

Theaterpädagogik
in der Kindertagesstätte?
Das gestische Erzählen als
Methode der Sprachförderung
für alle Kinder

Abschlussarbeit

im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zur Theaterpädagogin
BuT an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Christine Verneau
67354 Römerberg
Juli 2008

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	3
2 Theaterpädagogik	5
2.1 Theaterpädagogik im 20. Jahrhundert.....	5
2.2 Theaterpädagogik in Kindertagesstätten.....	6
2.3 Ein Teilbereich der Theaterpädagogik: Das darstellende Spiel.....	6
3 Entwicklungspsychologie – die ersten 6 Lebensjahre.....	7
3.1 Pränatale Entwicklung.....	7
3.2 Das Säuglingsalter.....	8
3.2.1 Die erste Kommunikation des Kindes: Seine Reaktion auf Wahrnehmungen.....	8
3.2.2 Hören und Sehen: wichtige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung.....	9
3.2.3 Die weitere Sprachentwicklung des Säuglings.....	9
3.3 Das zweite Lebensjahr	10
3.3.1 Die Bewegung	10
3.3.2 Die Sozialisation.....	10
3.3.3 Die Sprache	10
3.4 Das dritte Lebensjahr.....	11
3.4.1 Die Ich-Bildung.....	11
3.4.2 Die Sprache	12
3.5 Das Kindergartenalter.....	12
3.5.1 Die Sozialisation.....	12
3.5.2 Die Fantasie.....	13
3.5.3 Die Sprache.....	13
4 Lernprozesse im Kleinkindalter.....	14
4.1 Was heißt Lernen?.....	14
4.2 Sprachentwicklung	14
4.3 Wie Kinder lernen.....	15
4.3.1 Merkmale des kindliches Lernverhalten nach Largo.....	15
4.3.2 Drei Formen des Lernens.....	16
5 Sprachförderung.....	19
5.1 Die verschiedenen Ebenen von Sprache und Kommunikation.....	19
5.2 Sprachförderung am konkreten Beispiel einer Kindertagesstätte.....	20
5.3 Defizit- oder Kompetenzansatz?.....	21
5.4 Eine ganzheitliche Sprachförderung für alle Kinder.....	22
5.5 Der theaterpädagogische Zugang.....	23
6 Spielend sprechen lernen.....	24
6.1 Wie Kinder spielen - Drei Spielformen nach Piaget.....	24
6.1.1 Übungsspiele.....	24
6.1.2 Symbolspiele	24
6.1.3 Regelspiele.....	25
6.2 Das Rollenspiel.....	25
6.2.1 Die Bedeutung der Sozialisation	25
6.2.2 Die Entwicklung des spontanen Rollenspiels.....	26
6.2.3 Rollenspiel und Sprachentwicklung.....	26
6.2.4 Spielraum, „Regieraum“, Realität – drei Aktionsräume.....	28
6.3 Spielen und Lernen	29
7 Geschichten „gestisch“ erzählen als Sprachförderung.....	30
7.1 Warum sollte man Kindern Geschichten erzählen?.....	30
7.2 Mit Gestik und Spiel Bilder erzeugen.....	30
7.3 Das Zusammenspiel zwischen Erzähler und Zuhörern.....	31
7.4 Von der Erzählung zum darstellenden Spiel.....	32
8 Abschlussbetrachtungen.....	33
9 Literaturverzeichnis.....	35

1 Einleitung

Bei dieser Arbeit, im Rahmen meiner berufsbegleitenden Ausbildung, ist es mir ein Anliegen eine Verknüpfung zwischen dem Inhalt meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin und meinem aktuellen Arbeitsfeld - der Kindertagesstätte - herzustellen.

Seit 19 Jahren arbeite ich als französische Sprachvermittlerin in Kindertagesstätten (Kitas). Das lebendige „Geschichten erzählen“ hat sich zu einem wesentlichen Schwerpunkt meiner Spracharbeit mit den Kleinen entwickelt. Trotz fehlender Vorkenntnisse in der französischen Sprache fassen die Kinder den Inhalt der Geschichte schnell auf, sie können bald wiederkehrende Elemente wiedergeben und die Geschichte in kleinen Inszenierungen nachspielen.

Während der 4 Ausbildungsjahre wurden selten Verknüpfungen zwischen der Theaterpädagogik und der pädagogischen Arbeit im Kindergarten hergestellt. Die Dozenten arbeiten unter anderem in Schulklassen, mit Jugendlichen und mit Erwachsenen aber selten mit „Unter-6-jährigen“. Meinem Eindruck nach hat sich die Theaterpädagogik mit dieser Zielgruppe bisher wenig beschäftigt. Der aktuelle Diskurs zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik lässt aber glücklicherweise die Öffnung von neuen Türen zu. Mehr dazu im Kapitel 2.

Ich möchte der Theaterpädagogik am Beispiel der Sprachförderung einen Zugang zu den Kindertagesstätten verschaffen. In dieser Arbeit möchte ich überprüfen, inwiefern die experimentelle Erfahrung, die ich in der Fremdsprachenarbeit gesammelt habe, auf die Sprachförderung aller Kinder in der Kindertagesstätte übertragbar ist.

Warum ausgerechnet der Schwerpunkt Sprachförderung? Seit den „miserablen“ Ergebnissen der Pisa-Studie in Deutschland nimmt die Bildung eine zentrale Position in der politischen Landschaft des Bundes ein. Das „Versagen“ der Schüler in der 8. Klasse hatte Konsequenzen bis in die Kindergärten. Alle Bildungsminister setzten sich an ihre Schreibtische, bildeten Kommissionen und entwickelten neue Bildungs- und Erziehungspläne.

Ich bin in Rheinland-Pfalz tätig und beziehe mich deshalb auf die vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend veröffentlichten „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ (kurz B.E.E.). Sie geben eine verbindliche Orientierung für alle Kindertagesstätten vor.

Doris Ahnen, die zuständige Ministerin, erinnert im Vorwort an § 2 des Kindertagesstättengesetzes in Rheinland-Pfalz:

„Kindertagesstätten sollen die Gesamtentwicklung des Kindes fördern und durch allgemeine und gezielte erzieherische Hilfen und Bildungsangebote sowie durch differenzierte Erziehungsarbeit die körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes anregen, seine

Gemeinschaftsfähigkeit fördern und soziale Benachteiligungen möglichst ausgleichen.“¹

Ganz eng gekoppelt mit der allgemeinen Bildungsdiskussion entstand eine Diskussion über das Sprachniveau der Schüler und insbesondere über ihre Defizite. 2006 wurden über 8 Millionen Euro für eine landesweite Sprachförderung in den nächsten Jahren und die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen freigesetzt.

Welcher Platz steht Theaterpädagogik in dieser Bildungspolitik zu? In manchen Bundesländern taucht das Fach „Darstellendes Spiel“ in Schulplänen auf.

Ist es nur etwas für die Großen? In den B.E.E. steht: „Kinder sollen unterschiedliche Darstellungsformen kennen lernen und damit experimentieren.“²

Um sicher zu stellen, dass Theaterpädagogik für die „Unter-6-jährigen“ in einer Bildungseinrichtung geeignet ist, sind meiner Meinung nach einige Fragen zu beantworten.

- Wie weit sind Kindergartenkinder entwickelt? (Kapitel 3)
- Wie entwickeln sie sich weiter, also wie lernen sie? (Kapitel 4)

Von den entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Erkenntnissen über kindliche Lernprozesse ausgehend, möchte ich den aktuellen Ansatz zur Sprachförderung in Kindertagesstätten im Kapitel 5 kritisch betrachten.

Eine Alternative sehe ich in einem spielerischen Ansatz, der an die natürliche Entwicklung des Kindes anknüpft. Die Grundlagen dafür erläutere ich im sechsten Kapitel.

Zum Schluss geht es dann darum zu überprüfen, wie das gestische Erzählen von Geschichten zur Sprachförderung aller „Unter-6-Jährigen“ beitragen könnte. (Kapitel 7)

1 Vgl. Bildung- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, Beltz Verlag, S. 8

2 Ebd.: S. 49

2 Theaterpädagogik

Der zusammengesetzte Begriff Theaterpädagogik besteht aus „Theater“ -gemeint Theaterspiel- und „Pädagogik“. Nun bleibt die Frage, wie diese beiden Teilbegriffe zueinander stehen. Die Theaterpädagogik ist ein weites Feld und die Spannweite dessen ist groß, was man sich unter dem Begriff vorstellt oder vorzustellen hat. Laut Theaterlexikon ist die Theaterpädagogik ein „integrierter Teil der Spiel- und Theatererziehung“. In Schauspielschulen versteht sich unter Theaterpädagogik „die künstlerische Ausbildung zum professionellen Theater“. In einem anderen Zusammenhang wird der Begriff sehr oft mit der Spielpädagogik gleichgesetzt oder als Teil davon gesehen. Die Spielpädagogik in diesem Sinn umfasst Spielformen wie Körper-, Rollen- oder Interaktionsspiele. Die Spielpädagogik wird also zu einer Art Kunstfach, das zum Theater führen kann.

2.1 Theaterpädagogik im 20. Jahrhundert

Die Theaterpädagogik findet ihren Ursprung im Schul- und Laienspiel. Geschichtlich diente das Schulspiel zentral der literarischen Bildung und der moralischen Erziehung der Schüler. Die Zielsetzung des Laienspiels war meistens politisch geprägt.³

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entfachte sich die Diskussion um die Schwerpunkte der Theaterpädagogik. In den Spuren der Interaktionspädagogik diente die Theaterpädagogik nach Nickel dem „sozialen Lernen“. „Nach H.W.Nickel sollte interaktionspädagogisch ausgerichtetes Theaterspiel die „ich-Autonomie“ des einzelnen stärken helfen und zur Überprüfung/Veränderung von Rollensystemen befähigen.“⁴Das proletarische Kindertheater, das Benjamin vorstellt und das „Theater der Unterdrückten“ von A. Boal sind weitere Beispiele für diesen „sozialen“ Ansatz des Mediums Theater in den 70er Jahren. Andere Stimmen plädierten hingegen zur gleichen Zeit für eine stärkere ästhetische Erziehung und „wollen der Freude am Spiel *gegen* die Realität (statt *für* eine bessere Welt) mehr Geltung verschaffen.“⁵ Es folgten Versuche die sozialen und ästhetischen Ziele zu verbinden. Mitte der 70er verwendete W. Stankewitz den Begriff „szenisches Spiel“. Damit meinte er eine eigene Kunst-, Spiel- und Lernform. Neben der Förderung von Interaktionskompetenz soll der Eigensinn des Theatralischen stärker beachtet werden⁶

In den 80er Jahren trägt die Entwicklung von Psychodrama und von kreativ-schöpferischen Therapieformen zur Instrumentalisierung der Theaterpädagogik für therapeutische Zwecke bei.⁷ Seit den 90er Jahren hat sich die künstlerische Tendenz verbreitet. Schönheit und Eigensinn der

3 Vgl. Hentschel,U.: 1995a S126-138

4 Weintz,J.:Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel, 1998, S.280

5 Ebd. S. 281

6 Ebd: S.282

7 Vgl Bildo,T.:Theaterpädagogik Einführung, Oldib Verlag, Essen 2006, S.36

Kunst stehen meist im Mittelpunkt theaterpädagogischer Arbeit. Zu der neuen Orientierung äußert sich J. Weintz wie folgt: „Das neue Paradigma ließe sich auf folgenden Nenner bringen: Ablehnung (übertriebener) pädagogischer Instrumentalisierung des Theaters und (Wieder-)Entdeckung seiner ästhetischen Qualitäten.“⁸

2.2 Theaterpädagogik in Kindertagesstätten

Soweit ich forschen konnte, fand ich in der Fachliteratur wissenschaftliche Auseinandersetzungen über Theaterpädagogik in der Schule, im Laientheater, an professionellen Theatern. u.s.w., aber kaum etwas konkretes über Kindergärten.

„Die Emanzipation der Darstellenden Kunst von der Literatur, die Anerkennung ihrer Eigenständigkeit, bedeutete für ihre Stellung in der Erziehung fast eine revolutionäre Wendung: Als Darstellendes Spiel erhielt sie Zutritt in die Klassenräume. Die Spielenden verkörpern nicht mehr nur die ihnen übertragenen Rollen, sie erproben sich in ihrer eigenen Körperlichkeit auf der ästhetischen Ebene in enger Beziehung zum Leben, zur menschlichen Existenz.“⁹

In diesem Sinne verstehe ich auch die theaterpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten. Sie soll keine frühe Schauspielausbildung sein. Die „Unter-6-jährigen“ in einer Bildungseinrichtung als Zielgruppe und ihre Spracherziehung bzw. Sprachförderung als Hauptmotivation, dafür ist ein pädagogischer Ansatz unabdingbar! Durch den künstlerischen Spielraum soll außerdem versucht werden, die Bildung der jungen Persönlichkeiten durch Kreativität und Fantasie zu unterstützen.

„Im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik laufen vielfältige Lern- und Bildungsprozesse ab. Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Theater und seiner ästhetischen Praxis bildet die Grundlage für soziale Prozesse und Lernerfahrungen. Theaterpädagogik als ästhetische Bildungsarbeit ermöglicht eine Vielfalt von Lernprozessen. Sie schult die individuelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, ermöglicht ein Gefühl für Präsenz und Spannung, trainiert den gezielten Einsatz der eigenen Stimme ebenso wie den bewussten Umgang mit Raum und Zeit. Die theaterpädagogische Arbeit soll zu pro-sozialem Verhalten und selbstverantwortlichem Handeln befähigen, um auf diese Weise unmittelbaren Einfluss auf die Lebenswirklichkeit und Handlungskompetenz der Beteiligten zu nehmen. Diese Bildungs- und Lerneffekte stellen sich nur über das ästhetische Vergnügen und die Spiellust der Teilnehmer ein.“¹⁰

2.3 Ein Teilbereich der Theaterpädagogik: Das darstellende Spiel

Obwohl es schwierig ist, als Nicht-Theaterwissenschaftler, an dem gegenwärtigen

8 Weintz, J.: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel, 1998, S.284

9 Hoffmann, C., Israel, A.: Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen; Weinheim/München, 1999, S. 12

10 Brack, C.: Aktuelle Tendenzen der Theaterpädagogik am Beispiel des Staatstheater Cottbus, 2002, S. 32

Diskussionsprozess der Definition von Theaterpädagogik teilzunehmen, möchte ich hier einen Zugang für meinen Arbeitsbereich, der Kindertagesstätte, skizzieren.

Wie bereits erwähnt liefert die Fachliteratur wenig Material zum Thema Theaterpädagogik in Kindertagesstätten. Für mich stellt sich die Frage, wo und inwiefern die Theaterpädagogik sich im Kindergartenbereich profilieren könnte. Die theaterpädagogische Arbeit lässt sich in drei Teilbereiche aufteilen: darstellendes Spiel, darstellendes Verhalten und darstellende Kunst.¹¹

- Im Rahmen des darstellenden Spiels werden theatrale Methoden und Gestaltungsformen zum Zweck des Erlebens und des Gestaltens der Welt eingesetzt. (Zum Beispiel können wir im Rahmen eines Improvisationsspiels in die Rolle eines afrikanischen Trommlers schlüpfen und diese für uns fremde Welt „erleben“.)
- Bezweckt der Spielleiter die Selbstverständigung und die Selbstbildung des Spielers als Person, setzt er die theatralen Methoden und Gestaltungsformen in den Kontext des darstellenden Verhaltens. (Werden die theatralen Methoden und Gestaltungsformen im Kontext des darstellenden Verhaltens eingesetzt, wird in letzter Konsequenz eine Verhaltensänderung im Alltag, die Übertragung in die Wirklichkeit angestrebt..)
- Ist das Ziel der Arbeit des Theaterpädagogen eine Vorführung vor Publikum, steht die Kunstform im Vordergrund. Der Spielleiter hantiert also im Rahmen der darstellenden Kunst. (Das Improvisationsspiel des afrikanischen Trommlers wird mit verschiedenen Übungen weiterentwickelt und zum Schluss in eine Inszenierung eingebettet.)

Seiner Zielsetzung entsprechend, agiert der Spielleiter mehr in die eine oder in die andere Richtung. Im Kindergartenbereich und im Hinblick auf die Spracherziehung bzw. Sprachförderung bietet sich meiner Einschätzung nach das darstellende Spiel besonders an.

3 Entwicklungspsychologie – die ersten 6 Lebensjahre

Die Auseinandersetzung mit Entwicklungspsychologie ist ein endloses Arbeitsfeld. Ihre Spannweite umfasst von den Wahrnehmungsmöglichkeiten des Fötus bis zur belastenden Prognose vom eigenen Tod im hohen Alter alle Lebensstufen.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich meine Erläuterungen auf die 6 ersten Lebensjahre begrenzen. Mein Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Kommunikation und Sprache in den verschiedenen Altersstufen, sowie den meiner Meinung nach dafür relevanten Entwicklungsaspekten, z.B. „Ich-Bildung“.

3.1 Pränatale Entwicklung

Die Entwicklung der Sinnesorgane des Menschenfötus findet in derselben Reihenfolge wie bei anderen Säugetieren und bei Vögeln statt. Im ersten Drittel der Schwangerschaft bildet sich das für Gleichgewicht und Bewegung zuständige vestibuläre System. Daraufhin folgen die Tast-,

¹¹ Vgl Korrespondenzen 42/2002

Geruchs-, Geschmacks- und Hörsinn-Organen. Als letztes bildet sich laut Gottlieb (1983) das visuelle System aus.

Schon im zweiten Drittel der Schwangerschaft geht die Wissenschaft vom ersten Funktionieren der Sinnesorgane aus. Ab dem 6. Monat sind Reaktionen auf akustische Signale nachweisbar. Dabei erkannten Lecanuet, Fifer, Krasnegor und Smotherman 1995, dass sprachähnliche Lautmuster aufmerksamere Reaktionen hervorrufen. DeCasper und Spence ließen werdende Mütter ein kurzes Gedicht zwei Mal täglich während den sechs letzten Schwangerschaftswochen laut lesen. Sie konnten feststellen, dass die Säuglinge beim Hören verschiedener Gedichte einen positiven Wiedererkennungseffekt zeigten.

3.2 Das Säuglingsalter

Das Säuglingsalter erstreckt sich von der Geburt bis zum Ende des ersten Lebensjahres. Die bereits gebildeten Sinnesorgane sind teilweise funktionsfähig. Damit sucht das Neugeborene, wenn auch oft noch unmerklich, nach Kontakten mit den Menschen.

Zunächst entstehen die so genannten Empfindungen. Sinnesrezeptoren nehmen Informationen auf und leiten sie an das Gehirn weiter. Nach einer Reifung des Systems spricht man später von Wahrnehmung. Die sensorischen Inputs, die zum Gehirn kommen werden dort kategorisiert und interpretiert.

3.2.1 Die erste Kommunikation des Kindes: Seine Reaktion auf Wahrnehmungen

Durch unzählige Sinneserfahrungen lernt der Säugling die Personen, die sich am meisten mit ihm befassen, die seinen Bedürfnissen nachgehen, vom Rest der Welt zu unterscheiden und genau zu kennen. Eine primäre Bindung entsteht automatisch. Eine sichere Bindung ist essentiell für eine weitere positive psychische und soziale Entwicklung des Menschen.

Das Riechen, das Schmecken und die Hautberührung liefern dem Neugeborenen viele wichtige Informationen über seine Umwelt. Die Beobachtung des Gesichtsausdruckes ermöglicht den Forschern zu erkennen, dass Neugeborene nach zwei Stunden schon unterschiedlich auf verschiedene Geschmacksrichtungen (süß, salzig, sauer) reagieren (Berk, 2005).

Es lässt sich einfach testen, ob Neugeborene verschiedene Gerüche wahrnehmen können. Anhand des Gesichtsausdrucks und der Atemfrequenz(-änderung) lässt sich eine zustimmende oder abwehrende Reaktion erkennen. Schon in den ersten Lebenstagen lernt der Säugling über den Geruchssinn seine engsten Kontaktpersonen erkennen und kennen. Am Ende der ersten Woche kann er am Geruch die Brust seiner Mutter von der von weiteren Frauen unterscheiden (Mac Farlane, 1975). Wenn er hungrig ist, zeigt er am Saugverhalten, dass er unter stillenden Müttern die Eigene bevorzugt (Main und Porter, 1989).

Die Wichtigkeit des Tastsinns soll nicht unterschätzt werden. Es werden selbstverständlich

keine Untersuchungen im Hinblick auf negative Schmerzwahrnehmung durchgeführt. Die angenehmere Seite des Hautsinnes, tasten, fühlen und berühren, spielt eine wichtige Rolle im Aufbau der Beziehung zwischen Säugling und Bezugsperson. "Die taktile Kommunikation ist die erste Sprache des Kindes, auf der die verbale Sprache aufbaut."¹²

3.2.2 Hören und Sehen: wichtige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung

Das Hören gehört zweifellos zu unseren wichtigsten Organen. Im Gegensatz zu früheren Annahmen ist mittlerweile bekannt, dass bereits Neugeborene hören können. Vom Frequenzbereich her scheint die menschliche Stimme am Besten hörbar zu sein. Dabei ist die Stimme der Mutter am Beliebtesten. Diese wird bereits 4 Tage nach der Geburt vom Neugeborenen unter mehreren anderen erkannt. Die Untersuchungen von DeCasper und Spence (1986, s.3.1) weisen auch darauf hin, dass Babys nicht nur für bekannte Stimmen sondern auch für akustische Muster sensibel sind. Sie reagieren positiv auf die bekannten Gedichte, selbst wenn sie von fremden Personen über Tonband gesprochen wurden. Mit sechs Monaten scheinen die Säuglinge zwischen sämtlichen Weltlauten differenzieren zu können, eine Fähigkeit, die rasch zu Gunsten der Muttersprache verloren geht. (Cooper und Aslin, 1989)

Die Sehschärfe eines Neugeborenen ist laut aktuellen Untersuchungen höchstens so gut, wie die eines Erwachsenen bei Nacht. Sie nimmt allerdings rasant zu und erreicht nach 6 Monaten fast das Niveau eines Erwachsenen (Banks u. Salapatek, 1983, Howland und Kiorpes, 1981). Am liebsten reagiert es auf Mimik, Augen und Mund, die sich bewegen, lächeln und es ansprechen.

3.2.3 Die weitere Sprachentwicklung des Säuglings

Die Sprache besteht aus zwei Komponenten: dem Sprachverständnis und der Sprachfähigkeit. In den Wochen nach der Geburt werden zunächst zufällig hervorgerufene Laute produziert. Das Kind spielt lustbetont mit Lippen und Zunge oder stößt pustend Luft aus. Zwischen dem 2. und 3. Lebensmonat wird das Spiel mit der Stimme intensiver, es werden Vokale, Gurr-laute und Lautketten produziert, die das Kind variiert und wiederholt. Das Kind ist noch in der Lage, Laute zu produzieren, die nicht in seiner Muttersprache vorkommen. Die zufälligen Lautproduktionen führen schon in dieser Phase zur interaktiven Beteiligung der Eltern. Sie greifen Lauterzeugungen auf und wiederholen sie. Sie sprechen in einer hohen Stimmlage, sehr melodisch und in vereinfachter Form. Das Kind erhält durch diese "Gespräche" und das Hören der Sprache grundlegende Informationen über den Aufbau der Muttersprache. Bestandteile dieses Dialogs sind nicht nur die lautlichen Äußerungen sondern auch der Blickkontakt, Gesten, Lächeln und Berührungen. In dieser "Einhör- und Selektionsphase" lernt das Kind Lautstrukturen der Muttersprache herauszufiltern. Am Ende des 1. Lebensjahres ist die Beschränkung auf die Muttersprache vollzogen.

12 Zimmer,R.:Handbuch der Sinneswahrnehmung, Freiburg i.Br., 1995, S.110

“Für Theaterspielende ist das Wahrnehmen Lebens- und zugleich Spielelement.”¹³Außerdem stellt Rellstab auch fest, dass die Wahrnehmung bei vielen Menschen Gefahr läuft zu verkümmern. Weiter meint er, dass Wahrnehmen nicht von selbst kommt. Menschen und im besonderen Spielende müssen ihre Sinnesantenne ausfahren, neugierig am Geschehen ihrer Umwelt teilnehmen, um sich mit dieser Neugier zu entwickeln.¹⁴ Wir werden im nächsten Kapitel erfahren, was für eine wichtige Rolle diese angeborene Neugier des Kindes zu seiner Entwicklung beiträgt und wie wichtig es ist, diese Neugier durch feinfühliges Begleiten des Kindes am Leben zu erhalten.

3.3 Das zweite Lebensjahr

3.3.1 Die Bewegung

Die Bewegung steht jetzt im Mittelpunkt der Entwicklung. Zwischen 9 und 17 Monaten lernt das Kind zu laufen. Die Vielfältigkeit der Bewegungsmöglichkeiten auf variablen Böden und unterschiedlichen Ebenen bieten laut Gabriele Haug-Schnabel, einen wertvollen Beitrag zur Entstehung des kindlichen Körperbewusstseins.¹⁵ Der Erwerb der Fähigkeit zur Fortbewegung ermöglicht dem Kleinkind die Welt zu erforschen und zu erobern.

3.3.2 Die Sozialisation

Eine sichere Bindung zur Bezugsperson ist Voraussetzung um einen guten Umgang mit Trennung zu ermöglichen. Das Kind, das sich von sich aus, zum selbst gewählten Zeitpunkt auf dem Spielplatz von der Bezugsperson distanziert entdeckt für sich angstfrei neue Spielmöglichkeiten. Ab und zu einen Blick zur Mutter zu werfen genügt, um Bestätigung, Zustimmung, Warnung oder Verbot abzulesen. Das Kind erlebt, dass es allein sein kann. Dies ist eine ganz wichtige Voraussetzung für einen guten Start in die späteren Betreuungseinrichtungen.

Kleinkinder spielen am Liebsten allein, bzw. bevorzugen sie Erwachsene als Spielpartner. Man geht davon aus, dass diese besser auf ihre Bedürfnisse eingehen können. Im Kontakt untereinander findet das Parallelspiel statt. Beobachtungen und wenig Austausch sind die ersten Anzeichen von einem Sozialspiel. Dieses Thema wird im Kapitel 6 näher ausgeführt.

3.3.3 Die Sprache

Im Alter von 10 bis 14 Monaten beginnt das Kind erste Wörter aktiv zu benutzen. Es erkennt, dass alle Dinge einen Namen haben. Es entdeckt auch, dass bestimmte Gesten (z.B. das Winken) eine Funktion haben. Diese Denkentwicklung bildet die Grundlage für den Sprachgebrauch. Gesten und Wörter werden als Stellvertreter für Gegenstände und Aktionen

13 Rellstab,F: Handbuch Theaterspiele, Band 4, StutzDruck AG Verlag,Wädenswil CH2003, S.65

14 Vgl. Rellstab,F: Handbuch Theaterspiele, Band 4, StutzDruck AG Verlag,Wädenswil CH2003

15 Vgl Haug-Schnabel u. Benschel, Ebd. S. 9

(z.B. Trinken, Pippi machen) eingesetzt. Mit 18 Monaten sind durchschnittlich 20 bis 50 produktive und 200 rezeptive Wörter bekannt. Der Sinn der so genannten Ein-Wort-Sätze ergibt sich aus dem Sprechkontext. Vom gesamten Objekt ausgehend werden rasant neue Begriffe gelernt (9 pro Tag). In diesem Alter spricht Grimm von einer “Sprachexplosion, die den Boden für den Grammatikerwerb vorbereitet”¹⁶. Im telegraphischen Stil werden nun die ersten Zwei-Wort-Sätze konstruiert.

3.4 Das dritte Lebensjahr

3.4.1 Die Ich-Bildung

Meist zu Anfang des 3. Lebensjahres beginnt das Kind mit “ich” von sich zu sprechen. Diese “Ich-Bildung” hat mit dem Erkennen vom Selbst-Bild begonnen. Dieser Schritt signalisiert das wachsende “Ich-Bewusstsein” des Kindes. Sprachlich gelingt es ihm unterschiedliche Beziehungsqualitäten zu unterscheiden: Ich bin für mich ein “Ich”, für meine Mama ein “Du”.....¹⁷ Dies setzt sich fort mit der Anwendung vom eigenen Vornamen und mit der Nutzung der Ich-Form. Die “Ich-Bildung” ist eine entscheidende Voraussetzung des Kindes hin zum Rollenspiel. (S. Kapitel 6.2) Damit verbunden ist die Ausbildung des eigenen Willens. Ihr obliegt eine schwierige Erziehungsphase, die mit dem Kennenlernen von Grenzen und Konsequenzen stark verbunden ist. Wo sind die Grenzen? Wie weit kann der eigene Wille durchgesetzt werden? Hinzu kommt die Zunahme von Besitzverteidigung. Besitzstreitigkeiten sind die Ursache der meisten Konflikte in diesem Alter. Während ein eineinhalb Jähriger sich am Turm bauen mit einem Erwachsenen freut, ist der zwei Jährige nicht mehr glücklich, wenn er den letzten Stein nicht selbst darauf setzen kann.

Abbildung aus “Grundlagen der Entwicklungspsychologie” Haug-Schnabel,G. u. Bensel, J., S.55

16 Grimm, Störungen der Sprachentwicklung, Göttingen 1999, S.34

17 Vgl Senckel, B., Wie Kinder sich die Welt erschliessen, Verlag C.H.Beck oHG, München 2004,S.156

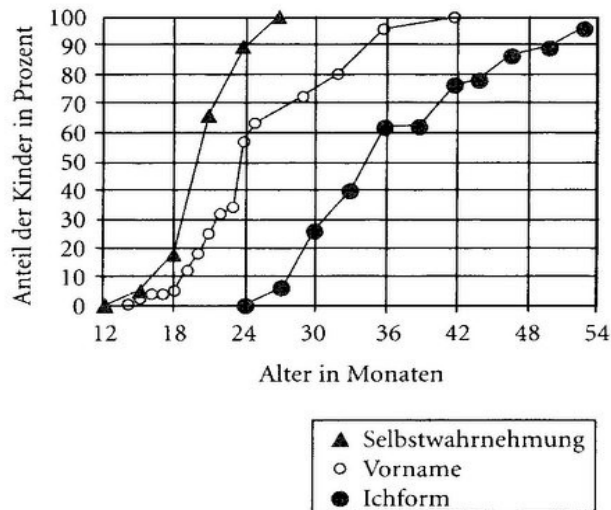


Abb. 3: Entwicklung der Selbstwahrnehmung: Die meisten Kinder erkennen sich in der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres im Spiegel, verwenden dann Ende des 2. Lebensjahres ihren Vornamen und sprechen schließlich in der zweiten Hälfte des 3. Lebensjahres in der Ichform (vgl. Largo 1999).

3.4.2 Die Sprache

“Die Entwicklung von Sprachverständnis und Sprachproduktion ist im dritten Lebensjahr voll im Gange.”¹⁸ Die Kommunikation mit Erwachsenen ist unerlässlich, um Wortschatz, Grammatik und einen Sinninhalt aufzubauen. Nach dem telegrafischen Stil findet der Erwerb des Satzbauplans statt. Sätze mit Subjekt, Objekt und Prädikat, je nach Sprache in unterschiedlicher Reihenfolge, werden gebildet und allmählich kommen Nebensätze hinzu. Es entstehen noch viele Fehler. Die vorhandene “Wortschöpfung” zeigt aber, dass Kinder die Sprache nicht nur aufnehmen, sondern dass sie sich in einem kreativen Denkprozess befinden. Ein großes Interesse für erzählte Geschichten und Reime ist sehr auffällig. Die Sprachentwicklung ist jedoch von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Ein Ich-bewusstes Kind, das noch starke sprachliche Schwierigkeiten vorweist, erlebt dies als sehr frustrierend. Es verspürt einen riesigen Drang zur Wunschäußerung. Um den Verlust des Selbstwertgefühls zu vermeiden, müssen die Erwachsenen in dieser sensiblen Phase stark auf Mimik und Gestik des Kindes achten, um es besser verstehen zu können.

3.5 Das Kindergartenalter

3.5.1 Die Sozialisation

Der dritte Geburtstag ist meist mit dem Eintritt in den Kindergarten verbunden. Neben der Familie wird der Kindergarten zum zentralen Ort der Sozialisation des Kindes. (S. 6.2.1) Das Interesse für Gleichaltrige nimmt zu. Das Kind ist vermehrt in der Lage die Perspektive des anderen einzunehmen.

¹⁸ Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Herder Verlag, Freiburg im Br., 2005, S. 83

3.5.2 Die Fantasie

Bald sind die Kinder in der Lage in wechselnde Rollen zu schlüpfen. Fantasie und Realität vermischen sich. Die Dinge, die im Spiel vorkommen, werden als lebendig erlebt. Für den Erwachsenen ist es nicht immer klar, ob die Kinder nicht dazwischen unterscheiden können oder wollen. Starke gefährliche Gesellen gehören jetzt zur Fantasiewelt des Kindes. Es fürchtet sich vor Drachen oder Hexen, „doch träumt es davon sie gezähmt und seinem Willen unterstellt zu haben. Dann beschützen sie es, kämpfen siegreich an seiner Seite und trotzen mit ihm allen Gefahren.“¹⁹ Papa und Mama sind nicht mehr immer sofort erreichbar. Auseinandersetzungen, Trennungsängste, Verlustängste finden sich im Fantasienspiel wieder. Das Kind muss lernen mit sich und seinen Grenzen umzugehen.

3.5.3 Die Sprache

Die Sprachfähigkeit hat zugenommen und eine echte Verständigung ist meistens möglich.

Im dritten und vierten Lebensjahr kommen die „Warum-Fragen“, sowie die allmähliche Annäherung an unsere Standardsprache. Das Kind führt erste Dialoge und beginnt, durch den Umgang mit Erwachsenen und durch das Spielen (Rollenspiel) zu erzählen. Wird dem Kind durch die Zuhörer Interesse signalisiert, wird die Ausdauer im Erzählen erweitert.

Um den 5. Geburtstag herum sollten die Kinder alle Laute bzw. Lautverbindungen der deutschen Sprache korrekt aussprechen, sowie eine kleine Geschichte in grammatikalisch korrekten Sätzen nacherzählen können. Sie können sich mit anderen Personen unterhalten! Untereinander wird geplant, kommentiert, beratschlagt. Das Kind braucht jedoch weiterhin einen Freiraum um mit Sprache zu experimentieren. Fehler müssen erlaubt sein, sonst wird die weitere sprachliche Entwicklung gehemmt. Kinder finden großen Gefallen an witzigen Reimen wie z.B. „Ilse-Bilse“ und an absichtlich eingebauten Fehlern, wie z.B. in dem bekannten Kinderlied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“.

„Im Rahmen des darstellenden Spiels werden theatrale Methoden und Gestaltungsformen zum Zweck des Erlebens und des Gestaltens der Welt eingesetzt.“ (S. 2.3) Die Kapitelüberschriften im Werk von Gabriele Haug-Schnabel weisen auf mögliche Anknüpfungspunkte hin.

„Das Kind im ersten Lebensjahr – In der Welt heimisch werden

Das Kind im zweiten Lebensjahr – Die Welt erkunden

3. Lebensjahr – Sich in der Welt zurechtfinden

Das Kind im vierten und fünften Lebensjahr – sich mit der Welt auseinander setzen

Das Kind im sechsten Lebensjahr – die Welt erforschen und hinterfragen.“²⁰

Das darstellende Spiel, mit seinem „Erleben und Gestalten der Welt“ ist im guten Einklang mit

19 Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Herder Verlag, Freiburg im Br., 2005, S. 104

20 Haug-Schnabel, G. Bensel, J.: Kindergarten Heute, spezial Ausgabe „Entwicklungspsychologie“ 2004

dieser Weltanschauung des jungen Kindes.

4 Lernprozesse im Kleinkindalter

4.1 Was heißt Lernen?

Lernen bedeutet viel mehr als die gezielte Aneignung von Wissen aus Büchern in der Schule. „Lernen beinhaltet Veränderungen im Verhalten, in Einstellungen, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Gefühlen, die durch die Interaktion eines Organismus mit der Umwelt entstehen“ (Hiller, 1978).²¹ Der Begriff des lebenslangen Lernens weist auf unterschiedliche Lernformen, die im Verlauf des Lebens auftreten, hin. Diese zielen auf altersspezifische Lerninhalte. Wesentliche Lerninhalte der frühen Kindheit sind grundlegende Kompetenzen wie das Sprechen und soziale Fertigkeiten sowie lebenspraktische Fertigkeiten wie Essen oder Körperpflege. Das überwiegend implizite Lernen im diesem Alter wird durch biologische Reifungsvorgänge und von außen, hauptsächlich durch Eltern und Kindergarten, gesteuert.

4.2 Sprachentwicklung

Die Entstehung unserer Sprache ist eine evolutionäre Neuentwicklung und revolutionäre Leistung zugleich, die man bei keinem anderen Lebewesen findet. Beide Gehirnhälften sind für die sprachliche Verarbeitung verantwortlich. Wir wissen heute, dass das menschliche Gehirn so beschaffen ist, dass mehrere Sprachen erlernt werden können. Wir wissen weiterhin, dass sich die Erstsprache parallel zur Hirnreifung entwickelt und der Spracherwerb wichtige Anstöße zu Veränderungen des Gehirns gibt. Diese Entwicklung dauert in etwa bis zum 4. Lebensjahr. Hier machen wir die Beobachtung, dass Kinder, die 2 Sprachen gleichzeitig lernen, bis in dieses Alter hinein oftmals Schwierigkeiten haben, beide Sprachsysteme auseinander zu halten.

Das menschliche Gehirn ist weitgehend symmetrisch aufgebaut, und die beiden Hemisphären gleichen einander wie Spiegelbilder. Hinsichtlich ihrer Funktion und Leistung unterscheiden sich die beiden Gehirnhälften jedoch erheblich. Jede Gehirnhälfte ist für die Koordination und Steuerung der gegenüberliegenden Körperhälfte zuständig. Bei allen Rechtshändern ist die linke Hemisphäre im Wesentlichen für die Produktion und das Verstehen von Sprache sowie für das Lesen und Schreiben zuständig. Bei Linkshändern finden wir keine eindeutige Hirndominanz vor.

Die rechte Hirnhälfte beschäftigt sich mit dem Verarbeiten von Melodien, dem Erkennen und Interpretieren von Gefühlen. Beim Erwerb einer Zweitsprache übernimmt die rechte Hirnhälfte eine dominierende Rolle. Vermutlich ist während der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs die Verarbeitung von nonverbalen und prosodischen Eindrücken besonders wichtig und wirksam, weil Sätze und Wörter einer fremden Sprache häufig nicht sofort verstanden werden und daher

²¹ Winkel, S./Petermann, F./Petermann, U.: Lernpsychologie UTB Basics, Schöningh Verlag, Paderborn, 2006, S:11.

nur indirekt über andere Faktoren erschlossen werden können. Verstehensprozesse in der Anfangsphase sind daher stärker auf nonverbale Elemente der Sprache angewiesen. Die Kinder versuchen, aufgrund eines globalen Situations- und Kontextverständnisses, die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen zu erraten. Daher sind hier Elemente der Körpersprache und der Prosodie sehr hilfreich. So könnte man schlussfolgern, dass beim Erwerb der Erstsprache die linke, beim Erwerb der Zweitsprache, zumindest in der Anfangszeit des Spracherwerbs, die rechte Hirnhälfte dominant ist.

Die anfängliche Dominanz der rechten Hirnhälfte beim später einsetzenden Zweitspracherwerb geht mit zunehmender Kompetenz in der fremden Sprache mehr und mehr auf die linke Hemisphäre zurück.

Insgesamt gesehen wird die Verarbeitung von Sprache im Gehirn auch durch die familiären Bildungsinteressen, den Gebrauch spezifischer Sprachmuster, von der individuellen Lernsituationen und vom Alter des Kindes beeinflusst. Dies gilt beispielsweise für den Erwerb der Muttersprache, dem zwingend externe Anregungen und Unterstützungen zu Grunde liegen. Es bleibt in der Praxis sehr schwierig, diese sensible Phase genau zeitlich zu zuordnen. Es gilt zu merken, dass in jedem Alter und in jeder Entwicklungsphase nicht alles gleich gut gelernt werden kann. Darum ist die beste Strategie, die Kinder zu beobachten und herauszufinden, womit sie sich gerade beschäftigen.

4.3 Wie Kinder lernen

„Das Gras wächst nicht schneller wenn man daran zieht“

Afrikanisches Sprichwort

Der „hilflose“ Säugling entwickelt sich innerhalb weniger Jahre zu einem „selbständigen“ Menschen, der sich fortbewegen, mit Gegenständen umgehen, auf verschiedene Weise kommunizieren und der sein soziales Umfeld in den meisten Zügen begreifen kann. Der physische, der soziale, der emotionale, der sprachliche und der kognitive Entwicklungsbereich sind eng miteinander verbunden. Die Entwicklung in jedem Bereich wird von den anderen Entwicklungsbereichen beeinflusst. Wie kommt dieses Erlernen von wichtigen Lebenskompetenzen zustande, wie geht das Kind damit um und wie kann dieses erstaunliche Lernvermögen unterstützt werden?

4.3.1 Merkmale des kindliches Lernverhalten nach Largo²²

Ein Kind trägt in sich die treibenden Kräfte der Entwicklung. Reino H. Largo definiert in „Kinderjahre“ folgende Merkmale des kindlichen Lernverhaltens:

- die angeborene Neugier, die dem Kind das Interesse für seine Umwelt erschließt

²² Vgl. Largo, Remo H.: Kinderjahre, Piper Verlag, München 2006

- das entwicklungsspezifische Lernen, nach dem das Kind sich unter vielen Angeboten seiner Umwelt, dasjenige herausucht, welches seinem Entwicklungsstand entspricht. Die Entwicklung verläuft vom Einfachen zum Komplexen und von konkreten Erfahrungen zum abstrakten Denken.
- das Aneignen von Fähigkeiten durch Einüben: Der richtige Zeitpunkt dafür kann nicht von außen erzwungen werden. Das Kind übt es seinem Entwicklungsstand entsprechend solange, bis die Fähigkeit sitzt. Erst dann geht es von sich aus zum Nächsten über. Die Wiederholung trägt entscheidend zur Verinnerlichung und zur Verfeinerung der gewonnenen Einsichten bei. Außerdem bedient sie die emotionale Sicherheit des Kindes: Sie vermittelt nämlich das Bewusstsein der Stabilität der Welt.
- die Selbstbestimmung und Eigenkontrolle: „Für das Kind liegt der Anreiz des Lernens nicht im Endprodukt wie Fähigkeiten, Einsicht oder Wissen, sondern im Lernprozess selbst.“²³ Fehlschläge und Enttäuschungen bezeichnen den Weg zu neuen Erkenntnissen. Die vermehrten Versuche ermöglichen schließlich die Lösung des Problems. Diese Erfahrungen mit Erfolgen stärken das Selbstwertgefühl. Ein Eingreifen des Erwachsenen an dieser Stelle bedeutet oft für das Kind „Ich kann es besser.“ Eine hilfreiche Unterstützung bietet sich in Form von Zuwendung und kleinen Anregungen an. Z.B. nach dem Prinzip von Maria Montessori „Hilf mir meine Arbeit selbst zu tun“.

4.3.2 Drei Formen des Lernens²⁴

Soziales Lernen – die Nachahmung

Das soziale Lernen wird auch imitatives Lernen genannt. Es beruht auf der kindlichen Fähigkeit und Bereitschaft zur Nachahmung. Seinem Entwicklungsstand entsprechend, imitiert das Kind, was es wahrnimmt: Der Säugling kann zum Beispiel nur die Mundbewegung seiner über ihn sprechenden Mutter nachahmen. Mit 9 Monaten ist er dann in der Lage Laute der Sprache zu imitieren und möglicherweise erst mit 18 Monaten, wie die Großen mit dem Löffel zu essen.

Diese Bereitschaft zur Nachahmung spielt in verschiedenen Bereichen eine wichtige Rolle.

- Die Bildung der Persönlichkeitsstruktur beginnt durch gegenseitige Nachahmung schon in den ersten Lebenswochen. Die Eltern spiegeln liebevoll die Signale des Babys. Das Baby imitiert seinerseits das elterliche Ausdrucksverhalten. Mal ermutigend, mal beispielsweise erschreckend wird die elterliche Reaktion imitiert und zur eigenen gemacht. Die Imitation führt zur Identifikation und prägt die Persönlichkeitsbildung.

- Das Sozialverhalten wird stark geprägt. Das Kind beobachtet und erlebt erst die

23 Largo, Remo H.: Kinderjahre, Piper Verlag, München 2006, S. 225

24 Vgl. Largo, Remo H.: Kinderjahre, Piper Verlag, München 2006

engsten Bezugspersonen. Es erweitert mit den Jahren den Kreis seiner Aufmerksamkeit, beispielsweise auf größere Kinder im Kindergarten. Am eigenen Leib erlebt es, wie Bezugspersonen auf seine Bedürfnisse reagieren. Es beobachtet, wie Menschen miteinander umgehen. Mimik und Körperhaltung, Tonfall usw. setzt es im eigenen Körper und im Umgang mit seinen Mitmenschen um. Diese Bereitschaft zur Nachahmung ermöglicht die Sozialisation des Kindes. Wer ein gutes Vorbild abgibt, erspart sich viele Worte der Zurechtweisung.

- Die Sprache wird ebenso durch Nachahmung erworben. Die vertraute Person bringt Gegenstände und Handlungen mit Wörtern in Verbindung. Dadurch kann das Kind sich die Sprache aneignen.

- Der Erwerb von Kulturtechniken findet ebenso per Nachahmung statt. Der funktionelle Gebrauch von Gegenständen (Löffel zum Mund, Telefon ans Ohr ...) wird beobachtet und sobald die körperliche Entwicklung es ermöglicht, umgesetzt. Das Lernen vollzieht sich in vielen verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten. Kinder legen viel Wert darauf alles mit den Erwachsenen, im Garten oder im Haushalt, mit zu machen. Sie erleben es als eine positive Form der Zuwendung und machen dabei unzählige lehrreiche Erfahrungen.

Für die motorischen, lebenspraktischen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen steht der Erwachsene als starkes Vorbild dar. An ihm liegt es, das positive fördernde Beispiel abzugeben. Karl Valentin sagte dazu: "Wir können Kinder nicht erziehen, die machen uns eh alles nach."

Objektorientiertes Lernen – Das Experiment

Bei dem objektorientierten Lernen befasst sich das Kind mit Gegenständen und Raum. Es untersucht mit allen Sinnen die Gegenstände und entwickelt dabei grundlegende geistige Fähigkeiten, die ihm kein Erwachsener beibringen könnte. Die Vorform des Experimentierens erfolgt nach dem Zufallsprinzip: Das Schütteln der Rassel erzeugt Geräusche, die einen neuen Anreiz geben. Mit ungefähr einem Jahr werden peu à peu Experimente gezielt gemacht: Mit dem Löffel in den Teller schlagen, Muster in den Brei malen, Gegenstände runter werfen ... Oft sind es Abwandlungen von gelernten, nachgeahmten Handlungen, die vom Erwachsenen als Unfug bezeichnet werden. Diese selbständige Auseinandersetzung mit der Umwelt ist von großer Bedeutung in der Aneignung geistiger Fähigkeiten. Räumliches Vorstellungsvermögen entsteht zum Beispiel durch das Ablaufen von der Wohnung. Das Krabbeln und das Robben in allen Ecken, in Verbindung mit der visuellen und der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung, lassen das Kind die Größe vom Raum erfassen. Das Hin-und-her-Drehen von Gegenständen in alle Richtungen ist eine Anknüpfung an die dreidimensionalen Eigenschaften des Objektes, es bringt den Perspektivenwechsel näher und macht es möglich den Gegenstand zu erkennen, auch wenn dieser nicht mehr ganz sichtbar ist. Durch das Hantieren mit verschiedenen Gegenständen,

das Befüllen und Leeren von Behältern, das Bauen von Türmen ..., werden Gegenstände in Verbindung zueinander gebracht. Durch wiederholte Versuche und nach vielem Scheitern werden kausale Effekte begriffen. Das was für viele Eltern nach Ordnungssinn aussieht, wenn gegen Ende des 2. Lebensjahres Kinder Gabel und Messer zusammenrücken, ist ein Zeichen des Kategorisierens nach bestimmten Kriterien. Es handelt sich hierbei um ein ganz wichtiges menschliches Grundprinzip des Denkens.

Lernen durch Unterweisung

Das Kind lernt nicht nur durch Nachahmung von den Erwachsenen. Mit dem Erwerb der Sprache kommt die "Was- und Warum-Phase". Es will alles erfahren, und geht seiner Neugier nach. Es fordert die Erwachsenen heraus und will von ihnen erfahren, was es nicht versteht. Dieses Interesse ist mit dem 6. Lebensjahr so groß geworden, dass es bereit ist, die Schule zu besuchen und sich dort auf die Erwachsenen einlassen kann.

Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen sind die Gesundheit des Kindes, die ausreichende Zuwendung, die es bekommt und ein Gefühl der Geborgenheit. Körperliche und psychische Stabilität sind ausschlaggebend für die Entwicklung. Sollte man mit Kindern zu tun haben, die unter Deprivation leiden, ist es noch entscheidender, dass man ihnen eine Umgebung mit vielfältigen Möglichkeiten öffnet. Dort können sie sich neue Fertigkeiten aneignen, sie üben und festigen.

Die unterschiedlichen Formen des Lernens finden sich in den verschiedenen Spielformen wieder, die jedes Kind im Verlauf seiner Entwicklung durchlebt. Diese werden im sechsten Kapitel erläutert. Sie sollten die Basis für ein kindgerechtes Angebot der Theaterpädagogik sein und als Orientierung bei der Auswahl der Methoden des „Darstellenden Spiels“ dienen.

Für die Sprachförderung im Rahmen der Theaterpädagogik sind diese Aspekte für mich entscheidend. Zunächst betrachten wir dafür die Grundlagen der Sprachförderung in Kindertagesstätten.

<p><i>„Alles was wir dem Kind beibringen, kann es nicht mehr lernen“ J. Piaget.</i></p>	<p><i>„Die Theaterpädagogik will den Menschen nicht belehren, sondern ihm die Möglichkeit der freien Selbstentfaltung bieten, um in ihm eigenschöpferische Prozesse in Gang zu setzen (Grotowski), die ihn die Welt sehen lassen, wie sie ist: veränderbar! (Brecht)“²⁵</i></p>
---	--

25 Ehlert, D: Theaterpädagogik. Lese- und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen. München 1986. S.56

5 Sprachförderung

Kaum ein anderer Bildungsbereich steht derzeit so sehr im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte wie die Sprachförderung. Allerdings ist dabei seit einigen Jahren ein besorgniserregender Trend zur isolierten Förderung der sprachlichen Kompetenz zu verzeichnen. Die sogenannte „Sprachtrainingsmappe“ wurde in den 60er-Jahren schon heftig kritisiert. Die einseitige Konzentration auf das isolierte Üben von sprachlichen Fähigkeiten droht auch heute wieder. Die Frage, wie sprachliches Lernen im Kindergarten verankert werden kann, wird mit einer Fülle von sprachlichen Bildungs- und Förderungsvorschlägen beantwortet. Die strukturellen Aspekte von Sprache (wie grammatikalische Lerninhalte und sprachliche Handlungsmuster) und das Sprachprodukt des Kindes rücken ins Zentrum, während elementarpädagogische Konzepte eher die Unterstützung kommunikativer Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellen. Beide Zugangsweisen sind jedoch für die kindliche Sprachentwicklung bedeutsam.

5.1 Die verschiedenen Ebenen von Sprache und Kommunikation

Verschiedene Ebenen von Sprache und Kommunikation sind parallel und miteinander zu beachten. Für die Sprachwissenschaftler umfasst Sprache sowohl das Sprachverständnis, als auch die Fähigkeit zu sprechen. Die Sprachwissenschaft unterscheidet verschiedene Bereiche der Sprache (vgl. Kany/Schöler²⁶, Szagun²⁷):

- Die Prosodie - die rhythmische Gliederung von Spracheinheiten nach Wiczerkowski
- Die Artikulation und Lautbildung (Phonetik, Phonologie)
- Die Bedeutung (Semantik)
- Den Wortschatz (Lexikon)
- Die Wortbildung (Morphologie)
- Die Satzbildung (Syntax)
- Das sprachliche Handeln (Pragmatik)

Hinzu kommen kommunikative Kompetenzen sowie Gestik, Mimik und Körpersprache.

Als Grundprinzipien der Sprachförderung gelten sowohl der Aufbau einer Beziehung (vgl. Kapitel 3), damit die Kinder das Bedürfnis haben, sich mitzuteilen, als auch eine Förderung des Dialogs durch Blickkontakt, aktives Zuhören, Fragen stellen. Besonders junge Kinder, die wenig Möglichkeiten haben sich verbal auszudrücken, reagieren ganz sensibel auf Gestik, Mimik und Körpersprache. Sie benutzen es selbst um sich mitzuteilen. Diese Ausdrucksfähigkeit soll weiterhin geschult werden und von Seiten der Erzieher verstärkt

26 Kany, W./Schöler, H.: Fokus: Sprachdiagnostik, Berlin Cornelsen, 2007

27 Szagun, F.: Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim, Beltz, 2006

eingesetzt werden. Die nonverbale Kommunikation transportiert Informationen, die sich durch verbale Kommunikation häufig nur schwer ausdrücken lässt.

5.2 Sprachförderung am konkreten Beispiel einer Kindertagesstätte

Viele Materialien zur Sprachförderung, die es zu vergleichen gilt und die es den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen nicht leicht machen, ihrem Bildungsauftrag nachzugehen, drängen auf dem Markt.²⁸ Hier ein Beispiel aus der Kindertagesstätte, in der ich arbeite. Zur Zeit werden dort zwei unterschiedliche Ansätze parallel angewandt:

- Das Würzburger-Trainingsprogramm

„...Kinder im Vorschulalter haben in der Regel eine gut verständliche Umgangssprache, verfügen über einen ausreichenden Wortschatz und verwenden eine weitgehend korrekte Grammatik. Die Kinder können also problemlos mit ihrer Umgebung kommunizieren. Vielen fällt jedoch schwer, das von ihnen Gesagte in einzelne Wörter, Silben und Laute aufzuteilen. In der Schule sollen sie dann möglichst schnell begreifen, dass Laute von bestimmten Zeichen, den Buchstaben, repräsentiert werden. Das Trainingsprogramm bietet vielfältige Übungen, durch die Vorschulkinder in spielerischer Weise lernen, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache zu erkennen (= phonologische Bewusstheit). Dadurch wird den Kindern der nachfolgende Schriftspracherwerb in der Schule wesentlich erleichtert ...“ Mit diesen Worten wirbt Annette Küspert für ihr Sprachtrainingsprogramm „Hören lauschen lernen“ und zielt auf die phonologische Bewusstheit ab.

- „Wir verstehen uns gut“

In der Vorstellung eines zweiten Sprachförderprogramms von Elke Schlösser lese ich: *„...In immer mehr Kindertageseinrichtungen und Grundschulklassen werden Kinder betreut, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Und auch vielen deutschen Kindern fehlt es an Wortschatz und sprachlicher Gewandtheit. Für sie bietet das Sprachprogramm "Wir verstehen uns gut" in spielerischen Bausteinen die Möglichkeit, ihren Sprachstil zu verbessern und damit an ihrem täglichen Umfeld aktiv teilhaben zu können...“* In ihrem Buch „Wir verstehen uns gut - spielerisch Deutsch lernen, Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder“ liegt der Schwerpunkt auf dem Wortschatz.

Manche durch ein „Screening“ gefilterte „Risikokinder“ nehmen in den letzten 20 Wochen ihrer Kindergartenzeit täglich an dem Würzburger-Trainingsprogramm von A. Küspert teil. Weitere

28 Vgl. die Übersicht über Konzepte, Projekte und Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung im Kindergarten von Jampert 2006 „Sprachliche Förderung in der Kita.“ Berlin: Das Netz.

4- bis 6- jährige Kinder, bei denen die Erzieherin Sprachdefizite erkannt hat, gehen 2 bis 3 Mal pro Woche mit einer externen „Sprachkraft“ zur Sprachförderung. Diese benutzt hauptsächlich die in der Einrichtung angeschaffte Methode von Elke Schlosser. Es ist keine Ausnahme, wenn Vorschulkinder an beiden Fördereinheiten teilnehmen. Im Alltag erlebt man dann, wie diese Kinder immer wieder aus Spielsituationen in ihrer Gruppe herausgerissen werden, um eine Sonderförderung zu erhalten.

5.3 Defizit- oder Kompetenzansatz?

Sprachliche Förderung verfolgt in der Mehrzahl der Konzepte einen Ausgleich sprachlicher Defizite. Die Norm-Sprache der Förderkonzepte orientiert sich oft an der Erwachsenensprache bzw. an schriftsprachlichen Normen, obwohl die Sprache der Kinder sich in einem kommunikativen Rahmen bewegt und sich in einem dynamischen Entwicklungsprozess befindet. Besonders kritisch ist die Auswirkung der sprachlichen Normierung im Kontext der Mehrsprachigkeit zu sehen. Mehrsprachige Kinder werden mit dem einzig gültigen „Maßstab Deutschkompetenz“ wahrgenommen. Ihre vorhandenen (erst)sprachlichen Fähigkeiten und die damit verknüpften Kompetenzen werden nicht ausreichend berücksichtigt. Bedauerlicherweise, ganz subjektiv von mir interpretiert, insbesondere dann, wenn die Erstsprache nicht zu den „noblen“ westlichen Weltsprachen wie Französisch oder Englisch zählt.

Sprache steht in enger Verbindung mit der kognitiven Entwicklung und der sozial-emotionalen Situation, in der sich ein Kind befindet. Die Einschätzung und Bewertung des sprachlichen Verhaltens eines Kindes ist insofern in Beziehung zu setzen zu seinem intellektuellen Entwicklungsstand und zu seiner sozialen Situation in der Gruppe, sowie seiner Gefühlslage. Die Bereitschaft eines Kindes, sich aktiv sprachlich zu engagieren, hängt stark von der Beziehung zu einer Vertrauensperson ab, so wie von der Bereitschaft der Erwachsenen, Äußerungen und Meinungen von ihm tatsächlich ernst zu nehmen. Im Fall von „Migrantensprache“ hat die Präsenz einer muttersprachlichen Erzieherin in der Einrichtung eine positive Wirkung. Dieses ist glücklicherweise unter bestimmten Voraussetzungen in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten vorgesehen.

Kompetenzorientierung meint, das Kind mit seinen individuellen und entwicklungsbedingten sprachlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen in den Vordergrund zu stellen und das kindliche Sprachverhalten vor dem Hintergrund seiner Fähigkeiten zu verstehen.

Diese Haltung impliziert, dass die aktuellen sprachlich-kommunikativen Ausdrucksformen des Kindes als prinzipiell sinnvoll anerkannt und akzeptiert werden. Erst auf der Basis dieses Verständnisses kann darüber nachgedacht werden, wie dem Kind ggf. die Kommunikation erleichtert, seine Möglichkeiten erweitert werden können.

Nonverbale und gestische Kommunikation ist besonders für Kinder, die dabei sind eine zweite Sprache zu erwerben, von großer Relevanz. Über Mimik, Gestik und Verhalten lässt sich eine nonverbale Kommunikation mit den Kindern aufbauen. Auch sie ist ein Bestandteil der Sprachförderung. „Sie können in Gruppenprozesse einsteigen, was ihnen ein Stück Außenseiterdasein nimmt.“²⁹

Kompetenz- statt Defizitansatz

Die früh-kindliche Lebensphase gilt als eine Zeit, in der Kinder besonders prädestiniert und bereit für die Aneignung von Wissen sind. (Vgl. Entwicklung- und Lernforschung, Kap. 2 u. 4) Diese Forschungsergebnisse geben die Orientierung für einen notwendigen Paradigmenwechsel in Sachen sprachlicher Förderung. Grundlegend für sprachliche Bildung soll ein von einer guten Kind-Erwachsenen-Bindung ausgehender Kompetenzansatz sein, der an den Fähigkeiten und Interessen der Kinder anknüpft. Darauf basierend kann eine spezifische sprachliche Förderung für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen organisiert werden. Nicht Sonderprogramme mit dem Bezug auf unzureichende Sprachentwicklung sind als Ausgangspunkt oder Zielsetzung einer sprachlichen Bildung zu verfolgen, sondern eine sprachliche Bildung für alle Kinder.

5.4 Eine ganzheitliche Sprachförderung für alle Kinder

„Das Kind versteht die Sprache, es spricht sie, denkt in ihr, denkt aber nicht an sie. Die Sprache ist das Medium für seine Ziele, nicht das Ziel selbst.“³⁰

Sprache wird in den frühen Phasen des Spracherwerbs erfahren und wird als Weiterführung und Differenzierung von Handlungen gebraucht. Wir konnten schon erkennen, dass Sprachentwicklung unmittelbar mit der Entwicklung der Wahrnehmung, der Motorik, des Denkens und des sozial-emotionalen Erlebnisbereiches des Kindes verbunden ist. In der Sprachförderung gilt es, Inhalt und Strukturen der Sprache und kommunikative Ausdrucksfähigkeiten des Kindes miteinander zu verknüpfen. In den Konzepten der Sprachförderung scheint mir dieses Grundprinzip zu wenig beachtet: Die meisten Förderprogramme arbeiten mit Bildmaterial, über das gesprochen wird. Bilder erzeugen zwar die Vorstellung von Bewegungen, aber die Bildbetrachtung provoziert die Bewegung nicht. Beim Bildbetrachten werden nur die Augen aktiviert, nicht der ganze Körper. Sprachförderung sollte eingebunden werden in den Kindergartenalltag und unbedingt verbunden werden mit anderen wesentlichen Bildungsbereichen. Nur so werden die Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt, die weniger an der Sprache an sich Interesse haben, sondern sie als

29 Aktas C.: Zweisprachige Kinder im Kindergarten, Kindergarten Heute, 2002, S. 5

30 Wieczerkowski, „Zur frühen Zweisprachigkeit“, 1965

Mittel zum Zweck benutzen.

Was bedeutet ganzheitliche Sprachförderung? „Setzt man dem Begriff der Ganzheitlichkeit dem Begriff der Isolierung entgegen, so wird deutlich, wie die Förderung nach einer ganzheitlichen Sprachförderung zu verstehen ist.“³¹ Eine ganzheitliche Sprachförderung berücksichtigt entwicklungspsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse über kindliche Lernprozesse. Intuitives Sprachlernen erfolgt im Kontext von Handlungen. Eine im Gesamtkonzept einer Einrichtung eingebettete Sprachförderung sollte sich von Anfang an an alle Kinder richten und nicht im letzten Jahr vor der Einschulung im „Kabuff“ für „Benachteiligte“ stattfinden. So könnte sie von Beginn an zum Aufbau freundschaftlicher Beziehungen zwischen den Kindern beitragen und kreative Prozesse unterstützen.

5.5 Der theaterpädagogische Zugang

Wenn ich von Kindern ausgehe, die dabei sind Deutsch als Zweitsprache zu erwerben, ist es wichtiger als Förderstunden, die immer nur wenige Stunden in der Woche umfassen können, diese Kinder in die Kindergruppe zu integrieren und ihnen den alltäglichen Umgang in der fremden Sprachumgebung zu ermöglichen. Dafür sind im Umgang mit fremdsprachigen Kindern die kommunikativen Fähigkeiten anzusprechen und zu fördern, über die diese Kinder außerhalb der Sprache verfügen, also die breite Palette nonverbaler und gestischer Verständigung. Das stellt vor allem an die Fachkräfte einige Anforderungen, da diese Ausdrucksweisen aufgrund kultureller Prägung hierzulande sehr zurückgedrängt sind. Die gestische und spielerische Darstellung, die den Sinn des Gesagten so weit wie möglich vermittelt, stellt in Verbindung mit der sprachlichen Äußerung eine wirksame Lernsituation dar.

- Der kompetenzorientierte Ansatz,
- das Zusammenspiel von Wahrnehmung, Bewegung, Ausdrucksformen und Sprache,
- das miteinander Spielen und Handeln von Kindern und Erwachsenen in einem geschützten Rahmen,

sind zentrale Elemente einer kindgerechten Sprachförderung von Kindergartenkindern. Diese Schlüsselemente finden sich in der Theaterpädagogik und insbesondere im Darstellenden Spiel wieder.

An welche Kinderspielformen bei darstellendem Spiel in dieser Altersklasse angeknüpft werden kann, erläutere ich im folgenden Kapitel.

31 Lentes, S. „Ganzheitliche Sprachförderung.“, Betz Verlag, Weinheim u. Basel 2004, S.9

6 Spielend sprechen lernen

6.1 Wie Kinder spielen - Drei Spielformen nach Piaget

Die Klassifizierung der Spielformen fällt von einem Pädagogen zum anderen unterschiedlich aus. Meistens sind es die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Bereichen, die anders gesetzt werden, so dass der eine oder andere Aspekt anders einsortiert wird. Im Rahmen dieser Arbeit ist es meiner Meinung nach irrelevant auf solche Feinheiten einzugehen. Wichtiger erscheint es mir zu wissen, wie Kleinkinder spielen, um mit ihrer natürlichen Entwicklung bewusst theaterpädagogisch zu arbeiten. So habe ich die Einteilung von Jean Piaget gewählt, um diese Formen zu erläutern.

6.1.1 Übungsspiele

Die ersten Spiele des Kindes nennt Piaget Übungsspiele. In der Pädagogik werden sie nach Bühler auch Funktionsspiele genannt. Bis zum Alter von 3 Jahren spielen sie eine zentrale Rolle. Drei Phasen lassen sich unterscheiden: das Spiel aus reiner Lust am Erleben der Funktion (Freude an der Bewegung der Finger beim Säugling); dann das erforschende Spiel zur Befriedigung von Neugier (Spiel mit der Rassel verursacht Freude an der Bewegung und am Geräusch) und schließlich funktionale Spiele, bei denen etwas verändert und geformt wird (Kneten). Übungsspiele gehen fließend in Konstruktionsspiele über. Das Kind wiederholt einfache Handlungen und übt lustvoll seine zunehmenden Fähigkeiten. Das Übungs- oder Funktionsspiel begleitet uns ein ganzes Leben lang, selbst wenn andere Spielformen längst hinzugekommen sind. Zum Beispiel, wenn der Vater aus Lust und Neugier, nicht aber aus Notwendigkeit ausprobert, wie der neue Roller seines Kindes funktioniert. Es ist vor allem gekennzeichnet durch ein lustvolles Erproben der Motorik und der Sinne.

6.1.2 Symbolspiele

Symbolspiele beginnen im zweiten Lebensjahr. Sie werden oft als die eigentliche kindliche Spielform bezeichnet. Im Symbolspiel geht es um fiktive Darstellungen und Handlungen, um die Verwandlung von Gegenständen und Personen. Das Kind entdeckt die Welt der Vorstellungen und der Wünsche. Die Spielgegenstände werden nach den eigenen Spielzielen gedeutet. Der Löffel wird zum Auto umfunktioniert und im nächsten Augenblick ist er ein Hund geworden. Die Fantasie des Kindes orientiert sich an seinem Umfeld. Die vorgestellten Gegenstände, Situationen und Personen lassen die unerreichbare Realität fiktiv greifbar werden. Man spricht von „so tun als ob“. Das Rollenspiel entwickelt sich fließend aus den einfachsten Formen des Symbolspiels. Wenn sich das Kind beim Rühren im Eimer als „kochend“ erlebt spielt es noch ein Symbolspiel. Es ist weder Koch noch Hausfrau, aber es „kocht“. Wenn es kurz darauf seine Puppe nimmt und sie mit zur Flasche umfunktionierten Bauklötzen füttert und mit ihr erzählt dann fühlt es sich als Mutter. Das Kind ist in die Mutter-Rolle geschlüpft. Schon

handelt es sich um ein einfaches Rollenspiel. Auf die unterschiedlichen Stufen des kindlichen Rollenspiels werde ich unter Punkt 6.2.3 detaillierter eingehen.

6.1.3 Regelspiele

Das Regelspiel ist laut Piaget die dritte Hauptform des Spiels. Eine erste Selbstverpflichtung ist schon bei entwickelten Übungsspielen zu erkennen. Die Struktur des Regelspiels ist durch selbst erdachte, gemeinsam verhandelte oder durch vorgegebene Regeln bestimmt. Dabei kontrollieren die Mitspieler das Einhalten der Spielregeln. Auf der einen Seite weist die Praxis von Regelspielen auf eine bestimmte Sozialisationsfähigkeit des Kindes hin, auf der anderen Seite unterstützt sie diese Sozialisation.

Die verschiedenen Spielformen sind zugleich Elemente der Theaterpädagogik. Sie werden sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen angewendet. In der Arbeit mit jüngeren Kindern ist es für den Theaterpädagogen besonders wichtig, den Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen und den Schwierigkeitsgrad der angewendeten Methoden entsprechend anzupassen.

6.2 Das Rollenspiel

„Meist gründet sich der theaterpädagogische Bezug zur Theatralität von Kindern auf die Signifikanz des sozial-realistischen Rollenspiels im Kindesalter. Diesem Spiel wird eine entwicklungspsychologisch hohe Bedeutung zuerkannt. Dass das sozial-realistische Spiel nur eine Form unter vielen anderen ist, wird dabei leicht übersehen. Es hat mit seiner Manifestation in Spielen mit fester Rollenaufteilung (Vater-Mutter-Kind) und der direkten Nach- oder Vorahmung einer Realität (auch über Puppen oder Figuren) nur den prägnantesten Bezug zum traditionellen Theater.“³²

6.2.1 Die Bedeutung der Sozialisation

„Die Häufigkeit und Intensität der Sozialerfahrungen, der Austausch mit Erwachsenen und Kindern der Umgebung entscheiden über die sozialen Fähigkeiten der Kinder in hohem Maße.“³³

Der Psychologe William Stern hat 1921 beschrieben, wie Kinder schon mit zwei Jahren durch ihre Nachahmungsfähigkeit in eine Spielgemeinschaft mit Erwachsenen oder anderen Kindern hineingezogen werden. Das Kleinkind wird vom Spielgeschehen angesteckt, imitiert, macht mit und wirkt dadurch auch auf die anderen zurück. Diese Phase der „sozialen Ansteckung“ ist eine Art von Gruppensuggestion. Das sinkende Einstiegsalter von Kindern in Tageseinrichtungen hat sicherlich das durchschnittliche Entwicklungsalter in den verschiedenen Phasen nach unten

32 Wenzel, K., Kinderspiel. In: G. Koch/M. Streisand (Hrsg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik, Berlin, Schibri Verlag, S.159

33 Flitner, A.: Spielen-Lernen, Piper Verlag, München 1972, S.96

gedrückt.

In der nächsten Phase der Entwicklung, die durch den Besuch von Kindereinrichtungen gefördert wird, entsteht die Fähigkeit des Kindes an Kreis- und Reigenspielen teilzunehmen. Das Kind wird „durch die Chorwirkung affiziert und von dem Rhythmus, der kollektiven Bewegung, den Ausdrucksformen in diese Gemeinsamkeit hereingezogen.“³⁴ In Kreisspielen lernen die Kinder in einem zweiten Schritt sich abzuwechseln. Eins nach dem anderen wiederholen sie z.B. ein Klatschen. In einem weiteren Schritt macht jedes Kind etwas anderes, wenn es an der Reihe ist. Die eigene Spontaneität wird in einem geregelten Spiel gefördert. Später kommt es zu einer Aufgabenteilung: einer sucht die anderen, die sich versteckt haben. Weitere Stufen stellen dann vorbereitete Rollenspiele dar, die laut Stern Ansätze zu einem regelrechten Szenen- oder Theaterspiel enthalten.

6.2.2 Die Entwicklung des spontanen Rollenspiels

Die grundlegendste Voraussetzung für die Fähigkeit zum Rollenspiel ist die Unterscheidung zwischen Ich und Nicht-Ich. Dies bedeutet die Möglichkeit einer Vertauschung von Ich und Nicht-Ich, indem das Kind in die Rolle eines anderen oder eines Gegenstandes schlüpft. Das Kind ist bereits mit zwei Jahren in der Lage sich in folgenden Rollenspielen auszudrücken:

- Einfache pantomimische Darstellungen,
- Erste Rollen vom Typ „wau-wau“,
- Die Zuschreibung von Rollen an Gegenstände (z.B. Klorolle gleich Fernglas),
- Die Personifizierung von Rollen an Gegenstände (z.B. Stuhl gleich Hund).

Beim spontanen Rollenspiel wählt das Kind aus eigenem Antrieb reale oder fiktive Spielpartner und entwickelt mit oder ohne Material eine Spielhandlung. Das Kind wechselt dabei die Perspektive und kann sich von unterschiedlichen Standpunkten aus orientieren. Das Kind ist in der Lage jemand anders zu sein. Mit etwa drei Jahren erprobt es die Fähigkeit, so handeln zu können wie jemand anders. Das Kind variiert oder wiederholt das Spiel ohne direkte äußere Einflüsse solange es ihm Spaß macht. Es wählt bewusst oder unbewusst Inhalte, die es beschäftigen und einer Verarbeitung bedürfen. (Konfliktsituationen, Begegnungen....) Mit zunehmendem Alter entwickelt sich das Spiel mit realen Partnern von einem einfachen Parallelspiel zu einem Sozialspiel. Die Erfahrungen mit dem Spielpartner sind Quelle unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten und Strategien, die für das Leben in der Wirklichkeit hilfreich sein werden.

6.2.3 Rollenspiel und Sprachentwicklung

Im Rollenspiel bedingen sich die Aneignung von Sozialkompetenzen und die Entwicklung der Sprache gegenseitig. Unter anderem ermöglicht die Entwicklung der Sprache dem Kind neue Möglichkeiten des Zusammenspiels.

34 Flitner, A.: Spielen-Lernen, Piper Verlag, München 1972, S. 97

Mit der heranwachsenden Fähigkeit zur Metakommunikation in der Mitte des vierten Lebensjahres wird in zunehmendem komplexeren Maß vereinbart, was und wie gespielt werden soll, bis hin zu drehbuchartigen Regieanweisungen für das gemeinsame Rollenspiel.³⁵ Der Spielablauf kann in Worten geplant und strukturiert werden. Schließlich gelingt es dem Kind in seinem Spiel auch, andere etwas sein zu lassen und sich entsprechend zu verhalten. Formen der Metakommunikation beim Sozialspiel von Kindern (aus Oerter & Montada 2002)³⁶:

- *Ausagieren*: Während der Spielhandlung selbst wird mitgeteilt, was man gerade spielt.
- *Versteckte Kommunikation*: Sie wird absichtlich im Spiel hervorgehoben, ohne explizit auf eine Vereinbarung hinzuweisen. So versucht die Schwester den jüngeren Bruder in einem Friseurspiel zum Mitspielen zu veranlassen indem sie ihn erinnert: „Du bist zum Friseur gekommen oder nicht?“
- *Geschichten erzählen*: Ein Handlungsvorgang wird mehr erzählt als ausagiert, wobei das Kind oft in eine Art Singsang verfällt. Ein Mädchen sagt zu seiner Mutter: „Ich reise nach Griechenland zu meinem Freund“ und läuft in die andere Ecke des Zimmers.
- *Unterstreichen*: Eine Handlung wird verbal kommentiert oder beschrieben. Im Friseurspiel sagt das Mädchen während es die Kundin kämmt: „Ich kämme Sie jetzt schön.“
- *Vorsagen*: Ein Spieler bricht aus dem Spielrahmen aus und teilt dem Partner mit veränderter Stimme etwas mit. In einem Verkaufsspiel sagt die Verkäuferin zur Kundin: „Du mußt jetzt zahlen!“
- *Implizite Spielgestaltung*: Durch Äußerungen wird der Spielrahmen näher bestimmt, ohne dass das Spiel explizit vereinbart wird. Im obigen Friseurspiel erklärt das Mädchen: „Ich bin der Friseur!“, der kleine Bruder dagegen: „Nee, ich!“
- *Explizite Spielgestaltung*: Nun werden explizite Spielvorschläge gemacht mit Formulierungen wie: „Wir spielen jetzt...“ oder „Jetzt tun wir so, als ob ...“

35 Vgl. Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Herder Verlag, Freiburg im Br., 2005, S. 97

36 Haug-Schnabel, G./Bensel, J.: Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Herder Verlag, Freiburg im Br., 2005, S. 97

Abbildung 4: Entwicklung des Rollenspiels (vgl. Götte 1984:36)

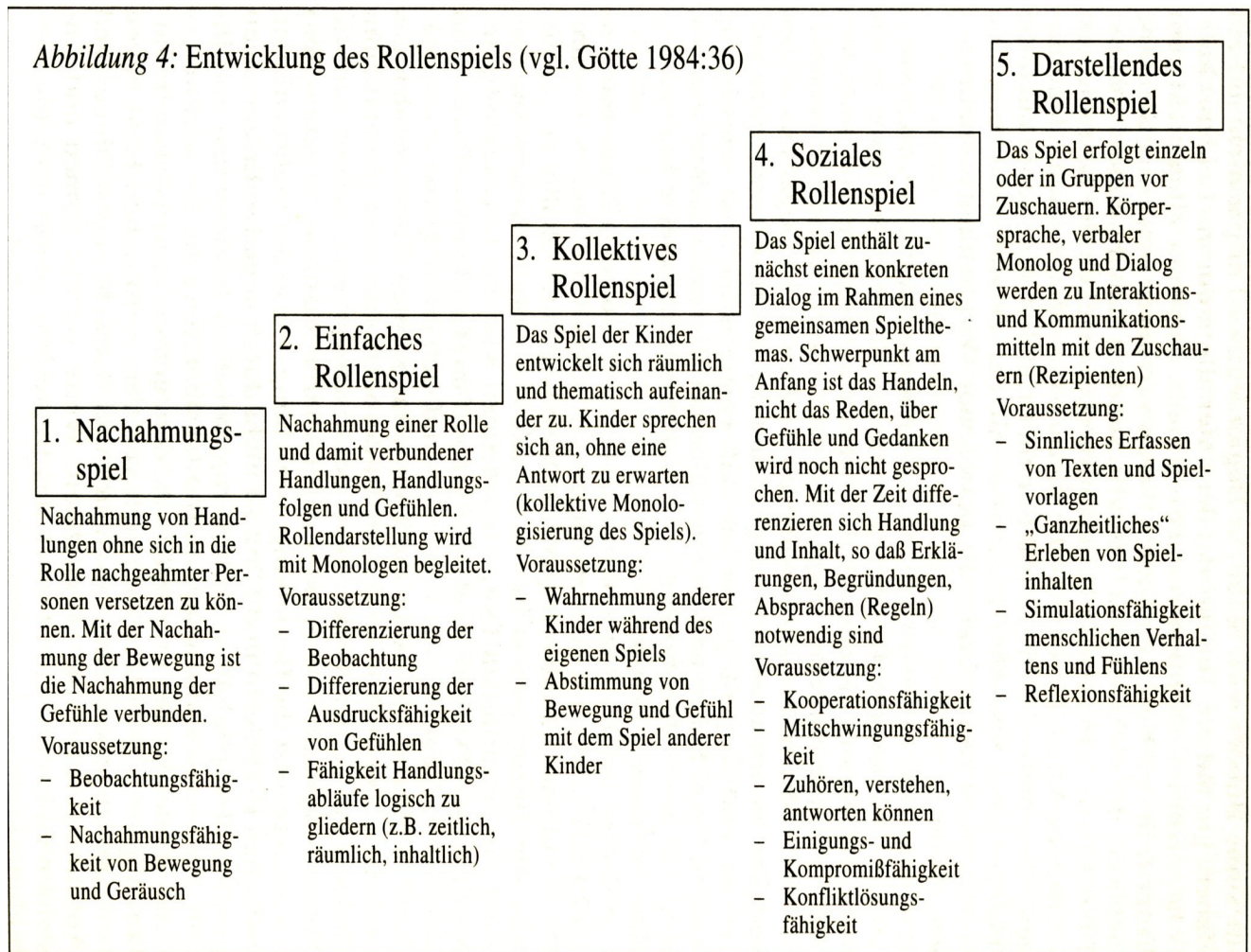


Abbildung aus „Spieltheorie und Spielpraxis“, Renner M., Lambertus Verlag 1997, S.63

6.2.4 Spielraum, „Regieraum“, Realität – drei Aktionsräume

Zwischen der Innenwelt des Kindes und der Außenwelt findet das Rollenspiel in einem „intermediären Raum“, auch „Hüllschicht“ genannt, statt.³⁷ Diese Hüllschicht trennt und verbindet zugleich beide Bereiche.

Der „Regieraum“ ist das wichtige Verbindungsglied zwischen Spiel und Realität. Im „Regieraum“ tauschen sich die Spieler über ihre inneren und äußeren Realitäten aus. Sie legen Spielthemen, Spielstrukturen und Rollen fest. Sie äußern sich zu Eindrücken, Gruppenstrukturen und Gruppenprozessen.

Der Umgang mit dem „Regieraum“ ist auch ein wichtiger Aspekt der sozialen Funktion des Spiels. „So wie sie lernen, Innenwelt und Außenwelt zu trennen (und voneinander getrennt zu halten), so lernen sie Spielebenen und Realitäten voneinander zu trennen und beides durch den „Regieraum“ miteinander zu verbinden.“³⁸

37 Vgl. Fritz, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels, Juventa Verlag, Weinheim und München 1972, S.74

38 Fritz, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels, Juventa Verlag, Weinheim und München 1972, S.74

6.3 Spielen und Lernen

Wie „Spielen“ und „Lernen“ im Verhältnis stehen wird immer noch stark diskutiert. Lernen ist kein Wesensmerkmal von Spiel. Kinder gehen im Spiel ihren Interessen und Bedürfnissen nach und haben dabei nicht die Absicht zu lernen. Und trotzdem lernen Kinder beim Spielen! Sie erschaffen spielend ihre eigene Wirklichkeit und erkennen ihr Potential zur Bewältigung von verschiedenen Situationen. Sie verwandeln ihre Umwelt und eignen sich dabei neue Fertigkeiten und Fähigkeiten an.³⁹

In den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz wird das Spiel, unter den methodischen Aspekten der Kindertagesstätten als Lern- und Erziehungsfeld, als Lernform bezeichnet:

„Das Spiel ist die wichtigste Lernform der Kindertagesstätte, da es insbesondere für die Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen die am meisten entsprechende Form des Handelns ist.“

Die pädagogischen Angebote sollen vorwiegend aus Situationen entwickelt werden, die für die Kinder bedeutsam sind. Die Verfasser fügen hinzu, dass dieses situationsorientierte Lernen sich gut in Projekten verwirklichen lässt.⁴⁰

Mit dem vollzogenen spontanen Rollenspiel als „Krönung“ der Spielentwicklung bei Vorschulkindern, lässt es sich nicht verleugnen, dass das Kinderspiel sich über die ersten 5 Lebensjahre eines Menschen zu einer dem Theaterspiel nahen Spielform entwickelt. Die daraus resultierende Entwicklung, insbesondere im Bereich der sozialen Kompetenzen und Sprachkompetenzen, ist beeindruckend. Die Rolle der Erzieherin an dieser Stelle ist oft entscheidend.

Die Ergebnisse von Smilanskys Experiment über die Wirkung des sozialdramatischen Spiels auf sozial benachteiligte Vorschulkinder (1968) stellten schon diese Wichtigkeit heraus. So „... wurde also das direkte Anregen und Mitspielen“, von Erziehern bzw. Spielleitern, als „die im Vorschulalter wirksamste pädagogische Hilfe zur Bereicherung eines unterentwickelten Rollenspielverhaltens festgestellt.“⁴¹ „Interessanterweise ist auch das Sprachverhalten bei der zweiten und dritten Gruppe (*mit Teilnahme des Spielleiters ans Spiel der Kinder*) deutlich entwickelt worden.“⁴² Auch der Zusammenhang von Handeln und Sprechen in vertrauter Atmosphäre, der bereits erwähnt wurde, ist an diesem Beispiel wieder deutlich geworden und wird uns bei der Sprachförderung weiterhin begleiten. Zudem ist Sprache zunächst an das zwischenmenschliche Gespräch und das gemeinsame Handeln gebunden. Die Sprachbeherrschung kann deshalb nur in der Begegnung und dem Austausch mit Anderen

39 Vgl. Fritz, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels, Juventa Verlag, Weinheim und München 1972, S. 128-129

40 Vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Belz Verlag, Weinheim und Basel 2004, S. 84-90

41 Scheuerl H. (Hrsg.): Das Spiel Theorien des Spiels Band 2, Betz Verlag, Weinheim u. Basel 199, S. 215

42 Flitner, A.: Spielen-Lernen, Piper Verlag, München 1972, S. 107

gelernt und verbessert werden. „Der Gebrauch der Sprache lässt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen“.⁴³

Die Theaterpädagogik bietet eine breite Palette von Methoden an, die es gilt situationsabhängig bewusst anzusetzen. Zur Sprachförderung aller Kinder habe ich das gestische Erzählen von Geschichten ausgewählt. Im folgenden Kapitel möchte ich diese Wahl begründen.

7 Geschichten „gestisch“ erzählen als Sprachförderung

Ausdrucksformen, darunter die Sprache spielen beim Theaterspielen eine wichtige Rolle und können dadurch besonders eingeübt werden. Die Spielbereitschaft von „Unter-6-jährigen“ ist in der Regel so groß, dass die Ankündigung eines Theaterspiels in einer Kindergartengruppe mit großem Jubeln begrüßt wird.

Der übliche Zugang zu Stücken im Kindergarten ist oft nicht sehr produktiv und effizient. Erzieherinnen lesen einen Text, den sie für den Anlass besonders geeignet finden, vor. Doch bald gefällt dem Einen oder Anderen die Geschichte nicht mehr, manche verstehen sie kaum. Das Einüben des Textes wird bald zur schwierigen Prozedur. Nicht jedes Kind versteht um was es geht, viele sind nicht in der Lage, die Zusammenhänge der Handlung zu überblicken. Die Schwierigkeiten führen dazu, dass viele Spieler plötzlich nur noch zuschauen und die Textpassagen beim Spiel an die Kinder, die schon längst aus ihrer Rolle ausgestiegen sind, zugeflüstert werden müssen. Nun stellt sich die Frage, wie die einzelnen Kinder besser in den Prozess einbezogen werden können.

7.1 Warum sollte man Kindern Geschichten erzählen?

Im Gegensatz zu Videokassetten und Fernsehprogrammen teilt sich beim Erzählen der Erzähler selbst mit. Erzählend tritt er in eine dichte und wechselseitige Kommunikation mit den Kindern ein. Schon damit sie die Geschichte verstehen, aber auch weil sie dann flotter und lebendiger von der Zunge geht, macht er Gesten und spielt die vorgeführten Personen nach. Damit exponiert er sich. Es ist diese körpernahe Sprache, die Kinder anzieht und die ihnen vieles über den Erzähler mitteilt, das gar nicht in der Erzählung selbst auftaucht. Hinterher haben sie nicht nur eine amüsante Geschichte gehört, sondern auch einen Menschen besser kennen gelernt. Durch das Erzählen ist eine Beziehung geschaffen worden.

7.2 Mit Gestik und Spiel Bilder erzeugen⁴⁴

Die „Zuhörer“ einer Erzählung sind eigentlich Zuschauer, denn sie folgen dem Erzähler auch mit den Augen. Beim „Geschichten erzählen“ geht die gestische und spielerische Darstellung über den sprachbegleitenden nonverbalen Ausdruck eines Alltagsgesprächs hinaus. Damit sie seiner Erzählung folgen, muss der Erzähler die Zuhörer aus dem Hier und Jetzt des Erzählens in

43 Bruner, J. Wie das Kind sprechen lernt, Bernd, 1987, S.107

44 Merkel, J.: www.Erzählkabinett.de

das Dort und Damals der Erzählung entführen. Durch Gestik, Mimik und Körpersprache entstehen einfache Bilder, die es dem Zuschauer erleichtern von der Gegenwart in die fiktive Welt der Geschichte zu gelangen. Mit allen Sinnen taucht er peu à peu in die Fiktion ein und erlebt eine neue imaginäre Welt. Dies entspricht dem Alltag, wo sich das Kind mit allen Sinnen seine Welt erschließt.

Es sind vor allem zwei Spielelemente, die beim lebendigen Erzählen den sprachlichen Text untermalen: das Anspielen der handelnden Personen und die Gesten die den Text illustrieren. Beide Spielelemente helfen auf ihre Weise, die reale Gegenwart zurücktreten zu lassen und in die fiktive Gegenwart der Erzählung einzutauchen. In beiden Fällen handelt es sich um reduzierte Darstellungen. Rollen, die im darstellenden Spiel ausgeführt werden würden, werden beim Erzählen nur an den entscheidenden Stellen der Handlung oder eines Dialoges kurz angedeutet. Jede Person erhält dabei eine typische Haltung, einen Gesichtsausdruck und/ oder eine eigene Stimme, um sie zu kennzeichnen. Der Erzähler springt ständig von der einen Rolle in die Nächste. Bildhafte Gesten werden noch bruchstückhafter eingesetzt: Der Erzähler nimmt ein Element aus einem Gesamtbild und ahmt es mit einer Handbewegung oder einer anderen körperlichen Ausdrucksweise nach.

Gestisch und spielerisch zu erzählen, ist nicht nur irgendein Trick, die Kinder bei Laune zu halten; es hilft ihnen, die Erzählung genauer zu begreifen und fördert zugleich ihre sprachlichen Fertigkeiten. Bei Drei- bis Vierjährigen ist es sinnvoll sichtbare Gegenstände zu benutzen. Die Kinder können den gedanklichen Sprung vom sichtbaren zum gemeinten Gegenstand durchhalten. Einen stellvertretenden Gegenstand in Bewegung zu setzen, entspricht dem alltäglichen Kinderspiel.

7.3 Das Zusammenspiel zwischen Erzähler und Zuhörern

Wer erzählt, bewegt sich nicht nur in der erzählten Welt. Er erzählt in der gegenwärtigen Welt vor sichtbaren und greifbaren Zuhörern. Mit einem Teil seiner Aufmerksamkeit ist der Erzähler auf sein Publikum gerichtet, mit dem anderen konzentriert er sich darauf, Handlungen und Ereignisse der erzählten Geschichte zu entfalten. Wie das Kind, das sich beim sozialen Rollenspiel zwischen Spielraum, Regieraum und Realität bewegt (Vgl. Punkt 4.4), springt der Erzähler mit seiner Aufmerksamkeit kontinuierlich von einem Raum zum anderen. In dramatischen Momenten der Geschichte verlagert sich seine Aufmerksamkeit fast ganz in die Erzählhandlung. In der folgenden wertenden Betrachtung wird sie wieder fast ausschließlich in die Gegenwart des Erzählens zurückgeführt. Der Erzähler und mit ihm die Zuhörer, stehen mit einem Bein in der Gegenwart der Erzählsituation und mit dem anderen im Geschehen der Erzählung.

Erzähler und Zuhörer sind zusammengehörige Teile eines Kommunikationsvorganges:

- Zuhören ist aufnehmen und sich vergegenwärtigen des Erzählten.

- Zuhören ist eine ganzheitliche Wahrnehmungübung. Alle Sinnesantennen sind ausgestreckt und der ganze Körper lebt in der Erzählung mit.
- Zuhören ist aber auch zugleich ein spezifisches Mittun. Wer zuhört, macht dem Erzähler deutlich, wie er zuhört, ob es ihn interessiert oder langweilt, ob er aufnahmebereit bzw. aufnahmefähig ist oder nicht. Mit seinen Reaktionen beeinflusst er den Erzähler in der Art und Weise seines Erzählens.
- Der Erzähler ist Spieler der erzählten Geschichte.
- Der Erzähler ist gleichzeitig Beobachter und Zuhörer seines Publikums. Der Blick auf die Zuhörer ermöglicht ihm ihre Reaktionen zu verfolgen und diese in seiner Erzählweise zu berücksichtigen.

Der aktive Zuhörer teilt seine Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit durch seine Reaktionen mit. Damit steuert er unbewusst die weitere Erzählung. Der Erzähler reagiert von Fall zu Fall, beispielsweise mit Wiederholung, mit Spannungsaufbau oder mit einer neuen Geste auf die Signale des Publikums.

Die Beteiligung der Zuhörer kann sehr unterschiedlich sein. Ganz wesentlich dabei ist, welchen Raum der Erzähler ihnen dafür gibt, welche Impulse er zur Ausfüllung dieses Raumes den Zuhörern übermittelt, wie er das vom Zuhörer Eingebraachte aufnimmt und weiter verwendet.

7.4 Von der Erzählung zum darstellenden Spiel

Man verfällt leicht dem Glauben, die Kinder müssten verstanden haben, was ihnen gesagt wurde. Ihre Wahrnehmung ist sehr subjektiv: Sie nehmen vor allem die Elemente einer Geschichte auf, die an ihre alltägliche Wahrnehmung anknüpft. Deshalb fällt es ihnen noch schwer, das Gesagte bildhaft umzusetzen. Beim wiederholenden Erzählen darf man sich nicht scheuen, Fragen zu stellen. Weil die Erinnerung an die Geschichte nicht mehr vollständig ist, ist es spannend herauszufinden, wie weit man sie noch zusammen bekommt. Als Erzähler erhält man dabei einen Eindruck, wie die Erzählung ankommt (ähnlich wie beim Nachspielen). Es wird oft deutlich, dass Kinder noch nicht selbstverständlich über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügen, um den Inhalt wiederzugeben.

Sie können sich, auf den Text bezogen, hauptsächlich einzelne wiederkehrende Formulierungen merken. Beim Nachspielen kommen weitere wahrgenommene Details der Geschichte zum Vorschein. Die von den Kindern wiedergegebenen Formulierungen können im Zusammenspiel und im Gespräch mit dem Erwachsenen sprachlich ergänzt, verbessert und erweitert werden.

Erzählen fordert die Kinder zum spontanen Mitreden heraus. Es braucht dann oft nur einen kleinen Anstoß, um sie selbst zum Erzählen zu bringen. In diesem Alter ist es eine besondere Leistung, im Mittelpunkt einer Gruppe zu erzählen. Die erfundene Geschichte der Kinder hat vermutlich starke Ähnlichkeit mit der zuvor erzählten Geschichte. Genauso wenig wie Erwachsene, können Kinder Geschichten spontan aus dem Ärmel schütteln. Sie brauchen ein

Gerüst, an dem sie sich festhalten können. Dazu benutzen sie gerne das "Modell", das ihnen mit der vorherigen Erzählung geliefert worden ist. Sobald man genauer hinschaut bemerkt man, dass es doch ihre Geschichte ist. Sie legen nur los, weil die Vorlage sie selbst zum Sprechen gebracht hat. Solch ein Erfolgserlebnis fördert die eigenen Phantasien. Das Gerüst der wiederkehrenden Formulierungen bietet die Basis von Spieltexten, die dann dargestellt werden können.

8 Abschlussbetrachtungen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, bildet das „Geschichten erzählen“ inzwischen einen unverzichtbaren Schwerpunkt meiner französischen Spracharbeit in der Kindertagesstätte. Der geringe zeitliche Umfang, der mir mit den einzelnen Kindern zusteht, ermöglicht nur eine begrenzte verbale Wiedergabe von Inhalten. In Anbetracht dieser Einschränkungen ist es trotzdem erstaunlich, wie viel nach einer Erzählung von den Kindern wahrgenommen und verstanden wurde. Beim Nachspielen oder beim Nacherzählen in der deutschen Sprache, die für die meisten ihre Muttersprache ist, können Kinder ohne französische Vorkenntnisse den Großteil der Geschichte wiedergeben. Wiederkehrende Formulierungen haben sie teilweise in der Fremdsprache schon gespeichert und sind in der Lage, sie abzurufen. Ihre Fantasie ist angeregt. Sie wollen beispielsweise, wie der Kuchen in der Geschichte, von mir gefressen werden oder sie fangen an, sich mit dem erwähnten Werkzeugkasten eine Hundehütte aus Stühlen zu bauen, fern von dem ursprünglichen Schrauben an einem Fahrrad.

Sprachförderung ist eine Anregung zur Sprache. Die liebste und natürlichste Beschäftigung von Kindern ist das Spiel. Im Zusammenspiel mit Erwachsenen und mit Gleichaltrigen lernen sie am Modell und experimentieren weiter, unter anderem an ihrer Sprache. Da Kindergartenkinder begeisterte Geschichten-Hörer sind, bietet sich das gestische Erzählen von Geschichten zur Sprachförderung an. Es handelt sich um eine ganzheitliche Methode der Theaterpädagogik, die allen Kindergartenkindern, unabhängig von ihrem Alter, ihrer Herkunft und ihrer Vorkenntnisse in der deutschen Sprache, anspricht. Geschichten sind reich an Strukturen, die bewusst eingesetzt werden könnten.⁴⁵ Diese Methode kann zur gemeinsamen Sprachförderung aller Kinder mit dem Eintritt in die Betreuungseinrichtungen eingesetzt werden. Mit einem Ansatz, der auf den Kompetenzen der Kinder beruht, der ihre Entwicklung und ihre Interessen berücksichtigt und der von Anfang an im Kindertagesstättenalltag angewendet wird, könnten spätere defizitorientierte Sprachfördermaßnahmen möglicherweise vermieden werden.

45 Vgl. Merkel www.Erzählkabinett.de

Eine erfolgreiche Sprachförderung verlangt mehr als ein reines Zuhören von Geschichten. Von dieser Methode ausgehend bietet es sich an, weiter in die Praxis vom darstellenden Spiel einzusteigen. Somit wird den Kindern ermöglicht sich in eine aktive, handelnde Rolle zu begeben. Das Spiel, das sie aus den erzählten oder den daraus erfundenen Geschichten entwickeln, kann durch gezielte theaterpädagogische Übungen bereichert werden. Zum Beispiel schlüpft die ganze Kindergruppe in eine Figur der Erzählung und stellt die Geschehnisse chorisch dar. Das darstellende Spiel kann zum festen Element der Kindergartenpädagogik werden, als ständiger Bestandteil oder als Projekt. Viele bereits in Kindertagesstätten praktizierte Spiele und Übungen (Singspiele, Kreisspiele, Bewegungsspiele...), sowie angebotene Spielanregungen (Verkleidungsecke ...) könnten im Rahmen vom darstellenden Spiel gezielter eingesetzt werden. Darstellendes Spiel bietet dem Kind eine hervorragende Plattform sich auszudrücken und gleichzeitig die Perspektive von Anderen mit einzubeziehen. Im Kontakt mit den anderen Spielern erlebt es seinen eigenen Körper und erforscht seine Sprache.

Die Beschäftigung von Theaterpädagogen in Kindertagesstätten mag finanziell nicht möglich sein und möglicherweise auch nicht dringend notwendig. Für eine bedeutsame Einführung der Erzieherinnen in die Methodik des darstellenden Spieles während ihrer Ausbildung, würde ich aber hingegen dezidiert plädieren. Dies würde einen bewussten Umgang mit diesem Medium ermöglichen. Die Einleitung vom darstellenden Spiel verlangt einen starken individuellen Spielansatz des Spielleiters/der Spielleiterin, der in unserem Kulturkreis nicht selbstverständlich ist und von daher gelernt werden müsste.

Der in dieser Form gestaltete Bildungsauftrag zur Sprachförderung der Kinder, bietet zudem eine ungezwungene, ästhetische Bildung des Kindes durch die Kunstform Theater. In einer ersten Phase kann das Kind, als Zuschauer einer theaterähnlichen Live-Aufführung, die Kunst hautnah erleben. Es empfängt die Spannung der Geschichte und die Ästhetik des Erzählers.

Dieser ist in unserem Kindergartenkontext nicht mit einem professionellen Schauspieler zu vergleichen, selbst wenn die Kunstform an das Erzähltheater erinnert. Dieses ist aufgrund seiner minimalistischen Form, in den letzten Jahren zur beliebten praktikablen Form des Theaters für junges Publikum geworden. Da bietet sich bei sensibilisierten Erziehern und Kindern eine leichte Anknüpfung an die Theaterwelt an.

Beim Nachspielen und beim Erfinden von eigenen Geschichten befindet sich das Kind in einer kreativen Phase. Seine Fantasie und seine Ausdrucksfähigkeiten werden in einem spielerischen

Rahmen gefördert. Das Einsteigen in fremde Rollen gibt ihm die Gelegenheit, sich mit dem Fremden auseinander zu setzen und einen Perspektivwechsel leichter nachvollziehen zu können. Es trägt zur Förderung des Sozialverhaltens bei. Die theatralische Annäherung an die fremde Rolle kann in diesem Alter nur ansatzweise vollzogen werden. Sie bildet aber die Basis der im späteren Schauspiel notwendigen Rollenarbeit. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Theater liegt nah und kann viele Türen für die Theaterpädagogen unseres Jahrhunderts öffnen.

Bei alle Überlegungen, bleiben Spaß und Freude an der Arbeit mit den Kindern der größte Schlüssel zum Erfolg. Zum Thema „Erzählen von Geschichten“ schreibt Kristin Wardetzky folgendes lebensbejahendes Wort:

„Der Schauer, den ihr ihnen über den Rücken gejagt habt, das Lachen in das sie mit euch eingestimmt sind, die Spannung, die die Zeit stillstehen ließ – das sind magische Momente, und auch um dieser Momente willen lohnt es sich zu leben.“⁴⁶

„...und zu spielen!“ möchte ich ergänzen, um sowohl das Zitat, als auch diese Arbeit in diesem Sinne persönlich abzuschließen.

9 Literaturverzeichnis

Aktas C.:Zweisprachige Kinder im Kindergarten, Kindergarten Heute, (2002)

Bildo,T.:Theaterpädagogik Einführung, Oldib Verlag, Essen (2006)

Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, Beltz Verlag (2004)

Brack,C.:Aktuelle Tendenzen der Theaterpädagogik am Beispiel des Staatstheater Cottbus (2002)

Bruner,J.:Wie das Kind sprechen lernt, Bernd (1987)

Ehlert, D:Theaterpädagogik. Lese- und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen. München (1986)

Flitner, A.:Spielen-Lernen, Piper Verlag, München (1972)

Fritz,J.:Theorie und Pädagogik des Spiels, Juventa Verlag, Weinheim und München (1972)

Grimm:Störungen der Sprachentwicklung, Göttingen (1999)

Haug-Schnabel,G./Bensel, J.:Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Herder Verlag, Freiburg im Br. (2005)

Haug-Schnabel, G. Bensel, J.:Kindergarten Heute, Spezialausgabe „Entwicklungspsychologie“ (2004)

46 Wardetzky, K., Erzählen - Kunst oder nicht-Kunst? www.erzaelen.de/ekn.htm

- Hoffmann,C., Israel, A.:Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen; Weinheim/München, (1999)
- Jampert,S.: Sprachliche Förderung in der Kita, Berlin: Das Netz.(2006)
- Kany,W./Schöler, H.:Fokus: Sprachdiagnostik, Berlin Cornelsen (2007)
- Koch,G. u. Streisand,M.(Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag, Berlin (2003)
- Korrespondenzen 42/2002
- Largo, Remo H.:Kinderjahre, Piper Verlag, München (2006)
- Lentes,S. „Ganzheitliche Sprachförderung.“, Betz Verlag, Weinheim u. Basel (2004)
- Merkel,J.:www.Erzählkabinett.de
- Relstab,F: Handbuch Theaterspiele, Band 4, StutzDruck AG Verlag,Wädenswil CH (2003)
- Scheuerl H.(Hrsg.):Das Spiel Theorien des Spiels Band 2, Betz Verlag, Weinheim u. Basel (1996)
- Senckel, B.:Wie Kinder sich die Welt erschließen, Verlag C.H.Beck oHG, München (2004)
- Stuckenhoff,W.:Rollenspiel in Kindergarten und Schule,Schöning Verlag, Paderborn (1978)
- Szagun, F.:Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim, Beltz (2006)
- Weintz,J.:Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel (1998)
- Wenzel,K., Kinderspiel. In G. Koch/M. Streisand(Hrsg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik, Berlin, Schibri Verlag, (2003)
- Wieczerkowski: Zur frühen Zweisprachigkeit (1965)
- Winkel,S./Petermann, F./Petermann, U.: Lernpsychologie UTB Basics, Schöningh Verlag, Paderborn (2006)
- Zimmer,R.:Handbuch der Sinneswahrnehmung, Freiburg i.Br. (1995)