

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogin BUT®
Jahrgang 2023

HEUTE WIEDER NUR GESPIELT?

Vom Sinn des Theaterspiels mit den Allerkleinsten in der Kita

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur
Theaterpädagogin BUT®

Vorgelegt von Lisa Kapinus, BF 19-1

Eingereicht am 15.01.2023 an Wolfgang G. Schmidt

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
2	SPIEL GESTALTET WIRKLICHKEIT, THEATER GESTALTET MÖGLICHKEIT	5
2.1	DIE BEDEUTUNG VON SPIEL	5
2.2	SPIELENTWICKLUNG UND SPIELFORMEN	6
2.3	SPIEL VERSUS THEATERSPIEL.....	9
2.4	DAS BILDUNGSVERSTÄNDNIS DES HESSISCHEN BILDUNGSPLANS.....	11
2.5	THEATERSPIEL ALS ÄSTHETISCHE BILDUNG.....	13
3	LEBENSWELTLICHE THEMEN UND ENTWICKLUNG VON 1–4-JÄHRIGEN AN DER BASIS VON THEATERSPIEL MIT DEN ALLERKLEINSTEN	15
3.1	LEBENSWELTEN VON KINDERN.....	15
3.2	ENTWICKLUNG IN DEN ERSTEN LEBENSJAHREN (1 - 4 J.) UND VERKNÜPFUNGEN ZU GEEIGNETEN THEATERPÄDAGOGISCHEN ÜBUNGEN.....	17
3.2.1	<i>Das erste Lebensjahr.....</i>	<i>17</i>
3.2.2	<i>Das zweite und dritte Lebensjahr</i>	<i>18</i>
4	PRAXISIDEEN.....	22
4.1	JEUX DRAMATIQUES	22
4.2	ÄSTHETISCHES FORSCHEN BZW. FORSCHENDES THEATER	25
4.3	ERZÄHLTHEATER	28
4.4	DIE VORAUSSETZUNGEN FÜR GELINGENDE THEATERPÄDAGOGISCHE ARBEIT IN DER KRIPPE	31
5	HEUTE WIEDER NUR GESPIELT? - FAZIT.....	34
6	QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS.....	35
6.1	INTERNETQUELLEN UND PDF.....	37
6.2	WIKIPEDIA.....	40
6.3	PODCAST.....	41
6.4	WEITERE QUELLEN	41
7	SELBSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	42

1 Einleitung

Für ErzieherInnen¹ ist es nicht ungewöhnlich in der Abholzeit von den Eltern mit der Frage konfrontiert zu werden, ob denn heute in der Kita² „wieder nur gespielt wurde“. Darin steckt unausgesprochen der Vorwurf, dass „die Kleinen“ offenbar wieder einmal nichts Nützliches gelernt haben. Erst jüngst haben die neuesten empirischen Bildungsstudien wie PISA³ wieder besorgniserregende Ergebnisse für Grundschul Kinder gezeigt. Annähernd ein Fünftel der Kinder verfügen noch nicht einmal über die elementarsten Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen.⁴ Bei der Frage, wie sich der negative Trend umdrehen lässt, fällt sogleich der Blick auf die frühkindliche Erziehung und Bildung. Sollen doch die Kindertagesstätten die Grundlagen legen und alle ihre Fördermöglichkeiten bestmöglich nutzen. Schließlich verbringen schon unterdreijährige Kita-Kinder („Krippenkinder“⁵) hierzulande im Schnitt 38 Stunden pro Woche in der Kindertagesstätte⁶. In den Bildungsplänen der Bundesländer finden sich eine Fülle von Kompetenzen, die in dieser Zeit in den Kindertagesstätten entwickelt und gefördert werden sollen. Der Hessische Bildungsplan (BEP)⁷ etwa führt unter anderem folgende Basiskompetenzen auf: Kompetenzen bezogen auf das Individuum wie z.B. emotionale, kognitive oder körperbezogene Kompetenzen, lernmethodische Kompetenzen, wie die Fähigkeit neues Wissen zu erwerben und Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, wie soziale Kompetenzen oder die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme⁸. Zweifelsohne können ErzieherInnen all diese Kompetenzen im Blick haben, sofern die materiellen und personellen Voraussetzungen gegeben sind. Neben den räumlichen Bedingungen ist dafür jedoch insbesondere gut ausgebildetes Personal in ausreichend großer Zahl von Nöten. Diese Voraussetzung ist bekanntermaßen, nicht gegeben.⁹ Der Fachkräftemangel wird sich in Zukunft eher noch vergrößern¹⁰, sobald der Rechtsanspruch auf verlässliche Kindergartenplätze tatsächlich in der Breite in Anspruch genommen wird. Die frühkindliche Erziehung steht damit unter einem hohen Erwartungsdruck. Erziehung soll möglichst effizient sein und den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechen.

¹ ErzieherInnen = Im Folgenden benutze ich „ErzieherInnen“ und spreche im Besonderen von ihrer Ausbildung und Arbeit aus eigener Erfahrung als Erzieherin in einer Kita bzw. Krippe.

² Kita = Kindertagesstätte.

³ PISA-Studien = Untersuchungen der Schulleistungen auf internationaler Ebene im Drei-Jahres Turnus. Seit 2000 werden sie in den meisten Mitgliedstaaten der OECD durchgeführt, um „alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger zu messen.“ (Vgl. PISA-Studien: www.wikipedia.de (08.01.2023)).

⁴ Vgl. Anders, Florentine: *Die zehn wichtigsten Ergebnisse der PISA-Studie* (2021): www.deutsches-schulportal.de, (08.01.2023).

⁵ Im Folgenden spreche ich von „Krippenkindern“ oder den „Allerkleinsten“ und meine damit Kinder von 1 und 4 Jahren.

⁶ Dpa: *Die meisten Kita-Kinder haben eine 38-Stunden Woche.* (2014): www.sueddeutsche.de (08.01.2023).

⁷ Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren (BEP) (2019).

⁸ Vgl. Ebd. S. 41ff.

⁹ „In Hessen und Rheinland-Pfalz fehlen insgesamt 17.400 Fachkräfte in Kitas, die Bertelsmann-Stiftung teilte Mitte Oktober 2022 mit, dass allein in Hessen 10.700 Fachkräfte neu eingestellt werden müssten. Der Mangel in der U3-Betreuung ist dabei besonders groß“ zit. aus Haschnik, Georg: *Hessen: Großer Mangel bei Kita-Betreuung.* (2022): www.fr.de, (22.10.2022).

¹⁰ Siehe auch Siebernik, Doreen: *Kitas: Mit Ansage in die Katastrophe.* (2022): www.fr.de, (08.01.2023).

Kompetenzen sollen herstellbar, steuerbar und zu guter Letzt auch messbar sein. Sie dienen einem zweckrationalen Handeln. Dass Kinder die Fertigkeiten, die sie auf die Schule vorbereiten im Spiel entwickeln¹¹, wird dabei oftmals vergessen. Der Nützlichkeitsabwägung im Blick auf die gesellschaftliche Sozialisation von Heranwachsenden steht in der Pädagogik spätestens seit Jean-Jacques Rousseau¹² die „Pädagogik vom Kinde aus“ gegenüber, die den zentralen Eigenwert von Kindheit und die Bedeutsamkeit von Spiel würdigt.

Kindertagesstätten, die das „Freispiel“ oder freie Spiel¹³ als ihren konzeptionellen Schwerpunkt sehen, haben verstanden, wie wichtig intrinsisch motiviertes Lernen ist und orientieren sich an dem von Jean Piaget¹⁴ geprägten Bild vom Kind als „aktivem Mitgestalter seiner eigenen Bildung und Entwicklung“¹⁵, doch reicht es, Kinder einfach nur spielen zu lassen? Die Entwicklungstheorie zeigt zwar, dass Kinder sich unter geeigneten Bedingungen ihre Herausforderungen und Bildungsangebote selbst suchen, doch braucht es dafür eine vorbereitete Umgebung, Anregung und Impulse der Fachkräfte¹⁶ und zugängliche Materialien.¹⁷ Das freie Spiel ist dazu bei weitem nicht so frei, wie es sich Pädagogen vorstellen. Kinder stoßen dabei immer wieder an zeitliche, räumliche und materielle Grenzen. Das soziale Miteinander und gruppenspezifische Prozesse gehen in der pädagogischen Arbeit mehr und mehr verloren.¹⁸ Der konstruktivistische¹⁹ Ansatz Piagets wurde von Lew Wygotski²⁰ um einen bedeutenden Aspekt erweitert: die Bedeutsamkeit der sozialen Interaktion, innerhalb derer Bedeutungen im Sinne der Ko-Konstruktion ausgehandelt werden und Austausch stattfindet. Theater kann auch als „soziale Kunst“ bezeichnet werden, da dem gemeinsamen Theaterspiel meist intensive Kommunikation und Zusammenarbeit unter den Teilnehmern zugrunde liegt. Die Tatsache, dass durch Theaterspiel mit Kindern Lern- und Bildungsprozesse initiiert und unterstützt

¹¹ Krenz, Armin (2010): *Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder*. Auf www.kindergartenpaedagogik.de (08.01.2023).

¹² Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Genfer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Komponist, der einen großen Einfluss auf die Pädagogik hatte. Er entfaltet das Modell einer natürlichen Erziehung. In seinem Bildungsroman *Émile* (1762) spricht er sich unter anderem dafür aus, dass Kinder selbstbestimmt die Natur entdecken und sich kritisch sozialisieren dürfen (Vgl. Böhm, Winfried (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*, S.545 f.).

¹³ Freies Spiel basiert auf selbstbestimmtem Spiel. Die Freispielzeit in Kitas wird von der freien Wahl des Kindes bezüglich des Spielthemas, der Spielpartner*innen, Spielort und Spielmaterial bestimmt (vgl. Lochner, Beatrice. (2022b) In: www.kindergartenpaedagogik.de (08.01.2023).

¹⁴ Jean Piaget (1896-1980), Schweizer Biologe und Begründer der kognitiven Entwicklungspsychologie (vgl. Wikipedia: *Jean Piaget* und *Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget* (08.01.2023).

¹⁵ Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan. *Kinder in den ersten drei Jahren. Was können sie, was brauchen sie?* BEP (2010), S. 13.

¹⁶ Lew Wygotski (1896-1934) hebt in seinem soziokulturellen Ansatz den potenziellen Entwicklungsstand hervor, der mithilfe von Erwachsenen oder fortgeschritteneren Gleichaltrigen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZDE), erreicht werden kann (Vgl. Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Zone der nächsten Entwicklung*. In: *Lexikon der Psychologie*. S.1870).

¹⁷ Vgl. Sting (2017): *Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung*. (2017): www.kubi-online.de (09.01.2023).

¹⁸ Siehe auch Oerter, Rolf (2007): *Zur Psychologie des Spiels*. S.29 f.

¹⁹ Im Konstruktivismus liegt die Erkenntnis nicht außerhalb des Subjekts, sondern ist ein Erkennen im Konstruieren von Wirklichkeit durch das handelnde Individuum. (vgl. Anklam, S./Meyer, V./Reyer, T. (2020): *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-systemisch: Eine Frage der Haltung*. S. 21).

²⁰ Vgl. Hasselhorn Marcus; Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. S. 21.

werden, ist unbestreitbar. ²¹Im Vordergrund steht jedoch die Begegnung mit Kunst und künstlerischen Denkweisen. Ästhetische und kulturelle Bildung soll größeren Einzug in den Bereich der frühkindlichen Bildung finden. Einige Initiativen fördern dies bereits und vernetzen sich. „Theater von Anfang an!“²², z. B., in Mannheim oder Hamm, oder „TUKI-Theater & Kita“ Berlin ²³, gewähren schon den Jüngsten die zwar rechtlich längst verankerte²⁴, aber noch wenig gelebte, Teilhabe an Kultur und am öffentlichen Raum.²⁵

In dieser Arbeit wird dargestellt und diskutiert, welche Chancen das Darstellende Spiel im Blick auf die Allerkleinsten für deren ganzheitliche Bildung haben kann und wie dadurch neue Freiräume und Möglichkeitserfahrungen geschaffen werden können. Das geht einher mit dem Aspekt der pädagogisch gewünschten Förderung der Kompetenzen. Es geht allerdings auch darüber hinaus. Für die Theaterpädagogik ist grundlegend, dass diese nicht funktionalisiert wird, sondern vielmehr einen bewertungsfreien Raum bietet, in dem Bildungsprozesse als Selbstbildungsprozesse des Individuums ermöglicht werden. Kulturelle Bildung von Anfang an fördert eine Gesellschaft, die von selbstbewussten und kreativen Persönlichkeiten getragen wird. Dabei verschränken sich die pädagogischen mit den künstlerischen Aspekten im Theaterspiel mit den Allerkleinsten²⁶. Über das gemeinsame Theaterspielen machen Kinder Differenzenerfahrungen, sie entdecken „was es noch gibt“. Es sollen verwertungsarme Erfahrungsräume geschaffen werden, die neue Sichtweisen eröffnen. Von frühester Kindheit an, können sie so nicht nur in die bestehende Gesellschaft „hineinsozialisiert“ werden, sondern lernen, mit Alternativen zu spielen, gewissermaßen einen „Möglichkeitssinn“ entwickeln. Es wird im Folgenden die These vertreten, dass Theaterspiel bereits in den ersten Lebensjahren möglich ist und den Grundstein für kulturelle Bildung legt. „Im Theater ist das Undenkbare denkbar – wie auch im Spiel von Kindern“.²⁷ Theaterpädagogische Arbeit knüpft an den kindlichen Spielformen an, greift ihre Art der Welterkundung auf und lässt ihr Explorationsverhalten und ihre Wahrnehmung in das Theaterspiel mit einfließen.²⁸

Im Folgenden wird zunächst betrachtet, was es bedeuten kann, wenn Kinder spielen, welche Funktionen das Spiel erfüllt und welche Möglichkeiten es birgt. Es wird in dieser Arbeit dargelegt, dass „ästhetische Bildung“ für die Allerkleinsten möglich ist. Ich werde auf den Entwicklungsstand, die Interessen und Möglichkeiten von Kindern unter drei Jahren

²¹ Vgl. Sting, W. (2014): *Theaterpädagogik/Theatertherapie*. S. 373.

²² *Theater von Anfang an!* ist ein vernetztes Modellprojekt unterschiedlicher Theater, die, unter anderem in Kooperation mit Kitas, Theaterangebote mit und für die Allerkleinsten fördern.

²³ Zu Partnerschaften mit Kitas und Fortbildungsreihen für ErzieherInnen siehe: <https://tuki-berlin.de>.

²⁴ In der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht des Kindes auf Spiel verankert: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahmen am kulturellen und künstlerischen Leben“ (Franz, Margit (2021) *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt*. S. 74).

²⁵ Vgl. Dan Droste, Gabi (2012/2013): *Theater von Anfang an!* www.kubi-online.de 08.01.2023).

²⁶ Vgl. Sting, W. (2017) *Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung.*: www.kubi-online.de (09.01.2023).

²⁷ Dan Droste, G. (2012/2013): www.kubi-online.de (08.01.2023).

²⁸ Ebd.

eingehen und aufzeigen, welche Theaterübungen sich darauf basierend gut für die Theaterarbeit mit den Allerkleinsten eignen. Anhand unterschiedlicher Methoden wird dargestellt, wie der Spielcharakter dieses Spielens mit theaterpädagogischen Mitteln und in Einbeziehung unterschiedlicher Theaterformen, verstärkt und gegebenenfalls in eine Werkschau oder Aufführung gebracht werden kann.

2 Spiel gestaltet Wirklichkeit, Theater gestaltet Möglichkeit

2.1 Die Bedeutung von Spiel

Friedrich Schiller hält das Spielen für eines der wesentlichen Merkmale des Menschseins. So stellt er in seinem 15. Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen fest: „...der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“.²⁹ Auch Johan Huizingas³⁰ Kulturphilosophie beruht auf der Einsicht, dass der Mensch ein *homo ludens* sei und damit das Spielen sinnstiftend und grundlegend für die menschliche Kultur ist. Huizinga erklärt, dass der Mensch seine Fähigkeiten vor allem über das Spiel entwickelt. Das Kinderspiel gilt als die „ureigenste Ausdrucksform des Kindes“.³¹ Kinder erkunden im Spiel ihr soziales und physisches Umfeld. Sie erfahren und zeigen Gefühle, verarbeiten Erlebnisse und erfahren Wertschätzung und Bestätigung. Dabei erleben sie sich als selbstwirksam und knüpfen soziale Kontakte. Dazu benötigen sie unter anderem eine anregende Umgebung, wenig vorgefertigte Spielsachen und Zeit sich ungestört ins Spiel vertiefen zu können. Auch die Neurobiologie und die Hirnforschung sind sich einig, dass sich durch das freie und zweckfreie Spiel Vernetzungsmöglichkeiten im Hirn etablieren und stabilisieren und Kinder damit auch in der Entfaltung ihrer Talente unterstützt werden.³² Spiel kann jedoch auch lediglich Entspannung und kreative Entfaltung bedeuten. Das Kinderspiel als offener form- und bedeutungssuchender Prozess hat ästhetische Qualität. So ist Karola Wenzel zuzustimmen, wenn sie mit Faith Guss feststellt, dass die „Dominanz der ästhetischen Funktion und damit die Trennung (...) von seiner Funktionalität im Alltag (...) den Übergang vom Kinderspiel zur Darstellenden Kunst (markiert)“.³³ Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget sieht im Kinderspiel den „Vorläufer der Kunst, die die Entfaltung des spontanen Schaffens ist“.³⁴ In seinen empirischen Forschungen zur kindlichen Entwicklung legt Piaget dar, dass es im Spiel um eine Sphäre geht, die von der Realität unterschieden ist und eigenen Gesetzen folgen kann. Das Kind erfährt Freiheit, indem es die Wirklichkeit imitiert und sich dabei unterordnet. Für Piaget ist das Spiel eine Gegenwehr gegen den Druck der Sozialisation. Er bezeichnet die imaginierte Wunscherfüllung als „deformierende Assimilation“,³⁵ die entlastet. Dies entspricht der Auffassung Sigmund Freuds, dass das Kind „in der imaginären Welt des Spiels die realen Machtverhältnisse einfach umkehrt. Es probt seine Autonomie und Freiheit, indem es alles,

²⁹ Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Milow: Schibiri – Verlag. 2010, 37.

³⁰ Huizinga, Johan (1872 – 1945), niederländischer Kulturhistoriker, geboren in Groningen. In *Homo Ludens* untersucht er die Rolle des Spiels und der Kreativität in allen Bereichen der Kultur. Die Neigung zum Spiel versteht er als „Ursprungsort aller großen kulturellen Bildungen“ (Vgl. Wikipedia- Johan Huizinga (05.01.2023)).

³¹ BEP 2019, 30.

³² Vgl. Textor, M.R. (2021): www.kindergartenpaedagogik.de (08.01.2023).

³³ Wenzel, K. (2003), 159.

³⁴ Piaget, Jean: *Nachahmung, Spiel und Traum*, zitiert in Parmentier (2010), 938.

³⁵ Piaget, Jean: *Nachahmung, Spiel und Traum*, zitiert nach Parmentier (2010), 938.

was ihm „im Leben großen Eindruck gemacht hat“ wiederholt, diesmal jedoch nicht in der Rolle des passiven Opfers, sondern in der des aktiv Handelnden“. Die Einsichten Freuds und Piagets zeigen die Relevanz des Kinderspiels für die kindliche Entwicklung auf. Sie sind aber auch offen für den ästhetischen Aspekt des Kinderspiels insbesondere als Theaterspiel. In dieser Perspektive geht es darum „in der Vielfalt der geselligen Spielformen von Kindern die ästhetischen Qualitäten und deren Verfremdungskraft zu sehen und in einem gemeinsamen Prozess mit den Kindern eine Kinderkunst entstehen zu lassen.“³⁶

Nach Johann Huizinga, tritt dem Kind „das Spiel als eine bestimmte Qualität des Handelns entgegen, die sich vom „gewöhnlichen“ Leben unterscheidet“.³⁷ Das „gewöhnliche“ Leben wird von kleinen Kindern im „Als-ob-Spiel“ (Kapitel 1.2), eingeübt, etwa wenn sie in einer festen Rollenaufteilung (z.B. Vater-Mutter-Kind) selbst oder mit Puppen die Realität nachahmen. Das ist allerdings nur ein Aspekt des kindlichen Spiels, der aufgrund der Rollenverteilung mit der traditionellen Vorstellung von Theater verknüpft wird. Daneben und darüber hinaus gibt es kreative und offene Formen, die im weitesten Sinne Analogien zu den heutigen postdramatischen Spielweisen des Theaters aufweisen und ebenso an anderen Aspekten des kindlichen Spiels anknüpfen. Karola Wenzel³⁸ verweist auf das Theaterspiel der Kinder mit Faith Guss: „Über Vertauschungen und Umkehrungen stellen sie den kulturell überlieferten Status quo auf den Kopf. So gestalten die SpielerInnen ihre kulturellen und emotionalen Erfahrungen neu“.³⁹ Sie findet in dieser Spielbewegung neben der klassischen linearen Form auch nicht - linearische, fragmentarische Dramaturgie, epische und simultane Formen. Es werden mehrere Rollen simultan im Wechsel bedient, Alternativen dargestellt, Umbau transparent gemacht und dabei überzeichnet, wiederholt und rhythmisiert.⁴⁰ (Kapitel 4.2 und 4.3).

2.2 Spielentwicklung und Spielformen

Im Spiel als Möglichkeit „autodidaktischer Weltanschauung“⁴¹ können Kinder „die Erfahrung machen, Verursacher und Gestalter der eigenen Entwicklung zu sein“⁴². Das Kinderspiel hat in jeder Entwicklungsphase des Kindes eine besondere Bedeutung. Vor allem sein Beitrag zur Identitätsentwicklung ist hervorzuheben. Die zahlreichen Versuche der Einteilung von Spiel in unterschiedliche Subkategorien variieren, die dabei aufgeführten

³⁶ Wenzel, K. (2003), 159.

³⁷ Huizinga, J. (2022), 12.

³⁸ Wenzel, Karola (2003) Art. *Kinderspiel*, In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. S.158f.

³⁹ Guss, F. 165, übers. D. Vfn zitiert In Wenzel, K. (2003), 159.

⁴⁰ Vgl. Wenzel, K. (2003), 159.

⁴¹ Petillon, Hanns (1999): *Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung*. In: Hanns Petillon und Renate Valtin (Hrsg.): *Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 17.

⁴² Ebd. S.17.

unterschiedlichen Altersstufen sind nur zur Orientierung gedacht.⁴³ Die einzelnen Spielphasen bauen aufeinander auf, sowohl zeitliche als auch thematische Überschneidungen sind möglich. Zwischen den Erläuterungen der jeweiligen Spielformen führe ich zur besseren Übersicht und Anschaulichkeit in einer kurzen Aufzählung (siehe: *Relevanz für das Theaterspiel*) auf, welche Meilensteine der Spielentwicklung, vor allem in Bezug auf die Möglichkeiten des Theaterspiels, besonders bedeutsam sind.

Spielformen nach Margit Franz (2021)⁴⁴

Margit Franz spricht sich für eine Unterscheidung der Spielformen aus, „die der Entwicklung des Kindes entspricht“ und unterscheidet in der Zeitspanne von einem bis drei Jahren zwischen den „Spielvorläufern“ (0 - 4 Monate): Nachahmung, Eltern-Kind-Spielen und Exploration und den unterschiedlichen „Spielformen“ (2 Monate - 3 Jahre). Erfährt das Kind positive Resonanz und empathische Begleitung, kann es mit Franz höchst komplexe Erfahrungsprozesse erleben, die die Basis für seine Persönlichkeitsentwicklung legen. Die Entwicklung geht dann vom „Einzel- bzw. Parallelspiel“, das in den ersten drei Lebensjahren überwiegt, zum „Kooperationsspiel“. Dies ist ein wichtiger Schritt in der Entwicklung von Kleinkindern, obwohl auch das Parallelspiel schon als die erste soziale Spielform gesehen wird. Kinder spielen dabei nebeneinander, beobachten sich und ahmen einander nach. Sie wollen exakt die Erfahrung machen, die sie beobachten, wozu Spielsachen aus Erwachsenensicht „einfach weggenommen“ werden, für Kinder dies aber eine Art des Austauschs und der Kommunikation mit anderen darstellt.

Relevanz für das Theaterspiel: Beobachtung, Nachahmung, Nachempfinden von Handlungen, Austausch und Kommunikation.

Ab etwa dem zweiten Lebensmonat beginnen die „Funktionsspiele“. Zu dieser Kategorie zählt Franz das „Objektspiel“, das „Erkundungs- und Explorationsspiel“, das „Informationsspiel“ und das „Sensomotorische Übungsspiel“. Allen gemeinsam ist das Erkunden von Möglichkeiten. Objekte werden mit allen Sinnen untersucht, Kinder erfahren dabei die eigene Selbstwirksamkeit. Untersuchungsgegenstand ist auch der eigene Körper und seine Funktionen. *Relevanz für das Theaterspiel: Erkunden mit allen Sinnen, der eigene Körper und seine Funktionen.*

Mit der Entwicklung der Motorik, gewinnen „Bewegungsspiele“ mehr und mehr an Bedeutung. Der Aktionsradius erweitert sich. Das bewegte Spielen ist für Margit Franz die „wichtigste und alltäglichste Spielform“.⁴⁵ Zu Beginn des zweiten Lebensjahres hat ein Kind in der Regel gelernt, sich allein aufzurichten, zu stehen und zu gehen.

⁴³ Im Folgenden zeige ich, in groben Zügen, einige der für die Altersstufe bis vier Jahre relevanten Spielkategorien auf und beziehe mich dabei auf Armin Krenz (2010) und Margit Franz (2021).

⁴⁴ Franz, Margit (2021): *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen*. 4. Auflage. München: Don Bosco Medien GmbH 2021, 24-45.

⁴⁵ Vgl. Franz, M. (2021), 37.

Relevanz für das Theaterspiel: Koordination, Bewegung auf Musik, Wahrnehmung und Schulung der Motorik.

Ungefähr ab dem zweiten Lebensjahr werden „Als-ob-Spiele“, oder „Symbolspiele“, gespielt. Die Fantasie beflügelt, und gibt bisherigen Forschungsobjekte nun eine neue, symbolische Bedeutung. Mimik, Gestik und auch der Tonfall werden nachgeahmt, wenn Kinder bedeutsame Handlungen aus dem Alltag nachspielen. Als-ob-Spiele unterscheiden sich dabei von den Rollenspielen, in denen Kinder sich in andere Rollen versetzen und sie sich aneignen. Für die Wissenschaft sind Symbolspiele und die darin sich entwickelnde Vorstellungswelt grundlegend für die Ausbildung von sozialen Kompetenzen bei Kindern⁴⁶.

Relevanz für das Theaterspiel: Fantasie, neue Denkstrukturen, Mimik, Gestik, Spiel mit der Stimme, Zeichen und Symbole, Umdeutung von Objekten.

Aus dem Explorationsspiel geht nun das „Konstruktionsspiel“ hervor, welches ´Bauen und Konstruieren´ sowie ´Malen, Zeichnen, Werken, Formen` beinhaltet. Diese Kategorie ist im Gegensatz zu den anderen eher zweckorientiert. Auch beim Malen, Zeichnen und Basteln geht in vielen Kitas leider mit Franz durch „zu viel Anleitung, Bewertung und Druck der spielerische Charakter verloren.“⁴⁷

Relevanz für das Theaterspiel: Kreativität, Umsetzung von Vorstellungen in Handlung.

Das „Rollenspiel“ tritt besonders ab der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres in den Vordergrund.⁴⁸ Es ist fantasievoll und ernst zugleich. Kinder ahmen darin nicht nur nach, sondern identifizieren sich mit ihrer Rolle, in der sie Neues ausprobieren und Erlebtes verarbeiten können. Durch das Verkleiden tritt zu der Eigenwahrnehmung nun die Fremdwahrnehmung hinzu.⁴⁹ Das kann Kinder verunsichern und macht sie verletzlich.⁵⁰ Es ist außerdem zu beachten, dass Kinder ihre gespielte Rolle im Rollenspiel als Wirklichkeit erleben.⁵¹ Zwischen unterschiedlichen Rollen können Kinder sehr schnell wechseln. Beim Verkleiden sind die Behauptung und die Vereinbarung zu einer Rolle für sie das Wichtigste. Kinder sind im Kleinkindalter noch bereit, Kostüme Zweck zu entfremden oder ganz darauf zu verzichten. Zu detailreiche und wahrheitsgetreue Kostüme können ihnen eher Angst machen. Im Kindergartenalter gewinnt die Verkleidung in der Regel mehr und mehr an Bedeutung.

Relevanz für das Theaterspiel: Identifikation mit einer Rolle, Verkleiden mit Kostümen, Eigen- und Fremdwahrnehmung.

⁴⁶ Vgl. Marquardt, Petra Paola; Jerg, Stefanie (2010): *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten*. S. 24.

⁴⁷ Vgl. Franz, M. (2021), 39.

⁴⁸ Das Rollenspiel ist, wie bereits erwähnt, nicht zu verwechseln mit dem „Als-ob-Spiel“, baut jedoch darauf auf. ZU Rollenspiel siehe Franz, M. (2021), 40 ff.

⁴⁹ Vgl. Franz, M. (2021), 42.

⁵⁰ Vgl. Ebd.,42.

⁵¹ Auch als Zuschauer verstehen die Allerkleinsten mit Petra Paula Marquardt, in „Als-ob-Situationen“ Handlungen als wirklich und Dinge nicht als sinnbildlich (vgl. Petra Paula Marquardt 2009, 229-231 zit. in Marquardt/Jerg (2010), 15.)

Spielentwicklung und Theaterspiel nach Armin Krenz (2010)⁵²

A. Krenz` Einteilung der Spielformen umfasst sowohl das „Puppen- und das Theaterspiel“ als auch das „Freispiel“. In groben Zügen geht die kindliche Entwicklung bei ihm vom „Sensumotorischen Spiel“⁵³ über das „Frühe Symbolspiel“, zum „Konstruktionsspiel“ (in neueren Arbeiten bereits Ende des 2. Lebensjahrs), verbunden mit dem „Parallelspiel“ als erste soziale Spielform. Ab dem Alter von ungefähr drei Jahren ist das „Symbolspiel“ vorherrschend und das „Rollenspiel“ beginnt.⁵⁴ Die weitere Spielentwicklung ist für meine Forschungszwecke in Bezug auf die Aller kleinsten auszuklammern. Die Kategorie „Theaterspiel“ als Spielform ist dafür umso interessanter und umfasst für Krenz unter anderem das „Pantomimische Spiel“, das „Märchenspiel“, das „Maskenspiel“ und das „Plenspiel“.

Das „Theaterspiel“ lebt für ihn von den Einfällen der MitspielerInnen. Die Kinder sollten in die gesamte Bühnengestaltung aktiv mit einbezogen werden sollten und das Ganze sollte für ihn in einer Vernetzung von „Handwerk und Konstruktion, Bewegung und Musik, Tanz und Produktion“ zu „einem einzigen, großen Spiel“ werden.⁵⁵ Für Marquardt/Jerg (2010) ist im Theaterspiel der nachahmende Aspekt mit künstlerischen Mitteln von menschlicher Spielhandlung mit Bezug auf die Alltagswelt entscheidend. Theater ist frei, der Spielrahmen wird dabei von gegenseitiger Verabredung und Verhaltensregeln begrenzt, die für Kinder die bekannten Regeln des Miteinanders sind. In Bezug auf die Spielentwicklung, und die Spielformen, sehen Marquardt und Jerg in den Explorationsspielen und Symbolspielen zwei zwar unterschiedliche, sich aber ergänzende Herangehensweisen an Theater mit Kindern, da das Symbolspiel auf das Explorationsspiel aufbaut.⁵⁶ Auch Rolf Oerter (2007) legt unter anderem in einer Abbildung anschaulich dar, wie „die großen Handlungsfelder der Kultur“ auf Spielformen der Kindheit basieren und diese fortsetzen.⁵⁷

2.3 Spiel versus Theaterspiel

In ihrem Buch „Spielen und Theaterspielen“ beschreibt die Theaterwissenschaftlerin und Theaterpädagogin Christel Hoffmann⁵⁸ den Unterschied zwischen Spiel und Theaterspiel wie folgt: „(...) wo ein Mensch von einem anderen gespielt wird, findet Theater statt, auch wenn auf den ersten Blick alles zu fehlen scheint, was allgemein mit dem Wort Theater verbunden ist.“ Spiel und Darstellendes Spiel haben nach Hoffmann einen gemeinsamen

⁵² Krenz, Armin (2010): *Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder*. In: www.kindergartenpaedagogik.de (08.01.2023).

⁵³ Für Armin Krenz (2010) ist die Bezeichnung „Funktionsspiel“ überholt. Er bezeichnet diese Art von Spielen als „sensumotorische Spiele“ (Vgl. Ebd.).

⁵⁴ Während im fünften und sechsten Lebensjahr die „Konstruktions- und Rollenspiele“ vielschichtiger und komplexer werden, kommt auch das „Regelspiel“ hinzu (siehe dazu Franz 2021, 44f.).

⁵⁵ Krenz, A. (2010) www.kindergartenpaedagogik.de (08.01.2023).

⁵⁶ Marquardt/Jerg (2010), 24 ff.

⁵⁷ Vgl. Oerter, Rolf (2007), 29.

⁵⁸ Hoffmann, Christel (1989), *Spielen und Theaterspielen*. S. 5.

Ursprung in dem Bedürfnis miteinander und mit der Welt umzugehen.⁵⁹ Dem Darstellenden Spiel wird eine „eigenständige pädagogisch-ästhetische Dimension“⁶⁰ anerkannt. Der erste Teil des Begriffs verweist auf die Darstellende Kunst und den künstlerischen Anspruch an Theater. Der Begriff 'Spiel' soll von der Institution des Theaters trennen und auf LaienschauspielerInnen verweisen. Da die Allerkleinsten mehr spielen als bewusst darstellen und ich mich in dieser Arbeit vordergründig mit der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung und der engen Kooperation mit der Institution Theater befasse, werde ich weiter den Begriff des Theaterspiels verwenden und mich auch im weiteren Verlauf, in der Regel, darauf beziehen.

Marquardt und Jerg (2010) sehen in der, mal mehr mal weniger deutlichen, aber durchaus vorhandenen, Trennung zwischen SpielerInnen und ZuschauerInnen ein Grundelement des Theaters. Theaterspiel zeichnet sich durch seinen performativen (aufführenden) Charakter gegenüber anderem Spiel aus und wird deshalb von ihnen als eine „Sonderform sozialer Interaktion“ bezeichnet.⁶¹ Ein besonderes Augenmerk ist in der prozessorientierten theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern dieser sensiblen Altersgruppe auf den geschützten Spielrahmen und die angstfreie Experimentierfreude zu legen. Theatrale Erfahrungen basieren auf Freiwilligkeit. Die Zweckfreiheit sollte Vorrang haben vor den Erwartungen an eine Aufführung und den damit verbundenen Theaterkonventionen. Die im Folgenden aufgeführten Merkmale von Spiel können meines Erachtens auf das Theaterspiel mit den Allerkleinsten übertragen werden und Basis für Theaterarbeit mit der Altersgruppe der 1–4-Jährigen sein. Der Unterschied besteht darin, dass im Theaterspiel eine Verfremdungskraft eintritt, die neue Möglichkeitsräume schafft.

Merkmale von Spiel (nach Rolf Oerter (2007)⁶²):

1. Spiel ist zweckfrei. Der Prozess, nicht das Ergebnis, steht im Vordergrund.
2. Es findet ein Wechsel des Realitätsbezuges statt. Ein neuer Handlungsrahmen ermöglicht es, dass Handlungen, Gegenstände und Personen eine andere Bedeutung bekommen können als in der Realität.
3. Rituale und Wiederholungen haben im Spiel einen hohen Stellenwert. Die Wiederholung von Spielhandlungen nimmt den Charakter eines Rituals an.⁶³
4. Im Spiel erfahren Objekte eine Umdeutung. Spielmaterialien sind unter anderem Natur- und Alltagsmaterialien sowie die eigenen Körperteile.⁶⁴

Merkmale von Theaterspiel mit den Allerkleinsten:

⁵⁹ Ebd. S. 5.

⁶⁰ Vgl. Reiss, J./Mierlich, G. (2003): *Darstellendes Spiel*. S. 68.

⁶¹ Marquardt/Jerg (2010), 16 f.

⁶² Vgl. Oerter, Rolf (2007): S. 8 f. In: <https://nbn-resolving.org>. (20.12.2022).

⁶³ BEP (2019), 30.

⁶⁴ Vgl. Höke, Julia: *Das lerne ich spielend!* S. 6-15. Themenheft *Das kindliche Spiel – Motor der Entwicklung* In Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Freiburg: Herder Verlag 2019a, 7

1. Theaterspiel ist zweckfrei – insofern muss die Haltung der Spielleitung primär nicht-intentional bleiben. Im Theaterspiel mit Kindern im U3 Bereich geht es verstärkt um ein prozessorientiertes Ausprobieren als um ein vorzeigbares Ergebnis. In der Theaterarbeit mit Kindern bedarf es zunächst einmal keiner Bühne. Im Vordergrund stehen die Exploration und das Probehandeln. Es müssen Gelegenheiten geschaffen werden, „Erfahrungen in Bildern und Worten szenisch zu reflektieren“⁶⁵.

2. Es findet ein Wechsel des Realitätsbezuges statt. Im Theaterspiel geht es darum, Kindern einen Raum für Differenzerfahrungen zu eröffnen, in dem sie sich ausprobieren können. Das Darstellende Spiel hilft, eine Distanz zur Wirklichkeit zu schaffen, wodurch sich Kinder in neuen Verhaltensweisen im geschützten Rahmen erproben können. Theaterspiel ist frei und durch einen Spielrahmen begrenzt, der eine Distanz zur Wirklichkeit schafft, und dadurch erst die nötigen Freiräume für Fantasie und das Erproben von sozialen Handlungen mit dem Ausbleiben realer Konsequenzen ermöglicht.

3. Rituale und Wiederholungen haben einen hohen Stellenwert. Nach Petra Paula Marquardt geht es in Bezug auf Theater mit und für die Allerkleinsten „nicht um eine vorrangig pädagogische Betrachtung, sondern darum Theater zu seinen rituellen und kultischen Anfängen zu betrachten“.⁶⁶ Kinderspiel und Theater haben beide ihren Ursprung in rituellen Festen und Kultformen. Im Theaterspiel werden rituelle soziale Handlungen mit künstlerischen Mitteln auf künstlerischer Ebene nachgeahmt. Die theatrale Nachahmung ist ein Grundelement des Theaters und ein wichtiger Aspekt von Spiel und Interaktion auch von Kindern unter drei. Es kommt dabei immer auch zu kreativer Neuschöpfung⁶⁷ (Kapitel 4.1).

4. Im Spiel werden Objekte umgedeutet. Es entstehen neue Möglichkeiten. Kinder leben vornehmlich in der Gegenwart, im Augenblick. Daher ist es so wichtig, ihnen im Hier und Jetzt Erfahrungen zu ermöglichen, die ihre Wahrnehmung, ihre Imagination und Sprache bereichern.⁶⁸ Die Ebene des symbolischen Handelns wird vor allem „zur Herstellung fiktiver Welten genutzt.“⁶⁹

2.4 Das Bildungsverständnis des Hessischen Bildungsplans

Der Hessische Bildungsplan (BEP)⁷⁰, hat zum Grundsatz, dass Kinder als kompetente Säuglinge zur Welt kommen. Die Basis für gelingende Lernprozesse wird in den ersten Lebensjahren gelegt. Es heißt, dass es in der Entwicklung von Kindern optimale Zeiträume

⁶⁵ Schäfer, Gerd E. (2007): *Bildungsprozesse im frühen Kindesalter*. In: pdf - online auf www.offenburg.de/media, S. 15.

⁶⁶ Vgl. Petra Paula Marquardt zitiert nach List, Volker (2014): S.227. In: www.angewandte-theaterforschung.de (06.01.2023).

⁶⁷ Vgl. Marquardt/Jerg (2010), S. 18.

⁶⁸ Czerny, Gabriele (2012): *Erfahrung von Anfang an: Theater für die Allerkleinsten*. (08.01.2023).

⁶⁹ Seitz, Hanne (2003): *Spiel*. S. 280.

⁷⁰ Da ich in Hessen lebe und arbeite, setze ich mich mit den Vorgaben des Hessischen Bildungsplans auseinander. Das Studium des Bildungsplans war und ist Gegenstand der Erzieherausbildung. Theaterpädagogik hingegen leider nicht. Dazu auch 4.4..

für grundlegende Lernschritte gibt und die Basis für gelingendes Lernen in der Frühen Kindheit gelegt wird. Diese Phase soll durch frühe Bildung genutzt werden. Die aktuelle neurobiologische Forschung spricht von dem nachhaltigen Einfluss früherer Lernerfahrungen auch als „Use it or lose it“-Prinzip⁷¹. Das Bild vom Kind des BEP besagt, dass Kinder Forscher und aktive Konstrukteure ihrer Bildungsprozesse, also Akteure ihrer Entwicklung sind.⁷² Daher sollte doch ein gewisses Vertrauen in die Fähigkeit von Kindern gelegt werden, was ihre Selbstbildungsfähigkeit anbelangt. Kitas müssten in ihren pädagogischen Konzeptionen und vor allem, im alltäglichen pädagogischen Alltag, in der Lage sein, den Kindern, die dafür bestmöglichen Bedingungen zu Verfügung zu stellen. Dies geschieht aber nicht im gewünschten Maße. In Kitas ist mit dem Autor und Pädagogen Martin R. Textor eine „Tendenz zur Verschulung der frühkindlichen Bildung“⁷³ festzustellen. Viele allgemeingültig zusammengestellte Förderprogramme lassen die ganzheitliche Bildung und die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder sowie deren Lebenswelten außer Acht. Es wird darin zumeist nicht ausreichend differenziert.⁷⁴ Die darstellende Kunst ist im Bildungs- und Erziehungsplan zwar vorgesehen, es wird ihr jedoch nur eine kleine Rolle zugewiesen und sie geht unter den zu fördernden künstlerischen Ausdrucksformen unter. Genannt werden im BEP (2019) folgende zu fördernde Bildungsbereiche:

- Soziale Beziehungen (Emotionalität und Konflikte)
- Sprache, Kommunikation (Sprache und Literacy)
- Körper und Bewegung (Gesundheit, Sport)
- Mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen
- Bildnerische und darstellende Kunst
- Musik (und Tanz)

Wenn man die Auflistung der Bildungsbereiche betrachtet, dann finden sich darin gleichwohl auch zahlreiche Möglichkeiten wie sich die unterschiedlichen Bereiche, in einem ganzheitlichen theaterpädagogischen Ansatz, miteinander verweben lassen. An hessischen Schulen hat vor mehr als 25 Jahren das Schulfach „Darstellendes Spiel“ Einzug gefunden und wird bis heute unterrichtet.⁷⁵ Es ist zwischenzeitlich sogar ein Abiturfach der gymnasialen Oberstufen geworden.⁷⁶ Im Kerncurriculum des Hessischen Kultusministeriums findet sich zur Begründung unter anderem folgender Abschnitt über Theater und sein Wirkungs- und Bildungspotential: „Theater trägt den existenziellen

⁷¹ Vgl. BEP (2010), 9.

⁷² Vgl. Ebd. S. 11.

⁷³ Textor, M. R. (2008): *Erziehungs- und Bildungspläne*. In Martin R. Textor und Antje Bostelmann: *Das Kita-Handbuch*. Auf www.kindergartenpaedagogik.de. (08.01.2023).

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ „Die BAG DS (mit Sitz in Frankfurt am Main) initiierte und begleitete mit dem bislang einzigen bundesweiten Fachforum und Schultheaterfestival `Schultheater der Länder` seit 1985 entscheidend den Prozess der Einführung des Fachs DS und der Erarbeitung von Lehrplänen.“ (Reiss, J./ Mieruch, G. (2003): *Darstellendes Spiel*. S. 69.).

⁷⁶ Vgl. Ebd. S. 68.

Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnissen von Menschen Rechnung und befördert im Besonderen über die körperlich-performative und symbolische Aneignung von Welt die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und möglichem Veränderungspotenzial.⁷⁷ Es ist nicht einzusehen, warum dies nicht auch schon in der frühkindlichen Bildung ermöglicht werden sollte.

2.5 Theaterspiel als ästhetische Bildung

In der Pädagogik kann unter dem Begriff der „Ästhetik“ verstanden werden: Die „Verknüpfung von emotionalen und kognitiven Erfahrungen des Menschen, die ihn dazu befähigen, Dinge ganzheitlich wahrzunehmen.“⁷⁸ Die sinnliche Wahrnehmung in der Auseinandersetzung mit Kunst oder im eigenen Gestalten ist in diesem Sinne eine ästhetische Erfahrung. Für den Erziehungswissenschaftler Gerd Schäfer ist frühkindliche Bildung zunächst „ästhetische Bildung“.⁷⁹ Ulrike Hentschel spricht sich dafür aus, geeignete Bedingungen zu schaffen, um ästhetische Bildungsprozesse zu ermöglichen. Theaterpädagogik bietet Räume für ästhetische und soziale Erfahrungen in Form von Wahrnehmungs-, Spiel-, Gestaltungs- und Ausdruckserfahrungen. Eine große Bedeutung wird auch dem Raum im eigentlichen Sinne und der Raumgestaltung beigemessen. Kinder leben ganz im Augenblick und machen Erfahrungen im Hier und Jetzt. Der bewusste, ästhetische Umgang mit ihrer Umwelt kann neue, bisher unbekannte Erfahrungen ermöglichen und das Wahrnehmungs-, Sprach- und Imaginationsvermögen erweitern. Es geht darum, Kinder dabei zu unterstützen, ihre Handlungsfähigkeiten zu vergrößern und Räume zu eröffnen, in denen sie sich ausprobieren und Differenzenerfahrungen machen können. Die Welt in ihren Möglichkeiten wird im szenischen Spiel erkundet und begriffen. Gerd E. Schäfer beschreibt in „Bildungsprozessen im frühen Kindesalter“, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren ein szenisch-handelndes Verständnis von sich und ihrer Umwelt entwickeln.⁸⁰ Er sieht in diesen Bildungsprozessen, in denen die Vorstellungswelt durch Fantasie und Spiel verändert und umgestaltet wird, die Basis für problemlösendes Denken. Der kreative Ausdruck im Darstellenden Spiel fördert die kognitiven Kompetenzen, das Gedächtnis sowie einen differenzierten Ausdruck im sprachlichen wie auch im künstlerischen Bereich.⁸¹ Nicht jede sinnliche Erfahrung von Kindern ist jedoch schon eine künstlerisch ästhetische Erfahrung. Dem Öffnen von neuen Möglichkeitsräumen, dem Verschmelzen von Wirklichkeit und Fantasie und einem freien Zugang zur Erfahrung von Unbekanntem und Neuem ist eine große Bedeutung zuzuschreiben, wenn es über die

⁷⁷ Hessisches Kultusministerium Wiesbaden, Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe, Darstellendes Spiel, S.10. pdf - online.

⁷⁸ Weidemann, Gisela (2010): *Jetzt machen wir Theater!* S. 12.

⁷⁹ Schäfer, Gerd E. (2007): *Bildungsprozesse im frühen Kindesalter*. pdf – online. S. 17.

⁸⁰ Vgl. Schäfer, Gerd E. (2007), 13.

⁸¹ Vgl. BEP (2019), 41 ff.

primäre Sinneserfahrung von Kindern hinaus gehen soll.⁸² Ästhetische Erfahrung kann dabei auch in der Wahrnehmung von Gewöhnlichem stattfinden. In Aufführungen des postdramatischen Theaters oder der Performancekunst geht es häufig darum Erfahrungen zu machen, die der alltäglichen Erfahrung ähnlich sind, aber im Kontext der Aufführung als außergewöhnlich wahrgenommen werden.⁸³ Derartige Transformationen, die sich in diesem Schwellenzustand ereignen, beziehen sich auf die Dauer der Aufführung, können aber durchaus im Zuschauer anhalten und zu einer Veränderung führen. Das performative Spiel verändert die Wirklichkeit. Für Erika Fischer-Lichte ist das Theater die performative Kunst *par excellence*⁸⁴, da sich dessen performative Funktion auf den Vollzug von Handlungen durch die Akteure und zum Teil auch durch die Zuschauer richtet. Die folgenden vier Aspekte definieren für sie die Theatralität: „Inszenierung, Korporalität, Wahrnehmung und Aufführung/Performance“. Im theatralen Kunstwerk realisieren sich alle vier Aspekte. Jeder einzelne kann allein oder in Kombination mit einem anderen darauf hinweisen, dass ein Kunstwerk oder Prozess performativen Charakter hat.⁸⁵ Meines Erachtens enthält auch das Theaterspiel mit den Allerkleinsten Elemente des performativen Theaters. Die performative Erfahrung für die Beteiligten ist im Moment des Spiels entscheidend. In dem sie mit ihren eigenen Körpern spielen und die Umwelt im Spiel kreativ gestalten, verändert sich ihre erlebte Wirklichkeit. Es geht in dem Moment des Erlebens nicht um den Schauwert, sondern um den Spielwert. Die Wiederholbarkeit einer klassischen Theaterraufführung sollte nicht das Ziel sein. Es geht vielmehr um das Spiel in der Entstehung der Improvisation und die individuelle und gemeinsame ästhetische Erfahrung. Insofern ist das Theaterspiel mit den Allerkleinsten bereits ein wichtiges Feld zur ästhetischen Bildung.

⁸² Hofmann, Fabian: *Begründungen frühkindlicher ästhetischer und kultureller Bildung. Versuch einer Systematik*. In www.kubi-online.de (08.01.2023).

⁸³ Vgl. Fischer Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. S. 279.

⁸⁴ Ebd., 288.

⁸⁵ Ebd., 299 ff.

3 Lebensweltliche Themen und Entwicklung von 1–4-jährigen an der Basis von Theaterspiel mit den Allerkleinsten

3.1 Lebenswelten von Kindern

Frühkindliche Bildung und Entwicklung sind nur dann möglich, wenn die Grundbedürfnisse von Krippenkindern gestillt sind und feinfühlig auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird. Der Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch entwickelte in den 1990er Jahren das sogenannte „Lebensweltkonzept“⁸⁶. Mit dieser Lebensweltorientierung machte er in der sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf deren subjektive Sichtweisen, Bedürfnisse und Möglichkeiten aufmerksam. Bis heute prägt diese Perspektive die pädagogische Arbeit.⁸⁷ Dieses Kapitel soll einen Einblick in die lebensweltlichen Themen von Kindern geben und die unabdingbare Auseinandersetzung damit in der theaterpädagogischen Arbeit hervorheben. Es liegen dem meine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen als Erzieherin in einer Kinderkrippe (Kita) zugrunde. Diese subjektiven Einsichten sind daher nicht ohne weiteres auf jede Kindergruppe übertragbar.

Ein wichtiger Lernbaustein für die Allerkleinsten ist das soziale Miteinander in der Gemeinschaft und somit die sozialen Kompetenzen, die im Idealfall in Kitas gezielt gefördert werden. Viele Kinder wachsen als Einzelkinder auf und haben (teils verstärkt durch die Zeit der Pandemie) wenig soziale Kontakte zu anderen Kindern oder Familien. Mit der Notwendigkeit empathischen Handelns, dem Teilen und der Rücksichtnahme sowie non-verbale Kommunikationsformen, z.B. im Austragen von Konflikten, wurden viele Kinder vor dem Eintritt in die KiTa noch gar nicht oder nur marginal konfrontiert. Teilweise fällt es Eltern schwer Grenzen zu setzen und Konflikte ihrer Kinder auszuhalten beziehungsweise adäquat zu begleiten. Regeln und Grenzen bieten Orientierung und Sicherheit. Gerade in den ersten Lebensjahren findet ein stetiges Austarieren von persönlichen Grenzen und den Regeln des Miteinanders statt. Viele Kinder sind bereits in den ersten Lebensjahren sehr angepasst. Umso sinnvoller ist es, ihnen behutsam auch Erfahrungen der Freiheit im Spiel zu eröffnen. Dazu ist das Theaterspiel ein guter Weg, in dem diese von außen und innen gesetzten Grenzen aufgebrochen werden. Restriktive Zwänge, die die Alltagswelt prägen, werden aufgehoben. Dadurch erfahren Kinder Entlastung. Theaterspiel in einem sicheren, abgesteckten Rahmen, schafft Freiraum und gibt Freiheit zum Experimentieren, und zum Erproben von Handlungen. Es geht darum, im Wechselspiel zwischen dem Gegebenen und dem Möglichen, sich selbst spielerisch kennenzulernen und in ersten Ansätzen zu erkennen, dass auch die Welt veränderbar ist. Alles ist möglich. Bestehende Machtverhältnisse können beispielsweise erkundet und neu definiert werden. Die

⁸⁶ *Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit* (2014) In: Erzieherinnen und Erzieher. Cornelsen. S. 354.

⁸⁷ Ebd., 354.

pädagogische „Hierarchie“ wird aufgebrochen, indem Kinder im Theaterspiel „führen“, die Erwachsenen „folgen“, oder auch Rollen in bestehenden Kindergruppen aufgebrochen werden. Gegenstände oder Situationen werden umgedeutet und die Wirklichkeit wird mit der Macht der Fantasie modifiziert. Bedeutsame, sinnvolle Bezüge für die Allerkleinsten sind mit ihrem psychischen und physischen, unmittelbaren und subjektiven Erleben und dem Leben in der Familie verknüpft. Es geht dabei um Identität, Freundschaften und Konflikte. Alles, was beobachtbar ist und ihren Forschergeist anspricht wird zum Objekt der Erkundung und Exploration: ihre Wohnumgebung, die Natur, Tiere, usw. Zur Lebenswelt von Kindern zählen aber auch das tägliche Umfeld wie das Zuhause, die KiTa, beliebte und/oder alltägliche Aktivitäten, Geschichten und Inhalte von Liedern, Ausflüge, Urlaub, Medien und Lieblingskuscheltiere. Es gibt vieles, was Kinder erleben, erfahren und mitteilen wollen. Der Alltag der Kinder ist reich an Geschichten und Erzählungen, die man aufgreifen kann. Das Geheimnisvolle und das Magische kann Kinder Spannung spüren lassen, Neugier wecken, aber je nach Entwicklungsstand und Situation auch Ängste hervorrufen. Im sozialen Miteinander und im Heranwachsen erleben Kinder dieser Altersgruppe auch viel unangenehme Gefühle. Erfahren Kinder keine Partizipation und sind Regeln und Grenzen ausgesetzt, die sie nicht verstehen, erleben sie sich als ohnmächtig beim Versuch ihre Gefühle auszudrücken. Das äußert sich dann oftmals in Aggressionen und der Abwertung anderer. Eltern oder Bezugspersonen, die es „gut meinen“, umsorgen ihre Kinder und lassen sie oft wenig selbst ausprobieren, um sie vor Rückschlägen und Enttäuschung zu bewahren. Kinder erleben Momente der Überforderung oder Reizüberflutung. Sie üben Macht aus, indem sie z.B. anderen etwas wegnehmen und erleben den Schmerz, wenn ihnen das gleiche passiert. Sie lernen, dass eine Aktion eine Reaktion bewirken kann, erfahren, dass sie in ihrem Gegenüber Gefühle auslösen können und erleben sich selbst als den Gefühlen ausgeliefert, z.B. in der Autonomiephase. In Rollenspielen zeigen Kinder, in der Wahl unterschiedlicher Rollen, dass sie „Überlegenheitsphantasien“ ausleben, oder dem zu beobachtenden Wunsch nach Regression z.B. zum Baby sein nachkommen wollen. Sie können sich dabei in Heldenrollen, Tierrollen, usw. mal überlegen, mal unterlegen fühlen und durch die bewusste Wahl der Rolle im Zusammenspiel mit anderen SpielpartnerInnen ein erstes Probehandeln ausprobieren.⁸⁸ Je näher sie dem dritten Lebensjahr kommen, desto näher kommen sie in der Regel auch der zweiten Transition nach der Kita-Eingewöhnung: dem bevorstehenden Wechsel in die Kindergartengruppe. Dieser Schritt fordert Kinder emotional stark heraus. Mit Eintritt in den Kindergarten bekommen das Spiel und das Zurechtkommen mit anderen Kindern eine größere Bedeutung. Dafür braucht es Offenheit und Toleranz für die Ideen

⁸⁸ Vgl. Parmentier (2003), 939 - 942.

anderer und Konfliktbewältigungsstrategien. Auch der Einstieg in eine bereits bestehende Kindergruppe erfordert und bewirkt zugleich einen Zugewinn an sozialen Kompetenzen. Eine Möglichkeit dafür stellt die Beobachtung und anschließende Nachahmung von Gruppenaktivitäten dar. Wenn Kinder es schaffen sich selbst mit ihren Ideen in den Spielverlauf mit einzubringen und ihn mitzugestalten, dann ist der Eintritt in das Spiel und die Gruppe gelungen.⁸⁹

3.2 Entwicklung in den ersten Lebensjahren (1 - 4 J.) und Verknüpfungen zu geeigneten theaterpädagogischen Übungen

Im Folgenden möchte ich konkrete Möglichkeiten aufzeigen, wie die Allerkleinsten an erste Theatererfahrungen herangeführt werden können. Der Übergang zu ihrem Spielverhalten ist fließend und die theatrale Ebene ist dabei nicht jederzeit offenkundig. Dennoch bezeichne ich die Ideen zur Umsetzung als „Theaterpädagogische Übungen“, um die künstlerische Intention deutlich werden zu lassen. Der Möglichkeitsraum wird in der intensiven und ganzheitlichen Auseinandersetzung mit sich selbst, dem anderen und dem Raum sowie der Umgebung eröffnet. Kinder brauchen dabei ihre eigene Zeit und ein Gefühl der Sicherheit und der Beziehung. Auf den ersten Blick mögen die im Folgenden erläuterten praktischen Anregungen aus Marquardt/Jerg (2010) und einige eigene Ideen auf TheaterpädagogInnen, die noch nicht mit dieser Altersstufe gearbeitet haben, künstlerisch zunächst wenig ansprechend wirken. Mit der Praxiserfahrung und dem Kennenlernen der Zielgruppe der Allerkleinsten werden sie jedoch von der Fülle der Möglichkeiten und Spielanlässen, die sich dabei ergeben, überzeugt werden.

3.2.1 Das erste Lebensjahr

Exploration und Erkundung

Bereits als Säuglinge sind Kinder auf ihre sinnlichen Erfahrungen angewiesen, ohne dass ihnen zuvor erklärt wurde, wie man sich die Welt aneignet. Sie suchen und finden Sinn.⁹⁰ In der sozialen Interaktion versuchen Kinder einen Weg zu finden, um ihre eigenen Grenzen und die ihres Gegenübers zu erfahren. Bereits Neugeborene sind sozial ansprechbar und reagieren auf soziale Reize. Sie haben eine angeborene Vorliebe für menschliche Gesichter. Basisemotionen wie Angst, Ärger und Freude können sich bereits ab dem 6. Monat in einer Veränderung der Mimik, Stimmlage oder Körperhaltung zeigen.⁹¹ Schon mit wenigen Monaten sind sie in der Lage, ihr Umfeld eigenständig zu erforschen und sich ihre Umwelt zu eigen zu machen. Dabei wird vieles zum ersten Mal wahrgenommen und erlebt,

⁸⁹ Bensel, Joachim (1999): *Wie lernt mein Kind mit anderen Kindern zu spielen?* In ZeT- Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, Jg. 6, 8-11.

⁹⁰ Vgl. Schäfer, Gerd E. (2007), 10.

⁹¹ Vgl. BEP (2010), 24.

was die Sinneserlebnisse zu einer umso intensiveren Erfahrung macht. Kleinkinder kommunizieren verstärkt über ihre Körperhaltung, über Blicke oder das Suchen von Nähe sowie die Distanznahme. Dies erfordert ein feinfühliges Eingehen seitens der Bezugspersonen auf ihre Signale. Auch das Spiel mit Lauten, Klängen und Geräuschen begeistert Kinder und erlaubt Kommunikation und Interaktion sowie die Verknüpfung mit der Anregung weiterer Sinne.⁹² Ab dem sechsten oder achten Monat setzt die Objektpermanenz ein und Kinder werden sich darüber bewusst, dass Objekte, die aus ihrem Sichtfeld verschwinden, dennoch existent bleiben. Sie entwickeln nun auch das Vorstellungsvermögen und stellen innere Bilder der Gegenstände her, die sie nicht sehen können.⁹³

Theaterpädagogische Übungen

Aufgrund des vorwiegenden Einzel- und Parallelspiels der Kinder im ersten Lebensjahr und ihrem ausgeprägten Explorationsverhalten, eignet sich z. B. Elinor Goldschmieds „Schatzkorb“⁹⁴ aus dem heuristischen oder entdeckenden Spiel⁹⁵ besonders gut für ein erstes spielerisches Forschen der Allerkleinsten. Dabei wird den Kindern ein Korb mit Alltagsgegenständen zur Verfügung gestellt, den sie in einer ruhigen Atmosphäre im möglichst leeren Raum erkunden und mit allen Sinnen erfahren können. Dazu eignen sich z.B. kleine Bürsten und Schwämme zur haptischen Erfahrung, Dinge die Geräusche machen wie Glitzerpapier oder ein Schlüsselbund, kleine Dosen oder Spiegel usw. Das Spiel wird sprachlich begleitet, das Kind wird zu Spielhandlungen angeregt. Die Spielideen des Kindes werden aufgegriffen und in einem nächsten Schritt erweitert. Weitere geeignete Spielideen greifen das Thema Verstecken auf, z.B. in Anlehnung an die „Guck Guck-Spiele“ (Objektpermanenz) oder spielen mit Rhythmen und Klängen, wahlweise in Bewegung.⁹⁶

3.2.2 Das zweite und dritte Lebensjahr

Perspektivwechsel und Interaktion

Ungefähr ab dem Alter von zwei Jahren kann sich ein Kind als eigenständige Person im Spiegel erkennen. Neue Entwicklungs- und Lernaufgaben wie die Empathiefähigkeit und der Perspektivwechsel kommen hinzu. Die gegenseitige Imitation ist nun ein wichtiges Kommunikations- und Interaktionsmittel unter Gleichaltrigen. Die bereits bei Geburt angelegten Spiegelneuronen sind grundlegend, um zwischen der eigenen Perspektive und

⁹² Marquardt/Jerg (2010), Spiel „Zauberballritual“ (119), o.o.a., S. 179.

⁹³ Vgl. Franz, M. (2021), 22.

⁹⁴ Die englische Pädagogin Elinor Goldschmied (1910-2019) schlug vor, Kinder in ihrer Welterkundung zu unterstützen, indem man ihnen Zugang zu Alltagsmaterialien gewähre, die Tastsinn, Geruchssinn, Gehörsinn und Sehsinn ansprechen sollten. Die Materialien werden zur Erkundung in einem flachen Korb gesammelt und den Kindern dann in einem ruhigen Umfeld zur sinnlichen Exploration zur Verfügung gestellt. (vgl. Antje Bostelmann (2019) „Das heuristische Spiel“ auf www.communityplaythings.de. (08.01.2023).

⁹⁵ Das heuristische Spiel basiert auf dem Ansatz des heuristischen oder entdeckenden Lernens. Mehr dazu Ebd.

⁹⁶ Siehe Marquardt/Jerg (2010): Spiele „Trommelkönig“ (44), S.131 oder „Weg sein - da sein“ (52), S.136.

der des anderen zu unterscheiden. Sie können sich nur durch entsprechende Beziehungsangebote entwickeln und entfalten. Dafür braucht es tragfähige Beziehungen an der Basis. Marquardt und Jerg (2010) heben hervor, dass Spiegelneuronen nicht nur im selbstbefähigten Handeln, sondern auch beim Beobachten von anderen und vor allem nach Aufforderung zur simultanen Nachahmung des Gegenübers besonders stark aktiviert werden.⁹⁷

Theaterpädagogische Übungen

Geeignete theaterpädagogische Übungen für die Allerkleinsten greifen die Freude an der Erkundung von Mimik und Gestik auf. Sie spielen mit dem Aspekt der Nachahmung. Im Kreis oder Halbkreis, im Stehen wie auch im Sitzen oder in der Bewegung im Raum, können Kinder und Spielleitung abwechselnd oder alle gemeinsam ausprobieren was möglich ist: z.B. Wimpernaufschlag, Wimpern-Klimpern, Augenbrauen hochziehen, mit den Ohren wackeln, eine Hand über den Mund legen, die Augen mit der Hand zu halten, also die Augen „verschwinden lassen“, die Zunge herausstrecken oder z.B. blinzeln. Es empfiehlt sich der Einsatz von Spiegeln und eine eher offen gestaltete, explorative Phase. Kreisübungen und pantomimische Übungen sensibilisieren die Wahrnehmung, und eignen sich ab dem ungefähren Alter von drei Jahren. Sie greifen z.B. das „Weiterschicken“ des Ausdrucks in Mimik und Gestik von Gefühlen auf.⁹⁸

Die Auseinandersetzung mit Objekten

Kinder sammeln, sortieren und klassifizieren im Spiel. Gegenstände werden geworfen, gerollt, geschoben und gezogen. Erste physikalische und naturwissenschaftliche Erkenntnisse werden dabei spielerisch gewonnen. Kinder bilden Reihen aus Gegenständen bevor sie damit beginnen, in die Höhe zu konstruieren. Das Ausräumen von Gegenständen aus einem Behälter kann sie genauso ins Spiel vertiefen lassen wie das Einräumen. Eine weitere zentrale Bedeutung in der kindlichen Entwicklung hat das Probehandeln und die symbolische Umdeutung von Dingen. Um im theatralen Kontext, Objekte auch zweckentfremden zu können, bedarf es jedoch oft ersten Impulsen der Spielleitung, damit die Realität neu erschaffen werden kann.

Theaterpädagogische Übungen

Spielmaterialien werden in Kreisspielen von Kind zu Kind weitergegeben. Sie werden dabei umgedeutet und ein Kochlöffel wird z.B. zur Haarbürste⁹⁹. Es ist möglich, dass Kinder dabei erst einmal zum Nachahmen angeregt werden und die Neuschöpfungen der Spielleitung aufgreifen und wiederholen. Dies ist ein Mittel der Kontaktaufnahme und des

⁹⁷ Zur Entwicklung und Bedeutung der Spiegelneuronen siehe Marquardt/Jerg (2010), 20 f.

⁹⁸ Marquardt/Jerg (2010): „Grimassenkreis“ (38) oder „Gefühle reihum“ (39), S.127.

⁹⁹ Marquardt/Jerg (2010): „Kochlöffel“ (122), S. 182.

Resonanzverhaltens.¹⁰⁰ Dabei sollte immer (wieder) auch Ausdruck in Bewegung erlaubt sein, da es Kindern oft schwer fällt ihren Bewegungsdrang zu unterbinden und länger still zu stehen, gerade wenn die Neugier überwiegt. Auch Spiele, in denen Objekte verschwinden und wieder auftauchen, haben einen großen Reiz.

Soziales Miteinander

Ein wichtiges Lernfeld für Krippenkinder ist das soziale Miteinander in der Gemeinschaft und somit die sozialen Kompetenzen, die im Idealfall in der Krippe auch in Gruppenaktivitäten gezielt gefördert werden. Dabei können große Gruppen eher überfordern und es empfiehlt sich, auch in Kleingruppen zu arbeiten. Im Erleben der Gruppe erfahren Kinder Konzepte wie Teilen, Rücksichtnahme oder Konfliktlösung. Sie lernen Gefühle und Stimmungen ihres Gegenübers wahrzunehmen und ihnen mit Verständnis und Rücksichtnahme zu begegnen. Indem sie andere Kinder im Darstellenden Spiel beobachten, nehmen sie diese bewusster wahr und lernen dabei, sie anzuerkennen und andere nicht abzuwerten.

Theaterpädagogische Übungen

Übungen in der Bewegung im Raum kommen einerseits dem Drang nach Bewegung und motorischen Erfahrungen nach¹⁰¹ und vermitteln gleichzeitig ein Gemeinschaftsgefühl, was auch den Kindern zugutekommt, die weniger Aufmerksamkeit suchen und lieber im Gruppengeschehen mit- oder untergehen. Ein Bewegungsparcours kann Kinder dazu einladen, sich in Bewegung auszudrücken, Ängste z.B. vor der Enge eines Tunnels zu überwinden und sich auf eine neue Vorstellungswelt mit Körper und Geist einzulassen. Auch der Einsatz von Musik kann im Zuhören und z.B. im musikalischen Wechsel von schnelleren und langsamen Rhythmen, Kinder dazu anregen sich auf die der Bewegung zugrunde liegenden „Geschichten“ einzulassen.¹⁰² In diesem Alter ist es umso wichtiger, Bilder zu schaffen und die Imagination anzusprechen, z.B. anstatt zu sagen „Wir bilden eine Reihe“, kann man sagen „Wir sind jetzt ein Zug“, oder „eine Raupe“.¹⁰³

Fantasie und Magie

Ungefähr ab der „Mitte des zweiten Lebensjahres“¹⁰⁴ können Kinder Ergebnisse von Handlungen in ihrer Vorstellung antizipieren. Es werden regelrechte `Versuchsreihen` z.B.

¹⁰⁰ Ebd. S. 22.

¹⁰¹ Für Renate Zimmer ist Bewegung der Motor des Lernens, wobei ausgelassenes Toben, Raufspiele und der natürliche Bewegungsdrang von Kindern im Spiel „(...) immer noch zu oft von Erwachsenen und PädagogInnen unterbunden wird“ (Zimmer, Renate zit. in Franz, M. (2021), 33 f.).

¹⁰² Katja Körbers *Kinder-Tanz-Geschichten* (2021) enthalten Anregungen, um „das Bewegungsrepertoire von Kindern zu erweitern und mit in den Ausdruck zu kommen“ (vgl. Körber, K.: *Kinder-Tanz-Geschichten*. 1. Auflage. Esslingen: Helbling Verlag 2021). In dem Buch finden sich lebensweltnahe Geschichten und Musik dazu. Einige der Geschichten eignen sich für die Aller kleinsten oder lassen sich vereinfachen.

¹⁰³ Man kann zu diesem Thema gut Geschichten im Dialog mit den Kindern erfinden und erzählen und Sing- und Bewegungsspiele sowie erste Kreisspiele einführen, z.B. „Ich bin ein dicker Tanzbär“, als „Ich bin ein großer-kleiner/schwerer-leichter/Tanzbär“ mit Einsatz von Körper, Stimme und Mimik und zwei Kindern, die in der Mitte tanzen.

¹⁰⁴ Vgl. Franz, M. (2021), 31.

zu ersten physikalischen Gesetzmäßigkeiten oder anderen Verhaltensabläufen und -mustern gestartet.¹⁰⁵ Das animistische Denken¹⁰⁶ setzt ein, was bedeutet, dass Kinder ab ungefähr dem Alter von zwei Jahren (bis ungefähr ins Grundschulalter) Tieren, Pflanzen und Objekten, Gefühle und Absichten zuschreiben. Dabei erklären sie sich z.B., dass Wolken regnen, weil sie traurig sind. Auch das magische Denken, eine Vorstufe zum rationalen Denken, hat seinen Beginn. Der Glaube an Wirkung von Zauberei oder Wunschdenken wird verstärkt. Aber auch, teils irrationale, Ängste können durch die starke Vorstellungskraft ausgelöst werden und Kinder glauben an die Präsenz von Monstern oder Geistern.¹⁰⁷

Theaterpädagogische Übungen

Fantasiereisen mit den Kindern sind jetzt möglich. In Bewegung, oder auch, für eine kurze Zeitspanne, im Sitzen oder Liegen und der Entspannung.¹⁰⁸ Wiederkehrende und magische Rituale werden noch stärker eingefordert. Kinder öffnen sich dem Interesse für fantastische Wesen und erfundene Geschichten. Spiele, in denen Behauptungen als gemeinsame Spielvereinbarungen aufgestellt werden, wie z.B. das Einreiben mit einer unsichtbaren Zaubercreme vor dem Spiel oder das Weiterreichen von unsichtbaren Gegenständen können sprechen in dieser Entwicklungsphase die meisten Kinder an. Experimente mit Farben, die wechseln oder z.B. nach oben steigende, fliegende, (mit Gas befüllte) Luftballons versetzen Kinder ins Staunen, und bereichern ihren Geschichten- und Erfahrungsschatz.¹⁰⁹ Der Exploration sind keine Grenzen gesetzt.

Fazit: Grundsätzlich lassen sich einige der klassischen Übungen aus der TP-Praxis auch für die Altersgruppe der Allerkleinsten nutzen, wenn sie altersgemäß um sinnliche und ganzheitliche Erfahrungen erweitert und die Spielstrukturen vereinfacht werden.

¹⁰⁵ Vgl. Franz, M. (2021), 31ff., auch zu den „Schemata“ Jean Piagets, S. 32.

¹⁰⁶ Jean Piaget unterscheidet 4 Phasen, die nacheinander durchlaufen werden: 1. Gegenstände können Zweck oder bewusste Aktivität steuern, 2. Nur sich bewegende Objekte sind lebendig (Wolken z.B.), 3. Nur sich spontan bewegende Objekte sind lebendig, 4. Nur Pflanzen und Tiere sind lebendig. (vgl. Wikipedia: *Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget*).

¹⁰⁷ Siehe auch *Magisches Denken* und *Magisches Denken in der Kindheitsentwicklung*. In: www.wikipedia.de (08.01.2023).

¹⁰⁸ Eine Fantasiereise in Bewegung kann für die Allerkleinsten durch eine Art Barfußpfad oder Sockenpfad erweitert werden. Dabei können kleine flache Kisten mit niedrigem Einstieg mit unterschiedlichen Materialien z.B. Holzschnitze, Steine oder Knisterpapier (Materialien müssen wegen der Verschluckungsgefahr bei unter drei-jährigen mit Fachkräften abgestimmt werden) gefüllt werden und während des Erzählens der Fantasiereise oder einer Geschichte eingesetzt werden. Auch andere Sinne können dabei angesprochen werden.

¹⁰⁹ Marquardt/Jerg (2010): „Zaubercreme“ (21), S. 116 und „Zauberdecke“ (49), S. 134.

4 Praxisideen

Die folgenden Praxisideen verstehen sich als eine Heranführung der Allerkleinsten an ästhetische Formungen und theatrales Erleben und Gestalten. Es sind Wege ins Spiel und in die Erkundung von Möglichkeiten. Auf diesem Wege werden erste ästhetische Erfahrungen ermöglicht. Im Mittelpunkt stehen dabei die Kinder und ihre Interessen. Jegliche Art von Inszenierung sollte deshalb gut überlegt werden. Die Prozessorientierung steht an erster Stelle.

Im Folgenden nutze ich zur Vereinfachung die folgenden Abkürzungen:

SP = Spielleitung

TN = TeilnehmerInnen und AKL = die Allerkleinsten (1 - 4 J.)

4.1 Jeux Dramatiques

Die Methode

Die „Jeux Dramatiques“¹¹⁰ sind ein Ausdrucksspiel des Erlebens für Kinder und Erwachsene. Sie reihen sich in eine Reihe von prozessorientierten theatralen Zugängen ein, in denen man spielerisch durch so genannte „Als-ob-Situationen“ zu nachhaltigen Erkenntnissen und Erfahrungswerten gelangen kann. Das Besondere dabei ist der non-verbale Zugang in die Vertiefung und persönliche Entfaltung im Spiel.¹¹¹ Es gibt weder eine Bühne noch Zuschauer.¹¹² Auch Kostüme im klassischen Sinne sind in der Regel nicht zu finden. Es besteht die Möglichkeit, Tücher zur Verkleidung und Naturmaterialien einzusetzen. Allerdings geht es vor allem um die eigene Wahrnehmung, nicht um die Außenwirkung, so dass auch auf Spiegel verzichtet wird. Man spielt fürs Erleben, anstatt etwas darzustellen oder zu zeigen. Als Vorlage fürs Spiel und die Rollenfindung dient z.B. ein Gedicht, eine Geschichte oder ein Lied. Eine Erzählerstimme (i.d.R. die SP) liest einmal zu Beginn den Text, der dem Spiel zugrunde liegt, vor. Nach dem ersten Hören von Geschichte, Lied oder Gedicht folgt der Gang zur „Schatztruhe“. Diese enthält i.d.R. einfache oder naturbezogene Materialien wie z.B. Tücher, Stöcke, Muscheln usw. Darauf folgt eine Anfangsrunde im Kreis, in der die TN sich für eine Rolle entscheiden. Doppelbesetzungen sind möglich. Zu Beginn erläutern die TN außerdem welches Ziel sie sich für den Spielverlauf vornehmen. Vor Beginn des Spiels darf man ankündigen, was man sich vornimmt, was man möchte oder nicht möchte, wie z.B. interagieren oder berührt werden. Mögliche persönliche Grenzen werden also abgesteckt, um das Wohlbefinden in der Entfaltung der eigenen Ideen und Wünsche zu steigern und zu unterstützen. („Du bist und du möchtest – Runde“). Wenn alle die, ihren Wünschen entsprechende, freiwillig zu

¹¹⁰ Seidl-Hofbauer, M. /Frei, M. /Kreisel, M. (Hrsg.) (2016): *Theater spielen: Jeux Dramatiques*. S. 33.

¹¹¹ Vgl. Ebd. S. 43.

¹¹² Vgl. Reiss, J./Mieruch, G. (2003): *Darstellendes Spiel*. S.68: Es besteht in erster Linie kein künstlerischer Anspruch an das Ausdrucksspiel, was die Jeux Dramatiques vom Darstellenden Spiel und dem klassischen Theaterspiel unterscheidet.

wählende Anfangsposition im Raum gefunden haben, geht die SP noch einmal von TN zu TN und erfragt die auf das bevorstehende Spiel gesteckten Ziele, die lediglich einer Fokussierung der TN und der Mitteilung an die Gruppe von Wünschen oder persönlichen Grenzen dienen und jederzeit veränderbar sind. Dann wird das eigentliche Ausdrucksspiel mit einem Signal, z.B. einer Klangschale, eröffnet. Der Spielverlauf entwickelt sich als freie Improvisation. Das Ende des Spiels wird mit demselben Signal beendet. Im Anschluss daran erfolgt eine Abschlussrunde, in der über das Erlebte gesprochen werden kann. Die Teilnahme am Spiel beruht auf Freiwilligkeit. Es gibt jederzeit die Möglichkeit aus dem Spiel auszusteigen. Je nach Vereinbarung können dazu die vorhandenen Möbel und Objekte im Raum genutzt werden, oder einfache Requisiten wie Kartons oder Bananenkisten extra zur Verfügung gestellt werden. Die Sprache wird während des Spiels auf ein Minimum reduziert.

Jeux Dramatiques mit den Allerkleinsten

Grundsätzlich lassen sich alle Themen, die im Kitaalltag auftauchen, mit den Jeux Dramatiques vertiefen. Um den Spielfluss zu verstärken, sollten Inhalte jedoch reduziert oder ganz frei gestaltet werden. Die Methode der Jeux Dramatiques lässt sich gut auf die Altersstufe der Allerkleinsten „herunterbrechen“, da sie direkt am Spiel der Kinder anknüpft und Sprache dabei kaum eine Rolle spielt. Wie auch im spontanen kindlichen Rollenspiel, werden Rollen im Jeux Dramatiques in der Regel zu Beginn in einer Anfangsrunde festgelegt, und Wünsche oder Vorhaben geäußert. Mit den Allerkleinsten kann diese Runde zu Beginn des Spiels auch ohne Sprache stattfinden. Von einer Rollenbestimmung kann abgesehen werden. Will man jedoch eine Geschichte nachspielen und zu Beginn Rollen festlegen, besteht eine Möglichkeit z.B. darin Bildkarten einzusetzen. Auch über gezielte Fragen, die mit „Ja“ oder „Nein“ oder einem Nicken oder Zustimmungslaut beantwortbar sind, kann man gemeinsam mit den Kindern Rollen bestimmen, und auch in Ansätzen (wenn auch eingeschränkt) im Dialog Wünsche oder Grenzen festlegen. Die Allerkleinsten wechseln ihre Rollen im Verlauf des Spiels oder legen sie ab. Man kann die Anfangsrunde auch nur als Anfangsritual nutzen und z.B. die Klangschale als Signal zur Eröffnung des Spiels und des Endes mit einem einfachen Klangschalenkreis im Sitzen einführen, bei dem jedes Kind der Reihe nach die Klangschale `bedienen` und weitergeben darf. Texte oder Lieder, die dem Spiel zugrunde liegen, können zu Beginn des Ausdrucksspiels den Kindern vorgelesen oder dialogisch erzählt bzw. gemeinsam gesungen werden, um dann ins Spiel überzugehen. Grundlegend für die Arbeit mit dieser Altersgruppe sind die aus den Merkmalen des Spiels bzw. Theaterspiels bekannten Rituale und Wiederholungen (Kapitel 2.3) sowie die Freiwilligkeit und Zweckfreiheit. Es empfiehlt sich, einen festen Ablauf zu finden, im Rahmen dessen sich die Kinder immer wieder erneut ins Spiel vertiefen können

und dabei wiederkehrende Elemente und Vertrautes entdecken. Das gibt ihnen die nötige Sicherheit, um sich auf diesem unbekanntem Terrain zu bewegen, auf dem Neues entsteht. Die Kombination mit Singspielen als Spielgrundlage oder Bewegungsangeboten, bzw. -parcours eignet sich besonders gut für die Altersgruppe der Allerkleinsten. Sie erleben dabei ihre Welt als ganzheitlich. Für die Spielleitung empfiehlt es sich eher ins Spiel mit einzusteigen, um Impulse zu setzen und/oder die Impulse der AK aufzugreifen und die Gruppe gegebenenfalls ins Spiel zu begleiten oder zurückzuholen. Dabei ist es wichtig, zwischen den AKL und der „Geschichte“ zu „vermitteln“, offene Fragen zu stellen, zuzuhören, den Kindern Zeit zu lassen und Stille auszuhalten, um sie an ihre eigenen Ideen heranzuführen. Die SP sollte jederzeit aus dem Spiel aussteigen können, wenn Kinder z. B. von der Geschichte oder Rolle verunsichert sind und ihnen so Sicherheit bieten. Durch den sicheren Rahmen, in dem die Kinder agieren, können sie sich selbst entfalten, Differenzen überbrücken und sich neu ausprobieren ohne, dass sie etwas zeigen oder darstellen müssen. Das Ritual am Ende jeder Einheit, bei dem die Kinder mitteilen können, wie es ihnen geht oder wie ihnen die Stunde gefallen hat, gibt den AKL die Möglichkeit für ein alters- und entwicklungsgerechtes Feedback auf Augenhöhe. Sie lernen damit sich mitzuteilen. In den Spieleinheiten kommen immer auch Emotionen auf, die es gilt aufzufangen. Trotz der erforderlichen Vorbereitung und Planung, sollte man flexibel bleiben und sich vor allem an den Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe orientieren. Kinder äußern sich im Spiel auch mal laut und direkt. Als SP muss man stetig abwägen, wann und ob man diese Äußerungen aufnimmt oder auch einfach so stehen lässt. Die Wahrnehmung und das selbstbestimmte Handeln für sich und in der Gemeinschaft steht in den „Jeux Dramatiques“ im Vordergrund. Durch den hohen spielerischen Anteil und das selbstbestimmte Spiel nach eigenen selbstgesteckten Zielen und Wünschen, eignet sich diese Methode besonders gut zur Stückentwicklung oder zum Einstieg ins Theaterspiel mit Kindern.¹¹³

¹¹³ Praxisanregungen: Overödter, Jordis (2006): *Von Wichteln und Würmern*.

4.2 Ästhetisches Forschen bzw. Forschendes Theater

„Forschen wird im Kontext der Frühpädagogik als Welterkundung mit allen Sinnen verstanden; im Sinne der Naturwissenschaften als technisierte und /oder beobachtungsorientierte Auseinandersetzung mit Phänomenen, und natürlich auch als ergebnisoffener Erkenntnisweg mit den Mitteln der Kunst. Diese Pluralität spiegelt (...) künstlerische Forschung insgesamt (...) sie führt außerdem zu Reibungen und perspektivischer Vielfalt (...)“¹¹⁴.

Der Ansatz des ästhetischen Forschens ist ein Konzept der Kunstpädagogik. Es geht dabei um ein künstlerisches Forschen im Erkenntnis - Prozess einer Gruppe¹¹⁵, bei dem z.B. die Erforschung eines Phänomens, mit „Einbindung und Erkundung der Körperlichkeit, der Materialität, der Situiertheit und der Performativität von Wissen“¹¹⁶, im Mittelpunkt steht. Gerade in modernen Theaterformen, wie z.B. bei performativen Handlungen, wird über das Handeln selbst, eine Realität postuliert. Daher eignen sie sich so gut zur Kombination mit wissenschaftlicher Forschung in und für ein theatrales Setting.¹¹⁷

Die Methode

Ästhetisches Forschen¹¹⁸ ist eine theaterpädagogische Methode, die das Bestaunen und Begreifen der Welt mit den Händen und mit Einbeziehung aller Sinne ermöglicht. Zu Beginn wird eine Forschungsfrage (die nicht mit Ja oder Nein zu beantworten ist) und ein Forschungsraum festgelegt. Die Frage kann gemeinsam und partizipativ über eine geeignete Methode gefunden oder von der SP festgelegt werden. Auf der Grundlage der Forschungsfrage, oder vereinfacht zu einem bestimmten Thema oder Begriff, werden dann Dinge/Materialien unterschiedlichster Art gesammelt und zusammengetragen. Es folgt das Ordnen nach einem bestimmten System und die Transformation, bei der bereits Bekanntes mit ästhetischen Mitteln neu beleuchtet wird. Aufgabe der Spielleiterin ist es dabei, größtmögliche Freiheit schaffen, die TN handlungsfähig zu machen und dem Ganzen eine Form zu geben, die die TN weder beengt noch einschränkt, aber ihnen Orientierung bietet. Es wird kein Können vorausgesetzt, der „Grad des Ausgestelltseins“ kann sehr geringgehalten werden. Im Mittelpunkt steht die Forschung. Es kann, aber muss am Ende kein vorzeigbares Ergebnis stehen. Vielmehr geht es für die SpielerInnen (und nur gegebenenfalls ZuschauerInnen) um das performative Spiel (Kapitel 2.5).

¹¹⁴ Milbert, M. (2017): *Forschendes Theater mit den Jüngsten*. In: Kulturelle Bildung online. (08.01.2023).

¹¹⁵ Pinkert, Ute (2018): *Forschendes Theater im theaterpädagogischen Kontext*. S. 245.

¹¹⁶ Peters, Sybille (2013), 8 zitiert in: *Das TUKI Forscher Theater in der Theorie: Wissen-Forschung-Theater*. Boos; Ehrlichmann; Kaiser; Milbert. In: Hinz, M. et.al. *Forschendes Theater in sozialen Feldern*. S. 237.

¹¹⁷ Vgl. Ebd., 237.

¹¹⁸ Die Methode wird beschrieben nach Auszügen aus dem Interview mit Harald Volker Sommer in: Kinzig, Marc - Podcast: 15. Februar 2021: #068 – *Ästhetisches Forschen*. (02.01.2023).

Ästhetisches Forschen mit den Allerkleinsten

Kinder haben eine intrinsische Motivation zum Forschen. Haptische Erfahrungen sind schon mit wenigen Monaten Teil der Erkundung und die Sinnesrezeptoren sind gerade in den ersten Lebensjahren sehr empfänglich für Erfahrungen. Im eigentlichen Sinne führt das sinnliche Greifen zum Begreifen. Die Kinder setzen sich intrinsisch motiviert mit Dingen auseinander, die sie umgeben und versuchen in ihrem Spiel immer wieder sinnstiftend Ordnung zu schaffen, Materialien zu kategorisieren und zuzuordnen. Die Auseinandersetzung mit offenen Fragen auf Augenhöhe mit den Kindern als Experten, entspricht dem im hessischen Bildungsplan verankerten „Philosophieren mit Kindern“¹¹⁹, welches über Fragen, Denkprozesse im bildenden Dialog und der Erforschung von Bedeutung¹²⁰ anregen soll, anstatt vorschnell Antworten zu geben. Mit Maria Milbert, die eine evaluative Studie über das „Projekt TUKI ForscherTheater“¹²¹ verfasst hat, wird hier die Auffassung vertreten, dass das forschende Theater an das Bild von Kindheit der Reggio Pädagogik anknüpft. Dieses erkennt schon bei Kleinkindern die Fähigkeit, eigene Theorien „über das Wesen der Welt zu entwickeln“. PädagogInnen sollen Kinder dabei unterstützen, mit Hilfe ihrer „Hundert Sprachen“, die auch die der Künste umfassen, in eine ausdrucksvolle Beziehung zur Welt zu treten¹²². In der Studie hat sich gezeigt, dass es viel Zeit braucht, um Kinder auf dem Weg der Forschung zu begleiten. Im Umkehrschluss heißt das, dass sie sich über einen längeren Zeitraum geduldig und interessiert der Exploration widmen können. Was den Einsatz theaterästhetischer Mittel angeht, zeigt sich, dass „insbesondere postdramatische Theaterzeichen“ (Performatives Spiel) zum Einsatz kommen, und sich für die Arbeit mit den Allerkleinsten eignen. Einzelne theatrale Mittel, wie z.B. ein Geräusch oder ein Objekt können die Aufmerksamkeit von Kindern wecken und in den Mittelpunkt der Forschung treten. Alltagsmaterial, wie Papier, Toilettenpapier, Wäscheklammern o.ä. kann Spielanlässe bieten. Basierend auf den kindlichen Spielformen finden Konstruktionsspiele und Explorationen statt. Physikalische Gesetzmäßigkeiten werden erfahren: werfen, fallen lassen, hochpusten etc. Künstlerische Verfahren zur Ästhetischen Forschung sind z.B. das Basteln, Fotografieren, Sammeln und Ordnen. Die Neubesetzung von Dingen und die damit verbundene „objekttheatrale Auseinandersetzung“¹²³ beginnt. Das Erforschen und Entdecken der unmittelbaren Umwelt, löst Emotionen aus. Kinder werden dabei angeregt etwas zu verändern, indem Kontexte

¹¹⁹ Philosophieren mit Kindern BEP 2019, 91.

¹²⁰ Ebd., 89 f.: *Bildungsprozesse mit Kindern kooperativ gestalten (Ko-Konstruktion)*.

¹²¹ Das Berliner Programm „TUKI ForscherTheater“ macht es sich seit 2011 zu Aufgabe, Partnerschaftsmodelle zwischen Kitas und Theatern zu initiieren, um langfristig Strukturen für die frühkindliche ästhetische Bildung im Bereich der Darstellenden Künste in Kitas zu verankern. Seit 2014 bringt „TUKI ForscherTheater“ eine forschende Arbeitsweise mit performativen und theatralen Mitteln in die Kitas. Ich beziehe mich auf die Auswertungen der dreijährigen Pilotphase mit drei bis fünfjährigen Kita-Kindern in Milbert (2017) In: www.kubi-online.de, (08.01.2023).

¹²² Siehe dazu: *Dialog Reggio*: <https://reggio-deutschland.de/reggio-paedagogik> (09.01.2023).

¹²³ Ebd.

verfremdet oder über die Wege der Kunst eine eigene, neue Wirklichkeit geschaffen wird. Dies ermächtigt sie und macht die sonst so verzweckte und kausal determinierte Welt nahbar und erfahrbar bis hin zur Transformation. Im ästhetischen Forschen mit den Allerkleinsten bekommen ihre lebensweltnahen Themen oder Fragen einen hohen Stellenwert, der zeitliche Umfang der Exploration dehnt sich aus, es entsteht ein neues Zeitgefühl. Die Reflexion bedarf einem feinfühligem Erfragen oder Deuten von kommunikativen Zeichen und es ist durchaus von Vorteil, wenn man ergebnisoffen plant und Richtungswechsel zulässt. Im diesem prozessorientierten Vorgehen sind die Umwege interessant, nicht der schnellste Weg zur Erkenntnis. Priorität hat die Partizipation. Die SP wird dabei die Einbindung theaterästhetischer Mittel von Anfang an im Blick haben und die ästhetische Qualität des Forschens betonen. Beispiele für lebensweltnahe Forschungsthemen können z.B. sein: „Was kann alles rollen und was nicht? Was ist weich und was ist hart und wieso? Was kann fliegen, was nicht?“ Auch Gegensätze wie „weich/flauschig, hart/rauh, oder groß/klein, schwer/leicht, angenehm/unangenehm, schön/hässlich, lassen sich gut in Forschungsfragen einbauen. Forschungsfelder können die Kita-Gruppe, der Sandkasten, aber auch eine Wiese im Park oder der Spielteppich sein. Eine reflektierte Auswahl lebensweltnaher Themen der Kinder, das Gewähren von Entscheidungsfreiheit und die unmittelbare Wertschätzung der Äußerungen der Kinder liegen an der Basis. Lebensweltnahe Themen und Interessen aus dem Funktionsspiel können z.B. sein: Verstecken, Transportieren, Perspektiven ändern, Umzäunen, den Klang/die Rotation von Dingen untersuchen, Verbinden und Trennen¹²⁴. Als Werkschau oder Aufführung eignet sich z.B. eine Ausstellung oder ein Parcours, den die Kinder vorbereiten und den die Zuschauer (Eltern oder andere Kinder) und die Kinder dann gemeinsam begehen und mit allen Sinnen erleben können. Collagen („sprechende Wände“), Filmmaterial oder Audioaufnahmen sowie Hörspiele können die Präsentation der Ergebnisse außerdem bereichern und sie anschaulicher für die Allerkleinsten machen sowie ihre Neugier wecken.

¹²⁴ Lebenswelten und Interessen in Bezug auf das Funktionsspiel. Höke, J. (2019b), 20ff. und BEP (2019), 33. Sowie Piagets 'Schemata' in Franz, M. (2021), 32.

4.3 Erzähltheater

Die Methode

Im Erzähltheater wird das Erzählen zu einem zentralen Mittel der theatralen Darstellung. Narrative Elemente, Figurenrede und die szenische Darstellung können die unterschiedlichsten Mischverhältnisse eingehen. Zwischen Erzählen und Spielen gibt es keinen hierarchischen Unterschied¹²⁵ Es kann nacheinander oder simultan erzählt und gespielt werden. Für Kristin Wardetzky ist im Erzähltheater hervorzuheben, dass Figur, Erzählerrede in der dritten Person, und die szenische Darstellung ineinander übergehen und sich miteinander verzahnen. Ein/e DarstellerIn kann unterschiedlichste Figuren verkörpern und zwischen den Rollen wechseln. Dies kann sichtbar gemacht werden. Die Reduktion auf das Wesentliche in der Ausstattung und das Bespielen kleiner Spielstätten machen für Wardetzky unter weiteren Aspekten diese Art von Theater aus. Die Bilder entstehen dabei in der Imagination der Zuschauer.¹²⁶ Das Erzählen selbst hat für sie eine befreiende Wirkung auf den Erzähler, die Erzählerin, die im Sprechen das Erlebte verarbeiten kann. Dabei wird Sprache zertrümmert und Sinnlichkeit anstatt Sinn vermittelt. Das Erzählen verbindet SpielerInnen und ZuschauerInnen. Die vierte Wand kann im heutigen Erzähltheater durchbrochen werden. Durch die Öffnung der Rollen und das verbindende Element des Erzählens kann eine große Nähe entstehen. Man kann sich im Erzähltheater durch die Vielschichtigkeit und Fragmentierung der Rollen auch gut anderer Theaterformen bedienen wie dem biographischen Theater, dem Schatten-, oder dem Puppentheater, dem Figuren- oder Objekttheater.

Erzähltheater mit den Allerkleinsten

Der Mensch schafft sich als erzählendes Wesen seine Welt. Man kann sogar sagen, dass sich der Mensch erst durch das Erzählen als Mensch konstituiert, sich in der Welt zeitlich (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) und räumlich verortet und eine gemeinsame Lebenswelt aus Erzählungen konstruiert. Das gilt auch für die Allerkleinsten ab dem Zeitpunkt, von dem an sie sich mit Sprache in der Welt orientieren. Aus diesem Grund eignet sich die Methode des Erzähltheaters besonders gerade für diese Altersgruppe. Spielerisch gehen Kinder mit dem Erzählen um, wechseln spontan zwischen Rollen-Ich und Ich, sind mal aktive Zuschauer des Geschehens oder stille Beobachter. Im Erzähltheater können die verschiedenen Ebenen nebeneinander existieren. Es geht im Theater für die Allerkleinsten nicht um das Spielen von Rollen im traditionellen Sinn. Theaterformen und Spielweisen, die Rollenwechsel transparent, im Sinne der Sichtbarkeit auf der Bühne, vollziehen, werden bevorzugt. Diese Art des schnellen Rollenwechsels ist dem kindlichen

¹²⁵ Kurzenberger, Hajo zit. in Wardetzky, K. (2003) *Erzähltheater*. S. 91.

¹²⁶ Vgl. Wardetzky, K. (2003): „Erzähltheater“ In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. S.90 f.

Spiel und dem Rollenspiel sehr nahe. Kinder sind dazu reich an Geschichten. Abhängig von ihrer Herkunftsfamilie, der sprachlichen Entwicklung, Bildungsstand der Familie, Kontakt mit Büchern, etc. erzählen sie Erlebnisse aus dem Alltag, hören Geschichten, bekommen vorgelesen oder schauen Bilderbücher an. Um gemeinsam mit ihnen Geschichten zu erfinden oder zu erzählen können unterschiedliche Mittel eingesetzt werden. Eine Möglichkeit ist das Erzählen oder Vorlesen im Dialog. Den Kindern können dabei gezielte Fragen gestellt werden, die sie zur Beteiligung befähigen und ihre Neugier wecken. Auch das Erzählen kombiniert mit dem Erleben von Geschichten, bei dem die Sinne z.B. in Form von Objekten zum Fühlen, Riechen, Schmecken mit einbezogen werden, eignet sich, um Kinder ins theatrale Erleben zu begleiten. Besonders gut zum Erfinden oder Erzählen von Geschichten eignen sich auch Bildkarten. Reime haben sich zur Sprachförderung bestens bewährt und helfen Kindern dabei, Geschichten zu erzählen. Auch Kinderlieder oder Fingerverse lassen sich gut mit einbauen. Bewegungsspiele lassen sich zum theatralen Zweck verfremden und können auf der Bühne große Wirkung erzielen, da ganze „Choreografien“, im Sinne von Bewegungsabläufen, von Kindern erinnert und nachgespielt werden können. Um in die Darstellung gehen zu können, braucht es Wiederholung und Zeit. Jedoch sollte berücksichtigt werden, dass Präsentationen der prozessorientierten Theaterarbeit mit den Aller kleinsten immer einen großen Anteil an performativen Elementen beinhalten sollten. Es sollen Momente entstehen, in denen von Seiten der SpielerInnen und ZuschauerInnen etwas im Hier und Jetzt erlebt wird, und die Wahrnehmung insgesamt, nicht die Sprache im Vordergrund steht. Es ist sinnvoll, die Kinder bereits vorher mit diesen Elementen vertraut zu machen. Erzählen geschieht aber nicht lediglich durch gesprochene Sprache, sondern in der Fülle semiotischer theatraler Möglichkeiten¹²⁷, z.B. Geräuschen mit Bewegungen, Proxemik, Gesten, Zeichen und Mimik. Auch Klanggeschichten erzählen etwas. Wörter können geklatscht, getanzt, gehüpft oder getrommelt werden. Der Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Mittel zur lautgestützten Kommunikation, wie Bildkarten oder Gebärden, aber auch eigens für den Zweck erstellte Bildkarten oder Symbole, können als kommunikative Zeichen in einer theatralen Vereinbarung genutzt werden, um Lautsprache zu ersetzen. Darin liegt auch die Perspektive des Theaterspiels im Blick auf die Inklusion. Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen kommen mit ihren vielfältigen semiotischen Möglichkeiten miteinander ins Spiel. Nicht die individuellen Begrenzungen, sondern die unterschiedlichen Begabungen und Weltzugänge werden dabei individuell entdeckt. So bereichern sich SpielerInnen und ZuschauerInnen gegenseitig. Sofern gesprochene Sprache hilfreich ist, kann die SP eine Ebene des Erzählens übernehmen. Die Teilhabe der SP am Spiel ist

¹²⁷ Siehe auch Fischer-Lichte, Erika (2007): *Semiotik des Theaters*.

generell wichtig in der Arbeit mit den Allerkleinsten. Sie kann Impulse setzen, indem sie mit viel Spielfreude spielerische Möglichkeiten des Handelns aufzeigt und den Kindern somit ein Repertoire eröffnet, aus dem sie sich bedienen können.¹²⁸ Im Hinblick auf Sprache können auch ältere Kinder mit einbezogen werden, insofern es in der KiTa auch Kindergartengruppen gibt. Das Theaterspiel bietet gute Möglichkeiten altersgemischt zu arbeiten. Als Stimme aus dem Off, begleitend im Spiel oder gemeinsam im Austausch und offenen Dialog mit der Kindergruppe können eine oder mehrere Erzählerstimmen die sprachliche Ebene verstärken. Allerdings sollte dies im Falle nur unterstützend geschehen, da die SpielerInnen mit ihren Möglichkeiten und Begabungen im Vordergrund stehen. Der Einsatz von Film- oder Tonaufnahmen eignet sich, um spontane Erzählungen und Geschichten der Kinder im Spiel festzuhalten. Vor einem Einsatz des Materials bei einer Aufführung müssen die Kinder bzw. die Eltern diesem zustimmen. Auch ein Kamishibai¹²⁹ mit seinen großflächigen Bildkarten oder ein Kniebuch¹³⁰ kann Kinder zum Erzählen von Geschichten anregen. Wichtig ist, im Erzähltheater wie auch den anderen Theaterformen, dass wenig bis „keine fertigen Handlungsstränge“¹³¹ nachgespielt werden (...), denn „Kinder in diesem Alter spielen ausschließlich für sich und aus Freude (...). Was zählt, ist nicht das Ergebnis, sondern das Ins-Spiel-Kommen und das In-Gang-setzen kreativer Potenziale in den Kindern selbst.“¹³²

¹²⁸ Jerg, Stefanie (2011): *Gut Ding...Von den Herausforderungen in der Startphase des Theaterspiels mit Zweijährigen und ihrer Bedeutung für die Spielleiterrolle*. S.57.

¹²⁹ Ein Kamishibai ist ein Erzähltheater aus Holz japanischen Ursprungs. Man steht als ErzählerIn neben oder hinter dem Guckkasten aus Holz mit zwei Seitenflügeln und erzählt mit Hilfe von großen Bildkarten, die sich seitlich oder von oben einführen lassen, eine Geschichte. Die Bildkarten des Kamishibai eignen sich besonders dazu, Kinderbücher thematisch in einzelne Szenen oder Erzählstränge aufzuteilen sowie den Kindern das Visualisieren von Erzählsträngen zu erleichtern.

¹³⁰ Kniebücher sind Bücher im Großformat, um den Kindern das Visualisieren der einzelnen Bilder einer Geschichte zu erleichtern.

¹³¹ Weidemann, Gisela (2010) (Hrsg.): *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben was in ihnen steckt*. S. 21.

¹³² Ebd., 21.

4.4 Die Voraussetzungen für gelingende theaterpädagogische Arbeit in der Krippe

Spielleitung

Um sich neuen Sinneserfahrungen zuzuwenden, brauchen Kinder vertrauensvolle Beziehungen, in denen sich ihre Emotionen zeigen dürfen. Darin liegt eine der Hauptaufgaben der Spielleitung. Es ist im Kontext der Kita sinnvoll, dass die anleitende Theaterpädagogin auch Erzieherin in der Einrichtung ist. Möglich ist auch eine externe Theaterpädagogin, die dann allerdings durch ein/e ErzieherIn unterstützt wird. Der Erfahrungsschatz der teilnehmenden Kinder soll sich im Sinne der Ko-Konstruktion erweitern, Dazu muss für die Kinder durch eine vertraute Person Orientierung und Sicherheit in einem ihnen unbekanntem Rahmen geschaffen werden. Die Aufgabe der Spielleitung im engeren Sinne besteht mit Weidemann darin, die Brücke vom kindlichen Spiel zur theatralen Szene, oder Performance, zu schlagen, Impulse aufzunehmen und diese in einer Form zu kanalisieren, die den Kindern Zugang zu theatralen Spieltechniken und -Bausteinen verschafft.¹³³ Der bewusste und reduzierte Einsatz semiotischer theatraler Mittel, wie z.B. Requisiten, Kostüme, Bühnenbild oder der Einsatz von Licht und Musik und Klängen oder Geräuschen kann hilfreich sein, um Spielanlässe der Kinder in eine ästhetische Form zu bringen.

Voraussetzungen und Vereinbarungen

Die beste Zeit für das theaterpädagogische Arbeiten mit der Gruppe ist, wenn alle Kinder gegessen und ausreichend geschlafen haben, gewickelt sind oder eine für sie zugängliche Toilette in der Nähe haben, falls sie keine Windeln mehr tragen. Ein großer Schwerpunkt der täglichen Arbeit in der Krippe liegt im pflegerischen Bereich. Nur wenn die Grundbedürfnisse der Kinder gestillt sind und feinfühlig und angemessen darauf eingegangen wird, kann Entwicklung und Bildung stattfinden. Die Teilnahme am theaterpädagogischen Prozess ist immer und jederzeit freiwillig. Jedes Kind sollte jederzeit die Möglichkeit haben aus dem Prozess aussteigen zu können oder Zuwendung von der ErzieherIn bekommen, falls es Angst bekommt, in einen Konflikt gerät oder aus anderen Gründen Hilfe braucht. So intensiv wie Erlebnisse sein können, können auch Momente erlebt werden, in denen sich die Krippenkinder hilflos oder allein gelassen fühlen. Diese gilt es aufzufangen und Momente des Unwohlseins möglichst zu verhindern oder sie dann gemeinsam zu überwinden und gegebenenfalls zu reflektieren. Reflektion im Krippenalter bedarf einer feinfühligem Versprachlichung seitens der Erwachsenen, um dem Kind zu spiegeln, dass es in seinen Gefühlen ernst genommen wird. Wichtig ist, dass man

¹³³ Weidemann, Gisela (2010), 28 ff.

gemeinsam mit den Kindern einen eigenen Raum für das Erleben und Erfinden schafft, in dem jedes Kind seinen individuellen Zugang ganz nach dem Motto „alles kann, nichts muss“ finden kann: für sich, mit den anderen oder nur zuschauend. Indem man einen bewertungsarmen Raum schafft, der die äußeren Reize reduziert, kann man Kindern innerhalb dieses Rahmens die Freiheit bieten sich selbst auszudrücken. Eine gute Vor- und Nachbereitung sind unabdingbar. Externen TheaterpädagogInnen sollte vorab eine Hospitation ermöglicht werden, um die Themen der Gruppe zu erfassen und einen ersten Kontakt zu den Kindern herstellen zu können.

Die Einbeziehung des KiTa Personals

Es wäre wünschenswert, dass das Vermitteln theaterpädagogischer Inhalte und Übungen innerhalb der ErzieherInnenausbildung etabliert würde, damit den ErzieherInnen und in der Folge auch den Kita-Kindern regelmäßig Zugang zum Theaterspiel im Rahmen der ästhetischen Bildung ermöglicht würde. Eine Möglichkeit der ersten niedrigschwelligen Annäherung an Theaterspiel ist die Integration von theaterpädagogischen Angeboten in den Krippenalltag. Wiederkehrende Momente des Miteinanders, wie der Morgenkreis oder Singkreis, bieten sich an, um z.B. Spiele aus der theaterpädagogischen Praxis themenbezogen einzuführen und von Mal zu Mal zu erweitern. Aus meiner Erfahrung geraten in der alltäglichen pädagogischen Arbeit gruppenspezifische Prozesse oftmals aus dem Blick, weil viele ErzieherInnen die Anleitung und die damit verbundene Aufmerksamkeit scheuen. Darstellendes Spiel als Ausbildungsfach würde ErzieherInnen in der Ausbildung in ihrer eigenen Persönlichkeitsfindung stärken und ihnen Möglichkeiten bieten sich als kreativ und handlungsfähig zu erleben. Es würde ihre Kompetenz sich ganzheitlich auszudrücken entwickeln und sie ermutigen, persönliche Grenzen zu überwinden. Insofern ist Theaterpädagogik nicht nur für die heranwachsenden Kinder, sondern auch für ihre sie täglich begleitenden Bezugspersonen eine gute Möglichkeit, die eigenen Potenziale zu entdecken und weiterzuentwickeln.

Möglichkeitsräume

Wenn Theaterspiel mit den Allerkleinsten an die elementaren Grundlagen des Spiels anknüpft, dann „holt es die Kinder da ab wo sie stehen“ und begleitet sie in neue Erfahrungsräume, die niedrigschwellige Veränderungen anstreben und so eine ganzheitliche Förderung und Bildung bieten. Die hier vorgeschlagenen Theaterformen und -zugänge und theaterpädagogischen Übungen benötigen weder kostspielige Anschaffungen noch umfangreiche Vorbereitungen. Sie sind auch im Kitaalltag umsetzbar und bieten einen hohen Grad an Spielfreude.

Kooperationen und Vernetzung

Eine Möglichkeit der Entlastung von ErzieherInnen und der damit verbundenen Aufwertung und Öffnung der pädagogischen Arbeit liegt für mich auch in der kommunalen Vernetzung mit Institutionen nach dem Vorbild der Reggio Pädagogik¹³⁴ und der Kooperation mit Tanz-¹³⁵, Musik- oder TheaterpädagogInnen, die in z.B. in Ergänzung zu einem Konzept, das auf dem freien Spiel basiert, an einem Tag der Woche, Bildungsangebote in Kitas anbieten. Dies sollte ein langfristiger Prozess sein, bei dem die/der TheaterpädagogIn die Gruppe/n über eine längere Zeit begleitet und auch die pädagogischen Fachkräfte und Eltern mit einbezogen werden, wie z.B. bei den bereits erwähnten Modellprojekten TUKI ForscherTheater oder „Theater von Anfang an!“. Theaterspiel mit Krippenkindern ist sinnvollerweise zu verknüpfen mit rezeptiven Kunsterfahrungen wie Theaterbesuchen mit Krippenkindern von Vorstellungen von Theater für die Allerkleinsten. Diese bieten auch für Erwachsene ein spannendes, neues Feld des Theaterzugangs als ZuschauerInnen¹³⁶. Es ist wichtig, dass die Stücke bewusst ausgewählt werden und dass eine Vor- und Nachbereitung vor Ort im Theater oder in der KiTa erfolgt. Sind die Vorstellungen auf diese Altersklasse abgestimmt, gibt es meist im Gegensatz zu klassischen Theateraufführungen einen fließenden und barrierefreien Übergang zwischen Spielerraum und Zuschauerraum, es wird kein striktes Ruhigsitzen erwartet und es wird sich thematisch an den lebensweltlichen Themen der Kinder orientiert.

¹³⁴ Ein weiterer wichtiger Grundsatz ist die kommunale Vernetzung und die Arbeit von KünstlerInnen als ExpertInnen in der Reggio Einrichtungen (vgl. Knauf, H. (2009)).

¹³⁵ Das Programm Kindertanz der Stiftung „Crespo - Foundation“, benannt nach ihrer Gründerin, der Frankfurter Künstlerin und Psychotherapeutin Ulrike Crespo (1950-2019), unterstützt seit 2011, in Kollaboration mit der Tanzplattform Rhein-Main unter anderem pädagogische Fachkräfte dabei Bewegungsprojekte mit Kindern in Kitas zu etablieren. Das Programm „PrimacantaKita“ der Crespo Foundation unterstützt seit 2014 die musikalische Früherziehung in Frankfurter Kitas. vgl. www.crespo-foundation.de. (06.01.2023).

¹³⁶ Siehe Richter, Anne (2016): *Theater für die Allerkleinsten. Vielfältig und komplex.* (07.01.2023).

5 Heute wieder nur gespielt? - Fazit

Erwachsene, TheaterpädagogInnen und ErzieherInnen, die die Kinder in der theaterpädagogischen Arbeit begleiten oder beobachten, können in der Arbeit mit den Aller kleinsten für sich das Staunen wieder entdecken und nach dem Vorbild der Reggio Pädagogik ihr „drittes Ohr“ und ihr „drittes Auge“ zur Wahrnehmung der Besonderheit eines jeden Kindes schulen.¹³⁷ Sie können an ihren Erfahrungen mit den Kindern wachsen und sich ihnen und ihren Persönlichkeiten auf einer anderen Ebene öffnen. Es geht darum, beim Theaterspiel mit Kindern, wie auch in der alltäglichen Arbeit die „Egozentrik des Erwachsenen aufzugeben“¹³⁸. Kinder werden im Theaterspiel zu tatsächlichen Akteuren ihrer Lebenswelt. Es gilt, ihnen einen ästhetischen Gestaltungs- und Erfahrungsfreiraum für ihre eigenen ästhetischen Erfahrungen zu eröffnen.¹³⁹ Im Idealfall erhalten Kita-Kinder die Möglichkeit, eine gute Balance aus dem freien, selbstbestimmten Spiel und begleiteten Gruppenaktivitäten zu erleben. Die Theaterpädagogik eignet sich dafür durch ihren ganzheitlichen Ansatz. Sie kann sich zahlreicher Methoden bedienen und ist in der Gestaltung weitgehend frei. Sie vereint unterschiedlichste Aspekte des Kinderspiels in sich und knüpft damit an den Lernfeldern und den Entwicklungsstadien der Kinder an. Das Theater mit und für Kinder ist zu unterschiedlichen Theaterformen und Methoden, wie z.B. den performativen Spielweisen und dem Forschenden Theater anschlussfähig, es öffnet sich den ZuschauerInnen und ist von Grunde auf partizipativ angelegt. Diese Entwicklung gilt es zu unterstützen, und den heutigen und künftigen TheaterzuschauerInnen schon im frühen Kindesalter persönliche Bezüge zum Theater zu ermöglichen. Es ist eine wertvolle Erfahrung, im Darstellenden Spiel zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sich und der umgebenden Lebenswelt befähigt zu werden sowie dadurch an der kulturellen und ästhetischen Bildung im Sinne der Partizipation und der Demokratie teilhaben zu können. Wenn Eltern am Ende des Kindergarten-, bzw. Kitatages kritisch fragen: „Heute nur gespielt?“, kann ihnen mit guten Gründen geantwortet werden: Ja, heute war die Zeit für die Kinder besonders wertvoll, denn wir haben `nur gespielt`, oder um es mit Astrid Lindgren zu sagen:

Kinder sollten mehr spielen, als viele Kinder es heutzutage tun. Denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist, dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später ein Leben lang schöpfen kann. Dann weiß man, was es heißt, in sich eine warme, geheime Welt zu haben, die einem Kraft gibt, wenn das Leben schwer wird. Was auch geschieht, was man auch erlebt, man hat diese Welt in seinem Inneren, an die man sich halten kann.¹⁴⁰

¹³⁷ Reggio-PädagogInnen lernen am (kompetenten) Kind. Sie sehen sich als WegbegleiterInnen und werden in der Wahrnehmung der Besonderheiten eines jeden Kindes geschult (Vgl. Knauf, Helen (2009): *Die Jüngsten brauchen Profis. Zur Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses von Erzieherinnen in der Krippe*. In: Klein & groß 62 (2009) 9, S.33-35).

¹³⁸ Stephan Hoffmann zit. in Marquardt/Jerg (2010), 30.

¹³⁹ Ebd. 30.

¹⁴⁰ Astrid Lindgren zit. in Franz, M. (2021), 198.

6 Quellen- und Literaturverzeichnis

- Anklam, S.; Meyer, V.; Reyer, T. (2020): *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-systemisch: Eine Frage der Haltung*. 2. Auflage. Hannover: Klett Verlag.
- Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (2010) (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausgabe. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bensel, Joachim (1999): Art. *Wie lernt mein Kind mit anderen Kindern zu spielen?* In: ZeT-Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, 6. Jahrgang. S. 8-11.
- Böhm, Winfried (2005) (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik*. 16. vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. S. 545 f.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2007): *Semiotik des Theaters. Band 1. Das System der theatralischen Zeichen*. 5. Unveränderte Edition. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika (2014): *Ästhetische Erfahrung*. In: Metzler Lexikon Theatertheorie. (Hrsg.): Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Mathias Warstat. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler. S.94-101.
- Franz, Margit (2021): *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen*. 4. Auflage. München: Don Bosco Medien GmbH. S. 10 - 72.
- Golpon, Hedwig (2003): *Kommunikation*. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hrsg.): Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibiri -Verlag. S.164 f.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (BEP) (2010) (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren*, 1. Auflage, Wiesbaden.
- Hasselhorn Marcus; Schneider, Wolfgang (2007) (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Reihe: J. Bengel, H.-W. Bierhoff, V. Brandstätter et al.: Handbuch der Psychologie. Band 7. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 21.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Kulturministerium (BEP) (2019) (Hrsg.): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (BEP), 9. Auflage, Wiesbaden.
- Hentschel, Ulrike (2003): *Ästhetische Bildung*. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hrsg.): Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibiri -Verlag. S. 9-11.
- Hentschel, Ulrike (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Milow: Schibiri – Verlag.
- Hoffmann, Christel (1989): *Spielen und Theaterspielen*. 1.Auflage. Berlin - DDR: Der Kinderbuchverlag.

- Höke, Julia (2019a): *Das lerne ich spielend!* In: Themenheft: Das kindliche Spiel-Motor der Entwicklung. Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Kapitel I. Freiburg: Herder Verlag. S. 6 -15.
- Höke, Julia (2019b): *Was uns das Spiel des Kindes verrät.* In: Themenheft: Das kindliche Spiel-Motor der Entwicklung. Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Kapitel II. Freiburg: Herder Verlag. S. 16 -27.
- Huizinga, Johan (2022): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Unter Mitarbeit von Andreas Flitner.* 27. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie, 55435).
- Jerg, Stefanie (2011): *Gut Ding...Von den Herausforderungen in der Startphase des Theaterspiels mit Zweijährigen und ihrer Bedeutung für die Spielleiterrolle.* In: Gabi dan Droste (Hrsg.): Theater von Anfang an! Reflexionen und Positionen für die Praxis. Arbeitshefte zum Kinder- und Jugendtheater. (Hg.) Christel Hoffmann. Frankfurt am Main und Berlin: Selters. S.54-60.
- Killy, Walther (1996): *Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE)*, Band 3 Ebinger-Gierke, München: Saur Verlag. S. 500 f.
- Knauf, Helen (2009): *Die Jüngsten brauchen Profis. Zur Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses von Erzieherinnen in der Krippe.* In: Klein& groß. 9. Jahrgang. Heft 62. S.33-35.
- Körper, Katja (2021): *Kinder-Tanz-Geschichten. Praxismaterial mit Musik von Peter Schindler.* 1.Auflage. Esslingen: Helbling Verlag.
- Marquardt, Petra Paula; Jerg, Susanne (2010) (Hrsg.): *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten.* 1. Auflage, Berlin: Cornelsen. S.116 - 127.
- Parmentier, Michael (2010): *Spiel.* In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. (Hrsg.): Dietrich Benner und Jürgen Oelkers. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 929 - 945.
- Petillon, Hanns (1999): *Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung.* In: Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. (Hrsg.): HannsPetillon und Renate Valtin. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 14 - 20.
- Pinkert, Ute (2018): *Forschendes Theater im theaterpädagogischen Kontext: Strategie, Konzept, Metapher und Praxis.* In: Forschendes Theater in Sozialen Feldern. Theater als Soziale Kunst III. (Hrsg.) Melanie Hinz, Micha Kranixfeld, Norma Köhler, Christoph Scheurle. München: kopaed. S. 245 - 272.

Reiss, Joachim; Mieruch, Gunter (2003): *Darstellendes Spiel*. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hrsg.): Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibri -Verlag. S. 67-70.

Ruping, Bernd (2003): *Darstellendes Spiel*. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hrsg.): Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibri -Verlag. S. 65 - 67.

Seidl-Hofbauer Marion; Frei Myrtha; Kreisel Maud (2016) (Hrsg.): *Theater spielen: Jeux Dramatiques*, 1. Auflage. Köln: Maternus Verlag. S. 33 - 43.

Seitz, Hanne (2003): *Spiel*. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hrsg.): Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibri -Verlag. S. 279 - 283.

Sting, Wolfgang (2014): *Theaterpädagogik/Theatertherapie*. In: Metzler Lexikon Theatertheorie. (Hrsg.): Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 372 - 375.

Weidemann, Gisela (Hrsg.) und Iris Weidemann (2010): Claudia Fröhlich, Pia Seuser; Rudolf Denk: *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben was in ihnen steckt*. In: Bildung von Anfang an. Lernprozesse 0-3 Jahre. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Wenzel, Karola (2003): *Kinderspiel*. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hrsg.): Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibri - Verlag. S. 158 - 159.

Wirtz, Markus Antonius (2007) (Hrsg.): *Zone der nächsten Entwicklung*. In: Lexikon der Psychologie unter Mitarbeit von Janina Strohmer und Gebietsexperten et. al.18., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe Verlag. S. 1870.

6.1 Internetquellen und pdf

Anders, Florentine: *Die zehn wichtigsten Ergebnisse der PISA-Studie*. In: www.deutscheschulportal.de. Stand: 04. Mai 2021. Url: <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Bostelmann, Antje: *Das heuristische Spiel*. In: www.communityplaythings.de, Stand Mai 2019. Url: <https://www.communityplaythings.de/ressourcen-und-support/artikel/das-heuristische-spiel> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Czerny, Gabriele: *Erfahrung von Anfang an: Theater für die Allerkleinsten*. In: Neue Didaktik. www.pedocs.de. Stand: 2012. S.30-36. Url: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10071/pdf/NeueDidaktik_1_2012_Czerny_Erfahrung_von_Anfang_an.pdf (letzter Abruf am 08.01.2023).

Dpa: *Die meisten Kita-Kinder haben eine 38-Stunden Woche* In: www.sueddeutsche.de.
Stand: 16. September 2014. Url: <https://www.sueddeutsche.de/leben/familie-die-meisten-kita-kinder-haben-eine-38-stunden-woche-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-140916-99-05187> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Dan Droste, Gabi: *Theater von Anfang an*. In: www.kubi-online.de Stand: 2013/2012. Url: <https://www.kubi.online.de/artikel/theater-anfang> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Haschnik, Gregor: *Hessen: Grosser Mangel bei Kita-Betreuung*. In: www.fr.de. Stand: 22. Oktober 2022. Url: <https://www.fr.de/rhein-main/hessen-grosser-mangel-bei-kita-betreuung-91864432.html> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Hessisches Kultusministerium: *Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe: Darstellendes Spiel*.
Stand: o.A.. Url: https://bvts.org/assets/bvts/media/lehrpl%C3%A4ne-55/kcgo_ds.pdf,
S.10. (letzter Abruf am 08.01.2023).

Hofmann, Fabian: *Begründungen frühkindlicher ästhetischer und Kultureller Bildung. Versuch einer Systematik*. In www.kubi-online.de. Stand: 2021. Url: <https://www.kubi-online.de/artikel/begrueudungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung>. (letzter Abruf am 08.01.2023).

Hruschka, Ole; Vaßen, Florian: *Theaterpraxis in der kulturellen Bildung*. Stand 2011. Url: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60244/theaterpraxis-in-der-kulturellen-bildung/> (letzter Abruf am 22.12.2022).

Krenz, Armin: *Kinder spielen sich ins Leben - Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit* aus WWD 2001. 75. Ausgabe. S.8-9. In: www.kindergartenpaedagogik.de.
Martin R. Textor und Antje Bostelmann: *Das Kita Handbuch*. Stand: 2001. Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/418/> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Krenz, Armin: *„Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!“ Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder*. In: www.kindergartenpaedagogik.de. a.a.O. Stand: 2010. Url: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/2100> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Lochner, Beatrice: *Spielpädagogik – das freie Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung des Kindes von 0-6 Jahren – Definition und Bedeutung des Spiels/des Spielens – Teil 2.* In: a.a.O. Stand: 2022b. Url: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/spielpaedagogik-das-freie-spiel-und-seine-bedeutung-fuer-die-entwicklung-des-kindes-von-0-6-jahren-definition-und-bedeutung-des-spiels-des-spielens-teil-2/> (letzter Abruf am 08.01.2023).

List, Dr. Volker: *Dan Droste (Hrsg.) 2010: Theater von Anfang an! – Rezension.* In: www.angewandte-theaterforschung.de. Stand: 2014. Url: <https://angewandte-theaterforschung.de/dan-droste-gabi-hg-2010-theater-von-anfang-an/> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Lobert, Verena: *Forschendes Theater für Kinder: Exemplarische Transfermethoden zwischen den Programmen TUKI ForscherTheater und TUKI Bühne.* In: www.kubi-online.de. Stand: 2020. Url: <https://www.kubi-online.de/artikel/forschendes-theater-kinder-exemplarische-transfermethoden-zwischen-den-programmen-tuki> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Milbert, Maria: *Forschendes Theater mit den Jüngsten. Eine evaluative Studie des Projekts TUKI Forscher Theater* In: www.kubi-online.de. Stand: 2017. Url: <https://www.kubi-online.de/artikel/forschendes-theater-den-juengsten-evaluative-studie-des-projekts-tuki-forschertheater> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Oerter, Rolf: *Zur Psychologie des Spiels.* In: *Psychologie und Gesellschaftskritik.* 31(4), S. 7-32. PDF-Datei In: <https://nbn-resolving.org>. Stand: 2007. Url: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292301> (letzter Abruf am 20.12.2022).

Richter, Anne: *Theater für die Allerkleinsten. Vielfältig und komplex.* In: www.goethe.de. Stand: 2016. Url: <https://goethe.de/de/m/kul/tut/gen/kuj/20890049.html> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Schäfer, Gerd E.: *Bildungsprozesse im frühen Kindesalter.* S. 1-18. PDF-Datei In: www.offenburg.de. Stand: 2007. Url: <https://www.offenburg.de/media/download/variant/16456> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Siebernik, Doreen: *Kitas: Mit Ansage in die Katastrophe.* In: www.fr.de. Stand: 04. Dezember 2022. Url: <https://www.fr.de/meinung/gastbeitraege/kitas-mit-ansage-in-die-katastrophe-91955918.html> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Stanescu, Mirona: *Theaterpädagogik: Das SAFARI- Modell von Gabriele Czerny* – In: Neue Didaktik (2010) 2, S.32-40. In: www.pedocs.de. Stand: 02/2010. Url: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5861/pdf/NeueDidaktik_2_2010_Stanescu_Theaterpaedagogik.pdf (letzter Abruf am 08.01.2023).

Sting, Wolfgang: *Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung*. In: www.kubi-online.de. Stand: 2017. Url: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-praxis-des-theaters-intervention-partizipation-oder-einfach-nur-aesthetische> (letzter Abruf am 09.01.2023).

Textor, Martin R.: *Erziehungs- und Bildungspläne*. In: www.kindergartenpaedagogik.de. Stand: 2008. Martin R. Textor und Antje Bostelmann: Das Kita-Handbuch. Url: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung/beziehung/betreuung/1951/> (letzter Abruf am 08.01.2023).

Textor, Martin R.: *Spielen – unverzichtbar für eine allseitige Entwicklung von Kleinkindern*. In Das Kita-Handbuch. Martin R. Textor und Antje Bostelmann. Stand: 2021. Url: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/spielen-unverzichtbar-fuer-eine-allseitige-entwicklung-von-kleinkindern/> (letzter Abruf am 08.01.2023).

6.2 Wikipedia

Jean Piaget. In: www.wikipedia.de. Stand: 20.11.2022. URL: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget (08.01.2023).

Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget. In: www.wikipedia.de. Stand: 29.08.2022. URL: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Theorie_der_kognitiven_Entwicklung_nach_Piaget (08.01.2023).

Johan Huizinga. In: www.wikipedia.de. Stand: 20.09.2022. URL: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Johan_Huizinga (08.01.2023).

Magisches Denken und Magisches Denken in der Kindheitsentwicklung. In: www.wikipedia.de. Stand: 25.05. 2022. URL: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Magisches_Denken (08.01.2023).

PISA-Studien. In: www.wikipedia.de. Stand: 07.01.2023. URL: <https://de.m.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien> (08.01.2023).

6.3 Podcast

Kinzig, Marc - Podcast: 15. Februar 2021: #068 – *Ästhetisches Forschen: Damit gelingt dir die Bearbeitung von jedem Thema*. Interview mit Harald Volker Sommer. Name des Podcast: Sozial-Theatral. Zirkus- und Theaterpädagogik. URL : https://open.spotify.com/episode/4y3aXIZbkeAbEDLNKRuZoS?si=rjVW5HR_QXGAyxf7mCZRkA&context=spotify%3Ashow%3A3oRxDRcdftsCDvcnhP2te (02.01.2023).

6.4 Weitere Quellen

Ästhetische Bildung: Primacantakita und Kindertanz! In: www.crespo-foundation.de. Stand: o.A. Url: <https://www.crespo-foundation.de/home> (08.01.2023).

Dialog Reggio: <https://reggio-deutschland.de/reggio-paedagogik> (09.01.2023).

Freiberg, Anne: *Welche Faktoren begünstigen die Implementierung professionell orientierter Kita-Theaterarbeit durch frühpädagogische Fachkräfte? – Eine exemplarische Untersuchung im Rahmen von TUKI – Theater & Kita*. Bachelor-Arbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, University of Applied Sciences. In: www.tuki-berlin.de. Stand: 2015. Url: https://tuki-berlin.de/wp-content/uploads/2020/02/BA_Anne_Freiberg_TUKI_Implementierung.pdf (08.01.2023).

Hoffmann, Nina: *Ist eine Theater-Kita die bessere Kita?* Abschlussarbeit TWHD. In: www.theaterwerkstatt-heidelberg.com. Stand: 2014. Url: https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_TP14_1_Hoffmann_N_ist_eine_Theater_Kita_eine_bessere.pdf (08.01.2023).

Kursprotokollaufzeichnungen des Kurses Theaterpädagogik I bei Jörg Meyer, an der TWHD Heidelberg vom 11.07.2020.

Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit. In: Erzieherinnen und Erzieher. S.353 - 355. Cornelsen 2014.

Netzwerk frühkindliche Kulturelle Bildung. Grundverständnis. S. 2. In: www.netzwerk-fkb.de. Stand: o. A. Url: http://netzwerk-fkb.de/wp-content/uploads/2022/09/NFKB_Grundverstaendnis_7-gute-Gruende.pdf (08.01.23).

Overödder, Jordis (2006): *Von Wichteln und Würmern*. Die Anwendung der Methode der Jeux Dramatiques in der Arbeit mit Kindern von einem bis drei Jahren. Ein Projekt mit Kindertagesstättenkindern. Lindlar 2006; erhältlich bei Jordis Overödder.

Swoboda, Anne: „Theater von Anfang an!“ In: www.anne-swoboda.de/theaterpädagogik/theater-von-anfang-an (08.01.2023).

TUKI Theater & Kita Berlin: <https://tuki-berlin.de> (08.01.2023).

7 Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Frankfurt am Main, 15.01.2023, _____