

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

Theater- und Kunstverständnis im Projekt TUKI

Wissenschaftlicher Bericht zum zweiten TUKI-Projektjahr von Juliane Steinmann

EINLEITUNG.....	2
1 DESIGN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG.....	3
2 BEDINGUNGEN FÜR DIE KÜNSTLERISCHE UMSETZUNG VON TUKI.....	4
2.1 Altersbedingte Bedürfnisse, Voraussetzungen und Potentiale der Zielgruppe.....	4
2.2 Materielle, räumliche und zeitliche Bedingungen der Theaterarbeit in Kitas.....	6
2.3 Personelle Bedingungen, interdisziplinäre Zusammenarbeit: Zwischenfazit	7
3 DIE GEMEINSAME SUCHE NACH PRÄSENTATIONSFORMEN UND DIE FORMULIERUNG KÜNSTLERISCHER ZIELE BEI TUKI	7
3.1 Was ist Theater?	7
3.2 Das Problem der <i>Reproduzierbarkeit</i> künstlerischer Prozesse mit kleinen Kindern.....	10
3.3 Fazit der Präsentationserfahrungen aus dem ersten TUKI-Jahr.....	11
4 WAS IST DAS KÜNSTLERISCHE IM THEATER MIT KLEINEN KINDERN BEI TUKI?	12
4.1 <i>Kunst ist immer öffentlich</i> – Eine Standortbestimmung der TUKI-Leitung zu Beginn des zweiten TUKI-Jahres	12
4.2 Kunst, Spiel und Kompetenzerwerb	14
4.3 Standortbestimmung und Professionsverständnis von Künstler_innen in der Kita.....	15
4.4 Künstler_innen in der Kita: Zugang des Schauens und Probierens	16
4.5 Organisationsformen von Theaterarbeit bei TUKI als Fazit der Bedingungen und Interessen.....	19
4.6 Statt Reproduktion: Die Forderung nach neuen Ästhetiken in der künstlerischen Arbeit mit kleinen Kindern	20
5 UMSETZUNG: DIE ENTWICKLUNG EINES GEMEINSAMEN THEATERBEGRIFFS IN DER PRAXIS.....	21
5.1 Beispiele für die Initiierung künstlerischer Prozesse	21
5.2 Praxis bei TUKI, zwei Präsentationsbeschreibungen	23
5.3 Beschreibung einer halböffentlichen Generalprobe.....	23
5.4 Beschreibung einer öffentlichen Präsentation	24
6 ÄSTHETISCHE GRUNDLINIEN BEI TUKI: FESTLEGUNGEN VERSUS FREIERE THEATERSPIELFORMEN	26
6.1 Der Umgang mit Rollen als Indikator für feste und freie Theaterformen.....	26
7 FAZIT UND AUSBLICK AUF DAS DRITTE PROJEKTJAHR	27

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

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 soll von *außen* über explizite und implizite Aussagen zu der Frage **Was ist Theater?** versucht werden, 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 das Material eingehend – sozusagen *von innen* her – daraufhin befragt, 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 Künstler_innen** im Umfeld der Kindertagesstätten. Hier kommen besonders die Erzieher_innen zu Wort. Künstler_innen äußern sich aber auch selbst zu dem Thema differierender professioneller Zugänge. Die von den Beteiligten getroffenen Detail-Entscheidungen für die Praxis sowie die daraus resultierenden möglichen **Entwicklungen neuer ästhetischer Formen** sind für den Bericht von besonderem Interesse. Als Best-Practice-Beispiel wird im vierten Schritt die öffentliche Präsentation eines Tandems ausführlich beschrieben. Als inhaltliche Schwerpunkte der Untersuchung ergeben sich die beiden thematischen Spannungsfelder *Prozess- und Produktorientierung* sowie das Thema *Sicherheit und Experiment* fokussiert auf die Aspekte *Festlegung, Rahmgebung* und *Offenheit* der künstlerischen Arbeit. In kurzen Zwischenfazits, in **Fazit und Ausblick** am Ende dieses Berichts nimmt die Autorin eine Einordnung der Ergebnisse vor und schließt daran Empfehlungen für die Weiterarbeit von TUKI an.

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 *Theater mit den Aller kleinsten*.

1 Design der wissenschaftlichen Begleitung

Das Anliegen der Verfasserin ist, die Beteiligten in erster Linie selbst zu Wort kommen zu lassen. Aus diesem Grunde werden Originalzitate dafür eingesetzt, spezifische Perspektiven und komplexe Zusammenhänge praxisbezogen zu veranschaulichen. Aus der Reflexion der eigenen Praxis bei TUKI heraus werden für die Befragten im Gespräch ihre theoretischen Konstruktionen erkennbar. Daraus werden nach und nach Haltungen entwickelt und formuliert. Die Verfasserin sieht ihre Aufgabe unter anderem darin, diese theoretischen Ansätze und Haltungen zu bündeln, voneinander abzugrenzen und zu Statements zu verdichten.

Anhand der Fragestellung nach *dem Künstlerischen* wird in dieser Untersuchung unabhängig von Professionen nach künstlerischen Ansätzen und Aspekten bei TUKI geforscht. Aussagen zu den künstlerischen Zielen und Arbeitsformen der Kooperationen werden aus den sprachlichen Äußerungen von erwachsenen Menschen bei TUKI herausgefiltert und nach den oben genannten thematischen Schwerpunkten sortiert dargestellt. Die Datensammlung umfasst mündliche Äußerungen der bisherigen TUKI-Leitung – Charlotte Baumgart und Renate Breitig –, beteiligter Erzieherinnen und Kita-Leitungen sowie von Tanz-, Musik- und Theaterpädagog_innen. Ergänzend werden einige wenige schriftliche Quellen dazu gezogen. Es wird versucht, explizite wie implizite Hinweise auf *das Künstlerische bei TUKI* aufzugreifen und begrifflich zu fassen. Im Ergebnis werden hier mehr Zitate von Künstler_innen eingebracht als von Erzieher_innen. Dies ergibt sich möglicherweise aus der inhaltlichen Zuspitzung auf die Kategorie des Künstlerischen in den ausgewerteten Interviews. Zudem war es möglich, mit den beteiligten Künstler_innen längere und fachlich spezifischere Einzelinterviews zu führen. Ausschnitte aus Interviews und Redebeiträgen wurden für eine verbesserte Lesbarkeit teilweise grammatikalisch korrigiert. Gleichzeitig sollte der authentische Sprachduktus erhalten bleiben.

Im Folgenden wird der Begriff *Künstler_in* synonym für Tanz-, Theater- und Musikpädagog_in eingesetzt und, wenn nötig, präzisiert. Eine feinere Unterscheidung zwischen beispielsweise Theaterpädagog_innen und Schauspieler_innen und deren individuellen Ausbildungsbiografien wird in diesem Bericht nicht unternommen. Die rein weibliche oder rein männliche Sprachform wird verwendet, wenn es sich ausschließlich um Personen

eines Geschlechts handelt (Beispiel: Kita-Leiterinnen). Die Namen von Personen in Zitaten wurden generell verändert. Lediglich die Aussagen der TUKI-Leiterinnen sind persönlich zuordbar.

1.1 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.

Als untersuchte Kategorie wurde allen Aussagen und Beobachtungen die generelle Frage nach *dem Künstlerischen bei TUKI* in Theorie, Zielsetzung und Umsetzung zugrunde gelegt. Für die Auswahl der Zitate wurde über das qualitative Auswertungsprogramm MaxQDa eine Kategorienbildung (*Codierung*) aller Interviews und Originaltexte vorgenommen. Aus der Vielzahl der gefundenen *Codes* wurden Aussagen über künstlerische Ziele und Arbeitsweisen extrahiert. Aus den extrahierten Textstellen wurden die Schwerpunktthemen dieses Textes entwickelt und eine kleine Zahl von Originalzitaten zur Darstellung ausgewählt.

1.1.1 Die Informationsquellen im Detail:

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	-

- Sitzungen/ Gruppengespräche: Das Treffen der *AG TUKI-Theatertage* (Gruppendiskussion am 29. Oktober 2012) und das *TUKI-Gesamttreffen* am 14. März 2013 beschäftigten sich explizit mit künstlerischen Gestaltungsfragen, fokussiert auf die Abschlusspräsentationen. Des Weiteren geben die schriftlichen Protokolle des *AG-Treffens TUKI-Theatertage* sowie die schriftlich verfassten Planungen über die Präsentationsformen der einzelnen Tandems Auskunft über deren *künstlerische Ziele* in Bezug auf eine Abschlussgestaltung.

- *Interviews* mit Erzieherinnen, Kita-Leiterinnen und Künstler_innen aus vier sehr unterschiedlichen *Tandems* geben Aufschluss über die *künstlerischen Feinziele und Arbeitsweisen* im Probenprozess. Drei der Interviews wurden in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu den Proben in den Kitas geführt, weshalb sich die Interviewfragen größtenteils direkt auf die Praxis beziehen. Am Rande von zwei TUKI-Fortbildungen und einem Gesamttreffen wurden weitere Interviews mit Künstler_innen geführt. Die Tandems vertreten in ihrer Zusammensetzung und

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

künstlerischen Ausrichtung ein breites Spektrum. Ihre Arbeitsweisen, Aussagen und Ergebnisse werden im Folgenden nicht nach Einzelfällen sortiert beschrieben und ausgewertet. Die Daten dienen als allgemeiner Materialpool für die Herausarbeitung der Schwerpunktthemen.

- Eindrücke der Autorin aus den *Präsentationen* von zwei der vier untersuchten *Tandems* zum Abschluss des zweiten TUKI-Jahres werden in Bezug auf die Fragestellung ausgewertet und fließen in verschiedene Punkte des Berichts ein. Notizen wurden unter anderem gesammelt zu den Eckpunkten künstlerischer Gestaltung wie die Einrichtung des Raumes, des zeitlichen Rahmens, der Atmosphäre vor Aufführungsbeginn sowie dem Einsatz von Technik, Licht, Ton, Requisite und Kostüm. Zweitens wurden Wahrnehmungen zur Theater-Spielsituation selbst, zur Auswahl des Themas, zum Umgang mit Bewegung und Informationen sowie zum Umgang mit Sprache notiert. Eine Präsentation wurde für diesen Bericht als *Best-practice-Beispiel* ausgewählt und wird detaillierter beschrieben.

Kurzbeschreibung der untersuchten Tandems:

- Tandem I: Im Tandem I ist als künstlerischer Partner ein großes Haus mit seinem Ballettensemble vertreten, das als Institution bisher wenig Erfahrung mit Tanz oder Theater für Kinder oder mit kleinen Kindern hat. In diesem Fall ist die Tänzerin/ Tanzpädagogin beziehungsweise der im zweiten Halbjahr eingesetzte Tänzer/ Tanzpädagoge Teil des festen Ensembles. Die Tänzerin/ Tanzpädagogin ist ausgebildet in tänzerischer Früherziehung, beide Künstler_innen haben freiberufliche Erfahrung in der Leitung von Kindergruppen.³

- Tandem II: Als zweites wurde ein kleines freies Theater im Tandem mit einer kleinen Kita ausgewählt. Das freie Theater hat eine eher experimentelle Ausrichtung und vergleichsweise viel Erfahrungen im Theater für sehr kleine Kinder. Als Spielstätte dient eine Berliner Altbauwohnung. Die Theaterpädagogin ist nicht angestellt und arbeitet freiberuflich mit dem Schwerpunkt Theater mit kleinen Kindern.⁴

- Tandem III: Das dritte Theater ist ein Musiktheater und hat eine hauptsächlich als Zirkuspädagogin und Akrobatin agierende freischaffende Theaterpädagogin für TUKI eingesetzt. Sie verfügt über einen Erzieher_innen-Abschluss.⁵

- Tandem IV: Das vierte Tandem wird künstlerisch von einem Figurentheater geleitet. Die Theaterpädagogin dort ist eine freie Schauspielerin, die unter anderem für das Figurentheater arbeitet, aber auch andere Projekte durchführt. Unterstützt wird sie von der als Theaterpädagogin ausgebildeten Leiterin der Abteilung Theaterpädagogik.⁶

2 Bedingungen für die künstlerische Umsetzung von TUKI

Für die künstlerische Arbeit im Rahmen von TUKI ist es unablässig, die Besonderheiten der Zielgruppe, ihre Bedingungen und Potentiale einzubeziehen. Diese bilden die Voraussetzung für das Gelingen jeder Theaterarbeit mit kleinen Kindern in Kitas.

2.1 Altersbedingte Bedürfnisse, Voraussetzungen und Potentiale der Zielgruppe

Die stark unterschiedlichen körperlichen, geistig-seelischen, sprachlichen und auch das Gruppenspiel

³ Vom ersten genannten Tandem konnten zwei Proben im ersten Probenhalbjahr, geleitet von der Tänzerin, und eine Generalprobe unter Leitung des Tänzers besucht werden. Mit der Tänzerin wurde im Anschluss an die Proben ein ausführliches Interview durchgeführt. Ebenso mit den beiden Leiterinnen und zwei Erzieherinnen der beteiligten Kita im Beisein und unter Beteiligung der Tänzerin.

⁴ Die Aufführung des zweiten Tandems in deren Spielstätte wurde von der wissenschaftlichen Begleitung vollständig besucht. In Berlin, im TUKI-Kontext, waren keine Probenbesuche möglich. Eine Probe der Theaterpädagogin konnte allerdings in Dresden beobachtet werden und mit dem begleitenden Musiker wurde am Rande des TUKI-Gesamttreffens im März ein Interview geführt.

⁵ Vom dritten Tandem wurden Teile der Abschlusspräsentation beim allgemeinen TUKI-Abschluss im Podewil gezeigt, außerdem wurden von der Autorin zwei Proben im ersten Halbjahr beobachtet und im Anschluss daran ein ausführliches Interview mit der Theaterpädagogin alleine und mit dem Kooperationssteam, bestehend aus der Kita-Leitung, einer Erzieherin und der Theaterpädagogin geführt.

⁶ Das vierte Tandem konnte bei zwei Proben in den ersten Wochen des zweiten TUKI-Projektjahres begleitet werden. Sowohl vor wie auch nach den Proben gab es ausführliche Interviews mit den Künstlerinnen. Die beiden aktiven Erzieherinnen waren zeitweise am gemeinsamen Gespräch beteiligt.

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 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.⁷ 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.⁸ Quasi wissenschaftlich forschende, experimentelle Herangehensweisen werden von kleinen Kindern favorisiert, wie neuere Erkenntnisse der Frühpädagogik zeigen: In der Literatur werden sie als Expert_innen und Forscher_innen in ihrem eigenen Umfeld bezeichnet.⁹ 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. In diesem Punkt bestehen faktische Abhängigkeiten kleiner Kinder von Erwachsenen, welche einen gesicherten Rahmen garantieren müssen. Sind diese Grundbedürfnisse nicht gestillt, können wir davon ausgehen, dass konstruktives Lernen und somit auch jede künstlerische Tätigkeit nur eingeschränkt oder gar nicht möglich ist.¹⁰ 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 andere Faktoren in der Arbeit mit kleinen Kindern sind nicht voraussehbar, wie zum Beispiel die jeweils aktuelle Gruppenzusammensetzung, die von spontaner Zustimmung oder Ablehnung, Wohlbefinden, Wachheit etc. abhängt. Je nach Alter ist Gruppenarbeit als solche noch gar nicht bekannt und eingeübt. Auch Freundschaften und engere Bindungen an Gleichaltrige können nicht vorausgesetzt werden, sondern entstehen erst im Laufe der Entwicklung (ab dem dritten Lebensjahr) und werden von Ein- bis Zweijährigen meist noch gar nicht gesucht. Diese Faktoren bedingen eine offene Gruppendynamik bei unter Vierjährigen, die nicht vergleichbar ist mit anderen Altersgruppen.¹¹

Eine verlässliche Wiederholbarkeit von künstlerischen Aktionen und Vorgängen in Gruppen erscheint in diesem Rahmen und unter diesen Voraussetzungen gar 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, die von Kindern im Alter zwischen zwei und vier Jahren noch nicht erwartet werden können.¹²

Zusammenfassend lässt sich sagen: Alle Materialien und Wesen in der Umgebung erscheinen kleinen Kindern gleichermaßen interessant. Ihre besondere Qualität, ihre Eigenschaften werden über bewertungsfreies Probieren herausgefunden. Handlungsbezogene Aktivitäten überwiegen, Konzepte von „richtig und falsch“ sind noch nicht oder nur ansatzweise bekannt – und werden für die von den Kindern favorisierten explorativen

⁷ Vgl. Liegle, Ludwig. 2010. *Didaktik der indirekten Erziehung*. In: Schäfer, Gerd E., Stenger, Ursula; Meiners, Kathrin. 2010. *Kindervelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. 11-22. Berlin: Cornelsen Scriptor., sowie Ftenakis, Wassilios E. 2009: Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik und Bildung*, 3,9 sowie Krenz, Armin. 1991. *Der "Situationsorientierte Ansatz" im Kindergarten. Grundlagen und Praxis*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

⁸ Schäfer, Gerd E. 2005. *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühem Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.

⁹ Vgl. Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate. 2007. *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

¹⁰ 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.

¹¹ 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

¹² ebenda: 105ff

Lernstrategien nicht eingesetzt, da sie hinderlich wären. Gleichzeitig kann von nur geringen künstlerischen Vorprägungen ausgegangen werden. Soziale Bezüge sind grundsätzlich stärker wirksam als materielle.

Zwischenfazit

Dieses Grundwissen, das sich aus verschiedenen Disziplinen speist, die in der Kindheitsforschung zusammengedacht werden¹³, sollte nach Auffassung der Autorin die theoretische Basis für die Theaterarbeit in den Tandem darstellen und auf allen Ebenen der Zusammenarbeit Berücksichtigung finden, auch in der Ästhetik.

2.2 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. Nur in seltenen Ausnahmen kann ein offener, reizbarer Raum mit einem angenehmen Fußboden, guten Lichtverhältnissen, Verdunkelungsmöglichkeiten und Musikanlage oder Instrumenten für die Theaterarbeit vorgehalten werden. 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.¹⁴ Dies trifft auch auf die untersuchten *TUKI-Tandems* zu.

Bei kleinen Kindern sind die Möglichkeiten zur selbständigen Gestaltung von Räumen, zeitlichen Vorgaben und einem wunschgemäßen Arbeitssetting noch nicht gegeben. Diesbezügliche Wünsche müssen also von erwachsenen Bezugspersonen antizipiert und umgesetzt werden. Frühpädagogische Ansätze, die die – nicht selten von situationsfremden, externen Ansprüchen gesteuerten – Vorstellungen und die Handlungsmacht Erwachsener auf Kosten der Mitbestimmungs- und Gestaltungswünsche der Kinder in Frage stellen, wie in Lothar Kleins Artikel „Wir können jetzt nicht aufräumen, wir müssen noch arbeiten – Das Recht der Kinder auf ihre eigene Ordnung“ beschrieben¹⁵, sind in der Kita-Praxis in Deutschland noch weitestgehend unbekannt und erscheinen unter den derzeitigen Bedingungen schwer durchsetzbar¹⁶. Das bedeutet, dass die Räume oft festgelegt sind durch zweckgerichtete, vernunftbetonte und geschmacksabhängige Entscheidungen von Erwachsenen, die ihrerseits weder den kindlichen Bewegungsdrang noch einen unbedingten kreativen Ausdruckswillen teilen.

Aktuell bestehende Zeitkonzepte in deutschen Kitas sind durch die Zergliederung des Tages in kleine Einheiten gekennzeichnet. Laborhaftes, projekthaftes Arbeiten über mehrere Stunden oder sogar Tage ist nicht in diesem Rahmen kaum möglich. Projekte bilden – trotz vielfacher Bemühungen – nach wie vor eine Ausnahme im Kita-Alltag. Theaterpädagogische Arbeitsformen, die projekt- oder laborhaftes Arbeiten vorsehen, wie dies häufig im Theater mit Jugendlichen und Erwachsenen der Fall ist, müssen also auf die Gegebenheiten angepasst werden, oder grundsätzliche strukturelle Veränderungen am Arbeitsort Kita anregen. Erfolgreiche Konzepte der Frühpädagogik, die wie beispielsweise die Reggio-Pädagogik auf Projektarbeit als einer kindgerechten

¹³ 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.

¹⁴ von der Beek, Angelika. 2007. *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

¹⁵ Vgl. Klein, Lothar. 2004. *Wir können jetzt nicht aufräumen, wir müssen noch arbeiten*. In *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis*, Hrsg. Rosy Henneberg, Heike Klein, Lothar Klein, Herbert Vogt, Herbert, 164ff. Seelze-Velber: Kallmeyer

¹⁶ Vgl. Bergs-Winkels, Dagmar. 2010, Bestandsaufnahme der Situation zur Betreuung und Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In *Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*, Hrsg. Gunter Geiger; Anna Spindler. 17ff. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich

Entwicklungsförderung mit einem hohen Anteil explorativer und künstlerischer Elemente aufbauen¹⁷, werden in deutschen Kitas bisher nur zögerlich umgesetzt.¹⁸

2.3 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 erreicht wird.

3 Die gemeinsame Suche nach Präsentationsformen und die Formulierung künstlerischer Ziele bei TUKI

In diesem Kapitel nähern wir uns dem Theaterbegriff zunächst von außen: Was wird von den Beteiligten allgemein unter *Theater* verstanden? Der zugrunde liegende Theaterbegriff wird selten als solcher formuliert. Er findet sich implizit in Aussagen über die Gestaltung und Organisation der Proben und Präsentationen. Auch die Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die Zusammenarbeit im TUKI-Projekt enthalten Aussagen über die individuellen Ideen zu dem Thema *Was ist Theater?*, denn gerade an den Beschreibungen der Wünsche und Ziele wird deutlich, was sich die Beteiligten unter Theaterspiel mit Kindern vorstellen. In den Unterpunkten *Das Problem der Reproduzierbarkeit* und *Rückblick und Fazit der Präsentationserfahrungen aus dem ersten TUKI-Jahr* werden konkrete Erfahrungen aus dem ersten TUKI-Projektjahr für die weitere Diskussion fruchtbar gemacht.

3.1 Was ist Theater?

Eine Erzieherin äußert sich ganz allgemein über TUKI und benennt dabei übergreifende Wirkungen des Projektes: „Also, man hat ganz viele Überraschungsmomente. (...). Das macht die Kita sehr sehr lebhaft und die Kinder nehmen ganz viel mit, auch in die Gruppe.“¹⁹ Eine andere Erzieherin beschreibt, dass darüber hinaus die Kita in ihren Räumlichkeiten anders genutzt wird als gewöhnlich. Das Theaterspielen in anderen Räumen, die sonst selten von den Kindern besucht werden, gekoppelt mit neuen Formen des sich Bewegens als solches, ermöglicht „ganz viele neue Eindrücke.“²⁰ Einig sind sich die Beteiligten darüber, dass nicht nur im Tun selbst, sondern auch im Wahrnehmen von Theateraufführungen, im Kennenlernen der Theaterumgebung, im Erleben von Theaterräumen, im Anschauen und Ertasten von Kostümen und Requisiten für die Kinder prägende Einsichten darüber gewonnen werden, *was Theater ist* oder sein kann.

Eine Theaterpädagogin berichtet über eine Theaterführung mit der Tandem-Kita: „Ja, wir hatten alle eingeladen und ..., da haben wir gesagt: So, das ist der Vorhang, das ist der Nebel, das ist das Mikro und das ist Licht und Schatten. (...) Wenn du Kinder fragst: Was ist Theater? Dann sagen die dir genau das: Vorhang. Zuschauer. Licht. Bühne. Das ist Theater.“²¹ Neben dem professionellen Umgang mit Licht und Schatten werden außerdem

¹⁷ Vgl. Knauf, Tassilo. 2012. Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert. In *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html> am 02.08.13, 9.42 Uhr. Hrsg. Martin Textor

¹⁸ Vgl. <http://dialog-reggio.de> sowie <http://www.elternwissen.com/erziehung-entwicklung/kindergarten/art/tipp/reggio-paedagogik-der-richtige-kindergarten-fuer-kleine-forscher.html> am 2.8.2013, 11.06h

¹⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-A-29-11-12-22Team[2] Zeitmarke 3-7

²⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-A-29-11-12-22Team[2] Zeitmarke 3-7

²¹ TUKI-AG29-10-12-10 Zeitmarke 75-77

von Erzieherinnen Masken, Theaterluft und Technik als Faktoren von Theatererleben erwähnt. Auf den Kommentar von Renate Breitig : „Ihr hattet viel Aufwand!“ zu einer Kita-Aufführung im Partnertheater antwortet die Erzieherin: „Aber das war super! Theaterluft und Theatergeist und Theaternebel!“²² Bezogen auf feste Vorstellungen von Eltern und Erzieher_innen feste Erwartungen an – in diesem Fall das Puppentheater – ergänzt eine Theaterpädagogin kritisch: „Es rufen viele Leute an im Theater (...) und dann fragen die mich ganz genau, welche Puppen mitspielen, ob das Handpuppen sind, ob der Kasper dabei ist und ob es hell ist - also, nichts dunkel und bloß keine grimmigen Figuren“²³. Im weiteren Gesprächsverlauf berichtet ihre Kollegin, dass es innerhalb des TUKI-Projektes nicht ihr Ziel sei, mit den Kindern Puppen zu bauen und ein Puppenspiel aufzuführen.²⁴

Im Gespräch mit der Autorin berichtet eine Künstlerin über die – eher klassischen – Prägungen ihrer eigenen TUKI-Kindergruppe aus dem ersten TUKI Projektjahr: „Vor den Sommerferien (haben wir, d. Verf.) das andere (Stück, d. Verf.) gespielt, eben mit Drachen und Rittern. Und dann haben die (...) natürlich das Alte noch so ein bisschen im Kopf, was wir gemacht haben.“

Interviewerin:

„Theater wird auf immer mit Drachen und Rittern verbunden sein...?“

Künstlerin:

„Und Prinzessinnen auf jeden Fall. Das haben wir ja auch so gespielt.“²⁵

Eine Erzieherin reflektiert sehr deutlich ihren Theaterbegriff vor der Teilnahme im TUKI-Projekt. An dem folgenden Beispiel lassen sich zwei Lesarten anwenden: Einerseits spiegelt das Zitat das Bild einer entwicklungsfreudigen TUKI-Wunsch-Erzieherin wider, die sich durch das TUKI-Projekt im Sinne einer Einstiegserfahrung in künstlerische Arbeitsweisen läutern lässt und rückblickend die eigene Entwicklung zu einem erweiterten künstlerischen Horizont erkennt. Die Weiterentwicklung ihres persönlichen ästhetischen Empfindens beschreibt sie mit einem Beispiel aus der bildenden Kunst: „Ja, (...) früher manchmal, wenn man mit den Kindern irgendwas umsetzen wollte, dann wurden halt die Sachen genommen, die da irgendwie im Regal lagen... Und plötzlich haben sich ganz andere Ansprüche entwickelt. ... das hat nicht mehr ausgereicht oder es war nicht mehr schön genug oder passend genug (...) Ja, ein genauerer Blick also, sag ich mal, so ein künstlerisches Empfinden (entwickelt sich, d. Verf.), was zusammen passt... Und was nicht so zusammen passt.“²⁶

Andererseits geschieht hier eine Selbstabwertung durch die Beschreibung der eigenen Theaterarbeit vor dem TUKI-Projekt als veraltetem Standard und in der Frage nach dem Warum, das früher gegolten haben könnte. „... so ganz nach alter Art, wir haben immer Theater gespielt mit den Kindern und haben uns meistens nach Büchern (gerichtet, d. Verf.), ob es das KLEINE ICH BIN ICH war oder die WILDEN KERLE oder TRAUMZAUBERBAUM oder EIN HAUS IM WALD - und wir hatten keine Ahnung. Und der eine hat gelesen und die Kinder haben sich schön verkleidet. Also... warum haben wir das gemacht, Hanne?“²⁷ Ihre Kollegin antwortet darauf: „Für uns war eigentlich klar, dass die Kinder einen Abschluss brauchen“²⁸. Der klare Abschluss eines Theaterprojektes oder eines Kindergartenjahres wurde von der Erzieherin als Ziel der eigenen Theaterarbeit benannt und ist somit auch Teil ihres Theaterbegriffes. Die Motivation, sich bei TUKI zu bewerben, fußte in diesem Kita-Team auf dem Wunsch nach eigener Weiterbildung „mit Unterstützung von Außen“²⁹ und der Idee, dass professionell angeleitetes Theaterspiel einen Mehrwert für die Kita bringen könnte. Hier wird deutlich die eigene Professionalität abgegrenzt und Respekt für die Arbeit der Künstler_innen geäußert: „Wir haben uns dafür entschieden, weil wir da was Besonderes haben wollten.“³⁰ Nach Aussagen der Erzieherin hat sich dieser Wunsch bei TUKI erfüllt.

²² TUKI-AG29-10-12-10 Zeitmarke 51-59

²³ TUKI-B1-7-11-12-17[1] Zeitmarke 31

²⁴ ebenda

²⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-A-29-11-12-13TP[1] Zeitmarke 71

²⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-D31-10-12-5 Zeitmarke 98-102

²⁷ Name geändert. Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-6[1] Zeitmarke 47-49

²⁸ TUKI-AG29-10-12-6[1] Zeitmarke 53

²⁹ ebenda

³⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-6[1] Zeitmarke 43

Die Erfahrung einer unreflektierten Gleichsetzung von Theateraufführung und Rahmenprogramm beim Sommerfest wird von einer Theaterpädagogin kritisiert, die das *Aufweichen* des *herkömmlichen Theaterbegriffes* fordert. Ihre künstlerischen Erwartungen und Bedingungen fasst sie auf die Frage der Interviewerin „*Was ist TUKI für Dich?*“ folgendermaßen zusammen: „*Eigentlich mehr der experimentelle Part, also dass man sozusagen einfach ausprobieren darf, was mit der Altersgruppe geht und was nicht geht. Und oft wird eben sehr viel erwartet, sowohl von Eltern als auch von den Machern von TUKI (...) Ich war auch in einer anderen Einrichtung ... und für die ist Theaterspielen (...) wirklich: Sommerfest, Winter, den Eltern vorspielen...*“³¹

Sie zitiert die Frage der Erzieherin bei dem AG-Treffen und übernimmt sie für ihre eigene Arbeit: „*Wir spielen seit 15 Jahren Theater, warum eigentlich? (Hervorhebung d. Verf.) (...) Das fand ich einen sehr schönen Moment in dieser Runde (...). Das ist wirklich eine Frage, die man sich stellen sollte. Machen wir es für die Eltern, machen wir es für uns oder weil mit den Kindern was passiert?*“³² Eine Künstlerin formuliert Bedenken an zu großen Begriffen: „*Die spielen ja schon! Das ist schon alles da. Und das zu formatieren mit dem Wort THEATER. Ist das nicht zu früh? ... Für mich ist da ein Fragezeichen...*“³³

Es ist ein wesentliches Anliegen der TUKI-Leitung die impliziten Theaterbegriffe in den Tandems bewusster zu machen, zu hinterfragen und gemeinsam weiter zu entwickeln. Dies ist ein klar formuliertes, langfristiges Ziel von TUKI. 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. Im Protokoll zum Treffen der *AG TUKI Theaterstage* schreibt 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?*“³⁴

TUKI-Leiterin Baumgart würde gerne ästhetisch und räumlich Neues ausprobieren: „*Ich würde gerne mal ungewöhnliche Orte ausprobieren. (...) zum Beispiel eine Installation haben, die eben, die so ein bisschen an einem ungewöhnlichen Ort ist -*“³⁵. Hierin äußert sich, nach Einschätzung der Verfasserin, eine Zukunftsvision für TUKI, die über den derzeitigen Entwicklungsstand von TUKI als sich selbst suchendes und definierendes Kooperationsprojekt noch hinaus weist und weiteren Trainings in gemeinsamen Routinen und gemeinsamen Mutes in praktischen und ästhetischen Fragen bedarf.

Zwischenfazit

Die hier aufgespürten Theaterbegriffe variieren stark. Es kann von drei grundsätzlich unterschiedlichen Perspektiven gesprochen werden:

Häufig bei Eltern und Erzieherinnen 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 Erzählparts. Dies wird deutlich in der Auslassung der Erzieherin „so ganz nach alter Art“. Überraschungen werden eher nicht erwartet.

Eine zweite Perspektive vertritt die Idee des offenen Experiments. Der äußere Rahmen ist hier nur

³¹ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17 Zeitmarke 33-45

³² Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17 Zeitmarke 33-45

³³ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-9 Zeitmarke 1

³⁴ Vgl. Protokoll „Ergebnis AG Theaterstage 29.10.12“ vom 7.11.2012

³⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-11 Zeitmarke 17-21

„Werkstatt“, ist Anreiz oder Orientierung für ergebnisoffene Prozesse, die die Bedürfnisse eines etwaigen Publikums nicht vorrangig antizipieren. Hier steht die Gruppe mit ihren momentanen ästhetischen Interessen im Mittelpunkt. Diese Haltung wird hier vor allem durch die Künstlerinnen geäußert, jedoch durch Erzieherinnen ausdrücklich willkommen geheißen. „Die spielen ja schon“ ist eine Aussage, die sogar die ästhetischen Mittel des Profitheaters in Frage stellt und das kindliche (Rollen-)Spiel als Ausgangspunkt der Arbeit definiert.

Eine dritte Perspektive setzt eine Abschlussaufführung und andere öffentliche Momente voraus und versucht durch die Kenntnis unterschiedlicher Theaterformen eine Offenheit für die Entwicklung neuer Arbeitsformen und ästhetischer Produkte zu erreichen. Diese Perspektive wird hier zunächst von der TUKI-Leitung vertreten.

3.1.1 Inspiration durch Theaterbesuche

Die TUKI-Kitagruppen gehen, je nach Tandem und Möglichkeit, unterschiedlich häufig ins Theater. Nicht immer liegt das Partnertheater in gut erreichbarer Entfernung, so dass manche Kitas auch andere Theater besuchen. Alle Befragten berichten von der inspirierenden Wirkung der Theaterbesuche für die Kinder, aber auch für die begleitenden Erwachsenen. 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.

Künstlerin: „Was auch echt toll war, die Kinder, die waren letztes Jahr vier Mal oder fünf Mal (in unserem Theater, d. Verf.)³⁶. Wir sind ja ein Gastspieltheater, (...) wir haben ja jede Woche eine andere Inszenierung und die haben sehr viele verschiedene Sachen gesehen und (...) immer irgendwas dazu entworfen, entwickelt, gebaut, gebastelt, das Feuer hat dann sogar mitgespielt, (...) dann haben die so ein Rohr gebaut, wo man unten durchpustet und dann kommt das Feuer raus.“³⁷

„Ja, also, dass eine Tänzerin kommt und dass erstmal hier was im Haus stattfindet aber auch, dass jetzt (...) Besuche hinter den Kulissen (möglich sind, d. Verf.), also, die Kollegen waren beeindruckt, die Kinder waren beeindruckt und ich denke die anderen Gruppen, (...) das wird für die auch ... ein bleibender Eindruck. Wer konnte schon mal, wer war schon mal und hat geguckt hinter den Kulissen von einem Theater. ... Ich finde das unheimlich spannend-“³⁸

3.2 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 allerdings 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, (...) Wir haben ja gesagt, es ist ein künstlerischer Anspruch. Also wollten wir der Pädagogik einen künstlerischen Stempel draufgeben. Und trotzdem merken wir (...): Es ist anders als im Profitheater, denn es ist eine Mischung zwischen Gelenkt- und Offenheit und Zufälligkeit. (...) Im Profitheater wissen wir auch und von den Grundschulern erwarten wir auch, dass sie bestimmte Strukturen fester einhalten. Das können wir mit den Drei-Vierjährigen (nicht so machen, das, d. Verf.), (...). Das heißt, die Mischung zwischen gelenktem Theater und Zufälligkeiten muss auch Teil der Ästhetik sein.“³⁹

³⁶ Zwecks Anonymisierung wurde der Theatername verallgemeinert.

³⁷ Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-6 Zeitmarke 73-99

³⁸ Vgl. Audiodatei TUKI-D31-10-12-7 Zeitmarke 192 - 194

³⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-7 Zeitmarke 31

Zwischenfazit

Das Ergebnis der künstlerischen Arbeit ist demnach abhängig von einem Theaterbegriff, der Zufälligkeiten und Überraschungen beinhaltet. Bei TUKI ist die Frage nach *dem Künstlerischen* im Prozess und Ergebnis also eng verzahnt mit der Frage: *Was können und wollen wir zum Abschluss des TUKI-Projektjahres zeigen und wie wollen wir die Ergebnisse präsentieren?* Die künstlerischen Haltungen sowie die Arbeitsformen im Probenprozess lassen sich nach Auffassung der Verfasserin aus den Planungen für die Abschlusspräsentationen heraushören und an den tatsächlichen Präsentationen ablesen.

Im zweiten TUKI-Projektjahr wurde aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten Jahreszyklus bereits im Herbst diesbezüglich diskutiert.⁴⁰

3.3 Fazit der Präsentationserfahrungen aus dem ersten TUKI-Jahr: Frühzeitige Einbindung der Tandems in die Abschlussplanungen

Im ersten TUKI-Jahr 2011-2012 wurden anhand der Abschlusspräsentationen der *Tandems* sehr unterschiedliche Erfahrungen damit gesammelt, wie eine *den Akteur_innen angemessene Präsentation* der Ergebnisse, beziehungsweise eine Präsentation der Prozesse der über das Jahr durchgeführten Übungen, Spiele und diversen Theatererfahrungen aussehen könnte. Die *Tandems* haben verschiedene Wege ausprobiert: Neben *klassischen* Theateraufführungen mit einer abgegrenzten Bühne, klarem Anfang und Ende der Darbietung sowie geprobtten szenischen Einheiten, die einer linearen Geschichte folgten, waren andere Präsentationsformen weniger häufig vertreten. Herausragende Eigenkreationen einzelner Tandems waren das *Theaterlabor*, in dem Arbeitsweisen anhand von kurzen Szenen und Spielen gezeigt wurden ohne Anspruch auf eine geschlossene Präsentationsform⁴¹. Das Theaterlabor war gekoppelt mit kommentierten Fotostrecken. Als zweites ist das Format *Theatercafé* zu nennen, zu dem eine Kita vierteljährlich die Eltern einlud, um an einem geselligen Nachmittag einerseits den Kindern die Möglichkeit zu bieten, in der Theaterstunde erprobte Sequenzen zu zeigen, andererseits aber auch die Eltern selbst Theaterspiele gemeinsam mit den Kindern ausprobieren zu lassen⁴². Die Zufriedenheit der *Tandems* mit ihren Präsentationen und damit die eigene Bewertung der *TUKI-Erfahrung* war unter den Beteiligten unterschiedlich hoch. Einige, die sich für eine *klassische* Theateraufführung entschlossen hatten, spürten einen starken Erfüllungsdruck und hatten den Eindruck, für die Abschlusspräsentation zu viel Aufmerksamkeit von dem „eigentlichen Arbeitsprozess“ mit den Kindern abziehen zu müssen und damit anderen Zielen nicht mehr gerecht werden zu können.⁴³ Ein Beispiel dafür ist die Aussage einer Künstlerin, die mit vier sehr schwierigen Gruppen gearbeitet hat, in denen keine sprachliche und verhaltensmäßige Grundlage für die Theaterarbeit vorausgesetzt werden konnte.

„Wenn die Kinder unter diesem Druck (stehen, d. Verf.), weil es ein Druck (ist), egal wie man's nennt: ‚wir werden an dem Termin zeigen müssen vor (dem, d. Verf.) Jugendkulturservice und vor Leuten‘, dann sind die in einer gewissen Spannung (...). Dass es manchmal ein ganzes Chaos wird, passiert in einer Gruppe und das ist so. Also ich will nicht mit einem Stock (in der Hand, d. Verf.) sagen: ‚jetzt ist Theater, in drei Wochen haben wir Vorführung, Kinder, wir müssen!‘ (Hervorhebung laut mündlicher Betonung) (...) Renate hat zum Beispiel eine Aufführung gesehen (...), wo die Kinder einfach total nicht konzentriert waren und das ist so in dieser Kita, es ist der Alltag. Und da ist Theater eine Illusion, das geht nicht. Ich bin gerne eine Begleiterin, (...) aber mehr konnte ich nicht machen.“⁴⁴ Eine andere Künstlerin bündelt ihre Kritik in der Aussage: „Ich sage, für mich ist der Prozess wichtiger als das Ergebnis. Das ist die Grundsache, die nicht funktioniert hat.“⁴⁵ Andere Tandems freuten sich über die Möglichkeit, zum Beispiel auf der Bühne des Partnertheaters auftreten zu dürfen und fieberten dem Ereignis freudig und offensichtlich ohne belastendes Stress-Erleben entgegen: „Die (Kinder, d.

⁴⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12

⁴¹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-3

⁴² Die Idee des *Elterncafés* wurde im zweiten TUKI-Jahr weitergeführt und auch von anderen Kitas übernommen.

⁴³ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 9

⁴⁴ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-4 Zeitmarke 9

⁴⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-4 Zeitmarke 9

Verf.) waren so was von happy, dass sie auch mal auf der anderen Seite stehen durften, auf der Bühne. Und die Eltern saßen hinten.“⁴⁶

Um im zweiten Projektjahr den Fokus von Anfang an auf das Thema *Präsentation von Ergebnissen* zu legen und damit möglichem Druck vorzubeugen, lud die TUKI-Leitung alle Interessierten zu dem *AG-Treffen TUKI-Theatertage* ein. Hier sollten individuelle Formen, neue Formate und Ästhetiken für öffentliche Präsentationen diskutiert und entwickelt werden.

4 Was ist das Künstlerische im Theater mit kleinen Kindern bei TUKI?

Im Folgenden werden Aussagen aus dem zweiten TUKI-Jahr auf die Hauptfrage bezogen ausgewertet. Wie bereits in der Einleitung angekündigt, werden verschiedene Ebenen und Perspektiven aufgegriffen. Sowohl rein künstlerische wie auch interaktive, gruppenspezifische und bildungsbezogene, aber auch kulturphilosophische und bildungspolitische Aspekte werden berührt, da all diese auf hoch komplexe Weise zusammen hängen und sich gegenseitig bedingen, ergänzen und verändern.

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

Als Grundlage der Diskussion der *AG-TUKI-Theatertage* stellten die TUKI-Leiterinnen Charlotte Baumgart und Renate Breitig ein Zitat von Max Fuchs, Vorsitzender des Deutschen Kulturrates und Direktor der Akademie Remscheid, voran: *Voraussetzung für das Ästhetische ist, dass es sich öffentlich konstituiert*. Charlotte Baumgart kommentiert: *„Das ist sozusagen ... die Basis von Allem.“*⁴⁷ Und sie führt weiter 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 Projekt ist, in dem *„wir davon ausgehen, dass wir Theaterkunst betreiben“*, was für sie gleichbedeutend ist mit der Tatsache, *„dass es am Ende in irgendeiner Form öffentlich werden sollte“*⁴⁸. Ihre Kollegin, Renate Breitig, unterstreicht diese Haltung. Sie grenzt dabei zunächst die Optionen einer freien Wahl von Projektabschlussformen ein, indem sie ausführt:

*„Es gibt ja immer so dieses: ‚Wir führen nicht auf – wir führen auf‘ oder so. Diese Diskussion ist eigentlich in dem Satz, den wir jetzt da zitiert haben, obsolet. Theater ist immer öffentlich, Theaterkunst ist öffentlich und Kunst braucht Öffentlichkeit. (...) Alles andere wäre privat, alles andere wäre hinter verschlossenen Türen, alles andere wäre keine Kunst, wäre ausschließlich Spiel oder so was. Die Frage lautet natürlich für uns alle immer nur: Wie sieht diese Öffentlichkeit aus?“*⁴⁹

Auf die Zielgruppe bezogen sagt sie: *„Öffentlichkeit heißt auch nicht für jedermann und jedem zu jedem Zeitpunkt“*⁵⁰ Und weiter: *„Und die Öffentlichkeit, wie die sein kann – dass da 10 Leute zugucken im kleinen Raum oder so? – Völlig egal! Aber sie ist öffentlich, sie muss eine Öffentlichkeit haben.“*⁵¹

Etwas weiter präzisiert wird der ästhetische Anspruch an den Rahmen der Präsentationen der *Tandems* in den folgenden Aussagen von Renate Breitig:

„Wenn wir jetzt diesen Satz von Max Frisch praktisch als (Vorlage nehmen, d.Verf.) – Kunst ist öffentlich. Dann heißt das auch: Wir erwarten einen Rahmen, dass Öffentlichkeit auch Platz hat etwas anzugucken. Das heißt, (...) Dass man das Licht stellt, dass man Bänke stellt, dass Zuschauerplätze (eingerrichtet sind, d.Verf.). All das

⁴⁶ Aussage einer Erzieherin, Vgl. Audiodatei " TUKI-AG29-10-12-9[1] Zeitmarke 57

⁴⁷ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 5-9

⁴⁸ 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

⁴⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 32

⁵⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-3 Zeitmarke 28

⁵¹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 36

gehört ja alles dazu. Das ist ja auch dieser ganze äußere Rahmen, der zum Theater dazu gehört." Sie führt genauer aus: „dass ... ein Blick von außen möglich ist, der etwas versteht, der an den künstlerischen Prozessen in irgendeiner Weise beteiligt ist.“⁵²

Im anschließend verfassten Protokoll der AG TUKI-Theatertage finden sich folgende Hinweise für die strategische Planung und den Umgang mit Öffentlichkeit und Rahmungen für künstlerische Präsentationen:

„WIE definieren und schaffen wir eine geeignete Öffentlichkeit? (Hervorhebungen aus dem Original)

- Welches sind die geeigneten Räumlichkeiten, um das künstlerische Produkt sichtbar zu machen?
- Welche Ausstattung, welche technischen Rahmenbedingungen sind erforderlich?
- Wie viele und welche Zuschauer sind dem künstlerischen Produkt angemessen?
- Welche Präsentationsformen sind geeignet?
- Wie können auch die künstlerischen Prozesse sichtbar gemacht und präsentiert werden?“⁵³

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“⁵⁴ zu zeigen. Charlotte Baumgart betonte mehrfach den ausdrücklichen Wunsch, dass *Prozesse sichtbar gemacht* werden sollten. Sie wünschte sich „Präsentationsformen für dieses laborhafte Arbeiten“.⁵⁵ Das Einbeziehen des *indirekten, sekundären Blicks* wird vollzogen in der Idee, dass auch Eltern berichten könnten, wie sie das Theatercafé erlebt haben, oder dass sie sogar Übungen oder beispielsweise „diese Masken oder diese Geister, die gebastelt wurden“ zeigen könnten.⁵⁶ Vorgeschlagen wurden statt Theatervorführungen 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*.⁵⁷

Die Beteiligten der AG TUKI-Theatertage erarbeiteten im Laufe des Nachmittags gemeinsam eine Liste möglicher Präsentationsformen, die im Rahmen von TUKI geeignet erscheinen und teilweise schon erfolgreich erprobt wurden. Die künstlerischen Arbeitsprozesse und diverse Formen von Präsentation wurden in die Liste der Projektabschlussmöglichkeiten aufgenommen. Im Protokoll heißt es dazu:

„Dabei wurden Formate entwickelt und gesammelt, um die TUKI- Arbeitsprozesse und Ergebnisse zu präsentieren“ (Hervorhebung d. Verf.).

Es folgen insgesamt 12 Vorschläge, die sowohl interaktive wie auch prozesshafte Formen, Ausschnitthaftes, Szenisches und diverse andere Darstellungsmodi enthalten:

- 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);

⁵² Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 65

⁵³ Vgl. Protokoll „Ergebnis AG Theatertage 29.10.12“ vom 7.11.2012

⁵⁴ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 53

⁵⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-4 Zeitmarke 74, TUKI-AG29-10-12-3 Zeitmarke 1-3, Eine Erzieherin schlägt vor (vgl. TUKI-B2-7-11-12-6 Zeitmarke 143-145): „Immer den Gang voller Fotos, das heißt, wenn die Eltern runter kommen in die Räume, wo die Kinder sich aufhalten, sehen die wirklich immer von Woche zu Woche, was da gelaufen ist, also die werden sehr gut informiert.“

⁵⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-10 Zeitmarke 9 und 13

⁵⁷ Vgl. Renate Breitig in Audiodatei TUKI-AG29-10-12-11 Zeitmarke 13, sowie Charlotte Baumgart in Audiodatei TUKI-AG29-10-12-12 Zeitmarke 15: „Diese kontinuierliche Dokumentation, das hast du betont. Einfach mal aufschreiben! Kindermund, ne? Zitate aufschreiben, natürlich, wenn man am Ende merkt, wir kriegen einfach echt nichts hin und wir wollen uns das jetzt vielleicht nicht antun.... Dass man genug Material hat, um dann damit umzugehen. Dass man einen Raum gestalten kann mit lauter Kinderzeiten.“ Renate Breitig zählt ergänzend Formen auf, mit denen die Akteur_innen einen solchen Rahmen füllen könnten: „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.

- Theaterlabor;
- „Blitzlichter“ aus der Perspektive verschiedener Protagonisten;
- „Pecha Kuscha“ – Format (20 Fotos in 6 Minuten, die mündlich kommentiert werden);
- „Diashow“ – Standbilder, die Einblick geben und von außen kommentiert werden 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 einbeziehen – Treppenhaus, Eingangshallen, Nischen; Installationen mit Theatermaterial schaffen und ggf. kommentieren (akustisch oder schriftlich).⁵⁸

Zwischenfazit

Aus dem anfänglichen Fokussieren auf die oben vorgestellte Formel *Kunst ist immer öffentlich* und dem Herantasten über die Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen haben sich im Laufe des Nachmittags eine breite Vielfalt an Optionen ergeben, die jedem Tandem die Freiheit lassen, eher prozessorientiert oder produktorientiert zu arbeiten und auch abzuschließen.

4.2 Kunst, Spiel und Kompetenzerwerb

Bereits weiter oben wird von Renate Breitig *Kunst und Spiel* als ein Gegensatzpaar benannt.⁵⁹ Noch deutlicher wird die Projektleiterin in der Gegenüberstellung von Kunst und Spiel, indem sie sagt: *„Wir machen hier nicht Pipifax, wir machen nicht Spielchen, sondern (...) wir machen Kunst.“*⁶⁰ Sie relativiert diese Aussage etwas indem sie die unterschiedlichen Facetten von Theaterpädagogik wie folgt beschreibt:

*„Wir machen ein Projekt, (...) was mit den künstlerischen Werten arbeitet und selbstverständlich, das Tolle an der Kunst, die wir mit TUKI machen, ist, dass es sozusagen ... gleichzeitig pädagogische, soziale, personale Erfahrung (impliziert). Es konnotiert all diese Kompetenzen, aber wir machen zunächst einmal ein künstlerisches Projekt und auch der Prozess ist ein künstlerischer Prozess. (...) Anders, als wenn wir nur, in Führungszeichen, pädagogische, spielpädagogische Konzepte haben. Darin unterscheidet sich das ja.“*⁶¹

Hiermit zieht sie eine Demarkationslinie zwischen Kunst und Spiel und schreibt gleichzeitig eine latente Hierarchie der Werte fest. Sie definiert Theaterpädagogik im Rahmen von TUKI als ein zuerst der Kunst verpflichtetes Vorhaben, das allerdings weitere *personale Wirkungen* habe. Personale Wirkungen werden vielfach beschrieben⁶². Exemplarisch für TUKI seien diese Aussagen einer Kita-Leiterin ausgewählt:

„Also, das ist ja auch grade so, dass sowohl bei dem bildnerischen Gestalten als auch bei dem Tänzerischen irgendwie die Individualität zum Ausdruck kommt.“ (...) *„(etwas, d. Verf.) aus seinem Inneren nach Außen zu bringen, was zu diesem einzelnen Menschen (...) gehört, das denke ich erfordert (...) eine gewisse Anleitung und auch einen bestimmten Mut.“*⁶³ *„Eben dieser Moment des Selbstbewusstseins, dass sie sich trauen, sich ... hinzustellen und vor Publikum irgendetwas zu machen: Dass sie sich nicht ... verstecken.“*⁶⁴

Im Folgenden stellt Breitig das *Spiel* wiederum als einen integrierten Teil des theaterpädagogischen Arbeitens dar: *„Wir haben immer viele spielpädagogische Ansätze. (...) Die Spiele sehen oft so ähnlich aus. Nur, wenn sie (die spielpädagogischen Methoden, Anm. der Verf.)..., ein Teil des künstlerischen Prozesses sind, sind es Theatermethoden, die spielerisch zwar uns allen als Erzieher oder als Pädagogen bekannt sind, aber ich will immer darauf aufmerksam (machen, Anm. der Verf.)..., dass wir mit TUKI ein künstlerisches Projekt initiieren wollen.“*⁶⁵

⁵⁸ Vgl. Protokoll „Ergebnis AG Theatertage 29.10.12“ vom 7.11.2012

⁵⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 36

⁶⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 48-52

⁶¹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 36

⁶² Vgl. diverse Publikationen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, u.a. www.bkj.de

⁶³ Vgl. Audiodatei TUKI-D31-10-12-7 Zeitmarke 148

⁶⁴ Vgl. Audiodatei TUKI-D31-10-12-8 Zeitmarke 1

⁶⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 36; weiter im Text sagt Breitig: *„Und das heißt: Wir müssten eigentlich diskutieren heute, nicht ob wir aufführen oder nicht, sondern in welcher Form wir das machen. Nicht das Ob.“* (Hervorhebungen laut der mündlichen Betonung.)

Über die *Kunst* im Unterschied zum *Spiel* sagt sie zusammengefasst, dass die *Kunst* zielgerichtet auf eine öffentliche Präsentation ausgerichtet sei – was den Interessen der TUKI-Leitung nach gelungener Öffentlichkeitsarbeit entspricht und TUKI als ein künstlerisches Projekt nach außen präsentiert (siehe Punkt 3.3) –, während *Spiel* beziehungsweise „nur“ spielpädagogisch ausgerichtete Angebote „privat“ blieben. Spiel ist demnach Teil des Prozesses, nicht des künstlerischen Produktes. Eine tiefere Definition von Kunst oder Spiel wird an dieser Stelle nicht vorgenommen. Hier wird eher auf die Breite gesetzt: „So vielfältig, wie Theater sonst ist, so vielfältig ist es natürlich bei TUKI auch.“⁶⁶ Und: „Kunst hat verschiedene Formen (...), jeder Prozess ist ein künstlerischer Prozess.“⁶⁷

Eine Künstlerin hebt die Grenze zwischen Spiel und Kunst auf, indem sie sagt: „Für die Kinder ist es einfach Spiel, sowieso. Und ich hab ... festgestellt, dass es manchmal gar nicht lange Zeit braucht, um zu (ei)ner Geschichte zu kommen und die einfach ... zu spielen.“⁶⁸

Eine Musikerin beschreibt auf die Frage, was ihr wichtig erscheint in ihren Proben: „Ein Fokus, dass die Kinder fokussiert waren, wenn sie was machen. Dass ... sie angefangen (haben), besser zu sprechen. Sie haben sich Sachen getraut zu machen. ... Ich habe oft gemacht, dass ein Kind etwas darstellt und die anderen zuschauen. Also die Situation wirklich vom Theater, jemand zeigt etwas und die anderen schauen zu, das habe ich oft inszeniert.“⁶⁹ Sie verbindet in ihrer Aussage die Elemente Konzentration und individuelle wie auf die Gruppe bezogene Verbesserung von sprachlichem Ausdruck (als personale und soziale Kompetenzen, die innerhalb des Gruppengeschehens wachsen), künstlerischer und thematischer Focus (als fachliche Kompetenzen), persönliches, emotionales Zutrauen (als personale Kompetenz in einem stärkenden Gruppenklima) mit dem Training von einer Bühnensituation (als fachliche Kompetenz). Eine öffentliche Aufführung war für sie in diesem Setting ausdrücklich kein vorrangiges Ziel.

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 („*hinter verschlossenen Türen*“) und Produkt („*Kunst ist immer öffentlich*“) der Zielgruppe entsprechend gruppen- und situationsbezogen zu definieren und keine allgemeingültigen Richtlinien aufzustellen.

4.3 Standortbestimmung und Professionsverständnis von Künstler_innen in der Kita

Im Folgenden soll untersucht werden, wie Künstler_innen im Rahmen von TUKI vor Ort in den Kitas arbeiten, mit welchen Zielen, Ideen, Methoden und Ansprüchen sie kommen und wie sie vom Kita-Team und von den Kindern wahrgenommen werden.

Dieser Bericht folgt der inhaltlichen Suchbewegung in den Aussagen der Künstler_innen: Ausgehend von der Person selbst werden Haltungen und daraus resultierende Interaktionsformen und künstlerische Methoden dargestellt. Es wird dabei deutlich, dass die zugrunde liegenden Menschenbilder einen wesentlichen Einfluss auf die künstlerischen Arbeitsformen haben. Der oftmals beschriebene *andere Zugang* von Künstler_innen (hier im Vergleich zu Erzieher_innen, Lehrer_innen, Kita-Leitungen) über Bewegung, Körper, Emotionen, Material oder Musik beinhaltet auch einen *anderen Umgang* mit Menschen, mit Regeln, Räumen, Lautstärken, Freiheiten und anderen Aspekten in der Gestaltung der gemeinsamen Theaterarbeit. Dieser *andere Umgang* äußert sich zum Beispiel in abweichenden Bewertungen von gruppenspezifischen Situationen und individuellen Reaktionen auf das Geschehen. Wenngleich hier immer wieder der Bezug zur Ausgangsfrage nach *dem Künstlerischen* in der TUKI-Theaterarbeit hergestellt werden soll, erscheint es der Autorin lohnenswert, auch die sozialen,

⁶⁶ Renate Breitig, Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-5 Zeitmarke 2

⁶⁷ Renate Breitig: „Kunst definiert sich so und so und so. (...) Das können wir ... natürlich heute nicht leisten. Aber ... wir müssen die Eltern natürlich dazu bringen zu sagen: Kunst hat verschiedene Formen (...), jeder Prozess ist ein künstlerischer Prozess.“ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 52

⁶⁸ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-6 Zeitmarke 65

⁶⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-5 Zeitmarke 7

bildungsbezogenen und pädagogischen Aspekte, die sich aus *diesem Künstlerischen* und in diesem Fall dem *Künstler_in-Sein* ergeben können, zumindest anzureißen. Hier lassen sich viele Übereinstimmungen mit der aktuellen Frühpädagogik finden.

4.4 Künstler_innen in der Kita: Zugang des Schauens und Probierens

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 und gerungen. Gleichzeitig kann *Neuland* auch als Synonym für eine künstlerische Arbeitshaltung und Herangehensweise verstanden werden.

Die künstlerische Vorbildung kann als dominanter Faktor gewertet werden, der sich sowohl positiv, in hoher professioneller Qualität, als auch problematisch auswirken kann. Kritisch betrachtet enthält er die Möglichkeit, dass neue künstlerische Formen und Chancen der Zielgruppe *kleine Kinder*, und ihre spezifischen Möglichkeiten und Ausdrucksformen übersehen und die Weiterentwicklung solcher neuen Formen verpasst werden kann. So können den handelnden Künstler_innen eigene künstlerische Vorprägungen im Erfinden neuer ästhetischer Lösungen hinderlich sein. Andererseits hat die Vorbildung und Prägung Auswirkungen auf ihr gesamtes Auftreten und Denken. Hat es also eine Bedeutung, ist der Unterschied signifikant, ob Künstler_innen in der Kita Theater anbieten oder ob es Erzieher_innen mit Zusatzausbildung tun? Dies wird in Hinblick auf das dritte und vierte TUKI-Projektjahr ausführlicher zu diskutieren sein.

Der komplementäre fachliche Hintergrund der beteiligten Berufsgruppen, der in vielen Interviews positiv hervorgehoben und wertschätzend diskutiert wird⁷⁰, dient als Folie für die Aussage einer Künstlerin, die als Orientierung für ihre Anleitung von Kindern das eigene Erleben von Wohlbefinden und ihre Arbeitsweise gewählt hat. Ihr hohes Interesse an der Arbeit mit Menschen und den Wunsch, ihre eigenen Erfahrungen an Kinder weiter zu geben, beschreibt sie anhand ihres eigenen ästhetischen Weltzugangs: *„Weil ich es brauche! Weil das meine Art ist, mit diesem ganzen Wahnsinn, der in dieser Welt passiert, (umzugehen, d.Verf.). ... das zu kanalisieren und auszudrücken. Andere Leute machen es anders, die machen Sport oder ich weiß es nicht.“*⁷¹ Aus dieser suchenden Haltung heraus beschreibt sie ihre Arbeitsweise wie folgt: *„(Ich versuche), mit den Kindern an die ... Aufgaben oder na ja, nicht Aufgaben, an das ganze Spiel so ranzugehen, wie ich ... selber auch rangehe. ... erstmal komplett frei und meistens hat man irgendein Material oder eine Puppe oder auch nur eine Geschichte und dann ... (erlaube ich, d. Verf.) in alle Richtungen zu suchen und sich diese Freiheit zu geben zu entdecken. Da bin ich sehr fasziniert, dass es bei den Kindern manchmal besser funktioniert als bei mir selber, wo ich dann meine eigenen Grenzen oder Erfahrungen ... habe, dass ich gar nicht so frei sein kann.“*⁷² Sie setzt sich damit bewusst von einer pädagogischen Haltung ab, die zunächst die Bildung und Erziehung einer anderen Person beabsichtigt und für notwendig hält: *„Bei mir ist -, ... ich habe mit Pädagogik überhaupt nichts am Hut und habe mich da auch erst mal so völlig ... ohne Ahnung darauf eingelassen“*⁷³ An anderer Stelle sagt sie: *„Also diesen Job mach ich ja nicht, um Experimente zu machen, sondern wirklich, um denen das mitzugeben, was mir gut tut für mein Dasein.“*^{74 75}

⁷⁰ Ergänzend hierzu kann die Aussage einer Erzieherin aufgefasst werden, die das Künstlerleben als ganzheitliche Erfahrung beschreibt, die allein vom Auftreten und der damit verbundenen Arbeitswelt einer Kompetenzträgerin oder eines Kompetenzträgers angeregt wird: *„Also, beispielsweise hat Anna oder überhaupt die Zusammenarbeit mit dem Theater, (...) die ... öffnet ... den Kindern ganz andere Erfahrungsräume. Die waren im Ballett, die haben geguckt irgendwie, wie tanzen Balletttänzer, ne? Wie machen sie das? Anna, der Bewegungsablauf von Anna, würd ich mal sagen, ist ein ganz anderer als meiner! So... Also, ähnlich wie als die Köche bei uns ins Haus gekommen sind, mit Kochuniform usw. Dann hat das Kochen und Essen einen ganz anderen Stellenwert bekommen. Weil dieses Thema von kompetenten Leuten, besonderen Leuten, Köchen mit Kochhut usw. an die Kinder herangetragen wurde.“* Vgl. Audiodatei TUKI-D31-10-12-1 Zeitmarke 85-91

⁷¹ Vgl. Audiomarke TUKI-B1-7-11-12-17 Zeitmarke 53

⁷² Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-5 Zeitmarke 1

⁷³ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17 Zeitmarke 49

⁷⁴ TUKI-B1-7-11-12-17 Zeitmarke 49

⁷⁵ Die zitierte Künstlerin schließt dabei an ein Prinzip der Kulturphilosophie an. Max Frisch schreibt: „Kunst ist – so Cassirer – eine spezifische Zugangsweise des Menschen zur Welt: Kunst ist reflektierte und praktische Eroberung dieser Welt durch das Selbst, dient also – wie Gethmann-Siefert es sagt – dazu, die Welt für den Menschen erträglich zu machen. Dass sie hierbei ihrer eigenen Logik gehorcht, ist das Ergebnis eines historischen Prozesses und relativiert die anthropologische

Die Suche nach adäquaten Formen und Methoden wird von den beteiligten Künstler_innen als selbstverständlicher Teil der Theaterarbeit wahrgenommen.

„Also, ich meine, diesen Auftrag haben wir.... (...) den Erzieherinnen gegenüber und auch den Kindern gegenüber zu sagen: Kinder, bleibt mal schön bei Euch, und denkt mal nicht so viel an übernächste Woche. Worum geht es jetzt. Das ist halt das Schwierige (...), also diese Momentaufnahme, immer wieder und immer wieder zu gucken, geht es heute, wie geht es? Nee, es geht eigentlich nicht, wir müssen es anders machen...“⁷⁶

Im späteren Verlauf des Interviews ergänzt sie hierzu: *„Die Künstler machen sich eben wirklich nicht so viele Gedanken darum: Ist das jetzt gut für das Kind? Die gucken einfach, funktioniert es?“⁷⁷* Sie unterscheidet in einen *Zugang des Schauens* im Gegensatz zu einer Haltung des selbstverständlichen Annehmens oder etwa Wissens. *„Es ist ein anderer Zugang (...). Weil man eben unvorbelastet ist, wenn man als Künstler kommt.“⁷⁸*

Eine Theaterpädagogin 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)“.⁷⁹

Eine Erzieherin lobt die Zusammenarbeit mit TUKI als Chance für die Kinder, mit *Freidenkenden* gemeinsam kreativ zu werden: *„Ich würde es genauso toll finden, wenn wir hier jemand hätten, der malerisch begabt ist (...). Und solche Freidenkenden, glaube ich, (dass die, d. Verf.) viel mehr in die Kita müssen, weil auch Kita im Wandel dessen ist, was wir vorhin schon mit dem Thema Schule hatten. (...) Es ist Musik, es ist Theater, es ist Kunst generell, die für Kinder eine Möglichkeit bietet, auch ohne Sprache sich ausdrücken zu können.“⁸⁰*

In einem anderen Tandem äußert die Kita-Leitung respektvoll: *„Anna ist ja nicht nur (...) Tanzpädagogin, (...) vorher warst du ja Tänzerin. Das ist ja schon irgendwie etwas ganz anderes, als wenn jemand jetzt vielleicht (...) – eine Erzieherin macht eine tänzerische Ausbildung... Also, (du) hast dich (schon immer) mit der Kunst des Tanzens auseinandergesetzt. ... Ich denke, das ist (...) ein ganz anderer Background...“⁸¹*

Eine Theaterpädagogin hebt den Unterschied hervor, der entsteht, wenn die künstlerische Tätigkeit nicht mit Vorstellungen von *Bildung* und *Förderung* gleichgesetzt wird: *„Dass man sich nicht so viele Gedanken darüber macht, was können die Kinder schon. Und das hat man hier (in der Kita, d. Verf.) immer im Hinterkopf.“⁸²* Erklärt wird diese ergebnisoffene Herangehensweise, gemeinsam mit den Kindern zu probieren und erst dann Entscheidungen über Themen und Ästhetiken zu fällen, u.a. mit ihrem Menschenbild. Eine Künstlerin sagt über das Gelingen der Zusammenarbeit ihrer Kollegin mit den Kindern: *„Weil sie die (Kinder, d. Verf.) ernst nimmt.“* Und: *„Das hat was mit Vertrauen zu tun in die Kinder.“*

Im Gegensatz zum Kita-Alltag, in dem die Bedürfnisse vieler Kinder gleichermaßen beachtet und für alle geltende Strukturen geschaffen und organisiert werden müssen, empfindet es eine Theaterpädagogin als einen *„Luxus, ...die Kinder anders angucken zu können.“⁸³* Hierin wird von Erzieher_innen wie Künstler_innen ein Gewinn für alle Beteiligten gesehen.

Die Zusammenarbeit beinhaltet jedoch auch 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.

Eine Künstlerin beschreibt ihren Umgang mit so genanntem Störverhalten:

Grundtatsache ihrer humanen Bedeutung nicht. Kunst hat es mit dem Menschen zu tun, der sich handelnd und reflektierend in der Welt zurechtfinden muss, also ‚mit dem Menschen als einem primär ethischen Wesen‘ (Tegtmeyer 2008, S. 9).“ Vgl. Fuchs, Max. 2011. In:

http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/theoriebildung_grundlagen/06_Fuchs_2011_Kunst_als_kulturelle_Praxis_Kunsttheorie_und_Aesthetik_fuer_Kulturpolitik_und_Paedagogik.pdf

⁷⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-6 Zeitmarke 35

⁷⁷ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

⁷⁸ ebenda

⁷⁹ ebenda

⁸⁰ TUKI-A-29-11-12-25Team[1] Zeitmarke 5-7

⁸¹ Vgl. Audiodatei TUKI-D31-10-12-4 Zeitmarke 11-13

⁸² ebenda

⁸³ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

„Ich finde es wichtig zu sagen: Ja klar, sie macht nicht mit. Ich hatte Kinder z.B., die nie mitgemacht haben. (...) Die waren so glücklich! Und das war toll! Und ich habe es immer erlaubt. Ich hab gesagt: Ah. Du willst nicht mitmachen. Das ist ja spannend. Du willst nur zuschauen, das finde ich auch gut. Ich habe sie ermuntert, ja? Und ich hatte Probleme mit Erziehern, die sagen: Warum machst Du nicht mit, Tom?“⁸⁴

Der Mehrgewinn der TUKI-Theaterarbeit im Unterschied zum Alltag in der Kita liegt ihrer Meinung nach darin *„dass alles erlaubt ist“*⁸⁵. Ihre ressourcenorientierte Sichtweise auf Kinder, die in der Kita als problematisch empfunden werden, lässt sich gebündelt finden in folgender, teils mit großen Gesten und lautmalerisch unterstrichener Situationsbeschreibung: *„Und ich finde gerade bei Kindern, die nichts machen wollen, ja, die haben einen Grund dafür... Einmal hatte ich ein Kind, das sich regelmäßig geschmissen hatte auf den Boden, nur weil er Lust hatte. Und dann wurde er raus genommen aus der Gruppe. Er hatte sehr viele Schwierigkeiten damals. Das war... für mich ein kleiner Kinski, ein großer Schauspieler. Man entdeckt Potential in Kindern, (...) die haben viel zu sagen. Er hat sich richtig so fffff ... aus Lust ... es war so... ah! Er hat sich richtig... wenn wir die Sterne gemacht haben. Fuck! - Das wünscht sich jeder Regisseur auf der Volksbühne, so ein..... bffff!“*⁸⁶ Sie schwärmt: *„So ein Ausdruck. So ein klares ICH (...). Das fand ich großartig.“*⁸⁷ Ihre Vermutung ist, dass die Wertschätzung für besonders ausdrucksstarkes Verhalten von Kindern und ein darin eingebettetes *sich selbst Entdecken* insbesondere durch Künstler_innen in die Kita getragen werden kann. Die andere Art des Umgangs zeichnet sich in vielen Gesprächen ab. Ein weiterer 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:

*„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, in eine bestimmte Reihe von Übungen, die die ... Pädagogen ein bisschen kaputt machen. Das ist ein Paradox, ein großes Paradox. Aber das Theater ist vielleicht da, um den Kindern diese Möglichkeiten zu erlauben.“*⁸⁸

Zwischenfazit

Das hier angerissene Thema des unterschiedlichen Schauens auf die Kinder zeigt bei den hier inne liegenden Chancen auch ein Dilemma auf, das einen vertieften Austausch über pädagogische Grundhaltungen und Konzepte erforderlich machte. Die Künstlerin beschreibt ein Aufeinandertreffen grundverschiedener Systeme mit ihren jeweiligen Regeln und Setzungen. Die daraus resultierenden Konflikte können in einer dynamischen Praxissituation, in der eine ganze Kindergruppe aktiv anwesend ist, kaum/ nicht angesprochen und geklärt werden. Es wird die Priorisierung des ergebnisoffenen Experiments über eine starke Regelerorientierung thematisiert. Hier schließt sich die Forderung nach einer grundsätzlichen Klärung des vorherrschenden Bildes vom Kind und des daraus abgeleiteten Pädagogikbegriffes an. Darüber hinaus werden Fragen des Lernens und Sich-Bildens sowie des Umgangs mit Motivationsformen angesprochen.

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 ungetrübter von Bedenken und bremsenden Konzepten zu sein scheint.

Nach Auffassung der Verfasserin könnte – positiv betrachtet – in dem Unterschied dieser

⁸⁴ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-6 Zeitmarke 47
⁸⁵ ebenda
⁸⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-6 Zeitmarke 51
⁸⁷ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-6 Zeitmarke 55
⁸⁸ Vgl. Audiodatei TUKI-C-6-11-12-7 Zeitmarke 5

verschiedenen Sichtweisen ein wesentliches, nicht beabsichtigtes, nicht von den Erwachsenen kontrolliertes, *inzidentielles Lernpotential*⁸⁹ für die Kinder bestehen, das besondere Lernchancen durch die Konfrontation mit unterschiedlichen pädagogischen Haltungen bietet.⁹⁰

4.5 Organisationsformen von Theaterarbeit bei TUKI als Fazit der Bedingungen und Interessen

Zwei unterschiedliche Organisationsformen lassen sich bei TUKI generell unterscheiden. Künstler_innen wie Theaterpädagog_innen, die von sich sagen, dass sie häufig in rein künstlerischen Settings arbeiten, präferieren verdichtete zeitliche Formen wie die Projektarbeit oder zumindest einen projekthaft intensivierten Probenabschluss vor den Aufführungen. Andere Tanz- und Theaterpädagog_innen – man kann hier eine stärkere pädagogische Denkweise unterstellen – haben die wöchentliche Probenform mit kurzen Einheiten für ihre Arbeit mit Kindern akzeptiert. Letztere schätzen die Kontinuität und Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit als besonders wertvoll ein und möchten, trotz des eigenen, höheren Zeitaufwands allein durch wöchentliche Fahrtzeiten, langfristige Entwicklungsmöglichkeiten anbieten. Sie betonen, wie im Folgenden, die Veränderungsprozesse und die Besonderheiten einer Gruppe, die im Laufe eines langen Zeitraumes sichtbar werden. Die pädagogische Grundhaltung ist eine prozess- und gruppenorientierte. Das ästhetische Ergebnis entsteht aus der Arbeit mit der Gruppe:

„...ganz wichtig ist, wie du vorhin schon sagtest, (...) die Gruppe zu beobachten. Wie verhält die sich meinerwegen im ersten halben Jahr, oder in den ersten Monaten. Wo liegen ... die Stärken? Worauf springen die ... an? Man probiert ja Vieles durch und viele Methoden. Und ich denke, ... das sollte der Ausgangspunkt dann dafür sein, (...) wie und was präsentieren wir.“⁹¹

Beide Arbeitsformen – die langfristige, auf regelmäßigen Terminen basierende ebenso wie die zeitlich konzentrierte Projektform – haben in der Praxis Vor- und Nachteile, sind von vielperspektivischen, teilweise gegensätzlichen Überlegungen getragen, und werden je nach Tandem und je nach Projektphase immer wieder neu bewertet und gestaltet. Im zweiten TUKI-Jahr waren diverse Variationen regelmäßigen und projekthaft verdichteten Arbeitens vertreten. Die Tandems haben sehr bewusst unterschiedliche Modelle getestet.

Zwischenfazit

Unter dem Blickwinkel der bisher hier vorgestellten Aussagen von und über Künstler_innen in der Kita und auf der Folie der im weiteren aufgeführten Zitate und Überlegungen 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. Einerseits funktioniert die Zusammenarbeit in den bisherigen TUKI-Tandems zum Großteil sehr harmonisch, von Respekt getragen und erfolgreich, andererseits wird gerade die Interdisziplinarität als besonders anregend empfunden.

⁸⁹ 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 ein sehr hohes Maß an spontanem Lernzuwachs und Vielfalt beigemessen. In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von *aktiven Konstruktionsleistungen* gesprochen. 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 *Kinderwelten - Bildungswelten*, Hrsg. Gerd E. Schäfer, Ursula Stenger; Kathrin Meiners, 17-19. Berlin: Cornelsen Scriptor.

⁹⁰ 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.

⁹¹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-6 Zeitmarke 65

4.6 Statt Reproduktion: Die Forderung nach neuen Ästhetiken in der künstlerischen Arbeit mit kleinen Kindern

Die im Probenprozess eingesetzten künstlerischen Arbeitsformen lassen sich nach Auffassung der Verfasserin 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.“*⁹² 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. Künstlerin: *„Die können, wenn sie Lust haben, sich einen Text merken und Gedichte lernen usw.. Das ist ja auch schön, aber das ist halt nicht damit (mit unserem Auftrag, d.Verf.) gemeint, ne? (...) Schön ist, wenn alle mitmachen, also die Menge unterstützt einen und dann ist der Eine auch erlöst, weil (er) dann nicht irgendwas plappern (muss) (...). Wo du merkst, das ist kein Solo für dich, sondern wir sind immer Stütze. Also, das sind so wichtige Momente, wo wir gedacht haben, ja so könnte es gehen: Alle unterstützen das musikalisch oder sprechen chorisch oder sind einfach neben dir und mit dabei und dann sind die Kinder auch gelöster. Also, das ist die Aufgabe für uns, finde ich.“*⁹³ Hier wird deutlich, dass sowohl die Proben als auch die Präsentationen eine Reihe von *szenischen Verabredungen*⁹⁴ und Improvisationen beinhalten können, wenn die Gruppe einen unterstützenden Rahmen bildet. Die Wiederholung von Situationen verhilft zu emotionaler Sicherheit (*„wir sind immer Stütze“*), die wiederum eine Sicherheit in Abläufen und im selbständigen Agieren innerhalb des *Settings Theaterspiel* befördert. 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. Das Erfüllen ästhetischer Schablonen, wie im folgenden Beispiel, entspricht dieser ästhetischen Haltung nicht: *„Die anderen bauen ihre Pyramide auf. Und dann verbeugen sie sich zusammen. Das haben wir auch alles geübt. (...) Und dann gehen sie raus. Dann kommen von der Seite die Pinguine. Dann gehen sie hier rein und da rüber und hier runter, rutschen da rein. (...) (Die Schneebälle) nehmen sie sich da, dann gehen sie oben rauf, da hinter... was wir eben so gemacht haben.“*⁹⁵ Sie ergänzt bedauernd: *„Kreativität, Freiraum und das ist jetzt in diesem, was ich jetzt gerade mache, natürlich nicht so ganz da.“*⁹⁶ Die Zirkuspädagogin beschreibt den Unterschied zwischen Zirkusmethoden und freien Theaterspielformen anhand eines weiteren Beispiels: *„Also, Theater ist noch spielerischer (...). Da gibst du auch Sachen vor, aber du spielst mehr, man probiert mehr. Und dies (gemeint sind Zirkusspiele, d. Verf.) ist natürlich festgelegt: Wenn ich auf die Kugel steige, dann steige ich auf die Kugel. Dann kann ich nichts anderes machen.“*⁹⁷

Zwischenfazit

Das oben genannte Beispiel kann als Synonym verwendet werden für Bewegungs- und Sprachformen, die klare Festlegungen beinhalten. Diese finden wir in bestimmten Tanzrichtungen genauso wie in Liedern, die mit ritualisierten Bewegungen vorgetragen werden. Die Unterscheidung, ob diese lediglich als ein Element zum spielerischen, gruppendynamischen und stimmlichen Aufwärmen gehören, ob sie ein kleiner oder etwa ein wesentlicher Teil des künstlerischen Programms und des Ergebnisses sind, lässt Rückschlüsse über den Kunstbegriff der Anleiter_innen aber auch der Tandempartner_innen in

⁹² Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

⁹³ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-6 Zeitmarke 35

⁹⁴ Der hier eingeführte Begriff *szenische Verabredung* umschreibt einerseits die szenische Situation, die ein Teil einer Präsentation oder einer Übung ist und auf der die folgenden Situationen basieren, bzw. von der sie abhängen. Andererseits deutet der Begriff „Verabredung“ auf eine ungezwungene, gleichberechtigte und dennoch verbindliche Form von Aufgabenverteilung und Verantwortungsübernahme hin. Das beinhaltet, dass jemand eine bestimmte Aufgabe in der Situation übernommen hat, aber dennoch Spielraum besitzt für Improvisation oder Variation, so lange die Spielpartner_innen sich auf bestimmte Eckpfeiler der Verabredung verlassen können. Diese Eckpfeiler können zum Beispiel sein: Festgelegte Bewegungen im Raum, Textteile, Übergabe von Requisiten o.ä.

⁹⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-A-29-11-12-12TP Zeitmarke 97

⁹⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-A-29-11-12-14 Zeitmarke 26

⁹⁷ Vgl. Audiodatei TUKI-A-29-11-12-12TP Zeitmarke 63-81

der Kita zu. Die nicht zu erwartende *Reproduzierbarkeit* von komplexen Abläufen und sprachlicher Präzision sollte nicht durch häufige Wiederholung desselben erkaufte werden.

Breitig propagiert bei dem Treffen der *AG-TUKI-Theatertage* zu dem Thema *Reproduzierbarkeit* neue Wege zu probieren und auch herkömmliche Tabus zu brechen:

„(...) indem man einen Erwachsenen mit auf die Bühne bringt beispielsweise. Was ja eigentlich ein Tabu ist bei Kindertheater (...). Bei den Kleinen müssen Erwachsene mit auf der Bühne. Das heißt, wir müssen eine neue Form für neue Ästhetiken finden. Wir müssen andere theatrale Tricks anwenden, indem wir z.B. Aufnahmen vorher machen, wie in Euerm Fall, weil wir ihnen (den Kindern, d.Verf.) nicht zutrauen in dem Moment wirklich das auch sprachlich zu produzieren, was sie müssten, was sie aber vorher konnten. Es sind also viele professionelle Tricks.“⁹⁸ Hilfreich für die Erinnerung von szenischen Vorgängen scheinen ästhetisch eingesetzte Materialien und Instrumente zu sein. Renate Breitig erinnert an eine Aufführung aus dem ersten TUKI-Jahr: *„Ihr hattet über Gefühle gearbeitet und hattet mit Tüchern und Farben gearbeitet. Um das wiederholbar zu machen, habt ihr daraus eine Geschichte gemacht insofern, als die Cellistin immer die ‚Gefühle‘ aus der Kiste geholt hat und ... diese Tücher (...) wurden dann aus der Kiste gesucht (...). (Es) wurde das reproduziert, was eigentlich in (...) den Übungsphasen erprobt worden war. Aber es wurde (...) eine sehr schöne theatrale Form gefunden dafür.“⁹⁹* Zusätzlich sei es möglich, auf mediengestützte Formen zurück zu greifen: *„Deswegen haben wir ja auch die Aufnahmen gemacht (...), damit auch wirklich was von den Kindern sichtbar wird, ... was sie normalerweise ... in dieser Situation gar nicht hätten hinbekommen können.“¹⁰⁰*

Die von Breitig eingeforderten Bedingungen für eine öffentliche Präsentation – *„Das heißt, dass ... ein Blick von außen möglich ist, der etwas versteht, der an den künstlerischen Prozessen in irgendeiner Weise beteiligt ist.“* (s.o.)¹⁰¹ – können so erfüllt werden. Gleichzeitig lässt sich der ausdrückliche Wunsch von Charlotte Baumgart nach dem Zeigen von Prozessen hierin umsetzen. Die Variationsbreite in der Balance von Produkt und Prozess kann von den Tandems individuell gestaltet und jederzeit verändert werden.

Zwischenfazit

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. Darüber hinaus gibt er emotionale Sicherheit und ermöglicht ein *Gelöstsein* der Kinder im Spiel und Vorspiel.

5 Umsetzung: Die Entwicklung eines gemeinsamen Theaterbegriffs in der Praxis

Ein ausgesprochenes Ziel des zweiten TUKI-Jahres war die gemeinsame Entwicklung eines Theaterbegriffs in Theorie und Praxis. Aus dem bisher Beschriebenen wird deutlich, wie sich im Laufe des zweiten TUKI-Jahres Konzepte, Haltungen und Experimente zu neuen Erfahrungen verdichten, die wiederum neue Herangehensweisen produzieren. Besonders praxisnah kann dies anhand des Ringens um Beschreibungen für künstlerische Prozesse dargestellt werden:

5.1 Beispiele für die Initiierung künstlerischer Prozesse

Exemplarisch für die Vielzahl und die Unterschiedlichkeit der angewandten Methoden wird eine Auswahl von Aussagen von Künstler_innen hier wiedergegeben. Sie alle beschreiben experimentelle Techniken, die einerseits (zeitlich wie inhaltlich) einen klaren Startpunkt liefern für die gemeinsame künstlerische Aktion und andererseits Räume öffnen für spielerische Umsetzungen, Fragen und Ideen der Kinder.

⁹⁸ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-7 Zeitmarke 31

⁹⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-4 Zeitmarke 56

¹⁰⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-4 Zeitmarke 36-37

¹⁰¹ Vgl. Audiodatei TUKI-AG29-10-12-2 Zeitmarke 65

„Es war sehr spannend, mit Musik und Geräuschen (haben wir eine, d. Verf.) Geschichte vertont. Immer eine Szene (gespielt)... Und was toll war bei dieser Erfahrung (ist, d. Verf.), dass die Kinder immer aktiver (wurden) und die Erzieherinnen auch.“¹⁰²

Durch Musik, Licht, Schatten und abgegrenztem Bühnenraum wird in dem zweiten Beispiel der Rahmen gestaltet: „Vorhang auf, Vorhang zu, Licht, Sound-, Schattenspiel: Dann haben wir noch so einen Overhead hingestellt und (...) einfach geguckt, was passiert, und irgendwann merkten die Kinder halt, wenn das nicht gefüllt ist, dann passiert da nichts weiter. Also man kann alles schön machen, aber es muss trotzdem einer spielen, ne?“¹⁰³ Auf imaginärer Ebene wird das Publikum mitgedacht („Vorhang auf, Vorhang zu“) und über ein vorübergehendes Handlungsvakuum („wenn das nicht gefüllt ist“) wird die Wichtigkeit des nachvollziehbaren Spiels auf der Bühne für die Kinder verständlich. Auch das dritte Beispiel zeugt von der bildenden Wirkung eines Aktionsvakuums. Gleichzeitig wird eine Möglichkeit indirekten Lernens sichtbar: „Es gab da so einen Moment, alle waren auf der Bühne, aber keiner wusste, was (...) er da eigentlich soll. (...) Ich ... dachte, ja ist doch schön, dass die einfach merken ... dann muss irgendwie eine Idee her, also dann muss Spiel ... herein.“¹⁰⁴ Im Folgenden verstehen sich die Theaterpädagoginnen als Animateurinnen, die verantwortlich dafür sind, dass die Gruppe sich wohl fühlt und etwas ausprobiert: „Und was man halt wieder merkt, ist, dass (...), wenn man einen Rahmen setzt, dass sie sich sehr schnell in dem Rahmen wohl fühlen und auch eigene Sachen entwickeln. Ob das jetzt die Tücher sind, wo sie einfach anfangen damit zu spielen oder (...) Steine. Dann haben wir versucht, ... Sachen zu legen und die Kinder zu animieren, (sich) wie Tiere zu bewegen... Also immer ... über das Material ... einen Anlass (geschaffen), damit die in die Gänge und ins Spiel kommen.“¹⁰⁵ Eine Puppenspielerin berichtet über den Einsatz einer einfachen Handpuppe als Quellpunkt der Kommunikation und des Erfindens gemeinsamer Geschichten: „Die (Puppe, d. Verf.) kann sich natürlich dumm stellen, die kann alles fragen, ohne jemandem zu nahe zu treten. Die kann Faxen machen, Dummheiten machen, und das lieben die Kinder halt. Das ist natürlich sofort eine Sympathiefigur und (...) unsere dritte Mitspielerin (...). Und das ist auch genau das Alter, wo das funktioniert, dass die sich mit der Puppe unterhalten und (sie) eben als vollständige Figur nehmen...“¹⁰⁶

Das letzte Beispiel illustriert wie die Anleiterinnen sehr kleine Kinder mit einer Handpuppe und mit diversen Materialien zum Mitspiel animieren. Die Materialien ermöglichen unterschiedliche haptische und physikalische Erfahrungen, sie werden genutzt für Bewegung im Raum und geben Spielanlässe für diverse Rollen. Bis schließlich eine Art gemeinsamer Theaterparcours entsteht, der durch die Ideen der Kinder mitentwickelt wird: „... Szenen ist zuviel gesagt (...) Die Oma (eine Handpuppe, d. Verf.) mussten sie entdecken, die hat im Laubhaufen geschlafen. ... Dann haben wir erst mal mit dem Laub gespielt und ... die Kinder (haben) was Neues entdeckt: Tücher. ... Dann haben wir uns was gebaut. (...) Und dann sind wir zur nächsten Station, da gab es Rohre. Dann haben wir Fernrohre, Pirat gespielt und sind ... mit einem Boot zur nächsten Station und da gab es wieder was zu entdecken. ... Wir haben so eine Art ... Mitspielstationen, würde ich das mal nennen, (entwickelt, d. Verf.). Weil die eben auch wirklich noch sehr klein sind. Und (...) wenn man sie fragt, (...) kommen ... auch schon die ersten Ideen von den Kindern...“¹⁰⁷

Solche Angebote seitens der Künstler_innen sind vielfältig, aber nicht beliebig. Sie gestalten einen festen Rahmen, der unterschiedlich interpretiert und bespielt werden darf. Sie eröffnen so, ganz im Sinne der Frühpädagogik und der indirekten Erziehung, ein aktives, dialogisch geprägtes Lernfeld.¹⁰⁸

¹⁰² Vgl. Audiodatei TUKI-C-4

¹⁰³ Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-2 Zeitmarke 29

¹⁰⁴ Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-2 Zeitmarke 33

¹⁰⁵ Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-4 Zeitmarke 69

¹⁰⁶ Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-4 Zeitmarke 69

¹⁰⁷ Vgl. Audiodatei TUKI-B2-7-11-12-4 Zeitmarke 60

¹⁰⁸ Bezogen auf Kindertageseinrichtungen schreibt Liegle: „Indirekte Erziehung meint nicht den Verzicht auf Erziehung in dem Sinne, dass die Fachkräfte Spiel- und Lernprozesse einfach ablaufen lassen. Indirekte Erziehung beinhaltet vielmehr die bewusste und absichtsvolle Gestaltung der personalen, sozialen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Tageseinrichtung und schließt den Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern ein.“ in: Ludwig Liegle „Didaktik der indirekten Erziehung“ in: Schäfer, Staeger, Meiners (HG.) Kinderwelten – Bildungswelten, Unterwegs zur Frühpädagogik, Cornelsen, Berlin, 2010, S.16

5.2 Praxis bei TUKI, zwei Präsentationsbeschreibungen

Eine öffentliche Präsentation und eine halböffentliche Generalprobe sollen hier in Kürze exemplarisch beschrieben werden. Als Eckpunkte künstlerischer Gestaltung werden der räumliche und zeitliche Rahmen, die Atmosphäre, der Einsatz von Technik, Licht, Ton, Requisite und Kostüm skizziert. Zweitens wird die Theater-Spielsituation selbst, die Auswahl des Themas, der Umgang mit Bewegung und mit Informationen beziehungsweise mit Texten beschrieben und in den Kontext *Kunst- und Theaterverständnis bei TUKI* eingeordnet.

5.3 Beschreibung einer halböffentlichen Generalprobe

5.3.1 Räumlicher und zeitlicher Rahmen

Die halböffentliche Generalprobe fand statt im Eingangsbereich eines architektonisch beeindruckenden, räumlich sehr hohen, akustisch halligen öffentlichen Gebäudes, das von diversen (hauptsächlich künstlerischen oder in der kulturellen Bildung tätigen) Gruppen genutzt wird. Dort war in einer seitlich gelegenen, aber häufig frequentierten Durchgangssituation ein ca. 20 Quadratmeter großes Areal durch schwarzen Tanzboden als „Bühne“ abgegrenzt. Leichte Stellwände auf der linken Bühnenseite verhinderten das Eintreten in den Bühnenbereich, machten aber gleichzeitig den vertrauten Durchgang für die Bediensteten des Hauses eng. Die Wahrnehmung der Theateraktion war deshalb hoch, auch bei nicht direkt Beteiligten. Nach hinten war die Bühne durch ein von den Anleiter_innen selbst gemaltes Szenarium begrenzt, welches in der Mitte einen Auftrittsspalt hatte. Dahinter befand sich ein ca. drei Meter breiter Backstagebereich. Das Szenarium war zwischen zwei Säulen befestigt. Rechts war die Situation zur Seitenwand hin offen, der dort liegende Raum wurde als Backstageraum zum Versammeln der Kindergruppe, für die Kostümierung, die Einstimmung, die Wartezeit und die Versorgung genutzt. Zeitlich war die Generalprobe für eine halbe Stunde geplant, die Vorbereitungen bedurften mehrerer Stunden im Voraus und mehr als eine Stunde für den Abbau nach der Probe sowie den Abtransport der Technik und Bühnenteile.

5.3.2 Atmosphäre

Es herrschte vor Beginn eine fröhlich lebhaftere Aufregung unter Erzieher_innen, begleitenden Eltern und Kindern. Die zurückhaltende Neugierde der Mitnutzer_innen und Technikangestellten des Gebäudes kann als freundlich und unterstützend beschrieben werden. Die Anleitenden hatten mit technischen Fragen und Problemen zu kämpfen, so dass neben der Vorfreude auch Angestrengtheit spürbar war. Sie vermittelten die Ernsthaftigkeit und den Anspruch, eine mindestens semi-professionelle Theateraufführung zu präsentieren. Die Kinder waren trotz der einstündigen Wartezeit im Haus fröhlich gespannt, aber *gesittet* in ihrem Benehmen.

5.3.3 Einsatz von Technik, Licht, Ton, Requisite und Kostüm

Es wurde einfaches, aber professionelles Theaterlicht auf mobilen Stativen, eine Hifi-Anlage mit mittelgroßen Lautsprechern für Musik und Geräusche, außerdem selbst gebastelte Requisiten und individuell genähte Kostüme eingesetzt. Die Ausstattung war ästhetisch am konventionellen Amateurtheater angelehnt. Bühnenbild, Requisiten und Kostüme waren einem naturalistisch gestalteten Motivbilderbuch nachempfunden. Es gab keine Verstärkung der Kinderstimmen durch Mikrofone. Der erwachsene Erzähler am linken Bühnenrand hatte ein Mikrofon zur Verfügung.

5.3.4 Thema, Inhalt und Rollen

Thematisch ging es um das soziale Miteinander. Märchenhaft in eine Geschichte verwoben, dienten Tiere als symbolische Figuren. Inhaltlich lag der Fokus auf dem Problem verschiedener Tiere, bei einem starken Regen unter einem kleinen Pilz gemeinsam Zuflucht zu finden beziehungsweise sich diese gegenseitig in einem semi-demokratischen Abstimmungsprozess zu gewähren. Die Kinder hatten zugeordnete Rollen als Vertreter_innen von Tieren, Bäumen, Büschen, Regen, Wind und Sonne. In ihren Rollen hatten alle Kinder einen festgelegten Auftritt. Die Bäume und Büsche waren von Anfang an auf der Bühne seitlich platziert. Sie waren ausgestattet

mit großen Blättern aus bemaltem Papier und Pappe. Von ihrem Platz aus konnten sie das Geschehen auf der Bühne verfolgen, hatten selbst jedoch kaum eigene Aktionen, Text oder Bewegung einzubringen. Die Wolken und der Regen wurden hinten vor dem Szenenbild platziert, von wo aus sie mit schaukelnden Bewegungen ihrer großen Pappwolken ihre Funktionen darstellen und auf die Auftritte weiterer Akteur_innen sprachlich und mimisch wie abgesprochen dezent reagieren konnten. Die Tiere und die Naturphänomene traten einzeln nacheinander aus dem Spalt im Szenarium und hatten jeweils drei bis vier festgelegte Tanzschritte zu absolvieren bevor sie ihren Text sprachen.

5.3.5 Umgang mit Bewegung

Anders als erwartet war die Bewegung auf der Bühne auf ein Minimum beschränkt. Das Sprechen war nicht verbunden mit körperlicher Bewegung, die eingenommenen Plätze wurden von den Rollen während des Spiels nicht oder kaum verändert. Am Schluss gab es eine gemeinsame Kreistanzszene.

5.3.6 Umgang mit Informationen und Texten

Die Geschichte selbst wurde von einem erwachsenen Erzähler am linken Bühnenrand übernommen. Die kurzen Textteile der Kinder waren festgelegt und eingeübt. Jede Rolle hatte ungefähr zwei einfache Sätze zu sprechen. Die Tiere versuchten in diesen Sätzen auf die unkomfortable Situation im Regen hinzuweisen und die anderen Tiere unter dem Pilz davon zu überzeugen, dass sie auch einen Platz mit Regenschutz bekämen. Ein Kind war zentral unter einem Pilz aus Baumstamm und Sonnenschirm platziert und hatte in jeder Szene sich wiederholende Sätze zu sprechen (wie „*Na gut, du darfst auch unter den Pilz kommen*“). Die Melodieführung der gesprochenen Sätze deutete darauf hin, dass sie zwar auswendig gelernt, nicht aber inszeniert worden sind. Sie wurden bar jeder Emotion, ohne tierische Attribute zum Publikum frontal ausgerichtet vorgetragen.

5.3.7 Theaterspielsituation

Wie in der Bühnenbild- und Kostümästhetik entsprach die Theaterspielsituation einem Kinderbilderbuch, in dem wohlgeordnet Seite für Seite umgeblättert und gelesen wird. Die gezeigten Bilder wiederholten sich in ihrer Art und waren fast bewegungslos. Künstlerisch-spielerische Anteile aus dem Arbeitsprozess waren, außer in den kleinen Tanzschritten, nicht erkennbar. Die Spielsituation war die eines in sich geschlossenen Stückes.

5.3.8 Einordnung in den Kontext Kunst- und Theaterverständnis bei TUKI

Die Generalprobe kann synonym verstanden werden als eine Präsentationsform, die viele Festlegungen enthält. Es war deutlich zu sehen, dass die Kinder behutsam auftraten und dass sie sich bemühten, sämtliche Verabredungen einzuhalten und die Anforderungen zu erfüllen. Die Präsentation entsprach der pädagogischen Grundhaltung, die die Optionen *richtig oder falsch* präferiert. Es war möglich, auf der Bühne schutzlos Vieles falsch zu machen. Das wurde auch sichtbar in Momenten, wo Kindern mit ihrem Text oder ihren Handlungen zögerten und andere, um zu helfen, sie flüsternd zurechtwiesen.

5.4 Beschreibung einer öffentlichen Präsentation

5.4.1 Räumlicher und zeitlicher Rahmen

Die öffentliche Präsentation fand in einem kleinen Wohnzimmertheater statt. Dort wurde am Vormittag ein Aufführungstermin einberaumt, der von Cafébetrieb und einer Diashow des Proben- und Vorbereitungsprozesses vor und nach der Aufführung gerahmt wurde. Die ca. 25 Zuschauer_innen, zum Großteil Eltern, Erzieher_innen und Kinder der beteiligten Kita, saßen während der 20 minütigen Aufführung auf Zuschauerpodesten. Die fast leere, nach hinten offene Bühne war dezent ausgeleuchtet (gelbes Farbspektrum), es gab keinen Backstagebereich. Auf dem Bühnenboden waren ein Rechteck an der rechten Zimmerwand und eine Linie vorne als Angrenzung zum Zuschauerraum durch farbiges Klebeband gekennzeichnet. Vorne auf dem Boden lagen im Abstand von ca. 40 cm einzelne Gummibärchen in der Anzahl der beteiligten Kinder. Auf der Bühne in der linken Mitte hatte der Musiker sein durch Musikinstrumente angedeutetes eigenes Areal.

5.4.2 Einsatz von Technik, Licht, Ton, Requisite und Kostüm

Der Einsatz von professionellem Licht war gering und beschränkte sich auf wenige kleine Scheinwerfer. Die kleine Tonanlage übertrug den Ton des kabellosen Handmikrophons. Es gab kein Bühnenbild bis auf die Klebestreifen, die Requisiten beschränkten sich auf Instrumente, Gummibären, Windrohre. Die Kinder trugen Alltagskleidung in schlichten Farben (Jeans und graues langärmeliges T-Shirt).

5.4.3 Thema, Inhalt und Rollen

Das ausgewählte Märchen handelte von den Themen Angst und Mut. Emotionen wurden mithilfe symbolischer Tierrollen transportiert. Die Präsentation war angelegt als Wechselspiel zwischen den Beteiligten, quasi in einem Interaktions-Dreieck: Eine erwachsene Erzählerin (1) auf der Bühne erzählte die Geschichte in wenigen, kurzen Sätzen. Durch Fragen bezog sie die beteiligten Kinder (2) ein („Und wen traf die Maus da in der Steppe?“ usw.). Die Antworten der Kinder wurden klanglich wieder erkennbar unterstützt von einem Musiker (3), der live musikalische Motive als Impulse für die chorische Gruppenreaktion der Kinder einspielte. Die Kinder konnten einerseits ihre Antworten in das Erzähl-Mikrofon sprechen und außerdem als ganze Gruppe agieren, in dem sie die in der Geschichte auftauchenden Tiere darstellten.

5.4.4 Umgang mit Bewegung

Die chorischen Reaktionen der Kinder bestanden zumeist als raumgreifenden Bewegungen, in denen Tiere nachgeahmt wurden, die verschiedene emotionale und körperliche Zustände erlebten.

5.4.5 Umgang mit Informationen und Texten

Die Erzählung basierte auf kurzen, informativen Sätzen gekoppelt mit den spontanen oder halbspontanen Einwüfen der Kinder auf die Fragen der Erzählerin.

5.4.6 Theaterspielsituation

Die Theaterspielsituation begann mit einem Tabubruch: Vor Beginn des Stückes durften alle Kinder im Publikum jemanden aufsuchen und begrüßen, sich anuscheln und ein paar Worte wechseln. Nach vier bis fünf Minuten wurden die Kinder mit einem musikalischen Signal auf die Bühne gerufen. Dies geschah ohne Eile. Es war eher eine Einladung, eine Erinnerung, kein Befehl. Die Kinder suchten sich ihren Platz bei *ihrem Gummibärchen* an der vorderen Linie, legten sich auf den Bauch mit Blick ins Publikum und wedelten mit den Füßen in der Luft. Die nun beginnende Aufführung hatte einen klaren Rahmen, der durch akustische Signale und räumliche Zeichen sowie durch die bekannten Fragen der Erzählerin viel Sicherheit bot und gleichzeitig viel Freiraum für Bewegung und spielerische Improvisation ermöglichte. Es waren sowohl Wiederholungen des Bekannten wie auch Neuinterpretationen möglich. Die Handlung, die räumlichen Begrenzungen (zum Beispiel Bühne/ Zuschauerraum) und die Abläufe waren klar. Der prozesshafte Charakter des Geschehens ließ Probenvorgänge erahnen. Es war nicht möglich, auf der Bühne etwas falsch zu machen. Die Aufführung wirkte in sich geschlossen. Die chorischen Formen, strukturiert durch wenig Sprache und Live-Musik, bildeten eine abgerundete ästhetische Form. Es gab viele spielerische Freiheiten, aber keine Beliebigkeit des Spiels. Kinder wie Erwachsene waren als handelnde Personen und als Rollenträger_innen gleichzeitig sichtbar.

5.4.7 Einordnung in den Kontext Kunst- und Theaterverständnis bei TUKI: Best Practice

Die Präsentation entsprach den formulierten Wünschen der TUKI-Leitung nach Öffentlichkeit und auch den neuen Erkenntnissen der Frühpädagogik und sich daraus ableitenden Forderungen für ein kindgerechtes künstlerisches Arbeiten in jeder Hinsicht. Die Spielformen der Inszenierung folgten einer offenen, bewegungsbetonten Anleitung – wobei hier die natürlichen Bewegungsmuster der Kinder aufgegriffen wurden. Der ernsthafte und feierliche Rahmen des Wohnzimmertheaters war der Gruppe angemessen und hat die Präsentation würdigend unterstützt. Die Mischform aus Improvisation und festen Verabredungen ermöglichten ein kindgerechtes Umgehen mit emotionaler Sicherheit und spielerischer Freiheit.

6 Ästhetische Grundlinien bei TUKI: Festlegungen versus freiere Theaterspielformen

Theater wird von einer der beteiligten Künstler_innen gleichgesetzt mit einer neuen Erlebnisqualität: „Das erste Mal in Kontakt kommen mit ‚Ich verwandele mich‘.¹⁰⁹ Eine Theaterpädagogin fragt offen: „Aber wie muss es dann sein, dass mit den Kindern was passiert? (...) Was wäre ... - ohne dass es Spiel ist - eine mögliche Form, wo man sagt, das ist schon eine Arbeit an einer kleinen Rolle, oder das ist sozusagen schon ein Wandlungsprozess, wo Kinder merken, es ist eben nicht Vater, Mutter, Kind spielen (...)“¹¹⁰

6.1 Der Umgang mit Rollen als Indikator für feste und freie Theaterformen

Der Umgang mit und die Bedeutung von Rollen wurde im TUKI-Zusammenhang nicht explizit diskutiert. Dennoch lassen sich anhand der Probenbeobachtungen und der Präsentationsformen zwei Tendenzen unterscheiden.

6.1.1 Feste Rollen, Reproduzierbarkeit und Verantwortung

Angelehnt an herkömmliche Theaterformen finden sich abgegrenzte Rollen, die bestimmte Inhalte des Bühnengeschehens transportieren. Diese Rollen übernehmen Funktionen für die gespielte Geschichte¹¹¹. Die Festlegung von Rollen ist ein Indikator für Theaterformen, in denen, unabhängig vom Alter der Kinder, linear erzählte Geschichten umgesetzt werden. Sie bringen die Handlung voran, verändern die Situation oder kommentieren die Vorgänge auf der Bühne für eine verbesserte Verständlichkeit. Sobald es eine Rollenverantwortung auf Seiten eines Kindes gibt, besteht die Erwartung und der Bedarf von *Reproduzierbarkeit*. Das situative, dem Moment entspringende Spiel wird eingeschränkt, denn Inhalte müssen szenenbezogen, möglichst unter Verwendung bestimmter Stichworte, auf die Bühne gebracht werden, damit die Geschichte weiterlaufen kann. Bewegungsabläufe, Gänge, Requisiten, Haltungen werden dafür geprobt und es entsteht Unsicherheit in der Gruppe, wenn das Kind *seine Rolle* nicht erfüllt. Eine festgelegte Rolle kann man *richtig oder falsch* ausführen, das Ergebnis ist deutlich für alle spürbar und sichtbar. Selbst wenn die Kinder aktiv an der Rollenentwicklung mitgewirkt haben, ist die Gefahr von Misserfolgserlebnissen dadurch gegeben. Nach dem bisher Gesagten erscheint weder die Festlegung auf Rollen und Rollenträger_innen – ausgenommen sind die erwachsenen Mitspieler_innen –, noch die Festlegung von Schritten und Gängen, wie beispielsweise im klassischen Tanz, für die Arbeit mit kleinen Kindern angemessen und zielführend zu sein, nimmt man die in Punkt 4.5 geforderten *neuen Ästhetiken* ernst.

6.1.2 Freiere Theaterspielformen für die Arbeit mit kleinen Kindern

Freiere Theaterformen eröffnen demgegenüber eine Vielzahl von ästhetischen und auch alltagspraktischen Umsetzungsstrategien¹¹². Die gespielten Geschichten werden tendenziell eher als Collage oder Stationentheater umgesetzt. Durch ein Anspiel seitens einer erwachsenen Person oder anderer Mitspieler_innen der Gruppe wird zuerst die bekannte Situation kreiert. Alle Beteiligten können die Szene in der Geschichte wieder erkennen und chorisches wie auch improvisativ darauf reagieren. Wertende Attribute wie richtig und falsch werden vermieden und ersetzt durch Aktionsspielräume, die zu eigenständigem Probieren und Lernen einladen. Dies entspricht auf bildungstheoretischer Seite dem Lernen durch indirekte Erziehung, während starke Festlegungen auch in der Theaterarbeit konventionellen, schulischen Formen des direkten Lernens entsprechen, die im Vorschulalter für Kinder nicht umsetzbar sind. Liegle: „*Direkte Erziehung ist geeignet, explizite und intentionale Lernprozesse herauszufordern. Indirekte Erziehung ist geeignet, implizite und inzidentielle Lernprozesse herauszufordern. Da aber in der frühen Kindheit implizite und inzidentielle Lernprozesse vorherrschen, ist die Frühpädagogik gut*

¹⁰⁹ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17

¹¹⁰ Vgl. Audiodatei TUKI-B1-7-11-12-17 Zeitmarke 33-45

¹¹¹ Alle TUKI-Tandems haben mit Geschichten gearbeitet. Teilweise wurden Collagen und Stationen als ästhetische Form gewählt.

¹¹² Mit alltagspraktisch ist gemeint, dass bspw. das Fehlen oder Unwohlsein eines Kindes von der Gruppe problemlos aufgefangen werden kann. Die spielende Gruppe bleibt funktionstüchtig.

beraten, vorrangig auf Formen der indirekten Erziehung zu setzen."¹¹³

Die Vielfalt der möglichen Aktionen, Interpretationen und Experimente wirkt zudem als ästhetisches Moment belebend und transportiert mehrdimensionale Inhalte. So kann beispielsweise von den Zuschauenden chorischer Formen einerseits die Geschichte selbst verfolgt, andererseits die sich gegenseitig unterstützende Gruppe erlebt werden. Überraschungen, spontane Ergänzungen und Neuinterpretationen sind möglich. Das entwicklungspsychologisch komplexe Thema *Gleichzeitigkeit von Rolle und ich auf der Bühne* wird in diesem Zuge umgangen: Alle Beteiligten sind in einem gemeinsamen Spiel auf der Bühne. Das, was passiert, passiert in diesem Moment und ist auch für kleine Kinder nachvollziehbar und spielbar. Diese ästhetische Form entspricht auf pädagogischer Ebene einer konstruktivistischen Herangehensweise: *„Das Konzept der ‚gemeinsam geteilten Denkprozesse‘ beschreibt eine Verbindung von indirekter und direkter Erziehung, eine dialogische Gestaltung der Erziehung. Dabei geht die Initiative (z.B. in Gestalt von Fragen) von beiden Seiten – Erzieherin und Kind – aus, und Initiative und die Aktivität der Kinder werden von der Erzieherin gezielt herausgefordert.*"¹¹⁴ Es muss betont werden, dass bei den hier erwähnten Beispielen stets ein klarer Handlungsrahmen und ein emotional wertschätzendes Umfeld Voraussetzung für das Gelingen ist. Die Grundhaltung und das Menschenbild entspricht einer vollen Wertschätzung von Kindern als *human beings* und ermöglicht gleichzeitig angeregtes und anregendes, partizipatives Lernen.¹¹⁵

7 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.

In den untersuchten und dargestellten Arbeitsformen – siehe vor allem Punkt 5.1 und 4.4 zur Initiierung *künstlerischer Prozesse* – stellt sich TUKI erfolgreich in den Bezug internationaler Bildungskontexte. Ludwig Liegle schreibt: *„In allen untersuchten Ländern (Australien, Chile, China, Japan, Neuseeland, Schweden, USA) gehört es zum Kanon des professionellen Wissens, dem Spiel einen zentralen Stellenwert für Entwicklung und Lernen zuzuschreiben. Außerdem gilt in allen Ländern als Aufgabe des professionellen Handelns die Begleitung der Spielaktivitäten der Kinder auf der Grundlage einer bewussten ‚Spielpädagogik‘. Deren Formen – z.B. Bereitstellung von Materialien und Gelegenheiten, Anregung von Themen, Mitspielen, Beobachtung und Auswertung – und ihre relative Gewichtung weisen allerdings starke länderspezifische Unterschiede auf.*"¹¹⁶

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

¹¹³ in: Ludwig Liegle „Didaktik der indirekten Erziehung“ in: Schäfer, Staeger, Meiners (HG.) Kinderwelten – Bildungswelten, Unterwegs zur Frühpädagogik, Cornelsen, Berlin, 2010, S.17

¹¹⁴ ebenda S.14

¹¹⁵ Im Sinne des mehrfach beschriebenen Menschenbildes lässt sich mit Siemke Böhnisch zusammenfassen: Kinder sind keine *human becomings* sondern vollwertige *human beings*. Diese Haltung ist gekoppelt mit der Erwartung *Kinder können schon Kunst* 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>.

¹¹⁶ in: Ludwig Liegle „Didaktik der indirekten Erziehung“ in: Schäfer, Staeger, Meiners (HG.) Kinderwelten – Bildungswelten, Unterwegs zur Frühpädagogik, Cornelsen, Berlin, 2010, S.16

vielen an TUKI beteiligten Künstler_innen angeboten und seitens der Erzieher_innen wohlwollend und interessiert begleitet und unterstützt. Die hier dargestellten Theaterspielformen werden im Zusammenhang der Frühpädagogik als *wirkungsvoller Handlungsrahmen* wie folgt beschrieben: „Fallstudien im Rahmen einer der umfangreichsten und gründlichsten Untersuchungen (...)“¹¹⁷ haben belegt: *‘Die wirkungsvollste pädagogische Arbeit besteht sowohl aus der anleitenden Vermittlung von Lerninhalten als auch aus dem Zur-Verfügung-Stellen von frei gewählten, jedoch potenziell lehrreichen spielerischen Aktivitäten’*¹¹⁸

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.“*¹¹⁹ Voraussetzung dafür ist die weitere Entwicklung des gemeinsamen Theaterbegriffes auf der Grundlage interdisziplinären Wissens über die frühe Kindheit und die konsequente Integration dieses Wissens in ästhetischen Formen des Theaters mit kleinen Kindern.

¹¹⁷ In diesem gemeint sind Fallstudien des englischen ‚Effective Provision of Pre-School Education Project‘ (EPPE-Project)

¹¹⁸ Sylvia u.a. 2004, S.161f in: Ludwig Liegle „Didaktik der indirekten Erziehung“ in: Schäfer, Staeger, Meiners (HG.) Kinderwelten – Bildungswelten, Unterwegs zur Frühpädagogik, Cornelsen, Berlin, 2010, S.14

¹¹⁹ Böhnisch, Siemke. 2012. first steps - Bericht aus Norwegen - Kunst für die Allerkleinsten in Norwegen. In. <http://www.jugendtheater.net/de/themen-abc/>: <http://www.helios-theater.de> und <http://www.theatervonanfangen.de>.