

Hochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur.



Bachelorarbeit
Bachelor of Arts Kultur- und Medienpädagogik

Theater mit den Allerkleinsten.
Bildungspotenziale des Theaters für Kinder im
Alter von 0 bis 3 Jahren

Vorgelegt von:
Jana Theresa Lechtermann

BA-Studiengang Kultur- und Medienpädagogik

Erstbetreuerin: Prof. Dr. phil. Nana Adriane Eger
Zweitbetreuerin: Prof. Dr. phil. habil. Gundula Barsch

Merseburg, den 14. August 2019

Gender-Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Bachelorarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewandt. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Eidesstattliche Versicherung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder gesamt noch in Teilen einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1 Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit	4
1.1 Ästhetische Bildung	4
1.2 Ästhetische Bildung – Ein Definitionsversuch	7
1.3 Gründe für ästhetische Bildung in der frühen Kindheit	8
2 Theater mit den Allerkleinsten	10
2.1 Was ist Theater?	10
2.2 Der Begriff Theater mit den Allerkleinsten	10
2.2.1 Das Spiel als wichtiger Baustein kindlicher Entwicklung	12
2.2.2 Grundelemente des Theaters mit den Allerkleinsten	13
2.3 Theater für die Allerkleinsten	15
3 Theaterarbeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen	18
3.1 Verankerung des Theaters im Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt	18
3.2 Bedingungen für Theaterarbeit in der Kindertageseinrichtung	19
3.2.1 Die pädagogische Fachkraft und die Gruppe	19
3.2.2 Zeitrahmen, Raumbedingungen und Themen	20
3.2.3 Materialien und Musik	21
3.2.4 Das gemeinsame Erlebnis	23
3.3 Wichtige Prinzipien für gelingende Theaterarbeit mit den Allerkleinsten	25
4 Bildungspotenziale des Theaters in der frühen Kindheit	29
4.1 Forschung zu den Transferwirkungen des Theaters	29
4.2 Bildungspotenziale des Theaters mit den Allerkleinsten	30
5 Zusammenfassung	33
Literaturverzeichnis	35

Einleitung

„Theater mit Kindern ab zwei Jahren gilt es ebenso wie das Theater für Kinder als eine frühe Heranführung an Kunst zu begreifen“ (Marquardt, 2010, S. 19).

Theater mit den Aller kleinsten? Wie soll das funktionieren? Und brauchen Kinder zwischen null und drei Jahren eine solche ästhetische Bildung überhaupt? Wozu soll ästhetische Bildung bereits in der frühen Kindheit anfangen?

Diese Fragen sollen in meiner Bachelorarbeit mithilfe der Forschungsfrage *Welche Bildungspotenziale bietet das Theater als ästhetische Bildung in der frühen Kindheit?* beantwortet werden. Die Terminologie frühe Kindheit bezieht sich hierbei auf Kinder der Altersgruppe null bis drei Jahre. Die nachfolgende Ausarbeitung gliedert sich zur Beantwortung der Forschungsfrage in fünf Kapitel.

Das erste Kapitel dient der Definition des Begriffes ästhetische Bildung. Da dieser Begriff jedoch sehr komplex und im Rahmen dieser Ausarbeitung kaum mit all seinen Facetten und in Gänze darzustellen ist, werden vier ausgewählte Definitionen aufgezeigt und miteinander verglichen. Auch erläutert das Kapitel, warum und wozu ästhetische Bildung in der frühen Kindheit stattfinden sollte und sinnvoll ist.

Im Fokus des zweiten Kapitels steht zunächst die Definition der Begriffe Theater und Theater mit den Aller kleinsten. Außerdem erklärt es den Zusammenhang von Theater und Spiel und beschreibt die charakteristischen Grundelemente des Theaters. Des Weiteren werden das Theater für die Aller kleinsten und seine Merkmale dargestellt.

Das dritte Kapitel ist der Theaterarbeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen gewidmet und überprüft die Verankerung des Theaters und seine Bedeutung für die kindliche Entwicklung im vom Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt herausgegebenen Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Zudem stellt das Kapitel sowohl räumliche, zeitliche, personelle und gegenständliche Bedingungen sowie die wichtigsten Prinzipien für eine erfolgreiche Theaterarbeit mit den Aller kleinsten vor.

Zentrales Thema des vierten Kapitels sind die Bildungspotenziale des Theaters mit den Aller kleinsten. Zunächst wird dabei der Forschungsüberblick Christian Rittelmeyers zu Transferwirkungen der ästhetischen Bildung im Allgemeinen und des Theaters im Speziellen aufgezeigt. Darauf aufbauend erläutert das Kapitel die Bildungspotenziale, die das Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt und zwei weitere auf Theaterprojekte bezogene Publikationen dem Theater zuschreiben.

Schließlich sollen die Erkenntnisse aus den vier vorangegangenen Kapiteln im abschließenden fünften die Forschungsfrage dieser Arbeit *Welche Bildungspotenziale bietet das Theater als ästhetische Bildung in der frühen Kindheit?* beantworten.

Auf das Thema meiner Arbeit wurde ich aufmerksam, als ich neben meinem Praxissemester in der Theaterpädagogik des Theaters Naumburg an einer Weiterbildung zur pädagogischen Fachkraft gemäß §21 KiFöG LSA teilnahm. Die Verbindung von Kindertageseinrichtung und Theaterpädagogik begegnete mir zudem in meinem Praktikumsalltag am Theater Naumburg, sodass es für mich interessant ist, diese Verknüpfung näher zu untersuchen. Insbesondere der Konflikt zwischen der Forderung von Erziehern und Eltern nach einem vorzeigbaren Produkt von Theaterprojekten mit Kindern und dem Interesse der betreuenden pädagogischen Fachkräfte an positiven Einzel- und Gruppenlernprozessen der Kinder weckte meine Neugier. „Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren heißt zuallererst, gängige Theaterkonventionen sowie bewährte Erzähl- und Spielweisen mit älteren Kindern hinter sich zu lassen, um experimentierfreudig künstlerisches und pädagogisches Neuland zu beschreiten“ (Marquardt, 2010, S. 12), betont die Erziehungswissenschaftlerin Petra Paula Marquardt in der Publikation *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren*. Dies gilt jedoch nicht nur für die mit den Kindergruppen arbeitenden Pädagogen, sondern auch für alle anderen pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen sowie für die Eltern. Sie alle müssen sich von ihrer Erwartungshaltung befreien.

Zusätzlich zu meinem bereits geweckten Grundinteresse wurde ich durch die begrenzte Auswahl an und Verfügbarkeit von adäquater Literatur in der Wahl des Themas meiner Bachelorarbeit bestärkt. Den Fokus meiner Ausarbeitung setze ich dabei – Gegensatz zur Orientierung am Produkt der Theaterarbeit – auf die möglichen Bildungsprozesse, die das Theaterspiel beim einzelnen Kind sowie der Kindergruppe anstoßen kann.

1 Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

1.1 Ästhetische Bildung

Das Wort Ästhetik leitet sich vom griechischen Wort *aisthētiké* ab und bedeutet wörtlich übersetzt „Wissenschaft vom sinnlich Wahrnehmbaren“ (vgl. Dudenredaktion, o.J.). Es geht bei der Ästhetik folglich in erster Linie um sinnliche Wahrnehmung beziehungsweise Sinneswahrnehmungen (vgl. Hentschel, 2003, S. 9). Ein Blick auf die Geschichte zeigt, dass Ästhetik bereits in der griechischen Antike Thema war und in Bezug auf das Bildungswesen bis heute immer wieder Thema von Diskursen ist. Dies bezeugt die besondere Bedeutung der ästhetischen Bildung (vgl. Klepacki & Zirfas, 2012, S. 68, 76-77). Für den Begriff ästhetische Bildung gibt es allerdings „keine allgemeingültige Definition“ (vgl. Klepacki & Zirfas, 2012, S. 68) und aufgrund seiner Komplexität wird es kaum möglich sein, ihn im Zuge dieser Ausarbeitung mit all seinen Facetten und in Gänze darzustellen. Deshalb werden nachfolgend vier ausgewählte Definitionen vorgestellt, verglichen und so eine dieser Ausarbeitung zugrunde liegende Begriffsdefinition erarbeitet.

Knut Vollmer beschreibt die ästhetische Bildung in seinem *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* als Prozess der „Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmung“ (vgl. Vollmer, 2011, S. 161). Er sieht den Fokus der ästhetischen Bildung nicht allein in der „Beschäftigung mit dem Schönen und der Kunst“ (vgl. Vollmer, 2011, S. 161), sondern vor allem in der Stärkung der menschlichen Wahrnehmungssinne. Vollmers Begriff der ästhetischen Bildung setzt dabei ein bestimmtes Bild vom Kind voraus: „Kinder haben Potenziale und Fähigkeiten in sich und steuern ihre Entwicklung selbst in Auseinandersetzung mit der Umwelt. [...] Kinder sind eigenaktive Konstrukteure ihrer Entwicklung.“ (Vollmer, 2011, S. 11). Für Vollmer braucht es die ästhetische Bildung, weil sich Kinder durch Spiel und Gestaltung die Welt aneignen und sie begreifen lernen (vgl. Vollmer, 2011, S. 161). Betont wird in diesem Zusammenhang außerdem, dass „die Erstellung von vorzeigbaren Kunstprodukten [...] nicht das Ziel der ästhetischen Bildung“ (vgl. Vollmer, 2011, S. 161) ist.

Für Gerd E. Schäfer ist ästhetische Bildung ein Prozess, der das Denkvermögen der Kinder stärkt und differenzierter werden lässt, sodass diese sinnliche Wahrnehmungen besser verarbeiten und einordnen können. Dabei hat ästhetische Bildung für Schäfer „nichts mit Kunst zu tun“ (vgl. Schäfer, 2006, S. 47). Ihre Basis sind seiner Meinung nach sämtliche Wahrnehmungen der Sinne und deren Verarbeitung mithilfe der eigenen Vorstellungskraft. Diese so verarbeiteten Wahrnehmungen nennt er ästhetische

Erfahrungen, auf denen alle Erfahrungen mit sich selbst, mit anderen und mit der Umwelt fußen. Nur mithilfe dieser ästhetischen Erfahrungen können Kinder die Welt deuten und begreifen. Zentrale Mittel, mit denen Kinder vielsinnliche ästhetische Erfahrungen machen, sind dabei das Sammeln, das fantastische Vorstellen, das Spielen und das Gestalten. Für Schäfer ist die ästhetische Bildung zudem nicht ausschließlich privat, sondern findet auch in Gruppen statt und fördert so neben dem kreativen, auch das soziale Potenzial der Handelnden. Außerdem ist ästhetische Bildung mit den inbegriffenen Denk-, Strukturierungs- und Deutungsprozessen ausschlaggebend für die Entwicklung des problemlösenden Denkens (vgl. Schäfer, 2006, S. 49).

Für Thomas Heyl und Lutz Schäfer ist das Wort Ästhetik im Allgemeinen mit dem Schönen und Kunstwerken verbunden, jedoch ist ihnen zufolge alles als ästhetisch anzusehen, „was die menschlichen Sinne anregt“ (Heyl & Schäfer, 2016, S. 4). Sinnliche Wahrnehmungen sind nach Heyl und Schäfer Ausgangspunkt jeglicher ästhetischer Erfahrungen, diese wiederum Ausgangspunkt für alle künstlerisch-ästhetischen Bildungsprozesse (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 4, 179). Sinnliche Wahrnehmungen sind dabei nicht generell ästhetische Erfahrungen, denn diese sind immer durch konzentrierte Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand geprägt und durch vier weitere Charakteristika gekennzeichnet: Staunen und vielsinnliches Entdecken, Reflektieren und symbolisches Verarbeiten mithilfe der Vorstellungskraft, selbstvergebenes Verweilen sowie aktives spielerisches Erproben und Gestalten (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 4–5). Ästhetische Erfahrungen sind folglich bedingt durch ein „Wechselspiel zwischen sinnlichen Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen“ (Heyl & Schäfer, 2016, S. 5). Der Begriff ästhetische Bildung wird in der Monografie des Autenduos Heyl und Schäfer nicht direkt definiert. Jedoch beschreiben sie in einem Praxisteil verschiedene künstlerische Tätigkeiten, in denen Kinder neue ästhetische Erfahrungen machen und bereits Bekanntes ebenfalls immer wieder neu ausprobieren können. Deshalb kann ästhetische Bildung in diesem Fall vor allem in Bezug auf Kunst und Kunstprodukte gesehen und im Sinne von künstlerischer Gestaltung der gemachten ästhetischen Erfahrungen mithilfe verschiedener Ausdrucksweisen und Werkzeuge verstanden werden (Heyl & Schäfer, 2016, S. 102–179). Der Bildungsprozess darf laut Heyl und Schäfer allerdings nicht auf ein vorbestimmtes Endprodukt ausgerichtet sein. Denn nur wenn Kinder dieses Produkt und den Gestaltungsprozess nach ihren Interessen mitbestimmen können, dann ist ästhetische Bildung spielerisch. Allein in diesem Fall haben Spielen und ästhetische Bildung die gleichen Merkmale: die intrinsische

Motivation der Kinder wird durch selbstbestimmtes, interessen­geleitetes Handeln zu einer Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Diese Erfahrung zeigt den Kindern, dass sie handlungsfähig sind und Veränderungen anstoßen können (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 24–25).

Vanessa-Isabelle Reinwand unterscheidet in ihrem Beitrag zum *Handbuch Kulturelle Bildung* zunächst ästhetische Bildung und ästhetische Erziehung. Ästhetische Erziehung sei eine zielgerichtete Wissensvermittlung von Älteren an Jüngere, ästhetische Bildung hingegen sei ein selbstbestimmter, intrinsisch motivierter lebens­langer Lernprozess. Sowohl ästhetische Bildung als auch Erziehung werden auch heute noch oft mit ethischen und moralischen Vorstellungen des Schönen und Guten verbunden, beziehen sich jedoch im Gegenteil nicht ausschließlich auf das Schöne und die Kunst, so Reinwand. Ästhetische Bildung ist wie bereits beschrieben ein lebens­langer Prozess des Lernens mit bestimmten Merkmalen. Das erste Merkmal ist die oben genannte Eigeninitiative und die Selbstbestimmtheit des handelnden Subjekts. Ästhetische Bildung beinhaltet zudem eine hohe Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Form und die Deutung dieser Wahrnehmung vor dem eigenen kulturellen Hintergrund. Drittens müssen in der ästhetischen Bildung die Erkenntnisse der Wahrnehmungsdeutung sprachlich oder kreativ-gestaltend geäußert werden (vgl. Reinwand, 2012, S. 110–111).

Vergleichend ist zunächst zu sagen, dass alle vier Definitionen das Verhältnis von ästhetischer Bildung und Kunst sehr unterschiedlich beschreiben. Während für Thomas Heyl und Lutz Schäfer Kunst und ästhetische Bildung notwendigerweise Hand in Hand gehen, ist sie bei Knut Vollmer und Vanessa-Isabelle Reinwand lediglich Teil der ästhetischen Bildung. Gerd E. Schäfer meint dagegen, dass ästhetische Bildung und Kunst überhaupt nicht zusammengehören. Außerdem beschreiben das Duo Heyl und Schäfer sowie Gerd E. Schäfer im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen, in Vollmers und Reinwands Definition kommt dieser Begriff nicht vor.

Es wird hierin noch einmal deutlich, dass es bis heute keine allgemeingültige Definition gibt (vgl. Klepacki & Zirfas, 2012, S. 68). Ein weiterer Blick in die Geschichte der ästhetischen Bildung verrät, dass sich vor allem der Fokus der ästhetischen Bildung immer wieder verschoben hat (vgl. Klepacki & Zirfas, 2012, S. 76–77). Es gibt drei verschiedene Möglichkeiten, einen Fokus zu setzen, da jede Tätigkeit aus drei Struktur­momenten besteht: dem handelnden Subjekt, der Tätigkeit selbst und dem aus der

Tätigkeit entstehenden Objekt (vgl. Fuchs, 2006, S. 173–174). In Antike und Mittelalter war der Fokus ästhetischer Bildung immer auf das entstandene Objekt gerichtet, die Werkästhetik stand im Vordergrund. Mit Beginn der frühen Neuzeit jedoch begann eine Verschiebung des Fokus hin zum handelnden Subjekt und zu einer Produktions- und Rezeptionsästhetik (vgl. Klepacki & Zirfas, 2012, S. 76–77). Da die Definition Thomas Heyls und Lutz Schäfers stark auf das künstlerische Arbeiten und die Erstellung von Produkten ausgerichtet ist, weniger auf die Lernprozesse des Einzelnen, ist sie als Grundlage für diese Ausarbeitung nicht gänzlich geeignet. Jedoch beschreibt sie ausführlich den Begriff der ästhetischen Erfahrungen, der in den anderen Definitionen nur knapp oder gar nicht behandelt wird. Auch die anderen Definitionen überschneiden sich an einigen Stellen und an anderen wiederum nicht. Um zu einer abschließenden Definition zu kommen, ist es deshalb notwendig all diese Definitionen miteinander zu kombinieren.

1.2 Ästhetische Bildung – Ein Definitionsversuch

In dieser Ausarbeitung wird der Fokus der ästhetischen Bildung wie eingangs erwähnt auf die handelnden Subjekte und deren persönliche Lernprozesse gesetzt. Knut Vollmers Definition bildet die Grundlage für die kombinierte Definition, dazu kommt Gerd E. Schäfers sowie Thomas Heyls und Lutz Schäfers Aussage zu ästhetischen Erfahrungen. Drittens werden die Ausführungen Vanessa-Isabelle Reinwands zum Unterschied zwischen ästhetischer Bildung und Erziehung sowie ihre Merkmale ästhetischer Bildung miteinbezogen.

Bei der Definition des Begriffs ästhetische Bildung ist zunächst zwischen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung zu unterscheiden. Ästhetische Erziehung ist im Gegensatz zu ästhetischer Bildung eine zielgerichtete Wissensvermittlung eines Älteren an Jüngere, ästhetische Bildung hingegen ist ein intrinsisch motivierter Selbstbildungsprozess (vgl. Reinwand, 2012, S. 110–111). Diesem Begriff der ästhetischen Bildung liegt das Bild vom selbstaktiven Menschen zugrunde, denn „Kinder haben Potenziale und Fähigkeiten in sich und steuern ihre Entwicklung selbst in Auseinandersetzung mit der Umwelt. [...] Kinder sind eigenaktive Konstrukteure ihrer Entwicklung.“ (Vollmer, 2011, S. 11). Ästhetische Bildung ist nicht auf die Betrachtung von Kunst und die Erstellung präsentabler Produkte oder Kunstwerke beschränkt. Sie ist vielmehr ein lebenslanger Prozess der „Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmung“ (Vollmer, 2011, S. 11) und vor allem für Kinder notwendig, um die Welt zu erkennen, zu deuten und zu begreifen. Ästhetische Bildung basiert auf ästhetischen Erfahrungen,

die durch ein „Wechselspiel zwischen sinnlichen Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen“ (Heyl & Schäfer, 2016, S. 5) bedingt sind. Ästhetische Erfahrungen entstehen aus einem Moment des Staunens und der Konzentration auf den Gegenstand des Erstaunens. Dieser wird mit allen Sinnen untersucht, mit bereits Bekanntem verglichen und verbunden. Selbstvergessen wird der Gegenstand spielerisch ausprobiert, gestaltet, immer wieder neu entdeckt und gedanklich mit vorhandenem Wissen verknüpft. So werden die Erkenntnisse über die Wahrnehmung künstlerisch-kreativ oder sprachlich geäußert (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 4–5). Ästhetische Bildung ist dabei nicht nur ein Prozess des Einzelnen, sondern findet auch in Gruppen statt und fördert dabei sowohl das kreative als auch das soziale Potenzial (vgl. Schäfer, 2006, S. 47).

1.3 Gründe für ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

Die erste Bildungsaufgabe jedes Menschen ist die Entwicklung und Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmung und somit ästhetische Bildung. Denn beim freien Spielen und Gestalten entdecken Kinder die Welt und lernen sie nach und nach verstehen (vgl. Schäfer, 2006, S. 38). Auch Knut Vollmer stellt in seiner Definition ästhetischer Bildung fest, dass Kinder ästhetische Bildung brauchen, damit sie die Welt entdecken und begreifen können (vgl. Vollmer, 2011, S. 11). Durch ästhetische Bildung lernen Kinder sich eigene Ziele zu setzen, diese zu verfolgen und den Weg zum Ziel selbst zu bestimmen. Sie merken, dass sie ernst genommen werden (vgl. Kuhlmeier, 2006, S. 72), dass sie handlungsfähig sind und Dinge verändern können (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 24–25). Ästhetische Bildung fördert in Gruppen neben dem kreativen auch das soziale Potenzial des Einzelnen und ist zudem wichtig für das problemlösende Denken. Nur mithilfe der ästhetischen Bildung und erlernten ästhetischen Denkweisen können noch unbekannte, neue Erfahrungen und Problemsituationen analysiert, verstanden und gelöst werden (vgl. Schäfer, 2006, S. 49). „Rationale und emotionale, intellektuelle und kreative, physische und musische, individuelle und soziale Fähigkeiten werden gleichermaßen angesprochen und entwickelt“ (Liebau, 2009, S. 55–56), erklärt Eckhart Liebau in seinem Beitrag *Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung*.

Der ästhetischen Bildung Transferwirkungen nachzuweisen ist bis heute empirisch noch nicht gelungen, erklärt 2003 die Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel Ulrike Hentschel (vgl. Hentschel, 2003, S. 11). Sieben Jahre später

erschien dann mit Christian Rittelmeyers Veröffentlichung *Warum und wozu kulturelle Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein*

Forschungsüberblick eine Forschungsarbeit über die umfangreichen internationalen Studien zum Thema Transferwirkungen ästhetischer Bildung. In dieser bestätigt er, dass „ästhetische Erfahrungen wesentliche Wirkungen über das unmittelbar ästhetische Gebiet hinaus auf kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten Heranwachsender haben“ (Rittelmeyer, 2010, S. 105) können. Jedoch betont er auch, dass diese Effekte sehr individuell sind und von äußeren Faktoren abhängen. Die Merkmale künstlerischer Tätigkeiten sind deshalb nur Bildungspotenziale und nicht gleichzeitig reale Transferwirkungen, die sich bei allen so künstlerisch Tätigen äußern (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 105–106). Ausführlicher wird die Veröffentlichung Rittelmeyers in Kapitel 4 dieser Ausarbeitung behandelt.

2 Theater mit den Allerkleinsten

2.1 Was ist Theater?

„Wenn wir heute von Theater sprechen, denken wir an Schauspieler, die auf einer Bühne und vor einem Publikum ein Drama aufführen. Diese Kunst kennt die Welt erst seit etwa 2500 Jahren. Forschen wir jedoch nach den Anfängen des mimischen Spiels, so lassen sich seine Spuren bis in die Steinzeit zurückverfolgen. Die Völkerkundler, nach den geographischen Ursprüngen des Theaters befragt, berichten gar von theatralischen Verhaltensweisen in der sozialen Kommunikation fast aller Kulturen der Welt. Theaterspiel ist also eine universale menschliche Sprache, derer sich die Völker nicht erst im kultischen Ritual bedienten – auch wenn dieses gemeinhin als Urquelle des Welttheaters gilt. Es entspringt dem menschlichen Willen zur Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen Umwelt“ (Gronemeyer, 2013, S. 8–9), beschreibt Andrea Gronemeyer in ihrer Publikation *Theater. Ein Schnellkurs* die Anfänge des Theaters. Sie greift dabei zwei Aspekte auf. Erstens weist sie auf den Beginn des Theaters in der Steinzeit hin, wo die Menschen sich vor allem mimisch und gestisch verständlich machten und Sprache noch keine übergeordnete Rolle spielte. Aus diesen Ursprüngen theatralischer Formen entwickelten sich zunächst rituelle Tänze und kultische Handlungen, die wiederum im Ägypten des vierten Jahrtausend vor Christus zu Theater mit Festspielcharakter wurden und sich bis heute immer wieder veränderten (vgl. Gronemeyer, 2013, S. 9). Zweitens zeigt sie das Theaterverständnis der heutigen Allgemeinheit auf: Schauspieler tragen Kostüme und präsentieren auf einer Bühne stehend textbasiertes Sprechtheater mithilfe vieler Requisiten und mindestens eines Bühnenbildes. Doch das Theater mit den Allerkleinsten ist darauf angewiesen, dass die Beteiligten bereit sind „zuerst [...] gängige Theaterkonventionen sowie bewährte Erzähl- und Spielweisen mit älteren Kindern hinter sich zu lassen, um experimentierfreudig künstlerisches und pädagogisches Neuland zu beschreiten“ (Marquardt, 2010, S. 12). Deshalb muss der Begriff Theater auf grundlegenden Merkmale reduziert werden, um eine Definition des Theaters mit den Allerkleinsten zu ermöglichen (vgl. Marquardt, 2010, S. 13).

2.2 Der Begriff Theater mit den Allerkleinsten

Wenn von Theater mit den Allerkleinsten gesprochen wird, sind mit den Allerkleinsten zumeist Kinder ab einem Alter von zwei Jahren gemeint, da sie sich erst in diesem Alter als eigene Persönlichkeit und eigenständige Person entdecken (vgl. Haug-

Schnabel & Bensel, 2011, S. 55). Ihr Selbstbewusstsein entwickelt sich (vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2011, S. 56–57), genauso wie ihre „Phantasie- und Imaginationsfähigkeit“ (Theater o.N., 2014, S. 13). Mit dem zweiten Lebensjahr entwickeln und verändern sich außerdem die Spielformen der Kinder. Wurden vorher vor allem Eigen- und Gegenstandsbewegungen erprobt, so wird nun ausgetestet, was mit Gegenständen alles möglich ist. Ab dem zweiten Lebensjahr bauen Kinder mit verschiedenen Materialien im sogenannten werkschaffenden Spiel. Daneben beginnt die Phase des Symbol- und Fiktionsspiels, in der Kinder mithilfe von Vorstellungen, ihrer Fantasie und Materialien Handlungen aus ihrem sozialen Umfeld nachspielen. Erste Parallelspiele entstehen, mehrere Kinder spielen nebeneinander teilweise mit den gleichen Gegenständen und beobachten sich dabei gegenseitig. Ende des zweiten Lebensjahres werden aus den Parallelspielen Sozialspiele, dazu gehören das offene, freie Rollenspiel sowie das Regelspiel. Das Sozialspiel entsteht, sobald zwei oder mehr Kinder teilnehmen, die einen gemeinsamen Spielgegenstand oder ein gemeinsames Thema haben und darüber kommunizieren (vgl. Vollmer, 2011, S. 126–127). „Wer Kinder heranwachsen sieht, kann beobachten, wie der Mensch spielend und nachahmend lernt, sich in der Welt zu bewähren. Das Kind imitiert Wirklichkeit und stellt dabei zugleich seine Sicht der Welt dar. Im Kinder- wie im Theaterspiel manifestiert sich aber auch der menschliche Drang, diese Wirklichkeit nicht einfach als etwas Gegebenes hinzunehmen, sondern sie gewissermaßen magisch, im Spiel und durch das Spiel zu verwandeln“ (Gronemeyer, 2013, S. 8–9).

Es gibt im Theater mit den Allerkleinsten zwei Ansätze Spielformen der Kinder zu nutzen. Der erste Ansatz geht davon aus, dass Kinder noch keine Symbole verstehen und setzt deshalb beim kindlichen Explorationsspiel an. Wahrnehmung und Erkundung verschiedener Objekte, Materialien und Räume mit allen Sinnen steht dabei im Vordergrund. Aufführungssituationen entstehen auch bei diesem Theateransatz, jedoch sind alle Spieler und Gegenstände genau das, was sie sind. Ähnlich dem Postdramatischen Theater beschränkt sich der Ansatz auf tatsächliche Handlungen sowie gemeinsames Experimentieren und Forschen. Wichtig ist neben immer neuem Input an interessanten Materialien und Objekten außerdem ein Rollenwechsel der Kinder vom Schauspieler zum Zuschauer und wieder zurück (vgl. Marquardt, 2010, S. 24-25).

Der zweite Ansatz nutzt das Symbolspiel. Bereits bekannte Gegenstände und Handlungsweisen aus dem Alltag werden als Anregung für performative Als-ob-Situationen verwendet. Jedoch haben die Kinder sehr unterschiedliche Erfahrungshorizonte,

sodass symbolische Verweise nicht von jedem Kind verstanden werden. Es ist dann die Aufgabe des Spielleiters, den Kindern diese Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Marquardt, 2010, S. 25-26). Aus diesem Grund sollten in der Theaterarbeit mit den Allerkleinsten beide Ansätze miteinander kombiniert werden (vgl. Marquardt, 2010, S. 26). „Im Theaterspiel können die Explorationsspiele der Kinder über künstlerische Mittel fließend in Als-ob-Spiele übergehen. Gerade an diesen Übergängen vermittelt sich den Kindern Theaterkunst in ihrer Entstehung.“ (Marquardt, 2010, S. 30)

2.2.1 Das Spiel als wichtiger Baustein kindlicher Entwicklung

Spiel und Theater sind nicht voneinander zu trennen, da das Theaterspiel eine eigene Form des Spielens ist. Das Theater mit den Allerkleinsten knüpft aus diesem Grund an der elementaren Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung an (vgl. Theater o.N., 2014, S. 12).

Denn „[d]as Spiel ist die elementare Ausdrucksform des Kindes, über die sich Lebensbewältigung und Selbstbildung vollzieht“ (Vollmer, 2011, S. 124). „Je mehr Zeit Kinder zum Spielen haben, desto besser entwickelt sich ihr Gehirn. Es hat eine höhere neuronale Plastizität und ist insgesamt lernfähiger“ (Theater o.N., 2014, S. 12). Neuronale Plastizität bedeutet, dass das Gehirn im Gegensatz zu Computerchips, deren Verbindungen fest sind, seine neuronalen Verbindungen immer wieder aufgrund von Lernprozessen oder Wegfall bis dahin vorhandener Verknüpfungen verändern kann (vgl. Kapfhammer, o.J.). Über das Spiel in Interaktion mit anderen können Kinder sich ein Selbstbild machen und dieses verändern. Außerdem teilen sich Kinder über das Spiel emotional mit (vgl. Vollmer, 2011, S. 124). „Über Spielaktionen innerhalb einer Geschichte oder anderen Rahmenhandlungen können Kinder positive Erfahrungen machen“ (Vollmer, 2011, S. 125), deshalb ist das Spielen laut Knut Vollmer grundlegend für den Alltag der Kindertageseinrichtungen. Charakteristische Merkmale des Spiels sind dabei zum einen der Selbstzweck, Wiederholungen und Rituale, Spielfreude und Freiwilligkeit. Außerdem ist Spiel aktiv und spontan. Zuletzt ist Spiel durch einen Realitätswechsel gekennzeichnet, denn auch die Spielwirklichkeit ist eine reale Wirklichkeit (vgl. Vollmer, 2011, S. 124–125). Spielen ist folglich erstens eine aktive Aneignung der Welt sowie zweitens eine Möglichkeit sich selbst kennen zu lernen und auszuleben. Drittens dient das Spiel der Problembewältigung, Probleme können spielerisch angegangen und gelöst werden (vgl. Marquardt, 2010, S. 23).

2.2.2 Grundelemente des Theaters mit den Allerkleinsten

Es ist notwendig gewisse Grundelemente des Theaters aufzuzeigen, um das Theaterspiel von anderen Spielformen abzugrenzen und zu verdeutlichen, ab wann Spiel Theater ist. Nur so kann überprüft werden, ob das Theater mit den Allerkleinsten überhaupt eine theatrale Situation darstellt. Im Folgenden werden die vier zentralen Elemente des Theaters nach Petra Paula Marquardt dargestellt, die auch auf das Theater mit den Allerkleinsten zutreffen (vgl. Marquardt, 2010, S. 13).

Erstens ist laut Marquardt Theater ein nachahmendes Spiel und unterscheidet sich somit grundlegend von anderen sozialen Handlungen. Gewohnheiten und Rituale können künstlerisch und realitätsnah auf einer Bühne nachgestellt werden, bleiben dabei aber immer eine Nachahmung und sind ohne Konsequenzen für die Darsteller. So können beispielsweise Hochzeiten in einem sanktionsfreien Raum nachgespielt werden. Die theatrale Nachahmung, auch Mimesis genannt, ist „immer mit kreativer Neuschöpfung auf Seiten derer verbunden, die nachahmen“ (Marquardt, 2010, S. 14). Nachahmungen sind folglich keine Reproduktionen der Realität, sondern durch die Spieler künstlerisch gestaltet. Auch das Theaterspiel ist wie jedes Spiel nicht ohne Regeln und braucht diesen Rahmen, um sich von der Realität des Alltags abzugrenzen. Nur so kann das Theater ein Freiraum für konsequenzenloses Nachahmen der Realität sowie für durch Fantasie erzeugte und über die Realität hinausgehende Wirklichkeiten sein. Außerhalb der Gruppe existierende Hierarchien werden beispielsweise aufgehoben, die Kinder übernehmen die Führung und die Erwachsenen geben ihre Macht ab (vgl. Marquardt, 2010, S. 13-14).

Zweitens ist das Theater ein Spiel mit Symbolen. Die Kinder haben auf der Bühne die Möglichkeit sich mit sprachlichen, körperlichen und gegenständlichen Symbolen auszudrücken. Sprachliche Symbole werden allerdings im Theater mit den Allerkleinsten oft sparsam eingesetzt, weil angenommen wird, dass Kleinkinder nonverbale Kommunikationsformen besser verstehen und deshalb die Sprache zweitrangig ist, so Marquardt. Auch lineare Geschichten und Als-ob-Situationen werden oft als nicht angemessen für diese Altersgruppe angesehen, da die Kinder diese angeblich noch nicht als sinnbildlich erfassen können (vgl. Marquardt, 2010, S. 15). Wie jedoch bereits in Kapitel 2.1.1 dieser Ausarbeitung erläutert, können auch zwei- und dreijährige Kinder Symbole verstehen und selbst mit Symbolen spielen. Körperliche Symbole sind als Ausdrucksmittel für das Theater mit den Allerkleinsten unverzichtbar. Mimik, Gestik und Bewegung dienen der nonverbalen Kommunikation, die ohne Sprache verstanden wird.

Je weniger sprachliche und gegenständliche Symbole zum Einsatz kommen, desto stärker ist der Fokus der Zuschauer auf der körperlichen Ebene der Darsteller. Vor allem Gefühle und Beziehungen werden in kleinsten Abstufungen durch körperliche Symbole deutlich, auch wenn diese nicht immer eindeutig sind. Tränen können Schmerz bedeuten, aber auch Freude, Trauer oder Wut. Das Theaterspiel bietet dabei eine besondere Möglichkeit, „sich selbst in seiner leiblichen Präsenz und als leiblich Handelnder zu erfahren“ (Marquardt, 2010, S. 16). Der Einsatz gegenständlicher Symbole kann schnell in eine Requisitenschlacht ausarten, deshalb muss sorgfältig ausgewählt werden, wie viele und welche Requisiten für eine Produktion gebraucht werden. Zur Darstellung eines Meeres kann eine detailgetreue Kulisse gemalt oder auch ein einfaches blaues Tuch genutzt werden. Am besten sind Materialien und Objekte, die wandelbar sind und im Als-ob-Spiel vielfältig eingesetzt werden können (vgl. Marquardt, 2010, S.16, 28). Für die Zuschauer sind alle auf der Bühne gezeigten Handlungen, gesprochenen Worte und präsentierten Gegenstände bedeutungsvoll. So ist das Theater ein bewusster Umgang mit Symbolen und Möglichkeit zum Erzählen von Geschichten mithilfe symbolischer Darstellungen (vgl. Marquardt, 2010, S. 14-15).

Drittens ist das Theater ein Spiel vor Publikum und für Publikum. „Dort wo Kinder ‚Vater und Mutter‘ spielen, findet Spiel statt. Erst wenn Spielhandlungen für andere dargestellt werden, ist ein entscheidendes Grundelement des Theaters gegeben: man zeigt eine Handlung, eine Geschichte für und vor Zuschauern“ (Schopf, 1996, S. 22), stellt auch Sylvia Schopf in ihrer Veröffentlichung *Mit Kindern Theater spielen* fest. Dieser Aufführungsmoment unterscheidet die Theaterpädagogik von Spielpädagogik und anderen sozialen Handlungen. Das Theater macht durch seine spezifischen Regelvereinbarungen eine Trennung von Schauspielern und Zuschauern möglich. Die Zuschauer sind jedoch nicht passiv, denn „[i]m Theater existieren sowohl für die Darsteller als auch für die Zuschauer Rollenerwartungen. Für beide Seiten müssen die jeweiligen Rollen klar definiert sein und beide Seiten müssen sich für die Dauer der Situation daran halten, damit das theatrale Spiel ohne Störungen ablaufen kann“ (Marquardt, 2010, S. 17). Nur so entsteht eine theatrale Kommunikation zwischen Zuschauern und Schauspielern zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort mit bestimmter Dauer und bestimmten Regeln. Das Erlernen und Einhalten dieser Regeln und der Rollenerwartungen sind für zwei- und dreijährige Kinder eine große Herausforderung (vgl. Marquardt, 2010, S. 16-18).

Viertens ist das Theater ein spielerisches Distanznehmen zu sich selbst. Durch das Schlüpfen aus sich selbst heraus und in andere Rollen vor und für das Publikum setzen sich Darsteller und Zuschauer in Beziehung zu einander. Die Darsteller inszenieren sich als jemand anderes und sind zugleich schöpferisch tätig. Die Zuschauer betrachten diese Selbstinszenierung und erleben jemanden in der Rolle eines anderen, erkennen sich teilweise selbst in dieser Darstellung wieder und werden emotional berührt. So können sowohl Darsteller als auch Zuschauer Erkenntnisse über sich selbst und die Welt dazugewinnen (vgl. Marquardt, 2010, S. 18).

Mit dem vierten Grundelement erhalten alle vorangegangenen laut Marquardt einen tieferen Sinn. „Denn mit der menschlichen Fähigkeit, Abstand zu sich selbst zu nehmen und die eigene Wahrnehmung und Erfahrung zu reflektieren, ist zugleich das menschliche Bedürfnis verbunden, sich seiner selbst und der umgebenden Welt bewusst zu werden“ (Marquardt, 2010, S. 18). Dies ist nur im sanktionsfreien Raum des Theaterspiels mit Nachahmung, Schöpfung und Symbolgebrauch möglich (vgl. Marquardt, 2010, S. 18).

Der Zusammenhang von Theater und ästhetischer Bildung lässt sich ebenfalls aus den vorgestellten Grundelementen des Theaters ableiten. Das Theater ermöglicht vielsinnliche Erfahrungen durch die immer neue Erkundung von Materialien sowie deren spielerischen Gebrauch. Dabei wird bereits vorhandenes Wissen mit neuen Erkenntnissen verwoben und so der lebenslange Prozess der ästhetischen Bildung unterstützt (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 4–5). Das Theaterspiel ist somit Freiraum für ästhetische Erfahrungen und gleichzeitig künstlerisches Ausdrucksmittel für die Erkenntnisse aus den gemachten Erfahrungen sowie für die eigene Sicht der Spieler auf ihre Umwelt (vgl. S. Hoffmann, 2009, S. 61–63).

2.3 Theater für die Aller kleinsten

Das eine Theater für die Aller kleinsten kann es nicht geben, zu vielfältig und unterschiedlich sind die Inszenierungen für die Altersgruppe von null bis drei Jahren (vgl. Taube, 2009, S. 87–88).

Die theatrale Kommunikation im Theater mit den Aller kleinsten basiert auf den Interaktionen zwischen Spielern und Publikum. Ob sie funktioniert oder nicht, ist dabei schnell ersichtlich, da Kleinkinder solche Phasen der nicht gelingenden Kommunikation nicht still und stumm aushalten können (vgl. Taube, 2009, S. 90). „Das Theater für die Jüngsten muss immer eine gemeinsame künstlerische Erfahrung von Spielern und Zuschauern sein“ (Taube, 2009, S. 92), so Gerd Taube. Deshalb sind die Schauspieler

in der Situation, auf Probleme in der Kommunikation und Stimmungsschwankungen im Publikum sofort reagieren zu müssen. So ist das Theater für die Allerkleinsten genau wie das Theater mit den Allerkleinsten durch Improvisation bestimmt (vgl. Taube, 2009, S. 92–93).

Das Theater für die Allerkleinsten braucht wie jedes Spiel Regeln und Grenzen. Diese Regeln setzen prinzipiell die Schauspieler, jedoch kann es im Theater für die Allerkleinsten immer zu unvorhergesehenen Situationen kommen, die es erfordern die Regeln neu zu setzen. Beispielsweise müssen die Spielfläche und der Zuschauerraum deutlich voneinander zu unterscheiden sein, damit eine klare Grenze zwischen beiden Räumen besteht. Herkömmliche Theaterräume mit Bühnenpodest und festen Stuhlreihen eignen sich laut Gerd Taube allerdings nicht für das Theater mit den Allerkleinsten (vgl. Taube, 2009, S. 94–95). Es gilt außerdem besondere Regeln zu etablieren, die den Kindern erlauben, als Zuschauer körperlich aktiv zu sein und all ihre Sinne für ästhetische Erfahrungen zu nutzen (vgl. S. Hoffmann, 2009, S. 63–64), sodass sie Momente geteilter Fantasie erleben können (vgl. Jerg, 2010, S. 86). Jedoch sind die Eltern der entscheidende Faktor, der das Verhalten ihrer Kinder während des Theaterspiels maßgeblich prägt. Die Eltern sind direkte Vorbilder, ihre Einhaltung oder Missachtung von Regeln und Grenzen beeinflusst ihre Kinder (vgl. Taube, 2009, S. 96).

Verwendete Materialien bleiben im Theater für die Allerkleinsten zunächst immer das, was sie sind. Aus ihnen können jedoch andere Dinge entstehen, beispielsweise kann aus Sand ein Sandkuchen gebacken werden (vgl. Taube, 2009, S. 97). Genau wie im alltäglichen Leben wird im Theater für die Allerkleinsten nicht nur die Verbalsprache als Kommunikationsmittel benutzt. Hier dominieren vor allem die Körpersprache in Form von Gesten und Bewegungen, der Tanz und die Musik anstelle des Textes und der verbalen Sprache (vgl. Taube, 2009, S. 94). Im Theater mit den Allerkleinsten gibt es außerdem keine linear erzählten Handlungsstränge. Mitunter nicht zusammenhängende Geschichten werden eher durch eine episodisch angelegte Erzählweise gezeigt (vgl. Taube, 2009, S. 97). Die Verbindung des Materials, der vorrangig nicht verbalen Kommunikation und der nicht linearen Handlungen ermöglicht es jedem Zuschauer seine eigene assoziierte Geschichte im Theaterspiel zu sehen. Diese wird durch seine bereits gemachten ästhetischen Erfahrungen und Vorstellungen von der Welt geprägt. Statt reinem Konsum des Theaterspiels ist von den Zuschauern eine aktive Eigeninterpretation des Gesehenen gefordert (vgl. Taube, 2009, S. 98). Martin Bartels unterstreicht diese Aussage, für ihn „unterscheidet sich das kindliche Rollenspiel dadurch

vom Theaterbesuch, dass das Kind im Theater gerade nicht sein eigenes Stück erfinden, sondern sich auf eine fremde Erfindung einlassen und ihr folgen sollte. Damit degradiere ich den kleinen Zuschauer keineswegs zum passiven Objekt bloßer Belehrung. Sich selbst in fremden Geschichten wieder zu erkennen, ist eine durchaus produktive Leistung, denn sie verlangt, die eigene Lebenserfahrung immer neu mit der jeweiligen Bühnenerzählung zu verweben und dabei auf ganz verschiedene Aspekte des eigenen Daseins aufmerksam zu werden“ (Bartels, 2009, S. 10).

Zudem pflegt das Theater für die Allerkleinsten einen besonderen Umgang mit Zeit. Denn ästhetische Bildungsprozesse brauchen Zeit und Ruhe (vgl. Heyl & Schäfer, 2016, S. 97). Diese geben die Schauspieler ihrem Publikum durch Verwendung verschiedener Stilmittel wie Phasen der Stille und Wiederholungen. Damit ästhetische Erfahrungen stattfinden können braucht es außerdem eine Verbindung zwischen Schauspieler und Publikum, sie brauchen einen gleichen Rhythmus, einen gemeinsamen Atem. Nur so entsteht ein Gefühl der Geborgenheit und der Spannung auf alles Folgende. Diese Verbindung müssen die Schauspieler in jeder Vorstellung neu knüpfen, da jedes Publikum und damit jede Aufführung neu und anders ist (vgl. Taube, 2009, S. 99).

3 Theaterarbeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen

3.1 Verankerung des Theaters im Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt

Im *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar - Bildung von Anfang an; Fortschreibung 2013* des Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt wird das Theater zusammen mit dem Tanz in den Bildungsbereich Darstellende Kunst eingeordnet.

Kinder sind von Natur aus neugierig, beobachten aufmerksam und mit Freude ihre Umwelt und beginnen diese spielerisch zu erkunden und nachzuahmen. Sie schauen gerne zu und verfolgen auch darstellerische Aufführungen gespannt. Sie haben Freude daran in andere Rollen zu schlüpfen und benutzen vor allem ihren Körper, um Emotionen und Gedanken auszudrücken. Je älter die Kinder werden, desto fantasievoller und komplexer gestalten sie ihre Rollenspiele, die nicht mehr nur den Alltag, sondern eigene Vorstellungen und Wünsche abbilden. Dabei kommt es zu Absprachen über den Ablauf des Spiels, die Auswahl von Requisiten und die Verteilung von Rollen, die im Spiel sich aufeinander beziehend handeln (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 121–122). Theater wird im Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt folglich als Bestandteil des menschlichen Seins verstanden, denn Theater findet sowohl im Alltag als auch in künstlerischer Form statt. Theater ist eine Form des Spiels, das vor Publikum stattfindet, wobei Darsteller wie Zuschauer bestimmte Rollen einnehmen und erfüllen: die Schauspieler durch das Präsentieren ihrer Rolle, das Publikum durch Zusehen und Zuhören. Diese Rollenspiele sind für Kinder natürlich und mit Spaß verbunden, fordern sie aber auch heraus und fördern somit vielfältige Kompetenzen (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 120–121). Die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen haben laut Bildungsprogramm die Aufgabe, die Wünsche der Kinder zu erkennen und sie bei deren Erfüllung zu unterstützen. Sie sollen bei längerfristigen Inszenierungen der Kinder und deren Präsentation helfen, damit diese vor einem interessierten Publikum und auf einer Bühne stattfindet. So können die Kinder sich ernstgenommen fühlen und bekommen Anerkennung für ihre Leistungen. Die pädagogischen Fachkräfte geben differenzierte und wertschätzende Rückmeldung zu gezeigten Situationen, wenn die Kinder es wünschen. Sie sollen Ausflüge zu Theateraufführungen organisieren, diese mit den Kindern vor- und nachbereiten und Künstler in die Kindertageseinrichtung einladen, die dann mit den Kindern arbeiten und ihnen ihren Beruf zeigen. Rollenspiele sollten

in der Kindertageseinrichtung jederzeit möglich und Materialien, die als Kostüme und Requisiten verwendet werden können, jederzeit zugänglich sein (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 122–124). „Niemals aber greifen sie [die pädagogische Fachkräfte – Anm. d. Verf.] in die Prozesse ein, korrigieren oder manipulieren die Werke oder Arbeitsschritte oder stellen das ganze Vorhaben in Frage“ (Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 123). Dies ist für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte nach dem Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt eine essenzielle Maxime.

Das Bildungsprogramm betont zusammenfassend die Verbundenheit des Theaters mit dem menschlichen Sein und die Natürlichkeit von Rollenspielen im Alltag. Auch wird die Bedeutung des Wechselspiels von Theater sehen und Theater machen angesprochen, die in Kapitel 3.3 dieser Ausarbeitung näher erläutert wird. Dass das Darstellende Spiel im Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt einen eigenen Bildungsbereich darstellt und Theater in den Kindertageseinrichtungen angeboten werden muss, zeigt außerdem wie wichtig das Theater für die kindliche Entwicklung ist.

Kritisch zu sehen ist allerdings die Aussage, dass das Darstellende Spiel mit Kindern von Anfang an Requisiten braucht. Deshalb geht das nachfolgende Kapitel 3.2.3 näher auf die Nutzung von Materialien, Objekten und Musik ein.

3.2 Bedingungen für Theaterarbeit in der Kindertageseinrichtung

3.2.1 Die pädagogische Fachkraft und die Gruppe

Für Theaterarbeit in der Kindertageseinrichtung empfiehlt sich bei den zwei- bis dreijährigen Kindern eine Gruppengröße von maximal acht bis neun Kindern, die möglichst konstant miteinander arbeiten. Für diese Gruppengröße sollten zwei bis drei pädagogische Fachkräfte betreuend zur Verfügung stehen und die Spielleitung übernehmen. Eine dieser Fachkräfte sollte dabei für alle Aufgaben um die Theatergruppe herum verantwortlich sein und trotz Mitspielens am Rand der Gruppe bleiben (vgl. Fröhlich, 2010a, S. 41–44). Wichtige Eigenschaften für die Spielleiter sind die eigene Neugier für Theater, Motivation, Offenheit, Vertrauen in das Gelingen der Theaterarbeit, Geduld und eine hohe Frustrationstoleranz. Denn die Spielleiter dürfen sich nicht als alleinige Führung begreifen, sondern als Lernende und aktive Mitspieler. In der Gruppe führen und folgen Erwachsene und Kinder sich gleichermaßen, jedoch kann diese Führungsposition auch durch beispielsweise Musik und Reime übernommen werden. Den Spielleitern ist das Ergebnis der Theaterarbeit genauso wenig bekannt wie den

teilnehmenden Kindern, sodass die Spielleiter den Prozess nicht in eine bestimmte Richtung lenken sollten (vgl. Fröhlich, 2010b, S. 28–30). „Solche Prozesse, wie wir sie in der theaterpädagogischen Arbeit vorfinden, sind stets geprägt vom Finden, Verwerfen, wieder neu Kreieren, also von der Balance zwischen Vertrautem und neuen Eindrücken.“ (Fröhlich, 2010b, S. 30) Aus diesem Grund sollte das Bedürfnis der Kinder nach Orientierung, Sicherheit und Struktur durch Rituale und Wiederholungen erfüllt werden. Damit bereits bekannte Spiele durch die Wiederholung nicht langweilig werden, sollten die Spielleiter immer wieder neue Impulse setzen. Außerdem ist es wichtig, dass sie durch ihren Wissensvorsprung nicht zu viel erklären, um die Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen (vgl. Fröhlich, 2010b, S. 30–31).

Bei längerfristigen Projekten nimmt die Projektgruppe eine Sonderrolle im Alltag der Kindertageseinrichtung ein. Sie braucht einen gesonderten Raum für die Theaterstunden und Zeit für Vor- und Nachbereitung der Theaterarbeit. Am besten ist ein fester Tag in der Woche für die Theatereinheit, damit der Gesamttablauf der Kindertageseinrichtung klar strukturiert bleibt. Die Theatermaterialien sollten allen Kindern der Einrichtung im Freispiel wenigstens zu bestimmten Zeiten zur Verfügung stehen, so können sich die Kinder gegenseitig inspirieren und einander neue Impulse für den Umgang mit den Materialien geben (vgl. Fröhlich, 2010a, S. 44–46).

3.2.2 Zeitrahmen, Raumbedingungen und Themen

Die Spielleiter können Themen für die Theatereinheiten vorbereiten, sollten diese jedoch nur vorschlagen und den Kindern nicht aufzwingen. Themenvorschläge sollten sich generell an Fragen, Interessen und der Lebenswelt der Kinder orientieren, welche durch Beobachtung der Kinder im freien Spiel herausgefunden werden können (vgl. Fröhlich, 2010b, S. 28). Der Einstieg ins Thema der Einheit beginnt idealerweise bereits beim Betreten des Raumes (vgl. Kraka, 2010, S. 56). Generell gilt: Die „sorgfältige Auswahl von Themen und Materialien sowie die Vorbereitung des Raumes [sind] erstes Gebot für die Theaterarbeit mit Kindern im Kleinkindalter“ (Kraka, 2010, S. 55).

Zeitlich sollte für die Theaterarbeit mit den Allerkleinsten eine wöchentliche Theatereinheit von je einer Stunde eingeplant werden (vgl. Fröhlich, 2010a, S. 40). Dies bestätigt auch Marcela Herrera und fügt an, dass dieser Zeitrahmen dafür sorgt, dass die Kinder genug Zeit zum Arbeiten haben, jedoch nicht überfordert werden. Zudem ist ein Abstand der Einheiten von einer Woche sinnvoll, weil das Theater etwas Besonderes

im Alltag der Kinder bleibt. Zu Beginn des Projektes sollte mit eher kürzeren Theatereinheiten gerechnet werden, um die Kinder nicht zu überfordern (vgl. Herrera, 2010, S. 53–54).

Raum muss in der Theaterarbeit auf zwei unterschiedliche Weisen betrachtet werden: einmal als realer Raum für die Arbeit in der Kita und einmal soziologisch.

Für die Theatereinheiten ist ein großer Raum besser geeignet, wenn möglich ein Bewegungsraum. Sind viele Spielsachen und Möbel im Raum, können diese auch mit großen Tüchern abgedeckt werden. Gerne kann der Raum als Ritual auch mit den Kindern zusammen vorbereitet werden. Danach leitet beispielsweise ein akustisches Signal oder ein kurzes Lied den Beginn der Theaterstunde ein. Vorteilhaft ist ein rutschfester Boden, der eine angenehme Temperatur hat, damit die Kinder auch barfuß spielen können (vgl. Fröhlich, 2010a, S.40-43, 52). Ein Bodentuch oder Teppich kann als Möglichkeit dienen, eine Spielfläche und damit ein Zentrum in allzu großen leeren Räumen zu schaffen. Diese brauchen ein gewisses Gewicht für gute Bodenhaftung und sollten leicht zu transportieren und zu säubern sein (vgl. Herrera, 2010, S. 49–50). Die „Bodentücher sollten nur dann eingesetzt werden, wenn die Theaterstunde stattfindet. Auf diese Weise werden sie nicht Teil des Alltags in der Kindertageseinrichtung, sondern bleiben etwas Besonderes“ (Herrera, 2010, S. 50)

Raum ist nach Soziologin Martina Löw ein soziales Phänomen. „Raum entsteht, indem wir uns bewegen, stehen bleiben, schauen, riechen, hören, tasten, fühlen, uns erinnern und Menschen begegnen“ (Herrera, 2010, S. 46). Ähnlich geht auch das Theater mit Raum um, denn Raum ist nicht einfach da, sondern entsteht erst durch Wahrnehmung und Beziehung. Die Spieler beeinflussen durch ihre Darstellung den Raum genauso wie der Raum die Spieler beeinflusst. So ist der Raum neben den Darstellern und den Zuschauern der „Dritte Mitspieler“ (Herrera, 2010, S. 47). „Im Theaterspiel mit den Allerkleinsten gilt: Der wichtigste Raum ist die Gruppe. Dieser Raum wird zum geschützten Freiraum, wenn Vertrauen, Geborgenheit und Autonomie in der Gruppe erfahren werden“ (Herrera, 2010, S. 55), erklärt Marcela Herrera schlussfolgernd vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aus der Praxis.

3.2.3 Materialien und Musik

Wie bereits erwähnt, ist die sorgfältige Auswahl der Themen, Materialien und Musik essenziell. Dazu gehört, dass nicht jedes Kind sein eigenes Requisite hat, damit das gemeinsame Spiel und Auftrittssituationen nicht gestört werden. Die dauerhafte

Verwendung von Materialien für das Theaterspiel kann zudem die Fantasie und Vorstellungskraft der Kinder schwächen. Objekte wie ein Stofftier können jedoch auch dabei helfen Vertrauen aufzubauen, wenn das Stofftier den Kindern aus dem Alltag in der Kindertageseinrichtung bereits bekannt ist (vgl. Kraka, 2010, S. 58–59).

Gegenstände aus dem Alltag der Kinder können gut Ausgangspunkt für Improvisationsübungen sein, um die Kreativität zu wecken und die Sinne zu schärfen. Zunächst wird mit den Gegenständen typisch umgegangen, dann werden sie atypisch benutzt. Auch die Elemente bieten sich als Impulsgeber für neue Spielsituationen. So kann die Verbindung von Erde, Luft und Wasser mit Pflanzen zu einem Spiel über das Wachsen, Aufblühen und Verwelken werden (vgl. Kraka, 2010, S. 59–62). Auch der Körper kann als Material genutzt werden. Die den Kindern eigenen Fähigkeiten zur Beobachtung und Nachahmung können gezielt in Bewegungsspielen gestärkt werden. Dabei kann das Bewegungstempo variiert und Gefühle sowie Eigenschaften können verkörpert werden (vgl. Kraka, 2010, S. 63–64). „Ein Bereich, den jedes Kind gerne bearbeitet, ist die Darstellung von Tieren“ (Kraka, 2010, S. 64), so Silvana Kraka. Theater mit den Allerkleinsten ist jedoch eine minimalistische Kunst und sollte mit möglichst wenig Material eine größtmögliche Wirkung erzielen, so Claudia Fröhlich. Vor allem dürfen die Materialien und Objekte auf keinen Fall die Darsteller selbst oder von ihnen ablenken (vgl. Fröhlich, 2010a, S. 67).

Musik, Klang und Geräusche können in der Theaterarbeit vielfältige Funktionen erfüllen. Der Klang ist die erste Sinneswahrnehmung eines Kindes, denn hören kann es bereits als ungeborenes Kind in der 24. bis 28. Schwangerschaftswoche der Mutter. Musik schafft Atmosphäre und unterstützt diese in bereits etablierten Spielsituationen. Sie bestimmt das Grundtempo eines Spiels, die Gefühlsassoziationen, regt neue Spielsituationen an und bebildert Spielorte. Außerdem wird Musik mit Situationen verbunden und kann deshalb Ausgangs- und Endpunkt für Geschichten sein. Musik ist zudem ein Zeichen für Bewegung, wobei Kindern langsamere Bewegungen und Pausen schwerfallen. Diese können mithilfe von Bewegungsspielen wie Stopp-Tanz und Gangartwechsel zwischen langsamen und schnellen Tieren geübt werden. Musik charakterisiert Figuren und gibt jeder ihre individuellen Klänge und Geräusche. Dies gelingt besonders gut mit Instrumenten, die die Kinder selbst ausprobieren können. Dabei „empfiehlt es sich, eine Spiel- und eine Musikgruppe zu etablieren, da kleine Kinder damit überfordert sind, eine Figur darzustellen und gleichzeitig ein Instrument zu spielen“ (Mautz, 2010, S. 69). Zuletzt erfüllt Musik auch eine strukturierende Funktion

sowohl innerhalb des Theaterspiels als auch während der Probeneinheiten in der Kindertageseinrichtung (vgl. Mautz, 2010, S. 65–71).

Es empfiehlt sich laut Susanne Mautz erst mit Kindern ab vier Jahren Livemusik mit Instrumenten zu machen, da jüngere Kinder die Instrumente eher ausprobieren, jedoch noch nicht gezielt im Theaterspiel einsetzen können. Tonträger sind im Gegensatz zu Instrumenten meist allen Kindern bereits vertraut und so eine Sicherheit in dem immer Neuen des Theaterspiels. Musik von Tonträgern braucht jedoch Betreuung durch die Spielleiter während des Spiels und kann so von den Darstellern ablenken. Die Stimme ist das dem Menschen eigene Instrument und eignet sich dadurch gut auch für den Einsatz mit jüngeren Kindern. Ob gesungene Lieder, kleine Reime oder einfache Laute: „Lautäußerungen können Gegenstände, Vorgänge und Aktionen imitieren oder charakterisieren“ (Mautz, 2010, S. 74). Beim Einsatz gesungener Lieder kann es jedoch anfangs vorkommen, dass die Spielleiter zunächst alleine singen, bis den Kindern Melodie und Text vertraut sind (vgl. Mautz, 2010, S. 71–75).

3.2.4 Das gemeinsame Erlebnis

Eine Schwierigkeit des Theaters mit den Allerkleinsten ist es, das bloße Parallelspiel, dass für zwei- und dreijährige Kinder eine typische Spielform ist, zu überwinden und mit allen Kindern als Gesamtgruppe zu spielen. Oft entwickelt sich aus einer gemeinsamen Grundsituation, beispielsweise das Spiel mit einem imaginären Ball, bei jedem Kind eine eigene Spielwelt. Die Kinder teilen ihre Spielwelten nicht miteinander und so spielt jedes parallel zu den anderen mit dem gleichen Gegenstand in seiner eigenen Welt. Sie sind so sehr fasziniert von dem, was sie in ihrer Welt erschaffen, dass sie den anderen Kindern keine Aufmerksamkeit schenken können (vgl. Jerg, 2010, S. 75–77).

Um ein gemeinsames Theatererlebnis haben zu können, müsste nun die Kreativität der Kinder eingeschränkt und durch gemeinsames Auswendiglernen eines bestimmten Spielablaufes ersetzt werden. Diese beiden Ansatzpunkte kombiniert Stefanie Jerg in einem sogenannten „Dreiphasenmodell [...], das zwischen den beiden Extremen ‚Jeder für sich‘ und ‚Alle das Gleiche‘ vermitteln kann“ (Jerg, 2010, S. 78). In der ersten Phase etabliert der Spielleiter eine Grundsituation und gibt verschiedene Spielvariationen vor. Die Kinder dürfen die Variationen nun frei ausprobieren und neue Impulse dazu erfinden. Der Spielleiter beobachtet die Kinder und notiert sich dabei die interessanten Impulse, die das Spiel weiterbringen. Er lässt alle Impulse zu, egal ob konstruktiv oder destruktiv. So erleben die Kinder sich schöpferisch und ihre Ideen als erwünscht. Vor

Beginn der zweiten Phase erstellt der Spielleiter aus der bisherigen Grundsituation, den Variationen, den gesammelten Impulsen der Kinder und eigenen Ideen einen Übungsablauf. „Im Gegensatz zur ersten Phase setzt [der Spielleiter] nun [seine] Priorität nicht mehr auf die freie Ideenentfaltung, sondern darauf, dass eine positive gemeinsame Gruppendynamik entsteht“ (Jerg, 2010, S. 79). Gemeinsam wird der Übungsablauf mehrfach wiederholt, der Spielleiter muss in dieser Phase Regeln und Grenzen setzen sowie durchsetzen. Passagen, die den Kindern nicht klar oder interessant sind, werden nach dem Ermessen des Spielleiters gestrichen. So können die Kinder ihre Ideen als nachhaltig verstehen, wenn sie sie im Übungsablauf wiederentdecken. Der Ablauf wird so zu einem Ritual gemeinsamen Handelns. Die dritte und letzte Phase lockert die starre Wiederholung des Übungsablaufes auf, die Kinder dürfen innerhalb des routinierten Spielablaufs wieder eigene Ideen anbieten. So lernen die Kinder, dass sie ihre eigene Kreativität auch in die Gruppenaktionen einbringen können, sich jedoch manchmal zurückhalten und den Impulsen anderer Kinder folgen müssen. Sie erleben außerdem, dass sie ihre schöpferischen Ideen der Gruppe mitteilen und in der Gruppe teilen können. Vor dem Hintergrund dieser neuen Erkenntnisse und Fähigkeiten kann nun weiterführend gearbeitet werden (vgl. Jerg, 2010, S. 77–81).

Das Vorführen ihres Spiels vor anderen Kindern ist für Zwei- und Dreijährige nicht alterstypisch, sie spielen wie bereits oben erwähnt für sich selbst neben anderen Kindern. Jedoch fordert das Theater allein durch seine vier Grundelemente Aufführungssituationen. „Im Spiel vor einem Publikum sieht gerade die Theaterpädagogik in Abgrenzung zur Spielpädagogik den Eigenwert des Mediums Theater. Denn zuallererst ist und bleibt das Theaterspielen auch in Bezug auf Zweijährige eine Begegnung mit Kunst. Folglich muss es auch hierbei solche, für die Kunst essenziellen Bühnen- und Auftrittssituationen geben“ (Marquardt, 2010, S. 32).

Erste Auftrittssituationen entstehen bereits während der Probeneinheiten, wenn einzelne Kinder oder Kleingruppen etwas vorführen und die anderen Kinder ihnen zuschauen. Dies können auch einzelne Bewegungen in einem Kreisspiel sein. Wichtig ist dabei, die Kinder nicht dazu zu drängen und sie selbst entscheiden zu lassen, wann sie bereit sind vor anderen zu spielen (vgl. Jerg, 2010, S. 80–81). In den kleinen Aufführungssituationen lernen die Kinder die Rolle zwischen Zuschauendem und Spieler zu wechseln. Damit einhergehend lernen die zuschauenden Kinder aufmerksam den spielenden Kindern zuzuschauen und ihnen mit Applaus Anerkennung zu schenken.

Umgekehrt üben sich die spielenden Kinder vor anderen zu präsentieren und Anerkennung dafür zu bekommen (vgl. Marquardt, 2010, S. 32-35).

Aus diesen kleinen Aufführungssituationen kann schließlich eine Präsentation vor einem größeren Publikum werden. Für solche Präsentationen braucht es eine gekennzeichnete Spielfläche sowie einen Zuschauerraum, die voneinander klar abgegrenzt sind, zum Beispiel durch ein Bodentuch und einen Kreis aus Sitzgelegenheiten. Diese können für die Kinder sowohl als Rückzugsort aus dem Spiel dienen, als auch in das Spiel miteinbezogen werden. Dementsprechend empfiehlt es sich den Kindern zu erlauben, sich selbstbestimmt aus dem Spiel herauszuziehen und wieder einzusteigen. Zudem können Eltern im Publikum auf ihre Kinder anziehend wirken, sodass diese versuchen zu ihnen zu laufen. Dies ist ebenfalls ein Grund für die klare Trennung von Zuschauerraum und Spielbereich. So können die Kinder zu ihren Eltern laufen, von dort aus das Spielgeschehen betrachten und dann wieder in das Geschehen einsteigen. Manche von ihnen werden es alleine schaffen, andere brauchen die Ermutigung ihrer Eltern und der Spielleiter (vgl. Fröhlich, 2010a, S. 78–79).

3.3 Wichtige Prinzipien für gelingende Theaterarbeit mit den Allerkleinsten

Theater mit den Allerkleinsten funktioniert nur, wenn verschiedene Leitlinien und Prinzipien verfolgt werden. Diese stimmen zum Großteil mit den kulturpädagogischen Handlungsprinzipien von Tom Braun und Brigitte Schorn überein (vgl. Braun & Schorn, 2012, S. 131–134). Zu diesen Leitlinien und Prinzipien gehören neben den bereits genannten Raum-, Zeit- und Materialbedingungen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Freiwilligkeit, Improvisation, Lebensweltorientierung, Partizipation, Öffentlichkeit und Anerkennung sowie das Wechselspiel zwischen Theaterspielen und Theater rezipieren.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist für Heranwachsende bedeutsam. Sie wollen keine Medien sein, die Geschichten weitergeben, sondern haben eigene Gedanken und Gefühle, die sie ausdrücken möchten. Diese Möglichkeit bieten das Theater und andere ästhetische Ausdrucksformen (vgl. Schopf, 1996, S. 35–36). Die Kinder haben Ideen und Ziele, können diese umsetzen und den Weg zum Ziel selbst bestimmen. In diesem Moment der Erfahrung von Selbstwirksamkeit fühlen sie sich ernst genommen (vgl. Kuhlmeier, 2006, S. 72) und kompetent, da sie merken, dass ihr „individuelles Dazutun von Bedeutung ist, wirkt und sinnvoll ist“ (Braun & Schorn, 2012, S. 132).

Das Prinzip der Freiwilligkeit hängt wesentlich mit der zuerst beschriebenen Erfahrung von Selbstwirksamkeit zusammen, denn für zwei- und dreijährige Kinder

bedeutet Freiwilligkeit „ihre eigenen Impulse wahrnehmen zu lernen und sich in ihrem Handeln als selbstbestimmt und selbstwirksam zu erfahren“ (Marquardt, 2010, S. 34). Auch die Freiwilligkeit sich für die Rolle des Spielenden oder die Rolle des Zuschauers zu entscheiden und somit entweder produktiv mitzuspielen oder das Spiel rezeptiv zu beobachten, ist für das Theater mit den Allerkleinsten unabdingbar (vgl. Domkowsky, 2014, S. 31). Freiwilligkeit ist ebenfalls eine Strukturbedingung für die generelle Kinder- und Jugendarbeit sowohl der öffentlichen als auch der freien Träger (vgl. Sturzenhecker, 2012, S. 743). Die Teilnahme an außerschulischen Angeboten ist grundsätzlich freiwillig. Diese Freiwilligkeit ist entscheidend für die intrinsische Motivation der Teilnehmer. Außerdem ist sie eine Grundbedingung in der ästhetischen Produktion und Rezeption bei der „Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen ‚In-der-Welt-Sein‘“ (Braun & Schorn, 2012, S. 131).

Die „Improvisation als Methode ist mehr als ein theaterpädagogischer Ansatz - ob im Prozess oder im Resultat. Improvisation ist Arbeitsmethode und Stilelement zugleich“ (C. Hoffmann & Israel, 2008, S. 155). Sie ist spontanes freies Spiel, bei dem aus der Situation heraus ohne oder mit wenig Vorgaben schöpferisch gestaltet wird. Dabei kann die gesamte belebte und unbelebte Umwelt miteinbezogen werden (vgl. C. Hoffmann & Israel, 2008, S. 155–157). „Sie ist von unschätzbarem Wert, da sie oft ungeahntes kreatives Potenzial aktiviert“ (Siegemund, 2003, S. 139) und eine Möglichkeit für die Darsteller ist, eigene Sichtweisen auszudrücken und so mehr über sich selbst zu erfahren. Dadurch lernen sie, dass „ihre gesamte Umwelt Stoff für das Theater liefern kann und ihre Geschichte spielens- und erzählenswert ist“ (Siegemund, 2003, S. 139). Die Improvisation sollte jedoch nicht aus Mangel an Absprachen genutzt werden, sondern als Bereicherung für Prozess und Resultat gesehen werden (vgl. C. Hoffmann & Israel, 2008, S. 156–157). Die Improvisation ist dem kindlichen Rollenspiel sehr nah, da Kinder intuitiv und ohne Vorgaben spielen und ihr Spiel somit immer eine Art Improvisation ist. Aus diesem Grund ist sie zentrales Mittel vieler theaterpädagogischer Ansätze und Konzeptionen, als deren bekannteste Vertreter sind Asja Laciš, Augusto Boal, Viola Spolin und Keith Johnstone zu nennen (vgl. Burk, 2015, S. 113–114; vgl. Siegemund, 2003, S. 139).

In der Theaterarbeit sollte immer an die Lebenswelt der Darsteller angeknüpft werden, die aktuellen Themen können bei Kindern im freien Spiel beobachtet werden (vgl. Fröhlich, 2010b, S. 28). Generell sollen alle kulturpädagogischen Angebote sich an der Lebenswelt ihrer Teilnehmer orientieren und damit den Teilnehmern die Möglichkeit

bieten, eine „ihre Lebenswirklichkeit betreffende Frage ästhetisch forschend“ zu ergründen (Braun & Schorn, 2012, S. 132).

Das Prinzip der Partizipation ist einer der wichtigsten Grundsätze kultureller Bildung und hängt wie die Freiwilligkeit wesentlich mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit zusammen. Ohne Partizipation beziehungsweise Teilhabe ist Selbstbestimmung und damit auch Selbstwirksamkeit nicht möglich (vgl. Braun & Schorn, 2012, S. 132). Wenn Kinder die Möglichkeit haben ästhetische Erfahrungen ohne Zeitdruck zu machen, haben sie nicht nur am öffentlichen Raum teil, sondern lernen „Grundfertigkeiten für eine gelingende Teilhabe an Kultur und Gesellschaft“ (Droste, 2012, S. 632). Unter Partizipation kann auch der Austausch zwischen Künstlern und Publikum verstanden werden. Die Reaktionen des Publikums beeinflussen die Darsteller, sodass der Schöpfungsprozess ein dialogisches und gesellschaftlich relevantes Ereignis wird (vgl. Domrös, 2014, S. 7).

„Vielen Kunstformen ist die öffentliche Darstellung inhärent, die Herstellung von Öffentlichkeit ist gleichzeitig auch ein pädagogisches Prinzip: Die [Akteur*innen] wollen und sollen zeigen, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind“ (Braun & Schorn, 2012, S. 134). Da das Theater von Grund auf ein Spiel vor Publikum ist, werden Aufführungssituationen im Kleinen und im Großen auf die Darsteller zukommen. Das Publikum ist der große Unterschied zwischen der Spiel- und der Theaterpädagogik (vgl. Marquardt, 2010, S. 32). Die Darsteller werden gehört, gesehen, ihr Anliegen wird ernstgenommen und sie bekommen Anerkennung und Wertschätzung für ihr geschaffenes Produkt (vgl. Braun & Schorn, 2012, S. 134). Auch die positive Resonanz des Spielleiters ist essenziell, um eine offene Atmosphäre zu schaffen, die zum Experimentieren einlädt (vgl. Marquardt, 2010, S. 34).

Das letzte wichtige Prinzip für eine erfolgreiche Theaterarbeit ist das Wechselspiel von Theater spielen und Theater rezipieren. Um im Theaterspiel eine Rolle bewusst darstellen zu können, braucht es das Wechselspiel von Theater spielen und Theater rezipieren, also Tun und Betrachten. Dieser Wechsel findet sich im kindlichen Spiel wieder, da Kinder die Welt um sich herum durch genaue Beobachtung und deren spielerische Nachahmung begreifen lernen (vgl. C. Hoffmann, 2006, S. 408). Das Spiel allein reicht Kindern jedoch nicht zur Erschließung der Welt aus, sie sind „auf einen wechselseitigen Austausch von Lebensäußerungen mit ihren Bezugspersonen angewiesen“ (Marquardt, 2010, S. 21). Sich seiner Rolle bewusst sein, kann ein Spieler nur, wenn er sein eigenes Handeln wie ein Außenstehender betrachtet. Denn „der Mensch allein besitzt die

Fähigkeit, sich selbst in einem imaginären Spiegel zu beobachten“ (Boal, 1999, S. 24). Christel Hoffmann schränkt dieses Zitat in Bezug auf Kinder ein, da diese die benannte Fähigkeit erst noch erlernen müssen (vgl. C. Hoffmann, 2006, S. 409). Dies ermöglicht ihnen das Theater. Laut des vierten Grundelements des Theaters ist es ein spielerisches Distanzieren von sich selbst, indem der Spieler aus sich heraus und in die Rolle eines anderen schlüpft. So nutzen die Spieler andere Mitspielende oder zuschauende Kinder und Erwachsene, um sich durch sie selbst kennen zu lernen (vgl. Marquardt, 2010, S. 18-19). Im Wechselspiel von Tun und Betrachten lernen die Kinder ein tieferes Bewusstsein und bilden sich eigene Vorstellungen über Personen und Gegenstände, indem sie diese wahrnehmen und sich mit ihnen in Beziehung setzen. Auf Grundlage dieses Bewusstseins und der Vorstellungen können die Kinder vielschichtiger sehen. Christel Hoffmann erklärt dies am Beispiel eines Anglers. Ein Kind sieht das Bild eines Anglers, assoziiert damit einen Angler, den es bereits gesehen hat und ahmt dessen Bewegungen nach. Mitspieler erkennen die Bewegungen und assoziieren ebenfalls einen Angler mit den Bewegungen (vgl. C. Hoffmann, 2006, S. 411–412). So entstehen Momente geteilter Fantasie: obwohl jedes Kind seine eigene Vorstellung eines Anglers hat, verstehen sie alle die durch körperliche Symbole dargestellte Figur des Anglers (vgl. Jerg, 2010, S. 86). Die Mitspieler werden zu Mitspielenden Zuschauern. Die Kinder verhalten sich zueinander und zu den Rollen, die sie verkörpern, dadurch entsteht ein kompliziertes Beziehungsgeflecht. So haben die Kinder die Möglichkeit, etwas über sich selbst, über die anderen und über ihre Umwelt zu lernen (vgl. C. Hoffmann, 2006, S. 410–412).

4 Bildungspotenziale des Theaters in der frühen Kindheit

4.1 Forschung zu den Transferwirkungen des Theaters

Die bereits in Kapitel 1.3 erwähnte Veröffentlichung Christian Rittelmeyers *Warum und wozu kulturelle Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* ist ein Bericht über die umfangreichen internationalen Studien zum Thema Transferwirkungen ästhetischer Bildung, der diese darstellt, analysiert und vergleichend gegenüberstellt. Die Transferwirkungen des Theaters sind in einem Kapitel mit denen des Tanzens und des Kunstunterrichts zusammengefasst. Jedoch werden für das Theaterspiel verschiedene Einzelstudien vorgestellt.

Zunächst stellt Rittelmeyer fest, dass die Hirnforschung in Bezug auf die Transferforschung neue Perspektiven bringt und so der ästhetischen Bildung Argumente zur Rechtfertigung ihrer Transferwirkungen liefern kann. Beispielsweise nutzen alltägliche topologische, mathematische und künstlerische Tätigkeiten teilweise die gleichen Hirnareale (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 75). Diese braucht es folglich sowohl „für wissenschaftlich bedeutsame wie ästhetische Kompetenzen“ (Rittelmeyer, 2010, S. 75).

Die Studien zu Transferwirkungen des Theaterspiels zeigen verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen auf, die bei den Theater spielenden Probanden stärker ausgeprägt waren oder über den Studienzeitraum gefördert wurden. Zu diesen Fähigkeiten und Kompetenzen gehören das sprachanalytische Vermögen, dieses dient schauspielenden Menschen bei der Herausfilterung von Grundideen aus Texten und Aussagen sowie bei der Lösung von Problemen (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 79–81). Außerdem werden das Einfühlungsvermögen und somit die sozialen Kompetenzen gefördert, denn Einfühlungsvermögen ist unabdingbar zur überzeugenden Darstellung verschiedener Rollen. Weitere Fähigkeiten, die gestärkt werden, sind die Verständnis-, Lese- und Merkfähigkeit von Texten und Textinhalten. Theaterprozesse sind sehr vielfältig und verlangen den Spielern ab, sich immer auf neue Herausforderungen einzulassen, aus diesem Grund steigert das Theaterspiel die emotionale Intelligenz sowie Kompetenz (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 81–84).

Die beschriebenen Transferwirkungen des Theaterspiels, die in Studien beobachtet wurden, können nicht generalisiert werden. Aufgrund vieler Einflussfaktoren sind Transferwirkungen lediglich Bildungspotenziale. Sie können nicht für jedes Individuum im gleichen Maße garantiert werden (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 85-86, 106). Zu diesen Einflussfaktoren gehören zum einen die grundsätzlichen Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen, die ästhetische Erfahrungen auch einschränken

können. Außerdem spielt das persönliche Interesse der Spieler an der künstlerischen Tätigkeit eine wichtige Rolle. Wenn sie kein Interesse am Theaterspiel haben, sind die Transferwirkungen entsprechend weniger ausgeprägt. Denn Transfereffekte können laut Rittelmeyer nur erzielt werden, wenn „die Lernlandschaft insgesamt (z.B. durch eine schöne Architektur) stimulierend ist, wenn sie gemeinschaftsfördernd wirkt und eigene Aktivitäten [...] unterstützt“ (Rittelmeyer, 2010, S. 105). Weitere Einflussfaktoren wurden bereits als Leitlinien und Prinzipien für eine gelingende Theaterarbeit in Kapitel 3.3 erklärt. Ungeklärt bleibt dabei, ob die benannten Ergebnisse nachhaltig sind und langfristig bestehen bleiben (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 84). Schlussfolgernd ist also zu Rittelmeyers Forschungsbericht zu sagen, dass zwar „ästhetische Erfahrungen wesentliche Wirkungen über das unmittelbar ästhetische Gebiet hinaus auf kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten Heranwachsender haben“ (Rittelmeyer, 2010, S. 105), ästhetische Prozesse und ihre Ausprägung jedoch zu individuell sind, um sie wissenschaftlich auf ihre Nachhaltigkeit zu überprüfen.

4.2 Bildungspotenziale des Theaters mit den Allerkleinsten

Losgelöst von wissenschaftlichen Studien entstanden im Rahmen von Projekten und langjähriger Berufserfahrung verschiedene Publikationen, die unterschiedlichste Bildungspotenziale des Theaters aufzählen. Das Buch zum Projekt *SPIELWIESE – Theater mit den Allerkleinsten* (vgl. G. Weidemann, Weidemann, Fröhlich, Seuser & Denk, 2010) und das zum Projekt *Eine gemeinsame Sprache finden* (vgl. Marquardt & Jerg, 2010) sprechen dabei explizit von den Bildungspotenzialen des Theaters für zwei- und dreijährige Kinder. Das Bildungsprogramm des Bundeslandes Sachsen-Anhalt bezieht sich auf alle Kinder in Kindertageseinrichtungen (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016). Zwei weitere Publikationen sprechen nur von Bildungspotenzialen des Theaters für Kinder im Allgemeinen (vgl. C. Hoffmann, 2006; vgl. Schopf, 1996), deshalb werden beide nicht mit einbezogen.

Die Bildungspotenziale, die die Projektbücher und das Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt im Theater sehen, werden im Folgenden aufgezählt und den Schlüsselkompetenzen der kulturellen Bildung zugeordnet. Zu diesen Schlüsselkompetenzen gehören Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen, Methodenkompetenzen, kulturelle Kompetenzen und künstlerische Kompetenzen (vgl. Fiedler, 2006, S. 110). Dazu kommen Sprachkompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Motorik, die in den Projektbüchern erwähnt werden. Generell ist festzustellen, dass eine Vielzahl an

unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen durch das Theaterspiel gefördert werden (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 120).

Theater ist ein Gemeinschaftsprozess und erfordert Sozialkompetenzen wie Kooperation unter den Gruppenmitgliedern (vgl. I. Weidemann, 2010, S. 18). Die Kinder müssen lernen miteinander zu kommunizieren, damit sie Handlungen erfinden, ausprobieren und Entscheidungen treffen können. Außerdem lernen sie eigene Gedanken sowie Gefühle auszudrücken und ihre Bedürfnisse klar mitzuteilen (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 120; vgl. G. Weidemann, 2010, S. 23). Die Kinder lernen darüber hinaus Kritik und Selbstkritik zu üben und Erfolge zu teilen und Misserfolge gemeinsam auszuhalten (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 120).

In Bezug auf Selbstkompetenzen ist das Theater eine entschleunigende Instanz, die den Kindern Ruhe bringt. Durch die Reduktion von Reizen, Wiederholungen und Rituale lernen die Kinder sich längerfristig auf eine Handlung, ein Thema oder ein Objekt zu konzentrieren (vgl. I. Weidemann, 2010, S. 17). Auch das Erlernen der Rollenerwartungen von Darsteller und Zuschauer und der Wechsel zwischen diesen Rollen im Spiel fördert die Konzentrationsfähigkeit der Kinder (vgl. Marquardt, 2010, S. 37-38). Dieser neugewonnene Mittelpunkt der Konzentration hilft den Kindern Handlungen zu initiieren und fördert ihre Eigenständigkeit. Die Wertschätzung, die die Kinder in Auftrittssituationen bekommen, stärkt zudem vor allem bei eher zurückhaltenden Kindern Motivation und Selbstvertrauen (vgl. Marquardt, 2010, S. 38).

Sich in den Gruppenprozessen aufeinander einzulassen fordert kulturelle Kompetenzen von den Kindern und fördert beispielsweise Offenheit und Toleranz gegenüber den Ideen anderer Gruppenmitglieder (vgl. I. Weidemann, 2010, S. 18).

Das Bildungsprogramm spricht im Zusammenhang mit künstlerischen Kompetenzen von ästhetischen Kompetenzen. Die Kinder müssen zum Beispiel Requisiten, Kostüme, Musik und Geräusche suchen, auswählen, selbst erstellen und damit experimentieren (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 120). Außerdem bekommen die Kinder im Theater Impulse, die sie anregen aktiv ihre Fantasie und Vorstellungskraft zu nutzen, vor allem bei Improvisationen. Zudem haben sie die Möglichkeit ihren eigenen Ansichten in vielfältiger Weise Ausdruck zu verleihen und werden darin bestärkt (vgl. Marquardt, 2010, S. 36–37; vgl. I. Weidemann, 2010, S. 17). Durch die benannten Impulse wird bei den Kindern das Repertoire an Ideen und

Möglichkeiten des Symbolspiels erweitert, sodass sie diese im freien Spiel nutzen und ausbauen können (vgl. Marquardt, 2010, S. 36).

Außerdem bestärkt das Theaterspiel die emotionale Kompetenz beziehungsweise Intelligenz der Kinder. Sie müssen lernen sich selbst zurückzunehmen und andere Kinder im Mittelpunkt stehen zu lassen (vgl. I. Weidemann, 2010, S. 19). Die Kinder bekommen in der theatralen Auseinandersetzung mit Emotionen die Möglichkeit ihre Gefühle auszudrücken, müssen dabei aber auch die Emotionen anderer wahrnehmen und verstehen lernen (vgl. Marquardt, 2010, S. 39–41; vgl. G. Weidemann, 2010, S. 28).

Laut Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt ist das Theaterspielen bei der Förderung von Sprach- und Sprechkompetenz „erfolgreicher als viele Sprachtrainingsprogramme“ (Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt, 2016, S. 120). Reime, Lieder und Sprechgesänge sind wichtige Mittel zur Sprachförderung, die im Theater mit Bewegung, Requisiten und Musik kombiniert werden (vgl. G. Weidemann, 2010, S. 24–25). Kinder erwerben Sprachkompetenzen schneller, wenn kein fehlerfreies Sprechen erforderlich ist, sondern die Kommunikation an sich im Vordergrund steht. Dieser Effekt ist vor allem zu beobachten, wenn Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zusammen spielen und miteinander kommunizieren (vgl. I. Weidemann, 2010, S. 15).

„[T]ypische Bewegungsabläufe, wie kriechen, hüpfen, balancieren, rollen oder rennen, werden im Rahmen theatraler Arbeit spielerisch gefördert, erweitert und ausdifferenziert“ (G. Weidemann, 2010, S. 27). Fein- und Grobmotorik werden außerdem vor allem durch pantomimisches Darstellen und Nachahmen gefördert. Im Zuge dessen werden ebenfalls eigene Körperwahrnehmung und körperliche Ausdrucksfähigkeit geschult (vgl. I. Weidemann, 2010, S. 16).

Lediglich die Methodenkompetenzen fanden sich in keinem der Bücher wieder. Dies bedeutet nicht, dass Methodenkompetenzen im Theater nicht gefördert werden, wie die oben benannten Studien aus der Publikation Rittelmeyers belegen. Jedoch wurden keine solchen Kompetenzen in den Projektbüchern oder dem Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt als Bildungspotenziale des Theaters benannt.

5 Zusammenfassung

Wie diese Ausarbeitung zeigt, ist auch mit Kleinkindern Theaterspielen möglich und bringt Kindern sowie betreuenden pädagogischen Fachkräften neue Erfahrungen. Allerdings stellt sie ebenfalls fest, dass eine Vielzahl an Rahmenbedingungen für die Theaterarbeit mit den Allerkleinsten erfüllt sein muss, damit diese möglichst störungsfrei und für alle Teilnehmenden zielführend stattfinden kann. Das Theater mit den Allerkleinsten braucht vor allem Zeit: Zeit die Gruppe kennenzulernen und einen gemeinsamen Rhythmus zu finden, Zeit zu beobachten, Zeit zu forschen und sich auszuprobieren, Zeit Themen zu finden, Zeit sich gegenseitig Handlungen vorzuspielen, Zeit Ideen zu verwerfen, Zeit einen gemeinsamen Ablauf zu üben und diesen wieder zu verändern, Zeit das Ergebnis zu präsentieren. Die Zeit ist neben den Prinzipien der Freiwilligkeit und des Wechsels zwischen Darsteller- und Zuschauerrolle einer der wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Theaterarbeit. Zudem sind der zur Verfügung stehende Raum sowie die Rolle der begleitenden pädagogischen Fachkräfte als Spielleiter nicht zu unterschätzende Faktoren. Denn die Spielleiter müssen gleichzeitig Mitspieler und Helfer sein, dürfen jedoch den Theaterprozess nicht eigenmächtig in eine Richtung lenken, die ihren eigenen Vorstellungen entspricht. Sie müssen Rückschläge und Enttäuschungen verkraften können und fest an den Erfolg der Theaterarbeit glauben. Die Spielleiter sind Sammler der kindlichen Ideen und Spielimpulse und haben dabei die Aufgabe, diese zu ordnen, zu filtern und gegebenenfalls für die weitere Verwendung anzupassen. Zudem fordert das Theater mit den Allerkleinsten von den Spielleitern eine sorgfältige Vorbereitung der Theatereinheiten und Auswahl der verwendeten Materialien sowie eingesetzten Medien.

Abschließend soll nun die Forschungsfrage *Welche Bildungspotenziale bietet das Theater als ästhetische Bildung in der frühen Kindheit?* beantwortet werden. Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass das Theaterspiel für alle Altersgruppen Bildungspotenziale beinhaltet. Die partielle Übereinstimmung der Bildungspotenziale des Theaters mit den Allerkleinsten mit den Schlüsselkompetenzen kultureller Bildung betont dabei zusätzlich die weitreichende Bedeutung der Theaterarbeit. Sie fördert bei Zwei- und Dreijährigen Sozialkompetenzen wie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Selbstkompetenzen wie die Konzentrationsfähigkeit und das Selbstvertrauen. Außerdem schult das Theater mit den Allerkleinsten künstlerische Kompetenzen wie die Fantasie und die Vorstellungskraft. Daneben werden auch Sprach- und Sprechkompetenzen, die motorischen Fähigkeiten und emotionale Kompetenzen wie

beispielsweise das Einfühlungsvermögen und die Wahrnehmung der Emotionen anderer erweitert.

Das Theater ist darüber hinaus immer ein Mittel zur Bildung, da es als eine Form ästhetischer Bildung die Erfahrung neuer Sinneswahrnehmungen und eine kreative Verarbeitung dieser Wahrnehmungen in Verknüpfung mit eigenen Ansichten und Emotionen ermöglicht. Die Existenz von Transferwirkungen beziehungsweise Bildungspotenzialen ist bereits durch eine Reihe empirischer Studien belegt worden. Deren individuelle Ausprägung bei Theaterspielenden sorgt jedoch dafür, dass die Nachhaltigkeit der Wirkungen in ihrem weiteren Lebenslauf noch nicht erforscht ist. Die Frage, ob eine solche empirische Forschung möglich ist oder nicht, kann im Rahmen dieser Ausarbeitung nicht beantwortet werden. Es ist allerdings kritisch zu sehen, dass die Nachhaltigkeit der Transferwirkungen des Theaters und damit der kulturellen sowie ästhetischen Bildung sich überhaupt empirisch beweisen lassen muss. Meiner Meinung nach sollten Kunst und Kultur zweckfrei bleiben und die Initiierung von Angeboten in diesen Bereichen nicht vorrangig durch Bildungspotenziale gerechtfertigt werden.

Literaturverzeichnis

- Bartels, M. (2009). *Theater für die Kleinsten. Erfahrungsfeld oder Kunstraum?* Zugriff am 12.07.2019. Verfügbar unter https://www.jugendtheater.net/fileadmin/inhalt/themen/pdf/TvA%21Website_Bartels_Erfahrungsraum.pdf
- Boal, A. (1999). *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Bockhorst, H. (Hrsg.). (2006). *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an - ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten* (Kulturelle Bildung, Bd. 2, 2., erweiterte Auflage). München: Kopaed.
- Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30). München: Kopaed.
- Braun, T. & Schorn, B. (2012). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 128–134). München: Kopaed.
- Burk, K. (2015). *Kindertheater als Möglichkeitsraum* (Theater, Band 77). Dissertation. Bielefeld: transcript Verlag.
- Domkowsky, R. (2014). Theater mit den Jüngsten erforschen. In Theater o.N. (Hrsg.), *Große Sprünge. Künstlerische Begegnungen im Theater mit den Jüngsten* (S. 10–39).
- Domrös, D. (2014). »Große Sprünge« – das kleine Kind als Gegenüber. In Theater o.N. (Hrsg.), *Große Sprünge. Künstlerische Begegnungen im Theater mit den Jüngsten* (S. 5–8).
- Droste, G. dan (Hrsg.). (2009). *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit* (Theater, Bd. 11). Bielefeld: transcript Verlag.
- Droste, G. dan (2012). Theater von Anfang an. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 628–632). München: Kopaed.
- Dudenredaktion. (o.J.). *Ästhetik*. Zugriff am 05.07.2019. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aesthetik>

- Fiedler, H. (2006). Kooperationsmodelle - Neue Chancen für die Bildung? Das Modellprojekt „Förderung durch Musik im Kindergartenalltag“. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an - ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten* (Kulturelle Bildung, Bd. 2, 2., erweiterte Auflage, S. 109–114). München: Kopaed.
- Fröhlich, C. (2010a). Die Umsetzung in der eigenen Einrichtung. In G. Weidemann, I. Weidemann, C. Fröhlich, P. Seuser & R. Denk (Hrsg.), *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt* (Bildung von Anfang an, 1. Auflage, S. 39–97). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fröhlich, C. (2010b). Rolle und Selbstbild der Erzieherinnen und Erzieher. In G. Weidemann, I. Weidemann, C. Fröhlich, P. Seuser & R. Denk (Hrsg.), *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt* (Bildung von Anfang an, 1. Auflage, S. 28–31). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fuchs, M. (2006). Kinder, Künste, Lebenskunst. Schulung der Sinne und kulturelle Bildung: ein gutes Fundament für die Zukunft. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an - ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten* (Kulturelle Bildung, Bd. 2, 2., erweiterte Auflage, S. 167–176). München: Kopaed.
- Gronemeyer, A. (2013). *Theater. Ein Schnellkurs* (3. Auflage). Köln: DuMont Buchverlag.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2011). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre* (10. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hentschel, U. (2003). Ästhetische Bildung. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 9–11). Berlin: Schibri-Verlag.
- Herrera, M. (2010). Raumgestaltung und Zeiteinteilung. In P. P. Marquardt & S. Jerg (Hrsg.), *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, S. 45–55). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Heyl, T. & Schäfer, L. (2016). *Frühe ästhetische Bildung - mit Kindern künstlerische Wege entdecken*. Berlin: Springer Verlag.

- Hoffmann, C. (2006). *spiel. raum. theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels* (Kinder-, Schul- und Jugendtheater, Bd. 12). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Hoffmann, C. & Israel, A. (Hrsg.). (2008). *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen* (4. Auflage). Eine Veröffentlichung des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hoffmann, S. (2009). Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst. In G. dan Droste (Hrsg.), *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit* (Theater, Bd. 11, S. 59–67). Bielefeld: transcript Verlag.
- Jerg, S. (2010). Theater als gemeinsames Erleben. In P. P. Marquardt & S. Jerg (Hrsg.), *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, S. 75–86). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Kapfhammer, J. P. (o.J.). *Plastizität im Nervensystem*. Zugriff am 11.07.2019. Verfügbar unter <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/plastizitaet-im-nervensystem/9979>
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2012). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 68–77). München: Kopaed.
- Koch, G. & Streisand, M. (Hrsg.). (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Kraka, S. (2010). Themen, Material, Objekte. In P. P. Marquardt & S. Jerg (Hrsg.), *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, S. 55–65). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Kuhlmei, B. (2006). Auf den Flügeln der Phantasie. Anforderungen an die Praxis ästhetischer Frühförderung und kultureller Bildung. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an - ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten* (Kulturelle Bildung, Bd. 2, 2., erweiterte Auflage, S. 71–83). München: Kopaed.

- Liebau, E. (2009). Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung. In G. dan Droste (Hrsg.), *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit* (Theater, Bd. 11, S. 45–58). Bielefeld: transcript Verlag.
- Marquardt, P. P. (2010). Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren in der Elementarpädagogik. In P. P. Marquardt & S. Jerg (Hrsg.), *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, 12-43). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Marquardt, P. P. & Jerg, S. (Hrsg.). (2010). *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Mautz, S. (2010). Musik, Klang und Geräusch. In P. P. Marquardt & S. Jerg (Hrsg.), *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, S. 65–75). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt. (2016). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar - Bildung von Anfang an ; Fortschreibung 2013* (2. Auflage). Weimar: verlag das netz.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung - Ästhetische Bildung - Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 108–114). München: Kopaed.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 15, 1. Auflage). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Schäfer, G. E. (2006). Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an - ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten* (Kulturelle Bildung, Bd. 2, 2., erweiterte Auflage, S. 37–50). München: Kopaed.
- Schopf, S. (1996). *Mit Kindern Theater spielen* (Unterrichtspraxis Grundschule, 1. Auflage). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Siegemund, A. (2003). Improvisation. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 137–139). Berlin: Schibri-Verlag.

- Sturzenhecker, B. (2012). Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 743–746). München: Kopaed.
- Taube, G. (2009). First Steps - Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten. In G. dan Droste (Hrsg.), *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit* (Theater, Bd. 11, S. 87–101). Bielefeld: transcript Verlag.
- Theater o.N. (Hrsg.). (2014). *Große Sprünge. Künstlerische Begegnungen im Theater mit den Jüngsten*. Zugriff am 28.05.2019.
- Vollmer, K. (2011). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* (3. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe (8. Gesamtauflage)). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Weidemann, G. (2010). Der Erfahrungshorizont von Zwei- bis Dreijährigen. In G. Weidemann, I. Weidemann, C. Fröhlich, P. Seuser & R. Denk (Hrsg.), *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt* (Bildung von Anfang an, 1. Auflage, S. 19–27). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Weidemann, G., Weidemann, I., Fröhlich, C., Seuser, P. & Denk, R. (Hrsg.). (2010). *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt* (Bildung von Anfang an, 1. Auflage). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Weidemann, I. (2010). Was kann Theater in der Kita? Theaterpädagogischer Exkurs. In G. Weidemann, I. Weidemann, C. Fröhlich, P. Seuser & R. Denk (Hrsg.), *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt* (Bildung von Anfang an, 1. Auflage, S. 12–19). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.