

# D'haus

## **Düsseldorfer Schauspielhaus – Junges Schauspiel**

### **»Adams Welt«**

Eine fantastische Entdeckungsreise für die Allerkleinsten

Ensembleproduktion für Menschen ab 2 Jahren

Koproduktion mit dem Festival Szene Bunte Wähne (Österreich)

**Materialmappe**

## Es spielen:

Alessa Kordeck,

Jonathan Gyles,

Maria Perlick,

Xolani Mdluli

**Regie:** Gregory Caers

**Bühne:** Karel Vanhooren

**Musik:** Tanja Pannier

**Dramaturgie:** Kirstin Hess

**Theaterpädagogik:** Matin Soofipour, Nora Hoch

Uraufführung am 27. Februar 2015 in Wien, Festival Szene Bunte Wähne,  
Berlinpremiere am 14. März 2015 GRIPS Podewil  
Düsseldorfer premiere am am 26. November 2016  
— Junges Schauspiel

# INHALT

Es spielen:.....	2
ZUR INSZENIERUNG.....	4
ZU DEN THEMEN DER INSZENIERUNG.....	5
Kapitel 1:.....	6
Wie sich Kinder bilden .....	6
"Babys sind die besseren Wissenschaftler" .....	6
Die 0 – 3 Jährigen .....	11
Bildung von Anfang an denken .....	13
Zehn Thesen zur frühkindlichen Bildung .....	15
Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Allerkleinsten .....	18
„Theater von Anfang an!“ - alles auf Anfang? .....	20
Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen .....	20
Kapitel 2:.....	22
Kinder und Gesellschaft .....	22
„Ich fordere die Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind.“ .....	22
Vision einer demokratischen Revolution .....	24
ANREGUNGEN ZUR VOR- UND NACHBEREITUNG.....	25
DER DIREKTE DRAHT ZU UNS.....	29
IMPRESSUM.....	30

## ZUR INSZENIERUNG

Zwischen dem Gemurmel im Theaterfoyer ist ein Trommeln zu hören. Ein Mann macht Musik, formt einen Rhythmus, der die Zuschauer in den Theaterraum führt und auf eine Reise in Adams Welt. Adams Fantasie ist groß. Sie lässt alles verstummen, was ihn stört.

Endlich Ruhe! Endlich allein! Erst ist es schön und einsam. Die anderen finden die Ruhe auch schön und gemeinsam einsam ist es noch schöner. Adam erfindet die Musik. Und das Leben – ganz neu, ganz allein. Und die anderen spielen plötzlich mit. Gemeinsam gehen sie auf eine Entdeckungsreise durch Landschaften und Unterwasserwelten... lauter Überraschungen und Bilder, die dem Rhythmus der Jahreszeiten folgen – mit viel Gesang, Musik und Bewegung. Dabei sitzen die Zuschauer ganz nah im Kreis dabei.

Mit dem Ensemble entwickelt der flämische Theatermacher Gregory Caers eine kleine, große, philosophische Geschichte über Freundschaft, Trost und die Kraft der Phantasie.



Zu sehen: Xolani Mdluli, Jonathan Gyles, Alessa Kordeck, Maria Perlick  
— Foto: Sebastian Hoppe

# ZU DEN THEMEN DER INSZENIERUNG



— Foto: Sebastian Hoppe

## Kapitel 1: Wie sich Kinder bilden

### "Babys sind die besseren Wissenschaftler"

Alison Gopnik von der Universität von Berkeley, Kalifornien, betrachtet das Baby-Stadium als unsere Entwicklungs- und Forschungsabteilung. Erwachsene sind für Produktion und Marketing zuständig.  
Interview: Christine Brinck

**SZ:** Mrs. Gopnik, Sie sind Professorin für Psychologie hier an der Universität von Berkeley. Sie behaupten in Ihrem letzten Buch: Babys sind die besseren Wissenschaftler. Haben Sie keine Angst vor Marginalisierung?

**Gopnik:** Nein, komisch, Naturwissenschaftler scheinen bei der Idee sogar sehr glücklich zu sein, und wenn ich sie bei meinen Vorträgen als große Kinder bezeichne, applaudieren sie sogar. Vielleicht, weil sie eine ziemlich klare Vorstellung davon haben, wie viel von dem, was Babys und kleine Kinder tun, Erforschung und Neugier ist und somit in enger Verbindung steht zu dem, was sie selber tun.

**SZ:** Was machen denn Babys, wenn sie erforschen? Entwickeln sie neue Techniken?

**Gopnik:** Sie finden heraus, wie die Welt strukturiert ist. Klar entwickeln Kinder auch neue Techniken, aber eigentlich erst, wenn sie ins Schulalter kommen. Kleine Kleinkinder, Babys, sind mehr daran interessiert, so viel Informationen wie irgend möglich über die Welt um sie herum zu erhaschen. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, herauszufinden: In was für einem Umfeld bewege ich mich? Später wird dann diese Information dazu benutzt, zu ergründen, was sie in dieser Umgebung machen sollen.

**SZ:** All dieses geht in ihnen vor, während sie - oberflächlich betrachtet - noch nichts können?

**Gopnik:** Kleinkinder ziehen nicht los und tun etwas; sie sind schlecht gerüstet, sich um ihre Bedürfnisse zu kümmern. In dieser frühen Phase brauchen sie das entscheidende elterliche Investment.

**SZ:** Wie lange dauert für Sie das Babyalter?

**Gopnik:** Bis fünf eigentlich. "Baby" ist für mich alles, was runde Backen und eine lustige Aussprache hat und niedlich ist. Aber es gibt einen großen Unterschied zwischen den Kindern unter fünf und denen über fünf. Das sieht man auch daran, dass in fast allen Kulturen um dieses Alter herum die Schule oder Vorschule beginnt.

**SZ:** Warum braucht ausgerechnet das Menschenkind so lange, um ein bisschen selbständig zu werden?

**Gopnik:** Es erscheint paradox, dass wir fünf Jahre brauchen, in denen wir uns nicht um uns kümmern können. Aber die Erklärung scheint zu sein, dass wir in diesen fünf Jahren alles über die Welt um uns herum lernen.

**SZ:** Sie nennen das Baby-Stadium unser "Research und Development Department", also unsere Entwicklungs- und Forschungsabteilung. Uns Alten bleibt nach Ihrer Analogie der langweiligere Part von Produktion und Marketing. Liest man Ihr Buch, wäre man eigentlich lieber ein frei denkendes, visionäres Baby als ein langweiliger, fokussierender Erwachsener.

**Gopnik:** Ich habe eine große Sympathie für Babys, ich finde sie romantisch, sie sind offen und kreativ. Aber es muss natürlich auch gesagt werden, dass Babys das nur sein können, weil sie Menschen, vor allem Frauen, um sich haben, die sich um sie kümmern. So sehr ich romantische Dichter liebe, ich vermute, dass auch sie nur tun konnten, was sie taten, weil sie Frauen um sich hatten, die ihnen das ermöglichten. Es ist vielleicht doch ganz gut, dass alle auf der Welt so beschäftigt mit ihrer Neugierde sind, dass sie stets andere Menschen brauchen, die sich um sie kümmern. Einige von uns müssen wohl die Rolle der Erwachsenen übernehmen: in die Abteilung Produktion und Marketing eintreten, das Essen auf den Tisch stellen, und sei es nur, damit die nächste Generation von Kindern erneut die Welt entdecken kann. Es ist eine tröstliche Arbeitsteilung der Generationen: Wir kümmern uns um die Babys, und eines Tages kümmern sich diese Babys wieder um ihre Babys.

**SZ:** Die Babyforschung ist noch ziemlich jung; können Sie sich vorstellen, dass man mit immer tieferem Eindringen in den Geist der Babys eben diesen forschenden Geist auch für uns nutzbar machen könnte?

**Gopnik:** Es gibt eine Studie von einem Wissenschaftssoziologen, der in verschiedene Labors gegangen ist, die alle kurz vor einem Durchbruch in der Forschung standen. Er wollte herausfinden: Welche Labors sind nur gut und welche schaffen das ganz große Ding, das Nobelpreise bringen wird? Das Erstaunliche für ihn war: Wenn wirklich Unerwartetes im Zuge der Forschung passierte, war die Reaktion der Leute in den einen Labors: "Wir wissen nicht, was das soll, das ist nicht, was wir herausfinden wollten, ignoriert es einstweilen und macht einfach weiter wie vorgesehen." In den anderen Labors war die Reaktion: "Hm, das ist interessant, das ist merkwürdig, kriegt raus, warum das jetzt passiert ist." Und das waren die Nobelpreis-Laboratorien. Die Sache ist natürlich so: Wenn man ein erfolgreicher, erwachsener Wissenschaftler - oder auch: ein erfolgreicher erwachsener Künstler - sein will, muss man diese Art Offenheit mit einer Menge Disziplin und einer sorgsamten Planung, also erwachsenen Eigenschaften, kombinieren. Freilich gibt es auch im Alltag Ähnliches, schauen sie sich Vorgänge wie Brainstorming, gewisse Formen der Meditation oder das Reisen an, wo man sich in fremden Gegenden und Städten ganz neu zurechtfinden muss.

**SZ:** Wie werden wir die Erwachsenen, die wir sind? Wo ist der Schnitt zwischen diesen phantastischen Fähigkeiten des Babys und Kleinkindes - und uns?

**Gopnik:** Wir können uns an nichts erinnern vor der Zeit, bevor wir drei Jahre alt sind.

**SZ:** Ihre Babyforschung öffnet uns also ein Fenster zu dem, was wir alle mal waren, aber leider nicht erinnern.

**Gopnik:** Hoffentlich. Bisher hatten Babys jedenfalls kein großes Prestige, sie werden nicht als besonders signifikant oder wichtig erachtet, wie man beispielsweise an der Philosophie leicht sehen kann. Wenn man die 3000 Seiten in der Enzyklopädie der Philosophie liest, würde man nicht denken, dass es überhaupt Kinder gibt, sie kommen so gut wie gar nicht vor. Hume, Locke, Berkeley, Kant, sie hatten ja auch alle keine Kinder; eine merkwürdige Truppe, die den Menschen da erforscht hat.

**SZ:** Hilft es uns Erwachsenen, wenn wir besser verstehen, was im Hirn eines Babys vorgeht?

**Gopnik:** Eine der Entdeckungen, die wir gemacht haben, ist, dass Vorstellungskraft, also Phantasie, die wir ja immer für eine sehr erwachsene Eigenschaft halten, schon sehr früh bei Babys vorhanden ist, schon etwa mit 18 Monaten. Diese Fähigkeit ist bei den Kleinkindern wiederum sehr eng verbunden mit der Fähigkeit, sich vorzustellen, wie die Welt operiert. Vorstellungskraft entwickeln wir ja nicht nur zu unserem Vergnügen; sie scheint verbunden zu sein mit unserem Verständnis von der kausalen Struktur der realen Welt.

**SZ:** Sie behaupten, Freuds und Piagets Theorie des Geistes von Kleinkindern sei falsch. Warum?

**Gopnik:** Beide dachten, dass der Grund, warum Kinder sich in so phantastischen und unwirklichen Spielen ergingen, war, dass sie Phantasie und Wirklichkeit nicht auseinanderhalten konnten. Jüngste Forschung zeigt uns aber, dass Kinder das sehr wohl unterscheiden können, es interessiert sie eben nur, beide Möglichkeiten zu erforschen. Man hatte damals, zu Freuds Zeiten, noch ein anderes Bild vom Kind; man dachte, sie spielen "So tun als ob", weil sie einen so beschränkten Geist haben. Wir aber haben herausgefunden, dass Kinder eine höhere Lernfähigkeit haben als die Erwachsenen.

**SZ:** Welche Rolle spielt die Überraschung im Lernprozess der Kinder?

**Gopnik:** Wir wissen heute, dass Überraschung und Neugierde die Gefühle sind, die schon sehr kleine Babys motivieren. Zeigen Sie einem Baby etwas Neues, Unerwartetes, und selbst winzige, zwei Monate alte Babys werden sofort und lange darauf schauen, so, als wären sie getrieben davon, herauszufinden, was damit vor sich geht.

Dieses intensive Interesse, diese Neugierde ist mit etwa zwei, drei Jahren wahrscheinlich sogar die dominante Motivation ihres Daseins. Sie begeben sich deswegen ja sogar in tödliche Gefahr, und oft hört man ja auch Eltern stöhnen: "Mein Sohn geht in alles rein" oder "Meine Tochter will an alles dran. . ." Babys schauen eben



raus in die Welt und versuchen, kausale und andere Muster zu erkennen oder auch die Verstöße gegen diese Gesetzmäßigkeiten zu entdecken. Es gibt Experimente aus den letzten Jahren, die zeigen, dass kleinste Kinder in mancherlei Hinsicht sogar smarter sind als Erwachsene. Letztes Jahr haben zwei Forscher in British Columbia gezeigt, dass Babys sogar Wahrscheinlichkeit kapieren. Sie zeigten acht Monate alten Babys Schachteln mit Ping-Pong-Bällen; die meisten waren weiß, ein paar rote waren untergemischt. Die Babys waren überraschter und schauten länger hin, wenn der Versuchsleiter vier rote und einen weißen Ball aus der Schachtel nahm - was bei dem Mischungsverhältnis der vorhandenen Bälle ein mögliches, aber doch recht unwahrscheinliches Ergebnis war. Wenn nun hingegen vier weiße Bälle mit einem roten vorgezeigt wurden, waren die Babys nicht besonders interessiert.

**SZ:** Sollten Eltern jetzt auch solche Experimente veranstalten, um die Kleinen zu fördern?

**Gopnik:** Traurigerweise ziehen manche Eltern diese falschen Schlüsse aus unseren Experimenten und glauben, sie bräuchten Programme und Produkte, die Babys smarter machen. Viele denken, dass Babys wie Erwachsene in gezielter Weise lernen sollten.

Auch staatliche Programme, wie hier in Amerika "No child left behind", drängen darauf, dass in Kindergärten mehr so wie in Schulen gelehrt wird. Die Intelligenz von Babys ist sehr anders als die von Erwachsenen und unterscheidet sich von der Intelligenz, die wir normalerweise in Schulen kultivieren. Schularbeit dreht sich um Fokus und Planung, wir setzen Ziele für die Kinder fest mit der Betonung auf Fertigkeiten, die sie erlernen oder Informationen, die sie wissen sollen. Und dann prüfen wir, ob sie ihre Fakten kennen und sich nicht haben ablenken lassen.

**SZ:** Und Babys machen es anders?

**Gopnik:** Babys und Kleinkinder sind schrecklich, wenn es um Planung und präzise Ziele geht. Wenn wir sagen: Kindergartenkinder können nicht aufpassen, so müssten wir korrekterweise sagen: Sie können nicht nicht aufpassen. Sie haben ein Problem damit, sich auf eine Sache zu konzentrieren und alles andere auszublenden. Darum haben wir Babys früher unterschätzt. Doch die neuere Forschung hat uns gezeigt, dass sie rational sein können, ohne zielorientiert zu sein.

**SZ:** Hat das nicht auch mit der Entwicklung ihrer Gehirne zu tun?

**Gopnik:** Das Babygehirn ist flexibler und plastischer, es hat viel mehr neuronale Verknüpfungen als ein erwachsenes Gehirn. Ich vergleiche es immer mit einer Laterne, im Gegensatz zu dem Spot, den der Erwachsene hat und außerhalb dessen Lichtkegel alles dunkel bleibt. Babys nehmen alles wahr.

**SZ:** Und warum bricht ihr Hirn bei dieser Überlast nicht zusammen?

**Gopnik:** Zum einen, weil sie sehr viel schlafen, und der meiste Schlaf auch noch REM -

Schlaf ist, bei dem Informationen und Erlebnisse verarbeitet werden.

**SZ:** Und was können Eltern nun besser machen?

**Gopnik:** Es gibt keine perfekten Spielzeuge und keine Zauberformeln. Man führe sich nur mal vor Augen, wie viel Geld ausgegeben wird für angeblich förderliche Spielzeuge und DVDs! Kinder lernen eine Menge beim Stapeln von Schüsseln oder dem Verstecken in einem Karton, aber vor allem sind sie große Beobachter ihrer Umwelt. Am intensivsten erforschen sie die Menschen um sie herum. Eltern und andere Bezugspersonen bringen ihren Kindern also am meisten bei, wenn sie sich ihnen zuwenden und sich mit ihnen austauschen. Und vor allem: Wenn sie ihnen erlauben, einfach nur zu spielen.

*Alison Gopnik ist das älteste von fünf Geschwistern. Sie promovierte in Oxford und arbeitet seit Jahren als Babyforscherin an der Universität Berkeley. Sie beschäftigt sich vor allem mit der Frage, wie Babys ihre Umwelt erforschen. Gopnik hat mehr als hundert Artikel und mehrere Bücher verfasst, zuletzt erschien von ihr bei Ullstein "Kleine Philosophen".*

(Anmerkung der Redaktion: In den USA gibt es keinen Begriff für Kleinkind. Alison Gopnik bezeichnet mit „Baby“ alle Menschen bis etwa 5 Jahre.)

*Aus: Gopnik, Alison. Süddeutsche Zeitung vom 12.06.2010*



Zu sehen: Xolani Mdluli, Alessa Kordeck,  
— Foto: Sebastian Hoppe

## Die 0 – 3 Jährigen

von Hartmut Kasten

Die frühkindliche Entwicklung ist von herausragender Bedeutung für die gesamte Entwicklung eines Menschen. Bis zum vollendeten 3. Lebensjahr ist das Kind bereits mit allen für das menschliche Zusammenleben wichtigen Grundthemen wie Liebe, Besitz und Gehorsam konfrontiert worden. Die Aller kleinsten sind nicht nur, wie jahrhundertlang angenommen wurde, hilflos, instinkt- und reflexgesteuert, sondern überaus kompetente, komplett ausgestattete Wesen, die mit natürlichen Überlebensfähigkeiten und einer ungeheuren Flexibilität versehen sind und mit großer Energie, mit einem sehr umfangreichen Verhaltensrepertoire, Lern- und Anpassungsfähigkeit an inneren Reifungsprozessen arbeiten; die aber selbstverständlich Versorgung, Betreuung, Nähe und Verfügbarkeit brauchen, um zu wachsen und Abhängigkeiten zu überwinden.

### ENTWICKLUNGSAUFGABEN

1. Stufe: Im Laufe des ersten Lebensjahres geht es um den Aufbau von *Urvertrauen*. Das Kleinkind muss lernen, dass die Mutter wiederkommt, wenn sie das Zimmer verlässt, also mit Trennung umzugehen. Es lernt, darauf zu vertrauen, dass es auch nach dem Abstillen weiter versorgt wird und zu Essen bekommt.
2. Stufe: Im zweiten und dritten Lebensjahr geht es um das Erlernen von *Selbstkontrolle*. Das Kind nimmt sich wahr als Verursacher von Geschehnissen; nun gilt es eine Balance zu finden zwischen eigenem Willen und Unterwerfung unter die Gebote der Eltern. Gehorsam und Festhalten versus Loslassen sind zentrale Themen dieser Stufe.
3. Stufe: In der dritten Phase, die das Kindergartenalter umfasst, geht es um den Aufbau von *Vertrauen in die eigene Initiative und Kreativität*. Dabei spielen die Themen „Initiativ werden und Nachahmen“ eine zentrale Rolle. Das Kind lernt, sich an Vorbildern zu orientieren. Es wird immer wichtiger, sich mit anderen zu vergleichen, und mit ihnen zu konkurrieren. Ebenso lernt es, mit Schuldgefühlen und Angst vor Strafe umzugehen.

Auch gesellschaftliche Normen werden als Entwicklungsaufgaben an den Einzelnen herangetragen:

- Laufen lernen
- Sprechen lernen
- Selbstständig Nahrung aufnehmen
- Körperausscheidungen kontrollieren
- Sich aus der symbiotischen Beziehung zur Mutter lösen
- Bindungen zu weiteren Bezugspersonen aufbauen
- Gut und Böse unterscheiden lernen
- Die eigene Geschlechtsrolle erwerben und Geschlechtsunterschiede erkennen lernen
- Eigene Gefühle zu Eltern und Geschwistern in Beziehung setzen lernen.

Nur einige dieser Aufgaben werden schon in den ersten drei Lebensjahren vollständig bewältigt.

Unser Gehirn als körperliches Organ ist zugleich „ein gesellschaftliches Organ: Schon im Mutterleib und in den ersten Lebensabschnitten saugt es sich mit Gesellschaft voll“ (G.Roth). Mit dem vollendeten 2.Lebensjahr verlagert sich das Stadium des „Herum-Experimentierens“ mit der Umwelt immer mehr nach innen. Das Kind baut eine INNERE VORSTELLUNG von äußeren Vorgängen und Verhaltensketten auf. Der Übergang vom externen Explorieren zum internen Explorieren markiert den Beginn des DENKENS. Dies wird möglich, weil das Kind jetzt auch Zeichen und Symbole verwenden kann, durch die Objekte und Vorgänge der Umwelt in seiner Vorstellung abgebildet werden.

Im dritten Lebensjahr wächst die Zahl von Begriffen und Konzepten, die das Kind erwirbt. Damit wird es unabhängiger von der unmittelbaren Gegenwart. Es denkt nach, erinnert und nimmt vorweg. Mit Hilfe dieser geistigen Prozesse kann es sich immer schneller auf neue Situationen einstellen, es kann auch größere Brücken zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bauen. Es bildet Zusammenhänge und erlernt symbolische Begriffe. Es gewinnt damit Freiheit. Die Sprache befreit das Kind von seiner unmittelbar gegebenen Umwelt. Es kann sich aus der Gegenwart lösen und in andere, auch Phantasie-Welten hinein denken. Die Sprache ist Ausgangspunkt und Ursache der kindlichen Ich-Entwicklung. Durch die Sprache hat das Kind die Möglichkeit, sich selbst zu benennen. Gegen Ende des 2.Lebensjahres wird ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung mit der erstmaligen Verwendung des Personalpronomens „ICH“ erreicht.

## **SPIELEN**

Die Betrachtungsweise des Spiels als Motor der Entwicklung physischer, kognitiver und emotional-sozialer Fähigkeiten lässt sich auf das Kinderspiel übertragen, insbesondere auf das Spiel kleiner Kinder. Spielerische Aktivitäten beginnen schon sehr früh: einige Spielforscher werten oft rhythmisch wiederholte Bewegungsmuster beim Neugeborenen bzw. wenige Tage alten Säugling bereits als spielerisch. Es scheint dem Baby Spaß zu machen, sie immer wieder auszuführen. Noch deutlicher an spielerische Handlungen erinnern die auf Zufall basierenden Experimentierbewegungen, die sich beim drei Monate alten Säugling beobachten lassen.

Warum spielen Kinder? Darüber streiten die Experten seit Jahrzehnten. Es gibt Merkmale, die in dieser Kombination nur dem Spiel eigen sind:

- Spontaneität
- Es hat keinen Sinn außer dem Spiel selbst
- Es erfolgt in entspannten Situationen
- Es ist variantenreich, flexibel in der Struktur

Im Spiel bewältigen Kinder ihre Ängste und Krisen; im Spiel findet Wunscherfüllung und Verwirklichung des eigentlich Unmöglichen statt; im Spiel werden Aggressionen abregiert; im Spiel kann sich das Kind, das in der Realität klein, schwach und hilflos

ist, als stark und mächtig erleben und damit seine faktisch oft gegebene Ohnmacht kompensieren.

*Aus: Kasten, Hartmut: 0-3 Jahre. Weilheim/Basel 2005*

## **Bildung von Anfang an denken**

*Von Gerd E. Schäfer*

Es sind zuerst die aller kleinsten Kinder, die sich ab der Geburt die Werkzeuge für ihre Lebenserfahrung schaffen müssen und sie müssen diese Aufgabe lösen, ohne dass ihnen jemand erklären kann, wie man das macht. Kinder haben im Kindergarten bereits eine mindestens dreijährige Bildungserfahrung hinter sich, wo ihnen - mangels Sprachverständnis - noch niemand die Welt erklären konnte. In dieser Zeit - und in einem bestimmten Umfang auch lebenslang - erwirbt das Kind sein Können und Wissen allein aus den Erfahrungen, die es selbst im Alltag macht. Kinder müssen von Anfang an herausbekommen, was das bedeutet, was da so um sie herum geschieht. Sie müssen dies herausbekommen, weil sie sich sonst an diesem Geschehen nicht beteiligen, weil sie nicht darauf antworten, weil sie sich darin nicht orientieren könnten. Konkret, auch der Säugling an der Mutterbrust muss eine „Idee“ davon entwickeln, was diese Erfahrung für ihn bedeutet. Er ist für diese Deutung ganz auf seine eigenen Erfahrungen angewiesen. Aus der Neurobiologie wissen wir, dass die kleine Kinder diese Aufgabe dadurch bewältigen, dass sie ihre Erfahrungen mit Hilfe ihrer Emotionen bewerten: Ist etwas angenehm, dann wenden sie sich dem zu; im umgekehrten Fall werden sie dies zu vermeiden trachten.

Bereits Säuglinge sind also - mit Hilfe ihrer Emotionen - Sinnsucher und notgedrungen auch Sinnfinder. Auf ihre Weise haben sie schon viel Welterfahrung gesammelt, bevor jemand kommt, der ihnen etwas von der Welt erzählt. Um sie zu gewinnen, sind sie auf ihre sinnlichen Erfahrungen angewiesen und darauf, was man mit diesen Sinneserfahrungen alles erfassen kann.

Die ersten drei Lebensjahre dienen daher zunächst einmal der Bildung der Sinneserfahrungen - der Körpersinne, der Fernsinne und der emotionalen Wahrnehmung - und dem was man damit „denken“ kann. Daraus entwickeln Kinder zunächst ein eher szenisch-handelndes Verständnis von sich und ihrer Umwelt (das ist mehr als sensomotorische Intelligenz bei Piaget). Zunehmend wird dieses Verständnis aus konkret in Handlungen erfahrenen Episoden in inneren Szenen und Bildern repräsentiert, mit welchen sich die Vorstellungswelt füllt. Fantasie und Spiel sind die Bildungsprozesse, mit welchen die Vorstellungswelt dann auch verändert, umgestaltet und neu zusammengesetzt werden kann. Damit wird ein wesentlicher Schritt in Richtung problemlösenden Denkens getan.

Dass sie schon einiges von der Welt kennen, ermöglicht ihnen dann auch, die erste Sprache zu lernen. Um zu verstehen, was gesprochen wird, muss man die Situation bereits kennen, in der und über die gesprochen wird. Darum sind es die vertrautesten Phänomene der Wirklichkeit des Kindes, die als erste mit einem Wort bezeichnet werden; Kinder wissen, wer Mama ist, was man mit ihr machen kann, wie sie sich anfühlt, wie sie reagiert, wie sie aussieht usw. Aus vielen tausend erlebten Szenen, die

ihr Bild in der Erinnerung formen. Und das Wort Mama bekommt dadurch einen Sinn, dass diese Vorstellungen ein lebendiges Bild von ihrer Wirklichkeit im Kopf des Kindes geworden sind. So kann man seine erste Sprache nur in einem vertrauten Umfeld erlernen, weil man nur dort weiß, welche Erlebnis- und Erfahrungseinheiten gemeint sind, wenn das Wort Mama, Papa, Auto oder Wauwau auftaucht. Um in einer Sprache denken zu lernen (das ist mehr als der „Erwerb“ von „Sprachkompetenz“) braucht man vertraute Situationen in denen gehandelt wird, Menschen die mit einem sprechen und vor allem auch Menschen, die zuhören können. Lückenlose „Sprachstandserfassungen“ sagen uns nichts über diesen Kontext und seine Rolle beim Spracherwerb. (...)

Eine der wichtigsten Thesen der neueren Neurobiologie besagt, dass unsere Hirne die Denkfähigkeiten entwickeln, die in einem bestimmten Umfeld gebraucht werden und diejenigen sich zurückbilden, die keine soziale Resonanz finden. Man muss sich einmal ausdenken, was es bedeutet, dass Kinder als Finder und Erfinder auf die Welt kommen, ihnen dann aber ein Bildungssystem - ab dem dritten Lebensjahr oder noch früher - abverlangt, hauptsächlich das zu tun, was die Gesellschaft verbindlich erwartet und dabei die Sinnesfähigkeiten, Vorstellungswelten und erfinderischen Gedanken der Kinder immer weniger zu Wort kommen lässt. Wie können wir von solchen auf rezeptives Lernen getrimmten Hirnen verlangen, plötzlich - weil PISA oder jemand anderes es will - wieder neugierig, selbständig, geist- und lustvoll neue Problemnüsse zu knacken?

(...)Natur und Kultur sind für Kinder zunächst keine klar abgegrenzten Bereiche.

Sie müssen ihre spezifischen Inhalte erst kennen lernen.

Deshalb beginnt die Beschäftigung mit Natur und Kultur im unmittelbaren Erfahrungsumfeld der Kinder. Dabei ist es wichtiger, den Kindern Erfahrungsräume zu erschließen, die ihr Interesse an den Themen von Natur und Kultur wecken, als sie mit einem vorgefertigten Erklärungswissen über Phänomene aus beiden Bereichen zu füttern.

Das Fragen entdecken ist wichtiger als wissenschaftlich korrekte Antworten wissen. (...)

Quelle: <http://www.offenburg.de/html/media/dl.html?v=16456>

## Zehn Thesen zur frühkindlichen Bildung

Von Gerd E. Schäfer

- 1 Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbst-Bildung
- 2 Frühkindliche Bildung sucht nach Bedeutungen
- 3 Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung
- 4 Frühkindliche Bildung ist komplex
- 5 Frühkindliche Bildung beruht auf Beziehungen
- 6 Frühkindliche Bildung erzeugt innere Bilder
- 7 Frühkindliche Bildung ist notwendig kreativ
- 8 Frühkindliche Bildung hat mit innerer Verarbeitung zu tun
- 9 Frühkindliche Bildung ist ein sozialer Prozess
- 10 Frühkindliche Bildung braucht die Unterstützung der Erwachsenen

**Halten/Aushalten:** Erwachsene müssen die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit ihrer Welt ertragen, sie soweit mittragen, dass Kinder ihre eigenständigen Möglichkeiten einsetzen und produktiv weiter entwickeln können. Kindliche Bildung braucht stets einen sachlichen und einen sozialen Rahmen, der dafür Sorge trägt, dass Kinder die jeweils möglichen eigenen Handlungs- und Erkenntnisformen einsetzen können.

**Herausfordern:** Ist der Rahmen für das Handeln und Denken des Kindes gesichert, die Basis einer Verständigung zwischen Kind und Erwachsenem gegeben, dann können Kinder zu neuen

Aufgaben herausgefordert werden. Das Problem dabei ist nicht die Zumutung z. B. von Anstrengungen oder Arbeitszielen, sondern die Bewahrung der Autonomie und Würde des Kindes. Herausforderung darf nicht mit Zwang verwechselt werden.

### Ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt kindlicher Bildungsprozesse

Danach besteht die erste und wichtigste Denkleistung des kleinen Kindes darin, die Welt in verstehbaren Mustern wahrzunehmen, sie sinnlich zu begreifen und mit ihren Formen umzugehen. Kinder, die in eigener Aktivität ihre Welt zu erfahren trachten, sind daher vorwiegend damit beschäftigt, sie sinnlich zu erfassen, sie nachzuahmen, mit ihren Mustern zu spielen, sie phantasierend umzuformen und neu zu gestalten – Tätigkeiten, die als ästhetische Tätigkeiten angesehen werden können.

### Was soll hier ästhetische Erfahrung heißen?

Zunächst möchte ich den Begriff der Erfahrung etwas näher bestimmen, Dabei lehne ich mich an DEWEY an. Erfahrungen hat man nicht, Erfahrungen macht man. So verweist der Begriff der Erfahrung auf einen Weg, auf einen Prozess, in dessen Verlauf sie gebildet wird. Dadurch ist Erfahrung nichts, was einfach vorhanden oder nicht vorhanden ist. Vielmehr wird Erfahrung erzeugt, wenn bestimmte innere Wege der Verarbeitung und des Nach-Denkens eingeschlagen werden (können). Diese lassen sich thesenhaft beschreiben:

1.

Erfahrung hat Breite. Sie steht niemals für sich. Sie braucht einen Hintergrund, vor dem sie entsteht und sich abhebt. Sie bedarf eines Netzes von Beziehungen zu anderen Gegenständen oder Vorgängen, mit welchen sie sich verbindet oder von welchen sie

sich abgrenzt. Erfahrungen macht man in einer Situation: Wenn ich mich an eine Erfahrung erinnere, dann erinnere ich mich auch an die Umstände, die sie bestimmt haben, an Menschen, die hinein verwickelt waren, an Orte oder Zeiten, die ihre besondere Qualität beeinflusst, an Stimmungen, die sie eingehüllt haben.

2.

Erfahrung gewinnt dadurch Tiefe, dass sie sich nicht nur an das aktuelle Fenster der bewussten Aufmerksamkeit richtet, sondern den gesamten Bereich menschlicher Erlebnisse und Tätigkeiten miteinbezieht. Gefühle, Sinnlichkeit, ästhetische Empfindungen durchdringen und gestalten die Erfahrung ebenso, wie bewusstes, logisches Denken. Sie bekommt damit einen unverwechselbaren, individuellen Stempel aufgeprägt. Es ist immer jemand, der eine Erfahrung macht.

3.

Wenn Erfahrungen nur in Kontexten gemacht werden können, dann enthält dies, dass sie auch die Kontexte der Vergangenheit und der Gegenwart miteinander verbinden. Eine gegenwärtige Erfahrung wird mit vergangenen verglichen. Die Erinnerung bewahrt die Muster früherer Erfahrungen. Sie werden durch die neuen Erfahrungen bestätigt oder verändert. Die jetzigen Erfahrungen werden im Licht der vergangenen begutachtet. So hat Erfahrung eine Zeitgestalt. Ihre augenblickliche Erscheinungsweise hat ihren Grund gleichermaßen in den vorangegangenen Erfahrungen, wie auch in den Bedingungen der Gegenwart.

4.

Der Zeitraum einer Erfahrung beginnt und endet. Sie selbst entwickelt sich stürmisch oder gemächlich. Sie breitet sich aus oder schneidet ein. Sie trifft oder unterwandert mich. Es ist das ästhetische Wahrnehmungsvermögen, welches die Zeitgestalt und den Rhythmus einer Erfahrung erfasst.

5.

In der Erfahrung schließen sich Denken, Sinnlichkeit, Emotionalität und Bewertung zu einem, individuellen Muster zusammen. Wenn wir dieses Muster erfassen, erfassen wir seine mehr oder weniger komplizierte Ordnung. Sie hat ästhetischen Charakter. Ästhetische Wahrnehmung ordnet also die vielfältigen, mit den Sinnen verbundenen Erfahrungen, noch bevor sie im strengen Sinn „gedacht“ werden können.

6.

Erfahrung ist mithin – ob man das will oder nicht – ästhetisch geprägt. In ihr verbinden sich die Momente eines analysierend-differenzierenden Wahrnehmens und Denkens (gerichtete Aufmerksamkeit und analytisches Denken) mit denen eines auf Verbindungen und Zusammenhänge gerichteten Wahrnehmens und Verarbeitens (ungerichtete Aufmerksamkeit, ästhetisches Denken). Der Prozess der Erfahrung verweist somit auf sinnliche Wahrnehmung als eines seiner Fundamente.

Duncker versucht nun den Erfahrungsbegriff hinsichtlich seiner ästhetischen Anteile genauer zu bestimmen:



1.

Ästhetische Erfahrung schafft einen Zugang zur Wirklichkeit über Sinneseindrücke. Widerständig sind Erfahrungen, besonders wenn sie neu sind. Man muss sich vielleicht abmühen, um sie zu erfassen oder zu begreifen. Der Widerstand löst sich in einem Aha-Erlebnis auf, wenn wir endlich ihren Sinn für uns erfasst haben. Im Licht der neuen Erfahrung werden dann, zum zweiten, unsere früheren neu gesehen, begriffen und bewertet.

2.

Ästhetische Erfahrung formt sich als eine besondere Weise des Denkens.

3.

Ästhetische Erfahrung läßt uns die Zeit prall gefüllt oder leer und inhaltslos erscheinen. Sie eilt wie im Flug, wenn uns unsere Erfahrungen bereichern; sie dehnt sich in Langeweile, wenn wir keine ernst zu nehmenden Erfahrungen machen, oder die Zeit totschiessen müssen.

4.

Ästhetische Erfahrung hat spielerischen Charakter. Sie bewegt sich mühelos zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zwischen Identifikation und Distanzierung. Die Phantasie stellt dafür die Bühne zur Verfügung.

5.

Schließlich erscheint ästhetische Erfahrung als kultureller Ausdruck. Die eigene Erfahrung wird in Formen gebracht, wie sie die umgebende Kultur zur Verfügung stellt. Wir greifen Bilder auf, die uns in den Medien und in der Kunst begegnet sind.(...)

*Aus: Gerd E. Schäfer. Prozesse frühkindlicher Bildung*

*[http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse\\_Fruehkindlicher\\_Bildung\\_Duplex.pdf](http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung_Duplex.pdf)*



Zu sehen: Xolani Mdluli, Jonathan Gyles, Alessa Kordeck, Maria Perlick  
— Foto: Sebastian Hoppe

## Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Allerkleinsten

Von Gerd Taube

### Das Kindheitsbild der Gesellschaft

Das Theater für die Allerkleinsten ist stärker als andere Formen des Theaters davon abhängig, welche Haltung die Gesellschaft gegenüber Kindern hat. Als was werden Kinder begriffen? Als „human beings“ oder als „human becomings“? Werden sie als defizitäre Wesen, als gute, weil noch unverdorben Menschen, als Menschen auf einer bestimmten Entwicklungsstufe oder als Menschen mit speziellen Kompetenzen begriffen? Was wird von kleinen Kindern erwartet? Begreift man sie als „human becomings“, was oder wie sollen sie dann werden?

### Ästhetische Aspekte

#### Kommunikation

So wie jede theatrale Kommunikation basiert auch die Kommunikation im Theater für die Allerkleinsten auf der gemeinsamen Anwesenheit von Spielern und Zuschauern in einem Raum und ihrer direkten oder indirekten Interaktion. Die theatrale Kommunikation im Theater für die Allerkleinsten ist jedoch besonders fragil. Die Rezeptionshaltung im gewöhnlichen Theater ist derart konditioniert, dass sich die fehlende Balance der Kommunikation nicht entäußert und man sie damit auch kaum äußerlich wahrnehmen kann.

#### Wahrnehmung

Kommunikation beruht auf wechselseitiger Wahrnehmung. Akteure und Zuschauer begeben sich in ein Verhältnis zueinander. Der Blickkontakt, den viele Akteure als wesentliche Voraussetzung einer Aufführung für die Allerkleinsten beschreiben, ist eine Methode wechselseitiger Wahrnehmung. Wahrnehmung heißt im Theater für die Allerkleinsten nicht nur Hören und Sehen, sondern Wahrnehmen mit allen Sinnen.

#### Beteiligung

Das Theater für die Allerkleinsten muss immer eine gemeinsame künstlerische Erfahrung von Spielern und Kindern sein. Dieser Satz kann als ästhetischer Imperativ für das Theater für die Allerkleinsten gelten. Die Fähigkeit, über die ein Spieler verfügen muss, ist die Fähigkeit, auf kleinste Stimmungsschwankungen im Publikum einzugehen und die Balance der Kommunikation wieder herzustellen. Der Spieler muss über eine besondere Sensibilität für das Publikum verfügen. (...)

Man könnte sagen, das Theater kehrt an seine Ursprünge zurück, beispielsweise zum Ritual, aus dem bereits in der Antike Theaterformen entstanden sind, auf die sich das abendländische Theater immer wieder bezogen hat. Zu beobachten ist die tendentielle Aufhebung der Trennung zwischen Spieler und Zuschauer.

## Spieler

Das Theater für die Allerkleinsten spricht nicht von Darsteller, sondern von Spieler. In den Aufführungen wird in der Regel kein spezieller Anlass für das Auftreten des Spielers konstruiert wie etwa in der Exposition eines Dramas. Der Spieler ist da. Er soll ernsthaft, wahrhaftig, ehrlich und präsent sein.

## Sprache

Das Theater für die Allerkleinsten kennt viele Sprachen und ist nicht auf die Verbalsprache reduziert. Meist ist die Verbalsprache auch nicht das in der Hierarchie der künstlerischen Mittel dominierende Mittel. Bilder, Töne, Klänge, Bewegungen, Materialität, Körper sind zumeist gleichberechtigte Ausdrucksmittel.

## Regeln und Grenzen

Jedes Spiel braucht Regeln. Diese Spielregeln müssen im Theater für die Allerkleinsten flexibel sein. Die Gesamtsituation ist gesetzt und kann von den Kindern nicht verhandelt oder verändert werden. Daher sind für die Macher des Theaters für die Allerkleinsten die folgenden Fragen von besonderer Bedeutung: Wie werden die Kinder im Theater empfangen? Wie werden die Eltern, als Begleiter, als Zuschauer und als die Kinder Geleitende, Unterstützende mit den äußeren Regeln vertraut gemacht?

Die Eltern und Begleiter sind die ausschlaggebende Instanz, die über die Akzeptanz der Regeln und Grenzen entscheidet. Die Mutter, die entscheidet, dass ihr Kind mit seinem Weinen, seiner Unruhe das gemeinsame Erlebnis stört, spürt diese Grenzen und akzeptiert sie. Der Vater, der während der Aufführung den Bühnenraum betritt, um ein Foto zu machen, hat die Regeln falsch oder gar nicht verstanden.

## Geschichte

Ein dramatischer Konflikt als Interessenkollision zweier Figuren bzw. Figurengruppen existiert nicht oder kaum. Das Theater für die Allerkleinsten ist kein Illusionstheater. Die künstlichen Welten, die geschaffen werden, sind als Kunsträume sichtbar. Das Erzeugen und das Machen dieser speziellen Welten werden nicht verschleiert, sondern gezeigt. Die Welten werden behauptet und diese Behauptung von den Zuschauern akzeptiert. Das Theater für die Allerkleinsten ist aber nicht ohne Geschichten. Die Geschichten oder Episoden werden aber nicht linear erzählt. Sie basieren auf der Imaginationsleistung des Zuschauers. Jeder sieht so eine andere Geschichte.

## Zeit

Das Theater für die Allerkleinsten hat auch einen eigenen Umgang mit der Zeit. Es hat einen eigenen Rhythmus, der dem Rhythmus des Publikums entspricht. Den Rhythmus der Spieler und ihres Publikums verbindet das Atmen. Der gemeinsame Atem ist das Band zwischen Spieler und Publikum, das die Spannung aufrechterhält.

Zum Theater für die Allerkleinsten gehört auch die Stille. Die Wiederholung von Vorgängen findet sich eben falls häufig im Theater für die Allerkleinsten.

Das Theater findet in jeder Aufführung neu und anders statt. Keine Aufführung gleicht der anderen. Das trifft auf jede Form des Theaters zu. Im Theater für die Allerkleinsten dürfen weder Zuschauer noch Spieler mit der Haltung in die Aufführung gehen, dass sie wüssten, wie die Kommunikation zwischen beiden

funktioniert. Es ist immer ein gemeinsames Wagnis.

*Gerd Taube ist Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in Frankfurt/M und hat dort u.a. das Modellprojekt „Theater von Anfang an!“ initiiert.*

## **„Theater von Anfang an!“ - alles auf Anfang? Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen**

*Von Ute Pinkert*

Wenn man fragt, was Theater für die Allerkleinsten eigentlich ist, stellt man fest, dass es sich bislang lediglich über die Spezifik seines Publikums definiert: Theater für die Allerkleinsten ist Theater für Kinder (und von Kindern) unter fünf Jahren. Will man die Formen und (Bildungs-) Wirkungen dieser Theaterform untersuchen, muss man demzufolge von diesem Publikum ausgehen. Genauer gesagt, von der Art und Weise, wie kleine Kinder Wirklichkeiten wahrnehmen, erfahren und gestalten, wenngleich es „die kleinen Kinder“ im Sinne einer abstrakten Zielgruppe nicht gibt. Es existieren verschiedene Perspektiven, unter denen man die Wahrnehmungsweise der unter Fünfjährigen betrachten kann. Mich interessiert: Was machen die Allerkleinsten mit dem Theater?

### **Ästhetische Erfahrung in Alltags- und Kunsträumen**

Die Allerkleinsten treten mit der Wirklichkeit weniger diskursiv-sprachlich als körperlich-sinnlich in Kontakt. Diese Art der Weltbegegnung ist an ein subjektives Prozesserleben und damit an das unmittelbare Zusammenspiel von Körperbewegung und Sinneserfahrung geknüpft.

Die Allerkleinsten sind im Theater spürbar körperlich präsent und in ihrer körperbezogenen Wahrnehmung auf die gesamte theatrale Situation hin ausgerichtet: Sie reagieren *auch* mehr oder weniger auf die Atmosphäre und die Bedingungen des (ihres) Raumes; sie nehmen die Theaterhandlung mehr oder weniger *auch* über die sprachliche, körperliche und affektive Vermittlung ihrer nächsten Bezugsperson wahr und sie sind mehr oder weniger *auch* mit den Kindern in ihrer Umgebung in unmittelbarem Kontakt.

Wahrnehmungsbedingungen von kleinen Kindern, sind für das Theater als historisch entwickelte Kunstform eine große Herausforderung. Grundsätzlich geht es um die Frage, welche Faktoren und Dimensionen die theatrale Kommunikation bestimmen und in welches Verhältnis diese zu konkreten Wahrnehmungs- und Kommunikationsbedingungen von kleinen Kindern gesetzt werden. Es versteht sich von selbst, dass Theater für die Allerkleinsten nicht heißen kann, die historisch herausgebildete Form des bürgerlichen Literaturtheaters auf kindliche Bedürfnisse zu reduzieren. Im Grunde geht es darum, das (Kinder-)Theater neu zu erfinden.

### **Aufwertung und Bedeutung der Sinne und von Atmosphären**

Atmosphären sind jenes „Mehr“, das über das Reale, Faktische hinausgeht, das wir nur spüren können, wenn wir uns darin befinden. Für das Theater mit den Allerkleinsten spielen Atmosphären eine entscheidende Rolle. Sie können Vertrautheit und Sicherheit

erzeugen, aber auch Erwartung, Fremdheit und natürlich Angst. Sie sind es, die die Kinder für die Theateraufführung einstimmen und somit ihr Wahrnehmungsverhalten bestimmen werden, bevor noch der erste Schauspieler die Bühne betritt. Sie sind nicht planbar, dennoch sind sie etwas, das produziert wird und im Zusammenspiel der „Stimmungen“ des Spielraums, der verwendeten Materialien und der Körper von Schauspielern und Zuschauern entsteht.

Das Theater für die Allerkleinsten ist eine Einübung in die Wahrnehmungsweisen der Kunstform Theater – es ist Theatererziehung. Als Verdopplung der Kultur in der es sich ereignet (vgl. Fischer-Lichte 1997) bietet Theater wie keine andere Kunstform Konstruktionsweisen von Wirklichkeit zur Wahrnehmung an. Vor allen Geschichten und Bildern ist es dabei die Art und Weise ihrer Präsentation, die die Wahrnehmung organisiert und prägt. Damit beginnt Bildung im Theater mit der konkreten Situation und Beziehung, in die Akteure und Zuschauer gebracht werden. Das Theater für die Allerkleinsten ist durch eine neue Zielgruppe geprägt und kann sich unabhängig von Vorerfahrungen und kulturellen Erwartungen herausbilden. Dies begreife ich als große Chance Spielräume zu öffnen, in denen Wahrnehmungsweisen reflektiert, erprobt und entworfen werden.

*Aus: Pinkert, Ute. Theater von Anfang an! Dan Droste, Gabi (Hg.). Transcript Verlag. Bielefeld, 2009. S. 122 ff.*



Zu sehen: Xolani Mdluli, Jonathan Gyles, Alessa Kordeck, Maria Perlick  
— Foto: Sebastian Hoppe

## Kapitel 2: Kinder und Gesellschaft



Zu sehen: Xolani Mdluli,— Foto: Sebastian Hoppe

### „Ich fordere die Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind.“

*Von Janusz Korczak*

1. Das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“

In seiner ersten Forderung setzt Korczak das Recht auf Tod mit dem Recht auf Risiko gleich, da jedes Risiko den Tod zur Folge haben könnte. Doch ohne Risiko können die Kinder keine eigenen Erfahrungen machen und folglich nichts daraus lernen. Erziehung darf damit nicht allen Wagnissen vorbeugen. Korczak betont, „aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“

Mit dem zweiten Recht ist das Eigenrecht des Kindes auf seine Zeit bzw. auf den heutigen Tag gemeint. Das Kind soll die Möglichkeit bekommen, seinen Bedürfnissen nachzugehen, sich selbst zu verwirklichen, ohne Zwang mit bloßem Anspruch auf das heutige Wohlbefinden. Die Kinder sollen sich ausprobieren dürfen: „Wenn ihr die Freude des Kindes und seinen Eifer zu deuten versteht, dann kann euch nicht

verborgen bleiben, dass das Vergnügen über eine bezwungene Schwierigkeit, ein erreichtes Ziel, ein entdecktes Geheimnis die größte Freude darstellen, die Freude des Triumphs und das Glücksgefühl der Selbstständigkeit, der Beherrschung der Umwelt und des Umgangs mit den Dingen.“

Mit dem dritten Recht meint Korczak, das Kinder ein Recht haben, sich frei zu entfalten und sich nicht einer Erziehung auszusetzen, welche sich aus Druck, Ver- und Geboten zusammensetzt: „Du kannst ein lebhaftes, aggressives Kind nicht dazu zwingen, gesetzt und leise zu sein; ein misstrauisches und verschlossenes wird nicht offen und redselig werden“.

*Aus: Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2005*



Zu sehen: Xolani Mdluli, Jonathan Gyles, Alessa Kordeck, Maria Perlick  
— Foto: Sebastian Hoppe

## Vision einer demokratischen Revolution

Von Hans-Joachim Maaz

Solange jedoch die Ursachen früher seelischer Verletzungen von Kindern nicht wesentlich vermindert werden können, habe ich die Befürchtung, dass sich kollektiv-- destruktive Fehlentwicklungen in immer neuen Formen wiederholen. Wenn wir die destruktiven Folgen der narzisstischen Problematik vermeiden wollen, müssen wir uns ernsthaft und engagiert folgenden Aufgaben zuwenden:

- - Wir müssen einer Wachstumsideologie entkommen, die sich aus narzisstisch unbefriedigten Bedürfnissen speist. Dazu müssen wir «Wohlstand» und «Wachstum» nicht vorrangig materiell, sondern bezogen auf die Qualität und die Entwicklung unserer sozialen Beziehungen ver--- stehen.
- - Wir müssen eine »Leistungsgesellschaft« verlassen, die der Kompensation seelischer Defizite dient. Dazu müssen wir »Leistungen« nicht vorrangig nach Geld- und Marktwerten beurteilen, sondern im Hinblick auf individuelle Möglichkeiten sowie soziale und ökonomische Notwendigkeiten. Wir müssen lernen, natürliche Begrenzungen zu akzeptieren.
- - Wir dürfen Partnerschaft und Freundschaft, Liebe und Sexualität nicht vorrangig mit »Übertragungen« belasten, die aus unerfüllter narzisstischer Sehnsucht resultieren. Vielmehr sollen sie in einer »Beziehungskultur« gelebt und als befreiend und lustvoll erfahren werden können. Das ist nur auf der Grundlage ehrlicher Mitteilungen und eines offenen Gefühlsausdruckes möglich, mit dem das Mögliche gestaltet, Unterschiede verhandelt und Begrenzungen akzeptiert werden. Dazu bedarf es eines ausreichenden Selbstwertes, der sich durch Therapie sekundär bearbeiten lässt, der sich aber vor allem primär, durch bestmögliche Bestätigung und Zuwendung in der Frühbetreuung, entwickeln sollte.

Ich halte diese Punkte für ebenso wahr wie im Grunde unerreichbar für die Masse der Bevölkerung. Für den Einzelnen macht es Sinn, sich mit diesen Zielen ernsthaft auseinanderzusetzen, weil individuelle Entfremdung damit vermindert werden und Würde wachsen kann. Gesellschaftlich wäre schon viel gewonnen, wenn die Bedeutung der frühen Kindheit akzeptiert und die Sozialpolitik die optimale Betreuung von Kindern zur zentralen Aufgabe machen würde. Dazu gehören natürliche Entbindungen, Elternschulen, die Entwicklung guter Mütterlichkeit und Väterlichkeit, ein Orientierungswandel von der Erziehung zur Beziehung sowie kindorientierte Betreuungsformen. Die narzisstischen Störungen entstehen in der frühen Kindheit. Dort liegt der Schlüssel für die gesellschaftliche Entwicklung. Würde das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt rücken und das individuelle Handeln sich danach ausrichten, dann erledigte sich zum Beispiel der Streit »Betreuungsgeld für Eltern vs. Betreuung von Kindern in öffentlichen Einrichtungen« von selbst. Auf dieser Grundlage könnte eine »Beziehungsgesellschaft« wachsen. Sie würde allmählich die Dominanz der narzisstischen Gesellschaft in dem Maße verringern, wie zunehmend mehr Menschen anders leben wollen und dazu auch psychisch in der Lage sind.

*Aus: Maaz, Hans-Joachim. Die narzisstische Gesellschaft, München 2012.*



# ANREGUNGEN ZUR VOR- UND NACHBEREITUNG



— Foto: Sebastian Hoppe

## Die Rolle des (Spiel-) Raums

Der Raum für ein Theaterspiel ist niemals »einfach schon da«. Er entsteht mithilfe der Schauspieler, die in ihm spielen, und der Zuschauer, die um ihn herumstehen. Doch ohne einen Raum zum Spiel kann es auch keine Schauspieler und Zuschauer geben. Analog zur Reggio-Pädagogik, in der Loris Malaguzzi vom Raum als »drittem Erzieher« spricht, hat beim Theaterspiel der Raum, neben dem Publikum, die Funktion des »dritten Mitspielers«. Um ihn richtig nutzen zu können, ist es sinnvoll, den Kindern Materialien zur Verfügung zu stellen mit denen sie sich einen Raum für ihr Spiel kreieren können.

## Spielflächen schaffen

Die Kinder der Piratengruppe haben sich nicht einfach zum Spielen auf den Fußboden gesetzt, sondern entlang des Seils platziert und einen Kreis gebildet, in dessen Mitte sich die Bühne befindet. Daraus lassen sich wichtige Aspekte zur Einrichtung einer Spielstätte ableiten: Schaffen Sie im Raum ein »Zentrum des Geschehens«. Dies erreichen Sie durch eine Markierung der Spielfläche, die sich u.a. durch ihre Höhe, ihre Farbe oder Materialbeschaffenheit vom Fußboden abgrenzen kann. Z.B. durch Seile als Umgrenzung, Matten, einen Teppich, rutschfeste Bodentücher usw. Dies ist die einfachste Form einer Bühne. Treten die Kinder von der Begrenzung auf die Spielfläche, findet der Rollenwechsel vom Zuschauer zum Schauspieler statt.

Idealerweise hat die Bühnenbegrenzung eine Kreisform, an deren Rand sich die Kinder aufstellen können. So stehen alle gleich weit vom Zentrum entfernt und haben die Möglichkeit, die anderen gleich gut zu sehen und mit ihnen in Interaktion zu treten. Weitere Möglichkeiten eine Bühne zu markieren sind:

- einen großen Bilderrahmen von der Decke hängen lassen - zwischen zwei Stuhllehnen eine Besenstange o. Ä. befestigen und lange Tücher darüber ausbreiten
- ein Stück Stoff von einer Tischplatte hängen lassen und es oben beschweren .

*Aus: LNe/ Iris Knauf/ Brigitte Vandreiike. Spontanspielstätten. In: Entdeckungskiste. Zeitschrift ür die Praxis in Kitas. Nov./ Dez. 2012.*

### **Gefühlskreis** (ab 2 Jahren)

Die Spielleitung erfragt welche Gefühle die Kinder kennen. Dann wird für jedes Gefühl nacheinander überlegt, wie man aussieht, wenn man dieses Gefühl hat. Alle versuchen den Gesichtsausdruck darzustellen/ nachzuahmen. Nach jedem Gefühl wird das Gesicht ausgemalt, bis es wieder neutral ist.

In einer zweiten Runde können auch Laute und Worte zu den Gefühlen und der Mimik hinzugenommen werden.

### **Floß-Reise** (ab 2 Jahren)

#### **Auftakt:**

Alle stehen im Kreis. Auf ein Startzeichen hin beginnen alle lautlos so zu tun, als ob sie schreien. Die Kinder können sich dabei im Kreis umsehen, wie die wütenden Gesichter aussehen. Anschließend dürfen die Kinder so laut trampeln, stampfen und schreien, bis sie die ganze Wut los sind. Ist die Wut weg, werden alle für einen Moment ganz still. Jedes Kind streicht sich sanft das eigene Gesicht aus, bis es sich wieder ganz wohl fühlt.

#### **Reise:**

Nun beginnt für alle Kinder eine gemeinsame Fantasie- Reise: Eine Decke oder ein kleiner Teppich werden als »Floß« ausgebreitet. Alle Kinder werden darauf eingeladen: Das Floß fährt einen Fluss entlang. Am Wegrand können die Kinder verschiedene Tiere entdecken. Die Spielleitung macht Vorschläge, zeigt mit dem Finger in eine Richtung und kommentiert die Entdeckungen laut mit Vokalen, oder nennt sogar Namen von Tieren. Wer mag darf die Laute der Tiere nachahmen. Dann erreicht das Floß den weiten Ozean, es schaukelt über hohe Wellen und kippt um. Alle Kinder kugeln und rollen sich von der Decke. Jetzt sind sie unter Wasser. Unterstützende Musik kann gespielt werden. Alle bewegen sich jetzt »unter Wasser«, langsam, vielleicht machen sie sogar geräuschlos den Mund auf und zu. Die Spielleitung erzählt: Vielleicht treffen sie Fische, Krebse oder Schildkröten, müssen sich vor einem Hai verstecken oder finden eine Muschel mit einer Perle ... Hier können alle Spielimpulse der Kinder aufgenommen werden.

Am Ende der Reise retten sich alle erschöpft an Land und ruhen sich gemeinsam im warmen Sand aus. Die Kinder dürfen zu sich selbst und zur Ruhe kommen, und mit geschlossenen Augen der Musik lauschen. Die Spielleitung kann abschließend alle

Kinder mit einer vorsichtigen Berührung »wecken«. Die Reise ist beendet – willkommen zurück in der Kita.

Für Familien: Natürlich kann die Reise auch zu Hause von einem Erwachsenen mit einem Kind unternommen werden oder mit einer Gruppe z.B. am Kindergeburtstag gespielt werden.

### **Jahreszeiten- Reisen** (ab 2 Jahren)

Auftakt:

Zur Reisevorbereitung sitzen alle Spieler im Kreis. In der Kreismitte liegt ein Koffer oder Rucksack. (Bei älteren Kindern kann man es auch mit einem imaginären Koffer probieren, aber bei den 2 Jährigen ist ein optischer Fokus hilfreich). Die Spielleitung verkündet das Ziel der heutigen Reise und erfragt welche Gegenstände die Gruppe auf die Reise mitnehmen möchte. Reihum kann jeder der möchte einen Gegenstand nennen und alle können gemeinsam spielerisch darstellen wie sie diesen Gegenstand benutzen und in den Koffer legen. Wenn alle wichtigen Dinge eingepackt wurden und die Reise beginnen kann, wird der Koffer geschlossen. Diesen Vorgang dürfen die Spieler mit einem lauten: *Rumms* unterstützen.

Reise:

Die Spielleitung sagt an, dass nun alle auf eine Reise durch den Raum gehen. Der Weg kann frei sein und in der Improvisation entstehen, oder (empfehlenswert bei kleinen Kindern) die Spielleitung bereitet einen Weg vor, in dem vorab im Raum Wege mit Kreppband auf den Boden geklebt werden, denen die Gruppe dann folgen kann. Wenn man die Gruppe zusammen halten möchte, kann man die Kinder bitten je eine Hand an der Schulter ihres Vordermanns zu lassen. Zunächst geht die Spielleitung voraus. Sie benennt und „entdeckt“ verschiedene Dinge im Raum. Diese Dinge können real sein, oder man zeigt auf imaginäre Dinge. Wenn die Spielleitung etwas entdeckt zeigt sie mit dem Finger darauf und kommentiert die Entdeckung mit lauten Vokalen oder sogar Worten. Wenn die Kinder das Spiel schon mal kennengelernt haben, kann der Oberforscher nach ein paar Entdeckungen wechseln. Dann geht eines der Kinder voraus und macht Vorschläge für Entdeckungen.

Die Forscher Gruppe beendet ihre Reise an einem unbekanntem Ort (im Raum). In jeder Theaterstunde kann eine neue Station erkundet werden. Der neue Ort ist einer, den die Spielleitung zuvor vorbereitet hat. Hier einige Beispiele:

1. Station: Frühling: Ein vorbereiteter Ort mit Samen, Erde, Wasser, Frühlingszwiebeln, der die Kindern zum Erkunden einlädt.
2. Station: Sommer: Ein vorbereiteter Ort mit einem Barfuß-Parcours: Die Spieler steigen nacheinander in mehrere Behälter mit verschiedenen Dingen, wie zum Beispiel Watte, Stroh, Sand, Sägemehl, Moos, Tannenzapfen und ganz zum Schluss mit Wasser. Bei älteren Kindern kann man diesen Parcours auch mit verbundenen Augen machen und raten, was man fühlt.
3. Station: Herbst: Ein vorbereiteter Ort mit zwei Erlebnis-Wannen: Eine mit Blättern und eine mit Kastanien. Die Kinder können hineinkrabbeln oder mit den

Händen darin wühlen.

4. Station: Winter: Ein vorbereiteter Ort mit weißen Luftballons, mit weißem Konfetti oder kleinen Wattebauschen und Federn. Hier kann das Fallen, fliegen und segeln untersucht werden. Anschließend können die Spieler probieren sich selbst wie Schneeflocken zu bewegen und leichtfüßig durch den Raum zu wirbeln und zu tanzen. Am Ende segeln alle Flocken sachte zu Boden und ruhen sich einen Moment lang aus.

Am Schluss jedes Stations-Spiels reist die Gruppe wieder gemeinsam zum Ausgangspunkt der Reise zurück.

### **Urwald-Reise** (ab 2 Jahren)

Auftakt:

Alle Spieler sitzen im Kreis. Reihum sagt jeder Spieler seinen Namen („Ich heiße...“) und macht danach ein Geräusch oder eine Bewegung eines Urwald-Tieres nach. Die anderen Spieler wiederholen den Namen im Chor und imitieren den Klang/ die Bewegung. Dann ist der nächste Spieler an der Reihe.

Reise:

Die Spielleitung malt allen Kindern mit Fingerfarbe einen Punkt oder ähnliches als Erkennungsmerkmal auf die Wange. Die Forscher-Gruppe gibt sich einen Gruppennamen. Musik wird angestellt und alle machen sich auf den Weg zur Fantasie-Reise in den

Dschungel. Die Spielleitung führt die Gruppe mit ihrer erfundenen Geschichte über Wiesen, durch dichte Sträucher, an Lianen über Schluchten, durch tiefe Flüsse, in Höhlen, auf Bäume rauf und runter und kurz überall da hin, wohin es der Spielleitung und den Kindern einfällt. Jedes Kind darf Vorschläge machen welchen Tieren die Gruppe im Urwald begegnet und alle Kinder die möchten, können die Tiere darstellen. Nach einer Weile, wenn die Ideen abnehmen, sagt die Spielleitung die Rückreise an.

Nun sollte versucht werden, möglichst viele Stationen zu erinnern und erneut zu bespielen, bis alle wieder im Theaterraum ankommen.

### **Gruppen-Improvisations-Geschichte** (ab 3 Jahren)

Alle sitzen im Kreis. Die Spielleitung beginnt eine Geschichte zu erzählen: „In der Welt die ich mir vorstelle ist alles möglich. Ich kann mir nämlich alles vorstellen. Ich stelle mir zum Beispiel vor, dass ich ganz allein bin und dann plötzlich sehe ich...“ Die Spielleitung macht eine Pause und schaut erwartungsvoll in die Runde. Wenn die Kinder Vorschläge machen wie die Geschichte weiter gehen könnte, sucht die Spielleitung sich Vorschläge aus, erzählt weiter und macht immer wieder Pausen um neue Vorschläge der Kinder entgegen zu nehmen. Die Spielleitung kann Leerstellen erfinden, welche die Kinder füllen: „Ich um die Ecke und da steht...“/ „Ich gehe weiter und falle über...“/ „Jemand ruft mich. Ich drehe mich um und...“ Wie jede Geschichte braucht natürlich auch diese Geschichte ein gutes Ende.

Hat den Kindern die Geschichte gefallen, kann man sie später sogar gemeinsam nachspielen.

# DER DIREKTE DRAHT ZU UNS

**Matin Soofipour** — Theaterpädagogin — Tel: 0211. 85 23-714 — E-Mail:  
matin.soofipour@duesseldorfer-schauspielhaus.de

**Marija Krczar** — Besucherservice — Tel: 0211. 85 23-710 — E-Mail:  
karten-junges@duesseldorfer-schauspielhaus.de

**Kirstin Hess** — Dramaturgie — E-Mail:  
Kirstin.hess@duesseldorfer-schauspielhaus.de

Kartenbuchungen für Schulen/Kitas  
— für alle Veranstaltungen in der Münsterstraße 446 — Tel: 0211. 85 23-710 — E-Mail:  
karten-junges@duesseldorfer-schauspielhaus.de

— für Inszenierungen im Central sowie an unseren Spielorten in der Stadt —  
Tel: 0211. 36 99 11 — E-Mail: karten@duesseldorfer-schauspielhaus.de

# IMPRESSUM

**Herausgeber:** Neue Schauspiel GmbH

**Generalintendant:** Wilfrid Schulz

**Kaufmännische Geschäftsführerin:** Claudia Schmitz

**Künstlerischer Leiter Junges Schauspiel:** Stefan Fischer-Fels

**Künstlerischer Leiter Bürgerbühne:** Christof Seeger-Zurmühlen

**Redaktion:** Stefan Fischer-Fels & Thiemo Hackel

**Fotos:**

Stand 14. Oktober 2016 (Änderungen vorbehalten)

## Spielort:

Junges Schauspiel

Münsterstraße 446

40470 Düsseldorf

Kartentelefon: 0211. 85 23 710

# D'haus

**Düsseldorfer Schauspielhaus — Junges Schauspiel —**

**Bürgerbühne** — Düsseldorfer Schauspielhaus — Gustaf-Gründgens-Platz  
1 — 40211 Düsseldorf — [www.dhaus.de](http://www.dhaus.de) — [www.duesseldorfer-schauspielhaus.de](http://www.duesseldorfer-schauspielhaus.de)