich anerkannten Erzieher*Innen

3.2.1 Theater im Berliner Bildungsprogramm

Ein zentrales Element des Berliner Bildungsprogramms sind die sechs Bildungsbereiche benannt: ‚Gesundheit', ‚Soziales und kulturelles Leben', ‚Kommunikation: Sprachen, Medien, Schriftkultur', ‚Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater', ‚Mathematik' und ‚Natur – Umwelt – Technik' (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 8).

Im Berliner Bildungsprogramm wird Theater als eine Sprache verstanden, durch die Kinder „sich selbst und ihre Umwelt entdecken und dabei ihren Eindrücken neuen Ausdruck verleihen" (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014S. 119). Theater wird im Berliner Bildungsprogramm dem Bildungsbereich ‚Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel' explizit zugeordnet. Für die Praxis bedeutet dies im Sinne des Berliner Bildungsprogramms, dass pädagogische Fachkräfte inte-

[12] Es wurden im Sinne der Prägnanz und Übersichtlichkeit Stichpunkte weggelassen sowie zusammengefasst.

ressante Räume und sinnesanregende Materialien zur Verfügung stellen und der kindlichen Fantasie und Kreativität verstehend und wertschätzend begegnen sollten (vgl. ebd.).

Wenn Kinder ihre Geschichten und Spielszenen anderen zeigen möchten, wird diese Ausdrucksform laut dem Berliner Bildungsprogramm als Theaterspiel bezeichnet (vgl. ebd., S. 121). Theater ist demnach ein Spiel mit Symbolen, in „Als-Ob-Szenarien" (ebd.). Es wird darauf hingewiesen, dass entgegen konventioneller Assoziationen mit dem Begriff Theater, kein Auswendiglernen und festgelegtes Rollenspiel intendiert ist, sondern „das Aufgreifen dessen, was Kinder von sich aus und gern tun" (ebd.). Es wird auf neue Ansätze im Sinne des bereits vorgestellten Modellprojektes „Theater von Anfang an!" verwiesen.

Theaterspiel mit den jüngsten Kindern (circa 2 Jahre) wird in erster Linie als „Nachahmung in alltäglichen Kontexten" betrachtet (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 121).

Für das Theaterspiel werden im Berliner Bildungsprogramm vier Merkmale näher beschrieben, die in enger Verbindung zu den Entwicklungsschritten von Kindern betrachtet und anhand derer teilweise Regeln formuliert werden. Diese Merkmale wurden im Anhang dieser Bachelor-Arbeit verkürzt zusammengefasst (siehe Anhang S. IIIff).

Ein Beispiel:

„Es kann immer nur ein Kind etwas vormachen, denn wenn es mehrere sind, müssen sie sich verständigen, wer was macht. Das Publikum wiederum muss still sitzen, zuschauen und am Ende applaudieren" (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 122).

Im Anschluss wird eine Fülle von Impulsen und Fragestellungen zum Bildungsbereich ‚Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel' den Bereichen der kindlichen Lebenswelt (seine Welt, seine Kindergemeinschaft, das Weltgeschehen) zugeordnet.

Sie sind den bereits genannten Praxisanregungen im Anhang beigefügt.

3.2.2 Theater im Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik in Berlin

Der Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik, die eine Ausbildung zu Erzieher*Innen anbieten, wurde mit Gültigkeit ab

dem Schuljahr 2011/2012 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft veröffentlicht.

Die Ausbildungsverordnung sieht fünf Lernbereiche vor: ‚Kommunikation und Gesellschaft', ‚Sozialpädagogische Theorie und Praxis', ‚Musisch-kreative Gestaltung / Bewegung und Spiel', Ökologie und Gesundheit' sowie ‚Organisation, Recht und Verwaltung'. Diese fünf Lernbereiche sind in insgesamt sechzehn Themenfelder gegliedert. Die Themenfelder fassen komplexe berufliche Aufgaben zusammen (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011, S. 4).

Explizit genannt wird Theater nur an folgenden Stellen:

Theater ist Inhalt der Formulierungen zum Lernbereich III ‚Musisch-kreative Gestaltung/Bewegung und Spiel'. Die „Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen [wie zum Beispiel Theater, d. V.] in ihrem historischen Kontext" soll ebenso zu den Unterrichtsinhalten zählen wie „Konzeption und Spielformen des Kinder- und Jugendtheaters" und „szenisches Spiel" (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011, S. 29).

Im Lernbereich I ‚Kommunikation und Gesellschaft' wird in den Themenfeldern ‚Sprache als Grundlage menschlicher Entwicklung verstehen und fördern' sowie ‚Kulturarbeit leisten' ein Querverweis zum Lernbereich III gezogen. Es werden Hinweise zum Unterricht gegeben, laut denen die ganzheitliche Sprachförderung durch Handlungsmedien und in der Alltagsgestaltung mit Lernbereich III (also möglicherweise dem Theater) verbunden werden sollte. Insbesondere im Rahmen der Leistung von Kulturarbeit sollen Verbindungen zu Musik, Bewegung, Spiel, Literatur und Theater für Kinder und Jugendliche hergestellt werden" (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011, 12-29).

4. Das Berliner Kooperationsprojekt *TUKI – Theater & Kita*

TUKI ist ein berlinweites Kooperationsprojekt, das Partnerschaften zwischen professionellen Theatern und Kitas vermittelt und betreut. Es wurde im August 2011 von der Gründerin und Projektleiterin Renate Breitig begonnen, die von 1992 bis 2009 Referentin für Theater und ästhetische Bildung im Berliner Bildungssenat war. In dieser Funktion initiierte sie schon 1998 das Kooperationsprojekt *TUSCH – Theater & Schule.*

Ausgehend vom Format *TUSCH* begann *TUKI* seine Arbeit mit zehn Kooperationen aus je einer Kita und einem (Kinder-)Theater. Das namensgebende Akronym *TUKI* steht für

„Theater und Kita“. Träger ist die JugendKulturService gGmbH, finanziert wird *TUKI* durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Das Projekt wird aktuell geleitet von der Theaterpädagogin Maura Meyer und begleitet von *TUKI*- und *TUSCH*-Gründerin Renate Breitig. Zielgruppe sind Kitas aller Berliner Bezirke. Es gibt kein Mindestalter der Kinder. In der Praxis sind die Jüngsten zwei Jahre alt. Aktuell sind 12 Tandems bestehend aus je einem Theater und einer Kita an *TUKI* beteiligt. Mit Beginn des Kita-Jahres 2015/16 startete für sie ihr drittes und letztes Kooperationsjahr. Die Bandbreite reicht von kleinen Einrichtungen mit unter 50 Kindern bis hin zu großen Einrichtungen mit bis zu 190 Kindern. Mindestens zwei Fachkräfte pro Kita sind für das Projekt verantwortlich. Von den mit *TUKI* kooperierenden Theatern spielt eine Hälfte fast ausschließlich Produktionen für Kinder und Teenager, während die Stücke im Spielplan der anderen anteilig oder auch größtenteils für Erwachsene produziert sind. Die Theater haben ihre künstlerischen Schwerpunkte in den Bereichen Sprech- und Musiktheater, Tanz- und Figurentheater. Die Theaterpädagog*Innen arbeiten in der Regel freiberuflich für die Theater.

In dreijährigen Projektzyklen soll eine intensive Partnerschaft zwischen Kita und Theater aufgebaut werden. Ausgehend vom Interesse am Spannungsfeld zwischen Kultur und Pädagogik wird eine Verstetigung –das heißt eine nachhaltige Implementierung– der Theaterarbeit im Alltag und in den Strukturen der Kitas angestrebt. Im Zentrum der Arbeit steht der Anspruch, den teilnehmenden Kindern niedrigschwellig und langfristig die Chance zu bieten, vielseitig mit der Theaterkunst in Berührung zu kommen. Dies wird auf verschiedenen Handlungsebenen angeregt, die bei *TUKI* als konzeptionelle „Bausteine“ verstanden werden (*TUKI – Theater & Kita* o. J.). *TUKI* benennt sieben „Bausteine“, von denen vier für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit besonders relevant sind und im Folgenden kurz näher beschrieben werden sollen: das künstlerische Kernprojekt (und der *Theatergeist*), der Theaterbesuch, die Prozessbegleitung sowie das dritte Kooperationsjahr „Kontext Kita“ (vgl. ebd.).

Das Künstlerische Kernprojekt und der *Theatergeist*

Die Theaterpädagog*Innen kommen wöchentlich in ihre Tandem-Kitas und arbeiten mit einer oder zwei festen Kerngruppen von Kita-Kindern über einen längeren Zeitraum intensiv zusammen. Die Anleitung der Treffen liegt in den ersten beiden Jahren vor allem bei den Theaterpädagog*Innen. Die Durchführung findet jedoch immer im Team mit den Fachkräften der Kita statt. Diese wöchentlichen Treffen bilden das künstlerische

Kernprojekt und damit die kontinuierliche Grundlage. Dazu kommt der sogenannte *Theatergeist.* „Der *Theatergeist* ist ein Format, das *TUKI* über die festen Theatergruppen hinaus in die ganze Kita hineintragen soll“ (ebd.). Durch kleine oder größere theatrale Handlungen sollen die Räumlichkeiten verwandelt werden, so dass noch mehr Kinder sowie Eltern und Mitarbeiter*Innen aktiv am Theater-Erleben teilhaben können (vgl. ebd.).

Der Theaterbesuch

Die Kinder sollen Inszenierungen ihres Partnertheaters kennen lernen und das Theater möglichst oft entdeckend erleben können. Auch ein Einblick in die verschiedenen Gewerke und ästhetischen Mittel des Theaters, ein Blick hinter die Bühnen und Gespräche mit den Theaterschaffenden sind wünschenswert.

Die Prozessbegleitung

Das Projekt *TUKI* ist intermediär ausgerichtet. Alle *TUKI*-Beteiligten treffen sich dreimal im Jahr zu Gesamtreffen, um die eigene Arbeit zu reflektieren und durch theoretischen Input wie Vorträge oder künstlerisch-praktische sowie experimentelle Aktionen neue Impulse zu bekommen. Ziel des Projekts *TUKI* ist es, auch nach der dreijährigen Partnerschaft mit den Theaterpädagog*Innen die professionelle Theaterarbeit mit Kindern im konzeptionellen Verständnis der Kita zu verankern. Zur Verfolgung dieses Ziels ist die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte ein unbedingter Bestandteil der Prozessbegleitung. Die Projektleitung initiiert in enger Zusammenarbeit mit den Theatern und Theaterpädagog*Innen bis zu 30 Werkstätten in den ersten beiden *TUKI*-Kooperationsjahren, von denen zehn verpflichtend von den (beiden) Fachkräften besucht werden müssen. Die verschiedenen Schwerpunkte und Handschriften der Theater spiegeln sich hier besonders stark wider.

„Kontext Kita“

Das dritte Partnerschaftsjahr trägt den Namen „Kontext Kita“. Das Programm hatte 2013/14 seine Pilotphase. Die Fachkräfte sollen im dritten Jahr fortan die Anleitung der wöchentlichen Treffen übernehmen und die Theaterpädagog*Innen werden ihre Coaches. Die Theaterarbeit soll im Rahmen dieses allmählich angebahnten Rollenwechsels im individuellen Kontext der jeweiligen Kita ihren Platz finden und sich –initiiert durch die Fachkräfte– im Sinne einer Implementierung in den Strukturen verankern und ein fester Bestandteil der pädagogischen Praxis werden.

5. Empirischer Forschungsstand im Kontext der wissenschaftlichen Fragestellung

Nach Abschluss des dritten Jahres ist die finanziell geförderte und durch die Projektleitung betreute Arbeit der Theaterpädagog*Innen in den Kitas beendet. An diesem Wendepunkt soll die intendierte Implementierung der professionell fundierten Theaterarbeit durch die frühpädagogischen Fachkräfte ihren Anfang nehmen. Die von der Projektleitung ausdrücklich gewünschte Implementierung der Theaterarbeit ist ein Alleinstellungsmerkmal des Kooperationsprojekts *TUKI* im Vergleich mit anderen Kooperationsprojekten in Deutschland.

Es lagen der Verfasserin mehrere wissenschaftliche Publikationen zu Kooperationen im Kontext kultureller und ästhetischer Bildung vor. Die beschriebenen kulturellen und künstlerischen Sparten sind dabei divers: Museen, Bibliotheken, Tanz sowie Theater. In den der Verfasserin vorliegenden Fachtexten und empirischen Forschungsergebnissen[13] wird jedoch fast ausschließlich die Schule als Kooperationspartner beziehungsweise Tätigkeitsfeld betrachtet (z. B. Lenakakis 2004, Hill/Biburger/Wenzlik 2008, Schneider 2009, Valentin 2013). Dabei ist Thematik unter anderem verknüpft mit der Bildungsdebatte über Ganztagsschulen (z. B. Fuchs 2007) und Theater als Unterrichtsfach (z. B. Jurké/Linck/Reiss 2008).

Empirische Forschungsergebnisse, die die Kita als Kooperationspartner betrachten, liegen ebenso vor, wenn auch in geringerer Anzahl (z. B. Winderlich 2009, Kramer 2009). Sie stellen unter anderem positive Wirkungsweisen der Kooperation auf den pädagogischen Alltag und auf die Kinder (Winderlich 2009), Perspektiven von frühpädagogischen Fachkräften und Eltern (Kramer 2009) sowie notwendige Voraussetzungen und Bedingungen für eine gelingende Tätigkeit der Künstler*Innen dar (ebd.). Außerdem wurden anknüpfend an beforschte Kooperationen Handlungsempfehlungen für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich kultureller und ästhetischer Bildung verfasst (z. B. Winderlich 2009) sowie Fortbildungsprogramme mit abschließendem Zertifikat initiiert (z. B. Kokoschka 2010). Die *selbsttätige* Theaterpraxis frühpädagogischer Fachkräfte, die sich an eine direkte Kooperation mit Künstler*Innen *anschließt,* wurde (von der gründlichen Recherche der Autorin ausgehend) jedoch bisher nicht wissenschaftlich betrachtet.

[13] aus dem Bestand der Bibliothek der Alice Salomon Hochschule und deren Offline- wie Onlinerecherchemöglichkeiten heraus recherchiert; publiziert zwischen 2004 und 2013

Diesem Forschungsinteresse kam das Berliner Modellprojekt „Kunst und Kultur im Kindergarten“ (2010 bis 2013) des Mit allen Sinnen lernen e. V. in Kooperation mit der INA.Kinder.Garten gGmbH bisher am nächsten: Die beteiligten Pädagog*Innen, Wissenschaftler*Innen und Künstler*Innen gingen der Fragestellung nach, welche Gelingensbedingungen für professionelle Kunstprojekte (unter anderen auch im Bereich Theater) in Kitas gegeben sein müssen. Ähnliches fand in Braunschweig im Projekt „Kunst - (k)ein Kinderspiel“ statt, das von der Abteilung Kindertagesstätten der Stadt Braunschweig entwickelt und umgesetzt wurde. Beide Projekte wurden evaluiert, die zugehörigen Evaluationsberichte wurden jedoch nicht publiziert. Daher war der Autorin bis zum Abschluss der vorliegenden Arbeit keine Einsicht möglich. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass aus den Inhaltsangaben der beiden genannten Berichte hervorgeht, dass nicht die Selbsttätigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte fokussiert betrachtet wurde, wie es in der Fragestellung der vorliegenden Arbeit der Fall ist[14].Gefragt wird hier: Welche Faktoren begünstigen die Implementierung professionell orientierter Kita-Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte?

6. Methodik

6.1 Qualitative Sozialforschung

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit wurde eine qualitative Vorgehensweise gewählt. Der offene Charakter qualitativer Forschung ermöglicht dabei eine authentische Erfassung der Lebenswelt und Sichtweisen der Befragten und bietet damit einen Zugang zu Inhalten, die bei einer quantitativen Vorgehensweise oft verloren gehen können (vgl. Mayer 2013, S. 23f). Dem Prinzip der Offenheit (vgl. Mayring 2002, S. 27-28) entsprechend ist eine offene Gestaltung der Fragen mit großem Freiraum bei deren Beantwortung eine wichtige Voraussetzung für die freie Schilderung persönlicher und teilweise emotionaler Erfahrungen. In der vorliegenden Untersuchung werden frühpädagogische Fachkräfte sowie Theaterpädagog*Innen zu ihren individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen in ihrem Arbeitskontext im Projekt *TUKI* befragt.

Die Erfahrungen der Beschäftigten stellen individuelle Erlebnisse –mehr oder weniger stark geprägt von ihrer jeweiligen „Institutionslogik“ (Valentin 2008, S. 180)– dar und finden daher unter spezifischen Rahmenbedingungen statt. Durch ein stark standardisiertes Vorgehen könnte die Komplexität dieser Prozesse mit Einflüssen verschiedener

[14] vgl. Berlin: www.kinder-kunstausstellung.de/projekt/projekt01.html,
Braunschweig: www.kindergarten-heute.de/aktuelles/material/material.html?beitrag_nr=107044#mat6

Faktoren nicht in ihrer Vielfältigkeit berücksichtigt werden. So ist bei einer qualitativen Vorgehensweise der Einbezug von Situation und Kontext stärker möglich.

Mayring (2002) beschreibt die Qualitative Wissenschaft als eine verstehende Wissenschaft, die sich auf das Subjekt bezieht, um dann induktiv verallgemeinernde Aussagen abzuleiten (vgl. Mayring 2002, S 19f). Eine solche Vorgehensweise wird für diese Arbeit als passend betrachtet, um einen tieferen Einblick in das komplexe Feld der verschiedenen Akteur*Innen der professionell orientierten Theaterarbeit mit Kita-Kindern zu bekommen. Es soll unter anderem untersucht werden, inwiefern ihre Bezüge integrierbar sind. Auch für dieses Erkenntnisinteresse bietet sich ein qualitatives Vorgehen an.

Nach Durchführung einer qualitativen Untersuchung steht die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien an (vgl. Mayring 2002, S. 140ff). Dabei wird in der Regel nach zwei klassischen Gütekriterien unterschieden: Validität („soll einschätzen, ob auch das erfasst wurde, was erfasst werden sollte“) und Reliabilität („betrifft die Genauigkeit, die Exaktheit des Vorgehens“) (ebd., S. 141).

In Anlehnung an Kirk/Miller 1986, Flick 1987 und Kvale 1988 stellt Philipp Mayring überdies insgesamt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung auf: Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand und Triangulation (vgl. Mayring 2002, S. 144ff).

6.2 Konstruktion des Forschungsdesigns

Das zugrundeliegende Forschungsdesign versteht sich als Fallstudie. Fallstudien beziehungsweise -analysen stellen eine entscheidende Hilfe bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen dar (vgl. Mayring 2002, S. 42), wie sie im vorliegenden Fall für die professionelle Theaterarbeit in Kitas untersucht werden. Als Fall kann dabei Vielfältiges verstanden werden. Neben klassischen Gegenständen der Sozialforschung wie Einzelpersonen, Personengruppen, Organisationen und Netzwerken und weiteren Formen sozialer Zusammenhänge können sie auch soziale Prozesse, Episoden, einzelne Situationen oder Ähnliches betreffen (vgl. Hering/Schmidt 2014, S. 529).

Die Verfasserin stellte sich einem Großteil der am Projekt beteiligten frühpädagogischen Fachkräfte und Theaterpädagog*Innen im Rahmen zweier Verbundtreffen zum Auftakt des dritten Kooperationsjahres Anfang September 2015 persönlich vor. Im An-

schluss erhielten alle Akteur*Innen mehrere Terminvorschläge via E-Mail. Geplant waren zum damaligen Zeitpunkt zwei Gruppendiskussionen mit jeweils mindestens drei bis maximal fünf Theaterpädagog*Innen beziehungsweise frühpädagogischen Fachkräften.

Diese Methode anzuwenden entspricht dem Anliegen der Fragestellung, Charakteristika professionell orientierter Theaterarbeit mit Kindern zu beschreiben sowie die Sichtweisen der frühpädagogischen Fachkräfte zu diesem Kontext zu erfassen. Dahinter steht auch die These, dass eine frühpädagogische Fachkraft, die den Alltag mit den ihr anvertrauten Kindern unter pädagogischen, konzeptionellen und personalstrukturellen Überlegungen und im Hinblick auf Kompetenzentwicklung vorbereitet und gestaltet, andere Ziele verfolgt als Künstler*Innen (vgl. Sauer 2007, S. 144ff).

Als Expert*Innen für ihr Arbeitsumfeld sollte jede der beiden Gruppen den Fokus auf ihre Realität legen können. Dies entspricht auch der notwendigen Entscheidung zu Beginn einer Fallstudie, den Fall nach nachvollziehbaren Kriterien abzugrenzen (vgl. Hering/Schmidt 2014, S. 538). Die beiden Berufsgruppen definieren demnach je einen Fall.

Die frühpädagogischen Fachkräfte wurden dabei besonders sensibel betrachtet. Sie sollten im Austausch mit Berufskolleg*Innen in einem Setting diskutieren können, dass ihnen durch Teamgespräche in der Kita sowie Verbund- und Gesamttreffen im Rahmen von *TUKI* vertraut und dadurch gesprächsanregend ist. Sie sollten ihre Meinungen auf eine Weise wiedergeben können, wie sie im Alltag gebildet, geäußert und ausgetauscht werden. Diese Entscheidung im Forschungsdesign erfolgte vor dem Hintergrund der empirischen Forschungsergebnisse von Kirsten Winderlich (vgl. Winderlich 2010 S. 70 ff.). Ihre Befragungen und Gespräche mit frühpädagogischen Fachkräften in mehreren deutschen Städten ergaben, dass sich viele in ihrer Kompetenz im Feld ästhetischer Bildung „unterschätzt fühlten“ und dass es aus ihrer Sicht nur „um punktuell gelungene Kooperationsmomente handelte“ (ebd., S. 71).

6.3 Erhebungstechniken

6.3.1 Begründung der Anwendung von Gruppendiskussion und Einzelinterviews

Zu Beginn der Bearbeitung der vorliegenden Arbeit waren wie unter 6.2 beschrieben zwei Gruppendiskussionen der jeweiligen Berufsgruppen mit jeweils mindestens drei bis maximal fünf Theaterpädagog*Innen bzw. frühpädagogischen Fachkräften geplant.

Der Kontakt zu den Einrichtungen und Theaterpädagog*Innen erfolgte per E-Mail und durch gezielt telefonisches Nachfragen. Von 14 kontaktierten Theaterpädagog*Innen meldeten sich acht zurück, mit vier von ihnen konnte ein gemeinsamer Termin zur Gruppendiskussion vereinbart werden. Dies entsprach dem Ziel des Untersuchungsdesigns von drei bis fünf Teilnehmenden.

Während die Gruppendiskussion mit einer Mindesteilnehmerzahl von drei Personen durchgeführt werden konnte, kam beim Termin der Fachkräfte lediglich ein Einzelinterview zustande. Das Format der Gruppendiskussion wurde unter diesen Bedingungen zugunsten eines Einzelinterviews modifiziert. Ausgehend von diesen Bedingungen kamen in der Gruppe der frühpädagogischen Fachkräfte Einzelinterviews (episodische Interviews) zum Einsatz. Diese starten angelehnt an die Gruppendiskussion der Theaterpädagog*Innen ebenfalls mit einer erzählgenerierenden Eingangsfrage.

Dieses Vorgehen ähnelt dem einer Triangulation. Uwe Flick definiert diese folgendermaßen:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. […] Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein“ (Flick 2011, S. 12).

Das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit hat demnach Anleihen einer Triangulation, dennoch lassen sich die unterschiedlichen Zugänge zu den Beteiligten weniger systematisch beziehungsweise theoretisch als vielmehr pragmatisch begründen (vgl. ebd., S. 49).

6.3.2 Gruppendiskussionen

Die Methode der Gruppendiskussion wurde gewählt, um die Kollektivität der beiden Berufsgruppen der Theaterpädagog*Innen und frühpädagogischen Fachkräfte, die in der Kooperation auf einander treffen, aufzugreifen. Dies war die vorausgehende Intention, bevor der Fall eintrat, dass nur die Durchführung einer Gruppendiskussion möglich war.

Durch voneinander getrennte Gruppendiskussionen sollte außerdem vermieden werden, dass sich eine Kooperationspartei gegenüber der anderen in eine Rechtfertigungshaltung begibt. Die Empirie zeigt, dass zuweilen der Eindruck entstehe, den Pädagog*Innen gelte die Pflicht und den Theaterpädagog*Innen die Kür (vgl. Michels 2008, S. 268).
Die Koexistenz der verschiedenen ästhetischen Einstellungen und Herangehensweisen ist den an der Gruppendiskussion Teilnehmenden zwar bewusst, aber sie haben die Chance dazu eine Distanz zu bilden und sich selbst zu verorten.
„Gerade im Hinblick auf die Erforschung von Meinungen und Einstellungen, die auch tabuisierte Anteile enthalten, wurde verschiedentlich dafür plädiert, […] die Dynamik von Gruppen zu nutzen, die über solche Gruppen diskutieren. Diese Methoden werden als Gruppeninterview und -diskussion und in letzter Zeit als Focus-Group bezeichnet" (Flick 2012, S. 248). Die interviewende Person kann es mehr oder minder strukturieren und steuern, wichtig ist jedoch, dass sie oder er „flexibel, objektiv, empathisch, überzeugend, ein guter Zuhörer" ist (Fontana & Frey 2002, zit. n. Flick 2012, S. 249) und darauf achtet, dass keine der teilnehmenden Personen mit ihren Beiträgen dominiert, sondern auch zurückhaltende Gesprächsteilnehmer*Innen ermuntert werden, sich einzubringen (vgl. Flick 2012, S. 249).
Michael Quinn Patton sieht eine der Stärken der Gruppendiskussion darin, dass die teilnehmenden Personen „dazu tendieren, ein Sicherheitssystem füreinander zu entwickeln, das falsche oder extreme Ansichten aussondert" und, dass es relativ leicht abzuschätzen ist, inwieweit es unter den Teilnehmenden „eine relative konstante und geteilte Ansicht gibt" (Patton 2002, zit. n. Flick 2012, S. 249). Als eine mögliche Schwäche der Methode stellt sich laut Patton „die begrenzte Anzahl von Fragen, die dabei besprochen werden können" (ebd., S. 249-250).
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gruppendiskussionen reich an Daten sind und den Teilnehmenden Stimuli bieten, sich bei der Erinnerung von Ereignissen zu unterstützen, so dass die Antworten umfangreicher ausfallen können als bei Einzelinterviews (vgl. Flick 2012, S. 250).

6.3.3 Episodische Interviews

Die Einzelinterviews im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit sind episodisch angelegt. Der Ausgangspunkt episodischer Interviews „ist die Annahme, dass Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-

episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden“ (Flick 2012, S. 238). Das bedeutet, dass die Aussagen der interviewten Personen einerseits erfahrungsnahe und situationsspezifische (narrativ-episodisch) sowie anderseits abstrahierte und verallgemeinerte Annahmen beinhalten (vgl. ebd.) „Das episodische Interview gibt Raum für kontextbezogene Darstellungen in Form von Erzählungen, da diese einerseits im Vergleich zu anderen Darstellungsformen Erfahrungen und ihren Entstehungskontext unmittelbarer enthalten. […] Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit im Interview auf Situationen bzw. Episoden, in denen der Interviewpartner Erfahrungen gemacht hat, die für die Fragestellung der Untersuchung relevant erscheinen“ (ebd., S. 239). Ziel eines episodischen Interviews ist es „bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen“ (ebd.).
Zentrales Element ist die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen von Situationen oder Situationsketten, orientiert an einem zuvor erstellten Leitfaden (vgl. ebd., S. 240). Die Person, die interviewt wird, wird mit dem Prinzip einführend vertraut gemacht.
Über die Erzählaufforderungen hinaus können Fantasien hinsichtlich erwarteter und befürchteter Veränderungen sowie subjektive Definitionen und abstraktere Zusammenhänge angesprochen werden (vgl. Flick 2012, S. 241).
Episodische Interviews können die Vorteile von narrativen Interviews und Leitfaden-Interviews (vgl. Mayring 2002, Flick 2012) nutzen. Das bedeutet, dass sie sich der Erzählkompetenz der Interviewpartner*In bedienen, aber im Gegensatz zum narrativen Interview können „auch Routinisierungen und Alltäglichkeiten analysiert werden“ (Flick 2012, S. 244). Besonders dieses Merkmal macht das episodische Interview im Kontext der vorliegenden Arbeit adäquat.

6.3.4 Konstruktion des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden (Anhang S. Vff) wurde zunächst für die Durchführung einer Gruppendiskussion entwickelt. Deutlich wird dies durch die erzählgenerierende Eingangsfrage, die zur sowohl breiten als auch spezifischen Haupterzählung stimulieren soll, die von Seiten der interviewenden Forschungsperson nicht durch Fragen oder Interventionen unterbrochen werden soll (vgl. Flick 2012, S. 228-229).
Diese Eingangsfrage bezieht sich in der vorliegenden Untersuchung auf die zurückliegenden zwei *TUKI*-Kooperationsjahre. Die erzählgenerierende Eingangsfrage wurde als verbindendes Element auch in die Einzelinterviews übernommen.

Die weiteren Fragen sind prägnanten Themenkomplexen untergeordnet, die Schnittmengen aufweisen. Ihnen gehen Vorüberlegungen der Verfasserin zu möglichen Einflussgrößen auf die Arbeit von Theaterpädagog*Innen beziehungsweise frühpädagogischen Fachkräften voraus, die im Theorieteil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 1 bis 4) dargestellt sind. Die Themenkomplexe beginnen bei den Bedingungen der Einrichtungen, in denen die interviewten Personen arbeiten, befassen sich dann mit den *TUKI*-Spezifika „Kontext Kita" und den Kooperationstheatern bzw. Theaterpädagog*Innen und münden in persönliche Meinungsbilder zum Theaterbegriff und zum möglichen Fundament des Projekts *TUKI*. Sie werden jedoch nicht stringent in dieser Reihenfolge gestellt, sondern versuchen im Sinne eines natürlichen Gesprächsverlaufs beziehungsweise -flusses vorrangig implizit an bereits Gesagtes anzuknüpfen.
Die Fragen sind offen und bieten generell großen Erzählspielraum. Dennoch beinhalten sie im Sinne des episodischen Interviews regelmäßige Erzählaufforderungen (z. B. *Beschreiben Sie ihre Arbeitsabläufe an einem typischen TUKI-Tag.*) sowie Fantasien hinsichtlich erwarteter und befürchteter Veränderungen (z. B. *Woran denken Sie bezüglich des bevorstehenden dritten und letzten Kooperationsjahres?*) oder auch subjektive Definitionen (z. B. *Was bedeutet für Sie Theater?*) und abstraktere Zusammenhänge (z. B. *Beschreiben Sie, was für Sie das Fundament von TUKI bildet.*).

6.4 Transkriptionsregeln

„Für eine ausführliche Auswertung ist die Herstellung von Transkripten zwar aufwändig, aber doch unabdingbar. […] Das Wortprotokoll ermöglicht es auch, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen und gibt so die Basis für ausführliche Interpretationen […]. Völlig übersehen wird aber meist, dass es dabei ganz unterschiedliche Vorgehensweisen gibt" (Mayring 2002, S. 89). So wurden auch in der vorliegenden Arbeit verschiedene Transkriptionsregeln angewandt, die sich durch die Planungsänderungen, die sich im Forschungsprozess ergaben, begründen lassen.
Die Gruppendiskussion der Theaterpädagog*Innen sowie das erste Einzelinterview mit Fachkraft E1 ist nach den Transkriptionsregeln von Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl angefertigt worden (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 399-400). Diese stehen im direkten Zusammenhang mit Gruppendiskussionen und der Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode, die zum damaligen Zeitpunkt noch als Methode geplant war.

Bei den übrigen beiden Einzelinterviews wurde nach der Veränderung von der Gruppendiskussion zum Einzelinterview sowie zur Qualitativen Inhaltsanalyse die Übertragung des gesprochenen Wortes in normales Schriftdeutsch angewandt. „Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet. Dies kommt in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (Mayring 2002, S. 91). Pausen, wenn sie besonders deutlich waren, wurden auch übernommen. Ebenso wurde im Sinne der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung (§96) ein Apostroph gesetzt, „wenn Wörter der gesprochenen Sprache mit Auslassungen schriftlich wiedergegeben werden und sonst schwer verständlich sind“ (Duden 2006, S. 52).

6.5 Auswertungstechnik: Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Zur Auswertung der Transkriptionen der Gruppendiskussion und Einzelinterviews wurde eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring durchgeführt (vgl. Mayring 2010). Hierbei wird das Material in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden, sodass der Text immer innerhalb seines Kontextes interpretiert wird. Darüber hinaus wird ein konkretes Ablaufmodell für die Auswertung festgelegt. Dadurch handelt es sich um ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen, das an die spezifische Fragestellung angepasst ist. Zentrales Instrument der Analyse bildet ein Kategoriensystem, welches die Analyse für andere nachvollziehbar macht und für Vergleichbarkeit der Ergebnisse sorgt. Dabei steht der Gegenstand der Analyse im Vordergrund: So soll sich die Wahl eines der drei Grundverfahren (Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung) adäquat am Material ausrichten.

Hervorzuheben ist zudem die Theoriegeleitetheit der Qualitativen Inhaltsanalyse. Das bedeutet, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen Berücksichtigung findet. Zudem sollen inhaltliche Argumente immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben: „Validität geht vor Reliabilität“ (Mayring 2010 S. 51). Des Weiteren ermöglicht die Qualitative Analyse auch die Integration quantitativer Schritte. Diese sind dann wichtig, wenn eine Verallgemeinerung der Ergebnisse angestrebt wird. Zudem kann die Angabe von Häufigkeiten einer bestimmten Kategorie Hinweise auf ihre Bedeutung geben.

Für das konkret praktische Vorgehen entwirft Mayring ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (vgl. Mayring 2010, S. 60), das alle Tätigkeiten der Qualitativen Inhaltsanalyse systematisch gliedert. Mayring unterscheidet zwischen drei Grundformen

der Erhebungstechniken im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung[15] (vgl. Mayring 2010, S. 65ff). Ebenso sind Mischformen möglich. Welche Form angewandt wird, ergibt sich durch eine genaue Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsfrage und deren Zielen sowie dem vorliegenden Material (vgl. ebd., S. 65). Durch die Analysetechniken ergeben sich verschiedene Formen der Filterung, Reduzierung und Erweiterung des Materials.

Die in diesem Fall angewandte Technik ist die Zusammenfassung und eine induktive Kategorienbildung. Ziel dieser „ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Grundprinzip ist es, durch Paraphrasierung, eine schrittweise Verallgemeinerung der Abstraktionsebene sowie durch Bündelung, Konstruktion und Integration zu allgemeinen Aussagen zu kommen, die aber das Grundmaterial repräsentieren (vgl. ebd., S. 67ff). Eine induktive Kategorienbildung leitet dabei „die Kategorien direkt aus dem Material […] ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring 2010, S. 88). Die Fragestellung gibt die Richtung der Analyse an, nach der Unwesentliches und Abweichendes ausgeschlossen wird (vgl. ebd., S. 85).

6.5.1 Vorstellung des Materials

Es lagen Daten aus der Gruppendiskussion und drei Einzelinterviews vor. Diese dauerten im Schnitt fast 60 Minuten und hatten einen Gesamtumfang von 4 Stunden und 36 Minuten. Der Transkriptionsprozess ist aufwendig und kann „je nach Form durchaus das sechs- bis 20-fache der eigentlichen Aufzeichnungsdauer beanspruchen“ (Dresing/Pehl 2010, S. 726).

Da weniger der detaillierte Sprachkontext als vielmehr die inhaltlich-thematischen Aussagen im Vordergrund standen und angesichts der Fülle an Audiomaterial der Aufwand im Rahmen der zeitlichen Ressourcen abgewogen werden musste, wurde für das vorliegende Material bewusst auf eine Totaltranskription zugunsten von ausgewählten inhaltstragenden Passagen verzichtet. Wenn die Rekrutierung geeigneter Interviewpartner langwieriger ist als erwartet, vereinbarte Termine verschoben werden oder doch nicht stattfinden und erneut potentielle Interviewpartner*Innen kontaktiert werden müssen, so kann der zeitliche Aufwand auch deutlich höher als erwartet sein (vgl. Akremi 2014, S.

[15] für eine gesamte, detaillierte Analysebeschreibung vgl. Mayring 2010

277). Zusätzlich ist die in der Fragestellung verwendete Formulierung ‚Voraussetzungen' sehr konkret und praxisnah gewählt und begründet ebenfalls eine gezielte Selektion von konkreten Passagen.
Die zu transkribierenden Passagen wurden anhand von Selektionskriterien durch mehrmaliges intensives Anhören der Audioaufnahmen bestimmt.
Selektiert wurden –angelehnt an Bohnsack (vgl. Nohl 2009, S. 46) – Aussagen über:

1. Themen, die vorab der empirischen Forschung festgelegt wurden („Der Prozess der Kooperation und Voraussetzungen für sein Gelingen werden nur selten thematisiert" (Winderlich 2010, S. 69 ff)).
2. Themen, zu denen sich die befragten Personen ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben.
3. Themen, die in den verschiedenen Interviews gleichermaßen behandelt werden und sich insofern vergleichen lassen.

Gleichzeitig wurden die Selektionskriterien für die Relevanz der vorliegenden Aussagen auch durch die Fragestellungen in den Einzelinterviews vorgegeben: Durch die Anwendung des Interviewleitfadens wurde die Transkription auf bestimmte Bereichskomplexe (Kita, Kinder, Eltern usw.) hin fokussiert. Somit war bereits ein grobes Raster für die anschließend durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse induktiv generierten Kategorien vorgegeben. Dabei ist jedoch zu betonen, dass dieses Raster mehr ein Strukturierungselement denn eine inhaltliche Vorgabe ist. So ist die Offenheit gegenüber geäußerten Themen und Situationen nach wie vor gegeben.
Die Termine zur Datenerhebung fanden im Zeitraum vom 1. Oktober bis 5. November 2015 statt. Alle im Projekt *TUKI* aktiven Theaterpädagog*Innen und frühpädagogischen Fachkräfte, die eine Zusage machten, wurden ohne weitere Vorauswahl zu einem Termin eingeladen. Man spricht dabei vom sogenannten Convenience-Sampling (vgl. Patton 2002, S. 241f.) Dieses Sampling-Verfahren, in dem diejenigen Fälle ausgewählt werden, die unter den gegebenen Bedingungen (am einfachsten) zugänglich sind, entspricht dem zeitlich begrenzten Rahmen einer Bachelor-Arbeit. Darüber hinaus wurde im Sinne einer weiteren Sampling-Strategie, gezielt Extremfälle oder abweichende Fälle einzubeziehen (vgl. Flick 2012, S.165), eine frühpädagogische Fachkraft (E3) interviewt, deren Kita nicht mehr im Projekt ist, sondern es vor Beginn des dritten Jahres „Kontext Kita" verlassen hatte.

Alle an der Gruppendiskussion beteiligten Theaterpädagog*Innen (im Folgenden TP1, TP2 und TP3) haben neben ihrer grundständigen Ausbildung als Schauspieler*In und/oder Sozialpädagog*In eine theaterpädagogische Zusatzqualifikation von eineinhalb bis zwei Jahren, die entweder durch den Bundesverband Theaterpädagogik e.V. anerkannt wurde oder einem Master of Arts entspricht (im Fall von TP2 jedoch ohne Abschluss).

Im Einzelnen haben sie folgende Ausbildungshintergründe:

TP1: Diplom-Schauspieler*In, Weiterbildung Spielleiter*In BuT® (geschützter Bildungsgang des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.)

TP2: Diplomstudium Sozialarbeit/-pädagogik, Masterstudium Theaterpädagogik (ohne Abschluss), Staatlich anerkannte*r Schauspieler*In

TP3: Diplomstudium Sozialpädagogik, Weiterbildung Spielleiter*In BuT® , Masterabschluss Theaterpädagogik

Die drei interviewten frühpädagogischen Fachkräfte haben verschiedene Ausbildungswege absolviert. Dadurch spiegelt sich die Diversität der Ausbildungs- und Qualifikationsformen der Fachkräfte in Kitas wider (vgl. Eingangstext Kapitel 3).

E1: Bachelorabschluss Erziehung und Bildung im Kindesalter

E2: Magisterabschluss Erziehungswissenschaft

E3: Staatlich anerkannte*r Erzieher*In

Die Gruppendiskussion (TP) sowie das erste Einzelinterview (E1) fanden an einem für die Beteiligten bekannten Ort statt: im Podewil Berlin, Sitz der *TUKI*-Projektleitung und anderen kulturellen Projekten in Berlin. Die übrigen beiden Einzelinterviews (E2 und E3) wurden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Kitas der Fachkräfte geführt. Die beiden Einzelinterviews (E2 und E3) wurden ein- bis dreimal für einige Augenblicke unterbrochen, da Kolleg*Innen aus der Einrichtung anklopften, das Zimmer betraten und mit den Interviewpartner*Innen sprechen wollten.

6.5.2 Richtung der Analyse und Festlegung der Analyseeinheiten

Nach dem inhaltsanalytischen Modell nach Mayring (vgl. Mayring 2010, S. 57) ist die Richtung der vorliegenden Analyse, Aussagen zu Bedeutungen, Wissen, Erwartungen und Einstellungen der Teilnehmenden zu erhalten, die sich außerdem auf ihren kogniti-

ven Hintergrund sowie ihren Handlungshintergrund hinsichtlich der Kooperation beziehen.

Die Kodiereinheit als minimalster Materialbestandteil, der in eine Kategorie fallen kann, definiert sich in der vorliegenden Analyse als jede vollständige Aussage einer Regelmäßigkeit, Bewertung, Bedingung und/oder eines Bedürfnisses im Kontext der Theaterarbeit mit Kindern im Kita-Alter. Analyse- und Auswertungseinheit fallen im Fall der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zusammen. Im ersten Reduktionsdurchgang sind es die jeweiligen einzelnen Interviews bzw. die Gruppendiskussion. Als Auswertungseinheit wird das Gesamtmaterial aller erstellen Transkripte betrachtet.

6.5.3 Abstraktionsniveau der ersten und zweiten Reduktion

Das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion wurde folgendermaßen definiert: Relevant sind möglichst allgemeine, aber fallspezifische Äußerungen der einzelnen Teilnehmenden im Kontext der Theaterarbeit mit Kindern im Kita-Alter, die Erfahrungen der Fachkräfte aufzeigen.

Im zweiten Reduktionsgang wird das Abstraktionsniveau heraufgesetzt. Die Aussagen sollen nun fallübergreifend sein und nicht allein die Einschätzung des Einzelnen wiedergeben, sondern zu möglichst allgemeinen Einschätzungen generalisiert werden.

7. Darstellung der Forschungsergebnisse

Während im ersten Reduktionsgang die einzelnen Interviews beziehungsweise die Gruppendiskussion einzeln analysiert wurden, wurde in einer zweiten Reduktion das Gesamtmaterial aller erstellen Transkriptionen betrachtet und analysiert. So entstand aus den Kategorien der einzelnen Fälle (TP, E1, E2 sowie E3) ein gemeinsames Kategoriensystem (siehe Anhang S. IXff). Aus diesem Kategoriensystem gehen folgende Forschungsergebnisse hervor, die zusätzlich zur Kategorisierung hier nochmals in prägnante Gliederungspunkte, die im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit im Inhaltsverzeichnis nicht extra aufgeführt wurden. unterteilt wurden. Sie werden an vielen Stellen durch Zitate pointiert.

Bei jenen Zitaten, die in ihren zugehörigen Transkripten nach Regeln von Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl transkribiert wurden, wurde hier im Sinne einer einheitlichen und einfachen Lesbarkeit der Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet (vgl. Mayring 2002, S. 91).

7.1 Die Kindertagesstätte

7.1.1 Allgemeine Bedingungen

Alle drei frühpädagogischen Fachkräften bestätigen der Theaterarbeit mit den Kindern in ihrer Kita eine hohe Priorität, dennoch scheint sie isoliert neben dem pädagogischen Kerngeschäft und muss sich neben anderen Projekten behaupten. Somit haben ihre Verantwortlichen immer wieder in verschiedenen Kontexten mit den Gegebenheiten zu ringen und sehen sich gezwungen ihre eigene Position zu verhandeln.

Die Kita mit ihren vielen Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten verfügt aus theaterpädagogischer Perspektive über ein Überangebot an Kreativmaterial zum Gestalten, Malen, Kleben und so weiter. Diese Fülle überlagere die positiven Potentiale von Langeweile, von einfachem Material und der Ausschöpfung von Improvisation.

> *„Ich schöpfe aus der Langeweile und alles das, was wir so als Improvisation kennen, ist sozusagen allein schon dadurch, dass diese Fülle an Sachen da ist, ne? Da brauch man bloß die kleinen Schubladen aufmachen, da kommt da noch was mit Glitzer und noch was mit, wo ich denke, das hat ja auch seine Berechtigung, wenn –was weiß ich– wenn gebastelt wird und wenn Kinder darauf eben grade abfahren. Aber ich finde wenn ich als Theater komme und Kinder auch Theater sehen, dann sehen sie ja: Bühnenbild ist nicht einfach schön und es ist nicht Deko, sondern 'n Bühnenbild hat 'ne Funktion oder es unterstützt. Und das ist sozusagen 'n Anspruch […]" (TP3, Zeilen 283f, S. TP-9f).*

Das Kita-Jahr orientiert sich an jahreszeitlichen Fixpunkten, die aus Sicht der Theaterpädagog*Innen einen eindeutigen Leuchtturm-Charakter haben. Als besonders relevant und einflussreich gelten die Weihnachtszeit und das Sommerfest. Die Theaterarbeit ist aus Sicht der Theaterpädagog*Innen in der Regel jahreszeitlich orientiert (Sommerfest, Weihnachtszeit*)*.

Explizit geäußert wird ein Empfinden von Überlastung der Fachkräfte nur von Fachkraft E2. In den anderen Fällen wird nicht genau darauf eingegangen, sodass Interpretationen spekulativ wären. Auch E2 geht nicht näher darauf ein, ob und inwiefern diese Belastungen Einfluss auf die Theaterarbeit haben können.

7.1.2 Der Faktor Zeit

Der Faktor Zeit wird in allen Fällen als ein knappes Gut beschrieben und nimmt großen Einfluss auf die Realisierung der Theaterarbeit. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen in erster Linie Zeit, die ihnen eingeräumt werden muss, um die wöchentlichen Termine vor- und nachbereiten zu können. Den Aussagen von Fachkräften und Theaterpädagog*Innen zufolge bedarf Vor- und Nachtbereitungszeit jedoch sehr häufig Aushandlungsprozessen und scheint keine gängige Praxis zu sein.

> *„Und es war zum Beispiel so im ersten Jahr von wegen hinterher nochmal Zeit zum Reflektieren zu haben – war kaum möglich, ne? Es war irgendwie so: ‚Ja, sorry, jetzt muss ich aber gleich wieder runter, weil in der Zeit, wo wir hier TU-KI machen, muss meine Co-Erzieherin die restlichen Kinder mitbetreuen' oder sowas. Jetzt ist es zumindest erstmal ausgesprochen, dass wir auf jeden Fall auch Zeit für Reflexion eingeräumt kriegen sollen, ob sich das dann auch tatsächlich so realisiert, wird, denke ich, dann auch wieder davon abhängen wie hoch der Krankenstand ist oder so" (TP2, Zeilen 534f, S. TP-17).*

Den Beschreibungen der frühpädagogischen Fachkräfte ist zu entnehmen, dass die Theaterarbeit ein festes Zeitfenster am Vormittag an jeweils einem festen Wochentag hat, jedoch thematisch beziehungsweise praktisch nicht weiter in das übrigen Tages- und Wochengeschehen einfließt.

> *„Ansonsten haben wir sowieso viel Bewegung und Künstlerisches im Haus. Da sind alle so involviert, dass es eher so 'n Extrading ist. Das greift nicht so über. (E2, Zeilen 105, Seite E2-5).*

Eine Ausnahme bildet der Fall der Fachkraft E3. Sie betont mehrmals, dass in ihrer Kita sie und ihre Kolleg*Innen außerhalb des wöchentlichen Termins an die Themen der Theaterarbeit anknüpfen können.

> *„AF: Kannst du das näher beschreiben, wie sich die Arbeit intensiviert hat oder verbessert hat? Woran habt ihr das feststellen können?*
>
> *E2: Na, dass Vieles halt so in einander fließt und jetzt so selbstverständlich geworden ist. Also das auch mit in den Alltag zu nehmen. Früher waren diese Sachen eher so ein bisschen separat, weil wir auch in der Gruppe Projekte haben, an denen wir arbeiten. Und jetzt versuchen wir schon, dass alles immer so mög-*

lichst in einander greift, dass es nicht so viele Themen für die Kinder gibt" (E3, Zeilen 150f, S. 5f).

In allen Kitas wird der Wochenablauf als sehr voll beschrieben. Besonders deutlich macht dies Fachkraft E1. Die Zeit für Projekte und Angebote ist sehr genau vorstrukturiert und ermöglicht sehr wenig Flexibilität oder Veränderungen.
Die Fachkräfte empfinden einen deutlichen Druck, den routinierten Tagesablauf einzuhalten. Auch die Theaterpädagog*Innen spüren die scharfen Schnitte –das heißt die abrupten Wechsel– der Fachkräfte sehr stark mit und beanstanden sie. Der Druck erschwert unter anderem die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion im gewünschten Maße. Oftmals bleibt es bei unbefriedigenden kurzen Gesprächen, denen oftmals nicht alle Beteiligten beiwohnen können (vgl. E1, Zeilen 183f, S. E1-6).
Es wurde mehrfach beschrieben, dass die frühpädagogischen Fachkräfte nicht über genügend Zeit verfügen, um ihre Theaterarbeit nach außen hin (Kollegium, Eltern) zu dokumentieren und transparent zu gestalten, obwohl dies ihr Anliegen ist.

7.1.3 Unverständnis im Kollegium

Die Theaterarbeit erscheint in den Kitas der interviewten frühpädagogischen Fachkräfte als kein Bestandteil der Kita, der von allen Kolleg*Innen gleichermaßen befürwortet beziehungsweise unterstützt wird. Es gibt verschiedene Gründe dafür, dass sich Fachkräfte von der Theaterarbeit distanzieren oder sie eher gering schätzen.
Zum Einen wird deutlich, dass die Theaterarbeit für Kolleg*Innen nicht sichtbar zu sein scheint, außer meistens in Form von Aufführungen (siehe 7.7.1). Diese Isoliertheit der Theaterarbeit führt oftmals zu Skepsis bei nicht beteiligten Kolleg*Innen.
Als eine wichtige Negativauswirkung wird klar formuliert, dass die Theaterarbeit für jene Fachkräfte, die nicht aktiv daran beteiligt sind, in diesem Zeitraum mehr Arbeit und Verantwortungsübernahme bedeutet. Dies führt zu einem schlechten Gewissen bei den Theaterverantwortlichen, insbesondere in Zeiten eines hohen Krankenstandes. Oftmals müssen auch die personellen Auswirkungen von Krankmeldungen kompensiert werden, was direkte Auswirkungen auf die Realisierung der Theaterarbeit hat.

„[...]die halten auch den Kopf dann immer für uns hin oder die die halten uns den Rücken frei, wenn wir dann da uns zwei Stunden teilweise rausziehen, weil wir Vorbereitungen also Vorbereitungszeit brauchen, dann die TUKI-Stunden

haben, Nachbereitungszeit, Besprechungszeit. Das ist alles Zeit, die die anderen Kollegen für uns dann mitarbeiten und mir fällt das immer 'n bisschen schwer, dass dann auch so durchzusetzen, diese Zeit, weil ich mir denke: ‚Mensch, die helfen uns schon so viel'. Weil, wenn man das dann jede Woche hat, ist das natürlich schwer, es ist nun mal 'n großes Projekt bei uns und deswegen muss es auch irgendwie weitergeführt werden beziehungsweise durchgeführt werden. Da müssen wir uns einfach auch mehr durchsetzen" (E1, Zeilen 85f, S. E1-3f).

Sie empfinden einen permanenten Legitimationsdruck gegenüber anderen Kolleg*Innen. Alle Fachkräfte machten ausführliche Angaben darüber, dass sie dauerhaft darum bemüht sind, ihre Theaterarbeit auf verschiedenem Wege transparent zu gestalten, insbesondere E1 (vgl. E1, Zeilen 257f, S. E1-9).

7.1.4 Die Kita-Leitung

Die Kita-Leitung wurde größtenteils als eine wichtige Einflussgröße beschrieben. Sie hat die Möglichkeit durch direkte Einflussnahme in Form von Gesprächen oder auch kleinen informellen Gesten die Arbeitsqualität und das Empfinden der verantwortlichen Fachkräfte zu verbessern. Es ist ein Wunsch von Fachkräften und Theaterpädagog*Innen, dass die Kita-Leitung ein offener Ansprechpartner bei Problemen ist und die Fachkräfte in ihrem Willen zur Theaterarbeit bestärkt (vgl. TP, Zeilen 505f, S. TP-16f). Die Leitung ist ebenso maßgeblich daran beteiligt, fruchtbare Kooperation mit anderen Kitas, Theatern und anderen Externen zu initiieren und zu pflegen.

7.2 Grundlegende Anforderungen an die Fachkräfte

Den Aussagen von Fachkräften als auch Theaterpädagog*Innen ist zu entnehmen, dass die kontinuierliche Theaterarbeit in der Kita an die verantwortlichen Fachkräfte eine Reihe grundlegender Anforderungen stellt.

Zuvorderst setzen alle Beteiligten eine Begeisterung für die Theaterarbeit voraus, die diese Arbeit erst ermöglicht (vgl. TP1, Zeilen 223f, S. TP-8)

Des Weiteren ist die Theaterarbeit durchaus behaftet mit Aushandlungsprozessen und Konflikten und erfordert kontinuierliche Reflexion in verschiedenen Kontexten. Die eigenen Bedürfnisse, die eigene Rolle zwischen Impulsgabe und Regie sowie die An-

passung an die Gegebenheiten der Kita fungieren immer wieder als Fixpunkte der persönlichen Reflexion und der Reflexion im Team.

> *TP1: Das ist natürlich nur mein persönlicher Geschmack, dass das halt kein Theater ist, sondern Verkleidung, ne?*
>
> *TP2: Ich find das auch eine sehr interessante Frage. Dieser Glitzerklimbim, wenn das Kind das super findet…*
>
> *TP1: Ja klar*
>
> *TP2: …und dann zu sagen: ‚Ja nee, du kannst aber dein Kleid nicht anziehen, wenn dann nimmst du bitte eins was selbst gemacht ist.' […]*
>
> *TP1: Na ja wenn's dem Stück dient würde ich das schon zulassen. […]*
>
> *TP2: Wer entscheidet das denn? Wer entscheidet denn, was dem Stück dient?*
>
> *TP1: Na, in dem Fall ich als Theaterpädagogin.*
>
> *TP2: Ja, das ist aber ganz klare Definition: Ich bin die Regisseurin.*
>
> *TP1: Ja, genau.*
>
> *TP2: Ich bin nicht nur Pädagogin, die sozusagen den Kindern möglichst viel Raum eröffnet, um das zu tun, was sie machen wollen, sondern ich hab bestimmte Vorstellungen davon, was ästhetisch ist, was dem Theaterstück dienlich ist und das setz ich auch durch" (Zeilen 333f, S. TP-11f).*

Überdies unterstreichen die Theaterpädagog*Innen ihre Perspektive, dass es zur Theaterarbeit gehört, bereit zu sein, Kinder partizipieren zu lassen und gleichzeitig begründet argumentieren zu können, wann und warum sich Kinder in vereinzelten Fällen auch nicht in ihrem gewünschten Maße einbringen können.

Theaterarbeit erfordert das Wissen und die Fähigkeit, begründete ästhetische Entscheidungen zu treffen. Die Theaterpädagog*Innen merken an, dass Theater regelgeleitet ist und keine Beliebigkeit zeigen soll.

In verschiedentlichen Planungskontexten Organisationsgeschick vorweisen zu können, sollte ebenso zum Anforderungskatalog gehören (Raum, Zeit, Material, …).

7.3 Die Vorbildung der Fachkräfte

Die bisherigen Fokusse des beruflichen Werdegangs beeinflussen die Herangehensweise dieser frühpädagogischen Fachkräfte an die Theaterarbeit.

Es ist laut Aussagen von frühpädagogischen Fachkräften wie Theaterpädagog*Innen davon auszugehen, dass Theorie- und/oder Praxisinhalte der Theaterarbeit, insbesondere der in der Theaterpädagogik betonte Körperbezug, sehr wenig bis gar keine Präsenz im frühpädagogischen Studium beziehungsweise der Ausbildung haben.

> *„Sie haben uns auch zurückgegeben, dass in der Ausbildung Vieles zu kurz kommt. Und ich weiß hier vom [Oberstufenzentrum in Berlin-Friedrichshain], dass die auch darum gekämpft haben, dass Theater mehr Thema wird. Wir als Theaterpädagogen, ob das Spielleiterausbildung ist oder an der UdK den Master – das geht nur über'n Körper alles. Und das ist, glaub ich, in der Ausbildung alles nicht so. […]auch weil sich das sehr verschoben hat. Beobachtung und die einzelnen Bildungsbereiche […] ich glaub das nimmt 'nen großen Teil ein" (TP3, Zeilen 684f, S. TP-22).*

Ebenso haben die Theaterpädagog*Innen, die zum Teil in Sozialpädagogikfachschulen dozier(t)en, den Eindruck gewonnen, dass in der Ausbildung mehrheitlich ergebnisorientierte Kreativitätstechniken vermittelt werden – entgegen der angestrebten Prozessorientierung der Theaterpädagogik. Die Fachkräfte können somit auf fast keine Ausbildungsinhalte zurückgreifen. Gleichzeitig berichtet die Fachkraft E2, dass ihre eigenen und die Theaterspielerfahrungen ihrer Kollegin ihre Begeisterung und Offenheit minderten.

Ansicht der *TUKI*-Theaterpädagog*Innen ist es ebenso, den frühpädagogischen Fachkräften vielfach Prinzipien und Inhalte ästhetischer Bildung neu und anders vermitteln zu müssen. Es kam zum Beispiel zur Sprache, dass eine Diskussion bezüglich der Begrifflichkeiten ‚Kostüm' und ‚Bühnenbild' im Kontext der Theaterarbeit im Vergleich zum Kontext des Kita-Alltags notwendig ist („Faschingsästhetik").

> *TP2: Du meinst jetzt also Aufgabe der Theaterpädagogen ist es eher Bewusstsein bei den Erzieherinnen zu schaffen, das geht gar nicht um die um die Kinder dabei? […]*
>
> *TP1: Ja, das ist meine Erfahrung, also auch aus'm ersten Tandem. Ganz viel Klimbim und eben Glitzer, ne? Und da kam zum Beispiel von der Leiterin: ‚Na ja, ist es nicht wichtig, wenn Hans jetzt mal in 'nem tollen Kostüm auf der Bühne stehen kann? Das ist doch total wichtig.'*
>
> *TP3: Aber das ist diese Faschingsästhetik, weißte? (Zeilen 322, S. TP-11)*

Die Theaterpädagog*Innen sind sich darüber einig, dass nur jene Fachkräfte, die ausreichend *TUKI*-Werkstätten besucht haben, über „gutes Handwerkszeug“ für die Theaterarbeit mit den Kindern verfügen. Die befragten Fachkräfte sehen sich jedoch auch ohne die Werkstattinhalte diesen Anforderungen theoretisch gewachsen.

7.4 Die Kinder

7.4.1 Das Alter der Kinder

Entgegen der prinzipiellen Offenheit des Theaters steht die ausgedehnte Diskussion der Theaterpädagog*Innen darüber, ob die Theaterarbeit am Entwicklungsstand der Kinder orientiert und demnach die Organisation der Angebote nach Altersgruppen differenziert werden sollte.

> *„Wir reden immer über den Theaterbegriff. Oft haben wir schon über den Theaterbegriff geredet. Und ich finde, man muss es tatsächlich, weil die so große Sprünge machen, man muss es tatsächlich differenzieren. Das ist meine Meinung. […] Und dann kam aber die Kita-Leiterin und hat gesagt: ‚Ja, was ist jetzt hier mit meinen Zwei-, Dreijährigen?‘ […] Dann haben wir das nächste Jahr quasi danach richtig strukturiert, dass wir gesagt haben: Okay, wir machen immer so ‘ne Dreiteilung. Wir nehmen jetzt ‘n Vierteljahr nur die ganz Kleinen, dann nehmen wir nur die Drei-, Vierjährigen und nur mit den Fünf-, Sechsjährigen machen wir ‘ne Aufführung. Und das hat dann letztendlich ganz gut funktioniert“ (TP3, Zeilen 216f, S. TP-7f).*

In den Kitas wird dies insofern von den Fachkräften bereits umgesetzt, dass Theaterstücke in der Regel nach Altersgruppen differenziert ausgesucht und besucht werden, selbst wenn dies die Organisation erschwert, weil mehrere Termine vonnöten sind.
Die beteiligten Theaterpädagog*Innen scheinen anders als die Fachkräfte ein eher defizitäres Bild des emotionalen und sozialen Entwicklungsstands von Zwei- bis Dreijährigen zu haben. Die Fachkräfte hingegen sind von den Potenzialen der Arbeit für sehr junge Kinder überzeugt und stimmten überein, dass einige Formen der Theaterarbeit sich auch gut für Dreijährige eignen würden. Das Alter von drei Jahren wurde generell sensibel betrachtet und scheint oftmals eine präferierte Altersuntergrenze zu sein.

7.4.2 Die Fachkraft-Kind-Interaktion

Die Theaterpädagog*Innen gaben aus ihrer professionellen Perspektive zu bedenken, dass der tägliche Umgang zwischen Fachkraft und Kind das Phänomen der sogenannten Fremdheit von darstellender Kunst und die positiven Potentiale dieser Fremdheit behindern würde.

> *„Die hatten in der Kita einfach einen Raum, der war leer. Da sind die Kinder hingekommen. Da sind die Kinder hingekommen, das heißt sie hatten auch kein Heimspiel, kein sogenanntes. Sie waren da nicht zu Hause und das war sofort 'ne ganz andere Aufmerksamkeit. Der Raum war leer, die sind danach wieder gegangen. Diese Bedingungen hat man in der Regel nie" (TP3, Zeilen 43f, S. TP2).*

Oppositionell dazu steht jedoch die chancenreiche Möglichkeit durch den täglichen Umgang mit den Kindern noch gezielter an deren Interessen und Potentialen ansetzen zu können, also individuellere Methoden auswählen und umsetzen zu können. Diese Nähe zu den Kindern ist den Theaterpädagog*Innen nicht immanent.

Besonders die Theaterpädagog*Innen, aber auch die Fachkräfte selbst, schildern, dass die Arbeit der Fachkräfte von deren Fürsorge- und Betreuungspflicht geprägt und beeinflusst ist. Im Fall von E3 wird besonders deutlich, welche Einflussnahme dies hat:

> *„Ja, das ist schon so, dass [die Theaterpädagogin] das vorbereitet, weil wir haben ja hier auch unsere unterschiedlichen Positionen. Also ich bin ja in erster Linie wie gesagt Facherzieherin und begleite die Kinder, die ich habe. Und deshalb ist es für mich natürlich schwierig die Position der Anleitung dann zu übernehmen, weil ich die Kinder begleite und mein ganzer Fokus dann darauf liegt, dass die Kinder gut daran teilhaben können. […] Weil einerseits kann ich das natürlich machen, aber ich kann das nicht machen, wenn ich zum Beispiel ein Kind aus meiner Gruppe, wofür ich zuständig bin, begleite. Dann muss ich mich voll auf das Kind konzentrieren und kann dann nicht für alle unbedingt was machen, weil dieses Kind dann weg ist"(E3, Zeilen 221f, S. E3-4).*

Der Fokus liege öfter auf einzelnen Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder die ganze Gruppe wird sehr pauschal adressiert. Es scheint schwer zu fallen, einen Mittelweg zu finden zwischen Individuellem und Gruppenerlebnis beziehungsweise -dynamik.

Die Fachkräfte bewerten die Theaterarbeit positiv, sie ermögliche ein intensiveres Miteinander von ihnen und den Kindern als in Gruppenalltag.

7.4.3 Die Eltern der Kinder

Die Fachkräfte stehen stets einem Legitimationsdruck und einer gewissen Erwartungshaltung der Eltern gegenüber. Das Meinungsbild der Eltern ist eine konstante Größe, die immer mitbedacht werden muss und so Entscheidungen der Fachkräfte eindeutig prägt.
Es zeichnet sich deutlich ab, dass Eltern zumeist keine Zeit haben Aufgaben zu übernehmen, zum Beispiel aufgrund von Berufstätigkeit. Sie haben jedoch ein großes Interesse daran, dass ihr Kind Theaterbesuche wahrnimmt und Theater spielt. Die Aussagen aller Beteiligten unterstrichen, dass jegliche Präsentationsformen der Kinder sehr gut besucht sind. Im Gegensatz dazu werden jedoch Elternangebote, wie zum Beispiel Elternnachmittage, die Transparenz schaffen sollen und die Theaterarbeit zu vermitteln versuchen, selten angenommen.

7.5 Die Theaterproben

7.5.1 Grundlegende Erfordernisse

Kontinuierliche Theaterproben/-stunden werden ausgehend von verschiedenen Zitaten aller Beteiligten als gut realisierbar erachtet, wenn folgende Punkte erfüllt sind:

- eine Gruppengröße von maximal 12 Kindern
- eine offene Angebotsgestaltung, aber verbindliche Gruppen in Probenprozess
- mindestens zwei Fachkräfte dabei
- ein fester Termin in der Wochenplanung
- mit Kindern ab 3 Jahren
- gemischtes Alter, aber ein Fokus auf Jüngere
- Freiwilligkeit und wahrnehmbares Interesse der Kinder
- Beginn mit Ritual
- pro Einheit ca. 45 Minuten Zeit
- Partizipation der Kinder
- von Improvisation ausgehend

7.5.2 Der Raum

Grundsätzlich scheinen die frühpädagogischen Fachkräfte keine fundierten Vorerfahrungen zur Gestaltung eines geeigneten Raumes für Theaterarbeit zu haben. In der Regel wird der Raum aus pragmatischen Gründen gewählt, weil er zur Verfügung steht. Dies ist die eindeutige Erfahrung der Theaterpädagog*Innen.

> *„Das heißt, man ist im Turnraum, man ist in irgend'nem bestenfalls Mehrzweckraum. Manche Kitas haben einen Theaterraum, der aber auch schon sehr festgelegt ist. Da gibt's immer diese berühmte Tribüne, die ich aber nicht brauche mit kleinen Kindern, weil sie mir bloß da runterfallen. Das heißt es gibt wenig gute Bedingungen" (TP3, Zeilen 49f, S. TP-2).*

Die Fachkräfte E1 und E2 berichten, dass sie einen Raum haben, der als Theaterraum festgeschrieben ist. Ihren Aussagen lässt sich entnehmen, was sie für einen derartigen Raum als erforderlich beurteilen: einen Spiegel, eine Musikanlage, eine Bühnenmöglichkeit, die die Kinder nutzen können, Verkleidungsmaterialien und Handpuppen.
Es wird deutlich, dass ein Theaterraum in der Regel über viel freie Fläche verfügt und sich dadurch grundlegend von den anderen Räumen unterscheidet.
Der Wandfarbe beziehungsweise -gestaltung kam ebenfalls Bedeutung zu. Sie sollte durch ihre Dezentheit ansprechen, da von der Erfahrung gesprochen wurde, dass die Wandgestaltung sonst Einfluss auf das Theaterspiel nehmen kann (vgl. TP3, Zeilen 9f, S. TP-1 u. E1, Zeilen 433f, S. E1-14).

7.5.3 Organisation

Aus Perspektive der Fachkräfte wurde angemerkt, dass die Theaterarbeit, wenn sie sich über das ganze Jahr hinweg erstreckt, als zu langwierig und ermüdend erachtet wird. Sowohl Erwachsene als auch Kinder seien von dieser zunehmenden Abnahme der Konzentration betroffen.
Während die Fachkraft E1 diese Bewertung so stehen lässt, formuliert E2 klare Vorschläge darüber, warum in ihrer Kita die Arbeit in mehrtägigen Blöcken bevorzugt wird. Es handle sich in Blöcken um eine besonders intensive Arbeit. Der Planungsrahmen ist klarer und es zeichnet sich schneller ab, welches Material und welche Gegebenheiten vorhanden sein müssen. Die sonst fehlende Unterstützung der anderen Kolleg*Innen wird im Falle von einer Theaterarbeit in Blöcken gewährt. Die Arbeit in Blöcken erlau-

be außerdem eine Terminierung außerhalb von Krankheitszeit, die stets für Ausfälle sorgt (vgl. E2, Zeilen 214f, S. E2-8)

7.6 Theaterbegriff

*7.6.1 der professionellen Theaterpädagog*Innen*

Zum Theaterbegriff der Theaterpädagog*Innen zählen grundlegend die Wiederholbarkeit, ein Publikum und der begründete Einsatz von Mitteln des Theaters (Licht, Bühne(nbild), Raum, Ton, Kostüm), durch die sich Theater als solches etabliert (vgl. Zeilen 391f, S. TP-13).

Dabei kam es zu einer ausgedehnten Diskussion darüber, ob und inwiefern eine Wiederholbarkeit mit so jungen Kindern überhaupt zu realisieren ist. Dennoch nennen sie die Wiederholbarkeit als Theaterkriterium.

> *„TP2: Wiederholbarkeit.*
>
> *TP3: Ja, aus'm Erwachsenentheater oder so ist das so 'n ganz wichtiges Ding, dass man das wiederholbar macht, damit man's auch irgendwie zeigen kann. Aber in d e m Zusammenhang heißt Wiederholbarkeit einfach: Wir erinnern uns praktisch an das Schiff. Also das Thema ist Schiff, aber ob das Schiff heute drei Masten hat wie beim letzten Mal oder der nur einen, ist völlig egal.*
>
> *TP3: Ist mit der Altersgruppe nicht machbar.*
>
> *TP2: Das ist sozusagen die höchste Stufe von Wiederholbarkeit, die überhaupt geht" (TP, Zeilen 75f, S. TP-3).*

Überdies wird es als unabdingbar beurteilt, bewusst miteinander agieren zu können, also aufeinander zu hören und zu warten sowie verbindliche Regeln zu verabreden und einzuhalten.

> *„TP3: Das geht nicht, weil die sind einfach…*
>
> *TP1: Du nennst es einfach Spiel dann…*
>
> *TP3: …entwicklungspsychologisch mit sich selbst mit allem, was mit ihnen passiert, beschäftigt. Ich glaube trotzdem, dass das, was Theater ausmacht, dass sozusagen einer auf den andern hört, dass einer auf den anderen wartet, dass einer mit dem andern spielt, das ist selbst mit den Fünfjährigen noch ziemlich schwierig." (TP, Zeilen 141f, S. TP-5)*

Die Thematik wurde sehr engagiert diskutiert. Die Theaterpädagog*Innen empfinden es als Zwickmühle, die allgemeinen Kriterien des Theaters auf die Theaterarbeit Kindern zu übertragen.

> *„TP2: Ja, das ist ja jetzt schon wieder 'ne Definitionssache – das, was Theater ausmacht. […] Muss Theater mit so kleinen Kindern, wenn man's denn machen will, muss das nicht andere Kriterien erfüllen, weil es diese Kriterien nicht erfüllen kann?*
>
> *TP3: […] das haben wir auch nicht Theater genannt in unsrer Auswertung. […]*
>
> *TP2: Ja, das ist auch 'ne ganz wichtige Entscheidung zu sage , wir machen eben nicht Theater für andre, was eigentlich nach unserm Verständnis ja grundlegend ist, ne? Irgendwie welche, die was darstellen und so welche, die sich was vorstellen. Ja, also all solche Sachen, die im Erwachsenentheater irgendwie klar sind, die du aber im Theater mit Kindern, wenn du's denn überhaupt so nennen willst, einfach hinterfragen musst, ob das überhaupt möglich ist" (TP, Zeilen 185ff, TP-6f).*

7.6.2 der frühpädagogischen Fachkräfte

Frühpädagogische Fachkräfte betrachten die Theaterarbeit deutlich unter anderen Gesichtspunkten. Auf theaterkunstbezogene Aspekte wie Wiederholbarkeit oder Begründungen des Einsatzes von Mitteln des Theaters sind sie nicht eingegangen. Sie empfinden die Theaterarbeit als einen Entwicklungsprozess für sich und die Kinder. E3 beschreibt die Arbeit als eine abwechslungsreiche berufliche Aufgabe und wertgeschätzte Konstante, deren Wegfall traurig macht (vgl. E3, Zeilen 128ff, S. E3-5).

Für die Fachkräfte ist Theater vor allem eine Anregung für die allgemeine pädagogische Praxis. Das bedeutet, dass die Fachkräfte die Anregung empfinden, Themen zu initiieren, die Projekt und Alltag verbinden sowie Anregungen hinsichtlich möglicher Beobachtungen im Freispiel (Rollenspiele).

Deutlich wurde, dass Theaterarbeit bestimmte Verantwortliche hat, also ein Zuständigkeitsbereich einiger ist, während andere Kolleg*Innen nicht aktiv beteiligt sind.

Der Theaterschwerpunkt der Kita soll nach außen sichtbar sein (Zertifikat) und die Implementierung ist in den meisten Fällen gewünscht, wenn auch die Sichtweisen darüber differieren.

„TUKI soll ja so ‘n kleines Markenzeichen auch werden. Wir sind auch grad dabei, so an der Konzeptionserarbeitung, und da fließt TUKI natürlich auch mit ein. Das fand ich so schön, dass die andern das dann auch so selbstverständlich mit in ihre […] Konzeptionsformulierungen, die sie da hatten, mit einfließen lassen haben, fand ich schön. Fand ich gut“ (E1, Zeilen 294ff, S. E1-10).

Die Fachkräfte sind sich darüber einig, dass Theater mit so jungen Kindern kein Auswendiglernen benötigt und sich vielgestaltig umsetzen lässt.
Deutlich ist, dass davon ausgegangen wird, dass die Theaterarbeit in eine Form der Präsentation mündet, die eine Art Höhepunkt bildet und Ergebnisse sichtbar macht. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen.

7.7 Präsentation

7.7.1 Meinungsbild zu Aufführung/Präsentation

Die Aufführung/Präsentation hat in den Schilderungen der Theaterpädagog*Innen sowie auch der Fachkräfte eine zentrale Rolle eingenommen. Darin lässt sich ablesen, dass ihr eine besondere Bedeutung beigemessen wird.
Theaterpädagog*Innen und Fachkräfte sind sich darüber einig, dass eine Aufführung allgemein für Stolz und Freude bei Eltern und Kindern sorgt. Auch wenn vereinzelt verunsicherte, sehr leise sprechende Kinder beschrieben wurden, ist das Freude- und Stolzgefühl ein Konsens. Die zahlreiche Teilnahme der Eltern und Familienmitglieder an Aufführungen ist überall zu verzeichnen (siehe 7.4.3).
Dabei empfinden Theaterpädagog*Innen es als Zwickmühle, ob der Stolz der Kinder die Befürwortung und Realisierung einer Aufführung mit den jungen Kindern rechtfertigt.
Eine Aufführung ist so zentral, weil sie die Theaterarbeit nach außen sichtbar macht für andere Kinder, für Eltern und Kolleg*Innen. Hinsichtlich des bereits angesprochenen Bemühens um Transparenz scheint das für die Theaterverantwortlichen sehr wichtig zu sein.

„[…] das haben wir dann noch ‘n zweites Mal in der Kita aufgeführt, auch für die Kollegen, die halt immer zwar hören, wir machen TUKI und wir sind irgendwie weg, aber die auch nie wirklich mitkriegen, was wir da machen. Was bei uns immer ‘n bisschen schwierig ist, das in die Einrichtung reinzukriegen. Es

ist wirklich schwierig. Und deswegen wollten wir das für die Kollegen und auch für die andere Kinder auf jeden Fall nochmal aufführen, dass die auch sehen, was denn da entstanden ist in dem Jahr" (E1, Zeilen 49ff, S. E1-2).

Aufführung versetzen wieder in erneute Aufmerksamkeit und Konzentration, denn wie unter 7.5.3 bereits beschrieben, kann die Theaterarbeit über einen monatelangen Zeitraum ermüdend wirken. Auf die Endprobenphase vor einer Aufführung muss eventuell ein besonderes Augenmerk gelegt und mehr Personal kalkuliert werden (mindestens 2 Verantwortliche pro Probe/Stunde).

Alle Beteiligten unterstreichen, dass vielgestaltige Präsentationsformen möglich sind. Zu nennen wären unter anderem Formen des Mitmachtheaters.

Interessant ist, dass der Großteil von Theaterpädagog*Innen und frühpädagogischen Fachkräften eine Aufführung als nicht wesentlich betrachtet, sie aber dennoch gängige Praxis sind. Der Wunsch geht in den meisten Fällen von den Fachkräften aus, während Theaterpädagog*Innen eine Aufführung Publikum bei so jungen Kindern oftmals als eher unpassend empfinden:

„Ich find das auch hoch ambivalent, aber ich hab in meinem TUKI-Projekt schon […] 'ne Aufführung gemacht auf Wunsch der Kita, wo ich auch gedacht hab, ich für mich will das eigentlich nicht. Aber die Erzieherin hat gesagt, sie möchte das aber gern machen und wir haben's auch gemacht und ich hab dann gedacht, dass das, was die auf der Bühne machen, hat mit dem, was wir geprobt haben, nicht viel zu tun gehabt" (TP2, Zeilen 232ff , S. TP-8).

7.7.2 Aspekt Publikum

Eine Aufführung der Kinder vor Publikum kann aus Sicht der professionellen Theaterpädagog*Innen befürwortet werden, wenn vier bestimmte Punkte erfüllt sind.

Zum einen sollte die kindgerechte Vermittlung der Bedeutung von Publikum Inhalt des Probenprozesses gewesen sein. Den Aussagen aller ist zu entnehmen, dass dies bisher in keiner der beschriebenen Kooperationen der Fall gewesen ist.

Die Theaterpädagog*Innen beratschlagten ausgiebig darüber, ob jene Kinder, die vor Publikum auftreten, ein Mindestalter haben sollten. Wie unter 7.4.1 beschrieben, haben die beteiligten Theaterpädagog*Innen eher ein defizitäres Bild des emotionalen und sozialen Entwicklungsstands von Zwei- bis Dreijährigen im Kontext der Theaterarbeit.

Diese besonders jungen Kinder sollten ihrer Meinung nach nicht vor Publikum spielen. Fünf Jahre scheint unter Theaterpädagog*Innen oftmals eine präferierte Altersuntergrenze für Aufführungen vor Publikum zu sein.
Wichtig ist ebenso, dass die Kinder die klare Wahl haben der Aufführung zuzustimmen oder ihre Teilnahme zu verneinen.
Aus Sicht der Theaterpädagog*Innen ist es im Sinne der intendierten Prozesshaftigkeit der professionellen Theaterpädaogik (siehe Unterkapitel 1.1.3) wichtig, dass die Aufführung Probenmaterie und -prozess widergespiegelt.

7.8 *TUKI*-Werkstätten

Die qualifizierende Teilnahme an zehn Werkstätten in zwei Jahren bewerten die Fachkräfte als nur sehr schwer möglich. Außerdem wurde den Werkstäten eher eine spontane, kurze Motivationswirkung zugeschrieben. Es scheint, als hätte sich kein nachhaltiges Handlungswissen impliziert. Das Kompendium in Wort und Schrift sollte unmittelbar anknüpfend an die einzelnen Werkstätten herausgegeben werden, da aufgrund der aktiven Teilnahme keine parallele Mitschrift möglich und das große nachgereichte Kompendium aufgrund der Fülle und zeitlicher Verschiebung auf wenig praktischen Zugang stößt.

7.9 Das Theater

Besonders die Schilderungen von E2 geben Auskunft darüber, dass die Kooperation mit dem Theater einer ästhetischen Identifikation mit diesem bedarf. Dies bedeutet, dass gewisse persönliche Antipathien gegen das Stückrepertoire oder die Atmosphäre des Hauses die Qualität der Kooperation negativ beeinflussen können. Die Fachkraft E2 schildert, dass das Theater als Vorbild für die eigene Arbeit gesehen wird und dass mit der Institution Theater ein Ehrfurchtsgefühl verbunden wird. Werden diese Wunschvorstellungen enttäuscht und/oder entsprechen die Stücke nicht den Erwartungen, kann auch die Unterstützung von Kolleg*Innen abnehmen, da Widerwillen und Unbehagen entstehen. E2 beschreibt, dass aus den Unstimmigkeiten der Kooperation ein Druck entstand, zu Aufführungen gehen zu müssen (vgl. E2, Zeilen 49f, S. E2-2).
Werden die Erwartungen vom Theater jedoch erfüllt, entsteht die gewünschte Begeisterung (vgl. E2, Zeilen 107f, S. E2-4).

7.10 Weitere Wünsche der Fachkräfte

Die frühpädagogischen Fachkräfte äußerten zudem verschiedenartige Wünsche zu ihrer Tätigkeit als Theaterverantwortliche, durch deren Beachtung die Arbeit noch annehmlicher werden könnte.

Zum Einen wünschen sie sich stets abwechslungsreiche, neue Impulse für ihre Theaterarbeit. Die Werkstätten wurden, auch wenn die Teilnahme nicht immer einfach zu organisieren war (siehe 7.8), begrüßt und als wertvoll empfunden. E2 äußert, dass es schade ist, dass im „Kontext Kita"-Jahr keine Werkstätten mehr angeboten werden und somit der „Input" fehlt (vgl. E2, Zeilen 230f, S. E2-8).

Bezogen auf ihr Team wünschen sich Fachkräfte eine Energie in diesem, die die Theaterarbeit trägt. Dahingehend lässt sich auf die erforderte Begeisterung für die Theaterarbeit verweisen (siehe 7.2). Ebenso kontinuierlich sollte es die Möglichkeit zur Reflexion im Team geben (siehe auch 7.1.2). Nicht nur der persönlichen sowie der teambezogenen Reflexion sollte Raum und Zeit gegeben werden, ebenso sollte das Verhalten der Kinder reflektiert werden. Den Ausführungen der Beteiligten war immer wieder zu entnehmen, dass es zu selten die Möglichkeit gibt, Kritik äußern zu können. Es besteht offensichtlich keine gängige Feedbackkultur.

Fachkräfte äußern den Wunsch, mehr Verständnis für ihre Handlungslogik entgegen gebracht zu bekommen. Ihre Herangehensweise unterscheide sich von der der Theaterpädagog*Innen. Dieser Unterscheid müsse aufgegriffen und thematisiert werden und dürfte nicht unbeachtet bleiben.

> *„Ganz am Anfang gab's Schwierigkeiten, weil jetzt im Herbst ist Krankheitszeit. Das heißt, es fallen auch immer Erzieher aus und dann ist es unglaublich schwer, jemanden abzustellen, wenn im Krippenbereich niemand ist und auch sonst 50 Prozent krank ist. Das war, glaub ich, schwer erstmal zu verstehen. Ich glaub, es musste erstmal ein Verständnis für die Situation der Kitas entwickelt werden. Wenn man da reinkommt und denkt: 'Woah, ich hab jetzt was ganz Tolles', und fühlt sich nicht wertgeschätzt, weil alle total überlastet sind und überhaupt nicht wissen, wie sie überhaupt die anderen 80 Kinder dann betreuen sollen, dann ist das arg schwierig. Aber das hat sich dann über die Zeit angepasst" (E2, Zeilen 138ff, S. E2-5.)*

7.11 Ausstieg aus „Kontext Kita“

In der Kita, die vor „Kontext Kita“ ausstieg, ist die frühpädagogische Fachkraft E3 nicht in der Rolle der selbsttätigen Anleitung. Wie in den Forschungsergebnissen unter 7.4.2 bereits beschrieben, nimmt E3 sich als frühpädagogische Fachkraft und die Theaterpädagog*In in unterschiedlichen „Positionen“ wahr (vgl. E3, Zeilen 221f, S. E3-8). Die Theaterpädagog*In wird als Wegbereiter*In betrachtet. E3 begleitet ihre theaterpädagogische Kollegin aktiv, aber leitet keine Theaterprobe/-stunde an, da ihr Fokus auf einzelnen Kindern liegt (vgl. auch Kapitel 7.4.2 dieser Arbeit). Sie hat zudem keine zweite Fachkraft dabei, die sie in ihrer sogenannten „Position“ unterstützen könnte.

8. Diskussion

In diesem Kapitel werden die vorgestellten Forschungsergebnisse anhand theoretischer und empirischer Ergebnisse diskutiert. Dies beinhaltet ebenso die Formulierung möglicher Handlungsempfehlungen zur Implementierung der Theaterarbeit in der Kita und zur Arbeit im Projekt *TUKI* unter Berücksichtigung dieser Faktoren.

Aufgrund der Vielzahl an Ergebnissen wird in dieser wissenschaftlichen Diskussion nur auf besondere Schwerpunkte dieser Ergebnisse näher eingegangen. Zur besseren Übersichtlichkeit findet eine orientierungsgebende Kategorisierung entlang der Unterpunkte 8.1.1 bis 8.1.12 statt, deren Nummerierung jedoch nicht zwingend eine zielgerichtete Reihenfolge oder Gewichtung darstellt und die im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit im Inhaltsverzeichnis nicht extra aufgeführt wurde. Eine prägnante Zusammenfassung der 25 abgeleiteten Faktoren in Form von Stichpunkten befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang S. XVIff). Unter 8.2 wird die angewandte Methodik kritisch reflektiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick ab.

8.1 Diskussion der Ergebnisse und Ableitung von Handlungsempfehlungen

8.1.1 Begeisterung als erforderliche Grundhaltung

Ein grundlegender Faktor, der die Implementierung professionell orientierter Kita-Theaterarbeit ermöglichen kann, ist die Begeisterung der frühpädagogischen Fachkräfte. Zuvorderst setzen alle Beteiligten eine Begeisterung für die Theaterarbeit voraus, die diese Arbeit erst ermöglicht. Antonios Lenakakis beschreibt eine solche grundlegende Haltung folgendermaßen: „Das Kind wieder in sich entdecken, um kreativ zu sein“

(Lenakakis 2004, S. 163). Als „erforderliche und notwendige Grundhaltung“ nennen seine Gesprächspartner*Innen „die innere Bereitschaft zu neuen innovativen [Formen, d. V.], zu Experimentierfreude, positiver Neugierde“ (Lenakakis 2004, S. 163). Diese Erhebungen aus dem Bereich Schule lassen sich also auf die Fachkräfte in der Kita übertragen. Davon ausgehend führen einschränkende Faktoren zu Verlust und Minderung dieser grundlegenden Begeisterungshaltung (vgl. ebd.).
Die Ausprägung von Begeisterung als solche ist selbstverständlich sehr individuell und im Kontext dieser Arbeit nicht zu definieren.

8.1.2 Der Theaterbegriff der frühpädagogischen Fachkräfte

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die interviewten frühpädagogischen Fachkräfte Theater unter deutlich anderen Gesichtspunkten betrachten als Theaterpädagog*Innen. Sie empfinden die Theaterarbeit als einen Entwicklungsprozess für sich und die Kinder sowie als eine abwechslungsreiche berufliche Aufgabe und wertgeschätzte Konstante.
Diese Verschiedenartigkeit ist in erster Linie aufgrund der verschiedenen Berufsgruppen verständlich und nachvollziehbar und eine Chance zur Weiterentwicklung der Theaterpädagogik anhand frühpädagogischer Maximen. Gleichzeitig lässt sie sich als einen prägnanten, konstitutiven Anknüpfungspunkt identifizieren.
Zum Theaterbegriff der professionellen Theaterpädagog*Innen zählen grundlegend die Wiederholbarkeit, die Anwesenheit von Publikum und der begründete Einsatz von ästhetischen Mitteln des Theaters (Licht, Bühne(nbild), Raum, Ton, Kostüm), durch die sich Theater als solches etabliert. Dies sind klassische Vorstellungen, die auch mit Sicherheit aufgebrochen werden können. Doch für dieses Aufbrechen bedarf es erst einmal eines Verständnisses dieser klassischen Mittel. Auf diese sind die frühpädagogischen Fachkräfte allgemein nicht eingegangen, was Anlass zur Interpretation ist, dass die Anwendung dieser Mittel für sie weniger zentral ist und sie diese seltener reflektieren als die Theaterpädagog*Innen. Unter Umständen könnte man sagen, dass die Anwendung implizites Wissen darstellt, also spontan, intuitiv und nicht formalisierbar ist. Demnach wäre es eine Herausforderung für Projektleitung und Theaterpädagog*Innen dieses implizite und individuelle Wissen in kollektives Wissen zu überführen, um dem Anspruch der professionell orientierten Theaterarbeit gerecht zu werden. Die theatrale Gestaltung bedarf eines Wissens über spielbezogene Zeichen wie Raumbewegungen,

Gestik, Mimik, Sprache, Kostüme sowie raumbezogene Zeichen wie Bühne und Bühnenbild, Requisiten, Beleuchtung und Ton (vgl. Will 2007, S. 1). Es kam prägnant zur Sprache, dass eine Diskussion bezüglich der Begrifflichkeiten ‚Kostüm' und ‚Bühnenbild' im Kontext der Theaterarbeit im Vergleich zum Kontext des Kita-Alltags notwendig ist. Theaterarbeit erfordert das Wissen und die Fähigkeit, begründete ästhetische Entscheidungen treffen zu können. Die Theaterpädagog*Innen merken an, dass Theater von Freiheit und Offenheit geprägt, aber gleichzeitig regelgeleitet ist und keine Beliebigkeit transportieren sollte. In diesem Kontext ist auch die Betrachtung einer prägnanten Zusammenfassung des Theaterbegriffs der beiden Berufsgruppen interessant, die 2014 im Rahmen eines *TUKI*-Gesamttreffens entstand (siehe Anhang S. XXf).
Es kam zu einer ausgedehnten Diskussion darüber, ob und inwiefern eine Wiederholbarkeit als spezifisches Theaterkriterium mit sehr jungen Kindern überhaupt zu realisieren ist. Die Thematik wurde sehr engagiert diskutiert. Die Theaterpädagog*Innen empfinden es als Zwickmühle, die allgemeinen Kriterien des Theaters auf die Theaterarbeit Kindern zu übertragen.

> *„Theater? Spielpädagogik? Das ist 'ne Frage, die für mich eben noch nicht geklärt ist. Wo ich mein Verständnis als Theaterpädagoge oder auch als Theaterschaffender immer wieder hinterfragen muss. Also versuch ich den Kindern 'ne Form überzustülpen, von der ich denke, so muss Theater sein? Oder wo muss ich auch irgendwie lenkend eingreifen? Dass es eben nicht egal ist, wenn ich als Theaterpädagoge da hin komme. Also diese Frage, wie viel von meinem Theaterverständnis kann ich den Kindern nahebringen. Das ist, glaube ich, für mich 'ne ganz, ganz wichtige Frage." (TP2, Zeilen 701f, S. TP-23)*

Juliane Steinmanns wissenschaftlicher Begleitung lässt sich entnehmen, dass schon im ersten Kooperationszyklus die Reflexion von Theaterbegriffen intensiv thematisiert wurde und die grundlegende Offenheit von *TUKI* weiter und konsequenter ausgelegt wurde (vgl. Steinmann 2014, S. 4). Steinmann beantwortete die Frage, ob sich etwaige Befürchtungen eines fachlich-künstlerischen Qualitätsverlustes im dritten *TUKI*-Jahr im Vergleich zu den ersten beiden bestätigen lassen, mit Ja: „Der Qualitätsverlust zeigt sich in einer zu starken Ausweitung des Theaterbegriffs […], der in zwei der drei Kitas aus dem *TUKI* Theaterangebot ein allgemeines kreatives Angebot hat werden lassen" (ebd.,

S. 6). Der Theaterbegriff wurde demnach zwar erweitert, jedoch zu einem zu „allgemeinen Kunst- und Kreativitätsbegriff“ (ebd.).

Drei Jahre später scheint dieses Defizit –in Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse– noch immer präsent und einflussreich und macht einen Handlungsbedarf deutlich. Es zeigt sich, dass das Theaterinteresse und die Offenheit der Fachkräfte fruchtbar, aber nicht ausreichend sind, um den Anforderungen professionell orientierter Theaterarbeit zu entsprechen. Um dies zu erreichen, reicht es nicht aus theatrales Wissen und Handwerkszeug neben das pädagogische Fachwissen zu stellen (vgl. Martens 2008, S. 23). „Ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung müssen […] im Kontext einer künstlerisch-pädagogischen Disziplin neu bestimmt und folglich überdacht werden, um zu verhindern, dass pure Methoden-Sammelei und damit unreflektierte Praxis entsteht“ (ebd.).

Eine mögliche Handlungsanweisung lässt sich von ebenso von Juliane Steinmann Forschung ableiten. Die Kultur- und -Theaterpädagogin hielt im Rahmen der Veranstaltung „Salon Kulturelle Bildung“ am 7. Dezember 2015 im Theater o. N. Berlin einen Fachvortrag, in dem sie zentrale Ergebnisse ihrer Evaluation des Festivals „Fratz international“ 2015[16] vorstellte. Darin berichtete sie unter anderem von der Entdeckung, dass das postdramatische Theater, was die dortigen Inszenierungen stark prägte, eine große Nähe zur Frühpädagogik hat:

„Was unglaublich spannend ist und was mich im Laufe der Evaluation immer mehr und mehr fasziniert hat, ist die große Nähe von postdramatischem Theater und Kunstverständnis und den Gedanken, die in der aktuellen Frühpädagogik zu finden sind“ (Steinmann 2015).

Postdramatisches Theater bezeichnet nach einer Definition von Hans-Thies Lehmann das Theater „jenseits des Dramas [...], in einer Zeit ‚nach‘ Geltung des Paradigmas Drama im Theater“ (Lehmann, 2011, S. 30). Das Drama sei, so Lehmann, geschwächt, aber bestehe als Erwartung großer Teile des Publikums und als „quasi automatisch funktionierende Norm seiner ‚Dramaturgie‘“ weiter (ebd.). Das postdramatische Theater will die Tradition des Dramas nicht komplett negieren, wohl aber aus ihr heraustreten und erkunden, was jenseits des Horizonts Drama möglich ist (vgl. ebd. S. 30 ff).

Steinmanns interessanter Analogieschluss und verschiedene Aussagen der interviewten Personen, in denen sie auf ihren Theaterbegriff eingehen, verdeutlichen, dass eine vielversprechende Chance darin bestehen könnte, frühpädagogischen Fachkräften im Rah-

[16] „Fratz international“ ist ein fünftägiges vom Theater o. N. in Berlin veranstaltetes Festival aus Begegnungen, Symposium, Inszenierungen für sehr junge Zuschauer*Innen: www.fratz-festival.de

men von *TUKI*-Werkstätten und/oder Gesamttreffen das postdramatische Theater näher zu bringen. Steinmann spricht davon, dass eine „große Anschlussfähigkeit“ zwischen den beiden Welten des postdramatischen Theaters und der Frühpädagogik bestünde (Steinmann 2015). Diese könnte als Chance betrachtet werden, frühpädagogische Fachkräfte näher an einen professionell orientierten Theaterbegriff heranzuführen, in dem von ihnen nicht nur eine Abstraktionsleistung beziehungsweise eine Loslösung von ihrem eigenen teils biografisch begründeten Rezeptionsverständnis verlangt wird. Sondern indem durch gemeinsame Überzeugungen des postdramatischen Theaters und der Frühpädagogik Raum für Identifikation geschaffen wird. Im Sinne der intendierten Implementierung ist dies von zentraler Bedeutung: Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung ist „die Identifikation des mit der Aufgabenerfüllung betrauten Personals mit den Programmzielen“ (Mayntz 1983, zit. n. Luchte 2005, S. 48).

In einer postdramatischen Herangehensweise wird nicht das „als ob“ einer Figur oder Rolle erforscht (entgegen des Theaterverständnisses des Berliner Bildungsprogramms, vgl. „Merkmale des Theaterspiels laut Berliner Bildungsprogramm“ im Anhang S. IIIf), sondern das „was ist“ – also ein realer Vorgang, der als Forschungsobjekt für sich selbst steht (vgl. Jürcke 2013, S. 29). „Die Teilnehmer werden zu Forschern realer Vorgänge.“ (ebd.) Dieser Ansatz wertet demnach Kinder und Fachkräfte in ihrem konventionellen Rollenverständnis im Zusammenhang mit Theater auf: Sie werden nicht primär als Spielende beziehungsweise als das Spiel Anleitende aufgefasst, sondern als interaktiv Forschende. Das entspricht ebenso den Anregungen von Kirsten Winderlich, die bereits in der Einleitung dieser Arbeit zitiert wurde. Winderlich betrachtet die forschende Haltung als gemeinsames Projekt von Theaterpädagog*Innen und frühpädagogischen Fachkräften (vgl. Winderlich 2010, S. 74ff, Nentwig-Gesemann 2007, S. 20). „Es wird deutlich, dass eine ‚forschende Haltung‘ in Bezug auf die frühe Bildung von Kindern sowohl praktisches und theoretisches Wissen als auch eine Methodenkompetenz in Bezug auf die Beobachtung und Aufzeichnung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse fordert“ (Winderlich 2010,S. 75). In diesem Zusammenhang wird abermals deutlich, dass den frühpädagogischen Fachkräften dabei aufgrund ihrer Ausbildung eine Expertenrolle zukommen sollte. „Die Künstlerinnen brauchen das praktische Wissen der Erzieherinnen und deren Beziehung zu den kleinen Kindern“ (ebd., S. 74).

Durch einen postdramatisch geprägten Ansatz ließe sich überdies eine partiell präzisere Abgrenzung vom Rollenspiel und Freispiel vornehmen, um den theaterverantwortlichen

Fachkräften ein Charakteristikum ihrer Aufgabe noch näher zu bringen und sie somit ebenfalls aufzuwerten.

> *„Die machen natürlich viel Rollenspiel und so auch im eigentlichen Spiel. Das hat schon Überschneidungen“(E2, Zeilen 122-124, S. E2-5).*

> *„AF: Was ist denn für dich Theater, wenn man sagt: 'Ich mache Theater'?*
> *E3: Na das hat sich auf jeden Fall auch nochmal verändert. Also, […] dass es wirklich ziemlich viel ist, was im Alltag stattfindet, was in Morgenkreisen stattfinden kann, wo Kinder sich einfach auch persönlich darstellen können“ (E3, Zeilen 255-259, S. E3-9).*

> *„Also es gibt nämlich 'ne große Schnittmenge in der pädagogischen Arbeit mit der Theaterpädagogik. Und da kam's am Anfang, so im ersten Jahr, irgendwie teilweise zu Missverständnissen, weil man ganz viele Spiele dann gemacht hat, wo man denkt: 'Mensch, das machen wir jeden Tag.' Ja? Und […] das war hier im Haus 'ne ganz große Diskussion – jetzt gehen wir wieder auf'n Workshop und müssen Tiere spielen“ (E2, Zeilen 17-22, S. E2-1).*

Betrachtet man ausgehend vom genannten Analogieschluss zentrale Merkmale des postdramatischen Theaters, lassen sich im Sinne Steinmanns Gemeinsamkeiten mit der aktuellen Frühpädagogik erkennen, insbesondere auch mit dem Lernwerkstatt-Konzept als hochgeschätztes pädagogisches Setting (vgl. Wedekind 2009). Beispiele für Gemeinsamkeiten sind unter anderem das Sichtbarmachen künstlerischer Vorgänge, das einfache Material, die große Offenheit, das Entstehen aus dem Alltag und dem Interesse der Kinder heraus, die Partizipation (Mitwirken und Rückzug sind gleichberechtigt) und das „fehlerfreundliche“ Experimentieren (Textor o. J.a). Die Orientierung einfaches Material zu fokussieren[17], wäre ein möglicher Gegenentwurf zur angesprochenen Materialfülle, die im Verdacht steht, positive Potentiale von Langeweile und Improvisation zu überlagern.

So könnte die Möglichkeit bestehen, dass die Fachkräfte Theater auf diese Weise nicht nur als Teil ihrer pädagogischen Arbeit verstehen, sondern sich sogar in den Maximen verorten können. Es wäre eine Möglichkeit, der ungünstigen Praxissituation, dass thea-

[17] Hier lässt sich wiederum eine Nähe zum Lernwerkstattkonzept aufgreifen, genauer gesagt zum „Konzept mit gleichem Material in großer Menge“ von Karensa Lee (2010).

terverantwortliche Fachkräfte sich gezwungen sehen ihre eigene Position neu zu verorten und zu verhandeln, mit Identifikationsbeispielen zu entgegnen. Durch die Gemeinsamkeiten von Frühpädagogik und postdramatischem Theater würde den Fachkräften ebenso eine mögliche inhaltliche Grundlage zur Implementierung der Theaterarbeit in ihre jeweilige pädagogische Konzeption zur Verfügung gestellt.

8.1.3 Organisationsdifferenzierung der Theaterangebote nach Altersgruppen – ein Gedankenexperiment zu altershomogenen Gruppen

Entgegen der prinzipiellen Offenheit des Theaters steht die ausgedehnte Diskussion der beteiligten Theaterpädagog*Innen darüber, die Theaterarbeit am Entwicklungsstand der Kinder zu orientieren und demnach die Organisation der Angebote nach Altersgruppen zu differenzieren.

Das würde sich an ältere Überlegungen der deutschen Laienspielbewegung anschließen. „Hier wurde nach Spielaltern unterschieden, welche Altersstufen eher in Spielprozessen für sich und welche schon in Aufführungen vor einem Publikum zu agieren imstande seien“ (Haven 1979, zit. n. Ritter 2003, S. 231). In den Kitas der Beteiligten werden Theaterstücke oftmals nach Altersgruppen differenziert ausgesucht und besucht – obwohl dies die Organisation erschwert, da mehrere Termine vonnöten sind (vgl. E1, Zeilen 479-490, S. E1-16).

Die Fachkräfte sind von den Potenzialen der Arbeit für sehr junge Kinder überzeugt und stimmen überein, dass einige Formen der Theaterarbeit sich gut für Dreijährige eignen würden. Den Fachkräften ist wichtig, dass ein Fokus auf jüngere Kinder gelegt wird und nicht nur Kinder im Vorschulalter das Theaterangebot ermöglicht bekommen sollen. Diese kompetenzorientierte Perspektive ist positiv hervorzuheben, da die beteiligten Theaterpädagog*Innen sich dahingehend skeptischer äußerten. Das Alter von drei Jahren wurde generell aber sensibel betrachtet und scheint oftmals aus früh- und theaterpädagogischer Perspektive eine präferierte Altersuntergrenze zu sein, entgegen des Ansatzes des Modellprojekts „Theater von Anfang an!“ und entgegen der aktuell gängigen Praxis der *TUKI*-Kitas (ab 2 Jahren).

Im Berliner Bildungsprogramm wird das Theaterspiel mit Zweijährigen auch deutlich eingegrenzt: Theaterspiel mit den jüngsten Kindern wird in erster Linie als „Nachahmung in alltäglichen Kontexten“ betrachtet (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 121). Die im Theaterspiel mit Zweijährigen prakti-

zierte Vermittlungsform von Vormachen und Nachahmen entspräche dem altersgemäßen Imitationsverhalten (ebd.). Welche Qualität den Begrifflichkeiten Vormachen, Nachahmung und Imitationsverhalten im Kontext einer Theaterarbeit, die sich an professioneller Arbeit und einem Kunstverständnis orientiert, beigemessen wird, bleibt jedem Rezipienten selbst überlassen.

Woran liegt es, dass ein Theaterangebot mit Zweijährigen oftmals so herausfordernd für die Anleitenden ist? Stefanie Jerg, eine der Mitautor*Innen der „Reflexionen und Positionen“ zum Konzept „Theater von Anfang an!“ setzt diese Herausforderung mit bestimmten Credi der theaterpädagogischen Arbeit in Verbindung: „Im Theaterspiel mit Zweijährigen ist es ein irritierendes und zugleich chancenreiches Erlebnis, diese Credi ins Wanken geraten zu sehen“ (Jerg 2011, S. 55). Das sogenannte Abholen der Kinder sowie das so weit wie möglich reduzierte Vormachen und Kommentieren gehören zu diesen Credi (vgl. ebd., S. 55-58). Jerg betont hier ebenso den Faktor Zeit, die Unsicherheiten der Anfangsphase der Theaterarbeit und die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Rolle als Anleiter*In – also damit Faktoren, die ebenfalls in den vorliegenden Forschungsergebnissen präsent sind. „Theaterspielen mit Zwei- und Dreijährigen wird immer wieder ein gewagtes Experiment sein“ (ebd., S. 58).

Können Kinder in diesem Alter überhaupt schon Theater im konventionellen Sinne spielen? Grundsätzlich fehlt sehr kleinen Kindern noch die Fähigkeit, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden. Sie nehmen alles als Wirklichkeit wahr und sind deshalb für die Darstellungsleistung des konventionellen Theaters noch unempfänglich. Vereinfacht hieße dies, dass sie Theater als reales Leben empfinden. Aber diesem vermeintlichen Defizit ist die große Chance immanent, die Theaterarbeit grundsätzlich an zukunftsweisenden Kunstformen, wie dem bereits vorgestellten postdramatischen Theater, das nicht an Fiktion, sondern Realität anknüpft, zu orientieren.

Bereits wenige Gegenstände und Verkleidungsmaterialien genügen Kindern, um in eine andere Rolle zu schlüpfen: „Ich bin jetzt ein Ritter und du bist der Drache.“ Dies bedeutet aber, dass das Kind immer noch weiß, wer es wirklich ist und zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden weiß (vgl. Bartels 2009, S. 7). Deshalb erscheint es „sinnvoll, den Schlachtruf ‚Theater von Anfang an!‘ nicht wirklich wörtlich zu nehmen, sondern Kinder erst zum Theater zuzulassen, wenn sie (mit etwa zwei Jahren) das typische Rollenspielalter erreicht haben und Fiktion aus eigener Erfahrung kennen“ (Bartels 2009, S. 7). Insofern wäre das bei *TUKI* gängige Einstiegsalter von zwei Jahren begründet.

Setzt man die ausgiebige Diskussion der Theaterpädagog*Innen darüber, die Organisation der Theaterarbeit nach Altersgruppen zu differenzieren mit der Kita-Struktur in Kontakt, ließe sich eine in der fortschrittlichen aktuellen Frühpädagogik manchmal geradezu ‚tabuisierte' Thematik ins Spiel bringen: altershomogene Gruppen. Martin R. Textor, der selbst 2009 in zwei Artikeln den potenziellen Nutzen altershomogener Jahrgangsgruppen in Kitas beschrieb und für wissenschaftliche Untersuchungen zu diesen plädierte, hat mit diesem „eher provinziellen Denken" (Textor o. J.b) Kritik geerntet (vgl. ebd.). Textor verweist auf die spärliche Forschungslage:

„Aus der Fachliteratur ergeben sich für altersgemischte Gruppen mindestens genauso viele Nachteile wie Vorteile […]. In Deutschland gibt es keine Untersuchungen, bei denen altershomogene mit altersheterogenen Gruppen verglichen wurden. […] Es gibt also keinen Grund, altershomogene Gruppen pauschal abzulehnen - zumal es auch an allen Schulen ausschließlich Jahrgangsklassen gibt (und das weltweit!)" (Textor o. J.b).

Altershomogene Gruppen: Könnte dieser vermeintliche ‚Rückschritt' im Kontext der Theaterarbeit in der Kita vielleicht eine mögliche Diskussionsgrundlage bieten? In Anbetracht von gängigen Merkmalen der heutigen Theaterpädagogik erscheint ein derartiges Gedankenexperiment begründet: Im Rahmen der Veranstaltung „Salon Kulturelle Bildung" am 7. Dezember 2015 im Theater o. N. Berlin führte Juliane Steinmann in ihrem Fachvortrag mehrere Merkmale der Theaterpädagogik an. Verweist man insbesondere auf die von ihr genannten Merkmale Zielgruppenorientierung, Nachhaltigkeit und Kompetenzorientierung (vgl. Steinmann 2015) könnte die Arbeit in altershomogenen Gruppen daran anknüpfen.

Altershomogene Gruppen wären augenscheinlich insofern an ihrer Zielgruppe orientiert, dass die gleichaltrigen Kinder ähnliche Bedürfnisse, Interessen, Kompetenzen, Entwicklungsbedarfe und (vorsprachliche) Verständigungsformen haben und diese Ähnlichkeiten das Eingehen von Beziehungen, das miteinander Spielen und das gemeinsame Lernen erleichtern können (vgl. Textor o. J.b).

Im Kontext der Nachhaltigkeit lässt sich vor dem Hintergrund der Bindungstheorie darauf verweisen, dass Kinder unter drei Jahren stärkere Bindungsbedürfnisse haben als ältere Kinder und diesbezüglich von kleinen, möglicherweise über Jahre konstante Gruppen profitieren können. Bei gleichaltrigen Kindern wird die Gruppendynamik nicht dadurch beeinträchtigt, dass vereinzelte Kinder eingeschult werden und die Kita-Gruppe verlassen (vgl. ebd.).

Eine Kompetenzorientierung könnte zum Beispiel daraus resultieren, dass Entwicklungsvorsprünge in der Regel geringer sind, sie liegen „meistens in der ‚Zone der nächsten Entwicklung' der Gleichaltrigen - und spätestens seit Lew Wygotski […] wissen wir, dass diese dann besonders leicht den Entwicklungsschritt nachvollziehen können: Sie lernen besser, wenn die jeweilige Entwicklungsaufgabe nur minimal über ihrem derzeitigen Kompetenzniveau liegt und sie sich an etwas kompetenteren Kindern orientieren können" (Textor o.J.b).

Interessanterweise könnte sich so auch die Möglichkeit ergeben, dem Wunsch der beteiligten Fachkräfte nach stets abwechslungsreichen, neuen Impulse für ihre Theaterarbeit zu entsprechen (vgl. Kapitel 7.10 dieser Arbeit). Textor beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die Arbeit in altershomogenen Gruppen für die Fachkräfte dadurch abwechslungsreich sein kann, dass sich die Entwicklungs- und Bildungsaufgaben der Kinder, wenn sie über mehrere Jahre begleitet werden, kontinuierlich verändern (vgl. Textor o.J.b). „Die Fachkräfte können sich auf die Entwicklungsanforderungen der jeweiligen Altersstufe voll konzentrieren" und müssen nicht „ganz unterschiedliche Bedürfnisse gleichzeitig bzw. zeitlich versetzt erfüllen" (ebd.).

Im Sinne der forschenden Haltung (vgl. Kapitel 8.1.2 der vorliegenden Arbeit, S. 58) und der damit zusammenhängenden Beobachtung der Kinder hätten „die Fachkräfte bei der Beurteilung des Entwicklungsstandes eines Kindes mehr Vergleichsmöglichkeiten, da alle Kinder ähnlich alt sind" (Textor o. J.b).

Dies soll nicht als Plädoyer für altershomogene Gruppen in der Kita verstanden werden. Sowohl Altershomogenität als auch Altersheterogenität haben ihre Vor- und Nachteile. Kindern in Kitas sollen grundsätzlich immer (Lern-)Erfahrungen mit jüngeren oder älteren Kindern in verschiedenen Kontexten ermöglicht werden. Die Darlegung der Vorteile soll im Kontext der vorliegenden Forschungsergebnisse rezipiert werden. Da die Theaterarbeit mit so jungen Kindern eine Herausforderung darstellt und das Alter der Kinder ausgiebig diskutiert wurde, besteht Grund zur Annahme, dass eine fachliche Auseinandersetzung mit der Altershomogenität zweckdienlich sein könnte. Im Sinne eines nach dem Alter gefächerten, möglicherweise modularisierten Aufbaus könnte ebenso der Theaterbegriff geweitet und gleichzeitig definiert werden, in dem zum Beispiel das Jahr mehrgeteilt wird, wie in den Anregungen von Theaterpädagog*In TP3 beschrieben (vollständiges Zitat siehe Punkt 7.4.1):

Als mögliche Begleiterscheinung dieses mehrteiligen Aufbaus wäre denkbar, eine positive Veränderung entgegen der Kritik zu stiften, dass die Theaterarbeit über das ganze Jahr erstreckt als zu langwierig und ermüdend erachtet wird. Während die von E2 intendierten mehrtägigen Blöcke (vgl. Transkript E2, Zeilen 216-219, S. E2-8) im Sinne der Kontinuität und Nachhaltigkeit von Theaterpädagog*Innen als zu gering erachtet werden können, wäre die beschriebene mehrmonatige Teilung eine Alternative.

8.1.4 Thematisierung und Betrachtung von Planungsstrukturen

Der Faktor Zeit ist ein zentraler Einflussfaktor, der andere Einflussfaktoren parallel durchdringt. Den Aussagen von Fachkräften und Theaterpädagog*Innen zu Folge bedarf Vor- und Nachtbereitungszeit sehr häufig Aushandlungsprozessen und scheint keine gängige Praxis zu sein. Die Forschungsergebnisse stimmen mit den im Unterkapitel 3.2.1 dargelegten Zahlen aus Erhebungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin überein. Damit wird die Dringlichkeit unterstrichen, dass bevor ein Theaterangebot in den Organisationsstrukturen der Kita verankert wird, intensiv darüber im gesamten Team diskutiert und geplant werden muss, wie Vor- und Nachbereitungszeiten im Dienstplan der Fachkräfte verankert werden können. Dies kann in Anbetracht der Ergebnisse als Grundvoraussetzung betrachtet werden, die es zu konkretisieren und in die *TUKI*-Gesamttreffen aufzunehmen lohnt. In allen Kitas wird der Wochenablauf als sehr voll beschrieben. Besonders deutlich macht dies Fachkraft E1, die beschreibt, dass an j e d e m Wochentag klare Terminierungen für die Kinder vorliegen. Die Zeit für Projekte und Angebote ist sehr genau vorstrukturiert. Theater benötigt jedoch Flexibilität. Der Druck erschwert unter anderem die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion im gewünschten Maße.

Förderlich könnte eine aktive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den eigenen Dienstplanstrukturen sein. Das heißt, dass die Fachkräfte angeregt sein sollten, über die Dienstplanung ihrer Kita nicht nur zu reflektieren, sondern sie konkret zu begutachten, ihre Bedürfnisse und Besorgnisse einzubringen und anknüpfend an Zeitempfehlungen der professionellen Theaterpädagog*Innen zu versuchen, die notwendigen Zeitfenster (schrittweise) einzufügen. Dieser Prozess kann als diffizil prognostiziert werden. Er sollte von einer wertschätzenden und sensiblen Anregung und Moderation zeugen. Unter Umständen bedarf er eines Coachings, zum Beispiel in Fragen des Zeitmanagements. Vor dem Hintergrund, dass im dritten Jahr ein Coaching-Termin fakultativ in

Anspruch genommen werden kann, sollte die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dahingehend bereits frühzeitig –möglicherweise präventiv– Coachings mit einem verpflichtenden Charakter wie die *TUKI*-Werkstätten anzubieten.

In Anbetracht der gewonnenen Aussagen kann eine Einbeziehung der nicht aktiv beteiligten Kolleg*Innen als essentiell betrachtet werden. In den Forschungsergebnissen wurde deutlich, dass Theaterarbeit in diesen Kitas bestimmte Verantwortliche hat, also ein Zuständigkeitsbereich dieser Fachkräfte ist, während andere Kolleg*Innen nicht aktiv beteiligt sind. Dennoch wird der Kontakt zu den Kolleg*Innen intensiv in den Interviews thematisiert. Das zeigt, dass nicht nur die Fachkräfte, die direkt im Projekt *TUKI* mitwirken, Wegbereiter oder -verwehrer der Theaterimplementierung sind, sondern mitunter alle Fachkräfte der jeweiligen Kita. Die Kita sollte von *TUKI* als Netzwerk begriffen werden, das von interaktiven Wechselbeziehungen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund sollte eine tiefergehende Thematisierung der Teamsituation angestrebt werden. Die Interviews geben Grund zur Annahme, dass dies nicht oder nicht ausreichend der Fall war. Methoden wie zum Beispiel die kollegiale Beratung (vgl. Tietze/Schulz von Thun 2003) sollten neu vermittelt beziehungsweise aufgefrischt werden.

*8.1.5 Aufwertung frühpädagogischer Fachkräfte als Expert*Innen*

Die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit ihren Planungsstrukturen wäre gleichzeitig ein chancenreicher Ansatz der Notwendigkeit nachzukommen, Fachkräfte in ihrem Arbeitskontext Kita als Expert*Innen anzusehen und dies offenkundiger zu würdigen. Diese Notwendigkeit knüpft nicht nur an die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, sondern auch an jene von Kirsten Winderlich (vgl. Kapitel 6.2 dieser Arbeit): Die Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte in Winderlichs Interviews erlebten das Kooperationsverhältnis als „vertikal“, da sich ihnen zu wenige Möglichkeiten boten, „ihre Sichtweisen auf das kleine Kind und seine frühe Bildung“ in den Prozess der Entwicklung von Theaterprojekten einzubringen (Winderlich 2010, S. 71). Dieses Meinungsbild scheint auch in den vorliegenden Fällen durch. Der Eindruck der Fachkräfte zu viele Schnittmengen zur eigenen Arbeit zu erkennen, aber gleichzeitig suggeriert zu bekommen, sie bekämen etwas für sie Neues vermittelt, sorgte für Irritationen (vgl. E2, Zeilen 28-33, S. E2-2 u. E1, Zeilen 355-360, S. E1-12). Dies zeugt vom großen Lerninteresse und der Neugierde der Fachkräfte, die stets wertgeschätzt und zentral bewertet werden sollte. Daraus lässt sich ableiten, dass nicht nur eine Auseinandersetzung der Fachkräfte mit ihrem Theater-

begriff beziehungsweise -verständnis essentiell ist, sondern ebenso eine interessierte Auseinandersetzung der *TUKI*-Projektleitung und der Theaterpädagog*Innen mit der spielpädagogischen Praxis der Fachkräfte. Die Konzeption ist nach Aussagen der Projektleitung bereits ins Interesse gerückt. Parallel dazu sollte den Fachkräften ein Forum geboten werden, ihre spielpädagogischen Schwerpunkte, ihr Fach- und Handlungswissen im Bereich Spiel zu thematisieren. Das breite Handlungswissen der frühpädagogischen Fachkräfte kann vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse über Lehrkräfte im Kontext der Theaterpädagogik (vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit) durchaus als Vorteil betrachtet werden, da das Spiel einen d e r zentralen Tätigkeitsbereiche in der Kita darstellt, während Lehrer*Innen oftmals die „intuitive Lust“ (Lenakakis 2004, S. 128) am Spiel zu fehlen scheint.

*8.1.6 Einfluss der Kolleg*Innen*

Die Theaterarbeit erscheint in den Kitas der interviewten frühpädagogischen Fachkräfte als kein Bestandteil der Kita, der von allen Kolleg*Innen gleichermaßen befürwortet beziehungsweise unterstützt wird. Es gibt verschiedene Gründe dafür, dass sich Fachkräfte von der Theaterarbeit distanzieren oder sie gering schätzen. Zu den von Erzieher*Innen als am stärksten wahrgenommenen Belastungen gehört der Umgang mit Kolleg*Innen zwar nicht. „Wenn aber mit ihnen Konflikte auftreten, werden sie allerorts als besonders unangenehm empfunden“ (Frey 1997, zit. n. Dippelhofer-Stiem 2003, S. 145).

Den Beteiligten ist bewusst, dass die Theaterarbeit für Kolleg*Innen nicht sichtbar zu sein scheint, außer meistens in Form von Aufführungen (siehe Kapitel 7.4.3 dieser Arbeit). Diese Isoliertheit der Theaterarbeit führt oftmals zu Skepsis der nicht an ihr beteiligten Kolleg*Innen. Diese Isolation kann als eine Gemeinsamkeit mit der Theaterpädagogik an Theaterhäusern betrachtet werden. Der Bildungsauftrag wird am Theater als zur künstlerischen Aufgabe hinzukommend empfunden, wodurch Theaterpädagog*Innen außerhalb des höher bewerteten künstlerischen Betriebs oft auch strukturell isoliert sind (vgl. Pinkert 2011, S. 19).

Den Aussagen aller Beteiligten ist zu entnehmen, dass die Theaterarbeit durchaus mit Aushandlungsprozessen und Konflikten behaftet ist. Die verantwortlichen Fachkräfte müssen sich darüber im Klaren sein, dass dies von ihnen eine fachliche Diskussionsbereitschaft erfordert. Besonders deutlich wird das im Fall von Fachkraft E1. E1 be-

schreibt am genausten, wie sie und die anderen *TUKI*-Verantwortlichen immer wieder in Legitimierungszwänge gerieten, sich um Transparenz bemühten und ihre benötigten Zeiten aushandelten. Schlussendlich konstatiert E1: „Das ist auch alles so abgeklärt“ (E1, Zeile 145, S. E1-5) und „Freitag ist jetzt einfach auch *TUKI*-Tag und das ist jetzt auch für alle klar, auch für alle Kollegen, das find ich auch gut“ (E1, Zeilen 135-137, S. E1-5). Die Theaterarbeit im Rahmen von *TUKI* und die damit einhergehende kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Erfordernissen des Theaterspiels haben den befragten Fachkräften die Selbsterfahrung ermöglicht, auf sich und ihre Interessen und Bedürfnisse zu schauen, diese wichtig zu nehmen und sich für diese einzusetzen. Die eigenen Bedürfnisse, die eigene Rolle zwischen zurückhaltender Impulsgabe und Regieanweisungen sowie die Anpassung an die Gegebenheiten der Kita fungieren immer wieder als Fixpunkte der persönlichen Reflexion und der Reflexion im Team. Die mangelnde beziehungsweise begrenzte Durchsetzungsfähigkeit der Akteure wird als Hindernis einer Implementierung betrachtet (Hucke/Müller/Wassen 1980, zit. n. Luchte 2005. S. 48).

Die Bemühungen der Fachkräfte, ihre Arbeit für ihre Kolleg*Innen kontinuierlich transparent und gewissermaßen auch interessant zu gestalten, sollten in jedem Falle aufrecht erhalten und im Rahmen der Möglichkeiten ausgeweitet werden. Hierzu bieten sich viele praktische Formen an, die nach Gegebenheiten und Routinen der jeweiligen Kitas variieren können. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Aussagen ist der direkte Kontakt immer wieder zu suchen. Eine entscheidende Rolle kommt dabei der Leitung der Kita als Ansprechpartner*In, Unterstützer*In und Vermittler*In zu. Dies lässt sich aus Ergebnissen im Bereich der Schulmanagementforschung übertragen, die unter anderem die Schlüsselrolle der Schulleitung bei der Implementierung pädagogischer Konzepte betrachtet (vgl. Luchte 2005, S. 175). Ihre Aufgaben bestehen (laut Marga Pröhl 1996) zum Beispiel darin, gemeinsam mit den Mitarbeitern Ziele zu entwickeln, eine Identifikation mit diesen zu ermöglichen und eine „lernende Organisation zu schaffen, in denen Führungskräfte und Mitarbeiter gern und mit Engagement Neues probieren“ (Pröhl 1996, zit. n. Luchte 2005, S. 175).

8.1.7 Die Vorbildung der frühpädagogischen Fachkräfte – die Bedeutung einer Prozessorientierung

Die bisherigen Fokusse des beruflichen Werdegangs beeinflussen die Herangehensweise der befragten frühpädagogischen Fachkräfte an die Theaterarbeit. Es ist laut der Aussagen aller Beteiligten –von frühpädagogischen Fachkräften wie Theaterpädagog*Innen– davon auszugehen, dass Theorie- und/oder Praxisinhalte der Theaterarbeit, insbesondere der in der Theaterpädagogik betonte Körperbezug, sehr wenig bis gar keine Präsenz im frühpädagigogischen Studium beziehungsweise der Ausbildung haben. Die Fachkräfte können somit auf fast keine Ausbildungsinhalte zurückgreifen.

Im Abschlussbericht des Modellprojektes „Theater von Anfang an!“ für die Stiftung Deutsche Jugendmarke wird bemängelt, dass nach der OECD-Studie 2004 und der von ihr ausgehenden Debatte über das Niveau der Erzieher*Innen-Ausbildung keine nennenswerten Änderungen im Rahmenplan der Ausbildung von 2003 vorgenommen wurden (vgl. Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 1-2). Die „fehlenden grundlegenden Umgestaltungen betreffen auch die vernachlässigende Haltung gegenüber dem Theater als substantielles Mittel der ästhetischen Bildung. Theater als selbstverständlicher Ausbildungsgegenstand fehlt in der herkömmlichen Ausbildung weitestgehend; es findet kaum Eingang in die Ausbildungspläne der Fachschulen“ (ebd.).

Es gehört zur theaterpädagogischen Praxis, „dass man zu Beginn nicht weiß, was am Ende rauskommt, denn Zufall und Ergebnisoffenheit spielen eine große Rolle“ (Martens 2008, S. 25). Jedoch haben die beteiligten Theaterpädagog*Innen, die zum Teil in Sozialpädagogikfachschulen dozier(t)en, den Eindruck gewonnen, dass in der Fachschulausbildung mehrheitlich ergebnisorientierte Kreativitätstechniken vermittelt werden – entgegen dem Grundsatz der Prozessorientierung der Theaterpädagogik. Im Falle der beiden Fachkräfte mit Abschluss eines Studiums spielte Theater den Aussagen von E1 und E2 ebenso kaum oder gar keine Rolle und E1 beschreibt, wie die geringe Lust der Kommiliton*Innen am Spiel einen negativen Einfluss darauf zu haben schien, wie Spiel vermittelt und wie viel Raum ihm zugestanden wurde (vgl. E1, Zeilen 327-334, S. E1-11). Diese Aussagen decken sich mit der Ansicht der *TUKI*-Theaterpädagog*Innen, den frühpädagogischen Fachkräften vielfach Prinzipien und Inhalte ästhetischer Bildung neu und anders vermitteln zu müssen.

Recherchiert man jedoch den Körperbezug beispielhaft im Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an Staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik in Berlin, gelangt man theoretisch nicht zu diesem Meinungsbild. Dem sogenannten Themenfeld 10, ‚Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen anregen, begleiten und anleiten', wird mit 300 Unterrichtstunden mit Abstand die größte Zeitvorgabe zuteil (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011, S. 27). Es wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass dies breit gefächerte didaktische und methodische Kompetenzen voraussetzt:

„Damit Kinder […] kreative Ausdrucksformen kennenlernen, werden sie angeregt, sich mit ihrem Körper, verschiedenen Materialien, Instrumenten […] zu befassen und sie sich anzueignen. Je intensiver dieser Prozess von Erzieherinnen und Erziehern gestaltet wird, umso vielfältiger wird das Handlungsspektrum für einzelne wie für Gruppen sein. Das setzt sowohl breit gefächerte didaktische und methodische Kompetenzen voraus als auch ein Repertoire an Ideen für musisch-kreative, musikalische, literarische, spielerische und psychomotorisch-sportliche Gestaltungsprozesse" (vgl. ebd). Diese Formulierungen ergeben in der theoretischen Betrachtung ein durchaus positives Bild.

Wie die Vermittlung und Ausgestaltung der Rahmenvereinbarungen aus dem Lehrplan in den einzelnen Fachschulen jedoch umgesetzt wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Hier wird ein Forschungsbedarf sichtbar, demnach zu erörtern wäre, welche Unterrichtsinhalte Auszubildende in diesem Bereich wiedergeben können und wie sie diese bewerten.

Während im Berliner Bildungsprogramm zwar darauf hingewiesen wird, dass Körpererfahrungen „neue Erfahrungswelten und unterschiedliche Zugänge zur Weltaneignung" bieten (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S.31) und die Fachkräfte den Kindern ausreichend Möglichkeit dafür bieten sollen (vgl. ebd., S. 40), ist wenig Anregung dazu dargelegt, w i e die Begleitung dieser Möglichkeiten aussehen könnte. In den meisten Sinnzusammenhängen geht es um körperliche Entwicklung, Köperpflege und körperliche Gesundheit sowie die Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen im Sinne weitgefächerter Kompetenzen (vgl. ebd., S. 71). Außerdem ist die Rede von „körperlichen Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten" (ebd., S. 37). Die erforderte Offenheit und Prozessorientierung spiegelt sich darin eher nicht wider, da es um die verfolgte Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, also Kompetenzen, zu gehen scheint.

Eine Definition von Kompetenzen, die beim Theaterspielen erworben werden können, berge laut Gerd Taube die Gefahr einer „drohenden Funktionalisierung des Theaterspiels zur bloßen Vorbereitung des Kindes auf ein reibungsloses Funktionieren in der Gesellschaft, bei der ästhetische Aspekte […] in den Hintergrund treten und die konkreten Bildungswirkungen als verifizierbare Kompetenzen betont werden“ (Taube 2007, S.19).

Das Berliner Bildungsprogramm setzt das Theaterspiel ebenfalls in eine relativ klare Rahmung: Demnach habe „das Spiel einen genauen Anfang und ein Ende“ (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 121-122). Diese Rahmung entspricht den Aussagen der Mehrzahl der interviewten Fachkräfte, dass die Theaterarbeit thematisch beziehungsweise praktisch nicht weiter in das übrigen Tages- und Wochengeschehen einfließt. Der zeitliche Rahmen hat durchaus seine Berechtigung, widerspricht jedoch der von *TUKI* intendierten Implementierung, dass Theater in der Konzeption und im pädagogischen Alltag Einzug finden sollte. Eine erfolgreiche Implementierung erscheint in Anbetracht dessen durchaus fraglich. Interessant ist, dass in der Kita von Fachkraft E3, die nicht mehr an „Kontext Kita“ teilnimmt, die Theaterthemen erfolgreicher in den Alltag transportiert werden (E3, Zeilen 150f, S. 5f). Ausschlaggebend dafür erscheint die intensivere Zusammenarbeit mit der Theaterpädagog*In. E3 leitet zwar das Theaterangebot nicht selbsttätig an, sondern begleitet es, aber die Fachkraft erscheint empfänglicher für das Konzept der Implementierung. Möglich wäre, dass sie über mehr zeitliche Ressourcen verfügen kann, weil sie die Theaterarbeit nicht vorbereiten muss.

Die drei Theaterpädagog*Innen sind sich zu Beginn des dritten und letzten Kooperationsjahres darüber einig, dass nur jene Fachkräfte, die die geforderten *TUKI*-Werkstätten besucht haben, über „gutes Handwerkszeug“ für die professionell orientierte Theaterarbeit und deren Implementierung verfügen. Die Fachkräfte (insbesondere E2 und E3) sehen sich jedoch auch ohne die Werkstattinhalte den Anforderungen theoretisch gewachsen. Um diese Wahrnehmungsdiskrepanz näher erörtern zu können, fehlen jedoch konkretere Beschreibungen und Reflexionen der Beteiligten. Es bietet sich an dieser Stelle jedoch an darauf hinzuweisen, dass der berufliche Alltag eine Fokusveränderung des in der Ausbildung vermittelten Anforderungsspektrums bewirken kann. Dies zeigen die empirischen Ergebnisse von Dippelhofer-Stiem und Nakath: Während Kritikfähigkeit nach dem Einstieg ins Berufsleben noch immer als bedeutsam bewertet wird, ver-

lieren die Reflexion des eigenen Handelns und die Lösung praktischer Probleme auf Grundlage theoretischer Einsicht im Vergleich zu anderen Anforderungen rasch an Bedeutung (vgl. Dippelhofer-Stiem 2003, S. 135ff). Dass E2 und E3 die Absolvierung der Werkstätten weniger konstitutiv wichtig bewerten, gibt vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse Anlass zur Interpretation, dass sie ihr praktisches Handeln weniger anhand vermittelter Inhalte reflektieren. Dieses Risiko ist zu betonen und als lohnenswerter Anknüpfungspunkt für Weiterbildungsschwerpunkte zu betrachten, da die Reflexionsfähigkeit eine unabdingbare Voraussetzung für die professionell orientierte Theaterarbeit darstellt. Eine kontinuierliche Reflexion bedeutet, dass die Bereitschaft bestehen muss, sich selbst und seine Arbeit in verschiedenen Kontexten kritisch zu hinterfragen. Dies erfordert auch das Wissen über verschiedene Methoden und Theorien.

8.1.8 Die Fachkraft-Kind-Interaktion

Das Zustandekommen ästhetisch bildender Prozesse „entzieht sich jeder gezielten pädagogischen Einflussnahme“ (Hentschel 2011, S. 32). Wie jedoch im Punkt 3.1.1 dieser Arbeit bereits dargestellt und auch in verschiedenen Transkriptpassagen deutlich, prägt der pädagogische Alltag die Fachkraft-Kind-Interaktion.

Besonders die Theaterpädagog*Innen –aber auch die Fachkräfte selbst– schildern, dass die Arbeit der Fachkräfte von deren Fürsorge- und Betreuungspflicht geprägt und beeinflusst wird. Der Fokus liege öfter auf einzelnen Kindern, insbesondere im Inklusionskontext. Es scheint schwer zu fallen, einen Mittelweg zu finden zwischen Individuellem und Gruppenerlebnis beziehungsweise Gruppendynamik. Dies unterstreicht das unbedingte Erfordernis, dass mindestens zwei Fachkräfte die Theaterarbeit gestalten und genau absprechen, wem wann welche Funktion zukommt (wobei diese Funktionen natürlich rotieren sollten).

Während ein theaterpädagogischer Ansatz das freie Ausprobieren sehr stark beabsichtigt und fördert (vgl. Kapitel 1.1.3 dieser Arbeit), sind pädagogische Fachkräfte oft erheblich verunsichert, welche Rolle ihnen dabei nun zu kommt. „Auf der einen Seite ist Bildung ein eigenaktiver Prozess der Kinder. Auf der anderen Seite wird aber auch die besondere Bedeutung der Fachkräfte hervorgehoben“ (Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011, S. 26). Dabei ist wieder das Beispiel der Bildungsprogramme/-pläne als äußerst relevanter Fixpunkt der Kita-Arbeit anschaulich: Darin sind eine Vielzahl von Themen enthalten, die an die Kinder herangetragen werden sollen. „Wie aber können Themen

an Kinder herangetragen werden, wenn die Kinder in eigener Aktivität ihre Bildungsprozesse entscheiden“ (ebd.)?

Die Theaterpädagog*Innen gaben aus ihrer professionellen Perspektive zu bedenken, dass der tägliche Umgang zwischen Fachkraft und Kind das Phänomen der Fremdheit von darstellender Kunst und die positiven Potentiale dieser Fremdheit behindern würde. Das Konzept der Fremdheit erscheint jedoch als ein Konstrukt, das der Institution Kita nicht immanent ist. Betont wird im Kontext der Frühpädagogik stets Nähe sowie konstanter und familiärer Bezug. Eine Differenzerfahrung wird aber als Kern des aktuellen Bildungsbegriffs in der Theaterpädagogik beschrieben. Parallel dazu werden im theaterpädagogischen Theoriediskurs ausgehend vom Bildungsbegriff unter anderem Irritation prinzipiell als zentral und produktiv bewertet (vgl. Hentschel/Pinkert 2008, S. 20). Daran lässt sich ableiten, dass den theaterverantwortlichen Fachkräften die Aufgabe zuteilwird, nicht nur geeignete Räume zu finden und auszugestalten (vgl. Punkt 8.1.10 dieser Ergebnisdiskussion), sondern bestrebt zu sein, das Konzept Fremdheit mitzudenken und Irritationen entgegen der Routine als erstrebenswert aufzufassen und zu ermöglichen.

Die Fachkräfte bewerten die Theaterarbeit positiv, sie ermögliche ein intensiveres Miteinander von ihnen und den Kindern als es im Gruppenalltag möglich ist. Sie haben durch den täglichen Umgang mit den Kindern die Chance, gezielt an deren Interessen und Potenzialen ansetzen zu können, also individuellere Methoden, Anregungen und Spiele auswählen und umsetzen zu können. Diese Nähe zu den Kindern ist den Theaterpädagog*Innen nicht in diesem Maße möglich.

8.1.9 Die Eltern der Kinder

Die Aussagen aller Beteiligten unterstreichen, dass jegliche Präsentationsformen der Kinder sehr gut besucht sind. Im Gegensatz dazu werden jedoch Elternangebote, wie zum Beispiel Elternnachmittage, die Transparenz schaffen sollen und die Theaterarbeit zu vermitteln versuchen, selten angenommen. Mit ihrem Verhalten und ihren Reaktionen sind die Eltern aber immer Vorbilder für die Kinder.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Elternarbeit in jeder Kita überaus unterschiedlich verläuft. Handlungsweisungen zur Elternarbeit bedürfen einer genauen Betrachtung des soziokulturellen Umfeldes und der spezifischen Routinen und konzeptionellen Maximen in der Kita. Daher wird davon an dieser Stelle davon abgesehen, näher

auf die Elternarbeit einzugehen. Sie eröffnet einen eigenen Forschungsbedarf, der die Eltern im Kontext Theaterarbeit konkret in den Fokus nehmen muss.

8.1.10 Der Raum

Die räumlichen Gegebenheiten sind ein Faktor, der sich durch einen spezifischen Einfluss auf die Theaterarbeit charakterisiert, sich jedoch in vielen Fällen der Einflussnahme der frühpädagogischen Fachkräfte entzieht, da ihre Handlungsautoritäten diesbezüglich begrenzt sind. Zudem wird der Raum in der Regel aus pragmatischen Gründen gewählt, weil er schlichtweg zur Verfügung steht.

Grundsätzlich scheinen die beteiligten frühpädagogischen Fachkräfte keine fundierten Vorerfahrungen zur Gestaltung eines für die Theaterarbeit geeigneten, förderlichen Raumes zu haben.

Wirft man an dieser Stelle abermals einen genaueren Blick auf den Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik in Berlin, wird deutlich dass der Bedeutung von Räumen großes Interesse zuteilwird:

„Der Raum, der uns umgibt, beeinflusst uns in unserem Fühlen, Denken und Handeln. Diese Grundaussage bedeutet, dass Erzieherinnen und Erzieher sich der Wirkung von Räumen bewusst sein müssen. Sie sollen Innen- wie Außenräume gezielt im Hinblick darauf gestalten, was dort geschehen soll. Sie sollen die Kinder und Jugendlichen so weit wie möglich in die Gestaltung der gemeinsamen Räume einbeziehen […]“ (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011, S. 30).

Der Raum wird „als pädagogisches Medium“ (ebd., S. 31) betrachtet. Ein Fokus ist hierbei auf folgende Handlungsweisung zu legen: „Innen- wie Außenräume gezielt im Hinblick darauf gestalten, was dort geschehen soll“. Daran lässt sich ableiten, dass von den Fachkräften eine umfassende Reflexion der Theatermittel, -methoden und der daraus resultierenden Erfordernisse verlangt wird, die im Anschluss zu begründeten Raumentscheidungen im Rahmen der Kita-Gegebenheiten führen müssen. Ratsam sind klare, schriftlich festgehaltene Formulierungen, die Leitung und Träger vorgelegt werden können. Auch in diesem Kontext ist auf die von den Fachkräften benötigte fachliche Diskussionsbereitschaft hinzuweisen, die unter Punkt 8.1.6 dieser Ergebnisdiskussion bereits dargelegt wurde.

Im Fokus sollte dabei vor allem eines stehen: „Platz und freie Flächen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 135). Ein Bühnenpodest ist nicht

zwingend nötig und mit sehr jungen Kindern mitunter sogar hinderlich. Auch das postdramatische Theater wendet sich von der konventionellen Bühne ab.

Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theaterformen und deren Erfordernissen (Figuren- und Puppentheater) sowie mit der Bedeutung von Musik ist wichtig. Die Wandfarbe sollte dezent sein, da von der Erfahrung berichtet wurde, dass die Wandgestaltung Einfluss auf das Theaterspiel nehmen kann.

8.1.11 Der Aspekt Publikum

Der Wunsch, eine Aufführung vor Publikum zu inszenieren, geht in den meisten Fällen von den Fachkräften aus, während Theaterpädagog*Innen eine Aufführung Publikum bei so jungen Kindern als eher unpassend empfinden (vgl. Punkt 7.7) Auch wenn vereinzelt verunsicherte, sehr leise sprechende Kinder beschrieben wurden, ist das Freunde- und Stolzgefühl eher ein Konsens.

Zur Einleitung des Bereichs Theaterspiel im Berliner Bildungsprogramm wird Katrin Babbe zitiert: „Jedes Kind soll die Bühne der Öffentlichkeit betreten, den Auftritt meistern und nach der Aufführung die Freude des Geglückten spüren“ (Babbe 2009, zit. n. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 121). Dabei empfinden es die Theaterpädagog*Innen als Zwickmühle, ob der Stolz der Kinder die Befürwortung und Realisierung einer Aufführung rechtfertigt. Diese besonders jungen Kinder (Zwei- bis Dreijährige) sollten nach Meinung der Theaterpädagog*Innen nicht vor Publikum spielen. An dieser Stelle ist nochmals auf die Thematik der Altersdifferenzierung hinzuweisen.

Gitta Martens betont, „dass Theaterpädagogik vorrangig meinen sollte, dass die teilnehmenden Kinder […] selber spielen und inszenieren, d. h. gemeinsam den Inhalt und die Art und Weise der Gestaltung bestimmen“ (Martens 2008, S. 26). Es gehe nicht darum Geniales auszuführen, sondern einen Möglichkeitsraum von Selbsttätigkeit und Gleichberechtigung zu eröffnen (vgl. ebd.). Damit ist auf die Notwendigkeit zu verweisen, den Aspekt ‚Publikum‘ nicht einfach als gegeben oder unmaßgeblich hinzunehmen, sondern mit den Kindern in der Theaterarbeit, also im Probenprozess, zu thematisieren. Das kann bedeuten, immer wieder Situationen aus Spielenden und Zuschauenden zu kreieren und mit den Kindern darüber zu philosophieren. Dies entspräche wieder einem postdramatisch-performativen Ansatz, in dem die Theaterarbeit als eine untersuchende Arbeitsform verstanden wird (vgl. Jürcke 2013, S. 29). Inszenierung bedeutet in diesem

Kontext Versuchsanordnung. Ausgangspunkt dieser Versuchsanordnung ist eine Fragestellung, nicht die Erfüllung eines Publikumswunschs.

8.1.12 Die Bedeutung von „Kontext Kita“

Anhand der Aussagen von E3 wird deutlich, dass das Programm „Kontext Kita“ von zentraler Bedeutung für die Implementierung ist und weiterhin mit besonderem Fokus betrachtet und wissenschaftlich begleitet werden sollte.

In der Kita, die vor dem Beginn des „Kontext Kita“-Jahres aus dem Projekt ausschied, ist die frühpädagogische Fachkraft E3 nicht aktiv in der Rolle der Anleitung des Theaterangebots. Sie sieht sich nur theoretisch dazu in der Lage, wenn es die Umstände zuließen. Die Situation in der Kita von Fachkraft E3 entspricht der Aussage von Gitta Martens aus theaterpädagogischer Perspektive: „Die jeweilige Arbeit kann allerdings je spezifisch begrenzt bleiben, wenn sie zu eng angelegt ist, weil das Leitungsverhalten nicht ausreichend reflektiert ist und der Durchführende nicht um seine Quellen und Begrenzungen weiß“ (Martens 2008, S. 26). Positiv zu betonen ist aber, dass Fachkraft E3 zwar das Theaterangebot nicht selbsttätig anleitet, aber empfänglicher für das Konzept der Implementierung zu scheint, weil sie die Theaterthemen in den Alltag zu transportieren versucht.

8.2 Kritische Reflexion der Methodik und mögliche Generalisierung

Insbesondere vor dem Hintergrund der Anwendung von Gruppendiskussion und Einzelinterviews, deren Begründung sich in Unterkapitel 6.3.1 der vorliegenden Arbeit findet, ist eine kritische Reflexion der angewandten Methodik wichtig.

Angelehnt an Kapitel 2 ist zunächst auf die Probleme des Einstiegs in Institutionen als Forschungsfeld einzugehen, die in der dargestellten Forschung eine Rolle gespielt haben. Stephan Wolff fasst dahingehend neun Problemstellungen zusammen (vgl. Wolff 1993, zit. n. Flick 2012, S. 146), die sich teilweise auch in der vorliegenden Arbeit widerspiegeln. „Forschung als Störung bringt den Ablauf durcheinander, ohne dass ein unmittelbarer oder langfristiger Nutzen für die Institution und ihre Mitglieder erkennbar wäre“ (Flick 2012, S. 147). Diese Problemstellung stellte in Anbetracht der Umstände, dass es sich schwierig gestaltete, ausreichend frühpädagogische Fachkräfte als Teilnehmer*Innen zu gewinnen, ein gewisses Dilemma dar. Es entstand eine Art Zugzwang, den (potentiellen) Teilnehmer*Innen einen konkreten Nutzen darzulegen und die For-

schungsziele näher zu beschreiben, um mehr Anreiz zu bieten. Flick weist jedoch darauf hin, sich davor „zu hüten, Versprechungen über den Nutzen der Forschung […] zu machen“ (Wolff 1993, zit. n. Flick 2012, S. 146). Gleichzeitig hat aber der persönliche Nutzen den größten Einfluss auf Teilnahmebereitschaft an einem Interview (vgl. Schnauber und Daschmann 2008, sinngemäß zit. n. Hlawatsch/Krickl 2014, S. 307).

Ebenso zeigten sich gewisse Vorbehalte gegenüber dem Interview als Forschungsmethode. Während die Gruppendiskussion von den Beteiligten gar nicht als Methode angesprochen oder bewertet wurde, äußerten zwei der frühpädagogischen Fachkräfte in den Interviews Vorbehalte beziehungsweise Unbehagen. Dies zeigte sich ganz deutlich durch ihre Reaktionen auf die Offenheit der Fragen. Es wurde explizit geäußert, dass offene Fragen eher als negativ empfunden werden (vgl. E2, Zeilen 44, S. E2-2). Ebenso wurde nach der erzählgenerierenden Eingangsfrage sehr rasch darauf hingewiesen, bitte klarer gerahmte Fragen zu stellen (vgl. E3, Zeile 91, S. E3-3). Die besagten Personen wiederholten Vieles, was den Eindruck erweckte, dass die Offenheit der Eingangsfrage sie hinderte, einem roten Faden folgen zu können (vgl. E3, Zeile 64, S. E3-3). Bei den anschließenden Fragen wirkte der Erzählfluss weniger gehemmt.

So liegt in Anlehnung an Uwe Flick eine „systematische Verletzung der Rollenerwartungen“ vor (vgl. Flick 2012, S. 234), da keine Fragen im klassischen Sinn gestellt wurden, was zu Irritationen führte. Fachkraft E1 jedoch hatte bereits Vorerfahrungen mit der Durchführung von Interviews im Zuge ihrer Bachelorarbeit und äußerte gar kein Unbehagen. Schnauber und Daschmann (2008) kommen zum Ergebnis, „dass Personen mit Umfrageerfahrungen häufiger teilnehmen, wenn die letzte Interviewerfahrung positiv war (vgl. Schnauber und Daschmann 2008, sinngemäß zit. n. Hlawatsch/Krickl 2014, S. 307).

Andererseits lässt sich positiv hervorheben, dass durch die Methode eines episodisch geprägten Interviews keine umfassende Erzählung wie im narrativen Interview erbeten wurde, sondern mehrere umgrenzte, was für mehr Strukturierung sorgte (vgl. Flick 2012, S. 244). Laut Flick begrenzt sich der Einsatzbereich episodischer Interviews „auf die Analyse von alltäglichem Wissen über […] Themen und die eigene Geschichte“ (ebd., S. 245). Dieses vermeintliche Defizit der Methode kann im Kontext der vorliegenden Arbeit jedoch auch positiv betrachtet werden, da es wichtig war, konkrete Verknüpfungen zum pädagogischen Alltag der Fachkräfte herzustellen.

Die Gruppendiskussion ist ebenfalls kritisch zu beleuchten. Ihre Dynamik, die eine Stärke der Methode darstellt, führt gleichzeitig dazu, dass der Diskussionsablauf kaum vorhersehbar ist und somit die thematischen Zielvorgaben unter Umständen nicht ausreichend diskutiert werden (vgl. ebd., S. 257). Es kann dazu kommen, dass in der Dynamik der Situation und der Gruppe einzelne Teilnehmer die anderen dominieren (vgl. ebd.). So war es auch in der Gruppendiskussion der Theaterpädagog*Innen der Fall, dass eine Person deutlich längere Redebeiträge hatte als die anderen. Es wurde zwar an zwei Stellen dahingehend interveniert, aber angesichts des immer noch im Transkript erkennbaren Gefälles, wäre es ratsam gewesen, noch einen eindeutigeren Steuerungsimpuls hineinzugeben.

Während die Theaterpädagog*Innen an den Berliner Bühnen mehrere Foren zum kollektiven Austausch vorfinden[18] und oftmals sehr gut vernetzt sind, haben die Fachkräfte oft betont, sich mehr Austausch zu wünschen, was oftmals aufgrund ihrer beruflichen Einbindung nicht ermöglicht werden kann. Vor diesem Hintergrund und dem teilweisen Unbehagen in den Einzelinterviews wird nochmals deutlich, dass die Entscheidung, auch mit Fachkräften eine Gruppendiskussion führen zu wollen, eine richtig intendierte war. Folgender Sachverhalt mindert demnach möglicherweise die Qualität der Forschungsergebnisse aus den Einzelinterviews:

„Insbesondere durch die Interaktion der TeilnehmerInnen untereinander und der damit einhergehenden Beeinflussung sind Gruppendiskussionen realistischer und kommen einer natürlichen Gesprächssituation näher als beispielsweise Einzelinterviews“ (Vogl 2014, S. 581). So wäre im Sinne einer Anpassung an den pädagogischen Alltag der Fachkräfte unter Umständen die Reproduktion einer natürlicheren Gesprächsumgebung förderlicher gewesen. Jedoch ergaben die Terminvereinbarungsversuche, dass eine Gruppendiskussion an einem zentralen Ort von den kontaktierten Fachkräften als nicht möglich erachtet wurde. Das Bedürfnis derer, die pauschal Interesse bekundeten, war es, einen Interviewtermin während ihrer Arbeitszeit in der Kita zu vereinbaren. Das Bedürfnis der Autorin im Sinne des eigenen Forschungsinteresses war es, ergänzend zu den bereits erhobenen Daten der ersten Gruppendiskussion unbedingt die Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte zu erhalten. So erfolgte eine Anpassung an die Umstände.

Die Entscheidung zwei Erhebungstechniken zu verwenden, lässt sich anhand von Mayrings Ausführungen darüber argumentieren, dass Erhebungstechniken keinen Pro-

[18] u.a. Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen

totypen entsprechen und an Bedingungen und Bedürfnissen modifiziert werden können (vgl. Mayring 2002, S. 65). Ebenso gehört die Möglichkeit eines umfassenden „Methoden-Mix“ (vgl. Kelle 2014, S. 155ff.) zu den Charakteristika einer Fallstudie (vgl. Hering/Schmidt 2014, S. 534). Die Analyse mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ist aufgrund ihrer genauen Ablaufregelung und Kleinschrittigkeit und angesichts der großen Menge an Audiomaterial als sehr praktikabel zu bewerten. Sie ermöglichte es im Sinne der gesuchten Faktoren relativ genaue Kategorien zu erstellen.

Ein Problem mit der Einbeziehung des Falls E3 –einer Fachkraft und ihrer Kita, die nicht mehr im Projekt teilnehmen– war, dass die aktuelle Situation die frühere überlagerte und so die Einschätzungen zu beeinflussen schien (vgl. Flick 2012, S. 181).

Die vorliegenden Forschungsergebnisse können nur einen kleinen Teil der Vielfalt von *TUKI* abbilden, da im Rahmen der Ressourcen dieser Bachelor-Arbeit nur sechs Personen im Sinne des Convenience-Sampling (vgl. Patton 2002, S. 241f) sowie der Sampling-Strategie, gezielt einen abweichenden Fall einzubeziehen (vgl. Flick 2012, S.165), interviewt werden konnten. Im Sinne einer argumentativen Verallgemeinerung als mögliches Generalisierungsverfahren können die Eigenschaften der Stichprobe im Nachhinein analysiert und so abgewogen werden, was darin verallgemeinerbar sein könnte (Terhart 1981, sinngemäß zit. n. Mayring 2007, Kap. 5). Auf diese Weise kann bestimmt werden, welche Aspekte der Forschungsergebnisse auf welche zukünftigen Situationen und Bereiche verallgemeinerbar sind (vgl. Mayring 2007, Kap. 5). Obwohl die sechs Personen eine geringe Menge von *TUKI*-Beteiligten ist, spiegelt sich in dieser Gruppe eine Vielfalt verschiedener Ausbildungsrichtungen der frühpädagogischen Fachkräfte sowie unterschiedliche Altersgruppen und kleinere wie größere Einrichtungen aller Beteiligten wider. Dies spricht für die Güte dieser Auswahl. Dennoch handelt es sich um kontextspezifische Aussagen. Durch den Prozess der zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich die Abstraktion und Konkretisierung offen nachvollziehen. Eine Generalisierung, begründet sich somit nicht zahlenmäßig –das heißt statistisch– sondern am Material orientiert.

Eine Generalisierung von Forschungsergebnissen ist vor allem im Bereich der ästhetischen beziehungsweise kulturellen Bildung schwierig, da sich eine Vielzahl von Berufsbeziehungsweise Wissenschaftsdisziplinen mit ihren spezifischen Perspektiven dieses Feld aneignet (vgl. Fink /Hill/Reinwand et al. 2012, S. 11). So können zahlreiche Verständigungsprobleme „über künstlerische und pädagogische Methoden, Wissenschafts-

verständnisse, theoretische Zugänge, Forschungsmethoden und -standards“ bestehen (ebd.). Die Ergebnisse lassen sich demnach nur für die Praxis in Kitas übertragen, die mit professionell ausgebildeten Theaterpädagog*Innen beziehungsweise anderen darstellenden Künstler*Innen kooperiert haben und deren frühpädagogische Fachkräfte aktiv an der Anleitung des Theaterangebots teilgenommen haben oder mitunter schon selbsttätig (unter Coaching der Theaterpädagog*Innen) angeleitet haben. Kitas, die ebenfalls ein Theaterangebot initiieren oder ein bereits bestehendes reflektieren beziehungsweise neu ausrichten möchten, können den Forschungsergebnissen wiederum Impulse für ihre fachliche Reflexion im Team entnehmen, die es selbstverständlich in Korrespondenz mit den spezifischen personellen und konzeptionellen Bedingungen der eigenen Kita zu rezipieren und zu diskutieren gilt.

8.3 Fazit und Ausblick

Ziel der Forschung war es, die zentralen Orientierungen der Kita-Theaterarbeit von professionell ausgebildeten Theaterpädagog*Innen mit den Bedürfnissen, Sichtweisen und Bedingungen frühpädagogischer Fachkräfte sowie ihrer Kitas in Verbindung zu setzen, um begünstigende Faktoren für die professionell orientierte Theaterarbeit der Fachkräfte zu formulieren. Diese Faktoren sind vielschichtig ausgefallen, verfügen über Wechselwirkungen und tangieren nicht nur die Theaterpraxis an sich, sondern unter anderem auch die Bedingungen der vorangegangenen *TUKI*-Kooperation, das Handlungs- und Theoriespektrum der Fachkräfte, ihre ganz persönliche Bereitschaft sowie konzeptionelle Strukturen. Es lassen sich für die Theaterarbeit in der Kita keine festgelegten Grundsätze oder ein Kanon ableiten, da sich die Kita jeden Tag gewissermaßen ‚neu erfindet‘ und von den Wünschen und Bedürfnissen ihrer Akteure geprägt ist. Es geht maßgeblich um die Authentizität und auch um die Integrität der pädagogischen Fachkräfte als anleitende Personen. Der Versuch Schablonen anzulegen, wird der Theaterarbeit im Setting einer Kita nie gerecht werden.

Die Forschungsergebnisse sollen einen wissenschaftlich erarbeiteten Orientierungsstrang bieten. Ob ein kontinuierliches Verfolgen der begünstigenden Faktoren in der pädagogischen Praxis möglich ist und wenn ja, ob dies eine erfolgreiche Implementierung ermöglicht, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht gesagt werden. Im Rahmen von „Kontext Kita“ sind die Theaterpädagog*Innen zum jetzigen Zeitpunkt noch für mehrere Monate in den Kitas der Fachkräfte E1 und E2 coachend aktiv, wenn auch in zeitlich

größeren Abständen. Den Aussagen von E3 ist zu entnehmen, dass in der aus dem Projekt ausgestiegenen Kita die Fachkraft weiterhin begleitet, statt anzuleiten. Die Implementierung s e l b s t t ä t i g e r Theaterarbeit scheint in dieser Kita zum jetzigen Stand nicht möglich und unterstreicht die zentrale Stellung des „Kontext Kita"-Programms.
Um zu überprüfen, ob eine erfolgreiche Implementierung stattfindet, schlägt die Verfasserin zwei Möglichkeiten vor:

1. Die Analyse einer erfolgreichen Implementierung ist oftmals erst im Nachhinein möglich – „eben dann, wenn bereits der Erfolg oder das Scheitern feststehen" (Luchte 2005, S. 117). Beispielsweise ein Jahr nach Ende der Kooperation, was bedeutet, dass der Kontakt wieder aufgenommen werden muss. Dies bringt unter anderem folgende Herausforderung mit sich: „Es ist damit zu rechnen, dass den Interviewpartnern im Nachhinein überhaupt nicht mehr bewusst ist, was ca. zwei Jahre zuvor die entscheidenden Faktoren gewesen sind, die zum Erfolg oder zum Scheitern beigetragen haben" (ebd.).
2. Eine Alternative wäre ein prozessbegleitendes Vorgehen. Die Herausforderung dabei wäre, dass theoretisch nach der dreijährigen *TUKI*-Kooperation ein vierter zeitlicher Baustein angefügt werden müsste (beispielsweise nur ein halbes Jahr), dem die jeweiligen Kitas zustimmen müssen. Im Anschluss an die Kooperation würde der Implementierungsprozess also fortwährend evaluiert und die erhobenen Ergebnisse an eine prozessverantwortliche Fachkraft oder ein verantwortliches Team zurückgespiegelt (vgl. Luchte 2005, S. 117).

Ausgehend von diesen beiden Handlungsoptionen wird ein zentraler Bedarf im Rahmen von *TUKI* deutlich: Nach der Formulierung begünstigender Faktoren werden Zielsetzungen als Kriterien benötigt, um eine erfolgreiche Implementierung analysieren und bewerten zu können, Als einer der wichtigsten Faktoren für das Scheitern der Implementierung eines pädagogischen Konzepts gilt eine zu diffuse, nicht erreichbare oder mit Operationalisierungsproblemen behaftete Zielformulierung (vgl. Luchte 2005, S. 47). Das bedeutet, präzise auszuhandeln und zu formulieren, was eine Implementierung intendiert und beinhalten sollte. Und damit entsteht eine mögliche Dilemmasituation: Die Zielformulierung –und sei sie noch so frei und offen angelegt wie möglich– würde einen weiteren Anforderungskatalog an die frühpädagogischen Fachkräfte darstellen sowie die Offenheit und Freiheit von Theater möglicherweise begrenzen. Soll eine Implementierung also weiterhin professionell verfolgt werden, bedarf das Konzept der

Implementierung einer Reflexion der *TUKI*-Projektleitung mit frühpädagogischen Fachkräften und Theaterpädagog*Innen. An dieser Stelle soll symbolisch aus dem Transkript der Gruppendiskussion der Theaterpädagog*Innen zitiert werden:

> *„Also für mich sind das Helden, die Erzieherinnen“ (TP3, Zeile 698, S. TP-22)*

Im Forschungsprozess ergaben sich an einigen Stellen zusätzliche Fragestellungen, die Anregungen für die Zukunft sind. In erster Linie ist zu betonen, dass die an *TUKI* teilnehmenden Kinder unbedingt der Fokus kommender Forschung sein sollten. Diese empirische Lücke sollte unbedingt geschlossen werden. Ihre Erfahrungen, Perspektiven und Wünsche sollten nicht nur in alltäglichen Kontexten zwischen Fachkräften und Kindern Raum finden, sondern auch qualitativ erhoben und analysiert werden. Hier empfehlen sich Gruppendiskussionen mit den Kindern. Darüber hinaus begründet sich in den zahlreichen Aussagen über den Wunsch nach mehr Elternbeteiligung, dass es einer genauen Betrachtung ihrer Meinungen und Interessen bedarf. Die Kommunikation mit den Eltern als Teil von *TUKI* bildet einen eigenen Forschungsbedarf, in dessen Rahmen die Eltern konkret zu befragen sind. Sie sind auch d i e entscheidende Instanz, die über die Regelakzeptanz der Kinder mitentscheidet.

Ebenso wäre es vor dem Hintergrund der vielschichtigen Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte angebracht zu untersuchen, welche Unterrichtsinhalte Auszubildende und Studierende im Bereich ästhetischer Bildung wiedergeben können und wie sie diese persönlich erleben und bewerten. Es kann vermutet werden, dass die Rahmenvereinbarungen aus den Lehr- und Studienplänen in den einzelnen Sozialpädagogikfachschulen und Hochschulen mitunter sehr unterschiedlich vermittelt und umgesetzt werden und so das Handlungsspektrum der Fachkräfte mitprägen. Da Theaterpädagog*Innen für die Fachkräfte ausschlaggebende Wegbereiter und Coaches sind, ergäbe sich eine bessere Verständnisgrundlage, wären sie in der Arbeit mit so jungen Kindern besser ausgebildet.

Die Kinder sind das Zentrum des Theatergeschehens, sie sind d i e Akteur*Innen des Projekts. Ihr Handeln ist konstitutiv und inspirierend für alle beteiligten Erwachsenen. Theaterpädagogin TP1 formulierte sehr treffend:

> *„Also warum mach ich das? Ich mach das für die Kinder und die Kinder sind für mich das Wichtigste und das ganze Drumherum ist wahnsinnig viel. Aber letztlich geht‘s um die Kinder, denen was Positives mitzugeben – das, find ich, macht Theater“ (E1, Zeilen 715-718, S. TP-23).*

Literaturverzeichnis

Akremi, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-282

Bartels, Martin (2009): Theater für die Kleinsten - Erfahrungsfeld oder Kunstraum? Frankfurt/Main, Berlin: Frankfurt/Main, Berlin: Kinder- Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Online verfügbar unter: www.jugendtheater.net/fileadmin/inhalt/themen/pdf/TvA%21Website_Bartels_Erfahrungsraum.pdf (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2011): Rahmenlehr plan für Unterricht und Erziehung. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, online verfügbar unter: www.bildungsserver.berlin-branden-burg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/be/Erzieher-RLP_FS-Sozialpaedagogik_2011_Berlin.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research. In: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 399-400

Droste, Gabi dan (2010): Vorwort – Theater von Anfang an! Debatten und Ausblick. In: Droste, Gabi dan (Hrsg.): Theater von Anfang an! – Bildung, Kunst und frühe Kindheit. 2. Auflage. Bielefeld: Transcript, S. 11-17

Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.) (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V./WiFF

Dickens, Charles: Great Expectations. Überarbeitete Edition (2003). London (2012): Penguin/Random Haus, S. 114

Dippelhofer-Stiem (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian et al.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 122-153

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.)_ Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS-Verlag, S.723-733

Duden (2006): Die amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung, online verfügbar unter: www.duden.de/sites/default/files/downloads/amtliche_Regelungen.pdf (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Eberhardt, Ulrike (2010): Die kulturelle Praxis `Ins Theater gehen´ als Form kultureller Bildung. Ein hochschuldidaktischer Ansatz für die Lehrerausbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 309-342

Eckstein, Markus (2003): Theater als öffentliche Institution. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri-Verlag, S. 313-314

Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand,Vanessa-Isabelle et al. (2012): Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der kulturellen Bildung. In: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: Kopaed, S. 9-19

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt

Fuchs, Max (2007): Ganztagsschulen – ein jugend-, kultur- und bildungspolitsches Projekt. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München: Kopaed, S. 13-18

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2007): Können die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kitas umgesetzt werden? Eine Erhebung der Fachgruppe Tageseinrichtungen der GEW BERLIN (Kurzfassung) (Mai 2007). Online verfügbar unter: www.gew-berlin.de/public/media/Kurzfassung_31_05_07.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Handwerg, Ute (2008): Kulturelle Bildung im Aufwind? Beobachtungen und Innenansichten. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Oktober 2011, S., 17-19

Hentschel, Ulrike (2003): Ästhetische Bildung. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri-Verlag, S. 9-11

Hentschel, Ulrike (2005): Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimationen von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik. In: Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Linck, Dieter et al.: Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim, München: Juventa, S. 31-52

Hentschel, Ulrike (2011): Tisch 1: Wer bildet wen und wozu? In: Hentschel, Ulrike/Jogschies, Bärbel: Tischgespräche – Diskussionen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Oktober 2011, S. 31-35

Hentschel, Ulrike/Pinkert, Ute (2008): Was tue ich hier und warum? Überlegungen zur Theaterpädagogikausbildung heute. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Oktober 2008, S. 19-23

Hering, Linda/Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 529-542

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

Hlawatsch, Anja/Krickl, Tino: Einstellungen zu Befragungen. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-311

Honig, Michael-Sebastian (2003): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Trier: Universität Trier, Online verfügbar unter: www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter: www.kmk.org/.../2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Jerg, Stefanie (2011): Gut Ding …. Von den Herausforderungen in der Startphase des Theaterspiels mit Zweijährigen und ihrer Bedeutung für die Spielleiterrolle. In: dan Droste, Gabi (Hrsg.): Theater von Anfang an! Reflexionen und Positionen

für die Praxis. Frankfurt/Main, Berlin: Kinder- Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, S.55-58

Jürcke, Gisela (2013): Das dramatische Theater im Spannungsfeld zum postdramatischen – Zwei widersprüchliche Ansätze in der Theaterpädagogik ? Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum/r Theaterpädagogen/in (BuT)®, online verfügbar unter: www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/AA_Juercke_G_BF-9-2.pdf (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Jurké, Volker/Linck, Dieter/Reiss, Joachim (Hrsg.) (2008): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-165

Keuchel, Susanne (2008): Das Theaterpublikum von morgen – Ist-Stand und Potenziale. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Oktober 2008, S. 13-16

Klein, Armin (2010): Öffentliche Kulturbetriebe zwischen Bildungsauftrag und Besucherorientierung. In: Webpräsenz der Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60011/oeffentliche-kulturbetriebe?p=all (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Theater von Anfang an! Vernetzung, Modelle, Methoden: Impulse für das Feld frühkindlicher ästhetischer Bildung. 2006 bis 2009. Abschlussbericht für die Stiftung Deutsche Jugendmarke. Online verfügbar unter:

www.jugendtheater.net/fileadmin/inhalt/themen/pdf/TvA%21Projektabschlussbericht_Droste.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In: Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.: Wissensplattform www.kubi-online.de, Online verfügbar unter: www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Koch, Andreas (2010): Tageseinrichtungen für Kinder. In: Bender, Saskia et al.: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen/Scriptor, S. 118-135

Kokoschka, Claudia (2010): Mit Kunst in die Kitas. Das Dortmunder Modell Kultureller Bildung im Vorschulbereich. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.: Kulturelle Bildung – Reflexionen. Argumente. Impulse (Heft 6-2010), S. 9-11, online verfügbar unter: www.issuu.com/www.bkj.de/docs/von_anfang_an (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Kramer, Christina (2009): Künstlerpatenschaften für Kindergärten und Kindertagesstätten. Bericht zur Evaluation. In: Webpräsenz des Kulturamts Düsseldorf. Online verfügbar unter: www.duesseldorf.de/kulturamt/pdf/evaluation2a.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Lee, Karensa (2010): Kinder erfinden Mathematik: Das Konzept mit gleichem Material in großer Menge. Berlin: Verlag Das Netz

Lehmann, Hans-Thies (2011): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren

Lenakakis, Antonios (2004): Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri Verlag

Luchte, Katja (2005): Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen: Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim, Basel: Beltz

Martens, Gitta (2008): Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute. Gesellschaftliche Entwicklungen und professionelle Perspektiven. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Oktober 2008, S. 23-26

Mayer, Horst Otto (2013). Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 6. Auflage. München: Oldenbourg

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

Mayring, Philipp (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: Webpräsenz von Forum: Qualtitative Social Reserch, Volume 8, No. 3, Art. 26 – September 2007, online verfügbar unter: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639#g5 (letzter Zugriff am 16.12.2015)

Mayring: Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz

Menck, Ursula (2003): ZuschauSpieler. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri-Verlag, S. 364-366

Michels, Annette (2008): Zwischen Lehrplan und Experiment. Zum Spannungsverhältnisschulischer und außerschulischer Theaterarbeit. In: Jurké, Volker/Linck, Dieter/Reiss, Joachim (Hrsg.): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 266-270

Mollenhauer, Klaus (1995): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von Frühpädagogen. In: Sozial Extra 5/6, S. 20-22

Neuß, Norbert (2010): Pädagogisches Verstehen und Handeln. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen/Scriptor, S. 82-92

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

Patton, Michael Quinn (2002): Qualitative Research and Evaluation Methods, 3. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications

Pinkert, Ute (2011): Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung: In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Oktober 2011, S. 17-23

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.: Wissensplattform www.kubi-online.de, Online verfügbar unter: www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Ritter, Hans-Martin (2003): Prozess und Produkt. . In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri-Verlag, S. 231-233

Röper, Henning (2006): Handbuch Theatermanagement: Betriebsführung, Finanzen, Legitimation und Alternativmodelle. Köln: Böhlau

Roth, Sieglinde (2003): Theaterarbeit in sozialen Feldern. . In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri-Verlag, S. 319-320

Sauer, Ilona (2007): Theater mit Kindern hat viele Orte. Über die Erschließung der Welt erschließt sich der Mensch. In: Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow: Schibri, S. 137-155

Schäfer, Gerd E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Beltz

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart (2000): Reclam

Schmidt, Thomas (2012): Theatermanagement. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer

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

Steinmann, Juliane (2014): Das Fremde wird Teil des Gewohnten – Erzieherinnen leiten Theatergruppen in der Kita an. Wissenschaftliche Begleitung zum dritten TUKI Projektjahr 2013/2014, online verfügbar unter: www.tuki-berlin.de/images/downloads/WissBerichtDrittesTUKIJahrSteinmann11-12-14.pdf (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Steinmann, Juliane (2015): Fachvortrag zur Evaluation des Festivals „FRATZ international: Begegnungen, Symposium, Festival für sehr junge ZuschauerInnen“ 2015 im Rahmen des „Salon Kulturelle Bildung“ am 7. Dezember 2015 im Theater o. N. Berlin. Persönliche, unveröffentlichte Notizen der Verfasserin (Veröffentlichung der Evaluation liegt noch nicht vor)

Taube, Gerd (Hrsg.) (2007): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow: Schibri Verlag

Taube, Gerd (2010): Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen. In: Gabi dan Droste (Hrsg.): Theater von Anfang an! – Bildung, Kunst und frühe Kindheit. 2. Auflage. Bielefeld: Transcript, S. 35-44

Taube, Gerd (2013): Theater und Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.: Wissensplattform www.kubi-online.de, Online verfügbar unter: http://www.kubi-online.de/artikel/theater-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Textor, Martin R. (o. J.a): Drei Formen der Bildung. In: Das Kita-Handbuch – herausgegeben von Martin R. Textor, Online verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/2028.html (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Textor, Martin R. (o. J.b): Altershomogene Gruppen - eine weitgehend ungenutzte Alternative. In: Das Kita-Handbuch – herausgegeben von Martin R. Textor, Online verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/2184.html (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Thiersch, R. (2001): Kindertagesbetreuung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 964-984

Tietze, Kim-Oliver/Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) (2003): Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Miteinander reden, 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt

TUKI – Theater & Kita o. J.: TUKI Konzept – Bausteine. In: Mayer, Maura (Projektleitung/Redaktion): Webpräsenz TUKI – Theater & Kita, Online verfügbar unter: www.tuki-berlin.de/ueber-tuki/tuki-bausteine (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Valentin, Katrin (2013): Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis. Münster: Waxmann

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und –bedingungen des Personals in der Kindertagesstätten. Münster: Waxmann

Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 581-586

Wedekind, Hartmut (2009): Didaktische Räume. Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. Online verfügbar unter: www.wl-lang.de/Paedagogigsche%20Leistungskultur/Lernbereich%20Leist%20Lernwerkstaetten%20-%20Didaktische%20Raeume.pdf (Letzter Zugriff am 13.12.2015)

Westerholt, Friederike/Neuß, Norbert (2010): Elementardidaktik – Lernen anregen und begleiten. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen/Scriptor, S. 159-167

Wiese, Hans Joachim et al. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri Verlag

Will, Alexandra (2007): Proben gestalten – Kreative Spielerbegleitung und Spielerleitung in der Theaterpädagogik. Theoretische Abschlussarbeit im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung 2003-2007 zur Theaterpädagogin BuT an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Online verfügbar unter:

www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/tw_info15_proben_gestalten.pdf (letzter Zugriff am 13.12.2015)

Winderlich, Kerstin (2010): Kooperation im Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten. In: Gabi dan Droste (Hrsg.): Theater von Anfang an! – Bildung, Kunst und frühe Kindheit. 2. Auflage. Bielefeld: Transcript, S. 69-77

Wyrobnik, Irit (2010): Elementarpädagogische Theorien. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen/Scriptor, S. 117-128

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes et. al (2009): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 1: Antike und Mittelalter. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Anhang

Theaterrelevante Praxisanregungen, Impulse und Fragestellungen aus dem Berliner Bildungsprogramm[1]

Das Berliner Bildungsprogramm formuliert bezüglich dieser Praxisanregungen: „Es ist Aufgabe jeder Pädagogin bzw. Pädagogen sie mit Blick auf die konkreten Voraussetzungen zu konkretisieren, zu ergänzen und dies in der Konzeption zu dokumentieren.“ (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 11) „Pädagoginnen und Pädagogen werden aktiv, indem sie gezielt gute Anregungen geben […]“. (ebd., S. 17) Ausgehend von dieser Formulierung handelt es sich demnach um eine Art Grundlagenkatalog, den frühpädagogische Fachkräfte umzusetzen wissen sollten:

- Theaterspiele
- die Vier Elemente, Alltagsszenen sowie Themen und Geschichten der Kinder inszenieren, improvisieren, spielerisch darstellen
- Materialien zum nachahmenden Spie sowie kleine Podeste zum Bühnenbau zur Verfügung stellen
- eine Bühne aufbauen
- Schattentheater, Zeitluppe, Grimassen einführen
- ins Theater gehen, ebenso ein Theaters für Erwachsene kennen lernen
- Bücher über das Theater zur Verfügung stellen
- mit Künstler*Innen ein Theaterwerk erschaffen
- Zeiten für Rollenspiel und darstellendes Spiel anbieten und beobachten, zu welchen Zeiten die Kinder besonders gern Theater spielen
- Platz und freie Fläche für Ausdruck, Bewegung und Theaterspiel

(vgl. ebd., S. 127-135).

- Theaterangebote für Kinder (speziell für Kinder bis sechs Jahre) recherchieren

Überdies wird eine Fülle von Impulsen und Fragestellungen zum Bildungsbereich ‚Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel‘ den Bereichen der kindlichen Lebenswelt (seine Welt, seine Kindergemeinschaft, das Weltgeschehen) zugeordnet. Sie

[1] Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz

werden ebenfalls den Ich-, Sozial-, Sach- und Lernmethodikkenntnissen der Kinder zugeteilt. Theaterkontextual werden unter anderem folgende aufgelistet[2] (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 125-130):

- Nachahmendes Spiel? Explorationsspiel?
- Trägt das Kind gerne etwas vor oder hört und sieht es lieber zu?
- Mag es, auf der Bühne zu sein?
- Empfindungen und Gefühle […] im Theaterspiel ausdrücken
- Erfahrungen auf und vor der Bühne machen
- vielfältige Formen des Sich-Ausdrückens und des Theaterspiels nutzen
- eigene Rolle beim Theaterspiel und ihren Beitrag für das Gruppenspiel erkennen
- eigene Geschichten und Erlebnisse anderen Kindern szenisch vorstellen
- jedes Kind mit seinen darstellenden Ausdrucksmöglichkeiten achten
- gemeinsam Theaterstücke produzieren
- gemeinsam Szenen, Geschichten, Ereignisse im Spiel darstellen
- Puppen- und Theaterspiele mit Musik kennen
- die Funktion von Regieanweisungen erleben und ausprobieren
- grundlegendes Wissen zum Theaterspiel erlangen (Bühne, Darsteller*Innen, Regisseur*In, Applaus)
- Kooperieren und arbeitsteilig an gemeinsamen Theaterproduktionen arbeiten
- Theaterspiel als künstlerisches Ausdrucksmittel kennen

[2] Eine Unterteilung bzw. Zuordnung zur Lebenswelt der Kinder und den Zielen des pädagogischen Handels (Kompetenzen) wird hier zur vereinfachten Darstellung nicht vorgenommen.

Merkmale des Theaterspiels laut Berliner Bildungsprogramm
(vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 121-122)

1. Theater ist nachahmendes Spiel, das mit Hilfe künstlerischer Mittel gestaltet wird. Als besondere Form des Spiels hat Theater gewisse Regeln: Es gibt eine Bühne, Zuschauer sowie Akteure und einen Spielleiter (Regisseur). Darüber hinaus hat das Spiel einen genauen Anfang und ein Ende. Diese Regeln zu begreifen und zu verinnerlichen, ist für junge Kinder eine Herausforderung, daher wird Theaterspiel mit den jüngsten Kindern in erster Linie als „Nachahmung in alltäglichen Kontexten" betrachtet. „Die im Theaterspiel mit Zweijährigen praktizierte Vermittlungsform von Vormachen und Nachahmen entspricht dem altersgemäßen Imitationsverhalten." (Marquardt 2010, zitiert nach Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 121)

2. Theater ist ein Spiel mit Symbolen. Als-Ob-Szenarien werden zum Beispiel mit Hilfe von Sprache, Bewegung und Musik, manchmal ohne Worte gezeigt. Kinder ab dem zweiten Lebensjahr können unterscheiden zwischen ‚in echt' und ‚im Spiel'. Wird dieses Als-Ob-Spiel pädagogisch durch Anfang, Ende und die Bestimmung eines Ortes gerahmt, entsteht ein Theaterstück. Ältere Kinder müssen, da sie ihre persönlichen Geschichten emotional erleben, keine Texte und Handlungen auswendig lernen, sondern „sie empfinden ihre Geschichte immer wieder und gestalten sie dabei neu und anders." (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 122)

3. Theater ist ein Spiel vor Publikum, dadurch unterscheidet es sich vom sozialen Alltagshandeln und Rollenspiel. Auch ihr werden Regeln benannt: „Es kann immer nur ein Kind etwas vormachen, denn wenn es mehrere sind, müssen sie sich verständigen, wer was macht. Das Publikum wiederum muss still sitzen, zuschauen und am Ende applaudieren." (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 122) Kinder empfinden Aufführungen bzw. Auftritte unterschiedlich. Be-schrieben werden Konzentration, freudige Spannung aber auch Schüchternheit (Mar-quardt 2010, zitiert nach Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissen-schaft 2014, S. 122)

4. Theaterspielen mit Kindern ist vor allem Improvisation. Die Themen sollen sich in allen Altersstufen an der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder orientieren. „Starre Vorgaben der Erwachsenen stören die Imagination der Kinder. […] Entscheidend für das Theaterspiel mit Kindern ist das Prinzip der Freiwilligkeit, der Improvisation und des selbstbestimmten Spiels. Und da dieses Spielen mit Einsatz von Körper, Stimme, Sprache oder Musik stattfindet, finden sich im Theaterspiel so gut wie alle anderen Bildungsbereiche wieder.“ (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 122)

Gruppendiskussionsleitfaden: Gruppe Theaterpädagog*Innen

• Erzählgenerierende Eingangsfrage

Ich interessiere mich für die Tätigkeit der Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen im Rahmen des Projekts „TUKI“. Bitte erzählen Sie von Ihren Erfahrungen, die sie im Laufe der letzten zwei „TUKI“-Jahre bis heute in dieser Tätigkeit gemacht haben.

Ich höre Ihnen zu und bin ein stiller Beisitzer. Erzählen Sie gern ausführlich. Für mich ist wirklich alles interessant, worüber Sie sprechen möchten.

• Mögliche exmanente Nachfragen:

INSTITUTION KITA
- Erzählen Sie doch mal von ihren Arbeitsabläufen an einem typischen „TUKI“-Tag.

- Erzählen Sie bitte von den Erzieher*Innen mit denen Sie gearbeitet haben und arbeiten.

- Welch Erlebnisse fallen Ihnen von den Aufführungen mit Ihrer Kita ein?

KINDER
- Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Sie ganz besonders zur Theaterarbeit mit Kindern motiviert waren?

- Wenn Sie an die Kinder denken, mit denen sie gearbeitet haben und arbeiten, welche Erlebnisse fallen Ihnen da ein?

ELTERN
- Können Sie mir von Erfahrungen mit Eltern bezüglich „TUKI“ erzählen?

AUS- UND WEITERBILDUNG
- Erinnern Sie sich an Ihr Studium zurück und berichten Sie davon, ob und wie die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften dort eine Rolle gespielt hat.

- Erzählen Sie bitte von Erfahrungen, wie Sie im Studium auf die Arbeit mit Kindern vorbereitet wurden.

LEITUNGSEBENE
- Wie läuft die Kommunikation mit der „TUKI“-Projektleitung ab?

„KONTEXT KITA“ (3. JAHR)
- Woran denken Sie bezüglich des bevorstehenden dritten und letzten Kooperationsjahres?

INSTITUTION THEATER
- Erzählen Sie bitte von der Zusammenarbeit mit Ihrem Theater.

PERSÖNLICH
- Beschreiben Sie mal einen Wochenablauf Ihrer beruflichen Tätigkeit außerhalb von TUKI.

- Können Sie von Fragestellungen erzählen, die Sie in der „TUKI“-Arbeit bewegt haben oder immer noch bewegen?

- Beschreiben Sie, was für Sie das Fundament für „TUKI“ bildet.

• Eingangsstimulus:

Ich interessiere mich für die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen des Projekts „TUKI“. Bitte erzählen Sie von Ihrer Arbeit und den Erfahrungen, die sie im Laufe der letzten zwei „TUKI“-Jahre bis heute gemacht haben.

Ich höre Ihnen untereinander zu und bin vorerst ein stiller Beisitzer. Erzählen Sie gern ausführlich. Für mich ist wirklich alles interessant, worüber Sie sprechen möchten.

• Mögliche exmanente Nachfragen:

INSTITUTION KITA
- Erzählen Sie doch mal von ihren Arbeitsabläufen an einem typischen TUKI“-Tag.

- Beschreiben Sie mal einen Wochenablauf Ihrer beruflichen Tätigkeit allgemein.

- Wie läuft ein „TUKI“-Jahr bei Ihnen ab?

- Wenn Sie an Ihre „TUKI“-externen Erzieherkollegen denken, was fällt Ihnen da ein?

- Wie ist das mit Ihrer Kita-Leitung und „TUKI“?

KINDER
- Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Sie ganz besonders zur Theaterarbeit mit Kindern motiviert waren?

- Wenn Sie an die Kinder denken, mit denen sie gearbeitet haben und arbeiten, welche Erlebnisse fallen Ihnen da ein?

ELTERN
- Von welchen Erfahrungen mit Eltern können Sie bezüglich „TUKI“ erzählen?

AUS- UND WEITERBILDUNG
- Berichten Sie doch mal von den „TUKI“-Werkstätten, die Sie besucht haben.

- Erinnern Sie sich an Ihre Berufsausbildung oder Studium zurück und berichten Sie davon, ob und wie Theater dort eine Rolle gespielt hat.

LEITUNGSEBENE
- Wie läuft die Kommunikation mit der „TUKI“-Projektleitung ab?

„KONTEXT KITA“ (3. JAHR)
- Woran denken Sie bezüglich des bevorstehenden dritten und letzten Kooperationsjahres?

INSTITUTION THEATER
- Erzählen Sie von Ihrem Tandem-Theater.

- Welch Erlebnisse fallen Ihnen von den Theaterbesuchen ein?

- Erzählen Sie von Ihrem Theaterpädagogen/Ihrer Theaterpädagogin.

PERSÖNLICH
- Schildern Sie doch mal Ihre Aufgaben im Projekt, die über die regelmäßigen Proben hinaus gehen.

- Können Sie von Fragestellungen erzählen, die Sie in der „TUKI“-Arbeit bewegt haben oder immer noch bewegen?

- Beschreiben Sie, was für Sie das Fundament für „TUKI“ bildet.

Induktives Kategoriensystem des Gesamtmaterials

K‘1

Kontinuierliche Theaterarbeit erfordert von den verantwortlichen Fachkräften:

- Diskussionsbereitschaft
- Begeisterung
- Reflexionsbereitschaft (der eigenen Bedürfnisse, der eigenen Rolle zwischen Impulsgabe und Regie, der Gegebenheiten)
- Bereitschaft, Kinder partizipieren zu lassen
- begründete ästhetische Entscheidungen zu treffen (keine Beliebigkeit)
- Organisationstalent in verschiedentlichen Planungen (Raum, Zeit, Material, …)

K‘2

Die bisherigen Fokusse des beruflichen Werdegangs beeinflussen Herangehensweise der frühpädagogischen Fachkräften, weil:

- möglicherweise sehr wenig bis gar keine Präsenz von Theaterinhalten (Körperbezug) in Studium bzw. der Ausbildung
- Fachkräfte von Fürsorge- und Betreuungspflicht geprägt
- einschlägige Vorerfahrungen in Theaterarbeit mindern Begeisterung und Offenheit
- mehrheitlich ergebnisorientierte Kreativitätstechniken in Fachschulausbildung entgegen Prozessorientierung der Theaterpädagogik
- Ansicht der TUKI-Theaterpädagog*Innen ist, den frühpädagogischen Fachkräften vielfach Prinzipien und Inhalte ästhetischer Bildung vermitteln zu müssen
- Diskussion notwendig bezüglich Begrifflichkeiten ‚Kostüm‘ und ‚Bühnenbild‘ im Kontext der Theaterarbeit im Vergleich zum Kitaalltag („Faschingsästhetik“)

K‘3

Das potentielle Wirkungsfeld der Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte wird eingeschränkt durch Kita-typische Umstände, wie:

- Überangebot an Kreativmaterial überlagert positive Potentiale von Langeweile
- täglicher Umgang zwischen Fachkraft und Kind kann Phänomen der Fremdheit von darstellender Kunst und deren Potentiale behindern

- Theaterarbeit muss neben pädagogischem Kerngeschäft und anderen Projekten bestehen
- jahreszeitliche Orientierung entgegen der gewünschten Offenheit der Theaterarbeit
- Fokus auf das einzelne Kind entgegen Gruppenerlebnis/-dynamik
- Druck, den routinierten Tagesablauf einzuhalten
- Fachkräfte fühlen sich allgemein überlastet
- Theaterarbeit hat ein festes Zeitfenster, fließt thematisch/praktisch aber nicht in das Tagesgeschehen ein (Isolation)
- voller Wochenablauf

K‘4

Kontinuierliche Theaterproben/-stunden werden als realisierbar erachtet, wenn:

- Gruppengröße von max. 12 Kindern
- offene Angebotsgestaltung, aber verbindliche Gruppen in Probenprozess
- mindestens zwei Fachkräfte
- fester Termin in Wochenplanung
- Kinder ab 3 Jahren
- gemischtes Alter mit Fokus auf Jüngere
- Freiwilligkeit und wahrnehmbares Interesse der Kinder
- Beginn mit Ritual
- pro Einheit ca. 45 Minuten
- Bereitstellung finanzieller Mittel zur Instandhaltung und Ausstattung der räumlichen Gegebenheiten
- Partizipation der Kinder
- Improvisation

K‘5

Theaterarbeit über das ganze Jahr als zu langwierig erachtet – Arbeit in mehrtägigen Blöcken bevorzugt, weil:

- besonders intensive Arbeit
- klarer Planungsrahmen in geblockter Theaterarbeit (z. B. Material)
- Unterstützung der anderen Kolleg*Innen
- Terminierung außerhalb von Krankheitszeit, die für Ausfälle sorgt

K‘6

Theaterpädagog*Innen haben anders als Fachkräfte ein eher defizitäres Bild des emotionalen und sozialen Entwicklungsstands **von Zwei- bis Dreijährigen**, Fachkräfte sagen einige Formen der Theaterarbeit eignen sich auch für Dreijährige

K‘7

Theaterbegriff und allgemeine Kriterien von Theater aus Sicht von professionellen Theaterpädagog*Innen:

- Wiederholbarkeit
- Publikum
- Einsatz von Mitteln des Theaters (Licht, Bühne(nbild), Raum, Ton, Kostüm)
- bewusst miteinander agieren (hören, warten)
- verbindliche Regeln
- aber: Zwickmühle, allgemeine **Kriterien des Theaters** auf Theaterarbeit Kindern zu übertragen

K‘8

Das Theaterverständnis bzw. der Theaterbegriff im Kontext der Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte ist geprägt von:

- Entwicklungsprozess für Kinder und Erwachsene
- Theaterarbeit mündet in eine Form der Präsentation als Höhepunkt, die Ergebnisse sichtbar macht
- Theater benötigt kein Auswendiglernen und ist vielgestaltig
- abwechslungsreiche berufliche Aufgabe u. wertgeschätzte Konstante
- Anregung für Projekt und Alltag verbindende Themen
- Darstellung der eigenen Persönlichkeit von Kind und Erwachsenen
- Anregung für Beobachtung im Freispiel (Rollenspiele)
- Theaterarbeit hat bestimmte Verantwortliche, andere Kolleg*Innen nicht aktiv an Arbeit beteiligt (Zuständigkeit/Bereiche)
- Theaterschwerpunkt soll nach außen sichtbar sein (Zertifikat) und implementiert werden

K‘9

Der Aufführung/Präsentation wird eine besondere Bedeutung beigemessen, weil:

- sich Möglichkeiten vielgestaltiger Präsentationsformen ergeben (z. B. Mitmachtheater, ZuschauSpieler)
- sorgt für Stolz und Freude bei Eltern und Kindern
- Zwickmühle, ob Stolz der Kinder Befürwortung einer Aufführung rechtfertigt
- macht Arbeit sichtbar für andere Kinder, Eltern, Kolleg*Innen
- für Endprobenphase muss evtl. mehr Personal kalkuliert werden (min. 2 Verantwortliche pro Probe/Stunde)
- Aufführung versetzt wieder in erneute Aufmerksamkeit
- Zahlreiche Teilnahme der Familien an Aufführungen im Gegensatz zur geringen Teilnahme an anderen Angebotsformen
- als nicht wesentlich betrachtet und dennoch Routine

K‘10

Eine Aufführung der Kinder vor Publikum kann befürwortet, wenn:

- die kindgerechte Vermittlung der Bedeutung von Publikum Inhalt des Probenprozesses war
- die Kinder mindestens 5 Jahre alt sind
- die Kinder zugestimmt haben (Freiwilligkeit)
- die Aufführung Probenmaterie und -prozess widergespiegelt

K‘11

Die Kita-Leitung kann die Arbeitsqualität der verantwortlichen Fachkräfte positiv beeinflussen, wenn:

- sie Ansprechpartner bei Problemen ist
- die Fachkräfte in ihrem Willen zur Theaterarbeit bestärkt

K‘12

Die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion aller Verantwortlichen im gewünschten Maße wird erschwert durch:

- Druck, den routinierten Tagesablauf einzuhalten
- Druck, personelle Auswirkungen von Krankheit zu kompensieren

K‘13

Kontinuierliche Theaterarbeit bedeutet eine kollegiale Herausforderung in der Kita, weil:

- nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen
- Druck, personelle Auswirkungen z. B. von Krankheit zu kompensieren
- Legitimationsdruck und Erwartungshaltung der Eltern sowie anderer Kolleg*Innen
- dauerhafte Bemühungen um Transparenz
- die Theaterarbeit der dafür Verantwortlichen bedeutet für andere Kolleg*Innen in dieser Zeit mehr Arbeit und Verantwortungsübernahme

K‘14

die Offenheit der Theaters vs. Orientierung am Entwicklungsstand bei **Differenzierung der Theaterarbeit nach Altersgruppen** (auch Theaterstücke nach Altersgruppen differenziert zu besuchen, erschwert Organisation)

K‘15

Fachkräfte wünschen sich im Zusammenhang mit der Theaterarbeit:

- abwechslungsreiche, neue Inhalte
- Möglichkeit zur individuellen Methodenauswahl und –umsetzung durch täglichen Umgang mit Kindern
- Möglichkeit zur Kritikäußerung
- kontinuierliche Weiterbildung und Reflexion (auch des Verhaltens der Kinder)
- Verständnis für unterschiedliche Handlungslogiken von frühpädagogischen Fachkräften gegenüber Theaterpädagog*Innen/Künstler*Innen und
- fruchtbare Kooperation mit anderen Kitas, Theatern und Externen
- gute Vorbereitung
- Energie im Team
- Zeit, um Theaterarbeit transparent zu gestalten (entgegen Skepsis anderer Kolleg*Innen)
- intensiveres Miteinander zwischen Fachkraft und Kind als in Gruppenalltag

K‘16

Meinungsbild über ‚TUKI‘-Werkstätten:

- Qualifizierung durch 10 Werkstätten in zwei Jahren personell nicht möglich
- kein nachhaltiges Handlungswissen
- Kompendium der Werkstätten muss unmittelbar anknüpfend an Werkstatt herausgegeben werden (keine Mitschrift möglich, aber gewünscht)

K‘17

Theaterraum benötigt (Vorerfahrung zur Raumgestaltung für Theaterarbeit wünschenswert):
- Spiegel
- viel freie Fläche
- leistungsstarke Musikanlage
- Bühne, die die Kinder nutzen können
- Verkleidungsmaterialien
- Handpuppentheater
- dezente, ansprechende Wandfarbe

K‘18

Die Kooperation mit der Institution Theater bedarf einer ästhetischen Identifikation mit dem Theaterhaus, weil:
- Unterstützung von Kolleg*Innen abnehmen kann, wenn die dortigen Theaterstücke nicht gefallen
- Druck, zu Aufführungen gehen zu müssen entgegen Interesse an anderen Häusern
- Bild von Theater als Institution verbunden mit Ehrfurchtsgefühl
- Theater als Vorbild für die eigene Arbeit

K‘19

Eltern haben:
- zumeist keine Zeit Aufgaben übernehmen (Berufstätigkeit)
- Interesse daran, dass ihr Kind Theaterbesuche wahrnehmen kann

K‘20

In einer Kita, die nicht am TUKI-Jahr ‚Kontext Kita‘ teilnimmt, ist die frühpädagogische Fachkraft nicht in der Rolle der Anleitung, weil:

- Wahrnehmung unterschiedlicher Positionen von frühpädagogischer Fachkraft und Theaterpädagog*In (Anleitung vs. Begleitung)
- Theaterpädagog*In als Wegbereiter*In
- keine zweite Fachkraft dabei
- aktives Begleiten, aber nicht Anleiten der Theaterprobe/-stunde, da Fokus auf einzelne Kinder

K‘21

Nur die Fachkräfte, die TUKI-Werkstätten besucht haben, verfügen laut der Theaterpädagog*Innen über gutes Handwerkszeug“. Fachkräfte sehen sich jedoch auch ohne Werkstätten den Anforderungen theoretisch gewachsen.

Zusammenfassung und Übersicht der begünstigenden Faktoren

1. Fachliche Diskussionsbereitschaft gegenüber Legitimierungszwängen seitens der Eltern und Kolleg*Innen und damit einhergehende kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Erfordernissen des Theaterspiels. Dabei sind die eigenen Interessen und Bedürfnisse (darunter zählen u. a. auch Zeitkontingente im Dienstplan) zu reflektieren, wichtig zu nehmen und zu vertreten. Mangelnde beziehungsweise begrenzte Durchsetzungsfähigkeit ist ein Hindernis der Implementierung.

2. Kontinuierliche Reflexionsbereitschaft: Reflexion der eigenen Arbeit sowie Ermöglichung der Reflexion im Theaterteam und mit nicht-theaterverantwortlichen Kolleg*Innen. Dies erfordert auch das Wissen über verschiedene Reflexionsmethoden und -theorien.

3. Wissen um die positiven Potentiale von Langeweile, einfaches und begrenztes Material sowie Improvisation. Die professionell orientierte Theaterarbeit bedarf nicht nur einer unspezifischen Erweiterung des Theaterbegriffs der frühpädagogischen Fachkräfte, sondern dessen theaterwissenschaftliche beziehungsweise -pädagogische Ausformung.

4. Stetiges Bemühen um Transparenz der Theaterarbeit gegenüber Eltern, Kindern und Kolleg*Innen durch verschiedene Angebots-, Gesprächs- und Dokumentationsformen.

5. Loslösung der Theaterarbeit vom Kita-Jahreslauf. Die Theaterarbeit sollte ihre konzentriertesten Phasen nicht allein zu jahreszeitlichen Festen genießen.

6. Verbindlich im Dienstplan festgehaltene Zeit für praktisch- sowie theoriebezogene Vor- und Nachbereitungszeit, Dokumentation und Reflexion im Team.

7. Etablierung einer Feedbackkultur als fester und auf Fachwissen basierender Bestandteil der Kommunikation im Kollegium.

8. Die Leitungsperson der Kita sollte in Form von Gesprächen oder auch kleinen informellen Gesten die Arbeitsqualität und das Empfinden der verantwortlichen

Fachkräfte zu verbessern. Sie fungiert als offener Ansprechpartner bei Problemen und motiviert die Fachkräfte in ihrem Willen zur Theaterarbeit. Die Leitung sollte sich um fruchtbare Kooperation mit anderen Kitas, Theatern und Externen bemühen.

9. Begeisterung –im Sinne von Interesse, Experimentierfreude und Neugierde– ist eine erforderliche Grundhaltung der frühpädagogischen Fachkräfte, die es immerwährend persönlich zu reflektieren gilt.

10. Wissen um Bedeutung und begründeten Einsatz von ästhetischen Mitteln sowie spiel- und raumbezogenen Zeichen des Theaters. Individuelles Wissen hierzu muss vermittelt und in kollektives, begründetes Wissen überführt werden, um dem Anspruch professionell orientierter Theaterarbeit gerecht zu werden. Theater ist nicht beliebig.

11. Absolvierung mehrerer Weiterbildungseinheiten, die von professionell ausgebildeten Theaterpädagogog*Innen und/oder Theaterschaffenden angeleitet werden. Direkt nach Abschluss einer Einheit muss eine Gedankenstütze (Kompendium) mit Theorie- und Praxisinhalten an die Fachkräfte weitergegeben werden.

12. Unbedingte Reflexion im Team zum Alter und Entwicklungsstand der Kinder unter Beachtung der verschiedener Gruppierungsmöglichkeiten (z. B. Altersdifferenzierung).

13. Fachkräfte sollten bestrebt sein, das Konzept der Fremdheit (Differenzerfahrung) in ihre Arbeit mit einzubeziehen und Irritationen als erstrebenswert aufzufassen, gezielt zu suchen und zu ermöglichen.

14. Kontinuierliche Theaterproben/-stunden werden als gut realisierbar erachtet, wenn folgende Punkte erfüllt sind:
    - eine Gruppengröße von maximal 12 Kindern
    - eine offene Angebotsgestaltung, aber verbindliche Gruppen im Probenprozess
    - mindestens zwei Fachkräfte
    - ein fester Termin in der Wochenplanung
    - (fakultativ) mit Kindern ab 3 Jahren

- gemischtes Alter, aber ein Fokus auf Jüngere
- Freiwilligkeit und wahrnehmbares Interesse der Kinder
- Beginn mit Ritual
- pro Einheit ca. 45 Minuten Zeit
- Partizipation der Kinder
- von Improvisation ausgehend

15. Umfassende Reflexion der Theatermittel, -methoden und daraus resultierenden Erfordernisse durch die frühpädagogischen Fachkräfte, um begründete Raumentscheidungen und -gestaltungen im Rahmen der Kita-Gegebenheiten zu (Verweis auf 1. – Diskussionsbereitschaft).
Die Wandgestaltung sollte dezent gehalten sein, da sie sonst unwillkürlich Einfluss auf das Theaterspiel nehmen kann.

16. Theater erfordert grundlegend viel freie Fläche, nur selten ein Bühnenpodest.

17. Reflexion des Umstands, dass kontinuierliche Theaterarbeit über das ganze Jahr hinweg für Kinder und Erwachsene langwierig und ermüdend wirken kann. Im Sinne von theaterpädagogischer Kontinuität und Nachhaltigkeit wäre eine mehrmonatige Teilung zu durchdenken, nicht nur mehrtägige Projekte.

18. Fachliche Vermittlung von Maximen, Inhalten und Methoden des postdramatischen Theaters an die frühpädagogischen Fachkräfte. Einem Analogieschluss von Juliane Steinmann nach vereint Frühpädagogik und postdramatisches Theater eine „große Anschlussfähigkeit“[1]. „Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementation ist „die Identifikation des mit der Aufgabenerfüllung betrauten Personals mit den Programmzielen“[2].

19. Methodenwissen um vielgestaltige Präsentationsformen (Konzepte/Formen des Mitmachtheaters und des „ZuschauSpielers“)

[1] Steinmann, Juliane (2015)
[2] Mayntz 1983, zit. n. Luchte 2005, S. 48

20. Den zentralen Aspekt *Publikum* mit den Kindern fortwährend thematisieren, darüber philosophieren.

21. Aufführungen sollen Probenmaterie und -prozess widergespiegeln. Sie sollen nicht isoliert für sich stehen, sondern die Probenentwicklung, die die Kinder durchlaufen haben, transportieren.

22. Eine Kooperation mit der Institution Theater bedarf einer ästhetischen Identifikation mit dem Theaterhaus. Werden diese Wunschvorstellungen enttäuscht und/oder entsprechen auch die Stücke nicht den Erwartungen, kann die Unterstützung von Kolleg*Innen abnehmen, da Widerwillen und Unbehagen entstehen.

23. Fachkräfte wünschen sich stets abwechslungsreiche, neue Impulse für ihre Theaterarbeit.

24. Thematisierung und gemeinsame Reflexion der unterschiedlichen Handlungslogiken von Theaterpädagog*Innen und frühpädagogischen Fachkräften, geprägt von Verständnis, Wertschätzung und Interesse.

25. Die allmähliche Loslösung aus der Kooperation („Kontext Kita“) muss mit besonderem Fokus betrachtet und begleitet werden, um das intendierte Ergebnis der Selbsttätigkeit und Implementierungen erreichen zu können.

TUKI* THEATER & KITA

PARTNERSCHAFTEN IN BERLIN

WARUM Theater mit Kita-Kindern?

Theater mit Kindern ist ….
überraschend, herausfordernd, abenteuerlich, immer auf Entdeckungssuche

Theater mit Kindern braucht….
Offenheit, Mut, Raum, Leitung, Kreativität, Spontaneität, Flexibilität, Regeln, Engagement und Zeit.

Theater mit Kindern darf….
ermutigen, überall stattfinden, experimentelle Formen haben, individuell sein.

Theater mit Kindern kann….
Überraschungen bringen, neue Horizonte eröffnen, herausfordern und soll alle Sinne ansprechen.

Theater mit Kindern muss…
NICHTS.

*Perspektive: Erzieher/innen; Januar 2014

TuKi* THEATER & KITA
PARTNERSCHAFTEN IN BERLIN

WARUM Theater mit Kita-Kindern?

Theater mit Kindern ist ….
Der Versuch einer ästhetischen Begegnung mit verschiedenen Künsten, ein Spiel mit Perspektiven, Rollen und Hierarchien, eine besondere Form des sozialen Austausches.

Theater mit Kindern braucht….
Vertrauen, Freiraum und einen strukturellen Rahmen; Ressourcen, Material und Spielfreude!

Theater mit Kindern darf….
etwas wagen, aus dem Rahmen fallen, Grenzen überschreiten, verrückt sein, scheitern – alles, außer langweilig sein!

Theater mit Kindern kann….
für alle Beteiligten anstrengend, aber auch ansteckend sein und Inspiration für das erwachsene Theater liefern.

Theater mit Kindern muss…
mit Kindern gemeinsam erarbeitet werden und ihre Themen und Persönlichkeiten ernst nehmen.

*Perspektive Theaterschaffende Januar 2014

Tab. 1: Erster Durchgang der Zusammenfassung					
Fall	**Seite**	**Nr.**	**Paraphrase**	**Generalisierung**	**Reduktion**
E1	**E1-1**	**1**	etwa 11 bis 12 Kinder in der Gruppe gehabt, toll geklappt	gute Ausgangsbedingung mit Gruppengröße von bis zu 12 Kindern	**K1-E1** **Kontinuierliche Theaterproben/-stunden werden realisiert durch:** - Gruppengröße von bis zu 12 Kindern - Kinder ab drei Jahren - gemischtes Alter mit Fokus auf Jüngere - Freiwilligkeit und wahrnehmbares Interesse der Kinder - offene Angebotsgestaltung - fester Tag in Wochenplanung - Beginn mit Ritual - pro Einheit ca. 45 Minuten - mindestens zwei Fachkräfte in Probe/Stunde **K2-E1** **Kontinuierliche Theaterarbeit bedeutet eine kollegiale Herausforderung, weil:** - dauerhafte Bemühungen um Transparenz - nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen - die Theaterarbeit ist für andere Kolleg*Innen nicht sichtbar - die Theaterarbeit der dafür Ver-
		2	Gruppe war gemischt, aber vor allem jüngere Kinder	Gruppenalter war gemischt, vor allem aber jüngere Kinder	
		3	Präsentation hat viel Spaß gemacht	Präsentation hat Spaß gemacht	
		4	es war nicht typisches Bühnentheater, sondern Stationentheater in der Kita	kein Bühnentheater, sondern Stationentheater in Kita	
		5	Präsentation hat den Kindern viel Spaß gemacht	Präsentation hat Kindern Spaß gemacht	
		6	die Eltern hatten Spaß bei der Präsentation	Präsentation hat Eltern Spaß gemacht	
		7	Präsentation am Vormittag schwierig, da Eltern berufstätig sind	berufstätige Eltern können Kita am Vormittag teilweise nicht besuchen	
		8	Kinder deren Eltern nicht bei der Präsentation waren, waren merklich traurig während des Spiels	Auswirkungen des Fernbleibens der eignen Eltern auf die spielenden Kinder	
	E1-2	**9**	es wird beobachtet, ob die Kinder wirklich Lust haben	Kinder sollen Interesse an Theater zeigen	
		10	im zweiten Jahr zweite Gruppe eröffnet, da mehr Kinder Lust hatten	nach erster Präsentation hatten deutlich mehr Kinder Lust auf Theater	
		11	TUKI-Angebot offen gestaltet	Theater-Angebot wird offen gestaltet	
		12	andere Kollegen kriegen nie wirklich mit, was bei TUKI gemacht wird	Theaterarbeit ist für andere Kolleg*Innen nicht sichtbar	
		13	schwierig TUKI in er Einrichtung zu verbreiten	Theaterarbeit in Einrichtungsstrukturen zu integrieren, ist schwierig	
		14	Präsentation nochmals aufgeführt damit Kollegen sehen, was in einem Jahr entstanden ist	Legitimierungsdruck gegenüber anderen Kolleg*Innen	

		15	Umsetzung schwierig, es ins Team oder in die Einrichtung zu bringen	Transparenz gegenüber anderen Kolleg*Innen schwierig	antwortlichen bedeutet für andere Kolleg*Innen in dieser Zeit mehr Arbeit und Verantwortungsübernahme - Legitimierungsdruck gegenüber anderen Kolleg*Innen
		16	drei Kollegen im TUKI-Team	drei Personen für Theaterarbeit verantwortlich	
		17	schwierig alle ins Boot zu kriegen	nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen	
		18	wollen TUKI-Kita werden	Theaterschwerpunkt soll nach außen sichtbar sein	
		19	Ziel ist, die Arbeit nach den drei Jahren weiterzuführen	Einrichtung will Theaterarbeit implementieren	**K3-E1** **Die kontinuierliche Reflexion aller Verantwortlichen im gewünschten Maße und die Teilnahme an relevanten Weiterbildungen wird erschwert durch:** - Druck, personelle Auswirkungen z. B. von Krankheit und Urlaub zu kompensieren - Druck, den routinierten Tagesablauf einzuhalten
		20	möchten Arbeit sehr gern weiterführen	~~Einrichtung will Theaterarbeit implementieren~~	
		21	die anderen Kollegen kriegen nicht mit, was gemacht wird	Theaterarbeit ist für andere Kolleg*Innen nicht sichtbar	
		22	am Anfang nicht genau gewusst, was auf einen zukommt	Einführung von Theaterarbeit mit Unsicherheit verbunden	
		23	wie alles abläuft, war schwer einzuschätzen	~~Abläufe von Theaterarbeit mit Unsicherheit verbunden~~	
		24	muss es selbst erleben, um wirklich zu verstehen, was dahinter steckt	Theaterarbeit lebt von praktischer Erfahrung	
		25	andere Kollegen halten den Kopf hin und Rücken frei wenn TUKI-Team sich für 2 Stunden rauszieht	die Theaterarbeit der Verantwortlichen bedeutet für andere Kolleg*Innen in dieser Zeit mehr Arbeit und Verantwortungsübernahme	**K4-E1** **Das Theaterverständnis bzw. der Theaterbegriff im Kontext der Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte ist geprägt von:** - Theater setzt Freiwilligkeit voraus - möglicherweise sehr wenig bis gar keine Präsenz von Theaterinhalten im Studium bzw. der Aus-
	E1-3	**26**	Vorbereitungszeit, TUKI-Stunden, Nachbereitungszeit, Besprechungszeit ist Zeit, in der die anderen für das TUKI-Team mitarbeiten	~~die Theaterarbeit der Verantwortlichen bedeutet für andere Kolleg*Innen in dieser Zeit mehr Arbeit~~	
		27	ist ein großes Projekt und muss durchgeführt werden	Druck, Projekt durchzuführen	
		28	andere Kollegen mit in die Probe zu	Druck, personelle Auswirkungen von	

			nehmen ging nicht, wenn wegen Krankheit und Urlaub die Betreuung der anderen Kindern abgedeckt sein muss	Krankheit und Urlaub zu kompensieren, erschwert Theaterarbeit	bildung - Theaterarbeit mit Kindern ist prozessorientiert - Theaterarbeit mündet in eine Form der Präsentation, die Ergebnisse sichtbar macht - Theater benötigt kein Auswendiglernen und ist vielgestaltig - einige Formen der Theaterarbeit eignen sich auf für Dreijährige - abwechslungsreiche berufliche Aufgabe **K5-E1** **Der Aufführung/Präsentation wird eine besondere Bedeutung beigemessen, weil:** - nach erster Präsentation hatten deutlich mehr Kinder Lust auf Theater - Präsentation hat Eltern und Kindern Spaß gemacht - für Endprobenphase muss evtl. mehr Personal kalkuliert werden (min. 2 Verantwortliche pro Probe/Stunde) - Aufführung dokumentiert Ergebnisse und Potentiale der Theaterarbeit, insbesondere mit jungen Kinder - Aufführung versetzt wieder in
		29	alle Bereichen müssen parallel funktionieren	Theaterarbeit ist dem pädagogischen Kerngeschäft der Kita untergeordnet	
		30	vor Aufführung immer zwei aus TUKI-Team mit in Probe, die Abläufe kennen	mehr Personal in Theaterarbeit nötig je näher Aufführung	
		31	gut, wenn mindestens zwei mit in Probe sind	gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen zusammen arbeiten	
		32	ist schwierig, TUKI mit Kita-Alltag zu vereinen und zu verbinden	~~Theaterarbeit in Einrichtungsstrukturen zu integrieren, ist schwierig~~	
		33	habe versucht andere Kollegen mit in die Probe zu nehmen zum Kennenlernen	Anliegen, die Theaterarbeit zu öffnen und transparent zu gestalten	
		34	wäre schön, wenn zwei Personen auf Gesamtreffen wären	gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen gemeinsam an Weiterbildungen teilnehmen	
		35	bei drei Treffen war immer nur eine Kollegin da	Druck, personelle Einschränkungen zu kompensieren, erschwert Teilnahme an Weiterbildungen	
		36	Freitag als TUKI-Tag hat sich so eingepegelt	Theaterarbeit hat festen Tag im Wochenablauf	
		37	Freitag ist schwierig, weil es gleichzeitig Spielzeugtag ist	Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten	
		38	es ist schwierig, die Kinder am Spielzeugtag für TUKI zu begeistern	~~Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten~~	
		39	alle anderen Tage sind schon verplant, sehr volle Woche	voller Wochenablauf beeinflusst organisationale Entscheidungen	

		40	Freitag ist einfach TUKI-Tag, das ist für alle klar und die anderen Kollegen finden es auch gut	~~Theaterarbeit hat festen Tag im Wochenablauf~~	erneute Aufmerksamkeit - Zahlreiche Teilnahme der Familien an Aufführungen im Gegensatz zur geringen Teilnahme an anderen Angebotsformen **K6-E1** **Die strukturellen Abläufe der Kita beeinflussen das Wirkungsfeld der Theaterarbeit weil:** - Theaterschwerpunkt soll nach außen sichtbar sein (Zertifikat) - Theaterarbeit soll konzeptionell implementiert werden - „Abschlusszwang der Theaterprojektarbeit, hohe Priorität - Theaterarbeit ist dem pädagogischen Kerngeschäft der Kita untergeordnet (fixierte Routinen) - Theaterarbeit konkurriert stets mit anderen Projekten - voller Wochenablauf beeinflusst organisationale Entscheidungen - Theaterarbeit hat ein festes Zeitfenster am Vormittag, fließt thematisch/praktisch aber nicht in das Tagesgeschehen ein
	E1-4	**41**	von 10 bis 12 Uhr ist TUKI-Zeit	~~Theaterarbeit hat ein festes Zeitfenster am Vormittag~~	
		42	TUKI-Stunden beginnen mit Ritual	TUKI-Stunden beginnen mit Ritual	
		43	pro Gruppe immer etwa eine Dreivierteilstunde	pro Gruppe immer etwa eine Dreivierteilstunde	
		44	sehr schwierig sich nach TUKI-Stunden zu besprechen da danach Mittagszeit ist	~~anschließende Mittagszeit erschwert Reflexionsgespräche~~	
		45	am besten wäre es, wenn sich alle drei TUKI-Kollegen zusammensetzen könnten, aber das ist teilweise nicht machbar	Druck, Tagesablauf einzuhalten, erschwert effektive Reflexionsgespräche	
		46	Besprechungszeit danach manchmal geklappt	~~Druck, Tagesablauf einzuhalten, erschwert effektive Reflexionsgespräche~~	
		47	Besprechungszeit manchmal nur kurze Auswertung und Terminvereinbarung	~~effektive Reflexionsgespräche aufgrund von Zeitdruck verkürzt und unvollständig~~	
	E1-5	**48**	meistens können nicht alle drei in der Besprechung sein	~~Druck, Tagesablauf einzuhalten, erschwert effektive Reflexionsgespräche~~	
		49	nach TUKI geht Tag ganz normal weiter	Theaterarbeit hat ein festes Zeitfenster am Vormittag und fließt nicht in das Tagesgeschehen ein	
		50	ist schwierig, dass sie drei Stunden für andere Kollegen nicht ansprechbar sind	~~die Theaterarbeit der Verantwortlichen bedeutet für andere Kolleg*Innen in dieser Zeit mehr Arbeit~~	
		51	Wunsch des TUKI-Teams , eine halbe Stunde feste Vor- und Nachbesprechungszeit zu haben	~~Druck, Tagesablauf einzuhalten, erschwert effektive Reflexionsgespräche~~	

		52	die meiste Zeit je einer in einer TUKI-Gruppe	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen in Theaterprobe sind~~	**K7-E1** Die kontinuierliche Theaterarbeit erfordert von den Verantwortlichen **Begeisterung** **K8-E1** **Fachkräfte wünschen sich im Zusammenhang mit der Theaterarbeit:** - Kita-Leitung als Ansprechpartner bei Problemen - Austausch mit anderen Kitas - Neues bzw. Abwechslung (sonst mühselig, auch Aspekt der Ganzjährigkeit ermüdend) **K9-E1** **‚TUKI'-Werkstätten** - Qualifizierung durch 10 Werkstätten in zwei Jahren personell nicht möglich - kein nachhaltiges Handlungswissen - Kompendium der Werkstätten muss unmittelbar anknüpfend an Werkstatt herausgegeben werden (keine Mitschrift möglich, aber gewünscht)
		53	schöner wären alle drei, um alles mitzukriegen, ist aber nicht machbar	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen zusammen arbeiten~~	
		54	war für alte Kitaleitung wichtig, dass TUKI weitergeführt wird	Theaterarbeit hat als Projekt hohe Priorität	
		55	TUKI soll mit Begeisterung gemacht werden	Theaterarbeit verlangt Begeisterung der Verantwortlichen	
		56	alte Kitaleitung hat sich für regelmäßige Gesprächsrunden eingesetzt	regelmäßige Besprechungen auch von Leitungsebene gewünscht	
		57	TUKI für neue Kitaleitung ein wichtiger Punkt neben vielen neuen Sachen	~~Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten~~	
		58	TUKI-Team während neuer Kitaleitung teilweise auf sich allein gestellt	~~nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen~~	
	E1-6	**59**	auch andere Kitas hatten ein Problem damit nicht drei Jahre für Werkstätten Zeit zu haben	Austausch mit anderen Kitas über Theaterarbeit	
		60	wir schaffen zehn Werkstätten nicht in zwei Jahren	Qualifizierung durch 10 Werkstätten in zwei Jahren personell nicht möglich	
		61	müssen sich für Werkstatt freistellen	~~Legitimierungsdruck gegenüber anderen Kolleg*Innen~~	
		62	es können nicht alle drei zu einer Werkstatt gehen	~~Druck, personelle Einschränkungen zu kompensieren, erschwert Teilnahme an Weiterbildungen~~	
		63	wenn zwei zur Werkstatt können, ist das schön	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen zusammen arbeiten~~	
		64	Leitung hat sich bei Problemen ein-	Kita-Leitung als Ansprechpartner bei	

			gesetzt	Problemen	**K10-E1** **Theaterraum benötigt:** - Spiegel - viel freie Fläche - leistungsstarke Musikanlage - Vorerfahrung zur Raumgestaltung für Theaterarbeit wünschenswert - Bühne, die die Kinder nutzen können - Verkleidungsmaterialien - Handpuppentheater - dezente, ansprechende Wandfarbe **K11-E1** **Eltern haben:** - zumeist keine Zet Aufgaben übernehmen - Interesse daran, dass ihr Kind Theaterbesuche wahrnehmen kann **K12-E1** Anliegen, **Theaterstücke nach Altersgruppen differenziert** zu besuchen (verlangt mehrere Theaterbesuch, erschwerte Organisation
		65	Alles umsonst, wenn man kein Zertifikat bekommt?	~~Ziel ist es, Theaterschwerpunkt nach außen sichtbar zu machen~~	
		66	hat das TUKI-Team sichtlich mitgenommen, dass es Unsicherheiten und Probleme hab	Unsicherheit und Probleme mindern Souveränität der Verantwortlichen	
		67	von der Leitungsebene her gut	~~Kita-Leitung als Ansprechpartner bei Problemen~~	
		68	am Anfang sehr viel Aufgaben und viel aus dem Alltag raus gewesen	~~Einführung von Theaterarbeit mit sehr arbeitsintensiv~~	
		69	dass das TUKI-Team oft aus dem Alltag raus war, war für Kollegen schwierig	~~die Theaterarbeit der Verantwortlichen bedeutet für andere Kolleg*Innen in dieser Zeit mehr Arbeit und Verantwortung~~	
		70	haben versucht, TUKI in Teambesprechungen einzubringen, ist trotzdem schwierig gewesen	~~Legitimierungsdruck gegenüber anderen Kolleg*Innen~~	
		71	Teamsitzung gestaltet, weil Kollegen die Theaterpädagogin kaum kennen	~~Anliegen, die Theaterarbeit zu öffnen und transparent zu gestalten~~	
		72	war schön zu sehen, wie viel Spaß Kollegen bei TUKI hatten		
		73	nach zwei Jahren TUKI läuft es mit Kollegen besser, weil sie wissen das TUKI gemacht werden muss	nach zwei Jahren hat sich Theaterarbeit etabliert	
		74	schwierig eine Möglichkeit zu finden, alle einzubeziehen	~~Anliegen, die Theaterarbeit zu öffnen und transparent zu gestalten~~	
	E1-7	**75**	als Einrichtung personell schlechter besetzt war, war es schwieriger als aktuell gut besetzt	~~Druck, personelle Schwierigkeiten zu kompensieren, erschwert Theaterarbeit~~	
		76	TUKI soll kleines Markenzeichen werden	~~Ziel ist es, Theaterschwerpunkt nach außen sichtbar zu machen~~	

		77	TUKI fließt in die Konzeptionserarbeitung ein	~~Einrichtung will Theaterarbeit implementieren~~	
		78	war schön, dass auch Kollegen TUKI selbstverständlich in Konzeptionsformulierungen einfließen ließen	~~Einrichtung will Theaterarbeit implementieren~~	
		79	aus Alltag rauszukommen und Dinge anders zu machen ist nicht einfach	Alltag verursacht fixierte Routinen	
		80	es ist leichter zu zweit in TUKI-Gruppe zu sein als wenn einer alles allein gestaltet	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen zusammen arbeiten~~	
		81	Theater war im Studium nicht so wirklich präsent	Theaterarbeit im Studium nicht präsent	
		82	im Studium gewisse Spiele gemacht, die in Werkstätten wiedererkannt wurden	vereinzelt Auflockerungs- und Kennenlernspiele aus Theaterpädagogik in Studium	
		83	Auflockerungs- und Kennenlernspiele gemacht, sonst Theater eher selten	~~vereinzelt Auflockerungs- und Kennenlernspiele aus Theaterpädagogik in Studium~~	
		84	Kommilitonen hat keinen Bock auf Theater	negatives Meinungsbild der Kohorte erschwert Integration von Theaterarbeit im Studium	
	E1-8	**85**	Kommilitonen hatten keine Luft auf lustige Spiele	~~negatives Meinungsbild der Kohorte erschwert Integration von Theaterarbeit im Studium~~	
		86	nicht viel Theater im Studium gemacht	~~Theaterarbeit im Studium nicht präsent~~	
		87	Theater kam als Modul oder Seminar nicht im Studium vor	~~Theaterarbeit im Studium nicht präsent~~	
		88	kein Feedback von Kollegen, dass sie Aktionen der Werkstätten aus Ausbildung kannten	keine konkreten Vorerfahrungen zur Theaterarbeit durch Berufsausbildung	

		89	kein Feedback von Kollegen zur Vorerfahrungen in der Theaterarbeit mit jungen Kindern	~~keine konkreten Vorerfahrungen zur Theaterarbeit durch Berufsausbildung~~	
		90	musikalische Werkstatt sehr schön, aber keine große Erinnerung mehr dran da zu lang her	~~Werkstattinhalte verstetigen sich nicht~~	
		91	war schwierig, dass oft die gleichen Spiele gespielt wurden	zu viele Gemeinsamkeiten der Werkstattinhalte machen Teilnahme mühselig	
		91	man hofft in Werkstätten drauf, was Neues zu lernen	gehofft, Neues zu lernen	
		92	so begeistert von Schattentheater, dass die meisten Sachen dafür besorgt wurden	Begeisterung für Schattentheater inspirierte zu Selbsttätigkeit	
	E1-9	**93**	Schattentheater macht eine Menge Spaß, viel mitgenommen für eigene Einrichtung	~~Begeisterung für Schattentheater inspirierte zu Selbsttätigkeit~~	
		94	aus Schattentheaterwerkstatt am meisten mitgenommen, weil sonst Werkstätten sehr ähnlich waren	kein nachhaltiges Handlungswissen durch zu viele Gemeinsamkeiten der Werkstätten	
		95	nie geschafft, alle Spiele mitzuschreiben	Verfassen von Mitschriften parallel zur Werkstatt nicht möglich	
		96	Werkstattmitschriften erst danach kompakt bekommen, wäre besser gewesen direkt danach, weil noch im Kopf	Kompendium der Werkstätten muss unmittelbar anknüpfend an Werkstatt herausgegeben werden	
		97	weiß einige Sachen nicht mehr genau, muss alles irgendwann nachlesen	~~kein nachhaltiges Handlungswissen durch Werkstätten~~	
		98	haben einen Theaterraum, der seit zwei Jahren in Arbeit ist	Kita hat Theaterraum	

		99	ist Theaterraum geworden, weil er großen Spiegel hat, der verdeckt werden kann	eigenes Spiegelbild betrachten zu können, ist für Theaterarbeit	
		100	Spiegel ist für Theaterarbeit wichtig, da Kinder ihr Spiel sehen können, muss aber auch verdeckt werden können	~~eigenes Spiegelbild betrachten zu können, ist für Theaterarbeit~~	
		101	Podeste nicht als Bühne in Verwendung, da der freie Raum mehr Platz bietet	Bühnenraum benötigt viel Platz	
		102	Theaterraum ist nicht so vollgestellt wie andere Räume	Theaterraum bietet mehr freie Fläche als andere Räume	
		103	wollen Subwoofer, um laut Musik spielen zu können	Theaterraum benötigt leistungsstarke Musikanlage	
		104	weiß nicht, wie man sich einen Theaterraum vorstellen soll	keine Vorerfahrung zur Raumgestaltung für Theaterarbeit	
		105	für uns ist es der Theaterraum, weil da Theater gespielt werden kann	~~Theaterraum bietet mehr freie Fläche als andere Räume~~	
		106	kleine Bühne da, auf der sich Kinder gern präsentieren	Theaterraum hat eine Bühne, die die Kinder nutzen können	
		107	Kinder verkleiden sich gerne	Kinder verkleiden sich gerne	
		108	Handpuppentheater gehört dazu	Handpuppentheater gehört dazu	
	E1-10	**109**	TUKI-Stunden finden in dem Raum statt, weil er durch große Fläche Platz bietet	~~Theaterraum bietet mehr freie Fläche als andere Räume~~	
		110	Theaterraum von den Farben her (gelb) ansprechend	Wandfarbe des Theaterraums ist ansprechend	
		111	TUKI-Stunde im blauen Sportraum wirkte nicht so wie im Theaterraum	Theaterraum etabliert sich selbst	
		112	in TUKI-Arbeit ist der Weg das Ziel	Theaterarbeit ist prozessorientiert	
		113	es ist schön Ergebnis in Aufführung	Theaterarbeit mündet in eine Auffüh-	

			zu sehen	rung, die Ergebnisse sichtbar macht	
		114	bei Aufführungen gemerkt, dass man auch mit kleinen Kindern viel machen kann	Aufführung lässt Potentiale der Theaterarbeit mit jungen Kinder erkennen	
		115	Theater muss kein Auswendiglernen sein, kann anders gestaltet werden	Theater benötigt kein Auswendiglernen und ist vielgestaltig	
		116	man auch mit Dreijährigen gewisse Sachen im Theater machen	einige Formen der Theaterarbeit eignen sich auf für Dreijährige	
		117	Theaterarbeit mit kleinen Kindern schön und spannend	Theaterarbeit mit kleinen Kindern ist schön und spannend	
		118	Theater ist nicht, auf der Bühne auswendig gelernten Text aufzusagen, sondern viele andere Möglichkeiten	~~Theater benötigt kein Auswendiglernen und ist vielgestaltig~~	
		119	jede TUKI-Stunde ein Aha-Erlebnis für sich	jede Theaterprobe lässt Neues erkennen	
		120	am Ende des TUKI-Jahres fehlt Kindern und Erziehern die Lust	kontinuierliche Theaterarbeit über ein ganzes Jahr ist ermüdend	
		121	das gleiche zu proben, macht lustlos	~~kontinuierliche Theaterarbeit über ein ganzes Jahr ist ermüdend~~	
		122	bei Aufführung aber Lustlosigkeit verschwunden, war toll	Aufführung versetzt wieder in Aufmerksamkeit	
		123	von ca. 120 Eltern weniger als 10 zu TUKI-Elternnachmittag anwesend, war schade	geringes elterliches Interesse an Veranschaulichung der Theaterarbeit wird bedauert	
	E1-11	**124**	Gefühl, Eltern wollen, dass ihre Kinder an TUKI teilnehmen, aber wollen nichts selbst tun	Eltern möchten im Rahmen der Theaterarbeit keine Aufgaben übernehmen	
		125	TUKI-Elternnachmittag schöne Möglichkeit, Alltag der Kinder und Theaterpädagogin kennenzulernen	~~Anliegen, die Theaterarbeit zu öffnen und transparent zu gestalten~~	
		126	TUKI-Elternnachmittag nicht gut	~~geringes elterliches Interesse an Veran-~~	

			angenommen	~~schaulichung der Theaterarbeit wird bedauert~~	
		127	bei Aufführung im Theater überraschenderweise sehr viel Familie da	Zahlreiche Teilnahme der Familien an Aufführungen frappierend	
		128	Theaterbesuche im letzten Jahr zu kurz gekommen	Theaterbesuche im 2. Partnerschaftsjahr zu kurz gekommen	
		129	Organisation der Theaterbesuche schwierig, da mindestens 3 Termine notwendig, damit alle Kinder dabei sein können	Anliegen, Theaterstücke nach Altersgruppen differenziert zu besuchen, erschwert Organisation	
		130	Theaterbesuche jeweils für größere, mittlere und kleinste Kinder	Anliegen, Theaterstücke nach Altersgruppen differenziert zu besuchen, verlangt mehrere Theaterbesuche	
		131	alle Kinder sollen Möglichkeit haben ins Theater zu gehen	~~Theater-Angebot wird offen gestaltet~~	
		132	Eltern fragen nach warum Kind nicht mit ins Theater konnte	Eltern haben Interesse daran, dass ihr Kind Theaterbesuche wahrnehmen kann	
		133	gleich alle drei Theaterbesuche auf einmal planen, sonst entfällt es einem	~~Anliegen, Theaterstücke nach Altersgruppen differenziert zu besuchen, verlangt mehrere Theaterbesuche~~	

Tab. 3: Erster Durchgang der Zusammenfassung

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
E2	**E2-1**	**1**	Projekt ganz toll	~~Theaterarbeit positiv bewertet~~	**K1-E2** **Kontinuierliche Theaterarbeit erfordert von den verantwortlichen Fachkräften:** - Diskussionsbereitschaft - Begeisterung **K2-E2** persönliche, einschlägige **Vorerfahrungen** in Theaterarbeit mindern Begeisterung und Offenheit **K3-E2** **Die Kooperation mit der Institution Theater bedarf einer ästhetischen Identifikation mit dem Haus, weil:** - Unterstützung von Kolleg*Innen abnehmen kann, wenn die dortigen Theaterstücke nicht gefallen - Druck, zu Aufführungen gehen zu müssen entgegen Interesse an anderen Häusern - Bild von Theater als Institution verbunden mit Ehrfurchtsgefühl - Theater als Vorbild für die eigene Arbeit
		2	Verbindung von Theater und Kita bietet viele Möglichkeiten in Berlin	~~Berlin bietet viele Möglichkeiten für Theaterarbeit~~	
		3	man wusste wenig von einander	Beteiligte wenig von einander gewusst	
		4	große Schnittmenge und pädagogischer Arbeit und Theaterpädagogik	große Schnittmenge von Kindheits- und Theaterpädagogik	
		5	Missverständnisse weil Spiele in Werkstätten aus dem Kitaalltag bekannt	davon ausgegangen, dass Inhalte der Werkstätten eher neu sind	
		6	große Diskussion in Kita in Werkstätten Tiere spielen zu müssen	Diskussion über Häufigkeit von Tierrollenspielen	
		7	mit Kindern immer wieder Tierrollenspiele	~~davon ausgegangen, dass Inhalte der Werkstätten eher neu sind~~	
		8	Werkstattprinzip gefallen und bereichert	Werkstattprinzip gefallen und bereichert	
	E2-2	**9**	Kita ist ein Haus, das eh schon viel macht	Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten	
		10	Neues der Theaterarbeit war nicht so berauschend	einschlägige Vorerfahrungen in Theaterarbeit mindern Begeisterung	
		11	ist eigentlich Standard	Erfahrenes als Standard empfunden	
		12	manchmal nicht wohlgefühlt	~~manchmal nicht wohlgefühlt deswegen~~	
		13	Unterschied, ob man mit Theatererfahrung reinkommt oder nicht.	~~einschlägige Vorerfahrungen in Theaterarbeit mindern Begeisterung~~	
		14	beide Fachkräfte Theatererfahrung	beide Fachkräfte Theatererfahrung	
		15	nicht mehr so den Aha-Effekt	~~einschlägige Vorerfahrungen in Theaterarbeit mindern Begeisterung~~	
		16	Gefühl, in vielen anderen Kitas Fülle an Sachen neu	~~einschlägige Vorerfahrungen in Theaterarbeit mindern Begeisterung~~	

		17	schon viel gemacht, nicht mehr neu	~~einschlägige Vorerfahrungen in Theaterarbeit mindern Begeisterung~~	**K4-E2** **Fachkräfte wünschen sich im Zusammenhang mit der Theaterarbeit:** - abwechslungsreiche, neue Inhalte - Unterstützung und Ermutigung durch Externe, wenn benötigt - Möglichkeit zur Kritikäußerung - kontinuierliche Weiterbildung - Verständnis für unterschiedliche Handlungslogiken von frühpädagogischen Fachkräften gegenüber Theaterpädagog*Innen/Künstler*Innen und - furchtbare Kooperation mit anderen Kitas, Theatern und Externen (reiche Kulturlandschaft in Berlin) **K5-E2** **Theater selbst anzuleiten als „befreiend“ betrachtet, weil:** - Zusammenarbeit mit Theaterpädagog*In mitunter als supprimierend empfunden - durch täglichen Umgang eine individuelle Methodenauswahl und –umsetzung möglich - intensiveres Miteinander zwischen Fachkraft und Kind als in Gruppenalltag
		18	schön, dass gut Projekt untermauert ist	~~Werkstattprinzip gefallen und bereichert~~	
		19	jemand an der Hand, der unterstützt und ermutigt	Bedürfnis nach Unterstützung und Ermutigung, wenn benötigt	
		20	Werkstätten waren wertvoll	~~Werkstattprinzip gefallen und bereichert~~	
		21	schon immer kleine Bühne gehabt	~~schon immer kleine Bühne gehabt~~	
		22	TUKI ist Anreiz sich mehr um Bühne zu kümmern	Theaterarbeit setzt einen Aufmerksamkeitsfokus	
		23	Mühe könnte noch mehr sein, aber dafür mehr Geld nötig	Wunsch nach Instandhaltung und Ausstattung der Bühne benötigt mehr Geld	
		24	TUKI hat Fokus gesetzt, das war schön	~~Theaterarbeit setzt einen Aufmerksamkeitsfokus~~	
		25	nicht viel Unterstützung anderen im Haus, weil Theateraufführung von Partnerbühne nicht gefallen	nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen, weil Theateraufführung von Partnerbühne nicht gefallen	
		26	wir haben ja kein Partnertheater	Partnertheater entspricht nicht persönlichen Vorstellungen	
		27	ist nicht unser Stil	Ästhetischer Stil des Partnertheater entspricht nicht der Kita	
		28	konnten Kritik nicht äußern	Wunsch nach Raum und Offenheit für Kritik	
		29	Eindruck, hat Kindern nicht gefallen	~~Eindruck, Kindern hat Theateraufführung von Partnerbühne nicht gefallen~~	
		30	Erwachsenen nicht gefallen	~~Erwachsenen hat Theateraufführung von Partnerbühne nicht gefallen~~	

					K6-E2 **Das potentielle Wirkungsfeld der Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte wird eingeschränkt durch Kita-typische Umstände, wie:** - Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten - Fachkräfte fühlen sich allgemein überlastet - Theaterarbeit hat ein festes Zeitfenster, fließt thematisch/praktisch aber nicht in das Tagesgeschehen ein (Isolation) - Theaterarbeit ist pädagogischem Kerngeschäft und personellen Situationen untergeordnet **K7-E2** Theaterpädagog*In hat sich angepasst und war Zuarbeiter **K8-E2** **Kontinuierliche Theaterproben/-stunden werden verbunden mit:** - offene Angebotsgestaltung bevorzugt - verbindliche Gruppen in Probenprozess - Gruppengröße von bis 10 bis max. 12 Kindern
		31	Druck, zu Aufführungen des Partnertheaters zu gehen	Druck, zu Aufführungen des Partnertheaters zu gehen	
		32	würden lieber in anderes Theater gehen (Dilemma)	wollen lieber andere Theater als Partnertheater besuchen	
		33	gute Zusammenarbeit	~~gute Zusammenarbeit~~	
		34	kein ehrfürchtiges Gefühl im Partnertheater	Bild von Theater als Institution verbunden mit Ehrfurchtsgefühl	
	E2-3	**35**	vortäuschen wollen, man habe keine Zeit zum Aufführungstermin	~~Täuschungsversuche, um Aufführungen des Partnertheaters nicht zu besuchen~~	
		36	gehen lieber woanders hin	~~wollen lieber andere Theater als Partnertheater besuchen~~	
		37	hat einfach nicht gepasst	~~wollen lieber andere Theater als Partnertheater besuchen~~	
		38	passt aber von Persönlichkeit her, das bringt was	gute Zusammenarbeit auf zwischenmenschlicher Ebene wiegt letztendlich mehr	
		39	fester Tag	~~fester Tag in Wochenplanung~~	
		40	am Anfang wechselnde Gruppen zum Schnuppern aller Kinder	offene Angebotsgestaltung bevorzugt	
		41	inzwischen feste Gruppen	~~verbindliche Gruppen~~	
		42	Proben funktioniert besser im selben Team	Proben erfordern verbindliche Gruppen	
		43	aktuell entschieden, weniger Kinder zu nehmen	Gruppengröße aktuellen Gegebenheiten angepasst	
		44	dass von 85 Kindern nur 10 mitmachen konnten, fanden wir doof	~~offene Angebotsgestaltung bevorzugt~~	
		45	Gruppen mit 10 bis 12 Kindern	Gruppen mit 10 bis 12 Kindern	
		46	war durch Schwangerschaft einer Kollegin nicht aufrecht zu erhalten	~~Gruppengröße aktuellen Gegebenheiten angepasst~~	
		47	aktuell eine Gruppe mit 10 Kin-	aktuell eine Gruppe mit 10 Kindern	

			dern		- fester Tag in Wochen- und Jahresplanung (den Kindern bekannt) - Beginn mit Ritual - gemischtes Alter mit Fokus auf jüngere Kinder - Bereitstellung finanzieller Mittel zur Instandhaltung und Ausstattung der räumlichen Gegebenheiten - zwei Fachkräfte (nur dann Beobachtung und Dokumentation möglich) - offene Arbeitsweisen und Mittel - Partizipation der Kinder - Improvisation **K9-E2** **Kontinuierliche Theaterarbeit bedeutet eine kollegiale Herausforderung, weil:** - nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen - Krankheit beeinflusst Realisierung von Theaterarbeit **K10-E2** **Zunehmende Ablehnung gegenüber konventionelle Aufführung vor Publikum, weil:** - Theater setzt Freiwilligkeit voraus (Aufführungen als Zwang empfunden)
		48	Eindruck, das läuft besser	mit 10 Kindern gute Arbeitsbedingungen	
		49	Kinder wissen, wann TUKI ist	fester Tag in Wochenplanung, den Kindern bekannt	
		50	Kinder aus ganzer Einrichtung	~~offene Angebotsgestaltung bevorzugt~~	
		51	singen immer gleiches Lied	Beginn mit Ritual	
		52	im Sommer auf die Bühne	bauliche Gegebenheiten bestimmen Raumwahl (z. B. Heizungsmöglichkeit)	
		53	im Winter auf anderen Raum ausweichen, da keine Heizung	~~bauliche Gegebenheiten bestimmen Raumwahl (z. B. Heizungsmöglichkeit)~~	
		54	beginnt mit Aufwärmung und Spiel	~~Beginn mit Ritual~~	
		55	schauen wie Kinder drauf sind und was sie machen wollen	Anknüpfen an Interesse und Wünschen der Kinder	
		56	versuchen immer zu zweit drin zu sein	gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen zusammen arbeiten	
		57	reiner Luxus zu zweit	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Kolleg*Innen zusammen arbeiten~~	
		58	wenn zu zweit, dann einer Zeit für Protokoll und Fotos	wenn nicht zu zweit, dann keine Beobachtung und Dokumentation möglich	
		59	von oben gucken ohne im Prozess zu sein	~~wenn nicht zu zweit, dann keine Beobachtung und Dokumentation möglich~~	
	E2-4	**60**	nicht nur Vorschulkinder, sondern durchmischt	~~gemischtes Alter der Kinder~~	
		61	große Kinder werden so viel Unternehmungen ermöglicht	gemischtes Alter mit Fokus auf Jüngere	
		62	kleinen gegenüber sonst gemein	~~gemischtes Alter mit Fokus auf Jüngere~~	
		63	schon Kinder, die bereits das 3. Mal dabei und tolle Entwicklung	Theaterarbeit ist feste Größe für Kinder über mehrere Jahre	

			hatten		- Interesse an vielgestaltigen Präsentationsformen im Sinne des Mitspieltheaters und „ZuschauSpielers“ - Theaterarbeit ist prozessorientiert **K11-E2** **Theaterarbeit über das ganze Jahr als zu langwierig erachtet – Arbeit in mehrtägigen Blöcken bevorzugt, weil:** - besonders intensive Arbeit - klarer Planungsrahmen in geblockter Theaterarbeit (z. B. Material) - Unterstützung der anderen Kolleg*Innen - Terminierung außerhalb von Krankheitszeit, die für Ausfälle sorgt **K12-E2** Zeitmangel und Berufstätigkeit der **Eltern** bewirkt geringe Bereitschaft zur Mitarbeit, Aufführungen aber zahlreichbesucht **K13-E2** Wiederkehrende **Fragestellung**: Wie frei kann Kindertheater sein?
		64	tolle Entwicklung auch ohne TUKI	Beobachtete entwicklungspsychologische Fortschritte auch ohne Theater	
		65	man merkt, dass sie reingewachsen sind	Theater ist Partizipationsmöglichkeit	
		66	andere Kolleginnen nicht so Lust an TUKI	~~nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen,~~	
		67	hat Theaterstück auf Partnerbühne nicht gefallen	~~Erwachsenen hat Theateraufführung von Partnerbühne nicht gefallen~~	
		68	sowieso viel Bewegung und Künstlerisches im Haus	~~Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten~~	
		69	alle so involviert	~~Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten~~	
		70	TUKI ist Extrading und greift nicht über	Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten und greift nicht in Alltag über	
		71	falsch in TUKI gestartet	~~falsch in TUKI gestartet~~	
		72	für Kooperation mit Oper alle im Haus Feuer und Flamme	Kooperation bedarf Identifikation mit Partnertheater	
		73	meistens besonders zur Theaterarbeit motiviert, wenn gerade Werkstatt besucht	Werkstattprinzip motiviert	
		74	neue Ideen aus Werkstatt mitgebracht	~~Werkstattprinzip motiviert~~	
		75	in Theaterarbeit teilweise sehr intensiv mit Kindern zusammen wie sonst nicht	Theaterarbeit ermöglicht intensiveres Miteinander zwischen Fachkraft und Kind als in Gruppenalltag	
		76	sonst ein Kommen und Gehen	~~Theaterarbeit ermöglicht intensiveres Miteinander zwischen Fachkraft und Kind als in Gruppenalltag~~	
	E2-5	**77**	manchmal auch gedacht, dass man Kinder allein weiterspielen lassen	~~Theater fördert Selbstbestimmung der Kinder~~	

			könnte		
		78	viel improvisiert	Theater fördert Selbstbestimmung der Kinder (Improvisation)	**K14-E2** Theaterarbeit setzt einen **Aufmerksamkeitsfokus** in Kita-Strukturen und verschiedentlichen Planungen
		79	improvisierte Stücken waren selbstläufig	~~Theater fördert Selbstbestimmung der Kinder (Improvisation)~~	
		80	schöne Eigendynamik	~~Theater fördert Selbstbestimmung der Kinder (Improvisation)~~	
		81	viel Rollenspiel im eigentlichen Spiel, viel Überschneidungen	~~viele Rollenspiele im freien Spiel~~	
		82	Beobachtungen von Rollenspiel im Alltag	~~Theaterarbeit setzt einen Aufmerksamkeitsfokus~~	
		83	Vermutung, TP hat sich viel autodidaktisch angeeignet	Theaterpädagogik von Fachkräften weniger als Profession betrachtet	
		84	TP wollte eher strukturieren, E2 und Kollegin nicht	Theaterarbeit erfordert Diskussionsbereitschaft	
		85	Zwangsaufführung	Theater setzt Freiwilligkeit voraus, Aufführung als Zwang erlebt	
		86	Abschluss war schwierig, weil in Kita Abläufe organischer	Entscheidung für oder wider Aufführung bedarf Reflexion vor konzeptionellen Strukturen	
		87	haben uns zusammengesetzt, beraten und einen Mittelweg gefunden	~~Theaterarbeit bedeutet Aushandlungsprozesse~~	
		88	im Herbst fallen mitunter 50 % der Erzieher*Innen wegen Krankheit aus	Krankheit beeinflusst Realisierung von Theaterarbeit	
		89	schwer, jemanden abzutreten, wenn im Krippenbereich niemand ist	Theaterarbeit ist pädagogischem Kerngeschäft untergeordnet	
		90	auf Seiten der TP erstmal ein Verständnis für die Situation der Kitas entwickeln	unterschiedliche Handlungslogiken von Theaterpädagog*Innen/Künstler*Innen und frühpädagogischen Fachkräften	

				bedürfen Reflexion und Empathie	
		91	jemand, der in Kita kommt, fühlt sich evtl. mit seinen Ideen nicht wertgeschätzt	~~unterschiedliche Handlungslogiken von Theaterpädagog*Innen/Künstler*Innen und frühpädagogischen Fachkräften bedürfen Reflexion und Empathie~~	
		91	alle total überlastet	Fachkräfte fühlen sich überlastet	
		92	TP hat sich über die Zeit angepasst	Formen der Theaterarbeit sind persönlichen Vorstellungen der Fachkräfte untergeordnet	
		93	TP ist offen für Ideen der Kita und arbeitet zu	Theaterpädagog*In als Zuarbeiter	
	E2-6	**94**	im 3. Jahr vermehrt selbst anzuleiten ist befreiend	selbst anzuleiten ist befreiend	
		95	können machen, was wir wollen	Zusammenarbeit mit Theaterpädagog*In als supprimierend empfunden	
		96	nicht mehr so eingezwängt	~~selbst anzuleiten ist befreiend~~	
		97	das Eigene lässt sich besser in den Alltag bringen	durch täglichen Umgang so eine individuelle Methodenauswahl und –umsetzung möglich	
		98	Kooperation mit anderer TUKI-Kita schön	Theaterarbeit bietet Möglichkeit zur Kooperation mit anderen Kitas	
		99	schade, dass im dritten Jahr keine Werkstätten mehr	Wunsch nach kontinuierlicher Weiterbildung	
		100	bisschen Input ist immer nett	~~Wunsch nach kontinuierlicher Weiterbildung~~	
		101	im Partnertheater keine festen Routinen, wo man etwas von lernen könnte	Wunsch nach Mentoring durch Theater als Institution	
		102	ist kein fester Ort	~~Kooperation bedarf Identifikation mit Partnertheater~~	

	E2-7	**103**	Elternarbeit könnte noch ausgeweitet werden	Anliegen, mehr Elternarbeit zu betreiben	
		104	Zeit der Eltern knapp	~~Zeitmangel der Eltern~~	
		105	schwer zum Mitarbeiten zu bewegen	Zeitmangel der Eltern erschwert Kontaktsuche zwecks Mitarbeit	
		106	wenig Bereitschaft, sich einzubringen, da beruflich stark eingebunden	Berufstätigkeit der Eltern bewirkt geringe Bereitschaft zur Mitarbeit	
		107	Aufführungen von Eltern immer gut angenommen	Zahlreiche Teilnahme der Eltern an Aufführungen der Kinder	
		108	aber auch Kunstaustellung kommt gut an	Interesse der Eltern an dokumentieren, präsentierten Ergebnissen	
		109	mehr Anfragen als TUKI-Plätze	~~mehr Anfragen als TUKI-Plätze~~	
		110	Wie frei kann Kindertheater sein?	Fragestellung: Wie frei kann Kindertheater sein?	
		111	Kita öffnet lieber mehr und lässt frei	Tendenz zu offenen Arbeitsweisen und Mitteln	
		112	TUKI noch auf anderen Seite	~~TUKI in Offenheit begrenzt~~	
		113	junge Kinder haben reichen Ideen- und Improvisationsschatz, der sich mit zunehmendem Alter verläuft	Fokus auf jüngere Kinder, um aus Ideen- und Improvisationsschatz zu schöpfen	
		114	mit offeneren Mitteln zu arbeiten gerade mit kleinen Kindern gut	~~Tendenz zu offenen Arbeitsweisen und Mitteln~~	
		115	Aufführung oder anderes Format, wo man andere mit einbezieht?	Möglichkeiten vielgestaltiger Präsentationsformen im Sinne des Mitspieltheaters und „ZuschauSpielers“	
		116	nicht, dass es unbedingt in normaler Aufführung endet	Probenprozess muss nicht in konventionelle Aufführung münden	
	E2-8	**117**	nach TUKI-Kooperation überlegen, ob und wie Veränderung der	~~Theaterarbeit ist pädagogischem Verständnis der Fachkräfte untergeordnet~~	

			Organisation		
		118	evtl. nicht aufs Jahr, sondern als Block	Theaterarbeit nicht als Projekt über ganzes Jahr, sondern geblockt	
		119	im November regulär wegen Krankheit einige Wochen Theater-ausfall	~~Krankheit beeinflusst Realisierung von Theaterarbeit~~	
		120	dafür drei Tage intensiv mit dem ganzen Haus	Auffassung, einige Wochen Theaterausfall können durch Intensivtage kompensiert werden	
		121	dann weiß man genau, was man braucht	klarer Planungsrahmen in geblockter Theaterarbeit	
		122	auch andere Abteilung gestaltet mit	bei geblockten Intensivtagen auch Unterstützung der anderen Kolleg*Innen	
		123	übers ganze Jahr passt nicht für Kita	selbsttätige Organisation der Theaterarbeit ist abhängig von Handlungslogiken der Fachkräfte	
		124	in warmer Jahreszeit in ein/zwei Blöcken was in Raum mit Bühne	Theater findet auf Bühne statt	
		125	Arbeit übers ganze Jahr wird kaugummiartig	Theaterarbeit über das ganze Jahr ist zu langwierig	
		126	ist eine Formalität, der man sich anpasst	~~TUKI in Offenheit begrenzt~~	
		127	das wichtigste ist, die Werkstätten beizubehalten	~~Wunsch nach kontinuierlicher Weiterbildung~~	
		128	Kraft kommt von den Leuten in den Häusern	Theaterarbeit verlangt Begeisterung der Verantwortlichen	
		129	wenn die das nicht machen, kann man sich ja gleich Externen reinholen	~~Theaterarbeit verlangt Begeisterung der Verantwortlichen~~	
		130	Qualifikation der Beteiligten am wichtigsten	~~Wunsch nach kontinuierlicher Weiterbildung~~	

		131	nie die Chance gehabt, Kritik zu äußern	~~Wunsch nach Raum und Offenheit für Kritik~~	

Tab. 4: Erster Durchgang der Zusammenfassung					
Fall	**Seite**	**Nr.**	**Paraphrase**	**Generalisierung**	**Reduktion**
E3	**E3-1**	**1**	Sonderfall, weil nicht nur Partnerschaft mit Theater, sondern auch mit Studenten	~~Kooperation von Kita mit Studierenden ungewöhnlich~~	**K1-E3** **Fachkräfte wünschen sich im Zusammenhang mit der Theaterarbeit:** - gute Vorbereitung - Energie im Team - Zeit, um Theaterarbeit transparent zu gestalten (entgegen Skepsis anderer Kolleg*Innen) - intensiven, kontinuierlichen Austausch - Reflexionsgespräche aller Beteiligten - Reflexion des Verhaltens der Kinder nach Theaterprobe/-stunde **K2-E3** **Theaterarbeit wird betrachtet als:** - wertgeschätzte Konstante im persönlichen Aufgabenbereich - Anregung für Projekt und Alltag verbindende Themen - Freiwilliges Angebot - Entwicklungsprozess für alle Beteiligten - Darstellung der eigenen Persönlichkeit von Kind und Erwachsenen
		2	unvorbereitet gewesen, weil eigentlich andere Kollegin vorgesehen	Einführung von Theaterarbeit mit Unsicherheit verbunden	
		3	lange Zusammenarbeit mit Theaterpädagogin	~~lange Zusammenarbeit mit Theaterpädagogin~~	
	E3-2	**4**	daher Erfahrung in Theaterbereich	Erfahrungen im Theaterbereich durch Zusammenarbeit mit Theaterpädagogin	
		5	begleite Theaterworkshop und Geschichtenwerkstatt in Kita	als frühpädagogische Fachkraft Theaterangebote begleiten	
		6	Zusammenarbeit gut, denn bestand schon mehrere Jahre	gute Zusammenarbeit ist mitunter jahrelanger Entwicklungsprozess	
		7	wusste nicht, was mich erwartet in der speziellen Kooperation	~~Einführung von Theaterarbeit mit Unsicherheit verbunden~~	
		8	großer Entwicklungsprozess, wie sich alles zusammenfand	Theaterarbeit ist ein Entwicklungsprozess für alle Beteiligten	
		9	für TUKI ins Partnertheater gegangen	Theaterarbeit fand nicht in Kita, sondern Theater statt	
		10	begann mit Morgenkreis	Theaterarbeit beginnt mit Ritual	
		11	Stationenbetrieb, wo Kinder aufgeteilt wurden	~~Theaterarbeit gestaltet als Stationenbetrieb~~	
	E3-3	**12**	danach wieder zurück in die Kita	~~Theaterarbeit fand nicht in Kita, sondern Theater statt~~	
		13	ganz wenig Gelegenheit für Reflexion	sehr wenig Gelegenheit für Reflexion	
		14	Erzieherinnen wollten Reflexionsgespräch mit Studenten	Wunsch nach Reflexionsgesprächen aller Beteiligten	
		15	Feedback zum Verhalten der Kinder	Verhalten der Kinder in Theaterprobe/-	

				stunde danach reflektieren	- Anregung für Beobachtung im Freispiel (Rollenspiele) - beginnend mit Ritual **K3-E3** **In Kita, die nicht am TUKI-Jahr ‚Kontext Kita' teilnimmt, ist die frühpädagogische Fachkraft nicht in der Rolle der Anleitung, weil:** - Wahrnehmung unterschiedlicher Positionen von frühpädagogischer Fachkraft und Theaterpädagog*In (Anleitung bzw. Begleitung) - Theaterpädagog*In als Wegbereiter*In - keine Kolleg*In dabei **-** Herangehensweise der Fachkraft geleitet von Fürsorge- und Betreuungspflicht - aktives Begleiten, aber nicht Anleiten der Theaterprobe/-stunde, da Fokus auf einzelne Kinder **K4-E3** **selbsttätiges Anleiten keine Routine**, aber der Meinung, den Anforderungen theoretisch gewachsen zu sein **K5-E3**
		16	Kritik äußern und ggf. annehmen	~~Wunsch nach Reflexionsgesprächen aller Beteiligten~~	
		17	geplante Reflexion fand nicht statt, weil Kita TUKI-Teilnahme nicht aufrecht erhalten konnte	~~Wunsch nach Reflexionsgesprächen aller Beteiligten~~	
		18	meine Kollegin fiel wegen Krankheit viel aus	Krankheit erschwert Realisierung von Theaterarbeit	
		19	wir konnten deshalb nicht an erforderlichen Workshops teilnehmen	Krankheit erschwert Teilnahme an Weiterbildungen	
		20	personelle Situation erschwerte Teilnahme	personelle Situation erschwerte Teilnahme an Weiterbildungen	
	E3-4	**21**	in Kita nicht so gut aufgenommen, weil Strukturen unklar	unklare Arbeitsstrukturen bewirken Skepsis	
		22	wussten nicht, wie Zusammenarbeit mit Studenten abläuft	~~unklare Arbeitsstrukturen bewirken Skepsis~~	
		23	für Kollegen undurchsichtig	Theaterarbeit ist für andere Kolleg*Innen undurchsichtig	
		24	Kollegen nicht unmittelbar beteiligt	Theaterarbeit hat bestimmte Verantwortliche, andere Kolleg*Innen nicht aktiv an Arbeit beteiligt	
		25	hatten Reflexionsgespräche nur mit beteiligten Pädagogen	~~andere Kolleg*Innen nicht an Reflexionsgesprächen beteiligt~~	
		26	großer Prozess für alle Beteiligten	~~Theaterarbeit ist ein Entwicklungsprozess für alle Beteiligten~~	
		27	keine Zeit, Theaterarbeit transparent zu gestalten	für Transparenz gegenüber anderen Kolleg*Innen fehlt Zeit	
		28	Dienstbesprechung für mehr Transparenz war in Planung, fand aber nicht statt	Anliegen, die Theaterarbeit transparent zu gestalten	

		29	Höhepunkt einer Aufführung	Aufführung bildet Höhepunkt	**Theaterproben fanden** nicht in Kita, sondern Theater statt
		30	wenn letztendlich alles wunderbar funktioniert	~~Aufführung bildet Höhepunkt~~	
		31	Kinder stolz, sich ihren Eltern zu präsentieren	Kinder stolz, sich ihren Eltern zu präsentieren	**K6-E3** Theaterarbeit hat **bestimmte Verantwortliche**, andere Kolleg*Innen nicht aktiv an Arbeit beteiligt
	E3-5	**32**	hohe Energie in den Proben, weil viele Leute gemeinsam tätig	hohe Energie des großen Teams	
		33	Proben waren sehr gut vorbereitet	gute Vorbereitung gewünscht	
		34	eigentlich die ganze Zeit motiviert	~~Motivation zur Theaterarbeit konstant~~	
		35	traurig, als TUKI nicht weitergeführt werden konnte	Theaterarbeit als wertgeschätzte Konstante	**K7-E3** **Theater** in Fachschulausbildung und Zusatzqualifikation zur Facherzieherin für Integration **keine Rolle gespielt** (Unsicherheit bei Einführung von Theaterarbeit)
		36	Zusammenarbeit mit Theaterpädagogin besteht fort	~~Theaterarbeit als wertgeschätzte Konstante~~	
		37	Zusammenarbeit mit Theaterpädagogin hat sich weiterentwickelt	~~Theaterarbeit ist ein Entwicklungsprozess für alle Beteiligten~~	
		38	Zusammenarbeit mit Theaterpädagogin hat sich intensiviert durch intensiven Austausch	intensiver Austausch untereinander	**K8-E3** Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten
		39	Theaterpädagogin leitet Stunde an und Fachkräfte führen es im Alltag fort	Themen und Impulse der Theaterarbeit fließen in pädagogischen Alltag ein	**K9-E3** Ausfälle durch **Krankheit** und eine angespannte **personelle Situation** erschweren und/oder verhindern Realisierung der Theaterarbeit und Teilnahme an Weiterbildung
		40	schade, dass TUKI nicht mehr ist	~~Theaterarbeit als wertgeschätzte Konstante~~	
		41	Theatersachen werden selbstverständlich in Alltag übernommen	~~Themen und Impulse der Theaterarbeit fließen in pädagogischen Alltag ein~~	
		42	früher Sachen eher separat	Theaterarbeit als Anregung für Projekt und Alltag verbindende Themen	
		43	auch in der Gruppe Projekte	Theaterarbeit konkurriert mit anderen Projekten	**K10-E3** **Bild von Aufführungen vor Publikum:**
	E3-6	**44**	versuchen, dass alles möglichst in einander greift, damit nicht so viele	~~Theaterarbeit als Anregung für Projekt und Alltag verbindende Themen~~	

			Themen für Kinder		- bilden Höhepunkt - wenn Eltern zu Gast meistens Aufführung - Kinder sind Stolz - nicht wesentlich - alternative Mitmachaktionen bieten sehr gute Atmosphäre **K11-E3** **Eltern sind sehr interessiert an Theaterarbeit**
		45	Eltern sehr interessiert	Eltern sehr interessiert	
		46	keine Aufführung, sondern großen Morgenkreis mit Eltern und allen Beteiligten	~~keine konventionelle Aufführung, sondern Mitmachaktion~~	
		47	Spielsituationen, wo Eltern mitmachen konnten	~~keine konventionelle Aufführung, sondern Mitmachaktion~~	
		48	sehr gute Atmosphäre	keine konventionelle Aufführung, sondern Mitmachaktion mit sehr guter Atmosphäre	
		49	Theater in Fachschulausbildung keine Rolle gespielt	~~Theater in Fachschulausbildung keine Rolle gespielt~~	
		50	Theater war Novum, als Facherzieherin für Integration andere Themen auf Berufsweg	Theater in Fachschulausbildung und Zusatzqualifikation zur Facherzieherin für Integration keine Rolle gespielt	
		51	Theaterpädagogin war große Hilfe, um in Arbeit reinzuwachsen	Theaterpädagog*In als Wegbereiter*In für eigene selbsttätige Arbeit	
		52	am Anfang nur Theaterpädagogin zugeguckt, dann immer aktiver geworden	~~Theaterpädagog*In als Wegbereiter*In für eigene selbsttätige Arbeit~~	
		53	für Kinder große Entscheidung, selbst zu entschieden, inwiefern sie mitspielen	Theaterarbeit beruht auf Freiwilligkeit	
	E3-7	**54**	es muss kein Kind was machen	~~Theaterarbeit beruht auf Freiwilligkeit~~	
		55	Arbeit hat sich weiterentwickelt, weil Sachen aus Theaterbereich in der Gruppe gemacht werden	~~Theaterarbeit als Anregung für Projekt und Alltag verbindende Themen~~	
		56	kleine Aufführungen mit Kindern bei Elternnachmittag	kleine Aufführungen vor Eltern als Publikum	
		57	Missverständnisse, weil Erzieherinnen und Studenten keinen Raum für	~~sehr wenig Gelegenheit für Reflexion~~	

			Gespräche hatten		
		58	Gespräche sind wichtiger Punkt	~~Wunsch nach Reflexionsgesprächen aller Beteiligten~~	
		59	Transparenz hat gefehlt	~~Anliegen, die Theaterarbeit transparent zu gestalten~~	
		60	Nachgespräche wären zu organisieren gewesen	Organisation von Reflexionsgesprächen möglich	
		61	in Nachgespräch über Kinder reden, weil besondere Kinder dabei, da Integrations-Kita	~~Verhalten der Kinder in Theaterprobe/-stunde danach reflektieren~~	
	E3-8	**62**	Theaterpädagogin bereitet vor	Theaterpädagogin bereitet vor	
		63	unterschiedliche Positionen	frühpädagogische Fachkräfte und Theaterpädagog*Innen haben unterschiedliche Positionen	
		64	bin Facherzieherin und begleite die Kinder, daher schwierig Position der Anleitung zu übernehmen	Fürsorge- und Betreuungspflicht erschwert Anleiten der Theaterprobe/-stunde	
		65	weil ich Kinder begleite, liegt Fokus darauf, dass diese gut teilnehmen können	~~Herangehensweise geleitet von Fürsorge- und Betreuungspflicht~~	
		66	meine Position ist es zu begleiten	~~frühpädagogische Fachkräfte und Theaterpädagog*Innen haben unterschiedliche Positionen~~	
		67	ich könnte natürlich anleiten	selbsttätiges Anleitens keine Routine, aber fühlt sich Anforderungen gewachsen	
		68	meine Position ist es die Kinder zu begleiten und zu unterstützen, bei dem, was zu tun ist	~~Herangehensweise geleitet von Fürsorge- und Betreuungspflicht~~	
		69	Fokus bei den Kindern	~~Herangehensweise geleitet von Fürsorge- und Betreuungspflicht~~	

		70	Theaterpädagogin hat Position die Sachen vorzubereiten	~~Theaterpädagogin bereitet vor~~	
		71	heißt aber nicht, ich könne mir nicht vorstellen, das zu machen	~~selbsttätiges Anleitens keine Routine, aber fühlt sich Anforderungen gewachsen~~	
		72	arbeiten in einander durch Besprechungen	Theaterarbeit erfordert kontinuierliche Gesprächskultur	
		73	kann das nicht machen, wenn ich ein Kind, für das ich zuständig bin, begleite	~~Fürsorge- und Betreuungspflicht erschwert Anleiten der Theaterprobe/-stunde~~	
		74	voll auf das Kind konzentrieren und nicht was für alle machen, weil Kind sonst weg ist	~~Fokus auf einzelne Kinder erschwert Anleitung der Gruppe~~	
	E2-9	**75**	schon aktiv dabei, aber Kind nah bei mir haben und begleiten	Aktives Begleiten, aber nicht Anleiten der Theaterprobe/-stunde, da Fokus auf einzelne Kinder	
		76	autistisches Kind führen, in dem was gemacht wird	~~Fokus auf einzelne Kinder~~	
		77	Kind eng begleiten	~~Fokus auf einzelne Kinder~~	
		78	Theaterverständnis hat sich verändert	Theaterverständnis hat sich verändert	
		79	sind nicht immer klassische Aufführung	Aufführung nicht wesentlich	
		80	viel, was im Alltag stattfindet	Rollenspiele im Freispiel als Form des kindlichen Theaterspiels	
		81	wo Kinder sich persönlich darstellen können und wir auch	Theater bedeutet Darstellung der eigenen Persönlichkeit	

Tab. 1: Erster Durchgang der Zusammenfassung					
Fall	**Seite**	**Nr.**	**Paraphrase**	**Generalisierung**	**Reduktion**
TP	**TP-1**	**1**	Theaterarbeit unmöglich in verwinkeltem Raum mit Ebenen und Treppen	Theaterraum sollte ebenerdig und geradlinig sein	**K1-TP** **Die bisherigen Fokusse des beruflichen Werdegangs beeinflussen Herangehensweise der frühpädagogischen Fachkräften, weil:** - Fachkräfte von Fürsorge- und Betreuungspflicht geprägt - mehrheitlich ergebnisorientierte Kreativitätstechniken in Fachschulausbildung entgegen Prozessorientierung der Theaterpädagogik - Fachkräfte, die TUKI-Werkstätten besucht haben, „haben gutes Handwerkszeug“ -Theater spielt in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen kaum eine Rolle - Körperlichkeit in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen weniger bedeutungstragend als in theaterpädagogischer Ausbildung - Ansicht der TUKI-Theaterpädagog*Innen ist, den frühpädagogischen Fachkräften vielfach Prinzipien und Inhalte ästhetischer Bildung vermitteln zu müssen
		2	Raum hat mich völlig fertig gemacht, da sich keine Konzentration möglich	Theaterraum sollte neutral gestaltet sein, um Konzentration zu fördern	
		3	Wandgestaltung des Turnraums hat Thematik/Szenerie der Stücke beeinflusst	~~Theaterraum sollte neutral gestaltet sein, um Konzentration zu fördern~~	
		4	eigener Anspruch steht Möglichkeiten der Kita gegenüber	persönlicher Anspruch wird Möglichkeiten der Kita untergeordnet	
		5	min. eine beobachtende Person in Theaterprobe/-stunde	gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Personen zusammen arbeiten	
		6	Erzieher*Innen erleben neue Spiele, Know-How, Methoden	~~Erzieher*Innen erleben neue Spiele, Know-How, Methoden~~	
		7	Herangehensweise der Erzieher*Innen: Wohlergehen aller im Blick haben	Herangehensweise frühpädagogischer Fachkräfte geprägt von Fürsorgepflicht	
		8	Erzieher*Innen haben gesetzliche Beobachtungsgedanken	~~Herangehensweise frühpädagogischer Fachkräfte geprägt von Fürsorgepflicht~~	
	TP -2	**9**	Erzieher*Innen kennen Kinder besser als Theaterpädagog*Innen	durch Erfahrungen des täglichen Umgangs mit den Kindern können Methoden leichter ausgewählt und angepasst werden	
		10	wenn Zeit ist, dann möglich, sich auf einzelne Kinder zu konzentrieren	Fokus auf einzelne Kinder erfordert Zeit	
		11	bis zu 12 Kinder in TUKI-Gruppe	annehmbare Arbeitsbedingungen mit Gruppengröße von bis zu 12 Kindern	
		12	ideale Bedingungen sind leerer	ideale Bedingungen sind leerer Raum,	

			Raum, 8 Kinder, die den Raum besuchen u. nach Theaterprobe/-stunde wieder gehen (kein „Heimspiel“)	circa 8 Kinder, die den Raum besuchen u. ihn nach Theaterprobe/-stunde wieder verlassen (Fremdheitsaspekt von Kunst)	- für Fachkräfte Aufführung vor Publikum oft obligatorisch - Diskussion der Begrifflichkeiten Kostüm und Bühnenbild im Kontext der Theaterarbeit im Vergleich zum Kitaalltag notwendig („Faschingsästhetik“ vs. begründete Materialentscheidungen) **K2-TP** **Das potentielle Wirkungsfeld der Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte wird eingeschränkt durch Kita-typische Umstände, wie:** - Überangebot an Kreativmaterial überlagert positive Potentiale von Langeweile - täglicher Umgang zwischen Fachkraft und Kind kann Phänomen der Fremdheit von darstellender Kunst und deren Potentiale behindern - Theaterarbeit konkurriert stets mit anderen Projekten - jahreszeitliche Orientierung entgegen der gewünschten Offenheit der Theaterarbeit - Fokus auf das einzelne Kind entgegen Gruppenerlebnis/-dynamik
		13	ideale Bedingungen gibt es in der Regel nie	gute Bedingungen selten	
		14	Theaterarbeit meistens im Turnraum oder bestenfalls Mehrzweckraum	Räume anderer Funktionen dienen als Theaterraum	
		15	Theaterraum, wenn vorhanden, oftmals sehr festgelegt	Theaterräume oft unflexibel gestaltet	
		16	Theaterraum hat immer eine Tribüne, die für kleine Kinder wegen Sturzgefahr ungünstig ist	Bühnenpodest in Theaterarbeit mit kleinen Kindern unzweckmäßig	
		17	wenig gute Bedingungen	~~gute Bedingungen selten~~	
		18	Architektur des Raumes muss von vornherein stimmen	~~Architektur kann Qualität der Theaterarbeit steigern~~	
	TP-3	**19**	Räume sind sehr wichtig	Raum hat großen Einfluss auf Theaterarbeit	
		20	Wiederholbarkeit als Element des Erwachsenentheaters bedeutet in Arbeit mit Kindern, sich praktisch an letzte Probe zurückzuerinnern	~~probate Stichworte erleichtern jungen Kindern Wiederholungen~~	
		21	Wunsch von drei Erzieherinnen war es, aus drei Theaterstücken des Tandemtheaters ein eigenes, vorweihnachtliches zu entwickeln	Inspiration durch besuchte Theaterstücke	
		22	dramaturgische Fähigkeiten für Wunsch der Erzieherinnen notwendig	frühpädagogische Fachkräfte unterschätzen Notwendigkeit dramaturgischer Kenntnisse	
		23	Wiederholungen funktionieren nur durch klaren körperlichen Bezug und eindeutige bekannte Stichworte	körperlicher Bezug und probate Stichworte erleichtern jungen Kindern Wiederholungen	

		24	Arbeit mit Tieren geeignet	~~probate Stichworte erleichtern jungen Kindern Wiederholungen~~	- Druck, den routinierten Tagesablauf einzuhalten - Theaterarbeit ist dem pädagogischen Kerngeschäft der Kita untergeordnet **K3-TP** **Kontinuierliche Theaterproben/-stunden werden als realisierbar erachtet, wenn:** - Gruppengröße von max. 12 Kindern - offene Angebotsgestaltung - mindestens zwei Fachkräfte - fester Termin in Wochenplanung - Kinder ab 3 Jahren **K4-TP** **Theaterpädagog*Innen haben ein eher defizitäres Bild von jüngeren Kindern, weil:** - der emotionale und soziale Entwicklungsstand von Zwei- bis Dreijährigen ihren Möglichkeitshorizont von Theaterarbeit begrenzt **K5-TP** **Theaterbegriff und allgemeine Kriterien von Theater aus Sicht**
		25	von außen Stichworte einzusprechen ist Ersatzhandlung für explizite Aufforderung	~~körperlicher Bezug und probate Stichworte erleichtern jungen Kindern Wiederholungen~~	
	TP -4	**26**	Kinder finden mit Stichworten oder Musik in Positionen	~~körperlicher Bezug, probate Stichworte und/oder erleichtern jungen Kindern Wiederholungen~~	
	TP -5	**27**	im Raum vorn und hinten für Kinder klar positioniert	~~Theaterraum sollte ruhig wirken, um Konzentration zu fördern~~	
		28	manchmal in Kitas keine Theatervorerfahrung, dann Etablierung von Grundbegriffen (Schauspieler, Bühne, Zuschauer, Applaus)	Theaterverständnis/-begriff wird durch Fokusse der Berufserfahrung geprägt	
		29	Zwei-/Dreijährige sind mit sich selbst beschäftigt	emotionaler und sozialer Entwicklungsstand von Zwei- & Dreijährigen beeinträchtigt Möglichkeitshorizont der Theaterarbeit	
		30	erst im Vorschulalter Bewusstsein für Gegenüber u. Gruppe	emotionaler und sozialer Entwicklungsstand von Kindern im Vorschulalter bietet eine Arbeitsgrundlage für Theaterarbeit	
		31	Zwei-/Dreijährige kein Gefühl für andere, deshalb nicht Bezeichnung „Theater“ in dem Alter	~~emotionaler und sozialer Entwicklungsstand von Zwei- & Dreijährigen beeinträchtigt Möglichkeitshorizont der Theaterarbeit~~	
		32	Zwei-/Dreijährige entwicklungspsychologisch mit sich selbst und ihrem Inneren beschäftigt	~~emotionaler und sozialer Entwicklungsstand von Zwei- & Dreijährigen beeinträchtigt Möglichkeitshorizont der Theaterarbeit~~	
	TP -6	**33**	für Lob Wiederholung	Kind handelt möglicherweise nur auf Lob hin und nicht um der Sache willen	

		34	Nachahmeffekt der Kinder groß	Kind handelt möglicherweise nur auf Lob hin und nicht um der Sache willen	**von professionellen Theaterpädagog*Innen** - Wiederholbarkeit - Publikum - Einsatz von Mitteln des Theaters (Licht, Bühne(nbild), Raum, Ton, Kostüm) - bewusst miteinander agieren (hören, warten) - verbindliche Regeln **K6-TP** **Der Aufführung/Präsentation wird eine besondere Bedeutung beigemessen, weil:** - sich Möglichkeiten vielgestaltiger Präsentationsformen ergeben - sorgt für Stolz bei Eltern und Kindern - Zwickmühle, ob Stolzgefühl die Befürwortung einer Aufführung rechtfertigt **K7-TP** **Eine Aufführung der Kinder vor Publikum kann befürwortet, wenn:** - die kindgerechte Vermittlung der Bedeutung von Publikum Inhalt
		35	Wiederholbarkeit mit jungen Kinder ist nur kurzfristige Aktion	~~Wiederholbarkeit mit jungen Kindern bleibt kurzfristig~~	
		36	aufeinander hören, warten und miteinander spielen macht Theater aus	aufeinander zu hören, zu warten und miteinander zu spielen macht Theater aus	
		37	aufeinander hören und warten auch mit Fünfjährigen schwierig	individueller emotionaler und sozialer Entwicklungsstand von Kindern im Vorschulalter mitunter noch hinderlich	
		38	Wiederholbarkeit macht Theater aus	Wiederholbarkeit macht Theater aus	
	TP -7	**39**	Muss Theater mit kleinen Kindern andere Kriterien erfüllen?	Zwickmühle, Kriterien des allgemeine Kriterien des Theaters auf Theater mit Kindern zu übertragen	
		40	Kann Theater die Kriterien des Erwachsenentheaters erfüllen?	~~Zwickmühle, Kriterien des allgemeine Kriterien des Theaters auf Theater mit Kindern zu übertragen~~	
		41	Bei kleinen Kindern den Theaterbegriff nicht verwendet	~~Theaterkriterien nach Alter der Kinder differenzieren~~	
		42	Theaterbegriff in TUKI-Jahresauswertung nicht verwendet	Theaterkriterien nach Alter der Kinder differenzieren	
		43	gemeinsame Aktion als Präsentation	Präsentationsformen können vielgestaltig sein	
		44	keine Eltern oder andere Kinder als Publikum	begründete Entscheidung für oder wider Publikum	
		45	wichtige Entscheidung, kein Publikum haben zu wollen	~~begründete Entscheidung für oder wider Publikum~~	
		46	Theaterbegriff differenzieren, da Kinder große Sprünge machen	~~Theaterkriterien nach Alter der Kinder differenzieren~~	
	TP -8	**47**	Kita-Leiterin fragte, was in dem Fall mit Zwei-/Dreijährigen ist, denn El-	Entscheidungen der Kita-Leitung geprägt von Legitimationsdruck und Er-	

			tern fragen danach	wartungen der Eltern	des Probenprozesses war - die Kinder mindestens 5 Jahre alt sind - die Kinder zugestimmt haben - die Aufführung Probenmaterie und -prozess widergespiegelt **K8-TP** **Die Kita-Leitung kann die Arbeitsqualität der verantwortlichen Fachkräfte positiv beeinflussen, wenn:** - sie Ansprechpartner bei Problemen ist - die Fachkräfte in ihrem Willen zur Theaterarbeit bestärkt **K9-TP** **Die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion aller Verantwortlichen im gewünschten Maße wird erschwert durch:** - Druck, den routinierten Tagesablauf einzuhalten - Druck, personelle Auswirkungen von Krankheit zu kompensieren **K10-TP** **Theaterarbeit verlangt von den Verantwortlichen die Bereitschaft zur kontinuierlichen**
		48	Wunsch der Kitaleitung, alle Altersgruppen einzubeziehen	Theater-Angebot wird offen gestaltet	
		49	daraufhin Dreiteilung des TUKI-Jahres: Vierteljahr ganz Kleine, dann Drei-/Vierjährige, dann Fünf-/Sechsjährige	~~Anliegen, Theaterarbeit nach Altersgruppen differenziert zu organisieren~~	
		50	nur mit Fünf/-Sechsjährigen eine Aufführung	nur mit ältesten Kindern eine Aufführung	
		51	Dreiteilung hat gut funktioniert	gute Arbeitserfahrungen in Organisation der Theaterarbeit nach Altersgruppen differenziert	
		52	Aufführung war Wunsch von Erzieherin, entgegen Wunsch von TP2	frühpädagogische Fachkräfte befürworten Aufführung entgegen TPs	
		53	Agieren der Kinder auf Bühne hatte nichts mit Proben zu tun	Aufführung soll auch Probenmaterie wiederspiegeln	
		54	Kinder verloren auf Bühne, zu leise gesprochen	Bühnensituation beeinflusst Selbstsicherheit der Kinder	
		55	am Ende der Aufführung Eltern und andere applaudiert und Kinder stolz	Aufführung sorgt für Gefühl von Stolz bei Eltern und Kindern	
		56	Frage ist, ob dieser Moment eine Aufführung rechtfertigt	Zwickmühle, ob Gefühl von Stolz den Verpflichtungscharakter einer Aufführung rechtfertigt	
	TP -9	**57**	Kita von TP1 macht nur Präsentation, weil Auflage von TUKI-Leitung	begründete Entscheidung für oder wider Publikum	
		58	TPs frei, ob öffentliche Aufführung oder Videoaufnahme	~~Präsentationsformen können vielgestaltig sein~~	
		59	persönlicher Anspruch von TP1 ist, dass Theater Publikum braucht	Publikum als Kriterium von Theater	
		60	Anspruch hängt vielleicht mit existenzieller Erfahrung als Schauspiele-	~~Theaterverständnis/ begriff wird durch Fokusse der Berufserfahrung geprägt~~	

			rin zusammen		**Selbstreflexion, weil:** - das eigene Rollenverständnisses zwischen den beiden Polen Impulsgabe und Regie reflektiert werden muss - reflektiert werden muss, wann und wie Wünsche der Kinder integriert werden und wann nicht - die eigenen Bedürfnisse und Ansprüche kontinuierlich mit den Gegebenheiten der Kita und den Erfordernissen von Theaterarbeit (Begeisterung, Verbindlichkeit) abgeglichen werden müssen - gegebenenfalls eine Prozessbegleitung durch neutrale, externe Person stattfindet **K11-TP** **Kontinuierliche Theaterarbeit bedeutet eine kollegiale Herausforderung in der Kita, weil:** - nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen - Druck, personelle Auswirkungen z. B. von Krankheit zu kompensieren - Entscheidungen geprägt von Legitimationsdruck und Erwartungs-
		61	Erlebnis und Gefühl der Kinder, Applaus auf Bühne zu bekommen, rechtfertigt Aufführung	~~Zwickmühle, ob Gefühl von Stolz den Verpflichtungscharakter einer Aufführung rechtfertigt~~	
		62	Anspruch von TP3 ist ästhetische Bildung zu vermitteln	Theater wird getragen von ästhetischer Bildung	
		63	eine Ästhetik anbieten	~~Ästhetikvorstellungen entwickeln~~	
		64	Erfahrung der TPs, dass Erzieher*Innen in „Bastelmodus“ sind	Ästhetikvorstellungen wird durch Fokusse der Berufserfahrung geprägt	
		65	Vermutung, dass Kreativitätstechniken, die aus einem Material viel entwickeln, nicht Teil von Erzieherausbildung sind	vorbestimmte Kreativitätstechniken in Erzieherfachschulausbildung	
	TP -10	**66**	keine Schöpfen aus Langeweile durch Fülle an Material	Überangebot an Kreativmaterial überlagern positive Potentiale von Langeweile	
		67	Bühnenbild nicht nur schöne Deko, sondern unterstützende Funktion	Bühnenbild hat nicht allein dekorative Funktion	
		68	Anspruch, Regeln des Theaters zu vermitteln	Theaterarbeit beinhaltet die Regeln	
		69	brauchen Sachen auf Bühne, die funktionieren	~~Bühnenbild hat nicht allein dekorative Funktion~~	
		70	TP3 versuchte, was in Proben Rolle spielte, auf Bühne zu zeigen	~~Aufführung soll auch Probenmaterie wiederspiegeln~~	
		71	Anspruch von TP3 in Arbeit mit Vorschulkindern: zeigen, dass Spiel, Puppen, Figuren, Objekte, Material unverkennbar Theater sind	begründete ästhetische (Material-)Entscheidungen treffen ohne beliebig zu arbeiten	
		72	mehr Werkstätten zu ästhetischer Bildung	~~Theater wird getragen von ästhetischer Bildung~~	
		73	Werkstätten total gut	Werkstattatmosphäre wirkt positiv nach	
		74	Werkstätten bei Erzieher*Innen gut	~~Werkstattatmosphäre wirkt positiv nach~~	

			angekommen		haltung der Eltern
	TP -11	**75**	Schattenwerkstatt wird ganz häufig als etwas Besonderes erwähnt	~~Werkstattatmosphäre wirkt positiv nach~~	**K12-TP** Zwickmühle, allgemeine **Kriterien des Theaters** auf Theaterarbeit Kindern zu übertragen (Fokus Wiederholbarkeit u. Publikum) **K13-TP** Fachkräfte, die geforderte Anzahl von **TUKI-Werkstätten** besucht haben, werden aus Sicht der professionellen Theaterpädagog*Innen als gut vorbereitet betrachtet **K14-TP** durch **täglichen Umgang** so eine individuelle Methodenauswahl und –umsetzung möglich **K15-TP** die Offenheit der Theaters vs. Orientierung am Entwicklungsstand bei **Differenzierung der Theaterarbeit nach Altersgruppen**
		76	Aufgabe von TPs bei Erzieher*Innen Bewusstsein für ästhetische Bildung zu schaffen	~~Theater wird getragen von ästhetischer Bildung~~	
		77	für Kita-Leitung bei TP1 wichtig, dass Kind tolles Kostüm auf Bühne trägt	frühpädagogische Fachkräfte heben positive Potentiale des Verkleidens hervor	
		78	Eindruck, entgegen „Faschingsästhetik“ der Kitas steuern zu müssen	notwendige Diskussion des Kostümbegriffs im Kontext Theaterarbeit im Vergleich zum Kitaalltag	
		79	das ist kein Theater sondern Verkleidung	~~notwendige Diskussion des Kostümbegriffs im Kontext Theaterarbeit im Vergleich zum Kitaalltag~~	
		80	Wunsch des Kindes, Kleid anziehen, würde zugelassen, wenn es dem Stück dienlich ist	Reflexion, inwiefern Wünsche der Kinder integriert werden	
		81	TPs als Regisseur*in entscheidet was Theaterstück dienlich ist	Reflexion des eigenen Rollenverständnisses als pädagogischer Impulsgeber und inszenierender Regisseur	
	TP -12	**82**	TPs sind nicht nur Pädagog*Innen, die Kindern viel ermöglichen, sondern haben Ästhetikvorstellungen, die sie begründet durchsetzen	~~Reflexion des eigenen Rollenverständnisses als pädagogischer Impulsgeber und inszenierender Regisseur~~	
		83	TP2: Sind Theaterpädagogen Regisseure? TP3: Ja.	~~Reflexion des eigenen Rollenverständnisses als pädagogischer Impulsgeber oder inszenierender Regisseur~~	
		84	TPs setzten ästhetische Vorstellungen gegenüber Kindern und Erzieher*Innen durch	~~Reflexion, inwiefern Wünsche der Kinder integriert werden~~	

		85	ästhetische Vorstellungen zum Thema machen	~~begründete ästhetische Entscheidungen treffen ohne beliebig zu arbeiten~~	
		86	ästhetische Entscheidungen müssen als absichtlich sichtbar sein	~~begründete ästhetische Entscheidungen treffen ohne beliebig zu arbeiten~~	
		87	TP3: Kindertheater funktioniert genau wie Erwachsenentheater	~~Zwickmühle, Kriterien des allgemeine Kriterien des Theaters auf Theater mit Kindern zu übertragen~~	
		88	TP3: bin mein eigener Bühnenbildner	Theateranleitende haben vielgestaltige Aufgaben	
		89	Mittel des Theaters (Licht, Bühne, Raum, Ton, Bühnenbild, Kostüm) dürfen nicht vernachlässigt werden	Mittel des Theaters (Licht, Bühne, Raum, Ton, Bühnenbild, Kostüm) sind wesentlich unentbehrlich	
		90	Theater setzt sich aus diesen Mitteln zusammen, egal mit welcher Altersgruppe	~~Mittel des Theaters (Licht, Bühne, Raum, Ton, Bühnenbild, Kostüm) sind wesentlich unentbehrlich~~	
	TP -13	**91**	Mittel des Theaters machen seine Atmosphäre aus	~~Mittel des Theaters (Licht, Bühne, Raum, Ton, Bühnenbild, Kostüm) sind wesentlich unentbehrlich~~	
		91	Unterschied von Proben in Kita-Räumen und auf Theaterbühne bedeutet Welten	~~Mittel des Theaters (Licht, Bühne, Raum, Ton, Bühnenbild, Kostüm) sind wesentlich unentbehrlich~~	
		92	bei Kindern Bewusstsein dafür schaffen, dass ihr Handeln auf der Bühne nicht für sie, sondern jemand anderen ist	Publikum als Kriterium von Theater an Kinder vermitteln	
		93	Zweijährigen kann dieses Bewusstsein nicht vermittelt werden	kognitiver Entwicklungsstand beeinflusst kindliches Verständnis von Publikum	
		94	TP3: wir haben die Zweijährigen bei TUKI nicht dabei	Zweijährige mitunter nicht in Theaterarbeit integriert	
		95	TP2: Kita entscheidet, welche Al-	Offenheit vs. Orientierung am Entwick-	

			tersgruppen	lungsstand	
	TP -14	**96**	Anspruch, Kindern zu vermitteln, dass Theater für Publikum gemacht wird	~~Publikum als Kriterium von Theater an Kinder vermitteln~~	
		97	möglicherweise erst ab 4 Jahren Verständnis für Publikumsaspekt	~~kognitiver Entwicklungsstand beeinflusst kindliches Verständnis von Publikum~~	
		98	mit Jüngeren keine Präsentation, sondern spielpädagogisches Ding	~~Theaterkriterien nach Alter der Kinder differenzieren~~	
		99	Theaterbegriff nach Altersgruppen differenzieren	~~Theaterkriterien nach Alter der Kinder differenzieren~~	
		100	Personal ist große Schwierigkeit	Personalsituation beeinflusst Theaterarbeit	
		101	TP3: als TP oft allein in Gruppe gewesen, weil Erzieher*Innen für andere Dienste eingeteilt	allein in Theatergruppe verantwortlich zu sein kommt vereinzelt vor	
		102	allein in Gruppe arbeiten zu müssen, hat komische Note	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Personen zusammen arbeiten~~	
		103	Beteiligung der Erzieher*Innen noch weniger möglich, wenn diese nicht dabei	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Personen zusammen arbeiten~~	
	TP -15	**104**	sobald Erzieher*Innen merken, es läuft, nehmen sie sich Fotoapparat und setzen sich hin	vermeintlich sichere und entspannte Arbeitssituation versetzt mitunter in Passivität	
		105	Dokumentation ist wichtig	Dokumentation ist wichtig	
		106	TP3: komme sonst nicht zu ernsthafter Auswertung	Dokumentation kommt zu kurz	
		107	auf einzelne Kinder eingehen ab bestimmter Gruppengröße nicht möglich	~~auf einzelne Kinder eingehen ab bestimmter Gruppengröße nicht möglich~~	

		108	alle in der Kita Beteiligten haben Erwartungen	Legitimierungsdruck gegenüber allen beteiligten Akteuren und Beobachtern	
		109	Erzieher*Innen denken am Ende steht schöne Präsentation mit Kostümen	Theaterarbeit mündet in eine Aufführung, die Ergebnisse sichtbar macht	
		110	Theater zum Oster- und Sommerfest	Jahreszeitliche Orientierung entgegen Offenheit der Theaterarbeit	
		111	den Erzieher*Innen klarmachen, Theater kann auch ohne Publikum sein	~~Zwickmühle, Kriterien des allgemeine Kriterien des Theaters auf Theater mit Kindern zu übertragen~~	
		112	Theaterbegriff der Erzieher*Innen weiten	~~Theaterbegriff wird durch Fokusse der Berufserfahrung geprägt~~	
		113	erst recht bei Kita-Leitungen, die Eltern im Kopf haben	~~Entscheidungen der Kita-Leitung geprägt von Legitimationsdruck und Erwartungen der Eltern~~	
		114	TPs sind Erwartungen von Erzieher*Innen, Leitung, Eltern und Kindern ausgesetzt	~~Legitimierungsdruck gegenüber allen beteiligten Akteuren und Beobachtern~~	
		115	Was will ich selbst?	Selbstreflexion	
	TP -16	**116**	Meinung von Erzieher*Innen über Verhalten bestimmter Kinder ist festgelegt	täglicher Umgang behindert das Phänomen der Fremdheit von Kunst und deren Potentiale auf die Theaterarbeit mit Kindern	
		117	Stigmatisierung der Kinder durch Erzieher*Innen	~~täglicher Umgang behindert das Phänomen der Fremdheit von Kunst und deren Potentiale auf die Theaterarbeit mit Kindern~~	
		118	Kinder verhalten sich im Theaterspiel oft anders als es Erzieher*Innen erwarten	~~täglicher Umgang behindert das Phänomen der Fremdheit von Kunst und deren Potentiale auf die Theaterarbeit mit Kindern~~	

		119	TP1: Zusammenarbeit mit Erzieher*Innen in letzten 2 Jahren anstrengend	Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften u. Theaterpädagog*Innen herausfordernd	
		120	TP1: Widrigkeiten im Kita-Personal	Personalsituation in der Theaterarbeit spürbar	
		121	TP1: am Anfang 3 theaterbegeisterte Erzieher*Innen plus Springer*In, aktuell nur noch eine plus Kita-Leitung	Theaterarbeit verlangt Begeisterung und Verbindlichkeit der Verantwortlichen	
		122	eine Erzieherin schwanger geworden und Springerin möchte nicht mehr	nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen	
		123	Personal ist wichtiges Thema	~~Personalsituation in der Theaterarbeit spürbar~~	
		124	die zwei beteiligten Erzieher*Innen sind zum Glück theaterbegeistert	~~Theaterarbeit verlangt Begeisterung der Verantwortlichen~~	
		125	Begeisterung große Voraussetzung	~~Theaterarbeit verlangt Begeisterung der Verantwortlichen~~	
		126	macht Unterschied, ob Leitung dahintersteht und anwesend ist	Kita-Leitung als Ansprechpartner bei Problemen	
		127	ob Leitung, Erzieher*Innen im Willen bestärkt, Theater zu machen	Kita-Leitung als moralische Stütze	
	TP -17	**128**	TP1: im ersten Tandem großes Interesse, Anwesenheit und praktische Unterstützung der Leitung	~~Kita-Leitung als Unterstützung~~	
		129	positiver Einfluss der Leitung auf die Stimmung	~~Kita-Leitung als Unterstützung~~	
		130	TP1: 1. Kita war stolz auf TUKI-Zertifizierung, hatten Schild an Tür und wollten das unbedingt	~~Theaterarbeit verlangt Begeisterung der Verantwortlichen~~	
		131	TP1: in 2. Kita fraglich, ob es Sinn macht, wenn nicht ganze Kita dahin-	~~nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen~~	

			ter steht sondern nur Erzieherin und Leitung		
		132	TUKI ist ein Projekt unter vielen	Theaterarbeit konkurriert stets mit anderen Projekten	
		133	TUKI ist ein Projekt unter vielen, daher Zuständigkeit anstelle von Begeisterung	~~Theaterarbeit konkurriert stets mit anderen Projekten~~	
		134	wichtig, wie viel Entgegenkommen von Kita	Theaterarbeit erfordert Flexibilität	
		135	keine Zeit zum Nachgespräch und Reflektieren, weil Erzieher*In sofort zurück in Dienst	Reflexion aller Verantwortlichen wird erschwert durch Druck, den Tagesablauf einzuhalten	
		136	Wunsch nach Reflexionszeit ausgesprochen	Wunsch nach Reflexion der Theaterarbeit	
		137	ob Reflexionszeit eingeräumt wird, hängt von Krankenstand ab	Reflexion aller Verantwortlichen wird erschwert durch Druck, personelle Auswirkungen von Krankheit kompensieren	
		138	Kommunikation für TPs schwierig, wenn nur einmal in Woche da	~~Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften u. Theaterpädagog*Innen herausfordernd~~	
	TP -18	**139**	bekommt Abläuft nicht mit, wenn nur einmal in Woche da	durch Erfahrungen des täglichen Umgangs mit den Kindern kann Theaterarbeit individueller gestaltet werden	
		140	TP2: mehrmals passiert, dass nicht vorher abgesagt wurde, wenn TUKI nicht stattfinden konnte	~~professionelle Theaterarbeit verlangt Verbindlichkeit der Verantwortlichen~~	
		141	TP3: Reflexion der Erzieher*Innen	regelmäßige Reflexion und Feedback	

			im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung spannend	neutraler Person gewünscht	
		142	TP3: man ist Einzelkämpfer	~~nicht alle Kolleg*Innen unterstützen Theaterarbeit gleichermaßen~~	
		143	TP3: gut, wenn eine*r Fragen stellt und Rückmeldung gibt	~~regelmäßige Reflexion und Feedback neutraler Person gewünscht~~	
	TP -19	**144**	TP3: Gott sei Dank immer zu zweit	gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Personen zusammen arbeiten	
		145	TP3: Erzieher*innen auch auf Bank gesessen und gequatscht, weil vorher keine Zeit dafür	regelmäßige Reflexion und Feedback neutraler Person gewünscht	
		146	TP3: gut, wenn einmal im halben Jahr eine neutrale Person Fragen stellt	~~gute Arbeitsbedingungen, wenn mindestens zwei Personen zusammen arbeiten~~	
		147	Wünsche stehen den eigenen Möglichkeiten gegenüber	~~persönlicher Anspruch wird Möglichkeiten der Kita untergeordnet~~	
		148	wenn Reflexionszeit nicht erzwungen wird, sind Erzieher*Innen sofort wieder weg	Reflexion aller Verantwortlichen wird erschwert durch Druck, den Tagesablauf einzuhalten	
	TP-20	**149**	Erzieher*Innen haben extreme Schnitte, erst anleiten dann Kinder füttern	Druck, Tagesablauf einzuhalten	
		150	TP3: von 40 Erzieher*Innnen permanent ein Viertel krank	Krankenstand ist omnipräsenter Einflussfaktor	
		151	TP3: aktuell zu Beginn 3. Jahres noch viel Anleitung statt Coaching	Coaching durch personellen Wechsel der Theaterverantwortlichen nur bedingt möglich	
		152	die Erzieher*Innen, die Werkstätten besucht haben, werden als vorbereitet erachtet	frühpädagogische Fachkräfte, die ausreichend Werkstätten besucht haben, werden als vorbereitet erachtet	

	TP-21	**153**	TP1: erst Angst davor gehabt, sich aus Arbeit rauszuziehen, jedoch von tollen Impulsen der Erzieher*Innen positiv überrascht	frühpädagogische Fachkräfte, die ausreichend Werkstätten besucht haben, werden als vorbereitet erachtet	
		154	Erzieher*Innen, die Werkstätten besucht haben du von Anfang bis Ende dabei waren, haben gutes Handwerkszeug	frühpädagogische Fachkräfte, die ausreichend Werkstätten besucht haben, werden als vorbereitet erachtet	
		155	TP1: TUKI ist fester Punkt in der Kita-Woche geworden	TUKI ist fester Punkt in der Kita-Woche geworden	
	TP-22	**156**	Theater spielt in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen kaum eine Rolle	Theater spielt in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen kaum eine Rolle	
		157	Theaterinhalte in Fachschulausbildung sind „Brachland“	Theater spielt in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen kaum eine Rolle	
		158	TP1: Auszubildende an Fachschule dankbar für Theaterimpulse	Theater spielt in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen kaum eine Rolle	
		159	Wunsch, dass Theaterinhalte noch mehr in Erzieherausbildung verankert werden	Theater spielt in Fachschulausbildung von Erzieher*Innen kaum eine Rolle	
		160	egal welche TP-Ausbildung: alles geht immer über den Körper	Körperlichkeit im Erzieherausbildung weniger bedeutungstragend als in theaterpädagogischer Ausbildung	
		161	in Erzieherausbildung Körperlichkeit wenig beachtet zugunsten von Beobachtung und Bildungsbereichen	Körperlichkeit im Erzieherausbildung weniger bedeutungstragend, Bildungs- und Betreuungsauftrag im Fokus	

EINZELINTERVIEW MIT FRÜHPÄDAGOGISCHER FACHKRAFT

INTERVIEWTE PERSON:	Weibliche Fachkraft, „E1“, zw. 20-30 Jahren
INTERVIEW GEFÜHRT VON:	Studentin, Anne Freiberg, 25 Jahre
ORT:	Palais Podewil, Berlin-Mitte
DATUM & ZEIT:	6.10.2015, ca. 120 Minuten

PASSAGE 1 #00:03:37 - 00:07:35#

E1: Ja und im ersten Jahr hatten wir eine feste Gruppe (.) mhm::: die hat sich so entwickelt dass wir na ja ich glaub so drei Monate ungefähr glaub ich haben wir das Ganze offen gestaltet für alle Kinder. Alle die bei uns Lust hatten konnten daran teilnehmen und (.) da gab=s auch sehr viele Interessenten aber wir haben dann wirklich nur eine Gruppe mit (.) ich glaube erstmal so elf zwölf Kindern (.) ähm (.) das warn aber (.) eher so ich glaub s->na nicht die ganz großen zwei von den ganz großen warn aber sonst warn sie=n bisschen kleiner.< Öhm (.) und es hat aber super geklappt bis auf einen Jungen der dann irgendwie >der hat keine Lust mehr der is dann wieder ausgestiegen aber mit den andern hat das toll geklappt. Aber unsere Theaterpädagogin< hatte noch so=n paar Ideen für größere Kinder dann haben wir nochmal vier von den (.) Vorschulkindern bei uns mit reingenommen die dann immer noch so=ne Extraaufgabe hatten. So warn=s im Endeffekt glaub ich 14 Kinder am Ende die dann da mitgemacht haben. Also einmal diese 10 Kinder diese (.) eine Gruppe und dann noch die vier die so=n Extraaufgaben hatten teilweise. Die dann auch ähm (.) was bei unserm Stück was in unserm Haus stattgefunden hat damals was quasi so=ne Reise so Stationen durch unser Haus war unter dem Motto "Versteckt entdeckt" haben diese vier großen Kinder die Eltern so=n bisschen (.) geleitet und so=n bisschen diese Führungsposition also eingenommen und gesagt also (.) beziehungsweise so Impulse gegeben dass es jetzt halt hin zu der Station geht und jetzt geht=s dahin und dann ham se die so=n bisschen (.) mit da hin geführt (.) genau das war im ersten Jahr (.) war super hat total viel Spaß gemacht auf jeden Fall weil=s aber auch nich so dieses typische Theater was man auf ner Bühne halt sieht äh war sondern (.) so=n Stationentheater <u>bei uns</u> in der Kita. Wir ham oben im Theaterraum angefangen (.) dann ging das ähm (.) über die Terrasse wo die Kinder in Kartons versteckt warn und zu Musik sich bewegt haben und man hat immer nur einen Arm gesehen oder irgendwie ab und an mal auch=n Kopf der rausgeguckt hat oder die Füße und dann irgendwann kamen sie alle aus den Kartons raus und dann ging es weiter in so (.) 'ne kleine (.) ABC-Frosch-Ecke nennt sich das bei uns da wo die Großen hindürfen (.) da ham wa da war=n sie quasi im Teich versteckt und die

Eltern mussten sie irgendwie suchen mussten diesen Spruch sagen Versteckt oder nicht (.)wir kommen das mussten sie immer sagen. Genau da mussten die Kinder alle versteckt sein und sind dann da aus dem Teich irgendwie rausgekommen und dann ging=s weiter ganz nach hinten wo sie als wilde Tiere aus=m Gebüsch rauskamen (.) öh (.) also sich im Gebüsch versteckt hatten und dann so raus kamen und dann (.) das hat sich äh war=ne schöne (.) schöne Reise durch die ganze Kita. Das hat total viel Spaß gemacht und die Kinder hatten auch Spaß. Ich glaub die Eltern fandens dann auch (.) sehr schön. War nur=n bisschen schade (.) es war an nem Vormittag (.) um 10 und das is natürlich für die Eltern die arbeiten (.) bisschen schwierig. Da hatten wir eben auch zwei Kinder dabei von also (.) dann die Eltern die konnten nich dabei sein. Das hat man denen auch angemerkt im Spiel. Muss man leider so sagen (.) die warn bisschen traurig. Und die ham auch nicht so mitgespielt wie die andern (.) ja. Das war quasi das erste Jahr (.) und man hat ja im (.) schon so=n bisschen mitbekommen wer hat Lust auf TUKI? Also die Kinder die (.) ähm (.) immer zugeschaut haben und die auch eigentlich hätten gerne mitgemacht aber die Gruppe war dann voll und wir hatten eben nur die eine Gruppe aber wir haben uns natürlich gemerkt welche Kinder Lust drauf haben (.) und so hatten wir im zweiten Jahr dann auch zwei TUKI-Gruppen. Wir hatten (.) ich glaub das warn immer (.) einmal warn=s neun einmal warn=s zehn Kinder die dabei warn. Da haben wir=s auch erst offen gestaltet und geguckt wer hat wirklich Lust? Äh wir möchte da mitmachen? Und dann haben sich so zwei Gruppen entwickelt (.) im zweiten Jahr (.) die dann jeweils ein Stück ähm (.) entwickelt haben (.) was wir dann am Ende zusammengeführt haben.

PASSAGE 2 #00:10:43 - 00:22:43#

E1: Also das war das zweite Jahr und das haben wir dann noch=n zweites Mal in der Kita aufgeführt (.) für die (.) auch für die Kollegen die halt immer ((atmet hörbar durch ein Mund ein und aus)) zwar hören ja wir machen TUKI und wir sind irgendwie weg aber die auch nie wirklich mitkriegen was wir da machen (.) °was bei uns immer=n bisschen schwierig is das in die (.) Einrichtung reinzukriegen. Oder (.) ja° (.) es is es is wirklich schwierig. Und deswegen wollten wir das für die Kollegen und auch für die andere Kinder auf jeden Fall nochmal aufführen dass die auch sehen was denn da entstanden is in dem Jahr (2) ja (.) so war=s auf jeden Fall die letzten zwei Jahre (.) erstmal. ((lacht)) #00:11:18#

AF: Lass dich nicht stören wenn du noch was- ich hab nur gerade gemerkt dass ich gar

keinen Stift in der Hand habe. ((AF entfernt sich hörbar vom Mikrofon)) #00:11:24#

E1: Ach kein Problem. #00:11:26#

AF: ( ) #00:11:18#

E1: °ja° #00:11:30# #00:11:31#

AF: °ja (5) Ich lass dir noch also° #00:11:39#

E1: Ja was noch erzählen könnte (.) also was einfach bei uns=n bisschen schwierig ist in der Umsetzung ist wirklich das ins Team reinzubringen oder in die Einrichtung (.) an sich weil (.) wir sind eben drei Kolleginnen (.) und bei uns oben arbeiten (2) neun >plus eine Auszubildende die drei Tage die Woche bei uns is also wir sind zehn Leute oben.< Unten sind se glaub ich auch nochmal sieben oder acht (.) und im Endeffekt is es eben schwierig (.) irgendwie alle da mit ins Boot zu kriegen (.) beziehungsweise wir wollen ja=ne TUKI-Kita werden oder sind ja auf dem Weg das is ja das Ziel so=n bisschen dass man das nach den drei Jahren auch weiterführt (.) wir hoffen natürlich wir möchten das auch sehr sehr gerne es is nur (.) teilweise wirklich schwierig ähm (.) >weil die andern Kollegen das natürlich auch nicht so mitkriegen was wir da machen und wenn es dann heißt na ja wir haben wieder TUKI< ach schon wieder TUKI. TUKI ich glaub ne Zeit lang konnten die das alle gar nicht mehr so wirklich hören (.) aber das lag auch daran dass wir am Anfang gar nicht so genau wussten (.) ähm (.) was auf uns zukommt. Ich mein es hieß Theaterprojekt und wir wir machen da was mit ner mit nem Theater zusammen aber wie das alles (.) wirklich abläuft das is das war schwer einzuschätzen. Klar wurde das auch gesagt und wir ham also man kann aber so viel reden und so viel erzählen wie so=n Jahr abläuft oder wie diese drei Jahre ablaufen wenn man das aber (.) man muss es erstmal erleben um dann wirklich auch zu verstehen was alles dahinter steckt (.) und das war am Anfang=n bisschen schwierig und auch für uns dass den andren Kollegen (.) öhm zu vermitteln oder (.) ja ((atmet hörbar durch den Mund aus)) uns dafür einzusetzen für TUKI war manchmal auch (gar nich) schwer also mir fiel es auch sehr schwer weil ich=s auch immer (.) ((atmet hörbar durch den Mund aus und ein)) so schwer finde die halten auch den Kopf dann immer für uns hin oder die die halten uns den Rücken frei wenn wir dann da uns zwei Stunden teilweise rausziehen weil wir Vorbereitungen also Vorbereitungszeit brauchen, dann die TUKI Stunden haben, Nachbereitungszeit, Besprechungszeit, das is alles (.) Zeit die die anderen Kollegen für uns dann mitarbeiten (.) und (.) mir fällt das immer=n bisschen schwer dass dann auch äh so durchzusetzen diese Zeit weil ich mir denke Mensch (.) die helfen uns @schon so viel.@ (.) ja (.) weil wenn man das dann jede

Woche hat ist das natürlich (.) schwer (.) aber es is nun mal=n großes Projekt bei uns und deswegen muss es auch irgendwie (.) °weitergeführt werden beziehungsweise durchgeführt werden. Da müssen wir uns einfach auch mehr durchsetzen. Aber es klappt jetzt auch besser (.) n bisschen.° Wir hatten auch überlegt dass man da vielleicht ähm (.) immer einen Kollegen mit in die TUKI Probe mit rein nimmt also das einer von uns Dreien das macht und einer von den andern dass die das einfach so kennen lernen, das war aber teilweise auch gar nicht so dann möglich. >Oder beziehungsweise ich weiß nich obs meine obs die andern Kollegen immer gemacht haben ich habs immer versucht, aber manchmal gings dann eben einfach auch einfach nich weil dann wieder krank sind im Urlaub sind und dann muss der Rest ja abgedeckt werden die andern Kinder müssen betreut werden (.) alle Bereiche müssen irgendwie funktionieren und< (.) ja (.) °dann is es immer nich so (.) machbar.° Und am Ende wars dann eh so dass eigentlich immer zwei von uns mit rein mussten. Weil wir nun mal das Ganze (.) kennen und weil wirs weil wenns dann in Richtung Aufführung geht müssen wir ja auch wissen wie die Aufführung (.) läuft und deswegen is es immer ganz gut wenn zwei von uns mindestens dabei sind (.) ja (.) das is so=n bisschen schwierig (.) das Ganze mit dem Kitaalltag zu vereinen oder zu (.) zu verbinden (2) ja (.) das is dann auch bei den Gesamttreffen immer bisschen schwierig (.) wenn dann schon viele Leute krank sind und noch weiß ich nich zwei drei im Urlaub sind und dann nochm- man versucht dass mindestens schon <u>zwei</u> eigentlich wär schön wenn zwei von uns zum Treffen kommen könnten; das geht aber auch (.) nee ich glaub es wa- gab schon drei Treffen da war immer nur eine von uns da ( ) aber (.) ja (.) #00:15:25#

AF: //mhm// (4) #00:15:31#

E1: Ich weiß nich was ich @jetzt bin ich erstmal@ am Ende. (6) #00:15:43#

AF: Erzäh doch mal von so deinen (.) oder euren Arbeitsabläufen an so=m typischen TUKI Tag und wie das #00:15:53#

E1: ┘ @von früh ┘ bis abends?@ #00:15:54#

AF: und wie das (.) ja und vielleicht sogar wie sich das (.) wie das in der ganzen Woche (.) so einbettet. #00:16:05#

E1: Also bei uns is der TUKI Tag (.) also seit letztem Jahr wa- >ich glaub das erste Jahr wars glaub ich Donnerstag immer und jetzt haben wir Freitag und den ham wir jetzt im dritten Jahr auch haben wir schon gesagt, den behalten wir bei weil das einfach< (.) hat sich jetzt so eingepegelt (.) ähm (.) was aber=n bisschen schwierig is >weil Freitag is bei

uns auch Spielzeugtag, das heißt die Kinder können alle ihr eigenes Spielzeug mitbringen< und das is immer schwierig sie dann aus=m Spiel rauszureißen (.) für TUKI zu begeistern weil die natürlich gerne ihr eigene- also das lieben die den andern Kindern ihr Spielzeug zu zeigen. Das is immer=n bisschen schwierig aber alle andern Tage sind halt auch schon verplant also wir haben auch 'ne sehr volle Woche. Wir haben donnerstags noch Fußballtraining (.) ähm mit=n paar Kindern (.) mittwochs haben wir Musik extern das is auch immer schwierig. Da kommt 'ne externe Musik- äh Musikschullehrerin zu uns °also so musikalische Früherziehung° (.) Dienstag is quasi für unsere Großen (.) äh (.) da läuft das Projekt für unsere ABC-Frösche und dann noch die Bibliothek das ist immer so im Wechsel und Montag is::: Ankommen nach=m Wochenende @eigentlich@. Und es is wirklich schwierig ähm (.) es is wirklich jeder Tag irgendwie verplant (.) und Freitag is jetzt einfach auch TUKI Tag und das is jetzt auch für alle aber ähm (.) klar auch für alle Kollegen das find ich auch gut (.) ja und der Tag verläuft dann so dass wir ähm (.) ganz normal in den Tag starten, wir dann wahrscheinlich zu unterschiedlichen Zeiten dann kommen alle drei. Ähm wir ham (.) nen Wochenplan bei uns ähm wo drin steht wer in welchem Bereich zu welcher Zeit sich quasi aufhält weil das is in der offenen Arbeit muss das einfach (.) ähm muss man gucken wer arbeitet wo? Wer is jetzt in dem Atelier? Wer is im Restaurant? Wer macht den Sportraum, wer is im Garten, wer is auf=m Flur hinten, wer is auf=m Flur vorne? Es muss alles alles aufgeteilt sein (.) und da is aber auch immer freitags ähm noch eine Spalte Projekte und da stehen immer zwei von uns am Freitag auf jeden Fall drin. Und das is auch (.) alles so (.) abgeklärt. Und da guck ich halt immer also ich mach auch den Wochenplan und guck dann immer wer, bei wem passt=s von den Diensten am besten so dass wir uns auch immer regelmäßig also dass wir uns abwechseln. Dass dann einfach ähm dass wir alle drei immer wieder mal dabei sind (.) ja und dann (.) die letzt- im zweiten Jahr war es so dass um 10 *[die Theaterpädagogin]* kam und ab da wirklich die Zeit begann. Also von 10 bis 12 war dann TUKI Zeit (.) ähm (.) dann haben wir die Kinder zusammengesucht und dann hat immer einer die erste Gruppe gemacht und einer die zweite Gruppe (.) ähm (.) was eigentlich auch immer ganz gut war wenn immer nur einer drin war. Ja also genau (.) einer die erste, einer die zweite Gruppe. Wir haben dann die Kin- äh die Listen hingen auch für alle El- hängen auch für alle Elten und alle andern Kollegen aus so dass alle wissen wer in welcher Gruppe drin ist (.) und dann wurden die Kinder zusammengesucht und dann ging=s los mit den TUKI Stunden mit unserm Ritual; das is quasi auf die Knie, ((klatscht in die Hände)) in die Hände, ((schnippst

auf den Wortlaut in die Finger)) schnipps schnipps. Das machen wir alle und dann quasi bei ((schnippst auf den Wortlaut in die Finger)) schnipps schnipps sagt dann halt die Namen von also sagt das Kind den Namen und dann geht das so weiter. Dann wiederholen das alle nochmal (.) ja das ist Ritual was wir jedes Jah- jedes Mal hatten (.) öhm (.) ja und dann ging die TUKI Stunde los mit verschiedenen Spielen öhm eben dass was ich vorhin erzähl hab dass die Kinder (.) äh dass einer der Regisseur is und die andern das gespielt haben (.) oder eben diese Art Stopptanz dass irgendwie alle sich im Raum bewegen und wenn (.) äh bei stopp (.) ähm (.) äh bleiben alle stehen und dann heißt okay und jetzt bewegt euch alle wie ein Hund und dann machen alle nen Hund und dann wieder beim Trommeln als nächstes ähm jetzt äh fliegt wie ein Vogel oder bewegt euch wie Peter Pan. Lauft wie Chinesen. Um auf das Lied nochmal einzugehen (.) ja diese TUKI Spiele also diese ganzen Theaterspiele sind dann (.) ja haben wir dann gemacht öhm (.) ich glaube pro Gruppe hatten wir immer ungefähr 'ne Dreiviertelstunde (.) und dann wurde die zweite Gruppe geholt und dann hatten die nochmal ihre Dreiviertelstunde. Dann hat *[die Theaterpädagogin]* auch immer glaub ich die gleichen Sachen gemacht. Also denk ich jetzt einfach mal. Weil ich war ja wenn immer nur in einer Gruppe dabei. Aber wenn wir uns ausgetauscht haben waren das dann eigentlich dann doch immer die gleichen (.) Sachen (2) und dann wär also eigentlich ist unser Plan ja noch gewesen oder wir habens versucht jedes Mal nach den TUKI Stunden ähm (.) uns nochmal mit ihr zusammen zu setzen was aber auch immer sehr sehr schwierig ist weil dann gerade die <u>Mittagszeit</u> ist und (.) am liebsten wärs natürlich wenn wir uns alle drei mit ihr zusammen setzen könnten, das ist aber teilweise gar nicht machbar weil dann auch (.) wir mit dem Pausen (.) wir fangen dann dass also die der Kollege der bei uns zuerst kommt der geht zuerst zur Pause. Das muss alles irgendwie auch wieder funktionieren. Dann brauchen wir einen im Restaurant beim <u>Essen</u>, einer is zur <u>Pause</u>, einer macht den <u>Schlafraum</u> und dann irgendwie (.) die Kin- anderen zwei noch noch für die andern Kinder und dann wir dann noch raus, dann ist das immer sehr sehr schwierig gewesen (.) dass ähm die Besprechungszeit nachher (.) ja (.) es hat manchmal geklappt, also manchmal wars dann auch wirklich nur so 'n knappes Gespräch, 'ne kurze Auswertung der Stunde oder kurz wann kommst du das nächste Mal? Dass wir noch die nächsten Termine ausgemacht haben. Meistens konnten wir auch nicht alle drei dabei sein. Da waren dann auf jeden Fall meistens die zwei dabei die eben die Stunden gem- äh mitgemacht haben. Teilweise aber auch nur einer uns weils eben anders einfach nicht machbar ist. Ja (.) jo und dann ging der Tag eigentlich ganz

normal weiter (.) und jetzt wollen wirs aber so machen weil wir ja jetzt sehr viel eigenständig (.) ähm also mehr eigenständig machen werden jetzt im dritten Jahr dass wir halb zehn anfangen uns quasi immer die Zwei die diese TUKI Stunden machen sich zurück- äh zusammensetzen, planen was machen wir heute? Was wollen wir mit den Kindern heute, welche Spiele, welche Theaterübungen machen wir heute? Also ab halb zehn sind wir dann quasi rausgeplant. Dann sind wir ja zum Besprechen da, ab um zehn machen wir dann die erste Gruppe und danach nochmal also meistens zehn bis na ja bis wir alle Kinder zusammengesammelt haben dauert das eh immer so=ne Weile, also zehn bis zwölf ist dann die Zeit für die zwei TUKI Gruppen und danach haben wir nochmal 'ne halbe Stunde (.) Besprechungszeit was bedeutet dass wir drei Stunden am Vormittag raus sind und nicht für die Kollegen quasi ansprechbar und dass is natürlich (.) bisschen schwierig. Wir hoffen dass es (.) jetzt machbar is weiterhin aber ma gucken (2) schaun wir mal. So ist der Wunsch. (3) #00:22:35#

AF: Der Wunsch von wem? #00:22:35#

E1: Von uns. #00:22:35#

AF: Ja. #00:22:36#

E1: Ja. #00:22:41#

AF: Ähm anknüpfend an das was du grad gesagt hast. Hast erwähnt ähm dass du=s ganu gut fandest dass immer nur einer mit in der Gruppe mit drin war #00:22:47#

E1: Gut? #00:22:48#

AF: Dass du=s gut fandest weil ihr das nicht ähm also dass einer die eine Gruppe gemeinsam gemacht hat und der andere die andere. Hab ich das richtig verstanden? Also ihr seid zwei und einer is in der #00:22:56#

E1: ┘also└ ┘also ja so└ #00:23:04#

AF: Stunde mit TUKI äh mit *[der Theaterpädagogin]* und ähm in zweiten Stunde is jemand anderes #00:23:08#

E1: ┘ja└ so wars einfach die meiste Zeit. Schöner wärs am besten wärs natürlich gewesen wenn wir alle drei in jeder Gruppe dabei gewesen wären. Wenn wir alles mitkriegen würden. Aber das is einfach nicht machbar.

PASSAGE 3 #00:24:58 - 00:32:30#

AF: Was fällt dir ähm zu den TUKI externen Kolleginnen von dir und deinen TUKU Erzieherkollegen ein oder vielleicht zur Leitung? Was fällt dir da ein? #00:25:13#

E1: Wir hatten quasi zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr 'n Leitungswechsel bei uns also da (.) das war (.) ähm (.) ja das ich glaube ich weiß dass unsere alte Leitung auch so=n bisschen darauf geschaut hat dass die neue Leitung auch ähm diese Begeisterung für TUKI irgendwie mitträgt oder so. Das war ihr schon wichtig dass das dieses Projekt TUKI auch wirklich weitergeführt wird auch mit so=ner Begeisterung weil ich weiß dass unsere alte Leitung sich auch sehr dafür eingesetzt hat auch immer für uns und ähm ja wir uns auch regelmäßig zusammengesetzt haben. Das war dann bei der zweiten also bei der neuen Leitung bisschen schwieriger aber ich glaub weil sie da auch noch nicht so drin wa. Weil sie auch in dieses Leitung und so du kommst so komplett neu rein so in die Kita. Da sind so viele Sachen die da auf einen einprasseln glaub ich und (.) da war das TUKI Projekt natürlich schon=n wichtiger Punkt aber (.) ähm 'ne Zeit lang hatten wir glaub ich das Gefühl dass wir so=n bisschen auf uns alleine gestellt waren. Aber das haben wir dann ganz äh trotzdem ganz gut ähm hingekriegt. Und es gab ja auch diesen (.) diese eine weiß ich nicht was=n bisschen schwierig war mit diesen Werkstätten hier bei TUKI. Dass wir irgendwie alle dachten wir haben drei Jahre Zeit für die zehn Werkstätten aber irgendwann dann plötzlich <u>nein</u> es sind doch nur zwei Jahre und eigentlich wissen das doch alle und eigentlich steht das doch schon vonherin fest. Und wir so dachten na eigentlich nich und ich weiß das auch ganz viele andere Kitas damit 'n Problem hatten weil sie alle dachten Mensch wir schaffen die zehn Werkstätten jetzt <u>auch</u> nicht mehr in den zwei Jahren weil wir eigentlich alle dachten wir haben drei Jahre Zeit. Und ähm es is nur mal schwierig klar, wir haben ganz viele Möglichkeiten gehabt, aber wir müssen aber auch immer schauen dass wir für diese Werkstätten <u>uns freistellen</u> oder irgendwie dass wir rauskommen aus der Gruppe. Und wenn wir drei Erzieherin sind (.) es <u>können</u> nicht immer alle drei zu einer Werkstatt gehen. Wenn zwei gehen können is das <u>schön</u> aber das is ganz oft echt schwierig (.) ja und deswegen da hatten wir so=n kleines Problem und da hat sich dann aber auch unsere Leitung auch sehr für uns auch eingesetzt weil sie auch gemerkt hat dass wir damit echt zu knabbern hatten weil wir echt wussten äh nicht mehr wussten kriegen wir jetzt überhaupt das <u>Zertifikat</u>? Ist das hat sich sind jetzt die zwei Jahre irgendwie umsonst gewesen? Weil wir diese Werkstätten jetzt nicht mehr also diese zehn Werkstätten nicht vollendet bekommen. Ja (.) und das fand ich ganz gut weil da hat sie sich auch eben dahingehend auch für uns eingesetzt und das auch (.) auch mal so an die TUKI Leitung weitergegeben (.) dass man uns das glaub ich auch sehr angemerkt hat dass das und ziemlich mitgenommen hat weil das irgendwie so unsicher war (.) und wir alle etwas na ja

(.) verwirrt waren und nicht wussten (.) wie das jetzt weiter geht. Aber das hat sich ja dann zum Glück alles geklärt. Ja von der Leitungsebene von daher is das alles ganz gut ähm (2) und was die andern Kollegen betrifft wars am Anfang wirklich sehr sehr schwierig. Aber ich glaube das lag auch einfach daran weil wir nicht genau wussten was wir da was da auf uns zukommt und wir das den andern erstmal nicht so richtig erklären konnten (.) als es dann losging wars halt doch ziemlich viel und wir waren relativ häufig aufgrund von TUKI irgendwie raus, sei es jetzt die TUKI Stunden die wir äh in denen wir drin waren oder eben die Werkstätten oder die Gesamttreffen (.) dass wir oder halt Besprechungszeit dass wir einfach deswegen raus waren was für viele einfach schwierig war und das war für uns schwer das transparent dann zu gestalten. Weil es im Alltag wirklich schwer war. Wir habens versucht in den Teamsitzungen mal mit reinzubringen (.) zu erklären oder zu erzählen was wir gerade machen. Also wir haben auch einmal die Woche Kleinteambesprechungen wo wir von der oberen Etage uns alle zusammensetzen. Da haben wir auch immer noch bisschen was erzählt was halt aktuell is. Aber es is trotzdem schwierig gewesen. Wir hatten einmal *[der ersten Theaterpädagogin]* und auch einmal mit *[der zweiten Theaterpädagogin]* jeweils eine Teamsitzung zum Thema TUKI wo dann die beiden sich also quasi so=n bisschen vorgestellt haben weil die andern die ja auch kaum kennen und sie nur immer so durchs Haus gehen und dann da hinten TUKI machen und dann sich wieder verabschieden. Das is natürlich @(.)@ da lernt man sich auch nicht wirklich kennen und dann haben die jeweils eine Teamsitzung mitgestaltet mit=n paar TUKI Spielen mit den Sachen die wir halt auch mit den Kindern machen. Das war ganz schön. Das war schön auch zu sehen wie viel Spaß teilweise die Kollegen hatten, die dann auch so bisschen was davon kennengelernt haben. Es ist jetzt auch besser weil ich glaube so nach zwei Jahren sie wissen halt einfach wir machen jetzt TUKI und das <u>is</u> einfach so. Es <u>muss</u> halt so sein (2) aber (.) ja am Anfang wars schwierig (.) sehr schwierig. Und wir fands auch schwierig irgendwie irgendne Möglichkeit zu finden die andern mit einzubeziehen. Weil wir ja jetzt mittlerweile auch ganz gut besetzt sind personell, 'ne Zeit lang wars aber halt gar nicht so. Da war es nich schwieriger muss ich sagen. Was auch schwierig is finde ich wir haben noch zwei Kollegen die auch sehr theaterinteressiert sind. Also die auch teilweise sich für unsere Kita entschieden haben weil wir eben dieses Theaterprojekt durchführen. Aber die wirklich mit einzubeziehen ist auch sehr schwer. °Muss ich sagen.° Weil wir sind nun mal drei die das machen. Das sind nun mal wir drei. Und die andern da jetzt wirklich noch also es is nich einfach. Die eine Kollegin war auch

bei unserer Aufführung mit, das fand ich sehr schön, die war auch hier mal bei der einen Veranstaltung mit weil sie sich einfach sehr dafür interessiert. Und da tuts mir immer so leid sie da irgendwie nicht so mit einzubeziehen weil ich glaub dass sie das wirklich interessiert. Aber ((lautes Ausatmen durch den Mund)) es is ja schon viel wenn wir drei uns irgendwie immer (.) austauschen müssen. Ja das is bisschen schwierig. Aber sonst haben die Kollegen das jetzt denk ich ganz gut akzeptiert. °Und sehen das denk ich° auch ganz positiv. Ich mein das ist ja nun mal unser (.) unser (.) TUKI soll ja so=n kleines Markenzeichen auch werden. Wir sind auch grad dabei so an der Konzeptionserarbeitung und da fließt TUKI natürlich auch mit ein. Das fand ich so schön dass die andern das dann auch so selbstverständlich mit in ihre (.) also wir haben uns in kleinen Gruppen zusammengetan und haben so bestimmte Bereiche aus der Konzeption erarbeitet. Und dass halt die Kollegen die eigentlich mit TUKI gar nichts am Hut haben das auch direkt in ihre so in ihre Formulierungen ja also ihre Konzeptionsformulierungen die sie da hatten mit einfließen lassen haben fand ich schön. Fand ich gut. Ja. (4)#00:31:28#

AF: Kannst du näher beschreiben durch welche Gründe das nicht so möglich ist, die anderen beiden interessierten Erzieherinnen miteinzubeziehen? #00:31:48#

E1: Das=ne gute Frage. Ich glaub man is irgendwie so in dem Alltag einfach drin. Das ist gar nicht so einfach da mal rauszukommen, irgendwas anderes zu machen. Ich mein eigentlich wärs schön wenn man wirklich immer sagen könnte dass (.) einer von uns und einer (.) ähm von den anderen Kollegen einfach mit dabei ist. Das wird jetzt schwierig im dritten Jahr ganz klar weil wir das einfach gestalten und da is es glaub ich immer leichter wenn man auch zu zweit dabei is und nich einer das ganze alleine gestaltet (.) ähm (.) ja, ich weiß es nich.

PASSAGE 4 #00:49:12 - 00:56:52#

AF: Als du gerade über deine Gedanken bezüglich des dritten Jahres gesprochen hast, hast du zum Beispiel erwähnt, dass sich dann auch zeigt inwiefern du oder ihr euch vorbereitet fühlt und grad eben hast du auch gesagt, du hast viel von den beiden gelernt. Also hast du ja quasi, wie wir ja jetzt im letzten Treffen wo ich dabei war so 'ne Art Koffer gepackt. Wenn du dich jetzt speziell an dein Studium in deinem Falle zurückerinnerst, ob und wie hat denn da Theater eine Rolle gespielt? #00:49:57#

E1: Also nicht wirklich. Also Theater war bei uns leider gar nicht so wirklich präsent. Also wir hatten weiß ich nich wir haben gewisse Spiele eben gemacht die auch Theaterspiele

dann vielleich- also die ich auch in den Workshops irgendwie wiedererkannt habe. Meistens so Auflockerungsspiele und so was die wir dann auch irgendwie gemacht haben. Aber (.) also solche Sachen wo man gewisse Geräusche sich gegenseitig oder so zuwirft und man steht halt in so 'nem Kreis da und dann oder man versucht nur durch Blickkontakt mit anderen also sich anzugucken und dann werden die Plätze gewechselt. Das is so dass man so=n Blickkontakt zu anderen hat und solche Spiele hatten wir auf zum Aufwärmen oder so um sich kennen zu lernen, diese Kennenlernspiele die in jedem Semester wieder gespielt wurden. @(.)@ Was manchmal auch=n bisschen übertrieben war aber (.) solche Spiele aber sonst eher selten. Ich weiß auch dass meine Kommilitonen eher da auch nich so Bock drauf hatten. Die meisten zumindest, die dann immer gesagt haben ja aber mit Kindern würd ich das doch dann machen. Aber irgendwie immer da standen und solche lustigen Spiele die man einfach auch macht wenn man Erzieher oder allgemein irgendwas mit Kindern zu tun hat (.) die man dann einfach mitmacht. Aber die hatten immer alle keine Lust drauf. Das fand ich immer so schade. War immer bisschen doof. Aber sonst haben wir nicht viel Theater gemacht. Also Theater kam also so als einzelnes Modul oder Seminar bei uns nicht vor (.) leider. Schade eigentlich @(.)@. #00:51:52#

AF: Kam es im Gespräch mal vor dass dir deine Kolleginnen von ihrer Ausbildung (.) sind die mal drauf zu sprechen gekommen ob sie sich da zurückerinnernt gefühlt haben ah ja das habe ich schon mal in meiner Ausbildung gehabt oder so? #00:52:04#

E1: Kann durchaus sein dass das mal nebenbei gefallen is aber jetzt nicht so dass mich so intensiv dran erinnern würde dass sie jetzt gesagt haben <u>Mensch</u> das kenn ich schon total lange oder das haben wir in der Ausbildung auch ständig gemacht. Also vielleicht is es mal kurz nebenbei gefallen dass sie so gesagt haben das eine Spiel kenn ich aber so an sich (.) #00:52:20#

AF: Aber nich explizit auf die Theaterarbeit mit jungen Kindern? #00:52:28#

E1: Nee #00:52:29#

AF: Dann sinds also vielleicht eher die Werkstätten. Die hast du ja auch schon angesprochen (.) die ihr von TUKI angeboten werden. #00:52:35#

E1: ┘//mhm//┘ #00:52:35#

AF: Von was für Erfahrungen, Erinnerungen kannst du denn da berichten im Zusammenhang mit den Werkstätten? #00:52:41#

E1: Ja (.) also meine erste Werkstatt hatte viel mit Musik zu tun, was fand ich sehr schön. Das war in der Deutschen Oper. Das war richtig schön. Da haben bestimmte Geschichten

vertont (.) nicht nur mit Instrumenten, auch viel mit unserer Stimme gearbeitet. Das fand ich sehr schön obwohl ich da jetzt auch nicht mehr so die dollen großen Erinnerungen hab weil das ja jetzt auch schon 'ne ganze Weile her ist. Aber ich weiß dass ich die damals richtig richtig toll fand und dass die mir richtig Spaß gemacht hat. Häufig wars auch so dass wir ganz oft die gleichen Spiele gespielt haben was=n bisschen schwierig also was dann irgendwann so mhm (.) na ja (.) was bisschen schwierig war wenn man dann jedes Mal irgendwie bei jeder Werkstatt wieder sich=n Tier aussuchen musste und dann dieses Tier spielt und dann sich wie dieses Tier bewegt. Das is nach=m dritten vierten Mal dann irgendwann (2) man hofft halt man lernt was Neues. Also ich mein mit den Kindern würde ich es auch jede Woche wieder machen wenn die darauf Lust haben aber (.) wenn mans dann halt bei den Werkstätten jedes Mal macht is es halt so dass ich mir denke ich könnt jetzt aber auch mal was Neues lernen, das wär eigentlich auch ganz schön. Aber es gibt eine Werkstatt an die ich mich noch richtig gut erinnere, die hatten wir zum Thema Schattentheater (.) und die hatte ich gemacht und 'ne Kollegin von mir war auch dabei. Es gab ja immer zwei Termine und die war bei dem andern Termin. Und wir waren beide total begeistert davon und haben dann auch bei uns in der Kita also sie hat die meisten Sachen dann dafür besorgt also so ein kleines Schattentheater gebastelt aus Karton wo die Kinder dahinter spielen konnten. Und wir haben in unserem Theaterraum dann auch quasi (.) wie nennt man das denn? #00:54:28#

AF: Overheadprojektor? #00:54:28#

E1: Nee nee wir haben so=n weißes Laken also wie so=ne Art Bettlaken was wir dann gespannt haben und an zwei von diesen Stativen kann man das halt festmachen dass man halt so=n ganz großes Laken hat wo die Kinder dahinter können und dann wirklich nicht nur gebastelte Figuren haben sondern sie selber hinter dem Laken irgendwelche Schattensachen machen können. Also mit der Lampe die wir noch dazu geholt haben oder auch mit dem großen Scheinwerfer den wir auch haben (.) das macht schon echt Spaß. Und da haben wir beide 'ne ganze Menge mitgenommen weil dadurch auch auf die Idee gekommen sind dieses Schattenspiel bei uns mit anzubieten. *[detaillierte Beschreibungen über das Schattentheaterangebot]* Ich glaub das war die aus der ich am meisten mitgenommen habe (.) weil viele Werkstätten schon ähnlich waren von den Spielen die man gemacht hat. Ich hätte mir damals immer viel mitschreiben müssen, aber das hab ich immer nie gemacht, weil ich dazu nicht kam irgendwie die ganzen Spiele mitzuschreiben. Aber wir haben ja jetzt diese ganzen Werkstatten alle kompakt bekommen (.) °ja mal alle

durchlesen.° Was war natürlich bisschen blöd dass wir die nicht immer direkt danach bekommen haben weil dann is es immer noch im Kopf drin was gemacht hat und dann kann man sich besser dran erinnern aber (.) ja. Ich denke da sind einige Sachen dabei gewesen wo ich mir auch während der Werkstätten schon gedacht hab mensch das passt eigentlich ganz gut oder das kann ich mir bei uns jetzt gut vorstellen. Ich weiß es nur jetzt nicht mehr so genau was es war aber ich kann es mir ja nochmal durchlesen. @(.)@

PASSAGE 5 #00:57:20 - 01:01:25#

AF: Hast gerade aus was angesprochen was ja viel mit Theaterarbeit zu tun hat und zwar hast du gesagt ihr habt einen Theaterraum. Was kannst du denn zu überhaupt Räumlichkeiten und Theater erzählen? #00:57:36#

E1: Bei uns? **#00:57:34#**

AF: //mhm// **#00:57:39#**

E1: Also wir haben einen Theaterraum. Der is aber noch nich ähm (.) der is noch in Arbeit. Der is jetzt seit zwei Jahren in Arbeit. Aber @(.)@ also der Raum is dadurch der Theaterraum geworden weil er halt=nen großen Spiegel hat, den man aber auch abhängen kann. Also wir haben einen Vorhang, quasi so Klett. Dan hat eine Kollegin genäht, den man dann davor hängen kann so dass man den Spiegel auch abhängen kann. Also es is ja beides wichtig, dass du zum Einen den Spiegel hast, dass die Kinder sich auch beobachten können bei dem was sie machen, aber dass man den auch abhängt damit sie eben nicht ablenkt sind von dem Spiel. Dann haben wir den jetzt noch bisschen umgeräumt. Da sind eben auch unsere Stative drin. Wir haben so Podeste, die so bisschen als Bühne dienen könnten. Währen TUKI sind sie allerdings nicht die Bühne, da is es eher so der Zuschauerraum wo dann alle sitzen und der freie Raum is die Bühne weil da einfach mehr Platz is. Ja das is so=n Raum bei uns der relativ also der is nich so vorgestellt. Beziehungsweise jetzt is er=n bisschen voller weil wir in unserer Sommerschließzeit viel ausgemistet haben un da viele Sachen gefunden haben die da einfach reinpassen. Wir haben da jetzt auch ganz viele Kostüme dass die Kinder sich verkleiden können, Hüte, Taschen oder Perücken. Wir haben jetzt auch 'ne Schminkecke da drin so dass sie sich auch selber schminken können. Wollen gerne noch so=n schönes großes Radio, also vielleicht auch so=n richtig schönen Subwoofer, ma gucken. Irgendwas Großes womit man auch mal richtig schön gut also auch so klassische Musik die dann einfach so im Hintergrund (.) die Kinder wenn die Musik hören, das macht ja immer was mit denen. Und

wenn man die dann richtig schön laut drehen kann oder so; halt nich nur so=n kleines Dreißig-Euro-Radio hat, das klingt dann auch immer so bisschen blöd. Also wir wollen da schon noch was Großes drin haben. Es ist halt nicht jetzt unbedingt dass wir da jetzt (.) äh also ich weiß nicht wie man sich jetzt=n Theaterraum so vorstellt wenn man von 'nem Theaterraum hört. Aber für uns is es der Theaterraum weil da Theater gespielt werden kann. Es is eben diese kleine Bühne da wo die Kinder sich auch gerne präsentieren. Sie verkleiden sich gerne. Wir haben auch 'n Puppentheater und Handpuppen. Das gehört ja auch dazu (.) ja (.) bunte Tücher (.) das sind alle Sachen. Also wir haben jetzt=n bisschen da umgeräumt. Ich weiß nicht @ob es jetzt immer noch so ist wenn ich aus=m Urlaub wiederkomme mal gucken oder ob das jetzt schon wieder irgendwie@ weil da halt jetzt auch einiges umgeräumt wurde. Aber ich <u>hoffe</u> einfach mal dass er jetzt so geblieben ist weil ich fand den ganz schön so wie er war. So dass wir da einfach <u>achso</u> und der Instrumentenwagen (.) ja wo unsere Instrumente drin sind, kleine Sachen, paar Trommeln, Triangel und Klanghölzer und so Rasseln. Da finden auch immer unsere TUKI Stunden statt in dem Raum (.) ja (.) weil der einfach den Platz bietet durch die große Fläche die da halt is. Bei den anderen Räumen stehen was ja auch schön ist für die Kinder dass da halt so Sachen im auch Raum drin stehen. Aber da is halt so=ne große Fläche zum Spielen eher selten. Und der is auch von den Farben her gelb; find ich is immer so sehr ansprechend. Wir hatten letztens ein TUKI Stunde im Sportraum. Irgendwie wirkte das nicht so muss ich sagen. Ich weiß nicht woran das lag. Aber der war eher bisschen dunkler, Farbe blau eher. Ich weiß nicht. Das wirkte nicht so als hätten wir das im Theaterraum gemacht. Auf mich zumindest nicht.

PASSAGE 6 #01:04:34 - 01:05:55#

AF: In diesen zwei Jahren TUKI fällt dir jetzt da eine besondere Situation ein wo es so 'ne Art Aha-Erlebnis gab oder so? #01:04:46#

E1: Ich denke dass die TUKI Stunden an sich schon immer sehr schöne Erlebnisse sind und wenn man dann sieht also eigentlich is ja der Weg das Ziel wie man das so schön sagt. Aber trotzdem is es auch ganz schön zu sehen was dann am Ende bei der Aufführung rauskommt und wie toll das am Ende doch geworden is. Und ich muss sagen ich fand beide Aufführungen toll und da hab ich so gemerkt man kann mit Kindern auch mit den <u>kleinen</u> Kindern kann man so viel machen. Es muss ja nich immer Text-auswendig-lernen-Theater sein sondern man kann das ganz anders auch gestalten. Das fand ich halt so schön

(.) dass auch wenn es teilweise dreijährige Kinder sind, auch mit denen kann man gewisse Sachen im Theater machen. Und das finde ich total spannend. Theater is nich man stellt sich auf 'ne Bühne, sagt=n Text auf oder spielt das dann vor und hat den Text vorher auswendig gelernt. Sondern es gibt ganz viele andere Möglichkeiten und das fand ich ganz schön. Vielleicht waren die Aufführungen so=n Aha-Erlebnis aber ich glaub so allgemein einfach jede TUKI Stunde für sich. Ich würde jetzt kein konkretes Erlebnis sagen. Das sind ja alles so viele Erfahrungen gewesen.

PASSAGE 7 #01:07:51 - #01:08:15#

E1: Man merkt aber auch dass einige irgendwann also zum Ende dann fehlt so=n bisschen die Lust. Das geht uns Erziehern so und den Kindern auch so dass irgendwann bisschen die Luft raus is wenn man dann immer das gleiche probt und immer wieder und immer wieder dass du irgendwann merkst °boah°. Die hatten irgendwann nicht mehr so die Lust. Aber auf der Bühne dann (.) das war toll.

PASSAGE 8 #01:13:41 - 01:15:26#

AF: Du hast ja auch grade von den 80 Eltern im Publikum gesprochen und von den Eltern von dem Jungen. Welche Erlebnisse fallen dir im Zusammenhang TUKI und Eltern der Kinder ein?

E1: Wir haben mal also [die erste Theaterpädagogin] hat damals einen quasi TUKI Elternnachmittag angeboten als es alles neu bei uns in der Einrichtung war wo die Eltern dran teilnehmen konnten. Also ich war nicht dabei aber eine andere Kollegin von mir war mit dabei. Also sie hat da Spiele gezeigt was sie mit Kindern macht, hat auch bisschen dann was erzählt. Dann waren jetzt aber wenn man sich überlegt dass es in unserem Haus na ja wir mal so 70 bis 50 also 120 Eltern sind eigentlich, waren halt wirklich nicht viele da. Es waren wirklich sehr sehr wenig. Ich glaub es waren weniger als zehn. Vielleicht waren auch nur fünf. Es waren nicht viele da. Fand ich sehr schade. Also ich hab immer das Gefühl die Eltern wollen gerne dass ihre Kinder das mitmachen. Aber (.) das wars dann auch. Hauptsache mein Kind macht mit aber ich muss da jetzt nicht irgendwie (.) was ich bisschen schade finde weil ich mein man lernt ja dadurch so=n bisschen kennen was die Kinder denn da überhaupt machen. Also find ja das is ja auch 'ne schöne Möglichkeit mal den Alltag der Kinder kennzulernen wenn man die Theaterpädagogin kennen lernen, wenn man die Spiele kennen lernt. Aber das wurde nicht so gut aufgenommen.

PASSAGE 9 #01:16:36 - 01:16:45#

E1: Ich weiß nicht ob das Interesse da nicht so da war. Keine Ahnung. Deswegen war ich auch so überrascht dass wirklich so viele Eltern oder auch Großeltern wirklich im Theater waren.

PASSAGE 10 #01:20:49 - 01:23:11#

E1: Was ich noch vergessen hatte waren ja auch die Theaterbesuche die ja auch so ein Teil von TUKI sind (.) die bei uns im letzten Jahr bisschen zu kurz gekommen sind. Aber die fand ich auch immer ganz schön. Das war nur immer bisschen schwierig zu organisieren, gerade bei uns, dass wirklich alle dabei sind. Also da muss man dann nicht nur einen Termin machen sondern muss auf jeden Fall drei Termine machen also mindestens drei dass alle Kinder mit dabei sein können. Dass wir dann schauen eins für die größeren, eins für die mittleren, eins für die kleinen. Und dass man dann schaut dass wirklich alle die Möglichkeit haben. Weil sonst kommen die Eltern wieder und sagen mensch mein Kind war aber nicht dabei warum denn? (2) Ja (.) das is halt immer bisschen schwierig. Dann am besten gleich immer alle drei sonst vergisst man das wieder wenn man sagt wir machen jetzt einen für die Fünfjährigen und in zwei Monaten für die Vierjährigen. Das is irgendwann wieder aus=m Kopf raus. Also sollte man gleich gucken wenn der Plan da ist.

EINZELINTERVIEW MIT FRÜHPÄDAGOGISCHER FACHKRAFT

INTERVIEWTE PERSON:	Weibliche Fachkraft, „E1“, zw. 40 und 50 Jahren
INTERVIEW GEFÜHRT VON:	Studentin, Anne Freiberg, 25 Jahre
ORT:	Kita der Fachkraft
DATUM & ZEIT:	16.10.2015, circa 35 Minuten

EINGANGSPASSAGE #00:00:49 - 00:05:32#

AF: Ich interessier mich für die Tätigkeit der Erzieherinnen im Projekt TUKI. Also da können Sie gern ausführlich von ihren ganzen Erfahrungen im Laufe der letzten zwei Jahre erzählen bis zum heutigen Tag quasi. Und erzählen Sie gern ausführlich. Für mich ist wirklich alles interessant, worüber sie jetzt hier sprechen möchten. Und ich hör zu, bin sozusagen der stille Beisitzer und ich glaub gemeinsam werden wir so den Punkt finden, wo dann vielleicht die größte Menge gesagt ist und dann hab ich bestimmt noch ein paar Nachfragen.

E2: Das is ja sehr offen. ((lacht))

AF: Genau es is sehr offen und deswegen is hier Raum für alles ((es klopft an der Tür)) *[Kollegin tritt ein und braucht Informationen, kurzer Informationsaustausch von 20 Sekunden]*

E2: Also einfach die Erfahrungen von den Erziehern, ja?

AF: Ja von Ihnen und natürlich hat man dann auch Schnittmengen mit Kollegen.

E2: Also so im Ganzen eigentlich fand ich das Projekt ganz ganz toll. Ich find die Idee sehr schön, da 'ne Schnittmenge zu machen vor allem, weil Berlin ja da so viele Möglichkeiten bietet. Ich hab manchmal das Gefühl, dass man wenig von einander wusste. Also es gibt nämlich 'ne große Schnittmenge in der pädagogischen Arbeit mit der Theaterpädagogik. Und da kam's am Anfang, so im ersten Jahr, irgendwie teilweise zu Missverständnissen, weil man ganz viele Spiele dann gemacht hat, wo man denkt: 'Mensch, das machen wir jeden Tag.' Ja? Und dann dann fangen wir jetzt an irgendwie - das war hier im Haus 'ne ganz große Diskussion- jetzt gehen wir wieder auf'n Workshop und müssen Tiere spielen. Ja ((kurzes Auflachen))? Was ja eigentlich so immer ja wieder vorkommt mit Kindern. Aber trotzdem das Prinzip von diesen Werkstätten, das hat uns echt gut gefallen und gut bereichert, weil da ja überall verschiedene Aspekte rankommen. Also ein paar waren halt nicht so toll, aber es gab auch 'n paar, wo wirklich ganz toller Input kam. Und ich glaub, dass war das, was uns jetzt persönlich am meisten gebracht hat. Die direkt Arbeite jetzt mit den Theaterpädagoginnen war ganz nett, war

für uns ein Prozess sich kennenzulernen. Aber ich glaube, wir sind eh ein Haus, was sowieso schon sehr viel macht. Es wird immer so als Feuerwerk gesehen und es immer sowas Neues und es bringt so viel Leben rein – also das fanden wir jetzt nicht so berauschend. Vielleicht wenn jemand immer alles ganz groß macht, steht man daneben und denkt: 'Na ja gut, es ist ja eigentlich so Standard.' Und da haben wir uns manchmal nicht so wohl gefühlt. Ich hoffe, wir sind nicht die einzige Kita, ((lacht)) die da so rausfällt. Ja, aber sonst gab's sehr nette Impulse. Es ist vielleicht auch 'n Unterschied, ob man mit Theatererfahrung reinkommt oder nicht. Also wir haben beide Theatererfahrung. Ich wahrscheinlich noch 'n bisschen mehr, also ich spiel schon seit Ewigkeiten. Da hat man dann wahrscheinlich nicht mehr so den Aha-Effekt. Ich hatte das Gefühl bei vielen anderen Kitas, dass Erzieherinnen da nochmal so 'ne ganze Fülle von Sachen gekriegt haben. Wenn man aber schon so und so viel mal das alles gemacht, dann ist es halt nicht mehr neu. Und man denkt so: 'Ja okay...' ((kurzes Auflachen)) Aber es gab viele nette Anregungen und es ist halt schön, dass es auch gut untermauert ist, dass man wirklich jemanden an der Hand hat, der einen dann auch mal unterstützt, dass es nicht wegfällt und da nochmal ermutigt. Also das hat uns ganz gut gefallen. Genau. ((prustendes Ausatmen)) Ich mag so offene Fragen nicht. Also die Werkstätten waren wirklich wertvoll.

PASSAGE 2 #00:06:02 - 00:07:26#

E2: Also wir haben schon immer 'ne Bühne gehabt, 'ne kleine. Und das gab jetzt nochmal so den Anreiz, sich so'n bisschen mehr darum zu kümmern. Könnte noch mehr sein. Dazu bräuchten wir aber noch mehr Geld. Aber es hat da so 'nen Fokus gesetzt. Das war auch sehr schön. Also wir haben nicht so viel Unterstützung von den andern im Haus, weil wir mit den Kindern ein paar Mal bei den Aufführungen waren von unseren Partner. Wir haben ja kein Theater. Und es ist nicht unser Stil. Das konnten wir aber auch nicht sagen. Also das können sie auch rauslassen ((kurzes Auflachen)). Da kann sie ja nix dafür, ja, aber wir hatten den Eindruck, den Kindern hat's nicht gefallen, uns hat's nicht gefallen und das ist dann schade. Und dann hat man immer so 'nen Druck, da zu den Aufführungen zu gehen und denkt so: 'hach, wir würden lieber in ein anderes Theater gehen.' ((kurzes Auflachen)) Das ist so ein Dilemma, was wir haben. Also wir haben jetzt, glaube ich, 'ne sehr gute Zusammenarbeit entwickelt und kommen gut zurecht. Aber es ist jetzt nicht so, dass man dann so ehrfürchtig die ganze Zeit da steht.

Immer so mit 'n bisschen Bauchgefühl, also dass man sagt: 'Oh je, zu der Aufführung haben wir keine Zeit.' ((kurzes Auflachen)) Und dann geht man lieber woanders hin. Also das ist ein bisschen schade. Das hat einfach nicht so gepasst. Aber es passt von der Persönlichkeit und das geht ja auch, das bringt ja dann auch was.

PASSAGE 3 #00:08:13 - 00:10:47#

AF: Erzählen Sie doch gern mal von den Arbeitsabläufen an so einem typischen TUKI-Tag und wie das eingebettet ist hier in der Kita, wenn ein TUKI-Tag ist, der ja wöchentlich stattfindet. #00:08:30#

E2: Wir haben ja meistens einen festen Tag. Am Anfang haben wir immer wechselnde Gruppen gehabt, damit mehrere Kinder mal schnuppern konnten, ob's überhaupt was für sie ist. Inzwischen haben wir aber 'ne feste, weil man natürlich viele Sachen aus erst einüben muss und das funktioniert dann besser, wenn man immer im selben Team ist. Wir haben uns jetzt auch für dieses Jahr entschieden, dass es weniger Kinder sind. Also wir haben 85 Kinder und dass da nur zehn mitmachen können, fanden wir doof. Also haben wir zwei Gruppen gemacht mit jeweils zehn, elf, zwölf eigentlich. Und das war aber dadurch, dass eine Kollegin dann schwanger geworden ist, ganz schwer aufrecht zu halten. Und jetzt haben wir tatsächlich nur diese Zehnergruppe und ich glaube, das läuft dann irgendwie besser. Genau, dann wissen die letztendlich schon, dass TUKI ist. Dann treffen wir uns und sammeln die ein. Also wir haben schon aus dem ganzen Haus, aus der einen Etage fünf und aus der anderen. Und dann sammeln wir uns ein und singen ein Lied, was *[die Theaterpädagogin]* mal entwickelt hat und gehen nach unten in den Raum. Im Sommer gehen wir direkt auf die Bühne, aber leider ist da keine Heizung. Das heißt, wir müssen in einen anderen Raum ausweichen bei dem Wetter. Wir setzen uns erstmal in 'nen Kreis und machen 'ne Aufwärmung, das ist unterschiedlich. Also da gibt's gewisse Spiele, die von *[der Theaterpädagogin]* kamen und ein paar Sachen. Ob man jetzt klatscht oder cremt oder was weiß ich. Dann werden wir erstmal warm und dann guckt man halt je nach Stück, was man heute hat und auch wie die Kinder drauf sind. Wenn wir jetzt merken, dass die Kinder da lieber an dem weiterspielen wollen oder so oder da ein Thema haben, was sie fasziniert, dann arbeiten wir so weiter. Und momentan, wie's geplant ist, versuchen wir immer zu zweit drin zu sein tatsächlich. Das ist ja dann reiner Luxus. Aber dann hat auch jemand Zeit mal zu protokollieren, paar Fotos zu machen und zu gucken von oben, ohne im Prozess zu sein; wie läuft es heute

ab, wie nehmen sie's auf und wo gehen wir hin.

PASSAGE 3 #00:11:19 - 00:13:00#

AF: Das sind dann die Vorschulkinder, die in den Gruppen sind? #00:11:25#

E2: Nein. Nee, wir nehmen durchmischt. Die kriegen immer so viel, die großen Kinder. Die gehen bei uns Schlittschuh fahren, das kann man mit den kleinen oft nicht machen, und solche Sachen. Die fahren auf Kita-Fahrt und da fanden wir das irgendwie gemein. Also wir mischen. Wir haben auch ganz Kleine schon dabei gehabt, die jetzt irgendwie zum dritten Mal dabei sind und wirklich 'ne tolle Entwicklung hatten. Hätten sie wahrscheinlich auch so gehabt, aber man merkt schon, dass sie so reingewachsen sind. #00:12:06#

AF: Was fällt Ihnen denn zu den Erzieherinnen bei Ihnen im Haus ein, die nicht direkt an TUKI beteiligt sind? #00:12:19#

E2: Ja, die haben nicht so Lust, weil sie nämlich zweimal mit waren und da irgendwie so gedacht haben ((widerwilliges Stöhnen)). #00:12:28#

AF: Beim Theaterstück mit da? #00:12:28#

E2: Ja. Genau. Die waren zugucken. Also nicht jetzt bei unserm Theaterstück, sondern so. Und ansonsten haben wir sowieso viel Bewegung und Künstlerisches im Haus. Da sind alle so involviert, dass es eher so 'n Extrading ist. Das greift nicht so über. Aber ich glaube, da sind wir auch falsch gestartet. Wir haben zum Beispiel 'ne Kooperation mit der Oper, wo wir auch schon waren und 'nen Workshop gemacht haben und das war ziemlich gut und da sind alle Feuer und Flamme. #00:13:01#

PASSAGE 4 #00:13:06 - 00:17:13#

AF: Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Sie in ganz besonderen Maße zu der Theaterarbeit motiviert waren? #00:13:22#

E2: Na meistens wenn man 'nen Werkstattkurs gemacht hat. Wenn man wieder neue Ideen mitgebracht hat und so. #00:13:31#

AF: Das hat ja auch immer ganz viel mit den Kindern zu tun. Was fallen Ihnen da für Erlebnisse ein mit den Kindern im Rahmen dieser TUKI-Partnerschaft, die im Gedächtnis geblieben sind? #00:13:51#

E2: Na ja, man ist ja teilweise sehr intensiv mit wenigen Kindern zusammen, was man sonst nicht so hat. Man hat halt, ich weiß nicht, so'n Kommen und Gehen. Da war's halt

schön intensiv. Manchmal hat man gedacht: 'Ich kann jetzt gehen. Die spielen da irgendwas.' Also wir haben in dem ersten und zweiten Jahr auch viel improvisiert und die haben vor sich hin improvisiert, die haben ganz tolle Stücke gespielt. Und mir wurde dann eine Rolle zugewiesen und der Rest wurde dann schon gemacht. Das hat manchmal so 'ne schöne Eigendynamik gekriegt. Die machen natürlich viel Rollenspiel und so auch im eigentlichen Spiel. Das hat schon Überschneidungen. Und wenn man dann mal wirklich intensiv drin ist, dann kann man ja viele Beobachtungen auch im Alltag machen. #00:14:55#

AF: Erzählen Sie doch bitte mal von Ihrer Theaterpädagogin, mit der Sie hier gemeinsam gearbeitet haben. #00:15:07#

E2: Jo, die is ganz nett. Jetzt weiß ich gar nicht, wie sie da überhaupt dazu gekommen ist. Ich glaube, dass sie sich selber auch viel autodidaktisch irgendwie angeeignet hat. Also wir haben ein paar Sitzungen gehabt, wo wir uns echt finden mussten. Weil sie wollte das so strukturiert teilweise, wir wollten es aber nicht, wir sind eben anders. Das mit dieser Zwangsaufführung irgendwie oder mit dem Abschluss, das war auch immer 'n bisschen schwierig. Weil irgendwie geht das bei uns immer 'n bisschen organischer alles. Wir haben uns aber gefunden. Also wir haben dann irgendwie uns zusammen gesetzt und okay, wir hätten's lieber so, dass es 'n bisschen flexibler ist und sie hätte gern so. Und dann, glaube ich, haben wir 'nen ganz guten Mittelweg gefunden. Die kam ja jetzt oft regelmäßig in die Kita. Ganz am Anfang gab's Schwierigkeiten, weil jetzt im Herbst ist Krankheitszeit. Das heißt, es fallen auch immer Erzieher aus und dann ist es unglaublich schwer, jemanden abzustellen, wenn im Krippenbereich niemand ist und auch sonst 50 Prozent krank ist. Das war, glaub ich, schwer erstmal zu verstehen. Ich glaub, es musste erstmal ein Verständnis für die Situation der Kitas entwickelt werden. Wenn man da reinkommt und denkt: 'Woah, ich hab jetzt was ganz Tolles', und fühlt sich nicht wertgeschätzt, weil alle total überlastet sind und überhaupt nicht wissen, wie sie überhaupt die anderen 80 Kinder dann betreuen sollen, dann ist das arg schwierig. Aber das hat sich dann über die Zeit angepasst. Und sonst ist sie so ganz offen für Ideen und inzwischen arbeitet sie uns ganz viel zu.

PASSAGE 5 #00:18:07 - 00:20:33#

AF: Jetzt kam ja gerade schon das dritte Kooperationsjahr zur Sprache, 'Kontext Kita'. Woran denken Sie, wenn Sie sich geistig da hin versetzen?

E2: Wir finden's gut. Es ist befreiend. Wir können machen, was wir wollen. ((lacht)) Also es ist irgendwie so ein bisschen ((entspanntes Ausatmen)). Da ist man nicht so eingezwängt. Es ist ein bisschen mehr Arbeit, aber bis jetzt haben wir so das Gefühl, dass es uns ganz gut passt. Weil man das dann auch, wenn's das Eigene ist, auch nochmal besser in den Alltag bringen kann. Bin mal gespannt, wie das mit den Besuchen ist. Wie wir das hinkriegen, mal gucken. Also glücklicherweise hat geklappt, dass wir eine benachbarte Kita auch in unserem Verbund haben, mit der wir uns sowieso gegenseitig notbetreuen. Momentan haben wir von denen Kinder. Da haben wir sowieso schon 'ne Kooperation. Und das find ich ganz schön, dass wir das geschafft haben, so räumlich zusammen zu bleiben. Weil das wäre ja was, was man dann tatsächlich auch in deinem Theaterkontext als Kooperation beibehalten könnte, wenn das gut läuft. Da bin ich jetzt gespannt. Ich glaub, das wird gut. Ich find's 'n bisschen schade, dass im dritten Jahr keine Werkstattkurse mehr angeboten werden, weil so 'n bisschen Input ist immer ganz nett. #00:19:27#

AF: Können Sie das näher beschreiben, dass das Theater in ihrer Kooperation nicht so dem Stil entspricht... #00:19:56#

E2: ungern ((lacht)) #00:19:58#

AF: Nein, das Theater an sich ist ja ganz schön. Aber da ist ja die Pädagogin nicht. Die gehört nicht dazu letztendlich. Ich kenn das Theater. Da spielen auch Freunde von mir regelmäßig. Es ist ein kleines Theater, das ist ganz niedlich und es sind halt aber immer andere Produktionen da. Deswegen ist es eben keine Bühne, die irgendwie 'nen festen...ich weiß nicht...'nen Fundus gibt's da auch, aber die so ihre festen Routinen hat, wo man auch 'n bisschen mehr von lernen könnte. Also die Lichtshow und so war alles ganz nett. Aber es ist halt kein fester Ort letztendlich.

PASSAGE 6 #00:26:41 - 00:29:05#

AF: Ich schlag nochmal einen Bogen, das war mir vorhin durchgerutscht. Vorhin da ging es darum, dass ein TUKI-Jahr mit der Präsentation meistens abschließt, zu der ja häufig auch Eltern eingeladen sind. Was können sie davon erzählen, von den Erfahrungen mit Eltern im Zusammenhang mit dem Projekt? #00:28:01#

E2: Die Eltern haben das super angenommen, aber sind hier sowieso ((es klopft an der Tür)) *[Kollegin tritt ein und braucht Informationen, kurzer Informationsaustausch von 30 Sekunden]*

E2: Ähm, wo war ich denn jetzt? Die Fragen müssen wir nochmal stellen. Die hab ich jetzt vergessen. *#00:27:47#*

AF: Die Erfahrungen mit Eltern im Zusammenhang mit TUKI.

E2: Also ich denke die Elternarbeit insgesamt könnten wir hier noch ausweiten. Aber wir haben ziemlich viele Eltern, die wirklich da nicht viele Kapazitäten haben. Also die wirklich knapp kommen und nicht so viel Zeit haben und wo es schwer ist, sie zu bewegen da ein bisschen mitzuarbeiten. Wir haben überwiegend Ganztagsplätze und teilweise Eltern, die wirklich sehr stark beruflich eingebunden sind. Und da ist die Bereitschaft teilweise dann nicht so da, um sich einzubringen. Aber die Aufführungen sind immer sehr gut angekommen. Wenn wir aber 'ne Kunstausstellung machen, kommt die auch gut an. Jedenfalls ist es sehr positiv aufgenommen worden. Wir haben eher das Gefühl, dass es so viele Anfragen gibt, dass man gar nicht so viele Kinder mit rein nehmen kann. Die merken halt, dass es den Kindern schon Spaß macht und tut sich dann positiv zurückmelden.

PASSAGE 7 #00:31:21 - 00:35:32#

AF: Können Sie von Fragestellungen erzählen, die Sie sich persönlich gestellt haben im Projekt und die Sie beschäftigt haben oder immer noch beschäftigen? So Knackpunkte in der Arbeit? #00:31:34#

E2: Die Fragestellung, die wir auch auf TUKI-Gesamttreffen hatten ist die: Wie frei kann denn Kindertheater überhaupt sein? Wir tendieren eher zu der Art, dass man das ein bisschen öffnet und wirklich mehr frei lässt. Wobei ich denke, dass Projekt TUKI steht noch so 'n bisschen auf der anderen Seite. Wir sind immer noch am Ausprobieren. Wir glauben, Kinder haben schon so viel in sich zum Improvisieren und Ideenentwickeln. Die haben einen so viel reicheren Schatz sozusagen und Mut sowas auszuprobieren als dann später. Das verläuft sich so langsam. Und da glauben wir eigentlich, dass es eine ganz gute Art ist, auch gerade mit kleinen Kindern, dass man so mit offeneren Mitteln arbeitet. Und da muss man halt gucken, was funktioniert und was nicht. Das kommt ja auch immer auf die Kindergruppe dann nochmal an. Das war auch immer sowas mit der Aufführung. Muss es 'ne Aufführung sein? Oder kann es auch was ganz anderes sein, was aber in die Richtung geht und wo man andere Leute auch einbezieht? Aber nicht dass unbedingt in so 'ner normalen Aufführung endet. #00:33:12#

AF: Nach dem dritten Jahr, wo die dann die Kooperation quasi ausläuft, wo sehen Sie da Ihre Kita in Zusammenhang mit Theaterarbeit? #00:33:27#

E2: Ich glaube, wir würden dann erstmal gucken, ob man das nicht anders gestalten kann. Eventuell, das nicht über's Jahr laufen lasse und vielleicht einfach mal 'nen Block machen. Also wir hatten das auch in den letzten Jahren so: dadurch, dass wir gesagt haben, im November sind so viele krank, dass wir da ein paar Wochen aussetzen und dafür aber drei Tage intensiv machen oder so. Da hatten wir viel mehr das Gefühl, dass es noch mehr rausholt. Da ist dann auch das ganze Haus dabei letztendlich. Dann weiß man genau, man braucht das und das und dann bastelt vielleicht auch mal 'ne andere Abteilung mit oder gestaltet oder so. Also dass man es eher in projektbezogen, in 'ner Woche oder so macht. So kann ich mir das vorstellen. Ich glaube nicht, dass wir das über's Jahr tatsächlich bündeln. Das passt bei uns nicht so. Fängt schon an mit dem Raum. Also man könnte sagen, wenn's warm wird, gehen wir dann zum Beispiel dann häufiger und machen da was Kontinuierliches vielleicht in ein, zwei Blöcken. Aber dass man das nicht über das ganze Jahr so zieht, sonst wird das so kaugummiartig. Das ist jetzt halt eine Formalität, der wir uns jetzt anpassen. #00:34:48#

AF: Und abschließend zu sagen, für Sie persönlich, was ist das Fundament von TUKI? Worauf fußt es sozusagen, was ist das Wichtigste in dieser Arbeit? #00:34:51#

E2: Für mich wäre das Wichtigste die Werkstattkurse beizubehalten, also sozusagen die Qualifikation. Weil die Kraft davon kommt ja von den Leuten aus den Häusern und wenn die das nicht machen, dann kann man sich gleich jemand Externen reinholen. Also die Qualifikation von den Menschen, die da mitmachen, die finde ich eigentlich Wichtigsten. #00:35:28#

AF: Ja, dann herzlichen Dank erstmal. #00:35:28#

E2: Ich wollt jetzt nicht so negativ sein. Aber ich hatte noch nie irgendwie die Chance.

EINZELINTERVIEW MIT FRÜHPÄDAGOGISCHER FACHKRAFT (E3)

INTERVIEWTE PERSON:	Weibliche Fachkraft, „E3“, zw. 40-55 Jahren
INTERVIEW GEFÜHRT VON:	Studentin, Anne Freiberg
ORT:	Kita der Fachkraft
DATUM & ZEIT:	5.11.2015, circa 40 Minuten

EINGANGSPASSAGE #00:00:05 - 00:06:42#

AF: Ich schreibe im Rahmen von TUKI meine Bachelorarbeit. Ich würde gern am Anfang eine Frage stellen und dann kannst du eigentlich, wenn du möchtest, so lang und so ausführlich erzählen wie du möchtest. Also da gibt's kein richtig und falsch, kein wichtig und unwichtig, sondern mich interessieren die Erfahrungen die Erzieherinnen und Erzieher und überhaupt pädagogische Fachkräfte in dem Projekt TUKI gemacht haben. Bis zum heutigen Zeitpunkt eigentlich, also 'ne sehr große Spanne. Für die meisten sind das ja jetzt in dieser Partnerschaft zwei Jahre bis jetzt und jetzt hat das dritte begonnen.

E3: Aber da muss ich schon mal vorweg sagen, dass wir gar nicht mehr im TUKI-Projekt drinne sind.

AF: Das weiß ich, genau.

E3: Ja

AF: Aber deswegen, ich wollt damit eigentlich nur verdeutlichen, dass also diese ganze breite Spanne bis zum heutigen Tag. Also man weiß ja nicht, was danach vielleicht noch an persönlichen Erfahrungen passiert ist oder wie man's für sich reflektiert hat. Also dass da- erzähl gern ausführlich. Für mich ist wirklich alles interessant, worüber du hier sprechen möchtest. Und ich hör einfach zu. Ich bin der stille Beisitzer und ich denke, dann irgendwann findet man auch 'nen Punkt, wo so der erste Erzählteil absolviert ist sozusagen und dann hab ich mich bestimmt noch ein paar Fragen dazu. Aber erstmal

E3: Ja mir wär's schon ganz recht, wenn du Fragen stellen würdest zwischendurch

AF: Genau

E3: Also wir waren ja quasi so 'n Sonderfall in dem TUKI-Projekt, weil wir nicht nur ein Theater in Partnerschaft hatten, sondern auch die Studenten.

AF: //mhm//

E3: Und da gab's eigentlich 'nen Prozess, wie sich das alles so gestalten musste in der Zusammenarbeit. Ich bin so 'n bisschen unvorbereitet dazu gekommen, weil das

eigentlich andere Kollegen übernehmen wollten. Aber wir haben ja hier in der Kita schon lange mit *[der Theaterpädagogin]* den Theaterworkshop und die Geschichtenwerkstatt, also haben schon Erfahrung in diesen Bereichen gehabt. *[Die Theaterpädagogin]* kennst du auch?

AF: Nee ich hab nur mit ihr gemailt.

E3: Ja, weil sie mich darauf hingewiesen hatte, dass du vielleicht jemanden brauchst.

AF: Genau, also ich hab den Kontakt durch *[eine mit TUKI vertraute Person]*, aber ich hab sie noch nicht persönlich kennen gelernt, nee.

E3: Ja *[die Theaterpädagogin]* ist hier schon ganz lange in der Kita installiert und ich begleite eigentlich auch schon seit Jahren den Theaterworkshop und die Geschichtenwerkstatt. Und deshalb waren wir in der Zusammenarbeit eigentlich schon ganz gut, ja wir haben das schon ganz gut gemacht über Jahre. Und ich find deshalb auch die Entscheidung, das TUKI-Projekt mitzumachen, 'ne gute Entscheidung. Obwohl ich natürlich nicht genau wusste, was mich erwartet, auch mit dieser speziellen Situation halt, dass es Studenten gab, dass es *[das Partnertheater]* gab und ja noch *[die Theaterpädagogin]* hier, ne? (5) Ich weiß jetzt gar nicht so, wo ich jetzt anfangen soll, weil es bei uns ja auch so'n ziemlich großen Entwicklungsprozess gab, wie sich das alles so zusammen

AF: Das hört sich doch spannend an

E3: ((lacht)) @gefunden hat@.

AF: Ja

E3: Na ja es war ja dann erst so, dass wir immer in *[das Partnertheater]* gegangen sind, das is ja *[Ortslage des Partnertheaters]*.

AF: //mhm//

E3: Und uns dann quasi nach dem Seminar, was die Studenten schon hatten, mit den Kindern und mit den Studenten und mit *[deren Hochschulprofessorin]*getroffen haben. Ja und *[die Theaterpädagogin]* war natürlich auch dabei. Das Ganze begann dann eigentlich immer mit'm Morgenkreis, wie wir das in der Kita auch machen. Also dass wir als Erzieherinnen uns auch eingebracht hatten. Und dann hatten die Studenten quasi immer Aktionen zum Thema vorbereitet. Also es waren halt auch Spiele oder wir hatten ja dann auch den Grüffelo als Thema. Deshalb liegen hier so viele Fotos rum. Dazu gab es dann quasi so Stationen, wo die Kinder dann aufgeteilt wurden, wo Studenten und

Studentinnen was angeboten hatten. Also im musikalischen Bereich, im kreativen Bereich, und wir uns dann quasi auch immer da zugeordnet haben. (8) Ja und anschließend sind wir dann eigentlich immer gegangen, also mit den Kindern wieder zurück. Und was uns dann eigentlich immer so fehlte zusammen kann ich ja jetzt schon mal einfügen, ich weiß nämlich gar nicht in dem großen Komplex an welchem Faden ich mich jetzt lang hangel, hatten wir immer ganz wenig Gelegenheit das alles zu reflektieren.

AF: //mhm//

E3: Und das hatten wir eigentlich dann eher ein bisschen zum Ende hin so besprochen, dass wir halt als Erzieherinnen eigentlich an der Nachbesprechung noch teilnehmen. Also dass wir uns zusammen mit den Studenten reflektieren können wie das halt mit den Kindern war oder dass wir auch mal sagen können, was es von unserer Seite an Kritik vielleicht gibt oder was gut gelaufen ist und umgekehrt auch. Aber das fand nicht mehr statt, weil wir dann quasi schon von der Kita her das nicht mehr leisten konnten am TUKI-Projekt teilzunehmen. Also das lag ja halt daran, dass meine eine Kollegin, mit der ich das zusammen gemacht habe, ziemlich viel ausfiel, weil sie krank war. Was dann auch mit beinhaltete, dass wir die ganzen Workshops nicht machen konnten, die erforderlich waren, um am TUKI-Projekt teilzunehmen. Diese ganzen Umstände weißt du schon

AF: Nein

E3: @Auch nicht@

AF: Nee @(.)@

E3: Also wir haben ja als Erzieherinnen quasi dann auch zum Schluss 'ne Qualifikation.

AF: Ach du meinst die Werkstätten, dass die 'ne Voraussetzung sind

E3: ┘ die Werkstätten, genau └

AF: Das weiß ich, aber nicht was da bei euch für Umstände waren.

E3: ┘ ja └

AF: Also warum ihr zum Beispiel nicht teilnehmen konntet, das weiß ich nicht.

E3: Ja, das war dann eigentlich die personelle Situation, dass es schwierig war daran teilzunehmen

AF: Ja, okay.

E3: (4) Stell mir mal ruhig Fragen.

PASSAGE 2 #00:13:46 - 00:21:08#

AF: Was fällt dir denn zu eurer Kita-Leitung und den Erzieherinnen ein, die nicht an TUKI beteiligt waren im Zusammenhang mit dem Projekt? #00:14:02#

E3: (4) Du meinst, wie es in der Kita aufgenommen wurde? #00:14:07#

AF: Zum Beispiel. #00:14:11#

E3: Na ja, ich würd mal sagen, dass es hat sich anfangs ein bisschen schwierig gestaltet, weil die Strukturen irgendwie ziemlich unklar waren. Weil wir nicht genau wussten, wie es jetzt eigentlich abläuft, auch mit der Zusammenarbeit mit den Studenten, wie der Austausch ist. Und deshalb war es natürlich für Kollegen teilweise auch so 'n bisschen undurchsichtig, weil die alle ja so nicht unmittelbar an diesem Prozess beteiligt waren, also der Weiterentwicklung. Das war dann eher unsere Leitung. Also es gab immer so Gesamttreffen ohne Studenten, sondern nur mit allen andern Beteiligten, wo wir eigentlich nochmal reflektiert haben, was ist bisher gelaufen ist, was wir erarbeitet haben und wie's letztendlich weitergeht. Also deshalb war es schon so 'n großer Prozess für alle Beteiligten. #00:15:22#

AF: Alle am Projekt Beteiligten oder überhaupt? Waren da nur die Erzieherinnen dabei, die aktiv im Projekt mitgearbeitet haben? #00:15:18#

E33 Genau. Ja. #00:15:27#

AF: Und die Kollegen, die damit gar nichts zu tun hatten? #00:15:27#

E3: Nee, die waren nicht dabei. #00:15:29#

AF: Fallen dir da Erfahrungen ein mit Ihnen zusammen? #00:15:40#

E3: Ja, eigentlich blieb dafür nicht so viel Zeit, das jetzt richtig transparent zu machen. Das war wie gesagt so 'n Entwicklungsprozess, wo das wahrscheinlich jetzt der nächste Schritt gewesen wäre, wenn's weitergegangen wäre, das nochmal 'n bisschen transparenter zu machen für alle. Also das man das mal in 'ner Dienstbesprechung behandelt oder so. (7) #00:16:09#

AF: Was fallen dir für Situationen ein, wenn du an die Theaterarbeit mit den Kindern denkst? #00:16:20#

E3: (5) Ja eigentlich gibt es ziemlich viele Momente. Also natürlich immer dieser Höhepunkt einer Aufführung, wie letztendlich alles dann wunderbar funktioniert und die Kinder ja auch sehr stolz darauf waren, dass ihren Eltern das präsentieren konnten. (5) Und ich fand, dass diese Stunden *[im Partnertheater]* auch immer 'ne ziemlich hohe

Energie hatten, also viele Leute was gemeinsam gemacht haben, und es auch immer sehr gut vorbereitet war. (6)#00:17:23# #00:17:10#

AF: Gab es denn Situationen, in denen du dich in besonderem Maße motiviert gefühlt hast, diese Theaterarbeit zu machen? So ein bestimmtes Schlüsselerlebnis vielleicht? #00:17:18#

E3: (7) Weiß ich jetzt gar nicht, ob ich da einen Moment beschreiben kann. Also ich war eigentlich die ganze Zeit immer sehr motiviert das zu machen und deshalb war es für mich eigentlich auch nicht so schön und sehr traurig eigentlich auch, dass es dann nicht mehr fortgeführt werden konnte. Aber dennoch überträgt sich das natürlich alles noch in die Zusammenarbeit jetzt mit *[der Theaterpädagogin]*, die ja hier weitergeführt wird, auch jetzt in der Geschichtenwerkstatt und dann im Theaterprojekt. Also dadurch hat sich schon ziemlich viel entwickelt in der Zusammenarbeit mit ihr auch. (6) #00:18:16#

AF: Erzähl doch mal von der Zusammenarbeit mit *[der Theaterpädagogin]*. #00:18:21#

E3: Ja, wir arbeiten ja schon ziemlich lange zusammen ((kurzes Auflachen)). Und durch das TUKI-Projekt ist es natürlich nochmal intensiver geworden, weil wir ja natürlich auch viele Gespräche drum herum hatten und schon noch 'nen intensiveren Austausch hatten. Also das haben wir letztlich gerade erst nochmal festgestellt, dass es dadurch natürlich jetzt einfach noch viel besser funktioniert. Also da greift ja ziemlich viel in einander, was wir als Erzieherinnen auch dann weiterführen. Sie hat ja quasi die Stunde mit den Kindern und wir führen das in den Alltag fort. #00:19:12#

AF: Also es läuft so gut, weil ihr schon so viele Jahre mit einander arbeitet? War das gerade damit gemeint, dass ihr das festgestellt habt, dass... #00:19:16#

E3: Nein, auch durch das TUKI-Projekt. Also wir haben nochmal so überlegt und och schade, dass es nicht mehr ist. Aber natürlich den großen Themenaspekt auch nochmal hervorgehoben, dass sich halt dadurch schon nochmal in unserer Arbeit auch was verändert hat. Also dass es intensiver geworden ist. #00:19:36#

AF: Kannst du das näher beschreiben, wie sich die Arbeit intensiviert hat oder verbesser hat? Woran habt ihr das feststellen können? #00:19:39#

E3: Na dass Vieles halt so in einander fließt und jetzt so selbstverständlich geworden ist. Also das auch mit in den Alltag zu nehmen. Früher waren diese Sachen eher so ein bisschen separat, weil wir auch in der Gruppe Projekte haben, an denen wir arbeiten.

Und jetzt versuchen wir schon, dass alles immer so möglichst in einander greift, dass es nicht so viele Themen für die Kinder gibt.(6) #00:20:25#

AF: Von welchen Erfahrungen mit den Eltern kannst du erzählen? #00:20:33#

E3: (9) Ja, die Eltern waren auf jeden Fall auch sehr interessiert an dem TUKI-Projekt. Wir hatten als erstes auch keine Aufführung in dem Sinne von den Kindern, sondern wir haben eigentlich 'nen großen Morgenkreis, wenn man das so nennen will, mit Eltern und allen Beteiligten gemacht und so Spielsituationen geschaffen, wo die Eltern auch mitmachen konnten. Das war eigentlich auch 'ne sehr gut Atmosphäre**.**

PASSAGE 3 #00:26:56 - 00:36:53#

AF: Wenn du an deine Ausbildung zurückdenkst... Also du kannst sie gern auch kurz beschreiben, es gibt ja irgendwie mittlerweile ein weites Feld von Berufsausbildungen, die in Kitas tätig sind. Wenn du daran zurückdenkst, inwiefern hat Theater und die Theaterarbeit mit Kindern denn da eine Rolle gespielt? #00:27:23#

E3: Ja, da würde ich mal sagen, hat das überhaupt noch keine Rolle gespielt. Also ich hatte, wenn ich mich daran erinner, dass ich diesbezüglich irgendwas in der Ausbildung erfahren habe. #00:27:44#

AF: Hast du an 'ner Erzieherfachschule gelernt? #00:27:44#

E3: Genau, *[eine Fachschule für Sozialpädagogik in Berlin-Schöneberg] #00:27:47#*

AF: Also war dann der Einstieg hier mit der Theaterpädagogin so 'ne ganz frische, neue Erfahrung? #00:27:55#

E3: Auf jeden Fall für mich. Ich bin ja eigentlich auch Facherzieherin für Integration und hab für mich auf meinem Berufsweg eher an anderen Themen gearbeitet. #00:28:50#

AF: Was würdest du sagen, welche Personen oder welche Erfahrungen sind da am fruchtbarsten gewesen in diese große Arbeit reinzuwachsen, Theaterarbeit zu machen, wenn sie vorher kein Thema war bei dir? #00:28:26#

E3: (8) Ja auf jeden Fall natürlich durch *[die Theaterpädagogin]*. Dass ich ja erst irgendwie, denk ich mal, nur geguckt habe, was sie so macht und dann selber ja auch immer aktiver geworden bin und sich diese Arbeit ja auch weiterentwickelt hat. Und für die Kinder ist es natürlich auch 'ne sehr große Erfahrung, selber zu entscheiden, was kann ich jetzt spielen oder bin ich lieber zurückhaltend? Das steht ja auch jedem frei.

Also es muss ja keiner irgendwas machen.

AF: Woran konntest du eine Weiterentwicklung von der Arbeit denn festmachen?

E3: Für mich persönlich jetzt? Ja, dass wir natürlich in der Gruppe auch Sachen machen, die in diesen Bereich fielen. Auch kleine Aufführungen mit den Kindern, zum Elternnachmittag zum Beispiel.

AF: Kannst du von Fragestellungen, die dich im Projekt besonders persönlich beschäftigt haben? Wo du vielleicht nach Antworten gesucht hast oder nach Lösungswegen? Also Fragestellungen, die brisant waren?

E3: Na ja, das hat sich bei uns ja letztendlich bei uns dann alles schon so weiterentwickelt dann bezüglich der Kommunikation mit den Studenten. Das war ja irgendwie so, sagen wir mal, ein kleines Defizit, was wir hatten. Wo's dann auch so 'n bisschen zu Missverständnissen kam, weil Erzieherinnen und Studenten überhaupt keinen Platz hatten miteinander ins Gespräch zu kommen. Das ist eigentlich so ein Punkt gewesen, der für mich ziemlich wichtig war. Den wir zum Schluss dann auch erarbeitet hatten, der dann aber nicht mehr stattfand. Ja, das fehlte auf jeden Fall die ganze Zeit über und ich leite halt auch immer gerne Praktikantinnen, Praktikanten an. Mir hat das wirklich sehr gefehlt da mehr Transparenz zu haben. Es gab schon so diese Punkte, wo die Studenten mal in die Kita kamen und auch mal sich alles angeguckt haben, aber es war eigentlich wirklich zu wenig. Also deshalb war ja der Plan, dass wir an der Nachbereitung –also das Seminar ging nachdem wir mit den Kindern da waren ja nach noch weiter– dass wir einfach daran teilnehmen. Das wäre ja auch irgendwie zu organisieren gewesen. Ja, schade, dass es nicht dazu kam.

AF: Was hättest du denn aus deiner pädagogischen Perspektive gern in die Reflexionsgespräche eingebracht sofern sie stattgefunden hätten?

E3: Na ja auf jeden Fall hätten wir auch ein bisschen über Kinder reden können. Weil wir sind ja auch eine Integrations-Kita und es waren auch schon einige besondere Kinder dabei. Ja und letztendlich ist es so schwierig, das im Nachhinein zusammenzufassen. Weil es gab schon so viele Situationen, weil das war ja auch ein ziemlich langes Projekt und ein längerer Prozess auch mit unterschiedlichsten Personen.

AF: Ihr seid ja ausgestiegen am Scheidepunkt vom zweiten zum dritten Jahr. Und das dritte Jahr ist ja genannt 'Kontext Kita', wo die Theaterpädagogen die Coaches der Erzieherinnen und Erzieher werden sollen und Erzieherinnen und Erzieher mehr selbst

anleiten. Fand bei euch außerhalb des Projekts auch sowas Ähnliches statt und woran denkst du zum Beispiel, wenn du selbst Theaterstunden anleiten solltest und machst du das auch? Oder seid ihr im Team und vor allem der Fokus bei *[der Theaterpädagogin]*? #00:33:27#

E3: Ja, das ist schon so, dass *[die Theaterpädagogin]* das vorbereitet, weil wir haben ja hier auch unsere unterschiedlichen Positionen. Also ich bin ja in erster Linie wie gesagt Facherzieherin und begleite die Kinder, die ich habe. Und deshalb ist es für mich natürlich schwierig die Position der Anleitung dann zu übernehmen, weil ich die Kinder begleite und mein ganzer Fokus dann darauf liegt, dass die Kinder gut daran teilhaben können. So ist eigentlich meine Position in der Gruppe auch 'n bisschen. Ja, das ist die Aufteilung der Positionen letztendlich. Ich könnte das natürlich machen. Ich weiß nicht, ob du das jetzt verstehst? #00:34:22#

AF: Doch, also ein Stück weit. Du fühlst dich eher, wenn ich das richtig verstehe, als Begleiter und dafür verantwortlich, die Kinder zu unterstützen und dadurch möchtest du nicht die sein, die die Aufgaben explizit rein gibt, oder? #00:34:41#

E3: Ich kann das natürlich machen, aber meine Position ist halt, dass ich die Kinder begleite und unterstütze, also bei der Geschichtenwerkstatt jetzt zum Beispiel. #00:34:51#

AF: Also ist [die Theaterpädagogin] die Anleiterin und du bist die Begleiterin? #00:35:00#

E3: Ja, irgendwie schon, weil mein Fokus bei den Kindern halt ist, dass ich die halt unterstütze in dem, was zu tun ist, und sie natürlich sowieso die Position hat mehr oder weniger die Sache vorzubereiten, die wir mitmachen. Das heißt aber nicht, dass ich mir nicht vorstellen könnte, dass auch zu machen. Also wir arbeiten schon so ineinander, dass wir verschiedene Dinge besprechen. #00:35:36#

AF: Also siehst du dich dann eher in 'nem Beobachtungstatus? #00:35:36#

E3: Würde ich auch nicht so sagen. Es ist irgendwie schwierig zu beschreiben. Weil einerseits kann ich das natürlich machen, aber ich kann das nicht machen, wenn ich zum Beispiel ein Kind aus meiner Gruppe, wofür ich zuständig bin, begleite. Dann muss ich mich voll auf das Kind konzentrieren und kann dann nicht für alle unbedingt was machen. Weil dieses Kind dann weg ist, ne? #00:36:11#

AF: Und so hast du quasi die Möglichkeit, dich auch in der Theaterarbeit mit [der

Theaterpädagogin] auch auf ein Kind zu konzentrieren? Also die Möglichkeit möchtest du dir quasi offenhalten? #00:36:28#

E3: Ja, das läuft so in einander. Also ich bin schon aktiv dabei, aber andererseits muss ich wie gesagt dieses Kind ganz nah bei mir haben und begleiten. Also es ist ein autistisches Kind einerseits und ihn muss ich dann halt immer führen in dem, was wir machen; also ganz eng begleiten.

PASSAGE 4 #00:39:08 - 00:39:46#

AF: Was ist denn für dich Theater, wenn man sagt: 'ich mache Theater'?

E3: Na das hat sich auf jeden Fall auch nochmal verändert. Also, dass es ja nicht immer diese klassischen Aufführungen sind, sondern, dass es wirklich ziemlich viel ist, was im Alltag stattfindet, was in Morgenkreisen stattfinden kann, wo Kinder sich einfach auch persönlich darstellen können. So würde ich das mal bezeichnen. Oder wir ja auch.

GRUPPENDISKUSSION MIT DREI THEATERPÄDAGOG*INNEN

INTERVIEWTE PERSONEN:	3 Theaterpädagog*Innen (TP1, TP2 u. TP3), aus Gründen des Datenschutzes wird die Geschlechterverteilung in diesem Fall nicht angegeben
INTERVIEW GEFÜHRT VON:	Studentin, Anne Freiberg
ORT:	Palais Podewil, Berlin-Mitte
DATUM & ZEIT:	01.10.2015, insgesamt rund 120 Minuten

SEQUENZ I #00:08:16 - 00:12:02#

TP3: Also jedenfalls hab ich in=ner Kita gestanden wo ich dachte ich kann hier unmöglich irgendwas machen. Es war=n Raum der war schon durch die Architektur total verwinkelt (.) dann war das so dass auch offen war, das heißt es gab=ne untere Ebene, 'ne Treppe, 'ne obere Ebene, und ich hab gedacht um Gottes Willen >hier is ja alles also ich kann nich d-< mich hat der Raum völlig fertig gemacht. Was die Konzentration anbetrifft was sozusagen ein

TP1: ┘//mhm// └

TP3: äh einen Fokus den ich ja herstellen muss wenn ich mit Kindern spiele irgendwie. Das heißt okay was macht man? Dann haben wir uns für den Turnraum entschieden. Das war alles Unterwasserwelt. Das heißt auch beide Stücke sind Unterwasserstücke witziger Weise geworden weil man das einfach nicht ausblenden kann dass da dauernd Fische schwimmen (.) so Aquariumsatmosphäre is.

TP1: Bist du im zweiten Projekt auch in der gleichen Kita?

TP3: Nein

TP1: Achso

TP3: Das waren die ersten beiden Jahre. Das heißt der eigene Anspruch geht immer dem gegenüber was kann die Kita leisten. Das war och so dass die eigentliche (2) dieser eigentliche Schlüssel es gibt sozusagen immer mindestens einen Pädagogen der dabei is, der beobachtet, der letztendlich daraus schöpft, der letztendlich übernimmt um selbständig mit den Kindern vorher Spiele zu kennen oder=n Know-How 'ne Methodik zu kennen die er so noch nicht erlebt hat vielleicht?

TP1: //mhm//

TP3: Weil er eben von der Erzieherausbildung ganz anders ran geht; immer alle im Blick hat dass es alles gut geht und so weiter was auch sozusagen

TP1: ┘Geht ja auch nich anders. └

TP3: und dann noch Sprachförderung, dieser Beobachtungsgedanke den man sowieso noch

immer hat als Erzieher haben muss laut Gesetz.
TP2: Siehst du da sorry siehst du da=n Unterschied? Also du sagst jetzt die Erzieher gehen von=ner andern Seite ran. Die gucken immer dass es allen gut geht und
TP3: Die kenne ihre Kinder besser
TP2: Gut okay aber sagst du als Theaterpädagoge
TP1: Naja
TP2: du konzentrierst dich eher auch auf einzelne Kinder oder?
TP3: Wenn ich Zeit hab. Das war=n die zwölf Kinder ne?
TP2: //mhm// ja
TP3: Das is grad das nächste dann. Das heißt es kommt total auf die Konstellation (.) in der Kita an. Wenn ich ideale Bedigungen habe, wir haben hier Fotos gesehen von leeren Räumen mit acht Kindern wo ich dachte super.
TP1: @(.)@
TP3: Damals die *[Theaterpädagogin, die für TUKI tätig war]* die im *[TUKI-Tandemtheater]* gearbeitet hat, da hab ich gedacht super.
TP1: ┘//mhm// └
TP3: Die hatten in der Kita einfach einen Raum der war leer. Da sind die Kinder hingekommen. Da sind die Kinder hingekommen, das heißt sie hatten auch kein Heimspiel.
TP1: //mhm//
TP3: Kein sogenanntes (.) sie warn da nicht zu Hause. Und das war sofort >'ne ganz andre Aufmerksamkeit. Der Raum war leer die sind danach wieder gegangen<. Diese Bedingungen hat man in der Regel nie. Das heißt man is im Turnraum man is in irgend=nem (.) bestenfalls Mehrzweckraum (.) manche Kitas haben einen Theaterraum der aber auch schon sehr festgelegt ist. Da gibt=s immer diese berühmte Tribüne die ich aber nich brauche mit kleinen Kindern
TP1: //mhm//
TP3: weil sie mir bloß da runterfallen. Das heißt es gibt wenig (.) also (.) es gibt wenig gute Bedingungen. Wir waren mal in dieser Dresdner Theaterkita Funkeldunkel Lichtgedicht.
TP1: //mhm//
TP3: Da sind wir mal da war das noch Baustelle da sind wir da ma durchgeführt worden von Dresden aus. Und die haben gleich die Räume so konzipiert dass auch der Gang

plötzlich Theaterraum is indem man irgendwas verschiebt zumacht; dann haben die plötzlich den Flur mehr oder weniger wo wirklich nich viel war als Raum gehabt so. Wo ich dachte ja klar wenn die Architektur von vornherein stimmt.
TP1: //mhm//
TP3: Also für mich sind Räume sehr sehr wichtig.

SEQUENZ II #00:19:52 - 00:28:27#

TP3: Vielleicht entwickelt sich in der Arbeit mit den Kindern indem ich mit denen auf einer Ebene bin vielleicht entwickelt sich dann diese Geschichte und dann isses das was ich theoretisch auch nochmal wiederholen könnte.
Dass ich für die Altersgruppe sage **hey**,
TP2: └ >Das is ja schon wieder der nächste Punkt das mit der Wiederholbarkeit, ne?< └
TP3: wir haben das Schiff wieder gebaut! Wollt ihr da alle nochmal auf das Schiff komm was sehen wir heute? Und dann wieder gucke kann ich vielleicht noch=n Schritt weitergehen, also man
TP2: Also warte ma-
TP3: //mhm//?
TP2: Wiederholbarkeit.
TP3: Ja
TP2: Das is ja so=n-
TP3: └ //mhm//, ja ja
TP2: ne? Aus=m Erwachsenentheater oder so ist das so=n ganz wichtiges Ding dass man das wiederholbar macht damit man=s auch irgendwie zeigen kann. Aber in dem Zusammenhang heißt Wiederholbarkeit einfach äh (.) wir erinnern uns praktisch an das Schiff (.) also das Thema is Schiff aber ob das Schiff heute drei Masten hat
TP3: ┘ genau
TP2: wie beim letzten Mal
TP3: ┘ genau
TP2: Oder nur einen ist völlig egal
TP3: ┘ Is mit der Altersgruppe nicht machbar
TP2: Das ist sozusagen die höchste Stufe von Wiederholbarkeit die überhaupt geht so.
TP3: Also äh ich hab g- für mich erfahrn dass zum Beispiel auch körperliche Angebote; wir haben glaub ich mit das allererste was wir gemacht haben bei TUKI war da wollten die

Erzieherinnen aus allen drei Inszenierungen die sie bei uns gesehen hatten eine neue machen. Wo ich dachte ((kehliges, ersticktes Luftholen)) Da hab ich so nach Gemeinsamkeiten gesucht und hab dann entdeckt dass der Wind in allen drei Inszenierungen eine große Rolle gespielt hat; das heißt und das war das sollte dann aber vorweihnachtlich auch noch sein. Wo ich dachte @oh der vorweihnachtliche Wind; was machen wir jetzt?@ Und haben dann sozusagen versucht da irgendwie ‘ne Geschichte zu finden; die haben wir zur Vorweihnachtszeit aufgeführt.

TP2: ┘Du redest jetzt von drei └äh Inszenierungen mit Erwachsenen Schauspielern die die alle gesehen haben?

TP3: Genau, genau. Die waren drei Theaterstücke besuchen. Haben gesagt jetzt könnten wir doch aus den drei Inszenierungen ein Stück für uns machen. Wo ich dachte das is- da brauchste ja da musste dramaturgische Fähigkeiten haben, ne? Um das sozusagen umzusetzen. Aber was mir bei der Sache aufgefallen ist ist dass äh Verabredungen wie du=s grad sagst was ja Wiederholungen beinhalten immer nur funktionieren wenn die nen ganz klaren körperlichen Bezug haben. Also ich hab mir Stichworte ausgesucht; viel is über Stichworte gelaufen wo Kinder ‘nen Inhalt dazu haben; (.) Das muss ja vorausgesetzt sein

TP1: Zum Beispiel?

TP3: Also zum Beispiel das Wort <u>Mauer</u>. Oder zum Beispiel das Wort <u>Tier, Schildkröte.</u> Ne? So wie wir alle arbeiten. Da wissen die sofort aha ich muss auf=n Boden; Schildkröte is langsam. Also so Sachen wo ich an nem Stichwort festmachen kann

TP1: ┘Wo=s schon Anker gibt, ja

TP3: Äh deswegen funktionieren die Tiere so gut oder viele andere Sachen ne? Und bei dem Wort <u>Schiff</u> war klar alle stürmen dahin, es gibt was zu gucken. Aber was das jetzt is ne; nich- und und bei Mauer bei dieser allerersten Geschichte war klar da stellen die sich alle neben=ander.

TP1: ┘Achso und bilden selber eine Mauer.

TP3: Das heißt ich spreche von außen ein, es entsteht eine Mauer und der <u>Wind</u>; zwei Kinder warn der <u>Wind</u>; so ne? Also das heißt ich arbeite über diese Stichworte; und habe somit muss nicht jedes ma sagen nun stellt euch doch ma alle neben=ander, wir wollen doch hier so ne; sondern so. Und das sind für mich so erste Elemente wo ich dann anfangen kann zu sagen wir wiederholen ma was oder wir versuchen ma so=ne erste so=n

erstes Setting wo ich sage, das haben wir geprobt, das haben wir geprobt, und über die Stichworte finden

TP1: ┘ Wie=ne kleine Choreographie dann. ┘

TP3: finden die Kinder; wenn du so willst ne? Und über diese Stichworte finden die oder vielleicht du über Musik finden die Kinder in ihrer in ihre Position;

TP1: ja

TP3: wobei auch der Raum dann positioniert sein muss. Das heißt ich muss dann immer wissen wo vorne und hinten ist. Wir haben dann immer Stühle hingestellt oder Erzieherinnen die Fotos gemacht haben oder so haben sich so hingesetzt dass die Kinder immer wissen hier ist vorne

TP1: Das sind ja schon mal Grundbegriffe halt ne? Das merk ich dass das wesentlich ist erstmal (.) im ersten Jahr wenn die wirklich noch keine Theatererfahrung haben, in manchen Kitas spielen die ja auch schon Theater, erstmal Grundbegriffe zu etablieren eben sowas wie ihr seid jetzt Schauspieler auf einer Bühne und da und die andern die jetzt zugucken sind die Zuschauer. Und was machen Zuschauer? Die applaudieren wenn=s ihnen gefallen hat oder so also ganz niedrig anfangen so

TP3: Und das nächste is was natürlich auch ne große Rolle spielt dass Kin- zwei dreijährige Kinder sich mit sich selbst beschäftigen und nicht mit andern. Das heißt das kann man ja auch erst in der Vorschule überhaupt voraussetzen dass ich immer ‘ne Präsenz für mein Gegenüber oder für ‘ne ganze Gruppe entwickel. Das geht ja teilweise in der zweeten dritten Klasse noch nicht wirklich weil die immer noch mit sich selber beschäftigt sind. Das heißt dieses Gefühl für mich und jemand anders kann man mit Zwei-Dreijährigen einfach nicht abverlangen und deshalb geht Theater für mich (.) heißt das für mich noch nicht Theater in dem Alter

TP2: ((kurzes leises Lachen))

TP1: Wie nennst du=s?

TP3: ┘ Das geht nicht weil die sind einfach └

TP1: ^ └Du nennst es einfach Spiel dann └

TP3: entwicklungspsychologisch mit sich selbst mit allem was mit ihnen passiert beschäftigt.

TP1: Na ja aber sie reagieren ja zum Beispiel auf; da gibts doch auch schöne Beispiele äh wenn sie irgendwas machen und dafür Applaus bekommen dann wiederholen sie=s ne?

Das is ja wie dieses also das Gelobtwerden dann macht man=s halt nochmal.
TP3: Der Nachahmeffekt ist sehr groß auch
TP1: ┘ und zeigt was auch; na nicht unbedingt nachahmen. Sondern das war doch ich weiß gar nicht in welchem Projekt
TP3: ┘ du meinst der Pavlovsche Reflex └

TP1: das ne Rolle gespielt hat, irgendjemand
TP3: das heißt wenn ich was mache werd ich belohnt oder oder
TP1: Im Grunde könnte man=s sogar darauf zurückführen. Also irgendwo ich weiß nicht mehr in welchem Zusammenhang, in irgendeinem Zusammenhang mit TUKI hab ich gelesen dass ein Kind anfing irgendwie von der Bühne runterzuspringen und die anderen dafür Applaus gegeben haben. Und dann er das halt dann hat das Kind das immer wieder gemacht.
TP2: //mhm//
TP1: Und dann kamen noch mehr Kinder dazu und sind dann zusammen runtergesprungen und haben auf diese Weise sich sozusagen Raum genommen für=ne kleine Aufführung. Und die andern wurden zu Zuschauern. Also da wurde da so eine kleine Theatersituation
TP3: ┘ //mhm//
TP1: beschrieben. Und das waren ganz Kleine. Also denke das geht schon. Ich würd=s nicht grundsätzlich
TP3: Es geht
TP1: in Frage stellen
TP3: na ja das geht vielleicht auch für einmal; das ist dann ne Aktion und das merken se sich auch weil das gut funktioniert hat. Aber ich glaube trotzdem dass das was Theater ausmacht, das sozusagen einer auf den andern hört, dass einer auf den anderen wartet, dass einer mit dem andern spielt, das ist selbst mit den Fünfjährigen noch ziemlich schwierig. Da gibt es da muss man auch fädeln (.) man muss versuchen so=ne Ordnung dass man sagt hör-
TP2: Ja das is ja jetzt schon wieder ne Definitionssache das was Theater ausmacht. Das ist die Frage ist es das
TP3: ┘ Also
TP2: was Theater ausmacht?
TP3: ‘ne Wiederholbarkeit ja

TP2: ┘oder muss Theater mit so kleinen Kindern wenn man=s denn machen will äh muss das nich andere Kriterien erfüllen. Weil es diese Kriterien nich erfüllen kann.

TP3: //mhm// Nee nee also ich rede jetzt sozusagen von grade hab ich von den Vorschul- von den Großen gesprochen.

TP2: //mhm//

TP3: Bei kleinen Kindern würd ich des ähm würd ich den Theaterbegriff wirklich tatsächlich auch aus=m- das haben wir auch nich Theater genannt in unsrer Auswertung.

TP1: //mhm//

TP3: Wir schicken also ich zumindest schick jedes Jahr sowas auch an Maura oder alle die davor da waren und das haben wir auch zugelassen da ham auch keine Eltern zugeguckt, das war also etwas was wir unter uns ausmachen wo Kinder für sich so=n Erlebnis haben Ah ich hab mit andern zusammen eine Aktion gemacht und vielleicht war das Schiff auch sowas Vergleichbares dass dann einer sieht man kann durch die Röhre gucken, alle machen mit und alle wolle gucken und alle wollen was sehen und alle wollen durch meine Röhre gucken (.) äh

TP2: Das heißt da gabs überhaupt kein Publikum auch keine andern Kinder. Ihr habt das

TP3: Nein

TP2: Okay

TP3: gar nicht

TP2: Ja,das ist auch ne ganz wichtige Entscheidung zu sagen

TP3: ┘ja

TP2: wir machen eben nicht Theater für andre was eigentlich nach unserm Verständnis ja grundlegend ist ne? Irgendwie welche die was darstellen und so welche die sich was vorstellen so; ja also all solche Sachen die im Erwachsenentheater irgendwie klar sind die du aber im Theater mit Kindern wenn du=s denn überhaupt so nennen willst äh einfach hinterfragen musst ob das überhaupt möglich ist.

TP3: Deswegen finde ich=s wichtig dass äh TUKI das tatsächlich das es da sozusagen (.) ähm wir reden immer über den Theaterbegriff; oft haben wir schon über den Theaterbegriff geredet.

TP2: Ja

TP3: Und ich finde man muss es tatsächlich weil die so große Sprünge machen man muss es tatsächlich differenzieren. Das ist meine Meinung. Und das war damals so=ne Anregung von der, wir haben eigentlich wir sind immer in die Kitas gegangen und haben gesagt wir

würden eigentlich gerne mit den Großen spielen. (.) Und dann kam aber die Kita-Leiterin und hat gesagt Ja was is jetzt hier mit meinen Zwei-/Dreijährigen? Die Eltern die gucken hier; das war nicht so=ne große Kita, die fragen. Das war also ganz klar och von außen von der Kitaleitung ein Wunsch; ziemlich so auf der Treppe wo ich dachte Okay ne? Dann haben wir das nächste Jahr quasi danach richtig strukturiert. Dass wir gesagt ham Okay. (.) Wir machen jetzt äh wir haben ja immer so=ne Dreiteilung, wir nehmen jetzt=n Vierteljahr nur die ganz Kleinen, dann nehmen wir nur die Drei-/Vierjährigen und nur mit den Fünf-/Sechsjährigen machen wir ne Aufführung. Und das hat dann letztendlich ganz gut funktioniert.

SEQUENZ III #00:28:27 - 00:31:30#

TP2: Ich find das auch hoch ambivalent aber ich hab in meinem TUKI-Projekt schon äh sozusagen auch für mich lernen müssen dass es für die Kinder (.) also so ne? Ne Aufführung gemacht auf Wunsch der Kita wo ich auch gedacht hab ich für mich will das eigentlich nicht aber ähm hat sich die auch die Erzieherin hat gesagt ja sie möchte das aber gern machen und ham=s auch gemacht und ich hab dann gedacht das was die auf der Bühne machen ähm (.) hat mit dem was wir geprobt haben nich viel zu tun gehabt

TP3: @(.)@

TP2: ich mein die standen da irgendwie verloren auf der Bühne rum, haben irgendwie vor sich hin gemurmelt oder auch nich man hat eigentlich nichts verstanden.

TP3: ┘ja ja

TP2: Trotzdem natürlich Eltern und andere am Ende am Applaudieren und auf der Bühne sind sie stolz. Also es is jetzt die Frage ist dieser Moment ne irgendwie ich auf der Bühne und äh krieg dafür Applaus, ob das sozusagen das rechtfertigt

TP3:

┘//mhm//

TP2: diese Aktion überhaupt zu machen. Und da von wegen Erwartungen von der Kita, das is ja auch interessant. Ich weiß nicht was deine Kita

TP3: ┘//mhm//

TP2: irgendwie von dir erwartet. Also wie oft das kommuniziert wird.

TP1: Also die ich glaube wenn es diese Auflage von TUKI nicht gäbe in irgendeiner Form einen Abschluss zu präsentieren, also ich habs schon immer als Präsentation verstanden.

TP2: //mhm//

TP1: Äh da würden die das von der Kita aus nicht forcieren. Überhaupt nicht. Also die haben da ga- also ja das is schon

TP2: Aber wo- wofür hast du den Autrag von TUKI? Dass es ne öffentliche Präsenta- oder ne Präsentation

TP1: ┘ Ich hab das so

TP2: sein muss? Hast du das selber so verstanden?

TP1: ┘ Ja so wahrgenommen ja. Hab ich so verstanden. Also ich hab das schon so verstanden dass wir recht frei sind in dem was wir tun was wir dann letztlich ob wir aufführen vor anderen oder oder ob wir=s einfach nur aufnehmen, aber äh ich glaube dass es dann da kommt dann mein eigener Anspruch mit dazu dass ich äh finde dass Theater Publikum braucht. Also das ja auch was ich selber existenziell erlebe; wenn ich kein Publikum habe, verdien ich kein Geld. Weil dann halt keiner kommt der mich bezahlt so. Also das is vielleicht vielleicht hängt das damit zusammen. (.) Und (.) eben ne? Das was du sagst so rechtfertigt das.

TP2: //mhm//

TP1: Rechtfertigt das Erlebnis von ich hab jetzt hier ich hab mich <u>getraut</u> auf der Bühne zu stehen, was zu sagen vielleicht auch nur leise. Ich hab mich getraut was zu <u>zeigen</u> was ich gut kann (.) und hab dafür Applaus bekommen. (.) Also ich finde das Erlebnis rechtfertigt das auf jeden Fall. Das Gefühl was ich mir einbilde bei den Kindern in äh zu lesen oder zu verstehen.

SEQUENZ IV #00:33:08 - 00:39:17#

TP3: Mein Anspruch, weil du nochmal so von deinem Anspruch gesprochen hast, is natürlich auch das was das Theater mir sagt. *[TP3],* du bist dafür verantwortlich dass auch ne ästhetische Bildung stattfindet.

TP1: ┘ Mmmh

TP3: Wirklich im tatsächlichen Sinne von ne Ästhetik <u>anbieten</u>. Weil ich oft erlebe dass die aus dem Bastelmodus in der Kita nicht rauskommen. Das heißt (.) sie habe das alles da, es gibt wahrscheinlich auch in der Ausbildung nicht diese Kreativitätstechniken wo man sagt aus dem Nichts entsteht etwas, aus einem Material wird viel entwickelt ne?

TP1: ┘ Mmmh

TP3: Ich schöpfe aus dem aus der Langeweile und alles das was wir so als Improvisation kennen (.) is sozusagen allein schon dadurch dass diese <u>Fülle</u> an Sachen da is ne? Da

brauch man bloß die kleenen Schubladen uffmachen da kommt da noch was mit Glitzer und noch was mit wo ich denke das hat ja och seine Berechtigung wenn was weeß ich wenn gebastelt wird und wenn Kinder darauf eben grade abfahren, aber ich finde wenn ich (als) äh T- wenn ich (als) Theater komme und Kinder auch Theater sehen dann sehen sie ja Bühnenbild is nich einfach schön und es is nich Deko sondern 'n Bühnenbild hat ne Funktion oder es unterstützt. Und das is sozusagen 'n Anspruch wo ich sage ja; ich bin auch dafür verantwortlich zu sagen (.) ihr könnt du kannst heute nicht dein Kleid mit deiner langen Schleppe anziehen weil da stolperst du drüber

TP1: //mhm//

TP3: Das haben wir in der Generalprobe zum Beispiel gehabt, die konnte nich laufen. Also die hat sich immer wieder eingedreht, dann kommt Neid auf also alles solche Sachen wo die natürlich wo man dann auch sagen muss äh Theater hat auch seine Regeln.

TP1: //mhm//

TP3: Das heißt wir brauchen Sachen auf der Bühne die funktionieren. Und wenn ihr ein Kleid braucht dann machen wir euch eins oder ihr macht euch selber eins, ihr malt, wir haben ganz oft die Bühnenbilder selber bemalt auch (.) wilde Farbspiele mit Eltern gemeinsam wo wir gesacht haben (.) Bühnenhintergrund (.) Teile oder diese Säulen einmal hatt=ma diese Säulen wo die Kinder dann ihre eigene Geschichte gemalt haben und wir haben das einfach zusammengeklebt, haben das als Bühnenbild benutzt. Wir haben Fenster gestaltet mit kleinen Drahtobjekten. Also wir haben sozusagen immer versucht das was so auch in den Proben entsteht; was davon übrig bleibt irgendwie so zu verwerten dass man sieht dass das auch 'ne Rolle gespielt hat. Wenn man so will letztendlich. Und das ist sozusagen mein Anspruch wenn ich mit Vorschulkindern arbeite mein Anspruch von Theater. Puppen, Figuren, Objekte, Material sag ich immer noch in Klammern dass das in irgendner Form dann auch unverkennbar das (.) äh Theater ist. So wie du zum Beispiel sehr oft musikalisch arbeitest ne?

TP1: //mhm// Hast du nicht den Eindruck dass es bei dieser ästhetischen Bildung fast mehr darum geht die ähm (2) die den Erzieher (.) Erziehern und Erzieherinnen (.)

TP3: Auch

TP1: das zu zeigen

TP3: ┘ auch

TP1: was, ne ästhetische Bildung

TP3: ┘ das würde ich auch gerne noch mehr trennen, ich fand unsere Workshops

immer total gut

TP1: ┘ sein kann. Ja die kommen auch immer gut bei den Erzieherinnen an

TP3: Ja? Wo wi- Schatten ich hab den Schattenworkshop gemacht.

TP1: Ja ja der wird ganz häufig erwähnt als was ganz Besonderes.

TP2: ┘ Du meinst jetzt ähm also quasi Aufgabe └ der Theaterpädagogen is eher Bewusstsein bei den Erzieherinnen zu schaffen, das geht gar

TP1: ┘ Hab ich den Eindruck also ┘

TP2: nicht um die um die Kinder dabei, sondern äh

TP1: ┘ Ja, das ist meine ┘ genau das ist meine Erfahrung

TP2: Ja

TP1: Also auch aus=m ersten Tandem (.) die äh ganz viel Klimbim und eben Glitzer und ne? Und da kam (.) zum Beispiel von der Leiterin na ja isses nich- isses nich- wichtig; äh was hat sie gesagt; äh wenn Hans jetzt mal in 'nem tollen Kostüm auf der Bühne stehen kann? Ist es nicht f- also ne? Das is doch (.) das is doch total wichtig.

TP3: Aber das is diese Faschingsästhetik weißte?

TP1: Genau und das da also da hab ich tatsächlich das Gefühl gehabt so @da muss ich=n bisschen gegensteuern oder@ das is natürlich nur mein persönlicher Geschmack dass das halt kein Theater is sondern Verkleidung ne?

TP2: ┘ //mhm//. Ich find das auch eine sehr interessante Frage. Dieser Glitzerklimbim, wenn das Kind das super findet

TP1: ┘ ja klar ┘

TP2: und dann zu sagen ja nee du kannst aber dein Kleid nicht anziehen wenn dann nimmst du bitte eins was selbst gemacht ist

TP3: aber aber

TP2: oder wir machen dir was.

TP1: Na ja wenn=s dem Stück dient würde ich das schon zulassen.

TP3: Aber *[TP2]* das Problem is

TP2: ┘ Wer entscheidet das denn? Wer entscheidet denn was dem Stück dient? Ne?

TP1: Na in dem Fall ich als Theaterpädagogin

TP2: ┘ Ja das is aber ganz klare Definition ich bin die Regisseurin

TP1: ja genau

TP3: ┘ //mhm// ┘

TP2: Ich bin nich nur Pädagogin die sozusagen den Kindern möglichst viel Raum eröffnet um das zu tun was sie machen wollen

TP1: ┘ja

TP3: ┘//mhm// //mhm//┘

TP2: sondern ich hab bestimmte Vorstellungen davon was ästhetisch ist was dem Theaterstück dienlich ist und das setz ich

TP1: ┘genau┘

TP2: auch durch.

TP3: //mhm//

TP2: Das find ich äh ( )

TP1: ┘( ) begrenzt

TP3: ┘Das find ich auch nich negativ.

TP2: Das ist aber die Frage. Ist das die Aufgabe? Also wie weit sind wir da

TP3: ┘Und bei dir┘

TP2: Sind Theaterpädagogen Regisseure?

TP3: ja

TP2: Wo wir natürlich unsere ästhetischen Vorstellungen durchsetzen sowohl gegenüber den Kindern als auch gegenüber den Erzieherinnen ne? Dass wir sagen is ja schön wenn ihr sonst irgendwie mit Glitzer bastelt aber in diesem Theater nicht; ne? Das is=ne sehr klare Wertung.

TP3: ┘Man kann das auch zum Thema machen *[TP2]*┘ ich muss nur sehen dass es Absicht ist

TP2: ja ja

TP3: Das heißt also wenn dann zufälligerweise wenn ich sage so Kostüme mitbringen und dann kommen dann zufälligerweise irgendwelche Sachen dann muss ich sagen nee es gibt im Theater 'n Bühnenbildner, es gibt im Theater=n Ausstatter und auch das is sozusagen was was Theater ausmacht weil weißt du?

TP2: ┘Erwachsentheater.┘Du gehst jetzt von ganz klar ne sowohl was Publikum angeht als auch

TP3: ┘na ja nee ┘nee ┘nee

TP2: was Bühnenbildner und so weiter

TP3: ┘nee

TP2: Doch. Sorry das sind ganz klar solche solche Voraussetzungen

TP3: ┘ Aber Kindertheater funktioniert doch genauso.
TP2: Die hab ich ja nich mal wenn ich Theater mache, ich hab doch keinen Bühnenbildner. (.) Ja? Also wirklich das ja Kategorien wow ne?
TP1: Na ja aber ich bin ja mein eigener Bühnenbildner. Also ich arbeite ja auch so
TP2: ┘ Aber das is ja schon mal was anderes. Im Theater gibt es=n Bühnenbildner und im Theater gibts=n Kostümbildner
TP3: ┘ ja, ja ich überz- ich male jetzt schwarz weiß. Das ist doch klar. Ich male jetzt ja schwarz weiß. Aber ich glaube wenn wir die einzelnen Mittel des Theaters vernachlässigen, wie Licht Bühne Raum Ton Bühnenbild Kostüm. Aus all dem
TP1: ┘ das is ja alles=n Teil davon, na klar
TP3: setzt sich sozusagen für mich Theater zusammen. Egal für welche Altersgruppe ich spiele.
TP2: Das is interessant, das is wichtig finde ich.
TP3: ja
TP2: Weil
TP3: ┘ das sind sozusagen diese verschiedenen Mittel die so=ne Atmosphäre im Theater ausmachen. Wo alle sagen ((kurzes erstauntes Einatmen)). Das sah jetzt also das Gleiche in der Hauptprobe in der Kita oder in einem Durchlauf in der Kita und das gleiche auf der Bühne, es sind Welten.

SEQUENZ V #00:43:20 - 00:44:47#

TP2: Wenn ich sowas mache so=n Projekt dann gehe ich mit bestimmten (.) Erwartungen und bestimmten Entscheidungen im Kopf schon da ran. (.) Erste Entscheidung (.) am Ende steht eine Aufführung für Publikum.
TP3: //mhm//
TP2: Das zieht schon ganz viel nach sich. Das heißt ich versuch bei den Kindern, was bei den Kleinen offenbar gar nicht geht, 'n Bewusstsein dafür zu schaffen das was ihr auf der Bühne macht macht ihr nicht für euch sondern ihr macht es für jemand andern.
TP3: ┘ genau (2) genau └
TP2: Das würde erstmal heißen ne? 'ne ganze Altersglu- gruppe fliegt raus. Ne?
TP1: ja ┘ wie bei uns. Die Zweijährigen haben wir da nicht mit dabei.
TP3: ┘ Isso (2) isso
TP2: └Das würde bei uns in der Kita überhaupt nicht gehen. Das würde überhaup- da

entscheidet die Kita (.) └ die Kita entscheidet so jetzt dieses Jahr sind die Jüngsten dran mit=m Theaterprojekt;

TP3: ┘ okay └

TP2: das heißt die Frage stellt sich gar nicht mehr.

TP3: Und du hast auch gar kein Mitspracherecht und kannst sagen mit der Altersgruppe isses dann aber so und so und so

TP2: ┘ das is ne AG └ >nö nö, nö nö.< Das is in dem Fall is das jetzt einfach äh festgelegt

TP3. └ okay, okay

TP2: Ich mein das is das dritte Jahr, da werd ich jetzt sowieso (.) nur noch coachenderweise (.) auch das muss man nicht werten. Aber das gehört auch zu den Voraussetzungen in der Kita da wenn man jetzt sagt wenn ihr (.) Theater also wenn wir den Anspruch haben (.) Kinder soll=n Bewusstsein dafür kriegen dass Theater etwas ist das für Publikum gemacht wird dann geht das nur mit Kindern ab vier Jahren zum Beispiel.

TP3: Ja

TP2: Das würde auch heißen für TUKI das gegenüber den The- äh den Kitas zu vertreten. Passt auf Leute (.) TUKI Projekt geht nur

TP3: ┘ //mhm//

TP2: wenn ihr=ne Präsentation wollt damit

TP3: ┘ //mhm// genau

TP2: oder ansonsten mit jüngeren wird das eher=n spielpädagogisches Ding.

TP3: Deswegen hab ich vorhins gesagt ich finde man muss den Theaterbegriff differenzieren.

SEQUENZ VI #00:46:24 - 00:48:50#

TP3: Personal is=ne große Schwierigkeit.

TP1: ja

TP3: Das heißt man ist oft alleine und das was eigentlich passieren soll, dass immer einer dabei ist, das war zum Beispiel in der ersten Kita nich möglich weil die einfach nur klein sind. Glaube 90 Kinder? Dann wurden die einfach eingeteilt für=n andern Dienst. Das heißt man war ganz alleine, da kriegt das sofort 'ne ganz komische Note. Weil dann is ja sozusagen dieser diese Beteiligung der Erzieherinnen auch noch weniger möglich (.) so. Ich weiß das erste Jahr hatte die *[Name entfernt]* hieß die; hatte dann immer ihre Gitarre

mit (.) an ganz bestimmten Stellen hab ich die einfach nur angeguckt (.) weil sie wo ich sagte ja mach (.) spiel. Dann hat sie einfach übernommen. Hat weiter gemacht ne? Wo ich so denk super so muss es laufen und dann bröckelte das immer mehr und mehr (.) indem Moment wo sie merken es läuft sind sie also (.) ne? Kommen die sofort mit=m Fotoapparat und setzen sich hin. Ich hab schon dieses Jahr gesagt Leute dies Jahr ist es andersrum. @Ich bring jetzt mein Fotoapparat mit@ Und das geht aber bei uns och wieder nich weil

TP2: Wer hat den Fotoapparat mitgebracht?

TP3: ┘Die Erzieherin└ kam gleich mit Fotoapparat in die erste Stunde

TP2: ┘ Dokumentieren ( )

TP3: Dokumentation is wichtig

TP1: ja

TP3: Aber (.) eigentlich is es dieses Jahr andersrum. Ich wollte mir eigentlich 'ne Kamera kaufen. Und die Kinder sozusagen tatsächlich für mich 'ne ernsthafte Auswertung machen weil ich sonst nie dazu komme die Kinder noch weil das is das nächste Problem was du sagst, ich will auf die Kinder eingehen (.) ab 'ner bestimmten Größe (.) geht das nich mehr.

TP2: Ich glaube=n ganz wichtiger Punkt bei TUKI is tatsächlich dass zu erstmal die Erwartung und vor allem (.) bevor du an die Eltern kommst (.) musst du eigentlich beim Kitapersonal anfangen ne? So die Erzieherinnen haben auch ‘ne bestimmte Vorstellung von Theater ne? Die denken natürlich okay ja am Ende steht ‘ne schöne Präsentation mit schicken Kostümen

TP3: ┘Sommerfest Osterfest└ //mhm//

TP2: Und dann sitzen die Eltern da und freuen sich und da erstmal klar zu machen nee Theater kann auch wirklich sein (2) muss vielleicht sogar ohne Publikum sein (.) ne? Und dann äh machen wir vielleicht einfach nur=ne Stunde wo wir denen Material hinlegen und gucken was die damit machen oder so was ne? Also einfach diesen Theaterbegriff da sind wir wieder dass der eigentlich erstmal bei den Erzieherinnen anfangen muss dass zu weiten so ne? Bei Kitaleitungen erst recht (.) wenn die natürlich ihre Eltern im Kopf haben so ne? (.) Also welchen Erwartungen sind wir als Theaterpädagogen einfach auch ausgesetzt so ne? Was wollen die Erzieher von uns? Was will die Kitaleitung von uns? Was wollen die Eltern von uns? Was wollen die Kinder von uns?

TP3: Was will ich auch

TP2: @Und was will ich selber auch noch so ne?@

TP3: //mhm//

SEQUENZ VII #01:04:12 - 01:13:31#

TP1: Als du das gesagt hast ne dass die ihre Kinder so gut kennen (.) ähm das ist eine Sache die ich immer also ich hab einerseits 'ne große Wertschätzung für die Erzieherinnen weil sie natürlich eben die Kinder beobachten (.) und sehr gut kennen. Andererseits merke ich ganz oft wie festgelegt sie sind ja? Kind A is so (.) und nicht anders (.) und der verhält sich immer so und der is immer der der dis macht und so ne? Das is ganz viel Stigmatisierung im Umlauf so. Also ich bin auch in der Sprachförderung, da isses nochmal extremer aber auch bei TUKI merk ich das ne? Die und die Kinder (.) funktionieren (.) so und so

TP3: ┘//mhm//┘

TP1: Ne? Und nicht anders. Und dann gibts aber oft die Überraschung dass sie halt beim Theaterspielen sih nochmal anders zeigen. Das is jetzt aber nur=ne Randbemerkung (.) nochmal zu dem was Susann vorhin gesagt hat.

TP3: ┘//mhm//

TP1: Die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen dis ähm (.) hab ich unterschiedlich erlebt. Also jetzt in Bezug auf die letzten zwei Jahre hab ich=s als eher anstrengend empfunden (.) ähm (2) es hab so viele Widrigkeiten in der Kita was das Personal anbelangt ne? Es waren am Anfang drei äh theaterbegeisterte Erzieherinnen plus eine die als Springerin bereit war (.) jetzt am Ende (.) ist es eine Erzieherin (2) zusammen mit der Kitaleiterin denn die der TUKI-Erzieherinnen ist inzwischen Leiterin der Kita geworden.

TP3: @(.)@

TP1: Und dis is alles was wir jetzt haben. Das heißt die Gruppe wird das total reduzieren weil eben eine schwanger geworden is und die die sich als Springerin zur Verfügung gestellt hat hat gesagt nee ich mach das nich mehr mit. (.) also (.) Personal is=n wichtiges wichtiges Thema was sich jetzt ähm (.) in diesem Tandem (.) sehr zäh gestaltet hat irgendwie (.) die Zusammenarbeit. Auf der anderen Seite sind die halt die beiden Erzieherinnen auch Gott sei Dank total theaterbegeistert und ich merke dass die das auch wirklich wollen. Und das ist natürlich also das is=ne große Voraussetzung (.) ich finde auch das es=nen Unterschied macht ob die Leitung dahinter steht oder nicht. Ob die Leitung anwesend ist auch oder nicht.

TP3: ┘auf jeden Fall└

TP1: Und die Erzieherinnen entsprechend bestärkt (.) in ihrem in ihrem Willen Theater zu

spielen mit den Kindern (.) das hab ich als was ganz Wesentliches erlebt in beiden Tandems. Im ersten Tandem wars von Vornherein so dass die Leitung super interessiert war und immer Räume zu Verfügung gestellt hat bei jeder (.) bei jeder Vorbereitung auch mit anwesend war und sich mit eingebracht hat und das hat sie Stimmung von Vornherein in was ganz Positives ähm gebracht und da läuft=s halt auch weiter ne? Also es is ganz klar (.) die waren von Anfang an (.) TUKI-Freaks und die ham das Schild immer noch an ihrer Tür und sind stolz darauf.

TP3: @(.)@ Schön

TP1: Wollen auch unbedingt diese Zertifizierung und so und jetzt in der zweiten Kita is es schon anders. Da weiß ich (.) manhmal gar nicht genau (.) wollen die=s wirklich (.) also hat=s überhaupt Sinn wenn nich die ganze Kita dahinter steht sondern nur die Leitung und eine Erzieherin. (2) So geht=s mir da grade.

TP2: //mhm// (.) Also ich hab auch den Eindruck dass ähm (.) das TUKI-Projekt in der Kita so eins unter vielen is? Also die ne machen ‘nen sehr engagierten Eindruck, sind sie auch irgendwie und ziehen sich irgendwie alles Mögliche auch von außen ran. Also wenn=s irgendwelche keine Ahnung auch Forscherprojekte und sonst was gibt da sind die eigentlich immer vorne dabei (.) aber ähm dementsprechend ist es auch für mein Empfinden dass jetzt irgendwie alle total TUKI-begeistert sind sondern da ist dann halt eine Erzieherin is dafür zuständig. Ähm ich hab jetzt auch im Laufe der drei Jahre (.) im ersten Jahr hatt ich mit einer Erzieherin zu tun (.) im zweiten Jahr dann mit einer anderen wo=s auch einfach schwieriger war weil sich teilweise Krankheit oder irgendwelche anderen Sachen äh (.) da die Kontinuität äh (.) erschwert haben. Jetzt is im dritten Jahr wieder die aus=m ersten Jahr da wo ich das Gefühl hab sie is sehr begeistert deswegen freu ich mich da auch drauf dass es jetzt weitergeht, aber ich denke das is (.) ganz ganz wichtig wieviel da von der (.) ähm ja von der Kita aus selber kommt so ne? Und es war zum Beispiel so im ersten Jahr von wegen nochmal hinterher nochmal Zeit zum Reflektieren zu haben äh (.) war kaum möglich ne? Es war irgendwie so ja sorry jetzt muss ich aber gleich wieder runter weil ne in der Zeit wo wir hier TUKI machen muss meine äh Co-Erzieherin muss also die restlichen Kinder mitbetreuen oder sowas jetzt (.) is es zumindest erstmal ausgesprochen dass wir auf jeden Fall aus Zeit für Reflexion eingeräumt kriegen sollen, ob sich das dann auch tatsächlich so realisiert wird denke ich dann auch wieder davon abhängen wie @hoch der Krankenstand is@ oder so (.) aber ähm (.) ich hab=s auch >also Kommunikation is einfach auch schwierig. Also wenn nur einmal in der Woche da is<, die

ganzen Abläufe nicht mitkriegt ähm (.) ja ne? Da komm ich dahin nee heute is irgendwie Fortbildungstag; heute sind überhaupt keine Kinder da. Kann mal passieren, ist aber leider nicht nur einmal passiert ne dass ich da irgendwie hinkomme und dann ach Mensch TUKI nee schade geht heute grade nich weil die=n Ausflug oder weil jemand krank is oder

TP1: ┘Ja und dann? └ Bist du wieder gegangen oder wie?

TP2: Ja was denn sonst? Soll dann @ohne Kinder TUKI machen oder wie?@

TP1: Ach das is aber ätzend

TP2: Ja das äh

TP3: Also bei uns äh äh haben wir das einmal tatsächlich erlebt da war die Juliane Steinmann da die das ja begleitet hat wissenschaftlich (.) hat äh zwei (.) zwei Stunden angeguckt und danach gabs=n Gespräch mit den Erzieherinnen. Das fand ich total spannend. Das heißt wir waren auch nicht unter uns; sondern sie hat sehr kluge Fragen gestellt, hat die zwei Stunden angeguckt (.) und hat aus diesen zwei Stunden das Material für die Fragen entwickelt. Und das war total spannend weil in dem Moment Erzieherinnen über sich selber sprechen mussten

TP1: //mhm//

TP3: über ihre Rolle (.) über ihr ihr über ihre Ideen, über ihre Möglichkeiten über ihre wie sehen sie die Kinder also wie erleben sie das? Da dacht ich das is so (.) und auch für mich (.) ja also ich hatte ne sup- also man is ja auch immer allein

TP1: ja ja

TP3: Einzelkämpfer da und man weeß och nich richtig liegt man immer richtig ne? Und man viel macht heißt das nich unbedingt dass man das trotzdem immer gut macht.

TP1: ┘ @nee@

TP3: Das heißt es ist gut wenn ma eener von außen einfach ma=n paar Fragen stellt die mir dann wieder ne Rückmeldung im auch indirekt geben wo ich denke hey Mensch du musst=n bisschen auf dein Tempo achten, ich bin immer sehr schnell.

TP1: //mhm//

TP3: Isso (.) in der Beziehung. In andern Sachen @bin ich sehr langsam@ aber da wo ich immer denke s::::t (.) ich hätte mir jemanden gewünscht der mich bissl ausbremst und das hat manchma- wir sind ja immer Gott sei Dank auch zu zweit (.) das is=n ganz wichtiger Part; wir haben sozusagen eigentlich immer zu zweit gearbeitet, eine Theaterpädagogin und eine Künstlerin. Das is=ne völlig andre Konstellation als wenn man=s allein macht

AF: Und dann noch Erzieherinnen?

TP2: ah okay

TP3: Eine Erzieherin

TP2: @(.)@

TP3: Völlig andere Konstellation

TP2: ┘( ) @zwei, das is ja traumhaft (.) ja@

TP1: ┘Das is ja Luxus

TP3: Also ich meine die Erzieherin is tatsächlich auch wenn ich erstmal von der Erzieherin rede im Beobachtungsstatus (.) das heißt (2) die *[TUKI- Erzieherin in der Kita]* das war eine von denen die wirklich auch gesagt hat ich will das unbedingt und die hat sozusagen so=ne Bereitschaft signalisiert (.) körperlich und och zwischendurch Fragen gestellt; ich hab aber auch vo- ins äh äh Stunden gehabt da haben die dann irgendwann auf der Bank gesessen und gequascht wo ich sage Hallo:::?

TP1: //mhm//

TP2: ┘//mhm//

TP3: Es stört. Macht ihr bitte mit?

TP2: //mhm//

TP3: Äh (.) wo ich dachte was is=n das jetzt? Das kriegt jetzt ‘ne ganz komische Note (.) weil sie eben vorher keene Zeit hatten. Es war noch nicht mal privat; es ging wahrscheinlich wer übernimmt jetzt welche Schicht. Aber wo ich dachte Hallo jetzt geht=s hier grad ganz und gar nach hinten. Wir sind hier nicht die Vorturner und ihr seid diejenigen die aber dann hab ich wieder gedacht was was was äh (.) was demonst- oder was was bin ich denn da auch für die ne? (.) Das is find ich so was von also sozusagen jemanden zu haben der wenigstens einmal im halben Jahr einfach mal=n paar Fragen aufmacht sich sowas anguckt als neutrale Person (.) und ich empfand die Juliane als sehr sehr gut da.

TP1: ja ja

TP3: Und auch alles was sie geschrieben hat kann ich sehr unterstützen. Sie hat da sehr genau geguckt ne? Das fand ich sehr gut. Und ansonsten is es das was du gesagt hast und du auch es is sozusagen (.) das eine is was man möchte und das andre is was man kann. Das heißt die haben in der Regel (.) sind so eng (.) äh (.) wenn man das nicht erzwingt dass man sagt Ich möchte jetzt noch zehn Minuten haben (.) dann sind die sofort wieder weg. Ich bin jetzt (.) vorgestern bin ich mit der durch die ganze große Kita gelaufen und hab den Rückweg genutzt um ihr noch kurz was zu sagen bis sie wieder in ihrem Zimmer

angekommen war. Ich hab mich auch schon mit hingesetzt dann is die von den Fünfjährigen zu den Anderthalbjährigen gegangen, hat sofort angefangen zu löffeln.
TP1: //mhm//
TP3: das Kind zu füttern (.) also so extreme Schnitte ham die drin. Das heißt die müssen auf der einen Seite offen sein, TUKI Projekt machen möglichst anleiten und fünf Minuten später sitzen die wieder und äh füttern die Anderthalbjährigen.
TP1: //mhm//
TP3: Wo ich dachte so knallhart is es da. Und ähm (2) dieses ständige also bei uns wir haben glaub ich vierzig Erzieherinnen und es sind permanent ein Viertel krank.

SEQUENZ VIII #01:16:35 - 01:17:37#

TP1: Das heißt du gibst jetzt ganz schön viele Impulse noch rein.
TP3: Ja du was soll ich machen? Die sitzen die hat sich (.) so hingesetzt (.) mit der Kamera
TP1: ja
TP3: Wo ich dachte so und jetzt? Kissen noch geholt.
TP1: Okay
AF: Woran denkt ihr denn bezüglich des dritten und letzten Jahres, was jetzt anfängt?
TP3: ┘ Es is nich wir denken └ sondern die Konzeption sieht vor (.) dass das dritte Jahr tauscht
AF: ┘ ja was eure Gedanken ┘ genau. Was eure Gedanken gerade dabei sind.
TP3: ┘ Es gibt=n Coaching └
AF: Das is ja grade ganz aktuell
TP3: ┘ Dass die Erzieherinnen └ mit sozusagen mit ner (.) mit nem Angebot (.) über das wir vorher gesprochen haben in welcher Form auch immer (.) ne Geschichte vorlesen, ein äh (.) ein ein Material mitbringen, ein äh Kostüm, ein irgendwas, eine Musik machen (.) also in irgend=ner Form 'n Angebot machen. Weil du kannst nicht verbal kann man auch (.) man auch=n Erzählspiel machen aber (.) sozusagen dass äh (.) es muss in irgend=ner Form ich glaube das Material ham sie nicht. Ich weiß es nicht. TP1: Also das das ham die bei mir schon.
TP3: Die beiden (.) die beiden die in den Weiterbildungen waren ja.
TP1: Ja
TP3: Aber alle andern nicht (.) weeßte?

SEQUENZ IX #01:23:41 - 01:26:25#

AF: Wie seht ihr (.) diese (.) ähm gefühlsmäßig oder mit euern Kompetenzen die ihr mitbringt >von eurer Ausbildung, von eurer Erfahrung her< wie blickt ihr darauf dass ihr da vielleicht dann nach diesem Jahr ja nicht mehr (.) da seid. Und (.) was sind da eure Prognosen? (.) Falls man das sagen kann.

TP1: Ja (.) also da kann ich (.) kann ich nur noch noch äh nochmal erzählen also von dem vom ersten Tandem her (.) ((räuspern)) als das in das dritte Jahr ging (.) war mir das total seltsam. Da hab ich gedacht so oh wie kann ich mich jetzt von da zurückziehen? Ich hab mich <u>sehr</u> eingebracht, war da sehr verbunden mit der ganzen (.) Kita; mit den <u>Kindern</u> natürlich auch; die Kinder haben mich geliebt. Ich hab Angst davor gehabt mich da rauszuziehen (.) und wie das und wie mir das gelingen kann; ob ich die Erzieherinnen (.) wirklich an also ihre Arbeit machen lassen kann. Und aber eben so positiv überrascht gewesen >wie wie wie< was für tolle <u>Impulse</u> die in die Theaterarbeit mit den Kit- mit den Kindern eingebracht haben. Dass das ohne Weiteres gelungen ist und die Erfahrung (.) und die Gelassenheit die kommt mir jetzt zugute ne? Dass ich dass ich weiß (.) die haben gutes Handwerkszeug bekommen die beiden (.) die von Anfang bis Ende dabei waren; die ham (.) genügend Weiterbildungen mitgemacht auch

AF: Die von TUKI angeboten sind?

TP1: Genau. Und ham (.) und sie sagen selber eben auch dass sie sich total bereit fühlen (.) ham selber eben auch schon (.) teilweise Stunden angeleitet wenn ich mal krank war oder so. Dann sollte trotzdem TUKI nicht ausfallen sondern dann ham sie stattfinden lassen. Insofern is also das is=n fester (2) 'n fester (.) Punkt in der Woche eigentlich geworden in der Kita (.) und das wird so weitergehen (.) und (.) und ähm (.) also ich glaub von der Grundausbildung her spielt Theater <u>wenig</u> 'ne Rolle für Erzieherinnen (.) da bin ich eigentlich erstaunt drüber

TP3: <u>Brachland</u>

TP1: Ne? Weil das ja=n ganz wichtiger Aspekt ist. Theaterarbeit. Ich bin selber als Gastdozentin an=ner Erzieherinnen- äh Fachschule auch und äh die sind immer sehr dankbar wenn ich da Theaterimpulse mit reinbringe. Also (.) das wär schön wenn das noch viel mehr in der Erzieherausbildung mit verankert wäre.

SEQUENZ X #01:27:02 - 01:29:49#

TP3: Und ich hab auch Einblicke weil ich och wie gesagt für Erzieherinnen och also wenn die dann so von ihren Trägern in die (Wochenenden) geschickt werden und die sieben Bildungsbereiche und so weiter und unsere Rückmeldung war immer es ist zu wenig Praxis.

TP1: //mhm//

TP3: Das heißt die haben auch viele Weiterbildungen da in diesen Einrichtungen (.) es ist alle möglichen Leute sind unterwegs und bespaßen die Erzieherinnen aber wenig wo sie sagen ey das ist was was ich wirklich umsetzen kann ne?

TP1: ┘//mhm// └

TP3: Da hab ich manchmal so gedacht alles was Ausbildung anbetrifft sie scheuen sich ein bisschen davor tatsächlich loszulegen.

TP1: //mhm//

TP3: Das heißt es gab nur viel Papier und viel darüber reden

TP1: °Theorie ja°

TP3: Aber wie is sozusagen dieser praktische Zugang.

[entfernte persönliche Ausführungen, die konkrete Rückschlüsse auf die Person zulassen könnten]

TP3: Sie ham uns och zurückgegeben dass in der Ausbildung Vieles zu kurz kommt. Und ich weeß hier vom *[Oberstufenzentrum in Berlin-Friedrichshain]* dass die auch darum gekämpft ham dass Theater mehr (.) mehr Thema wird.

Wir als Theaterpädagogen ob das Spielleiterausbildung ist oder Theater- äh (.) an der UdK den Master. Das geht nur über=n Körper alles und das is glaub ich in der Ausbildung alles nich so. Also es waren 60 Prozent (.) Praxis, Körperarbeit, also wir sind da jeden Tag im Trainingsanzug angereist ne? Da war auch Theorie (.) natürlich. Aber es war es ging mit durch=n Körper und ich glaube das is bei der Erzieherausbildung auch weil sich das sehr verschoben hat (.) Beobachtung und die einzelnen Bildungsbereiche (.) äh Psychologie (.) diese Sicherheitssachen, Recht,. Auch das ist ja praktisch sehr gut möglich (.) aber ähm (.) ich denke da is in der Ausbildung schon vieles was wo ich jetzt denke bei den ganz Jungen (.) gibt=s immer noch gute Chancen aber auch ähm es wurde sich och viel zu wenig um die gekümmert die schon jahrelang dabei sind (2) ((tiefes Einatmen)) fünfzig plus (.) wo ich dann denke mit meine Mutter hat das auch gemacht die sind dann einfach körperlich auch (2) sehr angegriffen nervlich (.) also für mich sind das Helden die Erzieherinnen eigentlich.

SEQUENZ X #01:44:39 - 01:46:18#

AF: Was is für euch so prägnant das Fundament von eurer TUKI-Arbeit was ganz prägnant und fundamental is?

TP2: Was fundamental für die TUKI-Arbeit is holla. Also ich find (.) ja für mich is einfach diese Frage (.) Theater? Spielpädagogik? Ähm (.) das is=ne Frage die für mich eben noch nicht geklärt ist so ne? Wo ich ähm (.) mein Verständnis als Theaterpädaoge oder auch als Theaterschaffender immer wieder hinterfragen muss ne? Also is das jetzt (.) versuch ich den Kindern 'ne Form überzustülpen von der ich denke so muss Theater sein oder (.) äh (.) wo muss ich auch irgendwie lenkend eingreifen ne? Dass es eben nich egal is äh (.) wenn ich als Theaterpädagoge da hin komme so ne? Also diese Frage (.) wie viel (.) von meinem Theaterverständnis kann ich den Kindern (.) nahebringen. Das is °glaube ich ähm (.) für mich=ne ganz ganz wichtige Frage so ne?° Sowohl in Auseinandersetzung mit mir selbst als auch in Auseinandersetzung mit der Erzieherin oder wer da sonst beteiligt ist so ne? (2) Auch im fachlichen Austausch zum Beispiel mit andern Theaterpädagogen (5)

TP1: Für mich hat sich schon während der Spielleiterausbildung immer wieder die Frage gestellt ob es möglich ist mit Kindern (.) mit so kleinen Kindern Theater zu spielen (.) und das äh beantworte ich mittlerweile ganz klar mit Ja (.) ab Drei geht das bei mir los dass ich denke ich kann mit denen gut Theater spielen und (.) das ist für mich das Fundament. Also warum mach ich das? Ich mach das für die Kinder (.) und die Kinder sind für mich (.) das Wichtigste und das ganze Drumherum is wahnsinnig viel aber letztlich geht=s um die Kinder (.) die den (2) was Positives mitzugeben (.) das find ich macht Theater.

Versicherung gemäß § 17 (10) RSPO

Ich versichere hiermit, diese Abschlussarbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle aus der Literatur und sonstigen Quellen (insbesondere auch aus Internettexten) übernommenen Gedanken wurden kenntlich gemacht.

Ich bin

□ einverstanden, dass meine Bachelor-Arbeit in der Bibliothek bereitgestellt wird

□ nicht einverstanden, dass meine Bachelor-Arbeit in der Bibliothek bereitgestellt wird

Berlin, den 17. Dezember 2015

_____

Anne Freiberg