

„Die Vielfalt der Theaterformen wird immer das Spannende sein“¹

Theater- und Kunstverständnis im Projekt TUKI

Eine Zusammenfassung des wissenschaftlichen Berichtes des zweiten TUKI-Projektjahres, Juliane Steinmann

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des zweiten TUKI-Projektjahres folgt der Frage **Was ist das Künstlerische im Theater mit kleinen Kindern?** Sie nähert sich *dem Künstlerischen bei TUKI* aus vier Richtungen.

Erstens wird über die Frage **Was ist Theater?** versucht, ein Eindruck zum *allgemeinen Verständnis von Theater* bei TUKI zu gewinnen. Hier wird unter anderem das Problem der *Reproduzierbarkeit künstlerischer Ergebnisse mit der Zielgruppe* ins Gespräch gebracht.

Zweitens gibt das Statement der TUKI-Leitung *Kunst ist immer öffentlich* Anregung zu einer intensiven Debatte über **Präsentationsformen**.

Im dritten Schritt wird nachvollzogen, wie sich das Kunstverständnis der Akteur_innen auswirkt auf **Arbeitsformen**, auf *Formen von Interaktion* und auf die *Gestaltung künstlerischer Prozesse*. Besonders hervorzuheben sind die Aussagen über und von **Künstler_innen in den Kindertagesstätten**. Es wird gezeigt, dass künstlerische Arbeitsweisen eng verknüpft sind mit **pädagogischen Grundhaltungen** und den allgemeinen *Bedingungen des Arbeitens mit kleinen Kindern* im institutionellen Zusammenhang. Im Fazit wird unter anderem auf die geplante **Weiterbildung von Erzieher_innen** zu Anleiter_innen theaterpädagogischer Projekte bei TUKI eingegangen. Gedanklicher Bezugspunkt ist hier u.a. das Thema **inzidentielle Lernformen** und die besonderen Potenziale interdisziplinären Arbeitens.

Die Autorin ist Diplom Kulturwissenschaftlerin und Theaterpädagogin. Sie unterrichtet derzeit hauptberuflich an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim. Der wissenschaftliche Bericht ist Teil ihres Promotionsvorhabens zum Thema *Theater mit den Aller kleinsten*.

2. Informationsquellen, Vorgehen und untersuchte Kategorien

Es wurden Daten im Rahmen von zwei TUKI-Gesamttreffen, zwei internen Fortbildungen und einem AG-Treffen *TUKI-Theatertage* erhoben. Zudem wurden vier aus zehn *TUKI-Tandems*² für Interviews, Proben- und Präsentationsbesuche seitens der Autorin ausgewählt und befragt. Die Auswahl der *Tandems* erfolgte unter dem Gesichtspunkt der Unterschiedlichkeit in Bezug auf die künstlerische Ästhetik der beteiligten Theater. Sie hat exemplarischen Charakter, beinhaltet keine Wertung und es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit der Daten oder Verallgemeinerung der Aussagen.

Tabellarische Übersicht über die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung besuchten Tandems/ Abb. 1

Tandem	I	II	III	IV
Kooperation	Großes staatliches Haus/ große Kita	Kleines freies Theater/ kleine Kita	Großes freies Musiktheater/ mittelgroße Kita	Mittelgroßes freies Figurentheater/ mittelgroße Kita
Alter der Kinder	2-5 Jahre	2-5 Jahre	3-5 Jahre	3-5 Jahre
Ästhetik, Stücke für Kinder im Repertoire	Klassisch, wenig Stücke für kleine Kinder	Experimentell, viele Stücke für kleine Kinder	Musiktheater, spezialisiert auf Kinderstücke	Figurentheater für Kinder, Jugendliche und Erwachsene
Tanz-/ Theaterpädagogik, Erfahrungen mit der Zielgruppe	Tänzer_in/fest angestellt, Tanzpädagogik mit Kindern zusätzlich freiberuflich	Theaterpädagogin/ Musiker freischaffend, Theaterpädagogik mit (kleinen) Kindern	Theaterpädagogin freischaffend, Theater- und Zirkuspädagogik mit (kleinen) Kindern	Theaterpädagogin freischaffende Schauspielerin, Leiterin Theaterpädagogik fest angestellt, alle Altersklassen
Probenbesuch	2 Probenbesuche, 1. Halbjahr	Probenbesuch außerhalb von TUKI	2 Probenbesuche, 1. Halbjahr	2 Probenbesuche, 1. Halbjahr
Interview	Künstlerin + Erzieherinnen	Künstler (Musiker)	Künstlerin + Erzieherinnen	Künstlerinnen + Erzieherinnen
Aufführung/ Präsentation	Generalprobe im Podewil	Ja, in der Spielstätte des Theaters	Ja, Ausschnitte, im Podewil	-

3. Bedingungen und Voraussetzungen der Zusammenarbeit bei TUKI

a. Altersbedingte Bedürfnisse, Voraussetzungen und Potentiale der Zielgruppe

Die stark unterschiedlichen körperlichen, geistig-seelischen, sprachlichen und auch das Gruppenspiel betreffenden Entwicklungsstände in der Zielgruppe „kleine Kinder“ führen zu einer enormen Bandbreite an Interessen und Fähigkeiten in der Altersklasse der Einjährigen bis Fünfjährigen. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit in der Einschätzung, was ein „passendes

¹ Renate Breitig, Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-5

² Als TUKI-Tandem wird innerhalb des Gesamtprojektes TUKI die Kooperation einer Berliner Kindertagesstätte mit einem Theater verstanden.

Angebot“ im Theater mit kleinen Kindern sein kann oder welche Angebote etwa „Über-“ oder „Unterforderung“ auslösen könnten. Das hat Konsequenzen für die Auswahl und Gestaltung methodisch-didaktischer Herangehensweisen, ebenso wie für die Gestaltung des Rahmens.³

Demgegenüber stehen besondere Potentiale der Zielgruppe, an die das künstlerische Arbeiten anknüpfen kann: So lässt sich ein hohes Lerntempo und Lerninteresse, große Offenheit und Neugierde voraussetzen. Es besteht ein natürlicher, hoher Bewegungs- und Erkundungsdrang. Sinnlich orientiertes Ausprobieren ist vorherrschend vor anderen Strategien der Wissensaneignung.⁴ Experimentelle Herangehensweisen werden von kleinen Kindern favorisiert, wie neuere Erkenntnisse der Frühpädagogik zeigen.⁵ Auf der anderen Seite wollen und müssen die grundlegenden emotionalen und körperlichen Grundbedürfnisse wie das Bedürfnis nach Nahrung, Ruhe, Bewegung, Sicherheit und Orientierung gestillt sein. Sind diese Grundbedürfnisse nicht gestillt, ist konstruktives Lernen und somit auch jede künstlerische Tätigkeit nur eingeschränkt oder gar nicht möglich.⁶ Gleichzeitig sind manche der Bedürfnisse nicht voraussehbar oder abhängig von emotionalen Zuständen, die häufig erst individuell beachtet und geklärt werden müssen, bevor gemeinsame Gruppenarbeit möglich ist. Auch die jeweils aktuelle Gruppenzusammensetzung ist von spontaner Zustimmung oder Ablehnung, Wohlbefinden, Wachheit etc. abhängig. Je nach Alter ist Gruppenarbeit als solche noch gar nicht bekannt und eingeübt. Diese Faktoren bedingen eine offene Gruppendynamik bei unter Vierjährigen, die nicht vergleichbar ist mit anderen Altersgruppen.⁷ Eine verlässliche Wiederholbarkeit von künstlerischen Aktionen und Vorgängen in Gruppen erscheint in diesem Rahmen und unter diesen Voraussetzungen nicht denkbar.

Die kognitiven und koordinativen Fähigkeiten, um Handlungsabläufe gezielt zu wiederholen, reifen erst im Vorschulalter. Die Herstellung und bewusste Gestaltung einer etwaigen Bühnensituation inklusive der Antizipation möglicher Zuschauer_innen und deren Sehinteressen muss ebenfalls erst trainiert werden und auch dies ist erst im Vorschulalter möglich. Dasselbe gilt für die Gleichzeitigkeit von Rolle und „ich“: Der abstrakte Anspruch, eine Rolle oder eine Figur in einer Spiel- oder Bühnensituation auszufüllen, benötigt kognitive Erfahrungen und Reflexionsstrategien, die von Kindern im Alter zwischen zwei und vier Jahren noch nicht erwartet werden können.⁸

Zusammenfassend lässt sich sagen: Alle Materialien und Wesen in der Umgebung erscheinen kleinen Kindern gleichermaßen interessant. Ihre Eigenschaften werden über bewertungsfreies Probieren herausgefunden. Handlungsbezogene Aktivitäten überwiegen, Konzepte von „richtig und falsch“ sind nur ansatzweise bekannt – und werden für die von den Kindern favorisierten explorativen Lernstrategien nicht eingesetzt, da sie hinderlich wären. Gleichzeitig kann von nur geringen künstlerischen Vorprägungen ausgegangen werden. Soziale Bezüge sind grundsätzlich stärker wirksam als materielle.

b. Materielle, räumliche und zeitliche Bedingungen der Theaterarbeit in Kitas

Die vorgefundenen Räumlichkeiten und zeitlichen wie finanziellen Ressourcen in den Kindertagesstätten bilden die Grundlage der Zusammenarbeit der Tandems. Im Normalfall sind räumliche und zeitliche Konzepte vorherrschend, die es erforderlich machen auf Multifunktionsräume zurück zu greifen, die im Kita-Alltag von unterschiedlichen Gruppen zu unterschiedlichen Aktivitäten genutzt werden und deshalb häufig mit Gegenständen für diverse Angebote und Zwecke ausgestattet sind. Sowohl Größe, wie auch Aufteilung und Lichtverhältnisse sind für Theaterzwecke selten optimal.⁹ Dies trifft auch auf die untersuchten *TUKI-Tandems* zu.

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

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

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

⁶ Vgl. Spindler, Anna. 2010. *Bildung für Kinder unter 3 Jahren - was bedeutet das?* In *Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*, Hrsg. Gunter Geiger; Anna Spindler. 93-107. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich. sowie Horacek, Ulrike. 2009. *Das Wohlbefinden unserer Kinder aus kinderärztlicher Sicht: Gesundheit umfassend betrachtet*. In *Die Jüngsten kommen*, Hrsg. Christian Bethke; Sonja Adelheid Schreiner, 111-114. Berlin und Weimar: verlag das netz.

⁷ Vgl. Spindler, Anna. 2010. *Bildung für Kinder unter 3 Jahren - was bedeutet das?* In *Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*, Hrsg. Gunter Geiger; Anna Spindler. 102. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich

⁸ ebenda: 105ff

⁹ von der Beek, Angelika. 2007. *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

c. Personelle Bedingungen, interdisziplinäre Zusammenarbeit: Zwischenfazit

Für die erfolgreiche interdisziplinäre Zusammenarbeit besteht die Notwendigkeit, mit zeitlichen Einschränkungen, räumlichen Herausforderungen, institutionellen Zwängen und komplexen, teilweise gegenläufige Ziele miteinander verbindenden Kooperationszusammenhängen im Arbeitsfeld der Theaterpädagogik konstruktiv umzugehen. Dies scheint in den TUKI-Tandems gut zu funktionieren, in denen die Teams über die bezahlte Zeit hinaus intensiv im Kontakt stehen, sich regelmäßig über Vorkommnisse und Planungen informieren und in einem vertrauensbasierten Verhältnis stehen, in dem Nachfragen, Kritik und Vorschläge besprochen werden können. Die strukturell bedingte Überlastung und Unterbezahlung aller Beteiligten ermöglicht diesen nach Auffassung der Verfasserin dringend notwendigen, positiven Austausch nicht in jedem Fall. Hier sollte im Rahmen von TUKI strukturell und finanziell nachgebessert werden: Konzeptionszeiten, die Vor- und Nachbereitung der Einheiten sowie Zeiten für gemeinsame Reflexion sollten fester Bestandteil der Tandemausstattung sein. Nur so ist eine langfristig hohe Qualität denkbar, die nicht auf Kosten Einzelner – besonders Engagierter! – erreicht wird.

4. Ideen über Theater

a. *Kunst ist immer öffentlich* – Eine Standortbestimmung der TUKI-Leitung zu Beginn des zweiten TUKI-Jahres

Es ist ein wesentliches Anliegen der TUKI-Leitung, die vorherrschenden Ideen von und über Theater in den Tandems bewusster zu machen, zu hinterfragen und gemeinsam weiter zu entwickeln. Die ErzieherInnen, die Kita-Leitungen, die Eltern und auch die Kinder sollen durch TUKI Theaterformen kennen lernen. Die Künstler_innen und die Theater haben die Gelegenheit, ebenfalls ihre Theaterbegriffe zu reflektieren und neu zu finden.¹⁰ TUKI-Leiterin Charlotte Baumgart führt aus: „...wir sehen TUKI als ein künstlerisches Projekt, natürlich ein künstlerisch-pädagogisches Projekt, aber die Theaterpädagogik, so wie wir sie sehen, ist im Künstlerischen angesiedelt und wir möchten sie auch als solches in Berlin und auch bundesweit vorstellen.“ Sie betont, dass für sie TUKI ein Theaterkunst-Projekt ist, dessen Gruppenergebnisse „in irgendeiner Form öffentlich werden sollte(n)“¹¹.

Zwischenfazit

Bezug nehmend auf die oben erwähnten besonderen Bedingungen der Zielgruppe und der dort anzutreffenden extremen Spannbreite individueller und altersabhängiger Entwicklungsstände erscheint es lohnenswert, das didaktische Mischungsverhältnisse zwischen Spiel und Kunst sowie zwischen Prozess und Produkt der Zielgruppe entsprechend gruppen- und situationsbezogen zu definieren. Dieses Grundwissen¹², sollte nach Auffassung der Autorin die theoretische Basis für die Theaterarbeit in den Tandems darstellen und auf allen Ebenen der Zusammenarbeit Berücksichtigung finden, auch in der Ästhetik.

b. Das Problem der *Reproduzierbarkeit* künstlerischer Prozesse mit kleinen Kindern

Als zentrales – theaterspezifisches – Problem stellt sich die *Reproduzierbarkeit* szenischer Prozesse, Texte, Haltungen und Rollen in künstlerischen Präsentationen mit kleinen Kindern dar. Imitation und Reproduzieren sind zunächst Elemente einer bestimmten Kunstauffassung, die einen besonderen Rahmen impliziert und besondere künstlerische Ziele verfolgt. Es stellt sich also die Frage nach einer Rahmengestaltung, die das Problem der Reproduzierbarkeit aufgreift und in eine neue Ästhetik des Spontanen und Zufälligen überführt. Das Problem der *Reproduzierbarkeit* künstlerischer Prozesse ist also auch eine Frage der Definition von Kunst und Spiel. Renate Breitig bringt dieses Problem auf den Punkt: „Wir müssen alles neu definieren, (...). Es

¹⁰ Charlotte Baumgart: „Wichtig erscheint, dass über bestimmte künstlerische Themen vorab Absprachen getroffen werden: Welcher Theaterbegriff liegt der gemeinsamen Arbeit zugrunde? Welches theatrale Handwerkszeug soll genutzt werden (z.B. Materialtheater, Figuren, Musik... Erzählformen, Masken, Stationentheater, partizipatorisches Theater...)? Welche Themen/Inhalte sollen gewählt werden?“ Vgl. Protokoll „Ergebnis AG Theaterstage 29.10.12“ vom 7.11.2012

¹¹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 9. Charlotte Baumgart: „Das Gesamtkonzept besteht aus unterschiedlichen Formaten und die zu entwickeln ist ... unsere Aufgabe jetzt. Das Thema heißt immer: Wie können wir alles öffentlich machen?“ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-3 Zeitmarke 17

¹² Ganz allgemein ergeben sich die Erkenntnisse der Kindheitsforschung aus einer Reflexion und Mischung aus den Fachbereichen Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Lernforschung, die sich wiederum auf die Entwicklungspsychologie, Kognitionsforschung, die Neurowissenschaften und die Medizin beziehen. Etwas detaillierter zum Thema Körper und Entwicklung/ Bewegung findet man grundlegende Haltungen, die sich aus der Sportmedizin, Physiotherapie etc. ableiten. In der Psychologie beschäftigt sich außerdem die Sprachentwicklungsforschung mit dem Thema Frühe Kindheit. Hier geht es derzeit häufig um Erst- und Zweitspracherwerb. Auch die Sprachforschung bezieht sich u.a. auf medizinische Kenntnisse über die Entwicklung von Muskulatur und Kiefer/ Mundraum. Die Psychologie und die Medizin haben natürlich auch einen Blick auf Entwicklungsverzögerungen, emotionale Blockaden, Symptome von Vernachlässigung etc.

ist anders als im Profitheater, denn es ist eine Mischung zwischen Gelenkt- und Offenheit und Zufälligkeit. (...). Das heißt, die Mischung zwischen gelenktem Theater und Zufälligkeiten muss auch Teil der Ästhetik sein.¹³

c. Theaterbegriffe bei TUKI

Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten TUKI-Projektjahres aufgespürten Theaterbegriffe variieren stark. Es kann verkürzend von drei grundsätzlich unterschiedlichen Perspektiven gesprochen werden:

Häufig anzutreffen ist ein Theaterbegriff, der produktorientiert von einem *schönen Ereignis, einer Unterhaltungseinheit* im Rahmen einer Kindergartenveranstaltung ausgeht. Hier wird impliziert, dass Theater einen festen Rahmen hat und bestimmte Attribute aufweist: Ein klarer Anfang und Ende wird erwartet, eine Abgrenzung der Bühne und dort anzutreffender Rollen wird damit verbunden, meist entlang einer Geschichte. Die Darbietung enthält abgrenzbare Teile wie Szenen, Tänze, Lieder oder Erzählpacts. Dieses Theaterverständnis akzeptiert viele Festlegungen.

Eine zweite Perspektive vertritt die Idee des offenen Experiments. Der äußere Rahmen wird gedacht als „Werkstatt“, er bietet Anreiz und Orientierung für ergebnisoffene Prozesse. Die Bedürfnisse eines Publikums werden nicht vorrangig mitgedacht. Hier steht die Gruppe mit ihren momentanen ästhetischen Interessen im Mittelpunkt. Diese Haltung wird im TUKI-Zusammenhang vor allem durch einige Künstlerinnen geäußert und von Erzieherinnen ausdrücklich willkommen geheißen. „Die spielen ja schon“¹⁴ ist eine Aussage, die sogar soweit geht, die ästhetischen Mittel des Profitheaters in Frage zu stellen und das kindliche (Rollen-)Spiel als Ausgangspunkt der Arbeit definiert und wertschätzt.

Eine dritte Perspektive setzt eine Abschlusssaufführung und andere öffentliche Momente voraus und versucht unterschiedliche Theaterformen experimentell miteinander zu verbinden. Hierdurch wird eine Offenheit möglich, die konstruktiv die Entwicklung neuer (auch prozessorientierter) Arbeitsformen und ästhetischer Produkte voranbringt. Diese Perspektive wird unter anderem von der TUKI-Leitung vertreten.

Die inspirierende Wirkung von Theaterbesuchen auf Kinder wie Erwachsene wird von allen Beteiligten beschrieben.

Zusatzeffekte für TUKI: Eltern werden zum Teil erst durch die Theaterbesuche dazu angeregt, intensiver über das TUKI-Projekt nachzudenken, und entwickeln durch gemeinsame Theaterbesuche neues Interesse am Kita-Leben.

Das Ergebnis der künstlerischen Arbeit wie auch der Prozess ist abhängig von dem Theaterbegriff des jeweiligen Tandems. Bei TUKI ist die Frage nach *dem Künstlerischen* im Prozess und Ergebnis eng verzahnt mit der Frage: *Was können und wollen wir zum Abschluss des TUKI-Projektjahres zeigen und wie wollen wir die Ergebnisse präsentieren?* Die TUKI-Leitung favorisiert eine Haltung, die Zufälligkeiten und Überraschungen ermöglicht und auch im ästhetischen Ergebnis beinhaltet. In der *AG TUKI-Theatertage* wurden des Weiteren die Möglichkeiten erwähnt, ein *Stationentheater* durchzuführen, das auch wiederum ungewöhnliche Orte einbeziehen könnte, sowie fotografische Dokumentationen von Probenprozessen oder öffentliche Proben „je nach Stand des Arbeitsprozesses“¹⁵ zu zeigen. Das Einbeziehen von Eltern im Rahmen eines Theatercafés oder auch bei interaktiven Abschlussveranstaltungen ermöglicht das Sichtbarmachen des *indirekten, sekundären Blicks*.¹⁶ Vorgeschlagen wurden statt Theateraufführungen außerdem Installationen, die Figuren und Kostüme zeigen oder mit Musik-, Geräusch- und anderen Audioaufnahmen aus den Proben bestückt sein könnten. Einig sind sich die Anwesenden, dass es wichtig sei, die Kinder nicht zu *instrumentalisieren*.¹⁷ Die Beteiligten der *AG TUKI-Theatertage* erarbeiteten im Laufe des Nachmittags gemeinsam eine Liste von 12 möglichen Präsentationsformen, die im Rahmen von TUKI geeignet erscheinen und teilweise schon erfolgreich erprobt wurden. Sowohl interaktive wie auch prozesshafte Formen, Ausschnitthaftes, Szenisches und diverse andere Darstellungsmodi sind enthalten.¹⁸

¹³ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-7 Zeitmarke 31

¹⁴ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-9 Zeitmarke 1

¹⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 53

¹⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-10 Zeitmarke 9 und 13

¹⁷ Vgl. Renate Breitig zählt ergänzend auf: „Wir zeigen den kleinen Ausschnitt, die fünf Minuten, die zeigen wir, oder das erklären wir, oder das Kind erzählt, was wir letzte Woche gemacht haben. (...) Jedes Kind hätte ein Foto haben können und sagen: ‚Das hab ich gespielt letzte Woche, und das hab ich gespielt‘“. Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 65.

¹⁸ „Aufführungen in Theater und/ oder Kita; Video-Sequenzen auf einem Monitor zeigen: z.B. Zusammenschnitt verschiedener Arbeitsschritte; Einblick in eine exemplarische Theaterstunde; „Schatzbücher“ oder gemalte Regieanweisungen/ Szenenfolgen (weil Kinder ja noch nicht lesen können); Einblick in das interaktive Theatercafé (...): Zusammenarbeit mit den Eltern; Einblick in einen gemeinsamen Theaterbesuch Eltern-Kinder (Foto-Film-Text-Ton Zusammenschnitt); Theaterlabor; „Blitzlichter“ aus der Perspektive verschiedener Protagonisten; „Pecha Kuscha“ (20 Fotos in 6 Minuten, die mündlich kommentiert werden); „Diashow“ – Standbilder, die Einblick geben und von außen kommentiert werden können; zwei Tandems begegnen sich regelmäßig, besuchen gegenseitig Proben und finden Dialogformen, die präsentabel sind; Besucherprogramm: spielerische Nachbereitung eines Theaterstücks für Publikum sichtbar machen; Ungewöhnliche Orte für die Präsentation

Zwischenfazit

Bei TUKI entstehen Ideen für und auch die *Forderung nach neuen Ästhetiken* in der künstlerischen Arbeit mit kleinen Kindern. Die im Probenprozess eingesetzten künstlerischen Arbeitsformen lassen sich in den Abschlusspräsentationen ablesen. Eine der heutigen Frühpädagogik entsprechende künstlerisch-pädagogische Arbeit gründet auf Statements wie diesem: „*Es gibt kein Richtig und kein Falsch. Es geht ... darum, dass du es machst. (...) Es geht ... darum, zu suchen. (...) Es ist immer gut, was passiert.*“¹⁹ Das steht nicht im Widerspruch zu dem Training theaterspezifischer Grundelemente. Theaterkunst kann gleichzeitig mit sozialer Zusammenarbeit, Präzision und chorischer Ästhetik erfahren werden. Dabei ist beispielsweise ein individuelles *Gelöstsein* nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit im Tun. Folgt man dieser Grundhaltung, sind – nach Auffassung der Autorin – freiere Theaterformen mit weniger Festlegungen zu bevorzugen. Unterstellt wird hierbei, dass es klare Verabredungen über Inhalte und Abläufe gibt (zum Beispiel in Form einer Geschichte), die den Kindern gut bekannt sind und ihnen Sicherheit geben. Mangelnde Reproduzierbarkeit kann ausgeglichen werden durch die Präsenz eines Erwachsenen im Raum oder sogar auf der Bühne. Der Erwachsene hat die Funktion, über Stichworte, Fragen, szenisches Anspiel, Materialien oder Musik die gespielte Geschichte oder Szenenfolge inhaltlich voran zu bringen, zu strukturieren und den Kindern den Boden zu bereiten, um verabredungsgemäß auf der Bühne zu agieren und ihren Teil an der Präsentation erfolgreich umzusetzen.

5. Künstler_innen in der Kita: professionelles Neuland

Für die Seite der Künstler_innen kann im Rahmen von TUKI davon ausgegangen werden, dass von den meisten Beteiligten professionelles Neuland betreten wird. Auch im zweiten TUKI-Projektjahr wird noch ganz grundsätzlich nach Formen und Umsetzungsmöglichkeiten in den Tandems gesucht. Gleichzeitig kann *Neuland* auch als Synonym für eine künstlerische Arbeitshaltung und Herangehensweise verstanden werden: „*Es ist ein anderer Zugang (...). Weil man eben unvorbelastet ist, wenn man als Künstler kommt.*“²⁰ Viele Künstler_innen haben keinen eindeutigen Pädagogikbegriff und arbeiten je nach Situation und je nach Grad der eigenen Reflexion intuitiv. Der Pädagogikbegriff changiert zwischen induktiven und deduktiven Ansätzen, manchmal erscheint er auch völlig zufällig. Teilweise ist Unwissenheit über pädagogische Rahmen zu bemerken und es besteht ein Mangel an Reflexion. Dann wieder überzeugt die erfrischende Herangehensweise, die ungehemmter, weil ungetrübt von Bedenken und bremsenden Konzepten zu sein scheint. Eine Theaterpädagogin unterscheidet den *Zugang des Schauens* im Gegensatz zu einer Haltung des selbstverständlichen Annehmens oder etwa Wissens. Sie sagt über ihre Schauspielkollegin: „*Die Künstler gucken anders. Die gucken (...), denk ich, mehr über den Körperausdruck der Kinder, (...) die sind darauf sensibilisiert, wirklich die Kinder anders anzuschauen und nicht so viel übers Sprechen zum Beispiel (...). Oder einfach... nicht im Kopf zu haben, was lehrt es die Kinder (Hervorhebung laut Betonung im Original)*“.²¹

a. Störung oder kraftvoller Ausdruck? Was ist erlaubt?

Die andere Art des Umgangs zeichnet sich in vielen Gesprächen ab. Ein Interviewausschnitt unterstreicht die *andere Sicht* von Künstlerinnen auf Kinder, die dazu führen kann, dass pädagogische Maßnahmen, die der Anpassung und Eingliederung in der Kita dienen sollen, auch als kontraproduktiv für den künstlerischen Prozess und darüber hinaus als gewaltsam gegenüber dem Kind wahrgenommen werden können. Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen in den Tandems beinhaltet sich widersprechende Auffassungen der beteiligten Erwachsenen davon, was in der Theaterstunde erlaubt ist, was als Störung oder Problem dargestellt wird, was als Herausforderung definiert oder auch als akzeptable Verhaltensvariation wahrgenommen wird: „*Ich sehe Kinder, die sehr viele Probleme haben zu Hause, die kaum sprechen oder so. Die sind manchmal so nah an ihren Gefühlen und die können diese ganzen Theatersachen am besten nachvollziehen, nachspielen. Aber die müssen sich einfügen in einen Alltag (...). Das ist ein Paradox, ein großes Paradox. Aber das Theater ist vielleicht da, um den Kindern diese Möglichkeiten zu erlauben.*“²²

Zwischenfazit

Das hier angerissene Thema des unterschiedlichen Schauens auf die Kinder zeigt bei den inneliegenden Chancen auch ein Dilemma auf, das einen vertieften Austausch über pädagogische Grundhaltungen und Konzepte erforderlich machte. Die o.g.

einbeziehen – Treppenhaus, Eingangshallen, Nischen; Installationen mit Theatermaterial schaffen und ggf. kommentieren (akustisch oder schriftlich).“ Vgl. Protokoll „Ergebnis AG Theatertage 29.10.12“ vom 7.11.2012

¹⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

²⁰ ebenda

²¹ ebenda

²² Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-7 Zeitmarke 5

Künstlerin beschreibt ein Aufeinandertreffen grundverschiedener Systeme mit ihren jeweiligen Regeln und Setzungen. Es wird die Priorisierung des ergebnisoffenen Experiments über eine starke Regelorientierung thematisiert. Hier schließt sich die Forderung nach einer grundsätzlichen Klärung des vorherrschenden Bildes vom Kind und des daraus abgeleiteten Pädagogikbegriffes an.

Nach Auffassung der Verfasserin könnte – positiv betrachtet – in dem Unterschied dieser verschiedenen Sichtweisen ein wesentliches, nicht beabsichtigtes, nicht von den Erwachsenen kontrolliertes, *inzidentielles Lernpotential*²³ für die Kinder bestehen, das besondere zusätzliche Lernchancen durch die Konfrontation mit differenten pädagogischen Haltungen bietet.²⁴

6. Fazit und Ausblick auf das dritte Projektjahr

Im Zusammenhang von TUKI kann von einer entstehenden Ästhetik des gemeinsamen Improvisierens gesprochen werden. Ebenso wie im Theaterprobenraum oder auf der Bühne, Improvisieren auch alle Beteiligten hinter und neben den Bühnen ihres Kooperationszusammenhangs. Im Laufe des zweiten TUKI-Jahres konnten auf Makro- genau wie auf Mikroebene viele parallel laufende Entwicklungen beobachtet werden, die sich umgehend für die professionelle künstlerische wie pädagogische Zusammenarbeit als nützlich erwiesen. Eine sehr hohe gegenseitige Bereitschaft für die Aufnahme von Anregungen für die gemeinsame Weiterarbeit im Sinne der Kinder konnte beobachtet werden. Auf allen Seiten war Fehlerfreundlichkeit und Lernbereitschaft wahrzunehmen. Für die Fortführung von TUKI in den nächsten Jahren erscheint die Tandembildung zwischen Theater und Kita ein erfolgreiches Modell zu sein. Die Verfasserin weist darüber hinaus auf die fruchtbare Zusammenarbeit in den interdisziplinären Teams hin, die vor allem durch die Unterschiedlichkeit der professionellen Handlungskonzepte ermöglicht wurde. Hier lässt sich eine besondere Form positiven Erfahrungszuwachses für alle Beteiligten, insbesondere für die Kinder, erahnen. Unter diesem Blickwinkel sollte die Frage nach der für die folgenden Projektjahre von TUKI anvisierte Weiterbildung von Erzieher_innen zu theater- und tanzpädagogischen Fachkräften nach Auffassung der Verfasserin kritisch diskutiert werden. Gerade die Interdisziplinarität wird als besonders gewinnbringend beschrieben.

Es wurde in der wissenschaftlichen Begleitung von TUKI im zweiten Projektjahr gezeigt, dass besonders dialogische Arbeitsformen fruchtbar sind für den gemeinschaftlichen ästhetischen Schaffensprozess. Diese basieren auf einer Kombination von festem, emotional und fachlich/ spielerisch sicherem Rahmen einerseits mit andererseits freien Formen, die den Kindern eigenen Aktivitäts-Spielraum bieten. Diese Arbeitsweise wurde von vielen an TUKI beteiligten Künstler_innen angeboten und seitens der Erzieher_innen wohlwollend und interessiert begleitet und unterstützt.

Abschließend lässt sich feststellen, dass TUKI gute Bedingungen bietet für innovative Lern- und Arbeitsformen im künstlerischen Arbeiten mit kleinen Kindern, das immer auch ein pädagogisches Know-How voraussetzt. Für die künstlerischen wie auch die pädagogischen Arbeitsformen empfiehlt sich die Tandem-übergreifende Überprüfung und Erweiterung grundlegender Normen und Haltungen, um zeitgemäßes, fundiertes Wissen aus der Frühpädagogik und verwandten Disziplinen innovativ im Sinne der Kinder und im Sinne der notwendigen Entwicklung neuer ästhetischer Formen einzusetzen. Weder in der Bühnenästhetik noch auf dem Weg dahin ist Beliebigkeit vertretbar. TUKI hat das Potenzial und die Gelegenheit mit innovativen Konzepten in Europa gleichzuziehen, wo es heißt: „*Jedes Kind hat ein Recht auf Kunst.*“²⁵ Voraussetzung dafür ist die weitere Entwicklung des gemeinsamen Theaterbegriffes hin zu künstlerisch-experimentellen Formen. Gleichzeitig ist die Kenntnis interdisziplinären Wissens über die frühe Kindheit notwendig sowie die konsequente Integration dieses Wissens in neuen ästhetischen Formen des Theaters mit kleinen Kindern.

²³ Unter *inzidentiellem* Lernen werden *zufällige* Lernprozesse verstanden. Ludwig Liegle schreibt: „*Einen Großteil dessen, was wir im Laufe unseres Lebens lernen, lernen wir unbeabsichtigt und eher beiläufig*“. Inzidentielle Lernprozesse sind im Vorschulalter vorherrschend und stehen im Gegensatz zu expliziten, intentionellen Lernformen der schulischen Bildung. Vgl. Liegle, Ludwig. 2010. Didaktik der indirekten Erziehung. In *Kindervelten - Bildungswelten*, Hrsg. Gerd E. Schäfer, Ursula Stenger; Kathrin Meiners, 17-19. Berlin: Cornelsen Scriptor.

²⁴ Der Gehirnforscher Gerald Hüther schreibt über den Vorteil von Herausforderungen gegenüber bekannten Vorgehensweisen für die Gehirnentwicklung: „Wer sich auf einen schwierigen Weg macht, beginnt sein Gehirn wesentlich komplexer, vielseitiger und intensiver zu benutzen als jemand, der selbstzufrieden dort stehen bleibt, wo er entweder zufälligerweise gelandet oder vom Druck oder vom Sog der Verhältnisse hingespült worden ist (...). Und da die Art und die Nutzung des Gehirns darüber entscheidet, wie viele Verschaltungen sich zwischen Milliarden von Nervenzellen ausbilden, welche Verschaltungsmuster dort stabilisiert werden können und wie komplex diese neuronalen Verschaltungen sich miteinander verbinden, trifft man mit der Entscheidung, wie und wofür man sein Gehirn benutzen will, immer auch eine Entscheidung darüber, was für ein Gehirn man bekommt.“ Vgl. Hüther, Gerald. 2002. *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. 119. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

²⁵ Böhnisch, Siemke. 2012. first steps - Bericht aus Norwegen - Kunst für die Aller kleinsten in Norwegen. In <http://www.jugendtheater.net/de/themen-abc/>: <http://www.helios-theater.de> und <http://www.theatervonanfangan.de>.