

**für**

**Adrian Vincent  
meine Großeltern  
meine Eltern  
und Regine**

**„Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in der Wahrnehmung wäre“  
(Thomas von Aquin)**



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

**Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung**  
**Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter**

**Bachelorarbeit**  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (B. A.)

**„So ein Theater“ –**  
**Ästhetische Bildung und eigenes Professionsverständnis im**  
**Studiengang Early Education**  
**an der Hochschule Neubrandenburg**

**Name :** Beate Kroh  
**URN:** urn:nbn:de:gbv:519-thesis2011-0254-7  
**Erstprüferin:** Prof. Dr. phil. Marion Musiol  
**Zweitprüferin:** Dr. Heike Weinbach  
  
**Datum:** 14.07.2011

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>Begriffe</b>	<b>3</b>
<b>1. Herausforderungen an den Beruf von Früh- und Kindheitspädagogen</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Risikogesellschaft</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Mythos und Realität der Moderne und Postmoderne</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Qualifikationsbeschreibungen der Kultusministerkonferenz             der Länder (KMK)</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Ziel des Studiengangs Early Education der HS NB</b>	<b>11</b>
<b>2. Ästhetik im Kontext von Bildung</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Ästhetik</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Wahrnehmung</b>	<b>15</b>
<b>2. 2 1 Der komplexe Charakter von Wahrnehmung</b>	<b>18</b>
<b>2. 2. 2 Konstruktivismus und Wahrnehmung</b>	<b>20</b>
<b>2. 2. 3 Konsequenzen für pädagogisches Handeln</b>	<b>23</b>
<b>3. Ästhetik als Herausforderung für die Bildung</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Ästhetische Bildung und Ästhetische Erziehung</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Ästhetische Erfahrungen</b>	<b>28</b>
<b>3.2.1 Begriff Ästhetische Erfahrung</b>	<b>29</b>
<b>3.2.2 Struktur Ästhetischer Erfahrungen</b>	<b>29</b>
<b>4. Theater als Ästhetische Erfahrung</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Theater im Studium „Early Education“ der HS Neubrandenburg</b>	<b>34</b>
<b>5. Ästhetische Erfahrung und Professionsverständnis</b>	<b>39</b>
<b>6. Resümee</b>	<b>41</b>
<b>Quellen und Literaturverzeichnis</b>	<b>45</b>
<b>Interviews</b>	<b>52</b>

## Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit wurde im Rahmen der Bachelorprüfung der Hochschule Neubrandenburg im Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung im Studiengang „Early Education“, bei Frau Prof. Dr. Marion Musiol und Frau Dr. Heike Weinbach erstellt. Beiden danke ich für die konstruktive Begleitung dieser Arbeit und die stetige Anregung und Herausforderung meines Geistes.

Themenschwerpunkt dieser Arbeit ist das Theater als Ästhetische Bildung im Kontext und als Herausforderung für die Bildung im Studiengang „Early Education“ an der Hochschule Neubrandenburg. Die im Studium gewonnenen Erfahrungen und Einsichten über Wahrnehmung und Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen sind Grundlage der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Thema. Im Zusammenhang mit ihnen soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

Gibt es Ästhetische Erfahrungen im Studiengang Early Education? Haben diese Erfahrungen Einfluss auf das zukünftige pädagogische Handeln der Studenten? Die theoretische Auseinandersetzung wird in dieser Arbeit um zwei Interviews mit Studierenden aus unterschiedlichen Jahrgängen ergänzt. Ziel der Interviews war dabei ein Aufführen individueller Erfahrungen von Studierenden im Modul 6 „Förderung in speziellen Bildungsbereichen“ im 3. Semester. Innerhalb dieses Semesters werden die Studierenden vor die Aufgabe gestellt ein eigenes Theaterstück für Kinder zu entwerfen. Die Interviews dienen hierbei der Unterstreichung theoretischer Überlegungen zu den oben genannten Fragen, sowie deren konkreten individuellen Beantwortung. Das Herausstellen einer empirischen Gültigkeit der getroffenen Aussagen war auf Grund des Umfangs dieser Arbeit nicht möglich. Das Berücksichtigen individueller Konstruktionen zu den Fragestellungen dieser Arbeit steht im Interesse der Verfasserin. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Zitate aus den Interviews im Kapitel 3.2.2 *Theater als ästhetische Erfahrung im Studium* wie folgt dargestellt : Interview mit A / B „Zitat“ (Zeilennummer).

Folgende Begriffe und ihre Schreibweise sollen in dieser Arbeit wie folgt verstanden werden:

Ästhetische Erfahrung – als ein theoretisch begründeter Fachbegriff. Die Großschreibung erfolgt, da ästhetisch in diesem Zusammenhang nicht nur ein beschreibendes Adjektiv ist.

KindheitspädagogInnen – als die Berufsbezeichnung die die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) vorgeschlagen und die von der Jugendministerkonferenz als Vorschlag angenommen wurde, um sie den Ländern zu empfehlen. Er stellt eine klare Abgrenzung zur Bezeichnung „ErzieherIn“ da und soll in dieser Arbeit ExpertInnen für die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit von Kindern charakterisieren. Die Schreibweise wird aufgrund der geschlechtlichen Gleichberechtigung dem/ der Leser-In zugemutet.

## 1. Herausforderungen an Kindheitspädagogen

„Mediengesellschaft“, „Risikogesellschaft“, „Informationsgesellschaft“, „Wissengesellschaft“ - das alles sind Begriffe, mit denen versucht wird, die heutige Gesellschaft zu charakterisieren. In zeitgemäßen Kultur- und Gesellschaftstheorien wird die Auffassung vertreten, die Gegenwart, in der wir leben, unterscheidet sich deutlich von früheren Epochen. Merkmale der Gegenwart seien „u.a. ein Wandel vormals starrer Identitätsbilder in variable und kontextabhängige Teilidentitäten, ein Sinken der Rolle der Vernunft, das Ende der großen Ideologien und umfassender Geschichtsbilder, eine erhöhte Individualisierung und Ästhetisierung des Lebens und begleitend damit eine Auflösung 'alter' gesellschaftlicher Strukturen, wie Familie, politischer Parteien und vielleicht sogar des Staates.“ (Ötsch 2002, S.1). Um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und der beruflichen Tätigkeit von FrühpädagogInnen zu beschreiben, folgt die Verfasserin Ulrich Beck in seinen Ausführungen zur Risikogesellschaft.

### 1.1 Risikogesellschaft

Kennzeichnend für die Gegenwartsgesellschaft ist, dass die Fähigkeiten, die ein Bestehen innerhalb dieser Gesellschaft gewährleisten, in immer kürzeren Abständen Änderungen unterliegen. Diese schnellen Werteververschiebungen in der Beurteilung von sozial wichtigen Fähigkeiten und Kompetenzen führen bei KindheitspädagogInnen zu Unsicherheit, welche dieser Kompetenzen Kindern vermittelt werden müssen, damit sie ihr Leben gestalten können. Denn sie sind nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gesetzlich daran gebunden

1. „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern
2. die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen,

3. den Eltern dabei zu helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.“ (§ 22 Abs. 2 SGB VIII).

Die Tätigkeit von KindheitspädagogInnen legt in der Sozialisation von jungen Kindern ein Fundament für das Wechselspiel von Individuation und Soziabilität (vgl. Fried, 2003). Wissen über die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern ist notwendig, um eigenes pädagogisches Handeln fachlich zu begründen und somit auch reflektierbar und veränderbar zu gestalten. Nicht nur die Kinder und deren Familien sind Bestandteil der Gesellschaft, ebenso die KindheitspädagogInnen. Die Gesellschaft beeinflusst sie alle. Sich diesem bewusst zu sein ist notwendig, um den Anforderungen, die gesetzlich bindend und gesellschaftlich im Interesse der Kinder notwendig sind, gerecht zu werden.

Gesellschaftliches Bewusstsein ist die Grundlage, die gesellschaftliche Funktion des eigenen beruflichen Handelns besser zu verstehen, sich seiner Möglichkeiten bewusst zu sein und sich somit mehr auf der aktiven gestalterischen Seite der Arbeit zu sehen als auf der Seite, die politisch fremdbestimmt wird. So sehr institutionelle Erziehung immer auch den ökonomischen Bedingungen der Gesellschaft unterworfen ist – entscheidend für die Qualität der fröhpädagogischen Arbeit ist ein möglichst klares gesellschaftliches und pädagogisches Bewusstsein der KindheitspädagogInnen, um im Interesse der Kinder und auch ihrer Familien unterstützend und fördernd wirksam zu werden. KindheitspädagogInnen sind heute weniger Erzieher denn Lernbegleiter und Förderer von Kindern, die sich selbst immer auch als Lernende empfinden und verstehen müssen. Diese Arbeit ist ohne die Kenntnisse und ohne Vorstellungen über das menschliche Zusammenleben schwer leistbar.

Die Gegenwartsgesellschaft ist gekennzeichnet von tiefgreifenden Widersprüchen. Auf die objektiven Bedingungen bezogen schließt sich die Verfasserin bei der Charakterisierung der Gesellschaft Ulrich Beck an, der den Übergang zur Moderne als Prozess der Individualisierung bezeichnet hat (vgl. Beck, 1986). An dieser Stelle soll aufgrund des Umfangs dieser Arbeit auf eine Diskussion seiner Thesen verzichtet werden. Sie werden

als Charakterisierung genannt und dienen als Grundlage für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit. Nach Beck wird der Individualisierungsschub durch drei Prozesse entscheidend gekennzeichnet:

1. Freisetzungsdimension
2. Entzauberungsdimension
3. Reintegrationsfunktion

Durch die Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen, den ihnen zu Grunde liegenden Bindungen und Versorgungsstrukturen entsteht ein Verlust an traditioneller Sicherheit und auf der anderen Seite wird der Mensch in neue Sozialformen durch Institutionen eingebunden. Familie, Glaube, traditionelle Wertorientierung treten bei der Lebensbewältigung in den Hintergrund. Selbständigkeit, Kreativität, individuelle Kompetenzen, die eigene Biografie – das sind die Punkte für Existenzsicherung und Lebensplanung. Der Prozess der Individualisierung liegt nicht in der Hand der Individuen und bedeutet daher nicht Autonomie und Selbständigkeit. Individualisierung bedeutet in diesem Sinne ein gesellschaftlicher Druck, dem die Individuen ausgesetzt sind und der sie zwingt, neue Formen der Identität und Sicherheit zu gewinnen, da die traditionellen Formen an Bedeutung verlieren und nicht mehr geeignet scheinen, den Anforderungen für eine erfolgreiche Lebensgestaltung gerecht zu werden (vgl. Beck, 1986 ; Klusemann, 2003).

Die zunehmende Individualisierung führt zu neuen Chancen und Freiräumen – dem gegenüber stehen neue Risiken und Herausforderungen. Die Funktion und Übermächtigkeit der Medien hat zu einer fundamentalen Veränderung der Gesellschaft beigetragen. Die Pluralisierung von Lebensformen führt dazu dass Kinder in für sie unübersichtlichen Familienkonstellationen aufwachsen. Sozial geschwächte Familien stehen Familien mit großen personellen und materiellen Ressourcen gegenüber. Erziehungskonzepte müssen auf diese Bedingungen unter denen Kinder aufwachsen Bezug nehmen, indem sie Chancengleichheit sichern, Selbstän-



digkeit, Autonomie und soziale Kompetenz fördern.

Auf die Widersprüche gesellschaftlicher „(Re)produktionen“ von Moderne und den individuellen Erfahrungen soll im nächsten Kapitel Bezug genommen werden

## **1.2 Mythos und Realität der Moderne und Postmoderne**

Klaus Wahl hat in seiner Studie über „Die Modernisierungsfalle“ die enormen Spannungen zwischen Mythos und Realität der Moderne aufgezeigt. Der Mythos der Moderne lautet dabei: moderne Individuen handeln autonom; die Familie ist ein Ort von Glück und Liebe und der allgemeine Fortschritt lässt alle Träume umsetzbar werden (vgl. Wahl 1989, S.165). Die Realität der Moderne gestaltet sich anders.

Durch die Individualisierung von Biografien stehen die Familien in einem ständigen Spannungsfeld zwischen einem bürgerlichen Familienmodell und der Individualisierung eines jeden Familienmitgliedes. Ebenso befinden sich diese Familien in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt (Kindergarten, Arbeitsstellen, Schule etc.). Hierbei wirken die individuelle Autonomie versus familiärer Heteronomie und die familiäre Autonomie versus gesellschaftlicher Heteronomie. Das Erleben dieser Widersprüche setzt sich fort bis in die intimen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und die Widersprüche selbst wirken auf das Erleben von Liebe, Konflikten, Anerkennung oder Missachtung, sowie Partnerschaft (vgl. Wahl 1989, S.164). Die „Mythen der Moderne“ beziehen sich

1. auf die Vorstellung eines neuen Menschenbildes,
2. auf die Vorstellung eines sich ständig weiterentwickelnden, allgemeinen Fortschritts in Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Gesellschaft und
3. auf ein Familienmodell, das auf die Liebesehe gegründet ist und als Maßstab für den Sinn des Zusammenlebens das gemeinsame Familienglück bestimmt.

Die individuellen Erfahrungen von Modernisierungsprozessen haben jedoch gezeigt, dass diese Vorstellungen nur teilweise eingelöst werden. Die Teilhabe an materiellem Wohlstand, Bildung und politischer Entscheidung ist nach wie vor äußerst ungleich verteilt. Eine Reihe wesentlicher Institutionen und Auswahlprozesse unserer Gesellschaft (Bildungssystem, Arbeitswelt) führen dazu, dass es viele "Verlierer" und wenige "Gewinner" gibt (vgl. Wahl 1990, S. 11).

Die Individuen leben in dem Zwiespalt der verinnerlichten Versprechungen der Moderne einerseits - von selbstbewusster Autonomie, Familienglück und gesellschaftlichem Fortschritt - und ihren eigenen Erfahrungen andererseits, in denen Sie erfahren haben, dass sie nur sehr bedingt am gesellschaftlichen Reichtum partizipieren können, dass ihnen gesellschaftliche Anerkennung verweigert wird und dass Familienglück und Liebesehe höchst zerbrechlich sind. Sie erfahren, dass eine große Diskrepanz zwischen dem Mythos der Moderne und ihrer Realität besteht (vgl. Helming/Schattner/ Blüml 1997, S. 152).

Das Scheitern wird jedoch nur als individuelles Versagen, als "beschädigtes Selbstbewusstsein" erlebt (Wahl 1990, S. 164), wobei gerade die diversen gesellschaftlichen Institutionen der Anerkennung der individuellen Person eher im Wege stehen als ihr gerecht zu werden (Wahl 1990 S. 165). Aufgabe von KindheitspädagogInnen ist es die pädagogischen Konzepte ihrer Arbeit den gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und dem Menschenbild auf der Grundlage, des Grundgesetzes und des KJHG gerecht zu werden. Der Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland lautet dazu:

„(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

(2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.“

Basierend auf dem Grundgesetz führt das Kinder- und

Jugendhilfegesetzes als gesetzliche Grundlage für die Tätigkeit von KindheitspädagogInnen folgenden Satz:

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (§ 1 KJHG)

Aus den geschilderten Mythen und der erlebten Realität ergeben sich Notwendigkeiten für die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung von KindheitspädagogInnen.

### **1.3 Qualifikationsbeschreibungen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK)**

Eine Orientierung für eine mögliche inhaltliche Gestaltung bildet die „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/ Erzieherinnen“ als Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz der Länder vom 28.01.2000. Neben formalen Rahmenbedingungen sind dort Qualifikationsmerkmale für Personen beschrieben, die mit der Aufgabe Kinder zu bilden, zu betreuen und zu erziehen betraut sind.

In der aktuellen Diskussion gibt es verschiedene Standpunkte, ob und wie Qualifikationsmerkmale für den frühpädagogischen Bereich be- bzw. festgeschrieben werden können. Aufgrund von PISA-Studien, Studien zur Qualitätssicherung im Kindergarten (vgl. Fthenakis, Textor, 1998) gewinnt die Aussage, dass Kinder unsere wichtigste Ressource sind eine neue Bedeutung. Wenn diese Aussage nicht nur aus dem ökonomischen, sondern besonders aus einem ethischen, gesellschaftlich moralischen, verantwortungsvollem Blickwinkel betrachtet werden soll, den die Erwachsenen den Kindern schuldig sind, muss für das Bildungssystem geschlussfolgert werden, dass es die größten Anstrengungen unternehmen muss, um Kinder auf ihre Zukunft und die damit verbundenen Anforderungen vorzubereiten (vgl. Fthenakis, Textor 1998, S. 9).

Damit verbunden sind unweigerlich Überlegungen und Festlegungen bezüglich der Qualität im frühpädagogischen Bereich. Die Kultusministerkon-

ferenz hat im Jahr 2000 einen Beschluss gefasst, in dem u.a. Kompetenzen beschrieben werden, die pädagogische Fachkräfte (auch) in der frühkindlichen Erziehung, Betreuung und Bildung aufweisen sollen, um qualitative gute Arbeit zu leisten. Darin heißt es:

„Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen erfordert Fachkräfte,

- die das Kind und den Jugendlichen in seiner Persönlichkeit und Subjektstellung sehen.
- die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können.
- die als Personen über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen.
- die im Team kooperationsfähig sind.
- die aufgrund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und nutzen können.
- die in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren.
- die als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und -unterstützenden Funktion über entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen.
- die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können.
- die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrecht erhalten können.

- die in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.“ (KMK 2000, S. 3-4)

Weiterhin werden didaktisch-methodische Grundsätze benannt, in denen der Prozesscharakter der Ausbildung sowie des Berufes betont wird. Zukünftige PädagogInnen sollen ein eigenes Konzept der Berufsrolle entwickeln und Strategien für selbständiges und eigenverantwortliches Handeln gestalten. Die Qualifikationsbeschreibung wird der Komplexität der beruflichen Tätigkeit von KindheitspädagogInnen allgemein gerecht. Sie setzt ein hohes Maß an fachlichem Wissen und Können voraus. Bereitschaft zur Weiterentwicklung und Selbstreflexion werden hier ebenso betont, wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Netzwerkarbeit, Empathie und die Anerkennung des Kindes als Individuum. Eine genauere Definition der Begriffe findet nicht statt. Als Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz dient sie als Grundlage sachlicher und fachlicher Diskussionen in den Ausbildungs- und Lehrinstitutionen, sowie in den politisch verantwortlichen Entscheidungsgremien.

Gleichwohl bezieht sich diese Qualitätsbeschreibung vorrangig auf die Ausbildung von ErzieherInnen an Fachschulen und weniger auf ein Studium der Bildung und Erziehung im frühkindlichen Bereich.

#### **1.4 Ziel des Studiengangs „Early Education“ der HS Neubrandenburg**

Von den mittlerweile 40 Einrichtungen, die ein Studium im frühkindlichen Bereich anbieten, ist eine die Hochschule Neubrandenburg. Der Studiengang „Early Education – Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter“ startete zum Wintersemester 2005/2006 als Modellstudiengang. 2006 wurde er von der Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS) Freiburg akkreditiert. Der Studiengang umfasst 6 Semester und schließt mit dem Grad Bachelor of Arts (BA) ab. In der Studienordnung für den Bachelor-Studiengang „Early Education –

Bildung und Erziehung im Kindesalter“ der Hochschule Neubrandenburg vom 6. Juli 2005 heißt es:

„§ 2 Studienziel

Ziel des Studiums des Bachelor-Studiengangs „Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter“ ist die Aneignung von fachspezifischem Basiswissen auf der Grundlage neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie die Herausbildung der für die beruflichen Tätigkeiten notwendiger Handlungskompetenzen.“

In der Beschreibung der Inhalte des Studiums wird detailliert auf o.g Kompetenzen eingegangen. Fachspezifisches Basiswissen bedeutet hierbei

- allgemeines pädagogisches, entwicklungspsychologisches und soziales Wissen über die Kindheit
- didaktische und sonderpädagogische Kompetenzen zur Förderung sozialer, kognitiver und motorischer Fähigkeiten bei Kindern.
- Umfassende methodische Kompetenzen bei der Förderung von Kindern (vgl. Hochschule Neubrandenburg 2004)

Methodisches Wissen zur Reflexion von Interaktionen soll in sozialen Kontexten gelernt werden. Erwerb von Fähigkeiten wie Zuhören, Einlassen ebenso wie Grenzen setzen und Konfliktbewältigung sind Schwerpunkte einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Durch den Wechsel von theoretischer Ausbildung und begleiteten Praxisphasen innerhalb des Studiums soll erreicht werden, dass die biografischen Erfahrungen der Studenten und das erworbene Basiswissen mit dem praktischen Handeln verbunden werden, so dass die Studierenden in einem längeren Prozess Theorie und Praxis miteinander verbinden erweitern, differenzieren, entwickeln, reflektieren.

Dabei geht es um die Entwicklung eines professionelles Selbstverständnisses und von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Zukünftige Kindheitspädagogen sollen dieses Wissen im pädagogische Alltag sicher anwenden „ihr berufliches Handeln stetig reflektieren und nach außen professionell zu begründen“ (Hochschule Neubrandenburg 2004, S. 4). In der

Begründung der Akademisierung der Ausbildung für Elementarpädagogen schreibt Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann: "Ziel des BA-Studiengangs „Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der Hochschule Neubrandenburg ist es, sowohl auf die wissenschaftlichen Ansprüche des Fachgebietes Elementar-/ Vorschulpädagogik, als auch auf die praktischen Anforderungen des Berufsfeldes vorzubereiten. Die dazu erforderliche berufliche Handlungskompetenz beinhaltet Schlüsselkompetenzen in Form von Fach-, Sozial-, Methoden-, Personal-, Selbst- und Lernkompetenzen. Dazu gehört die Mehrperspektivität des Denkens und Handelns einschließlich gendersensibler Reflexionen. Kinder können nur durch Personal gefördert werden, das die Besonderheiten des frühen Lernens unter interdisziplinären Aspekten kennt, auf den Entwicklungsstand der Kinder angemessen reagieren kann und dabei nicht ein im negativen Sinne „verschultes“ Förderkonzept erstellt.“ (Klusemann 2005)

## **2. Ästhetik im Kontext von Bildung**

Die Diskussion über Ästhetik im Kontext von Bildung liegt im Trend. In einer Zeit, in der der Mensch auf Leistungsfähigkeit und Funktionieren reduziert wird, schleicht sich „das Unbehagen an der Moderne“ (Taylor 1995) ein. Nach Taylor zeigt sich dieses Unbehagen in einem Sinnverlust durch rasante Individualisierung der Gesellschaft, einem Verschwinden des moralischen Horizonts, Zweckfreiheit von Tätigkeiten und einem Mangel an Freiheiten aufgrund stetig wachsender Institutionalisierung von Beziehungen (vgl. Taylor 1995, S. 17). Kann und soll Ästhetik Sinnfindung menschlichen Lebens dort ergänzen, wo die Gesellschaft versagt hat ?

## 2.1 Ästhetik

Ästhetik stammt von dem griechischen Wort *aísthesis* und bedeutet im Ursprung „(sinnliche) Wahrnehmung“. Als Teilgebiet der Philosophie wird sie als „die Lehre vom Schönen“ verstanden. In unserem heutigen Alltag wird Ästhetik bzw. ästhetisch überwiegend dafür verwendet etwas als schön, angenehm oder harmonisch zu beschreiben. Meistens bezieht sich Ästhetik auf Kunst und Musik. Dieses Verständnis von Ästhetik scheint zu kurz zu greifen und vor allem die Ganzheitlichkeit ästhetischer Erfahrungen nicht ausreichend zu beachten. In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird und muss der Begriff der Ästhetik erweitert werden. „Aus ihrer altgriechischen Bedeutungsgeschichte ist ästhetisch alles, was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt und auf solchen Wegen unser Bewusstsein prägt [...] So wurzelt das Ästhetische in der sich bewegenden und erlebten Einheit des Lebens und weist hin auf den Anspruch, sie ebenso bewegt und vereinigend auf allen Stufen der geschichtlichen Weltentwürfe wiederzufinden“ (zur Lippe, zit. nach: Schäfer 2005, S. 245). Nach diesen Worten von Rudolf zur Lippe umfasst Ästhetik die Wahrnehmung mit allen Sinnen, vielschichtig und reichhaltig, den Kontext in dem Wahrnehmung passiert und die Antwort, die das Subjekt darauf gibt. Ästhetik durchdringt in diesem Sinne den gesamten Erfahrungsprozess und kann nicht beliebig weggelassen oder hinzugefügt werden.

Ästhetisch geprägte Erfahrungen setzen sich nicht aus Einzelerfahrungen zusammen, sondern sind eher ein Ensemble von Geschichten, Erinnerungen und Szenen, die von dem Individuum in eine dynamische, flexible Ordnung gebracht werden müssen. Dadurch entstehen Muster von Zusammenhängen, die das Geschehen einzelner Situationen zu einem kohärenten Bild der Wirklichkeit zusammenfügen.( vgl. Schäfer 2005, S. 244). In der frühen Kindheit werden die Weichen dafür gestellt, wie wir die Wirklichkeit differenziert wahrnehmen, welche Bilder wir von der Welt entwickeln und wie wir über sie nachdenken können. Es gibt eine Zeit, in der



Kinder nur aus eigenen Erfahrungen lernen - die aller früheste Kindheit. Alles was sie erfahren geht von ihren Sinnes-, Bewegungs- und emotionalen Erfahrungen aus. Was darüber nicht wahrgenommen wird, kann nicht verarbeitet oder gedacht werden. Das heißt auch ästhetische Erfahrungen bedürfen der Gelegenheiten, sie zu erfahren, entwickeln und differenzieren zu können.

Der Begriff der Ästhetik umfasst alle sinnliche Wahrnehmungen, ihre Ordnung und die inneren Verarbeitungsmuster (vgl. Schäfer 2008, S. 78). Der Mensch ist daher nicht nur ein rationales, sondern auch ein sinnliches Wesen. Dieses Verständnis von Ästhetik bedeutet für die Tätigkeit von Kindheitspädagogen, dass sie Wissen über Ästhetik in ihr Wissen über Kindheit mit aufnehmen müssen. Dafür ist es notwendig dass Studierende im Bereich der Pädagogik im frühen Kindesalter selber Ästhetische Erfahrungen erleben, sammeln und reflektieren können. Schäfer bezieht seine Definition von Ästhetik auf die frühe Kindheit – wenn der Mensch als ein sich selbst bildendes Individuum verstanden wird, dass fortwährend lernt – sind diese Erkenntnisse auch auf Erwachsene – in diesem Fall Studierende zu beziehen. Wenn davon ausgegangen wird, dass kindliche Bildung notwendig kreativ und ästhetisch ist, müssen Ästhetik, Ästhetische Erziehung und Bildung Inhalte von Curricula der Frühpädagogik sein. Um ein Verständnis der Ästhetik zu vertiefen soll an dieser Stelle näher auf den Begriff der Wahrnehmung eingegangen werden.

## **2.2 Wahrnehmung**

Wahrnehmung ist eine Erfahrung, die auf der Sinnlichkeit beruht – somit eine Sinneserfahrung. Wahrnehmungsprozesse sind die Grundlage der menschlichen Entwicklung. Als Zugang zur Welt wäre Wahrnehmung „dann ein intentionaler Akt des Bewusstseins, der sich sowohl auf alltägliche Erfahrungen bezieht als auch auf solche, die die alltägliche Erfahrung transzendieren“ (Jain 1995, S. 33). Die Neurobiologie zeigt den Wahrnehmungsprozess als einen Konstruktionsprozess auf. Formen der Wahrneh-

mung erfolgen über die sensorischen Systeme, zu denen die Nahsinne (z. B. Organe, Haut, Muskel) und die Fernsinne (z. B. Nase, Zunge, Ohr) gehören.

Die Nahsinne sind verantwortlich für die Eigenwahrnehmung und die Fernsinne für die Wahrnehmung der Umgebung. Über die sensorischen Systeme werden Reize aufgenommen, von Rezeptoren weitergeleitet und durch biochemische Vorgänge gefiltert. Die Filterung erfolgt als Schutz des Zentralen Nervensystems vor Überlastung bzw. Reizüberflutung. Bestimmte Informationen werden zur optimalen und schnelleren Information verstärkt, unerwünschte Informationen hingegen werden gehemmt. Auf den afferenten Leitungsbahnen zur zentralen Verarbeitung im Zentralen Nervensystem werden die Wahrnehmungen der beiden Körperseiten durch Kreuzung der Bahnen im Hirnstamm miteinander verbunden. Eine subkortikale Vorverarbeitung findet im limbischen System statt. Das limbische System ist eine Ansammlung komplizierter Strukturen in der Mitte des Gehirns, die den Hirnstamm wie ein Saum (lat.: limbus) umgeben. Es deutet die Informationen als angenehm oder unangenehm. In der zentralen Verarbeitung enden die afferenten Bahnen in den jeweiligen Assoziationsarealen. Eingehende Informationen werden hier erkannt, differenziert und gedeutet. Neue Informationen bauen auf bereits vorhandenen Informationen und Deutungen auf, die auf den jeweiligen individuellen Handlungserfahrungen beruhen. Aus Wahrnehmung und Antizipation ergeben sich das Bild und die Deutung eines Objektes oder einer Situation. (vgl. Zimmermann, Neubrandenburg 2010). Wahrnehmung ist eine durch die Sinnesorgane gewonnene und im Gehirn verarbeitete Vorstellung von der Welt. Dabei beziehen sich die Fernsinne auf die Welt außerhalb des eigenen Körpers, des Selbst. Die Nahsinne beziehen sich auf die Wirkungen, die die Umwelt auf unseren Körper hat. Nah- und Fernsinne agieren dabei in einem komplementären Zusammenspiel, das auf der differenzierten Wahrnehmung über die Fernsinne und die integrierende Wahrnehmung über die Nahsinne beruht.

Eine weitere Form der Wahrnehmung ist die „emotionale Wahrnehmung“ (Schäfer, 2005, S. 248). Hierbei wird diese als Wahrnehmung von Beziehungen verstanden. Beziehungen können dabei zwischen Personen oder einer Person und ihrer Umwelt verstanden werden. Dabei werden nicht nur Emotionen ausgedrückt, sondern durch die Emotionen erhalten die Beziehungen eine entsprechende Struktur.

Die Kognitionsforschung hat deutlich gezeigt, dass Kinder von Anfang an ihr Weltbild aus einfachen Zusammenhängen heraus selbst aufbauen und differenzieren müssen und dass es die soziale Welt ist, die dazu Herausforderung, Gelegenheit und Material liefert. Wenn Wahrnehmung die Grundlage der kindlichen Entwicklung ist, so kommt ihr eine Schlüsselstellung im Prozess kindlichen Lernens zu. Wahrnehmung ist immer Interpretation, eine trennscharfe Unterscheidung zwischen einer rein biologisch physiologischen und einer kulturell überformten lässt sich nicht treffen. Ästhetische Wahrnehmung könnten wir dann als einen Interpretationsvorgang, der sich seiner bewusst ist, bezeichnen. Wo wir zwei oder mehr mögliche Interpretationen nebeneinander haben und zwischen ihnen abwägen, uns also die Interpretationsregeln angesichts der Alternativen bewusst sind. Sinnliche Erfahrung ist selbst ein Konstruktions-, Denk- und Verarbeitungsprozess. Wahrnehmung braucht daher einerseits vielfältige Anregungen, um Bilder konstruieren zu können und Wahrnehmung braucht Zeit. Menschen brauchen Zeit und Raum, um all ihre Denk- und Verarbeitungswege auch gehen zu können. Wahrnehmungen können in ihrer Komplexität gefördert oder behindert werden.

Die ästhetische Dimension von Lern- und Bildungsprozessen liegt in der Bedeutung der Wahrnehmungsprozesse als Ordnungsprozesse. Dieses Ordnen bildet den Ausgangspunkt für weiteres Ordnen des Denkens. Wird dieser Prozess beschränkt, stellen sich vereinfachte Wahrnehmungsmuster ein. Die Wahrnehmung bleibt unabgeschlossen und führt auch nicht zum Weiterdenken brauchbarer Ordnungen (vgl. Schäfer 2005, S. 246). Umgekehrt gilt dann auch, dass reichhaltige Erfahrungen eine Redundanz erhalten. Redundanz bedeutet hier, dass eine gleiche Wahrnehmung auf

verschiedene Art und Weise gemacht wurde. Dadurch wurde sie auf mannigfaltige Weisen im Gehirn mit bisherigen Wahrnehmungserfahrungen verknüpft. Je vielfältiger der Kontext ist, in dem Wahrnehmung stattfindet, desto komplexer ist das konstruierte Bild. Komplexität ist ein Merkmal menschlicher Existenz (vgl. Schäfer 2005, S. 254).

### **2.1.1 Der komplexe Charakter von Wahrnehmung**

Wahrnehmung bezeichnet ein Empfinden und Denken in seiner Bewusstheit, das einfaches sinnhaftes Bemerkens überschreitet. Eine innere geistige Aktivität ist für das Wahr-Nehmen Voraussetzung. Daher ist für die Art und Weise, mit der Wahrnehmung stattfindet und welche Dimension sie erreicht, die Struktur und Befindlichkeit des Individuums wesentlich und entscheidend. Die momentane Stimmung, die voran gegangenen Erfahrungen und Erlebnisse, die Umgebung, die Nähe oder Ferne zu Menschen – all das beeinflusst die unmittelbare Begegnung, Wahrnehmung und die daraus folgenden Erfahrungen. In einem erweiterten Verständnis ist Wahrnehmung auch ein Gestaltungsprozess. Dieser Prozess hat mindestens zwei Seiten. Auf der einen Seite handelt es sich um das Gewahr-Werden, das Empfinden von Welt, das ein Verstehen im Sinn hat. Und die andere Seite wirkt auf die Gestaltung des Menschen selber. Beide Seiten verbinden das Außen mit dem Innen.

Empfinden und Denken, Wahrnehmen des Außen und das Sich-selbst-Wahrnehmen bilden einen Kreislauf, der sinnlich Gegebenes einschließt, wie auch das sinnlich Wahrnehmbare überschreitende. Das, was „für-wahr“ genommen wird entspricht dem Wirklichkeitscharakter des Individuums. In einem mediatisierten Zeitalter ist dieser Punkt problematisch, da oft nicht mehr eindeutig ausmachbar ist, was Fiktion und was Wirklichkeit ist. Digitalisierte Welten, Verschwinden von Zeit und Raum, künstliche Mehrdimensionalität – die Veränderung und Beeinflussung dieser zentralen Punkte haben direkten Einfluss auf die Wahrnehmung der Individuen in der Gegenwart (vgl. Jain 1995, S.37). Wenn es darum geht, dem Indivi-

duum sein verbürgtes Recht auf Würde nicht zu versagen, ist es notwendig, ihn nicht andauernd einer fiktionalen Wirklichkeit auszusetzen. Eine Überreizung der Sinne, denen unsere Wahrnehmung aufgrund der medialen Umwelt ausgeliefert ist, führt zu einer besonderen Form der Empfindungslosigkeit oder Abstumpfung.

Für den Bereich der Frühpädagogik bedeutet das vor allem, Kinder dabei zu begleiten eine eigene Wahrnehmung zu entwickeln. Wir alle sind Ästheten von Geburt an. Unsere Sinnessysteme und ihre inneren Verarbeitungsmuster sind körperlich strukturiert. Wenn wir sie benutzen und schulen, entwickeln wir unseren Geist. Durch die Neurobiologie ist es nachweisbar, wie die Nutzung der Sinne, die Struktur unserer körperlich-sinnlichen Wahrnehmung unsere Gehirnanatomie beeinflusst. Das, was wir wenig brauchen, nimmt ab oder geht ganz verloren. Was verloren ist, wissen wir nicht mehr und was wir nicht mehr wissen, wird auch nicht mehr ab- oder herausgefordert.

Wird Wahrnehmung nicht geschult oder vernachlässigt, führt das zu einer Einschränkung des Orientierungssystems des Menschen – es wird immer weniger ausgebildet und differenziert. Dabei lassen sich drei Formen der Wahrnehmung unterscheiden:

1. die des Körpers und seiner Organe
2. die Wahrnehmung der Fernsinne
3. die emotionale Wahrnehmung

Die Körpersinne sagen etwas über die innere Befindlichkeit und wie die Welt auf den Körper wirkt. Mit den Fernsinnen wird die Welt außerhalb des Körpers erfasst und die emotionale Wahrnehmung sagt etwas über die Qualität der Beziehungen, in denen sich ein Mensch befindet und selber handelt. Alle diese drei Sinnessysteme ergänzen sich gegenseitig und sind notwendig für die Entwicklung des Menschen (vgl. Schäfer 2008, S. 66).

Zur Wahrnehmung gibt es eine reiche Forschungsliteratur. Schäfer fasst diese wie folgt zusammen: „Wahrnehmen ist ein breit angelegter innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, der Körper, Gefühle,

denken und Erinnerung beteiligt sind. Es gibt kein Wahrnehmen als einfaches Abbild der Außenwelt. Wahrnehmen ist Wählen, handelndes Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken in einem. Deshalb muss man es bereits als eine Form der inneren Verarbeitung, als eine Form des Denkens ansehen, wenn man Denken nicht nur auf rationales Denken beschränkt.“ (Schäfer 2008, S. 68).

### **2.2.3 Konstruktivistische Annahmen und Wahrnehmung**

*„Wenn es nur eine einzige Wahrheit gäbe, könnte man nicht hundert Bilder über dasselbe Thema malen“ (Picasso)*

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse des Konstruktivismus haben in den letzten Jahren immer mehr Relevanz für die Fachdisziplin Pädagogik erhalten (vgl. Reich 1997, Siebert 2003.). Sie scheinen gerade für die pädagogische Handlungsforschung, die dem pädagogischen Handeln u.a. einen ständigen Reflexionsprozess postuliert, interessant zu sein. Da sich aus den Grundannahmen des Konstruktivismus durchaus Konsequenzen für das pädagogische Handeln ableiten lassen, sollen diese Annahmen hier in kurzer Form mit angeführt werden.

Konstruktivismus ist ein Begriff der Erkenntnistheorie. Unter den verschiedenen Strömungen des Konstruktivismus nimmt diese Arbeit Bezug auf den Kersten Reich als Begründer des "interaktionistischen Konstruktivismus" sowie als Vertreter der "Systemisch-konstruktivistischen Pädagogik" und der "Konstruktivistischen Didaktik".

Interaktion und Beziehung als Schwerpunkte sind bedeutend für theoretische Überlegungen und pädagogisches Handeln in der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung sind immer Gestalten von Beziehung und Bindung. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass der Mensch durch seine Wahrnehmung die Wirklichkeit nicht einfach abbildet, sondern sie individuell aktiv erfindet, das heißt konstruiert.

Der Mensch konstruiert seine eigenen Bedeutungen. Der Mensch konstru-

iert nicht alle seine Bedeutungen neu, sondern er entdeckt auch bereits vorhandene kulturelle Bedeutungen. Um sie entdecken zu können, rekonstruiert er sie. Durch Überprüfen dieser Deutungen dekonstruiert der Mensch, er erkennt, versteht, begreift und reißt Deutungen ein – passt sie an sich an oder verwirft sie und forscht weiter. Die drei Perspektiven des Konstruktivismus:

#### Konstruktion / Rekonstruktion / Dekonstruktion

sollen an dieser Stelle erläutert werden. Wahrnehmungsprozesse sind Grundlage für Bildungsprozesse. Das Verstehen von Wirklichkeitskonstruktionen aufgrund der Wahrnehmung ist somit grundlegend um Bildungsprozesse gestalten zu können. Das bezieht sich auf die Bildungsprozesse von Studenten ebenso wie auf die Bildungsprozesse der Kinder, die durch die ehemaligen Studenten gestaltet werden sollen.

Die Perspektive der Konstruktion bedeutet ein Selbsterfahren der Wirklichkeit, ein Konstruieren und Erfinden der eigenen Deutungen materieller oder ideeller Art. Diese Deutungen werden in den individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisiert. „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (Reich 2008).

Da wir in einem kulturellen und gesellschaftlichen Kontext leben, existieren bereits kulturelle Deutungen. In der Perspektive der Rekonstruktion entdecken wir diese Deutungen. Zeit, Raum, soziale Welt und kulturelle Lebensformen eignet der Mensch sich ko-konstruktiv an. Dadurch ist der Mensch „Entdecker seiner Wirklichkeit“ (ebd.).

Der Mensch entdeckt die Erfindungen und Deutungen anderer. In der Perspektive der Dekonstruktion erkennt, versteht, begreift der Mensch die Bedeutungen und reißt sie ein. Durch Reflexion, zweifeln und Kritisieren forscht der Mensch weiter und enttarnt seine Wirklichkeit. Die herrschende Ordnung wird durcheinander gebracht. Der Mensch konstruiert neue Deutungen, neue Rekonstruktionen werden in Betracht gezogen. Die drei Perspektiven ergeben einen zirkulären Prozess, der durch Interaktionen gestaltet wird. Diese konstruktivistische Sicht legt Wert auf Dialog, Vielfalt und Interaktionen, die differenziert zu betrachten sind (vgl. Reich, 2008).

Aus der Darstellung der Perspektiven ergibt sich, dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiert, seine Sichtweise. Es gibt nicht nur eine Wahrnehmung. Alle Objekte, denen wir Werte und Bedeutungen zumessen sind menschliche Konstruktionen von Wirklichkeit. Diese werden in stetiger Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt gedacht und erfunden.

Die folgenden Abbildungen dienen der Verdeutlichung, dass Wahrnehmung ein konstruktiver Prozess ist. Wir sehen Dinge, die nicht vorhanden oder objektiv nicht möglich sind. Wahrnehmung ist ein aktiver, individueller Prozess – eine Konstruktionsleistung.

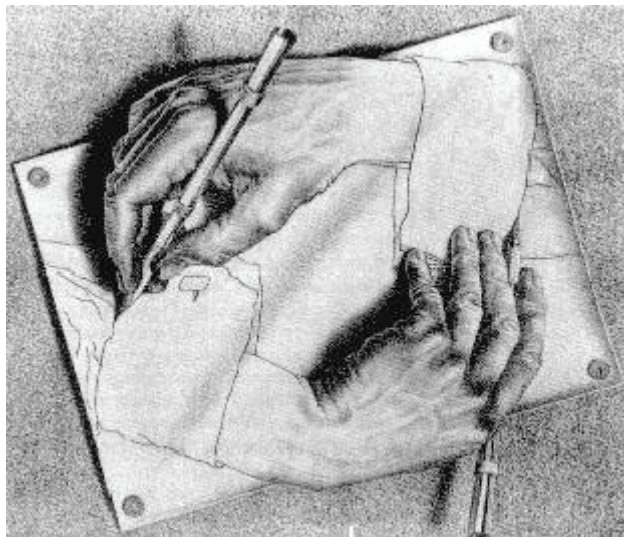


Abb. 1

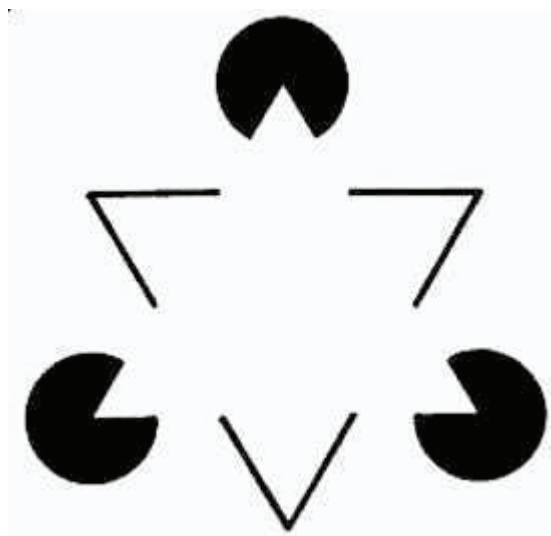


Abb. 2



### **2.2.3 Konsequenzen für pädagogisches Handeln**

Bildungsprozesse zu gestalten, Lernen zu ermöglichen im Kontext von Beziehungen bedeutet: Begründung der Lerngegenstände für alle Beteiligten auf allen Ebenen des Lernens transparent zu gestalten. Lernen und Lehren kann nichts von Dauer voraussagen und entspricht einem didaktischen Wagnis, dem man nur dadurch begegnen kann, dass die am Bildungsprozess Beteiligten an den Entscheidungen beteiligt werden. Die Pluralisierung von Inhalten und Lebensentwürfen erzwingt, Lerner auf allen Ebenen zu befähigen, zunächst die konstruktiven Möglichkeiten des Lernens zu entwickeln, um sie im Laufe des Lebens rekonstruktiv zu nutzen. Eine dekonstruive Einstellung gegenüber eines bloßen Konstruierens sichert dabei kreatives Lernverständnis. Die praktische Relevanz von Rekonstruktionen ist notwendig.

Dozenten und Studenten der Frühpädagogik sollten sich als Forscher mit eigenen Imaginationen, als Künstler mit eigenen Ambitionen und als Mensch mit (un)gewöhnlichen Ansichten verstehen, um andere Menschen – in diesem Fall Studenten oder Kinder berühren und zur Bildung anregen zu können (vgl. Reich 2008).

Für eine die Ablauforganisation eines Studiums kann das bedeuten, starre Zeitkonzepte aufzubrechen und die Zeitplanung auch in die Eigenverantwortung der Studierenden zu geben. Durch ein unflexibles Zeitkonzept, ähnlich der Unterrichtsstruktur der Schulen, wird ein Bewusstsein erzeugt, dass sich Lernen und Bildung nicht an den Interessen der Beteiligten orientiert, sondern äußere Disziplinierung als Maßstab setzt. Eine Öffnung der Räume und eine Methodenvielfalt um Konstruktionen selbst zu erproben oder Beziehungen, wie sie vor Ort herrschen, auf zu zeigen wird dem Anspruch an individuelle Bildung, Anerkennung der Persönlichkeit eher gerecht als feste starre Konstruktionen von Zeit und Raum.

In einer sich stetig wandelnden Gesellschaft müssen sich Bildungsinstitution als bewegliche Systeme verstehen, um den eigenen Ansprüchen an Bildung gerecht werden zu können. Letzten Endes sind auch Institutionen

(nur) Konstruktionen – damit re- und dekonstruierbar.

Aus den konstruktivistischen Grundannahmen kann für die Arbeit von KindheitspädagogInnen in Kindertageseinrichtungen geschlussfolgert werden, dass die Konstruktionsleistungen von Kindern im Vordergrund stehen müssen. FrühpädagogInnen schätzen Konstruktionen, in dem sie sie ermöglichen. Die Kinder sind Beobachter ihrer Kultur und es liegt in der Verantwortung der FrühpädagogInnen ihnen Konstruktionsräume und Mächtigkeit zu geben. Das heißt KindheitspädagogInnen müssen auch wissen, wie sie zur Partizipation an der Konstruktion der eigenen Welt anleiten bzw. sie ermöglichen. Dabei werden die Möglichkeiten der Kinder immer von den eigenen Konstruktionen der FrühpädagogInnen über Kindheit beeinflusst (vgl. Kap. 4).

Die Anerkennung der Konstruktionen der Kinder in ihrer Vielzahl und Vielfalt ermöglicht die Wahrnehmung verschiedener Perspektiven. Sie ermöglicht damit einen demokratischen Prozess, der stärkend auf die Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit wirkt. Indem verschiedene Möglichkeiten des Bildens ausprobiert, verworfen oder hinterfragt werden, wird soziales Interesse und Verhalten gefördert. Lernimpulse wie Neugierde, Kommunikation, Expressionen, Experimente werden unterstützt, indem Kindern Zeit und Raum gelassen wird für ihre Konstruktionen. Die Impulse ermöglichen Selbstgestaltung, Lebenskunstwerke – frei von Nützlichkeit, Status und Erfolg. (vgl. Marr 2003)

### **3. Ästhetik als Herausforderung für die Bildung**

#### **3.1 Ästhetische Bildung und Ästhetische Erziehung**

Nach Wilhelm von Humboldt (1767 -1835) ist Bildung eine Tätigkeit des Individuums. *Alle Kräfte* sollen angeregt werden, um sich entfalten zu können. Durch die *Aneignung der Welt* entfaltet sich das Individuum und deutet bzw. verändert die Welt. Das Ziel ist eine selbst bestimmende

*Individualität* nicht zum Selbstzweck sondern als Bereicherung der Menschheit (vgl. Hentig, 1996). Wenn Bildung eine Tätigkeit des Individuums ist, kann sie nicht von außen bestimmt werden. Sie kann angeregt werden. Was bedeutet das für die Praxis in Kindergärten? Schäfer sagt, dass Kinder die Strukturen, mit denen sie sich die Welt aneignen, selbst konstruieren müssen. Durch die Auseinandersetzung der Kinder mit anderen Menschen und ihrer Umgebung erweitern und differenzieren sich ihre menschlichen Potenziale. Differenzierung kann nur gelingen, wenn neue Erfahrungen mit vorangegangenen verglichen und verfeinert werden können. Die Kinder brauchen die Auseinandersetzung mit der Umwelt, um deuten zu können. Bildung erfolgt also vom Kind aus in Beziehung zu seiner Umwelt. Die Umwelt ist dabei dinglich und personal zu sehen (vgl. Schäfer 2001, S.7).

Die Herausgeber des Buches „Forscher, Künstler, Konstrukteure“ Laewen und Andres (2002) beziehen sich ebenso auf den Begriff der Bildung im Sinne Humboldts. Sie unterstützen das Verständnis von Bildung als eine Aktivität der Kinder. Kinder brauchen demzufolge Raum, in dem sie wahrnehmen, aufnehmen und konstruieren können. Sie brauchen KindheitspädagogInnen, die sie in ihrer Individualität wahrnehmen, aushalten und halten können. Es geht um die Initiierung, Begleitung, Förderung und Gestaltung von Prozessen als individuelle Tätigkeit der Kinder. Bildungsprozesse sind sinnliche Prozesse, in denen Kinder anfassen, berühren, riechen, schmecken, sehen, hören können müssen, um verstehen zu können – vom An-fassen zum Er-fassen. Bildung ist ein sozialer Prozess, der die Interaktion mit anderen braucht. Kinder brauchen Erwachsene. Sie benötigen ihre Unterstützung, Aufmunterung und Anregung. Und Kinder brauchen Kinder für ihre Ko-Konstruktion (vgl. Schäfer 2001, S.10-11).

Aus diesem Grund können Kindergärten eine große Chance für die Entwicklung der Kinder sein. In einer Gesellschaft, die immer weniger Kinder und kaum Großfamilien hat, kommt den Kindergärten eine wichtige Funktion zu. Für KindheitspädagogInnen ergibt sich aus dem Wissen über

kindliche Bildungsprozesse die notwendige Konsequenz über das Lebensumfeld des Kindes informiert zu sein. Ganzheitliche Förderung gelingt nur durch ganzheitliche Betrachtung. Im Verständnis von Humboldt müssen Kindergärten Kinder anregen. Kindern muss ermöglicht werden, die Vielfalt der Kultur ihrer Gesellschaft zu erfahren. Über Sinneserfahrungen und Handeln eignen sich die Kinder die Welt an und machen sich ein „Bild von der Welt“. Sie entwickeln durch diese Aktivität innere Strukturen, auf denen sich ihr späteres Denken und Fühlen aufbaut. Das „Bild von der Welt“ darf nicht als Fotografie verstanden werden, sondern als Konstruktion des Kindes (vgl. Laewen / Andres 2002, S. 40-41). Schäfer, Laewen und Andres stellen damit klar, dass Bildung vor allem Selbst – Bildung ist, die auf der Wahrnehmung, Deutung und Konstruktion der Kinder beruht. Dieser Prozess erfolgt von Anfang an und ist individuell. Kinder ernst nehmen als Konstrukteure ihrer Welt bedeutet, dass Bildung nicht ohne die Kinder selbst möglich ist. Was bedeutet das für die Erziehung von Kindern?

Nach Laewen ist Selbstbildung nicht ohne Erziehung zu deuten (vgl. Laewen 2003, S. 27) . Erziehung ist die Aktivität der Erwachsenen. Diese Aktivität beeinflusst die Selbstbildung des Kindes. Kinder haben Themen und Fragen. „Erziehung als Antwort auf die Selbstbildungsprozesse des Kindes“ (Laewen 2000, S.11) bedeutet Bezug nehmen auf die Themen des Kindes, seine Konstruktionsleistung und auf sie zu antworten. KindheitspädagogInnen stehen vor der Aufgabe, respektvolle Beziehungen zu Kindern aufzubauen, um die Themen und Fragen der Kinder erkennen. Die Lage des Kindes, sich eine eigene Welt von Bedeutungen schaffen zu müssen, muss erkannt und berücksichtigt werden.

Erziehung als Tätigkeit der Erwachsenen kann stattfinden:

- als Gestaltung der Umwelt des Kindes – z. B.: Raumgestaltung, Auswahl und Angebot von Materialien, Raumgestaltung, Schaffung von Zeitstruktur und Situationen.
- und als Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenenem und Kind.

Das beinhaltet, dass Erwachsene in Dialog treten mit Kindern, ihre Themen und Fragen beantworten und ihnen neue zumuten. Erwachsene können Kinder dazu anregen, sich Bildungsziele zu stecken und können dadurch ihre Erziehungsziele verwirklichen (vgl. Laewen 2002, S. 73).

Erwachsene müssen selbst etwas dazu tun, wenn sie von Kindern etwas fordern. Wollen wir Kinder haben, die Freude am musikalischen, theatralen, tänzerischen etc. Ausdruck empfinden, dann brauchen wir entsprechende KindheitspädagogInnen, die nicht nur dieselbe Freude empfinden, sondern die auch die Fähigkeit haben, derartige Prozesse zu organisieren und anzuleiten. Ästhetische Kompetenz muss Pflichtteil im Curriculum der Ausbildung für FrühpädagogInnen sein.

Wenn Kinder sich unterschiedlichen Herausforderungen stellen und sich in vielfältigen Zusammenhängen erproben, lernen sie. In einer komplexen Lernsituation, bildet sich das Kind umfassend. Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge, sowie Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zur Partizipation an gesellschaftlichen Leben und Gestaltung des eigenen Lebens werden so entwickelt und ermöglicht (vgl. Marr 2003, S. 213). Pädagogik erzieht zur Wahrnehmung von Werten und zur Bewältigung von Verhältnissen. Beides muss gelingen, um Kindern zu helfen, ein sinnvolles würdiges Leben zu führen.

Bildung umfasst Aneignung und Gestaltung von Lebenswirklichkeit. Erst Bildung befähigt zur Kunst des Lebens. Werden Fähigkeiten überprüft, die Kinder benötigen, um selbst bestimmt leben zu können, stellt ästhetische Kompetenz eine nachhaltige Schlüsselqualifikation dar. „Bei der Überprüfung, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensstände heranwachsende Menschen in unserer Medien- und Wissensgesellschaft handlungs- und kommunikationsfähig machen, liefert der Begriff der ästhetischen Kompetenz... wichtige Orientierungspunkte für ein zeitaktuelles Konzept von kulturell-ästhetischer Bildung.“ (Sting 2001, S. 60). Ästhetische Kompetenz ist zu verstehen als kommunikativ - handelnde Fähigkeit im Bereich der Ästhetik. Ästhetische Kompetenz ermöglicht die Gestaltung, die Kunst des Lebens. Das sich bildende

Subjekt steht im Zentrum (vgl. Marr 2003a, S. 214).

Ästhetische Erziehung zielt auf die systematische (Aus)Bildung der Aisthetis, der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, gebunden an die Fernsinne Auge und Ohr, an die Nahsinne Tasten, Riechen, Schmecken sowie an den Gleichgewichtssinn. Ästhetische Erziehung erfolgt als Tätigkeit von Frühpädagogen. Dabei steht die Lebenswelt des Kindes und ihre eigenen individuellen Erfahrungen im Mittelpunkt. Wenn davon ausgegangen wird, dass die eigene pädagogische Tätigkeit auch und im Besonderen auf der Grundlage biografischer Erfahrungen definiert wird, dann ist es unerlässlich dass sich zukünftige FrühpädagogInnen in der Zeit ihrer Ausbildung ästhetisch bilden und dazu auch von der Lernumgebung und den darin agierenden Dozenten sowie Kommilitonen angeregt werden. Ohne eigene ästhetische Erfahrungen ist es nicht möglich ästhetisch erziehend wirksam zu werden. Der Kern ästhetischer Bildung und Erziehung sind ästhetische Erfahrungen

### **3.2 Ästhetische Erfahrungen**

*Ästhetische Erfahrungen sind nicht das Mittel zum Zweck der Kunsterfahrung. Ästhetischen Erfahrungen kommt ein Wert an sich zu.*

*(John Dewey)*

Um die Frage nach ästhetischen Erfahrungen im Studium Early Education an der Hochschule Neubrandenburg beantworten zu können, ist es notwendig den Begriff "Ästhetische Erfahrung" genauer zu beschreiben. Ich stütze mich dabei auf Ludwig Duncker, der aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive einige strukturelle und inhaltliche Aspekte der ästhetischen Erfahrung erörterte.

### **3.2.1 Begriff Ästhetische Erfahrung**

Es erweist sich als schwierig die ästhetische Dimension von Erfahrung von Wirklichkeit klar zu umgrenzen und sie von nicht-ästhetischen Erfahrungsweisen abzugrenzen. Ästhetische Erfahrungen sind überall eingebunden in den alltäglichen Lebenszusammenhang, in einem kulturellen Kontext, der wiederum aufgegliedert ist in subkulturell, biografisch und situativ bedeutsame Differenzierungen. Erfahrungsfelder sind oftmals gesellschaftlich und kulturell festgelegt, so dass sie Muster erzeugen, für das Aufwachsen von Kindern, ebenso wie für das Leben der Erwachsenen. Gerade in den ästhetischen Erfahrungen zeigt sich jedoch das Aufbrechen der Muster, das Entdecken des Neuen, Ungewohnten, das Durchbrechen des Alltags und die Sicherung des unverwechselbaren Authentischen.

Wo vielfältige Umgebung ausgewählt und gestaltet werden kann, wo sich Staunen und Unverständliches, Faszinierendes zeigt und es ausgelebt und wiederholt werden kann – da verbinden sich ästhetische Erfahrungen mit dem Bedürfnis mehr zu erfahren, mehr zu verstehen – dem Leben mehr abzugewinnen, als die tägliche Routine. Es verbinden sich die Einlassung auf die Wirklichkeit mit der Verarbeitung dieser Erfahrung und dem Konstruieren neuer Möglichkeiten (vgl. Duncker 1999, S. 9). In diesem Sinne sind ästhetische Erfahrungen konstruktiv zu deuten. Duncker sagt: „In Lernprozessen, die auf Erfahrungen beruhen, werden die Heranwachsenden als Subjekte ihres Lernens angesprochen und beansprucht.“ (Duncker 1999, S. 11) Für diese Prozesse stellt er vier Strukturmomente heraus.

### **3.2.2 Struktur Ästhetischer Erfahrungen**

#### **1. Erfahrungen beginnen mit Sinneseindrücken**

Allerdings ist nicht jede sinnliche Wahrnehmung schon eine Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen macht man da, wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man sich mit Hilfe der Sinne gewahr wird.

Ästhetische Erfahrungen geben somit im ästhetischen Reiz in Verbindung mit der Aufnahme überraschender Eindrücke Anlass zu Korrekturen bisheriger Annahmen von Wirklichkeit. Diese Erfahrung beginnt mit einer ästhetischen Empfindung. Es entsteht eine Art Irritation, die Anlass zum Innehalten gibt und zum Überdenken und Prüfen bisheriger Wirklichkeitskonstruktionen. Das Staunen ist ein Begriff der oftmals an den Beginn ästhetischer Erfahrungen gesetzt wird. Die Sinne werden gebannt auf das was in Erscheinung tritt, ein Innehalten und intensives Aufnehmen dessen, wovon man überrascht ist (vgl. Duncker 1999, S. 11). Das Staunen bedeutet auch ein Hoffen auf etwas Neues, eine lohnende Beschäftigung - „und sei es nur die Erwartung von Genuss und Freude“ (Duncker 1999, S. 12) das Staunen wird oft auch als Ausgangspunkt kindlichen Philosophierens verstanden (vgl. Pohl 1991). Insofern sind ästhetische Erfahrungen, die Studenten im Studium erleben ähnlich der Art wie Kinder sich ihre Wirklichkeit erschließen und welche Deutungen sie konstruieren. Eigene ästhetische Erfahrungen sind eine Möglichkeit Kinder in ihrer Tätigkeit des Spielens und der damit verbundenen Aneignung von Welt besser verstehen zu können. Dieses Verstehen ermöglicht es Bildungsprozesse für Kinder individuell zu gestalten. Ein nächstes Strukturmerkmal bezieht sich auf

## 2. die Formen der Verarbeitung sinnlicher Erfahrungen

Sinnlicher Erfahrungen werden in verschiedenen Formen verarbeitet und reflektiert. Diese Formen beziehen sich auf die sprachliche Ebene, die Sprache der Bilder und der Musik, die Bewegung oder auch auf die szenische Darstellung. Ästhetische Erfahrungen finden in einem Zwischenbereich zwischen Innen und Außen statt und wirken ebenso in beide zurück. Daher kommt in der Verarbeitung dieser Erfahrungen der Symbolwelt ein besonderer Wert zu. Die Zwischenwelt der Symbole ermöglicht dem Menschen gemachte Erfahrungen zu verarbeiten und neue Dimensionen von Wirklichkeit zu entwerfen. Sie ermöglicht dem Menschen seine Spontaneität, Ausdrucksfähigkeit und Produktivität aus zu leben. Sie ermöglicht ihm eine Konstruktion von Bildern, Phantasien, Hoffnungen, Ängsten die der



objektiven Wirklichkeit gegenüber treten. Für das Verständnis von ästhetischen Erfahrungen ist die symbolische Zwischenwelt von großer Bedeutung. Ohne die symbolische Aneignung von Kultur sind Bildungsprozesse nicht denkbar. Die symbolischen Prozesse umfassen hierbei zwei Vorgänge – die Zerlegung und das Arrangement. Dinge werden aus einem gewohnten Alltagsumfeld heraus gelöst und in einen neuen Zusammenhang gestellt. Dadurch werden neue Bedeutungen konstruiert. Vorstellungen und Deutungen treten hervor, die vor dieser Umwandlung nicht sichtbar waren. Erst wenn das Neue in Erfahrungen in den Kontext bisheriger Erfahrungen eingebettet werden kann, wird es deutlich. Dieser Prozess ist kreativ und spielerisch. Daneben ist eine Nähe zu kindlichen Aneignungstätigkeiten wie Erproben, Erkunden, Entdecken erkennbar.

### 3. Ästhetische Erfahrung als Genuss

Ästhetische Erfahrungen umfassen einen komplexen Spannungsbogen, der von der Überraschung über die genussvolle Identifikation, die Einsicht einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht. Ästhetische Erfahrungen lassen neu erleben und bereiten mit dieser entdeckenden Funktion "den Genuss erfüllter Gegenwart," (Duncker 1999, S. 15). Ästhetische Erfahrung „führt in andere Welten der Phantasie und hebt damit den Zwang der Zeit in der Zeit auf; sie greift vor auf zukünftige Erfahrung und öffnet damit einen Spielraum möglichen Handelns; sie lässt Vergangenes oder Verdrängtes wiedererkennen und bewahrt so die verlorene Zeit.“ (Jauß, zit. nach Duncker 1999, S. 15). Identifikation und Distanzierung in der ästhetischen Erfahrung ermöglicht dem Menschen sich vom Druck des Alltags zu entlasten, aber auch bessere andere Möglichkeiten zu denken und zu genießen. Durch die verschiedenen Formen der Verarbeitung und des Erlebens werden der Wirklichkeit auf der Suche nach neuen Erfahrungen neue Erlebnisqualitäten abgerungen (Vgl. Duncker 1999, S.16).

#### 4. Ausdruck im kulturellen Kontext

Ästhetische Erfahrungen lassen sich nicht authentisch in Erklärungen und minutiösen Interpretationen vermitteln, sondern vornehmlich durch vielfältige ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Wo Erfahrungen mitgeteilt werden, wird die Bedeutung, die diese für die Menschen haben deutlich. Ausdrucksformen beziehen sich hierbei auf Gestik, Mimik, Musik, szenische Darstellungen ebenso wie auf Konsum und Kleidungsgewohnheiten. Die individuell bedeutsamen Erfahrungsräume stehen im sozialen Kontext. Kulturformen ermöglichen bestimmte Erfahrungen und blenden andere aus. Die Verwobenheit von Kulturaneignung und Kulturproduktion ist kennzeichnend für Ästhetische Erfahrungen.

Für die frühkindliche Pädagogik ergibt sich das Problem inwieweit sich in einer mediatisierten Welt die Authentizität ästhetischer Erfahrungen behaupten kann (vgl. Kap. 2.1.1). „Die Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt ... führt ... zu einer Verarmung des Bereichs unmittelbarer Erfahrungen. [...] (Sie) verdeckt mehr und mehr die Fähigkeit der Phantasie eigene Erfahrungen zu organisieren.“ (Rolff/Zimmermann 1985, zit. nach Duncker 1999, S.17). Der Rückgang der Eigentätigkeit durch die Mediatisierung des Alltags ist problematisch zu sehen. In der frühkindlichen Pädagogik muss das Wissen über Zusammenhänge und Folgen der Mediatisierung eine Rolle spielen.

Entscheidend für eine erfolgreiche Förderung der ästhetischen Kompetenz von Kindern wird dabei das eigene Verständnis und Erleben der KindheitspädagogInnen von ästhetischen Prozessen sein. KindheitspädagogInnen sind dafür verantwortlich, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, Erfahrungen aus erster Hand zu machen und sich ihrer eigenen Wahrnehmungen und Deutungen bewusst zu werden, sie in einem interaktiven Prozess mit anderen zu schulen, zu gestalten und zu hinterfragen.

## 4. Theater als Ästhetische Erfahrung

*„Theaterspiel hat die Aufgabe...Zuschauer zu einer Wahrnehmungsreise einzuladen, um Unhinterfragtes, zuvor gar Unbemerktes zu überprüfen und zu eigenen begründeten Meinungen zu gelangen.“ (Gitta Martens)*

Theater ist als allererstes eine Form des Spiels. Ein Spiel u.a. mit Texten, Worten, Sprache, Musik, Körpern, Bedeutungen. Was liegt näher als Theater spielen in der Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagogen? Wenn Menschen Theater spielen, findet nicht nur eine gedankliche Auseinandersetzung mit Deutungen, Texten und Konstruktionen statt, sondern die Geschichte, die Form des Theaterstücks wird „zur Grundlage dessen, wofür Dichtung eigentlich gedacht ist, nämlich zur Grundlage einer Erweiterung des Welterkennens im Zusammenhang mit Selbsterkenntnis.“ (Mävers, zit. nach Länsch 2003, S. 259).

Barbara Freedman versteht Theater als „kultur-abhängigen Modus der Inszenierung einer Konstruktion des Realen“ (Freedman, zit. nach: Bleeker, 2009, S. 85) Theater inszeniert die Beziehung zwischen dem Zuschauer und dem, was er wahrnimmt auf der Grundlage kulturell definierter Wahrnehmungsgewohnheiten. (vgl. Bleeker 2009, S.77).

„Der inszenierte Charakter des Bühnengeschehens verführt dazu, das, was wir sehen als Ergebnis dessen zu verstehen was man uns zeigt. Daher erscheinen uns die Hinweise darauf, das wir (als Zuschauer) darin verwickelt sein könnten, was da zu sehen ist, schnell als reine Auswirkung dessen, was „man“ für uns tut; unsere eigene Beteiligung daran, wie wir sehen, was wir sehen bleibt im Dunkeln.“ (Bleeker 2009, S. 79) Was wir sehen oder besser gesagt wahrnehmen ist Ergebnis unserer Interaktion mit Welt. Die Bühne im Theater sind „die Bretter, die die Welt bedeuten“. Von daher ist Theater eine ästhetische Erfahrung konstruktiven Charakters – als Zuschauer und in einer anderen Qualität als Theater Spielender. Das „Theater spielen „ als Bestandteil eines Curriculums der Frühpädago-

gik kann nicht hoch genug geschätzt werden. Es kann Studierenden Raum und Zeit geben, sich unter professioneller Begleitung durch vielfältige Wahrnehmungserfahrungen und Verarbeitungsformen auszuprobieren, selbst tätig zu sein und ein eigenes Bewusstsein in der Interaktion mit anderen zu entwickeln. Für Individuen, die selbständig denken und handeln (müssen), sind diese Lernprozesse unverzichtbar.

Theater ist eine Form des Spielens, in dem reales und fiktives Verhalten gleichzeitig verwirklicht wird. Das ist vergleichbar mit dem Spiel des Kindes, dass in seinem Spiel als Konstrukteur seiner Rolle und gleichzeitig als diese konstruierte Rolle erlebt (vgl. Hentschel 1996, S.142). Die Nähe zwischen Theater spielen und dem Spiel als Tätigkeit des Kindes ermöglicht den zukünftigen KindheitspädagogInnen einen direkten Zugang zu den Verarbeitungsformen des Kindes. Dieses direkte Erfahren ist durch keine andere (Lehr)-Methode zu ersetzen – ergänzt und bereichert werden kann sie durch eine professionelle Begleitung und Reflexion. Das Selbst im Mittelpunkt des Theaters bietet dem Akteur ebenso wie dem Zuschauer die Möglichkeit „zur Selbsterforschung, zum Aufspüren biographisch bedingter Erfahrungen, spezifischer körperlich–seelischer Eigenheiten, abweichender Selbstbilder sowie ungewohnter Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten“ (Weintz 2003, S. 173). Die Möglichkeiten und Erfahrungsfelder des Theaterspielens dürfen dabei nicht als Grenzverletzungen verstanden werden. Entblößungen, die die Identität von Studierenden in Frage stellen, sind zu vermeiden. Besondere Anforderungen sind dabei an die professionelle Begleitung theatralischer und pädagogischer Prozesse gestellt (ebd., S. 353ff.)

#### **4.1 Theater im Studium „Early Education“ der HS Neubrandenburg**

Die Frage danach ob, es ästhetische Erfahrungen im Studiengang „Early Education“ an der Hochschule Neubrandenburg gibt, kann aufgrund der geschilderten Strukturmerkmale von Ludwig Duncker, den angeführten konstruktivistischen Grundannahmen und den Aussagen der befragten

Studenten mit einem „Ja“ beantwortet werden. Der offene Rahmen der Aufgabenstellung gibt Studenten die Möglichkeit selbstwirksam in der Gruppe produktiv zu werden. In den Interviews geben die Studenten ihre Sinneseindrücke, die sie in dem Prozess der Erarbeitung des Theaterstückes hatten wieder. Die ästhetisch geprägten Erfahrungen sind dabei ein Ensemble aus Geschichten, Erinnerungen und Szenen. Die ausgewählten Zitate beziehen sich auf den Prozess der Erarbeitung des Theaterstückes stand. Die Auswahl der Zitate sind auch Ausdruck der Interpretations- und Konstruktionsleistung der Verfasserin dieser Arbeit.

Interview mit A.:

„So es war schon so n bisschen... ins kalte Wasser.“(Z. 21).

„und hat dann so ne so ne eigene Dynamik bekommen.“ (Z. 34-35).

„es war anstrengend am Anfang..aber positiv auch..so wie auch manchmal negativ weil wir uns halt auch auf uns ziemlich irgendwie einstellen mussten weil wir ne ziemlich bunteTruppe waren“ (Z. 38-41).

„dass aus vielen Teilwegen dann so eins wurde..und viele Ideen wurden dann am Ende zu einer und jeder konnte sich da aber auch echt extrem rein bringen..ich glaub das war der so Weg vom vom also dass jeder da auch mit seinem individuellen Denkprozess daran teil hatte.“ (Z. 55-60).

„und das ist dann aufeinander geprallt und darüber zu diskutieren war eigentlich schon ziemlich interessant was dann halt auch jeder damit für Erfahrungen hatte oder...ehm (Pause) äh..wie er an diese Sachen auch ran geht. (Z. 75-78)

Interview mit B:

„und dann saßen wir da im Kreis und dann war das Thema: so wir müssen jetzt mal langsam anfangen, das Theater is gar nicht mehr so weit weg..äh.. wir müssen jetzt irgendwie n Thema finden, an dem wir uns bewegen. Und dann...war das irgendwie..ne ganz schöne Stille“ (Z.8-12)

„ Und dann haben wir da gesessen und hatten wir..äh..sind wir nicht weiter gekommen“ (Z. 28-29)

„Das war nie so, dass das widersprochen wurde oder dass das diskutiert wurde oder so was. Das war irgendwie...man hat sich denn geeinigt und dann war das so..“ (Z. 107 – 110)

Die Aussagen der Studierenden zeigen im Anfang des Theaterprozesses das Erfahren von Unklarheiten, Unsicherheiten und den Zwang, sich mit verschiedenen Konstruktionen innerhalb der Gruppe auseinandersetzen zu müssen, um zu einem Thema zu gelangen. Sie zeigen ebenso, dass die Wege dorthin sehr unterschiedlich sein können. Hier kommt der konstruktivistische Gedanke zum Tragen, dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiert und dass mit der Tätigkeit des Theaterspielens oder mit der Beschäftigung und Erarbeitung von Theaterstücken immer auch das „Akzeptieren verschiedener, nebeneinander möglicher Wirklichkeiten“ verbunden ist (Hentschel 1996, S. 245). Das direkte Erfahren dieser konstruktivistischen Momente in der ästhetischen Praxis erweckt andere Folgen als die Aneignung von Wissen über diese.

Im Prozess der Umsetzung sehen sich die Studierenden vor der Aufgabe ein entsprechendes Bühnenbild zu gestalten bzw. einen Rahmen, der den Inhalt des Stückes unterstreicht. Sie bewegen sich damit in der Welt der Symbole. Wie sind Gefühle darstellbar? Wie gestaltet man ein Märchen, das zerrüttelt ist? Wie spielt man Angst? Wie sieht ein Hexe aus? Wie stelle ich die Veränderung von Raum und Zeit dar? Die Studierenden sind gezwungen, sich in die Welt der Symbole zu bewegen. Dabei stellen sie durch den sozialen Prozess in der Gruppe fest, dass es kulturell gedeutete Symbole gibt. Sie müssen sich in der Gruppe darauf einigen, welche Symbole sie wie verwenden und warum. In diesen Prozessen werden die Studierenden mit den unterschiedlichen Konstruktionen von Welt konfrontiert. In den möglichen Irritationen besteht die Möglichkeit zum Innehalten und Überdenken (vgl. Kap. 3.2.2). Die Offenheit für neue Erfahrungen, eine Erfahrungsfähigkeit ist dabei ein Beitrag, den Theater als Ästhetische Erfahrung zur Identitätsbildung von Studierenden leisten kann (vgl. Hentschel 1996, S. 249).

Damit verbunden ist die Selbstreflexivität als wesentliches Element im Gestaltungsprozess. „Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion setzt vielmehr ein hohes Maß an Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit voraus und verspricht gleichzeitig einen Einblick in die Funktionsweise des Wahrnehmungsprozesses. Die ästhetisch bildende Wirkung des Theaterspielens nähert sich in diesem Punkt womöglich einer ästhetischen Bildung an [...]“ (ebd., S. 250).

Eine professionelle Begleitung dieser Prozesse darf nicht unterschätzt werden. Da auch Studierende eine heterogene Gruppe sind mit den unterschiedlichsten Biografien, Erfahrungen und Lebensentwürfen kann nicht davon ausgegangen werden dass jeder Studierende die Möglichkeiten hat, den Anforderungen des Theaterspielens gerecht zu werden. Diese Gedanken werden im Resümee weiter vertieft.

Die Aufgabenstellung im Modul 6 lautet – ein Theaterstück für Kinder zu erarbeiten. Aufgrund der eigenen Theatererfahrungen und der Antworten der Studierenden in den Interviews ist ersichtlich, dass als Ergebnis dieses Prozesses oft eine Persönlichkeitsstärkung steht. Der empirische Nachweis ästhetischer Empfindungen und Wirkungen fehlt bisher aufgrund ihrer ungenügenden Operationalisierbarkeit (vgl. Weintz 2003, S 303). Daher soll an dieser Stelle auf den Genuss und die verschiedene Formen der Verarbeitung als Prozessstrukturen der Ästhetischen Erfahrung verwiesen werden.

Interview mit A:

„gerade find ich ja durch diese dieses durch dieses spielerische,was wir dort auch gemacht haben, also dass wir uns gelockert haben auch manchmal mit Rollenspielen und zusammen getanzt haben und zusammen gesungen haben und dann in den Proben selber irgendwie zur Lockerung dann irgendwie da so rumgehampelt haben damit wir irgendwie klar kommen. Das war halt schon was Anderes. Und dieses..ja..da ist dieser Funke so übergeschlagen,dass wir da was zusammen kreieren.

(Z. 206-214)

„Dann haben wir uns dann irgendwie rausgeputzt und das war so wie..ja..das war auf einmal so wie Wow! Das ist alles entstanden, das hat man alles gar nicht so gesehen.“ (Z. 285-287)

„und dann während dem Spielen war das halt..tja..war..war cool..war schön, war n Hammer. (Z. 294-296)

„das war so die die Begeisterung für die Sache, die da entstanden ist dann, die so toll war.Und dann war ja...ich mein, ich war auf jeden Fall beflügelt und man wollte die ganze Zeit weitermachen. (Z.379-382)

Interview mit B

„ ja wenn ihr merkt dass die Kinder mit machen, dann ist das noch mal n ganz dolles Hochleben und das war auch wirklich so“ (Z. 388-390)

In den Interviews kommen sehr deutlich die unterschiedlichen Prozesse beider Studierenden zum Ausdruck. Der Ausdruck von Genuss als Freude beispielsweise ist im zweiten Interview bedeutend geringer. Dabei zeigt sich aber nicht nur ein unterschiedliches Erleben sondern auch eine sehr unterschiedliche Prozessqualität, die von einer professionellen Begleitung bestimmt wird. Es wird deutlich, dass die momentane Begleitung nicht leisten kann, was eine Begleitung ästhetische Prozesse leisten muss – die Unterstützung und Förderung der Selbstbildungskräfte. Die Gruppenprozesse gestalten sich temporär schwierig und ohne einen geschützten Raum ist es ein Zumutung für Studierende diese Situation alleine zu lösen. Professionelle Begleitung bedarf nicht nur der fachdidaktischen Qualifikation in Musik und Tanz – besonders braucht sie theaterpädagogisches Verständnis, das auf der Verknüpfung von Basiswissen und dem eigene Handlungswissen basiert. Es ist nicht Anliegen der Verfasserin die bisherige Begleitung zu beschämen oder ihnen die Qualifikation abzusprechen. Sie sind in ihrem Gebiet hervorragende Pädagogen – TheaterpädagogInnen sind sie nicht.



## 4. Ästhetische Erfahrung und Professionsverständnis

Ein Großteil der Arbeit von KindheitspädagogInnen besteht im Beobachten, Dokumentieren, Deuten und Verstehen. In der Gegenwart basieren diese Fähigkeiten oftmals noch auf einer Alltagskompetenz, auf Routine und sogenanntem „Schubladen-Denken“. Die Schlussfolgerungen daraus sind meist Unterstellungen, statt Ergebnisse professionellen Handelns. Beobachten, Dokumentieren, Deuten und Verstehen sind Voraussetzungen um in der Praxis angemessen mit Situationen umgehen zu können. Sie sind Voraussetzungen um den Bildungsprozess eines jeden Kindes individuell gestalten zu können. Das ist die Kernkompetenz und -qualifikation von KindheitspädagogInnen. Diese Kompetenzen sind Bestandteile von Wahrnehmungsprozessen. Die Prozesse sind dabei immer auf die FrühpädagogInnen und das Kind bezogen – wie wirken FrühpädagogInnen auf das Kind? - wie wirkt das Kind auf die FrühpädagogInnen? Für die Arbeit im frühkindlichen Bereich ist es wichtig, Handlungsformen so zu verstehen, wie sie von demjenigen verstanden werden, an die sie gerichtet sind – in diesem Fall das Kind.

Ergebnisse von Bildungsprozessen dürfen nicht zufällig und FrühpädagogInnen müssen sensibilisiert sein für Bildungsprozesse, damit sie sie emotional und kognitiv verstehen können. Die berufliche Identität begründet sich auf die eigene Biografie. Das zu erkennen ist wichtig, um eigenes Handeln verstehen und deuten zu können. Um Bildungsprozesse zu gestalten, ist es notwendig über sie nachzudenken und nach zu prüfen, ob die Arbeit erfolgreich war. Welche Prozesse haben statt gefunden? Was ist das Ergebnis und wie gehe ich damit um? Eine reflexive, fragende Haltung ist Grundlage für die pädagogische Arbeit, um nicht einer Vorurteilslogik zu unterliegen, das zu falschem Verständnis führt.

Um Routinen nicht aufzuliegen braucht es neue andere Denk- und Sichtweisen. Das Denken von KindheitspädagogInnen über Kinder basiert auf den Vorstellungen, die sie von Kindern haben. Und Wissen bedeutet nicht Wahrheit, sondern zeigt den vorläufigen Stand des Denkens. Alles ist rela-

tiv und ist nur so erkennbar, wie der Mensch in der Lage ist, es zu erkennen. Was Menschen für die Wirklichkeit halten ist immer ihre subjektive Konstruktion von Wirklichkeit. Das Sozialverhalten von Menschen sind Konstruktionen von Deutungen. Eine Interaktion kann daher als ein Austausch der nonverbalisierten Vorstellung über das Denken verstanden werden, die wir über das Denken der Anderen haben. Die Anderen sind in der beruflichen Tätigkeit als erstes die Kinder, aber ebenso Kollegen, Eltern und Partner im Netzwerk. Interaktion funktioniert nicht als direkte Reaktion auf das Gesagte. Sie ist eine Reaktion auf die Deutung dessen, was gesagt wurde. Nur mit einem Alltagsverständnis kommen FrühpädagogInnen zu falschen Deutungen, d.h. sie können Kinder nicht verstehen bzw. nur falsch verstehen.

Durch Methoden der Beobachtung und Dokumentation können FrühpädagogInnen Kinder individuell und ganzheitlich betrachten; sie können Theorien aufstellen, hinterfragen und reflektieren. Dem fachlichen Austausch kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Wenn KindheitspädagogInnen Kinder verstehen wollen, so müssen sie alle Bedeutungen dessen, was Kinder in jeglicher Form, Art und Weise äußern, herausfinden. Das ist die einzige Möglichkeit voreiligen Deutungen nicht aufzuliegen. Dafür müssen sich KindheitspädagogInnen davon verabschieden Kindheit nach der eigenen Kindheit zu deuten, denn neue Muster sind für das Deuten wichtig. Wenn KindheitspädagogInnen Kinder nicht verstehen, dann liegt das an der Grenze des kulturellen Verständnisses der KindheitspädagogInnen (vgl. Klusemann 2009). Dieses bedarf einer Erweiterung des Handlungsspielraums von KindheitspädagogInnen.

Ästhetische Bildung, eigene ästhetische Erfahrungen können ein Weg sein – oder ich möchte an dieser Stelle sagen – sie sind ein Weg, ein berufliches Selbstverständnis zu entwickeln, das der Routine widersteht und reflexives Verhalten fördert.

## Resümee

Schon die erste Sichtung der Literatur zum Thema Ästhetik, Wahrnehmung, Ästhetische Erziehung und Ästhetische Bildung ließ ein sehr weit gefächertes Themenfeld erkennen. Der Spannungsbogen reicht dabei von Platons Höhlengleichnis, über die Entwicklung des Theaters als Welttheater, Schriften zur Ästhetischen Praxis bis zur Neubegründung und -definition Ästhetischer Bildung. Ästhetik wird durch die Gesellschaft geprägt, geformt, beeinflusst, definiert und wirkt ebenso in die Gesellschaft zurück. Die damit in Verbindung stehenden philosophischen Erkenntnisse und sich daraus ergebenden neuen Sichtweisen finden im Allgemeinen wenig Berücksichtigung in Wissenschaft und Alltag. Die Gründe dafür mögen vielseitig sein und sind als Thema eine eigene Bachelorarbeit wert.

In der Auseinandersetzung mit der Literatur, den eigenen Theatererfahrungen und den Antworten der Studierenden sollen folgende Thesen zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen aufgestellt werden:

- Im Studiengang „Early Education“ der HS Neubrandenburg gibt es Ästhetische Erfahrungen für die Studierenden
- Diese Erfahrungen haben Einfluss auf das Verständnis des eigenen pädagogischen Handelns
- Durch eigene direkte „Spiel-Erfahrungen“ der Studierenden können u. a. Rollenspiele der Kinder werden verstanden, als das was sie sind –Dekonstruktionen, Rekonstruktionen und neue Konstruktionen von Wirklichkeiten durch Spiel.
- In dem Einlassen darauf kommen FrühpädagogInnen ins Verstehen von kindlichen Aneignungsprozessen. Die eigenen Deutungen können reflexiv behandelt und als Anregung und Bereicherung der kindlichen Wahrnehmung verstanden werden.

- Durch die ästhetischen Erfahrungen im Studium wird ein Bezug zur eigenen Person, zur eigenen Individualität und Biografie hergestellt: „[...] Also, das sind diese diese ja, die Lernprozesse irgendwie..das..ehm (Pause) also wie man sich auch ausdrückt und wie man sich mit seiner Rolle dann quasi vereint oder wie man in diese Rolle rein kommt. Das sind so Prozesse, an den ich irgendwie schon gewachsen bin [...]  
(Transkription des Interviews mit A, Z. 419-423)

In der Arbeit konnte die Frage nach der Qualität der Ästhetischen Erfahrung nicht endgültig beantwortet werden. Es ist jedoch sichtbar, dass die Qualität abhängig ist von den eingesetzten Fachkräften und der zur Verfügung stehenden Mittel. In den Interviews kamen Aussagen zum Tragen, die die Notwendigkeit einer Reflexionsmöglichkeit Ästhetischer Erfahrungen unterstreichen. Es bietet sich daher an, den Prozess des Theaterspielens professionell durch Theaterpädagogen zu begleiten.

Dem bisherigen Verständnis der Ästhetischen Erfahrungen der Studierenden im Sinne von: „Die Studenten spielen wieder Theater“. -muss entgegen gewirkt werden. Diese Haltung verkennt den ganzheitlichen Charakter der im ästhetischen Moment des Theaterspielens liegt und sorgt für eine Banalisierung dessen, was erlebt und konstruiert wird. Wie in den konstruktivistischen Annahmen schon geschildert, entdecken wir auch schon kulturell gedeutete Konstruktionen. Daraus kann man ableiten, dass Studierende immer auch von den vorangegangenen Erfahrungen und Konstruktionen in der ästhetischen Praxis des Theaterspielens partizipieren. Es ist daher unbedingt notwendig, einer Minderung der Qualität in der ästhetischen Praxis entgegen zu wirken

Die - auch und besonders für den Bereich der Frühpädagogik - geforderte Ganzheitlichkeit von Bildungsprozessen findet im Theaterspielen statt. In der konkreten Auseinandersetzung mit einem Thema erlangen Studierende nicht nur einen Gewinn in Bezug auf ihre künstlerischen Fertigkeiten, ebenso in sozialen Kompetenzen wie Verhalten beim Problemlösen, Wah-

rung und Sicherung von Authentizität, Auftreten vor Publikum, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit. Das Eintreten in das Theaterspiel, ein „Sich-Einlassen“ auf Phantasie und Imaginationen, das Erleben theatraler Wirklichkeiten ist ein subjektiver Prozess. Eine gezielte pädagogische Einwirkung ist nicht möglich. Theaterspielen ist eine Möglichkeit, die eigene Handlungskompetenz auszubilden und diese auch in der Realität zu nutzen.

„Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß nicht nur abstrakt um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte – auch seines eigenen-, sondern rechnet mit ihr und handelt demgemäß. (...) Er achtet den Unterliegenden, vermutet einen Rechtskern im Unrecht Scheinenden, rechnet wirklich mit Andersheit. Er lockert die Sperrn eingefahrener Wirklichkeitsauffassungen zugunsten der Potentialität des Wirklichen und entdeckt Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte“ (Welsch 1990, S.76).

„Biografisches Lernen“ als Auseinandersetzung mit der Biografie als soziale Konstruktion von Identität und deren Integration in kulturelle, historische, politische und soziale Kontexte kann dazu beitragen

a) Lernprozesse theatralisch zu gestalten

b) in Theaterprozessen gemachte Erfahrungen in den jeweils individuellen Interessen- Motivations und Gefühlslagen zu thematisieren. Die Reflexion der eigenen Biografie und Analyse fremder Biografien trägt zur Entwicklung einer autobiografischen und einer empathischen Kompetenz bei. Das eigene Leben bewusst gestalten und das fremde Leben verstehend begleiten – darin drückt sich Authentizität von KindheitspädagogInnen ebenso aus wie die Qualität ihrer pädagogischen Tätigkeit. Wenn ein Schwerpunkt des Studiengangs „Early Education“ eine umfassende gezielte Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden ist, dann können die Ästhetischen Erfahrungen im Theaterspiel nicht vernachlässigt werden bzw. unberücksichtigt bleiben. Die Erweiterung der bisher angewandten Methoden, sowie eine professionelle Begleitung und Reflexion des Theaterspiels und ihrer jeweils individuellen Verarbeitung und Bedeutung über den

bisherigen Rahmen hinaus sind notwendig, um auf Dauer die inhaltlich fachliche Qualität des Studiengangs zu sichern. Dabei sollte auch auf die Erfahrung mit der „ästhetischen Praxis“ von Frau Prof. Dr. Ulrike Hanke und Herrn Prof. Dr. Rolf-H. Geller im Studiengang „Soziale Arbeit“ an der HS Neubrandenburg zurückgegriffen werden

## Literaturverzeichnis

Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt am Main, 1986.

Bleeker, M: Visualität als Ereignis. In: Röttger, K./ Jakob, A. (Hrsg.): Theater und Bild. Bielefeld, 2009.

Duncker, L.: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt am Main, 1999.

Fried, L. u.a.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, 2003.

Fthenakis, E. W./ Textor, M. R.: Qualität von Kinderbetreuung. Weinheim, 1998.

Helming, E./ Schattner, H./ Blüml, H.: "Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe" .München, 1997.

Hentschel, U.:Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim, 1996.

Jain, E.: Hermeneutik des Sehens. Frankfurt am Main, 1995.

Klusemann, H.-W.: Kindheit im Wandel. Neubrandenburg, 2003.

Klusemann, H.-W.: Biografie und Gesellschaft. Neubrandenburg, 2009.

Koch, G./ Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow, 2003.

Länsch, M.: Rollenspiel. In: Koch, G./ Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow, 2003.

Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, 2002.

Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Mannheim, 2007.

Marr, S.: Lebenskunstunterricht. Bildliche Aneignung und Gestaltung von Lebenswirklichkeit in der Kindheit. Siegen, 2003.

Marr, S.: Lebenskunstunterricht. In: Panagiotopoulou, A./ Brügelmann, H: Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Opladen, 2003(a).

Otto, G.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze, 1998.

Pohl, K.: Lobpreis des Staunens. In: Ullrich, F./ Hamburger, F. (Hrsg.): Kinder am Ende ihres Jahrhunderts. Langenau, 1991.

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied, 1996.

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied, 2005.

Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. 4. Aufl. Neuwied, 2008.

Schäfer, G. E.: Frühkindliche Bildung. In: Klein & Groß, Heft 9/2001, S. 6-11



Schäfer, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, 2005.

Schmid, W.: Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt am Main, 1998.

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Neuwied, 2003.

Sting, W.: Ästhetische Kompetenz und kulturelle Bildung. In: Kulturpolitische Mitteilungen Heft 94 III/2001, S. 58 -60

Taylor, C.: Das Unbehagen an der Moderne. Stuttgart, 1995.

Weintz, J.: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. 3. unv. Aufl. Berlin, 2003.

Welsch, W.: Ästhetisches denken, Stuttgart, 1990.

Zimmermann, H.: Das ist doch nicht normal!. Neubrandenburg, 2010.

I

## Internetquellen

Bundeszentrale für politische Bildung

Anne Bamford über die Auswirkungen von Kulturvermittlung auf Kinder und Jugendliche und die Schlüsse aus ihrer weltweit durchgeführten Studie „The Wow Factor“.URL:

[http://www.bpb.de/themen/5VOYSU,0,Motivationsfaktor\\_kulturelle\\_Bildung.html](http://www.bpb.de/themen/5VOYSU,0,Motivationsfaktor_kulturelle_Bildung.html)

[Stand 10.07.2011]

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG), URL:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>

[Stand: 10.07.2011]

Hochschule Neubrandenburg: Bachelor of Arts „Early Education - Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter“. Neubrandenburg, 2004, URL:

[http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Early\\_Edu/Studiengang/Kurzbeschreibung\\_Modellstudiengang\\_07.pdf](http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Early_Edu/Studiengang/Kurzbeschreibung_Modellstudiengang_07.pdf)

[Stand: 10.07.2011]

Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), URL:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/kjhg/gesamt.pdf>

[Stand: 10.07.2011]

KMK : Rahmenvereinbarung zur Ausbildung von Erziehern/Erzieherinnen. 28.01.2000, URL:

<http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.pdf>

[Stand: 10.07.2011]

Klusemann, H.-W.: Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Warum? URL:

[http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Early\\_Edu/Studiengang/NovumBildungKlusemann.pdf](http://www.hs-nb.de/fileadmin/SBE/Early_Edu/Studiengang/NovumBildungKlusemann.pdf)

[Stand: 10.07.2011]

URL:

<http://methodenpool.uni-koeln.de/>

[Stand: 10.07.2011]

URL:

<http://www.sozialekompetenz.org/oetsch/publikationen/konstruktivismus.pdf>

[Stand: 10.07.2011]

Abbildungsnachweis

Abb.1: „Hände“ M. C. Escher

<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Meyer/Hypermed/xenia.htm>

Abb. 2: „Kanisza - Dreieck“

<http://www.kfki.hu/~nyikos/3d/kanizsa.gif>

## Abkürzungen

BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
GG	Grundgesetz
HS	Hochschule
KJHG	Kinder und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder
u.a.	und anderem
vgl.	vergleiche

## **Selbständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als die in der Bachelorarbeit angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Neubrandenburg, 12.07.2011

Beate Kroh

I

## Interviews

Die Interviews erfolgten als Leitfaden gestützte Interviews. Die Vorüberlegungen ausgehend von den eigenen Erfahrungen des Theaterspielens bezogen sich auf eine mögliche Strukturierung des Prozesses. Es wurden 3 Phasen herausgestellt:

- die Phase der Ideenfindung
- die Phase der Erarbeitung und
- die Phase der Umsetzung.

Ziel der Interviews sollte eine individuellen Reflexion des Prozesses der Theaterstückarbeit sein – und auch davon nur ein Ausschnitt. Vor den Interviews wurde den Befragten der Forschungsgegenstand erläutert, es erfolgte eine Eingangsstimulation und während der Interviews konkrete Nachfragen. Die Interviews beziehen sich dabei auf eine konkreten Situation – Erarbeitung eines Theaterstücks im Modul 6 – und auf einen genauen Zeitpunkt – 3. Semester des Studiums „Early Education“.

## Zeichenregeln:

.. =	kurze Pause
... =	mittlere Pause
(Pause) =	lange Pause
mhm =	Pausenfüller, Rezeptionssignal
(Lachen), =	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall
C =	Begleiter des Theaterprozesses, Musikpädagoge
D =	Begleiterin des Theaterprozesses, Tanzpädagogin

kursive Schreibweise für den Interviewer  
nicht-kursive Schreibweise für die Antworten

Interview mit A, 23 Jahre, männlich, 6. Semester 2011

Interviewer = I

1. *I: Fangen wir an mit der Frage der Ideenfindung.*
2. **A:** Okay
3. *I: Ich würde dich bitten, dass du versuchst, dich zurück zu*
4. *erinnern an diesen Prozess und mir den schilderst, wie der*
5. *für dich war.*
6. **A:** Der Ideenfindung...wie das Theaterstück entstanden ist?
7. *I: Ja.*
8. **A:**...ehm..ich weiß nicht, das war ja...irgendwie schon von
9. Anfang an klar, dass es so ein Theaterstück gibt. Also, ich
10. find auch, dass das ziemlich...ehm..ziemlich ergebnisorien-
11. tiert so am Anfang war. Wir wussten, wir haben jetzt diesen
12. Musikunterricht im 3. Semester und auch früher oder später
13. kommt's darauf raus, dass wir dann n Theaterstück
14. erarbeiten...und...haben..die ersten...Seminare haben wir da
15. irgendwie nicht viel für gemacht, so immer n bisschen die
16. Richtung und auf einmal hieß es: okay, zwei Gruppen und ich
17. weiß gar nicht ob wir die Gruppen vorher gebildet haben, da
18. kann ich mich auch gar nicht mehr dran erinnern, muss ich
19. sagen, auf jeden Fall gab's dann zwei Gruppen und ab da ab
20. nem gewissen Zeitpunkt...ja sollten wir das erarbeiten, sag
21. ich ma. So es war schon so n bisschen... ins kalte Wasser
22. weil wir dann zu..so...schon zum ersten Mal in dieser Gruppe
23. waren und dann gleich halt so Ideen finden sollten. Und...ehm
24. und dann war das am Anfang auf jeden Fall ziemlich chao-

25. tisch. Irgendwie. Und dann gab's wie immer so zwei drei Leu-  
26. te die so ihre Platten im Kopf hatten und die es dann beim  
27. zweiten Mal mitgebracht haben und dann gab's da ganz viel  
28. Hin und Her und überhaupt und (Pause) viele wussten schon  
29. ungefähr wo's hingeht irgendwie. Viele haben sich dann dran  
30. erinnert gefühlt wie's das letzte Mal war oder so was und das  
31. ist doch so und so. Und manche wollten nur n Baum spielen  
32. (Lachen)...und jo..und dann ist das aber immer irgendwie  
33. komplexer gewordn. Ich weiß nicht zwanzig Leute war'n wir  
34. glaub ich ungefähr...und hat dann so ne so ne eigene Dyna-  
35. mik bekommen, also auf einmal gab's dann irgendwie n The-  
36. ma was allen gefallen hat mit den Gefühlen und wurd dann  
37. immer komplexer und..ja...aber es war schon irgend-  
38. wie..es war anstrengend am Anfang..aber positiv auch..so wie  
39. auch manchmal negativ weil wir uns halt auch auf uns ziem-  
40. lich irgendwie einstellen mussten weil wir ne ziemlich bunte  
41. Truppe waren wo eigentlich fast vielleicht von den zwanzig ir-  
42. gendwie drei vier fünf höchstens fünf Leute schon mal auf ner  
43. Bühne standen..ja..

44. *I: Kanst du dich noch daran erinnern wie die Wege waren um*  
45. *das Thema dann zu finden? Oder gab's da für dich überhaupt*  
46. *erkennbare Wege, die gegangen wurden in der Gruppe?*

47. **A:** Ja auf jeden Fall. Also wir haben halt viel diskutiert und  
48. das war jetzt...also..das waren immer eigentlich ziemlich...po-  
49. sitive Diskussionen in in diesen kleinen Gruppen  
50. dann..und..ehm..und dann haben immer ein oder mehrere  
51. Leute quasi das, was sie gemeint haben oder was sie quasi  
52. schon in die Gruppe gebracht haben, irgendwie zu Hause  
53. bisschen drüber nachgedacht und geschrieben und in die  
54. Gruppe gebracht und das dann vorgelesen und daraus ist  
55. das dann halt..dieser Weg entstanden..dass aus vielen Teil-  
56. wegen dann so eins wurde..und viele Ideen wurden dann am



57. Ende zu einer und jeder konnte sich da aber auch echt ex  
58. trem rein bringen..ich glaub das war der so Weg vom vom  
59. also dass jeder da auch mit seinem individuellen Denkpro-  
60. zess daran teilhatte.

61. *I: Kannst du dich noch erinnern wie du dich dabei gefühlt*  
62. *hast? Oder wie's dir damit ging?*

63. **A:** Mit dieser Wegfindung?

64. *I: Ja.*

65. **A:** ...Ja..also es war...ehm...interessant anstrengend. Also es  
66. war halt..jeder hatte so..ich hatte da so meine Platte im Kopf  
67. wie das werden könnte und überhaupt...und hatte auch ir  
68. gendwie Spaß dran da irgendwas zu gestalten und irgendwie  
69. da kreativ sein zu können und..ehm..und ist dann halt manch  
70. mal schwer wenn man so sagt dass man so ne Platte im Kopf  
71. hat so und alles hat man ja schon sein Theaterstück irgend-  
72. wie im Kopf und wie das ist und alle klatschen und applaudie  
73. ren, aber jeder von denen hatte dann halt so n bisschen..äh  
74. so fast jeder auf jeden Fall irgendwie so sein Ding im Kopf  
75. und das ist dann aufeinander geprallt und darüber zu disku  
76. tieren war eigentlich schon ziemlich interessant was dann halt  
77. auch jeder damit für Erfahrungen hatte oder...ehm (Pause)  
78. äh..wie er an diese Sachen auch ran geht oder was er jetzt  
79. für Rollen spielen wollte war halt auch ziemlich interessant ir  
80. gendwie was dann jeder auch für ne Aufgabe übernommen  
81. hat und...ja..das hat das hat dann Spaß gemacht.

82. Definitiv...Und es war eigentlich find ich schon von Wertschät  
83. zung dann auch im im Laufe der Entwicklung so von dieser  
84. Lernentwicklung in der Gruppe irgendwie von ja von ner  
85. großen Wertschätzung geprägt..ja.

86. *I: Hattest du das Gefühl dass sich alle gleichberechtigt in der*  
87. *Gruppe bewegt oder beteiligt haben oder das konnten?*

88. **A:** ähm..also..im...im Großen und Ganzen ja. Das sind dann

89. immer so Kleinigkeiten.. an denen man gemerkt hat dass viel-  
90. leicht durch diese Aktivitäten doch irgendwie Meinungen un-  
91. terdrückt worden sind oder...irgendwas runter gedrückt wur-  
92. de..das der Person vielleicht nicht so unbedingt so gut tat  
93. und und im nach Hinein fand ich das..also..hab ich dann ein-  
94. fach so n bisschen gehört dass irgendwie so n bisschen über  
95. den einen oder anderen halt so irgendwie so n bisschen was  
96. gesagt worden ist was was dann eher so prozesshindernd  
97. war so was. Also dass im Nachhinein so bisschen ..na der  
98. und der..und halt, komm der Verrückte und irgendwie so was  
99. halt in die Richtung da und das ist dann...schade gewe-  
100. sen (Pause) aber so in der Prozessfindung...konnte schon je-  
101. der so sein sein ja war das schon gleichberechtigt, aber ich  
102. find,das dann wir haben uns dann ja irgendwann für klare Zu-  
103. ständigkeiten irgendwie entschieden. Also da ist es dann hin-  
104. gegangen. Dann hast du ja quasi den Posten übernommen  
105. des Regisseurs und dann war klar okay, wir brauchen auch n  
106. klaren Regisseur, der das irgendwie leitet also auch n Mode-  
107. rator, der irgendwie unsern ja also wie das Drehbuch, aber  
108. auch wie wir jetzt vorgehen, dass wir uns da jetzt nicht so ver-  
109. lieren als Akteure, weil wir ja auch unsere ganzen Prozesse  
110. da hatten, uns in Rollen einzufinden oder oder..dann halt  
111. noch irgendwie Texte zu schreiben und nebenbei noch  
112. äh...dann mit der linken Hand quasi noch das Bühnenbild zu  
113. malen so und das halt in ner extrem kurzen Zeit. So, da war  
114. das schon gut auch so n Moderator zu haben, der...das dann  
115. halt so n bisschen moderiert und in so ner schon in so ner  
116. Demokratie – es konnt ja jeder sagen: ich mach das jetzt  
117. nicht...ich ich hab da kein Bock drauf (Pause). Ja. Und auch  
118. auch X, die halt den Baum spielen wollte hat dann am Ende  
119. kein Baum gespielt,...also diese Freiheit, die hätte auch den  
120. Baum spielen können so das hätt sie immer noch machen

121. können..irgendwie..also diese Freiheit die ich glaube ihr ge-  
122. geben war dass sie das spielen kann dann hat sie aber auch  
123. noch mehr Freiheit für sich entdeckt und dann hat sie auch ne  
124. Rolle dann am Ende auch mit Tanz und keine Ahnung was.  
125. Das fand ich schon cool. (Pause) (Lachen)  
126. *I: Na, als das Thema dann gefunden war, dann kam ja sozu-*  
127. *sagen die Phase der Erarbeitung des Stückes.*  
128. **A:** Als das Thema gefunden war?  
129. *I: Als das Thema gefunden war. Kannst du dich noch an die-*  
130. *sen Prozess erinnern, wie das für dich war und was dort*  
131. *stattgefunden hat ?*  
132. **A:** Also ich find das das Thema ganz schön...n ganz schönen  
133. Prozess durchgemacht hat. Also irgendwann war klar, okay  
134. es geht um...Gefühle, also ne Reise zu den Gefühlen von  
135. zwei Kindern und weil alle Gefühle wichtig sind und das war  
136. unser Thema. Dieses Thema hat irgendwie...ständig noch n  
137. Wandel erfahren auch als wir den Text schon hatten haben  
138. wir uns intensiv immer und das hat bis in der Generalprobe  
139. teilweise noch Änderungen gekriegt. Also das war schon  
140. ständig dieser Wandel..und wie war die Frage nochmal..was  
141. das dann..?  
142. *I: Die Phase der Erarbeitung- woran kannst du dich noch*  
143. *erinnern, als dann das Thema fest stand?*  
144. **A:** Wie woran? Also, was was...  
145. *I: Woran du dich erinnern kannst, wie es dann weiter gegang-*  
146. *en ist, als das Thema feststand.*  
147. **A:** Ach so.  
148. *I: Wie ist es weiter gegangen? Was war das für ein Prozess?*  
149. *Wie Erinnerst du dich daran gefühlsmäßig an diesen*  
150. *Prozess ?*  
151. **A:** Mh.  
152. *I: Was hat der für Spuren hinterlassen?*

153. **A:** (Pause) Ja der hat irgendwie so ne so ne eigendynami-  
154. sche Koordination gekriegt. Also, dass dann..relativ..in ner re  
155. lativ schnellen Zeit jeder auch irgendwie ne Rolle gefunden  
156. hat...die zu ihm passt oder die er gerne machen will wo er  
157. sich ausprobieren konnte und..ähm..auch..ja diese Zuständig-  
158. keiten so n bisschen nach dem was was jeder auch kann so  
159. irgendwie..ja..geordnet worden sind. Also ich war dann ei-  
160. gentlich ziemlich ziemlich froh dass ich dort irgendwie dass  
161. ich dann an dem an dem Text quasi irgendwie mitgeschrieben  
162. hab und so und als ich denn ne den Zettel wo wer was ge-  
163. macht hat, drauf stand Text: Y und A [der Interviewte] da war  
164. ich echt extrem stolz so..irgendwie auf mich noch mehr als  
165. dass ich jetzt irgendwie mitgespielt habe. Und so dieses die-  
166. ses eigene Kreieren war da halt so im Mittelpunkt. Wir kreie-  
167. ren was eigenes und wir machen da jetzt nicht irgendwie n  
168. großes Musical weil's irgend wie pompös ist und darauf ir-  
169. gendwie alle klatschen und die Professoren sehen uns und  
170. finden das toll, sondern das war geprägt von echt so wir ma-  
171. chen das für uns irgendwie...und nich..wir führen das zwar  
172. Kindern vor und die Kinder soll'n da auch n Nutzen von ha-  
173. ben, deswegen ja auch diese ganze Story mit den Gefühlen  
174. und ne Story wo Kinder sich auch rein fühlen können aber  
175. war auch immer so n bisschen ich glaube das hatte auch viel  
176. mit uns zu tun irgendwie dieses Thema, glaub ich..Und das  
177. hat man auch gespürt (Pause) das war halt immer anstreng-  
178. end dann so, weil dann war'n war'n irgendwie..Leute, die ge-  
179. meinsam das ist ja nicht wichtig und jetzt zur Probe gehen,  
180. aber das war total wichtig auch für alle anderen, weil es ein-  
181. fach wichtig war, dass jeder da war irgendwie..und das die  
182. dann nicht kamen und dann da Diskussionen und das war al-  
183. les anstrengend gewesen aber irgendwie immer...positiv. Und  
184. ich kann mich an...kein derben Streit irgendwie erinnern. So

185. dass wir uns da übelst gefetzt haben oder irgendwie gesagt  
186. habe, wenn die nicht mitspielt dann spiel ich auch nicht mit  
187. oder so. Also immer mal so so Reibereien und man kann ja  
188. auch nicht jeden leiden oder aber irgendwie war da schon im-  
189. mer irgendwie so ne so ne Akzeptanz auch. So du spielst  
190. jetzt da ne Rolle und du bist gut und es ist gut dass du deine  
191. Rolle spielst auch wenn ich dich sonst nicht leiden kann aber  
192. das Ding hat irgendwie das war im Mittelpunkt irgendwie.  
193. *I: Woran würdest du das fest machen, wenn du sagst, dass*  
194. *es für uns, für die Gruppe wichtig war, das Thema oder dass*  
195. *es was mit der Gruppe zu tun hatte?*  
196. **A:** Mh. (Pause) So, ich glaub an der Intensität so wie wir uns  
197. damit befasst haben und wie wir da miteinander umgegangen  
198. sind und dass das wir halt dem schon Zeit geschenkt  
199. haben..ehm..und also ich kann das jetzt für mich sagen,  
200. weil..so..das is n Ding – das ist ja immer die Frage ist das  
201. jetzt prüfungsrelevant oder nicht und dieses Ding war ma  
202. überhaupt nicht prüfungsrelevant, so. Und da ging's halt in  
203. der Präsentation geht es um was ganz anderes, also es geht  
204. darum nicht irgendwie für mich im Schauspiel darum sich ir-  
205. gendwie zu verkaufen sondern halt was was zu kreieren so  
206. und ..ehm (Pause) gerade find ich ja durch diese dieses  
207. durch dieses spielerische, was wir dort auch gemacht haben,  
208. also dass wir uns gelockert haben auch manchmal mit Rol-  
209. lenspielen und zusammen getanzt haben und zusammen ge-  
210. sungen haben und dann in den Proben selber irgendwie zur  
211. Lockerung dann irgendwie da so rumgehampelt haben damit  
212. wir irgendwie klar kommen. Das war halt schon was Ande-  
213. res. Und dieses..ja..da ist dieser Funke so übergeschlagen,  
214. dass wir da was zusammen kreieren. Das ist das glaub ich.  
215. (Pause) Und am Ende wusste dann auch jeder so den Text  
216. vom andern. Er wusste auch, jetzt kommt der Einsatz von X:

217. raus jetzt mit dir! Und jetzt kommt die Freude und das und je-  
218. nes und jeder hat jeden dann irgendwie schon für seinen Text  
219. da irgendwie und wenn mal irgendwie bei den Proben dann  
220. äh der nicht da war dann ist der andere schnell eingesprun-  
221. gen so..als..das war so n prozesshaftes Ding, dass das Ding  
222. halt auch am Ende zu unserer Zufriedenheit steht...Ja.  
223. *I: Welche Rolle spielte dabei die professionelle Begleitung,*  
224. *also durch Herrn C und Frau D ? Spielte das eine Rolle?*  
225. **A:** (Pause) Ja...Schon...Also, irgendwie hat sich ja das dann  
226. bei uns so entwickelt, dass..ehm..dass wir eher ne Gruppe  
227. waren, die nicht so viel Gesang hatte oder nicht so viel Lieder  
228. hatte, sondern dass wir eher so schon Musik hatten aber die  
229. hat..haben ja unsere Studenten selber gemacht äh von Gitar-  
230. re und äh von Klavier und Geige..ähm..und das war also wir  
231. hatten so unser eigenes Orchester, was die Musik haben die  
232. selber erarbeitet und selber geschrieben teilweise und des-  
233. wegen glaub ich hat sich Herr C, der aber immer mit Rat und  
234. Tat zur Seite stand,sich aber so n bisschen...rarer gemacht,  
235. sag ich jetzt mal so, weil er ja eher so der Liedersänger ist  
236. und so was und ehm irgendwie Frau D hier so zu diesem  
237. tanzpädagogischen Körpersprachen, also weil wir halt viel  
238. Musik hatten und dann diesem Auszug und Körpersprache  
239. Frau D die halt dafür auch der Spezialist für war hat sich uns  
240. so n bisschen angenähert so. Und es war auch immer so  
241. dass trotzdem Herr C immer für uns da war...auch im organi-  
242. satorischen und und...ja die haben ja uns schon n Rahmen  
243. vorgegeben uns auch immer darauf vorbereitet wer dann  
244. wann das ist und wer da sitzt, wen wir einladen sollen und  
245. das jedes Semester so gemacht hat, aber ihr könnt das auch  
246. anders machen, das war auch immer da.und..und ich erinnere  
247. mich so an die an die Generalprobe halt vor Frau D. Es war  
248. halt einfach wichtig, dass dass Sie ja da war mit ihrem Fach

249. wissen und ihrer Erfahrung einfach, was dieser Prozess auch  
250. gerade für uns bedeutet, weil sie halt auch schon auf der  
251. Bühne stand und ungefähr wusste wie wir uns jetzt fühlen.  
252. So..und dass sie halt auch dabei war bei diesem wichtigen  
253. Moment für mich wie wir halt nach dieser Generalprobe alle  
254. auf dem Boden lagen..so und irgendwie runter gefahren sind  
255. und auf sich selber so irgendwie alle waren so bei sich und  
256. da war sie halt auch dabei so. Das war schon wichtig dass da  
257. irgendwie..ja Menschen dabei waren, die halt auch Erfah-  
258. rungen in dem Bereich haben einfach..und das Tolle ist halt  
259. einfach, dass sie uns immer...die Entscheidungen gelassen  
260. haben also sie haben gesagt, okay das und das und das kön-  
261. nen wir noch einbauen und guck mal hier..und haben uns im-  
262. mer Kniffe gegeben und Tipps, aber nie irgendwie so dass wir  
263. das so machen müssen, sondern dass wir es machen können  
264. und das hat irgendwie..ja..das hat schon ziemlich ziemlich geh-  
265.olfen.(Pause) Ob das jetzt halt zu uns passt oder nicht  
266. auch..und zu dem Stück und überhaupt.

267. *I: Und wie war dann für dich die Phase der Umsetzung und*  
268. *Präsentation? Also, Umsetzung hast du jetzt auch schon kurz*  
269. *was zur Generalprobe – aber Umsetzung jetzt auch inclusive*  
270. *Bühnenbild. Wie ist diese Prozess in deiner Erinnerung? Wie*  
271. *war das mit der Aufführung und danach?*

272. **A.:** Also, bei der Generalprobe hat man dann schon irgendwie  
273. gemerkt dass jetzt irgendwie das Bühnenbild passiert ist,  
274. dass so die kleinen Puzzleteile, die jeder irgendwie, also je-  
275. der hat so seine Puzzleteile mitgebracht und erstmal sich sel-  
276. ber, seine Person als Schauspieler oder oder als Regisseur  
277. und als Musiker hat sich mitgebracht und hat dann aber auch  
278. Gegenstände mitgebracht. So, wo er gedacht g´hat, das  
279. passt zu dem Stück. Hat sich auch entsprechend verkleidet  
280. oder ist so gekommen wie er gedacht hat das passt jetzt und

281. ehm...dann ist das so das ist so n Puzzle geworden halt..hm  
282. so n Mosaik irgendwie und da hat man schon gesehen: krass  
283. so. Hat jetzt so n so n was Ganzes und das war halt dann  
284. ehm..beim Theaterstück selber, bei der Vorstellung halt noch  
285. intensiver. Dann haben wir uns dann irgendwie rausgeputzt  
286. und das war so wie..ja..das war auf einmal so wie Wow! Das  
287. ist alles entstanden, das hat man alles gar nicht so gesehen.  
288. Also, man hat immer nur so irgendwie so sein Brüche gese-  
289. hen für die man zuständig war und dann hat man gesehen  
290. Puh! Das als Ganzes, das passt grade so. Das ist geil gewe-  
291. sen. Und so n paar Sachen hat man dann noch runtergekehrt  
292. wo man gedacht hat, das passt aber überhaupt nicht und das  
293. hat man dann meistens auch im..ja..im großen Einvernehmen  
294. entschieden, dass das nicht geht und so..ja..und dann wäh-  
295. rend dem Spielen war das halt..tja..war..war cool..war schön,  
296. war n Hammer.(Pause) so dann konnte man halt auch von  
297. diesem ganzen Stress den man dann halt davor hatte halt  
298. einfach los lassen und der war dann auch nicht mehr wichtig.  
299. So dann war dieses Ding, was man da halt kreierte hat im Vor-  
300. dergrund...das hat man dann halt auch irgendwie genossen  
301. und teilweise auch durchgezogen und ..ja..irgendwie so.  
302. *I: Und welche Rolle spielten die Kinder bei der Erarbeitung,*  
303. *bei der Präsentation oder auch danach?*  
304. **A:** (Pause) Ehm..also bei der Erarbeitung immer nur so..für  
305. mich auf jeden Fall so aus theoretische Sicht so n bisschen.  
306. Also, wir haben uns immer hinein gefühlt wie könnten die das  
307. jetzt sehen. Oder wie könnten die jetzt auf Sachen..also das  
308. war grade bei mir so, weil ich hab ja auch mit den Kindern ge-  
309. redet..also ich war ja so der die Rolle die irgendwie mit denen  
310. in Kontakt getreten ist und was sage ich wenn die wie reagie-  
311. ren und wie können die reagieren? So..und..ehm..passt das,  
312. gefällt das denen – das war immer so diese theoretische



313. Sicht vom Kind bei der Erarbeitung weil wir da eigentlich nicht  
314. Kinder zu Rande geholt haben und denen gesagt haben, was  
315. gefällt n euch, sondern wir haben halt unser Ding kreiert ir-  
316. gendwie und ham gedacht, ja das könnten könnte den auch  
317. gefallen. Das könnten die auch verstehen und das ist nicht so  
318. nur für uns war das halt nicht nur so wir machen Winni Puh  
319. und tanzen alle und Yeah, dann ist noch La und Thea am  
320. Start oder so, sondern das war halt so, das hatte so ne innere  
321. Komplexität. Und da war'n wir halt immer bei der Frage ver-  
322. steh'n die das? Komm die da mit?..So, immer aus Kinder-  
323. sicht. Und...dann..selber während der Vorstellung hatten die  
324. ja ne eigene Rolle, weil...so diesen (Pause) ehm..sie hatten  
325. natürlich keine Rolle, konnten nicht unmittelbar am Gesche-  
326. hen mitmachen, aber sie konnten schon ihre Meinung sagen  
327. und rein rufen und das war völligst in Ordnung so.  
328. Und...ehm..als ich dann mit denen in Kontakt getreten bin, hat  
329. man halt auch einfach gemerkt wie die dort drinne sind. Also,  
330. dass die da übelst drin war'n in dem in der Geschichte und  
331. das cool fanden und mitgefiebert haben und wenn das mal ir-  
332. gendwie hier hieß die Bösen kommen Bah!..da irgendwie das  
333. voll im Spaß und als dann Y kam..also die haben da echt mit  
334. gefiebert..und das war dann..schon extrem wichtig, dass die  
335. da war'n. Also das das hatte..und die war'n dann auch Teil  
336. von diesem diesem Ganzen. Also die war'n da auch als, ich  
337. sag mal, als sensibelste Zuschauer, die sie nun mal war'n ir-  
338. gendwie,..hatten sie dieses dieses Gefühl dass sie halt alle  
339. so in sich aufgenommen hatten, war dann Teil dieser Dyna-  
340. mik, Teil dieses dieses Prozesses auch. Auch wahrscheinlich  
341. auch die Erwachsenen, die da saßen, haben das aufgenom-  
342. men wahrscheinlich, sag ich ja gar nicht so, aber da war'n  
343. halt auch immer noch so andere...Prozesse mit drinne weil da  
344. saßen unsere Professoren, da saßen so Freunde, da saßen

345. die aus m unteren Semester, die aus m oberen Semester,  
346. also die, die das schon gemacht haben, die die das noch ma-  
347. chen werden und das sind immer noch ganz andere..äh..Be-  
348. findlichkeiten dabei so irgendwie. Also die Professoren fin-  
349. den's dann toll wie wir uns dort gemacht haben, die..äh..Erst  
350. semester gucken Huah! Guck mal so und so war das jetzt  
351. auch bei denen. Die hatten ja auch schon diesen Prozess.  
352. Die Kleinen denken: Oh Gott, oh Gott, oh Gott! Ne? Die ande-  
353. ren, die andere Gruppe saß dann und haben gedacht: ja, jetzt  
354. ham die ein vorgelegt. Ne? So und die Kinder saßen da für  
355. mich auch einfach nur so unvoreingenommen, okay wir krie-  
356. gen da ne Geschichte und ist die cool oder ist die nicht cool.  
357. Den war das ja, den ist das ja scheiß egal ob...ja..wie ich im  
358. Studium bin und sonst und überhaupt. Das war halt über-  
359. haupt nicht wichtig für die und deswegen...war'n die n ganz  
360. ganz wichtiger Punkt.(Pause) Und für die ham wir's ja  
361. schließlich gemacht. (Pause)

362. *I: Gibt es bei dir noch Erinnerungen an die Zeit nach dem*  
363. *Theaterstück, als es vorbei war die Aufführung und auch der*  
364. *Prozess so zu sagen ?*

365. **A:** Direkt nach dem oder so jetzt auf längere Zeit?

366. *I: Beides.*

367. **A:** Beides.(Pause)Also direkt danach ist man halt immer froh  
368. dass die Geschichte halt rund geworden ist, also dass alles  
369. geklappt hat, dass alles cool war und dass des..ja.. dass das  
370. halt die Menschen und die Kinder irgendwie erfreut hat und  
371. dass die da echt Spaß dran hatten...und...man man merkt  
372. dann ja von so Kommentaren die dann so im Umkreis kom-  
373. men wenn dann, also da war'n auch Kids von mir dann dabei,  
374. die dann gesagt haben: Ah, [der Name des Interviewten]  
375. mach doch noch ma das, was du im Theaterstück gemacht  
376. hast..und wenn auch irgendwie Kommilitonen so..so was in

377. die Richtung sage, also nicht: du warst gut, du warst schlecht,  
378. sondern irgendwie so n Spruch da raus zitieren..oder irgend-  
379. wie so was..und..das war so die die Begeisterung für die Sa-  
380. che, die da entstanden ist dann, die so toll war.Und dann war  
381. ja...ich mein, ich war auf jeden Fall beflügelt und man wollte  
382. die ganze Zeit weitermachen und und wir hatten dann erstmal  
383. auch den Plan, dass wir das ja nochmal machen wollen und  
384. alle war'n da super dran, aber halt nicht alle so. Und das war  
385. dann so der Moment, wo man gemerkt hat, okay..vielleicht  
386. auch so n bisschen Ernüchterung. Klar würden wir das gerne  
387. machen, aber nicht alle und dann hat sich das dann halt in  
388. Luft aufgelöst, weil man gemerkt hat, okay die Dynamik die  
389. es hatte, die geht wahrscheinlich nur in dieser großen Grup-  
390. pe, die wir war'n. Wenn wir jetzt als ne kleine Gruppe weiter  
391. gemacht hätten, wär das auch total schön gewesen und das  
392. hätt bestimmt auch ne Dynamik gekriegt,aber es hatte halt  
393. nicht mehr diesen Aufschwung. Also der..äh..die..ehm...die  
394. Vorstellung konnte nicht mehr der Aufschwung für das dann  
395. sein, was dann hätte entstehen können quasi..irgendwie son-  
396. dern das wär n bisschen anders geworden und dann..glaub  
397. ich war'n die Diskussionen vielleicht mir auch teilweise zu an-  
398. strengend, weil wir kein unmittelbares Ergebnis hatten, was  
399. wir durchführen mussten, so wie das ja im im äh..3ten Se-  
400. mester dann ja war.das war klar, wir machen so und das war  
401. vorgegeben, so n bisschen und vielleicht hätte der eine oder  
402. andere da keine Ahnung vielleicht auf halber Strecke aufge-  
403. geben, das weiß ich nicht, kann leider nicht in die Köpfe da  
404. rein gucken, aber so ist es beim beim Theater ja auch so,  
405. wenn man sich dann irgendwann entscheidet, das macht  
406. man, dann ist dann irgendwann, da ist dann die Vorstellung  
407. und dann geht das auch so irgendwie, also ich weiß nicht. Ich  
408. bin da noch so n bisschen unschlüssig, aber auf jeden Fall

409. war's dann nach drei vier Wochen erstmal...leider vorbei..und  
410. immer mal so mal kam's dann wieder auf. Dann spätestens  
411. dann im letzten Jahr, als dann der Jahrgang drunter die, das  
412. Ding gespielt haben und dann kam diese Erinnerung wieder  
413. hoch Ohh! Weißt du noch, wie aufgeregt wir war'n und Ohh!  
414. Guck mal das ist ja auch cool irgendwie so und (Pause)  
415. Ja....Und die Aufzeichnung (Lachen) woll'n alle nochmal ha  
416. ben.(Lachen)  
417. *I: Gibt es Spuren, die diese Erarbeitung des Theaterstücks*  
418. *bei dir hinterlässt oder hinterlassen hat?*  
419. **A:** (Pause) Ja. Also, das sind diese diese ja, die Lernprozes-  
420. se irgendwie..das..ehm (Pause) also wie man sich auch aus-  
421. drückt und wie man sich mit seiner Rolle dann quasi vereint  
422. oder wie man in diese Rolle rein kommt. Das sind so Prozes-  
423. se, an den ich irgendwie schon gewachsen bin und dass ich  
424. halt irgendwann dann kapieren musste dass also ich hieß  
425. auch A in dem Stück, aber das war halt nicht ich sondern ich  
426. war halt n anderer. So und dies hab ich keine Ahnung wie lan-  
427. ge nicht kapiert, so (Lachen) und bis es irgendwann Klick ge-  
428. macht hat so aber ich glaube, dass es geht halt glaub ich auf  
429. jeden Fall bei mir nur, weil ich auch weiß, dass ich glaub ich  
430. ziemlich haptisch veranlagt bin, dass man so was halt erleben  
431. muss, also man muss das einfach erleben und man muss  
432. dann diese Rolle versuchen versuchen, bis es irgendwann  
433. klick macht und weiß ist okay, so geht das. Irgendwie  
434. so...Das ist so n Punkt wo ich gemerkt hab, das macht extrem  
435. viel Spaß und man lernt halt auch..über sich..viel...wie man  
436. auch..ja da kommt ja auch das Schauspielerische dazu. Was  
437. bringt mir Schauspiel..für meine Persönlichkeit, für mein Kör-  
438. per irgendwie? Wie kann ich mich anders bewegen? Weil  
439. man seinen Körper ja extrem bewusster bewegt als wenn  
440. man..ja wenn man man selbst ist. Man ist gerade jemand an-

441.       ders und bewegt sich anders und wenn man sich selbst spielt  
442.       bewegt man sich aber bewusst selbst. Und nicht so n unbe-  
443.       wussten Alltag.(Pause) Ja.  
444.       *I: Und kannst du aus den Erfahrungen mit dem Theaterstück*  
445.       *auch was für deine zukünftige pädagogische Tätigkeit zie-*  
446.       *hen?*  
447.       **A:** (Pause) Also ich hab gemerkt dass ich danach dann äh..ir-  
448.       endwie... bewusster und intensiver so so Rollenspiele im Kin-  
449.       dergarten wahr genommen hab.So, die passieren ja eigent-  
450.       lich täglich, ne, also mal ist irgendwie n Kind n Krokodil oder  
451.       Uah! Ich bin ein Löwe und mal hat einer was andres an oder  
452.       eh, ich bin gar nicht der und der ich bin der andere, so und  
453.       das ist halt alles ehm...Teil von so Rollenspiel und von diesen  
454.       theaterpädagogischen Ansätzen mit. Ich glaube, dass mir das  
455.       bewusster geworden ist. So dass ich dann eher noch mehr so  
456.       intensiver darauf eingestiegen bin und mit denen das ge-  
457.       macht hab. Was wir dann teilweise mein Beobachtungskind F  
458.       zu dieser Zeit, keine Ahnung da sind wir manchmal ne Stunde  
459.       ham wir irgendwie Restaurant gespielt und so was alles. Also  
460.       weil das einfach so viel Spaß gemacht hat und das auch  
461.       dann wichtig war.das hab ich danach gemerkt und ich  
462.       glaube,...dass das auch viel in jedem Fall so dieser dieser  
463.       Rollenspielcharakter und darüber hinaus auch..ne Möglichkeit  
464.       in andere Rollen zu schlüpfen...sowohl für mich als halt auch  
465.       für Kinder extrem wichtig ist und jetzt hab ich halt auch so  
466.       grade...jetzt hier mit unsrer Visions-Waldkindergartenge-  
467.       schichte n bisschen auch die Ideen gehabt, irgendwie so  
468.       ne Bühne im Wald zu bauen wo ne Kiste quasi ist mit nem  
469.       Fun dus, mit Material, wo man halt einfach n Platz hat. Ir-  
470.       gendwie so ne quasi...ne runde Bühne, wo man einfach Rol-  
471.       lenspiele machen kann oder irgendwie so was. Also es be-  
472.       gleitet mich schon immer mal in meinem Alltag, das so n

473. spielerischer Ausdruck erlebbar gemacht werden kann. So  
474. und da arbeiten wir halt gerade an der Umsetzung. Das sind  
475. so n bisschen meine Gedanken.(Pause) Ja.  
476. *I: Gab's etwas, was dir an diesem Prozess gefehlt hat?*  
477. **A:** In dem (Lachen)..  
478. *I: In der ganzen, in dem ganzen Prozess der Erarbeitung,*  
479. *Umsetzung und vielleicht auch..*  
480. **A:** Ja, das Ende. Das Ende hat mir gefehlt. Dass wir zusam-  
481. men nochmal den Film geguckt haben zum Beispiel und uns  
482. noch mal gesehen haben wie wir das gemacht haben. Also  
483. wir haben uns erlebt als unmittelbare Akteure, aber wir ham  
484. uns nicht gesehen als Schauspieler. Wir ham nie so n Film  
485. geguckt über uns quasi, so..also das hat mir gefehlt oder ir-  
486. gendwie wenn ich das nochmal machen würde, also in dem  
487. Stile würd ich glaub ich auch...oder wenn das...noch..bei den  
488. Proben nochmal ne Kamera anhaben oder ein, der das kom-  
489. mentiert, also ein der auch g'rade weiß was in unserem Stu-  
490. diengang wo es um Beobachtung und Dokumentation geht,  
491. g'rade da ein und da ne Lerngeschichte für uns draus zu ma-  
492. chen. Vielleicht auch dass das ich ne Lerngeschichte über  
493. mich schreibe und dann noch über nen andren aus der Grup-  
494. pe. So, wie seh ich mich...jetzt...und wie hab ich mich damals  
495. gesehen? Was hat das mit mir gemacht? Oder dann auch mit  
496. ner anderen Person, also was find ich hat das mit dem ir-  
497. gendwie gemacht. Und das hat mir so n bisschen gefehlt,  
498. also dass man ..dass das so n bisschen pigmentiert hat, was  
499. wir da gemacht haben. Da kann man sich halt doch teilweise  
500. bruchstückchenhaft dran erinnern und in drei vier Jahren  
501. werd ich mich leider noch viel weniger dran erinnern können.  
502. Und dann ist es ja schön, wenn man auf jeden Fall ne Auf-  
503. nahme hat, aber das ist halt immer nur ne Aufzeichnung vom  
504. Ergebnis und ne Aufnahme vom Prozess ist eigentlich noch

505. viel wertvoller. Aber das Ergebnis angucken wär auch schon  
506. mal gut. (Lachen)
507. *I: Spielt für dich auch ne professionelle Begleitung oder*  
508. *Reflexionsmöglichkeit dabei ne Rolle? Also, z. B. ein*  
509. *Theaterpädagoge, der so was reflektieren würde, den Pro-*  
510. *zess oder auch das Ergebnis, als Begleitung?*
511. **A:** Ja. Definitiv, weil ehm..gerade das, was ich eben gesagt  
512. habe, weil...Theaterpädagogen nochmal Impulse geben kön-  
513. nen, glaub ich jedenfalls, ich hab noch nicht mit so viel Thea-  
514. terpädagogen irgendwie zusammengearbeitet, aber ich glau-  
515. be es ist sehr cool Menschen zu geben ,die halt darauf auf-  
516. merksam machen und mit dir darüber reden, was das Theater  
517. spielen halt überhaupt mit dir macht.So, und dass man ein  
518. vom Fach hat,der ma mit dir da auch reflexiv umgeht sowohl  
519. vom spielerischen her, also wie spiele ich, wie...ne?...also wie  
520. mach ich das alles, so drehbuchmäßig und überhaupt aber  
521. auch so was hat das mit mir, als Person zu tun? Also, was hat  
522. das mit meiner Biografie zu tun?Und..das ist ja die Aufgabe  
523. von Theaterpädagogen..auch..mit...tja. Wär eigentlich cool,  
524. wenn jede Kita ein hätte.
525. *I: Möchtest du selbst noch was dazu sagen, was ich jetzt*  
526. *nicht angesprochen hab?*
527. **A:** Nö. Weiß ich nich. Nö.
528. *I: Gut. Danke A.*
529. **A:** Bitte.

---

Interview mit B, 20 Jahre, weiblich, 4. Semester 2011

Interviewer = I

1. **I:** *Beginnen Wir mit der Phase der Ideenfindung zu dem*  
2. *Theaterstück im 3. Semester. Ich würde dich bitten, dass du*  
3. *versuchst dich an diese Situation zurück zu erinnern und mir*  
4. *erzählst an was du dich erinnerst.*

5. **B:** Mhm. (Pause) Also ich weiß, dass wir uns, also ich hab  
6. jetzt das Bild im Kopf in der wir uns in unsrer kleinen Gruppe  
7. in der wir uns geteilt hatten im Musikraum gesetzt haben auf  
8. unsere Stühle und dann saßen wir da im Kreis und dann war  
9. das Thema: so wir müssen jetzt mal langsam anfangen, das  
10. Theater is gar nicht mehr so weit weg..äh.. wir müssen jetzt  
11. irgendwie n Thema finden, an dem wir uns bewegen. Und  
12. dann...war das irgendwie..ne ganz schöne Stille und dann  
13. ham wir überlegt wir gehen wir da jetzt am besten ran und hat  
14. C gesagt: vielleicht sollte man mal gucken wer was kann, also  
15. ob wir uns mehr im musikalischen Bereich bewegen oder  
16. mehr im künstlerischen, was es so für eigen, also wer sich  
17. was zutraut, sag ich mal. Und dann hat jeder gesagt: ja ich  
18. würde auch gerne mal, ich würde spielen oder ich würd eher  
19. n Instrument spielen und ich würd eher nur die Deko machen  
20. wollen und dann hat jeder irgendwie so gesagt was er sich  
21. vorstellen könnte und das, was daraus gekommen ist, dass  
22. jeder eigentlich bereit ist zu spielen..ehm..und dass nur weni-  
23. ge n Instrument spielen und gar keiner gesagt hat, er will nur  
24. für die Deko zuständig sein. Daraus ist das entstanden, dass  
25. wir, dass unsere Gruppe ja jeder gespielt hat. Das war ja bei  
26. den anderen auch nicht so, also in der anderen Gruppe war  
27. das, da ham ja nicht alle gespielt, da haben nur einige sind  
28. die Schauspieler gewesen. Und dann haben wir da gesessen  
29. und hatten wir..äh..sind wir nicht weiter gekommen und denn  
30. ham M. und ich gleich..ehm..irgendwie wieder das Ruder in  
31. der Hand gehabt und ehm...oder wurde uns in die Hand ge-  
32. reicht und dann warn wir, haben wir gesagt: okay dann macht



33. sich jeder zu Hause Gedanken und dann is nächste Woche  
34. sind die dann alle wieder angekommen mit ihren neuen Ideen  
35. und da wurden dann so..ganz..coole kleine Geschichten ei-  
36. gentlich schon erzählt. Jeder hatte so so ne Idee was er ma-  
37. chen möchte und dann..ehm...hat jeder seine kleine Ge-  
38. schichte vorgestellt, die er sich so entweder ausgedacht hat  
39. oder die war an irgendwas anderes angelehnt, an irgendein  
40. Musical was es schon gibt angelehnt und daraus ist dann ei-  
41. gentlich relativ schnell klar geworden, dass es ne Mischung  
42. wird sein sollte aus zwei Sachen, die ehm..also zwei Vor-  
43. schlägen, die gemacht worden sind und dass dann wurde war  
44. recht bald wurde auf der zweiten Sitzung klar um welches  
45. Thema es geht, also dass sich um ein Märchen handeln soll  
46. und dass es irgendwie so was wie ne Verrüttelung von Tatsa-  
47. chen geben soll. Mhm...Genauerer war dann nicht klar und  
48. das wurde dann auch hat dann lange lange Zeit gedauert.  
49. Also, das war so die Ideenfindung, ging, glaub ich, ganz  
50. schnell, dass wir uns da einig warn, weil wir das glaub ich für  
51. ganz wichtig empfunden haben, dass es irgendwie so n  
52. son...Faden gibt, an dem wir uns dann entlang hangeln kön-  
53. nen, so....Mhm (Pause) Dann haben wir (Pause) haben wir  
54. überlegt, was es so geben könnte also was es so für ne  
55. Vorgeschichte geben könnte zu dieser zu diesem Theater-  
56. stück Ehm...es war irgendwie n ganz langwieriger Prozess.  
57. Ehm wir haben nebenbei also einerseits diese Vorgeschichte  
58. uns überlegt, was könnte passiert sein, damit die Figuren sich  
59. verrütteln, also diese Märchenfiguren, dass da n Chaos ent-  
60. steht und..ehm..nebenbei haben wir auch überlegt äh was für  
61. ne Lieder könnte man einbauen weil wir immer diesen diesen  
62. Hintergrund hatten, dass C gesagt hat, man könnte Lieder  
63. einbauen. Und dann haben wir auch noch Lieder gesucht und  
64. ham dann irgendwie blöder Weise glaub ich auch uns noch

65. von C leiten lassen, dass wir jetzt die Lieder durch singen ir-  
66. gendwie oder wir bestimmen, wer da welches Instrument  
67. spielt und dann hat er eine Woche hat dann der das Instru-  
68. ment gespielt, ne Woche danach wusste der schon wieder  
69. nicht, wer dann da jetzt grad die Triangel in der Hand hatte  
70. oder wir wussten schon wieder nicht wo der Einstieg war und  
71. haben uns da glaub ich ganz schön lange drauf, also drauf  
72. festgehalten und ham da viel Zeit mit verbracht mit die Lieder  
73. ein zu studieren und das war dann gar nicht so, also das wur-  
74. de dann gar nicht so umgesetzt, weil wir im Nachhinein ge-  
75. merkt haben: wir können gar nicht da die Triangel benutzen  
76. und noch das Glockenspiel und das noch und das noch, weil  
77. das gar nicht mit unsrer mit unserem Gesamttheater zusam-  
78. men passte, weil immer ganz viel Leute auf der Bühne warn.  
79. Das war immer n totaler Wechsel, dass man gar nicht so  
80. schnell zum Instrument laufen konnte. Und dann wär das  
81. glaub ich n ganz schön mh.. hektische gewesen hinter der  
82. Bühne. So dass wir da so viele Varianten uns überlegt ha-  
83. ben so wann man die Triangel einsetzt und das gar nicht  
84. dann gar nicht letzten Endes gar nicht stattgefunden hat...  
85. Mhm.. (Pause)  
86. *I: Als das so n bisschen klar war, fing dann eigentlich bei*  
87. *Euch schon irgendwie die Phase der Erarbeitung von diesem*  
88. *Stück an, also als ihr überlegt habt-das soll n Märchen sein*  
89. *und n bisschen zerrüttelt? Fing dann diese Phase der Erar-*  
90. *beitung an?*  
91. **B:** Würd ich sagen. Ja, recht bald. Ja, also wie gesagt es gab  
92. noch nicht mal diese Phase, dass es wirklich mehrere Male  
93. warn dass wir diese Lieder geprobt haben die wir nicht ge-  
94. braucht haben und wirklich immer wieder diese Lieder ge-  
95. probt haben, die wir am Ende nicht benutzt haben. Das war  
96. ne recht lange Phase, die ich jetzt da gar nicht einordnen

97. könnte in deine drei Phasen, weil das ja weder Ideenfindung  
98. noch Erarbeitung war, weil es ja letztendlich nicht um, viel-  
99. leicht war's ne Erarbeitung, weiß ich nicht. Es war wahr-  
100. scheinlich ne Erarbeitung, wurde nur nicht umgesetzt, so.  
101. Aber die Ideenfindung an sich dauerte nicht so lange, also da  
102. warn wir schnell eigentlich. weil wir glaub ich auch ne Gruppe  
103. warn..puh..die...teilweise engagierte Leute hatten, wir hatten  
104. auch Leute wenn man den gesagt hat, macht euch mal drü-  
105. ber Gedanken, dann haben die sich Gedanken gemacht, aber  
106. die nicht..so..an ihrer Umsetzung hinterher waren und das  
107. war dann auch alles okay was gemacht wurde. Das war nie  
108. so, dass das widersprochen wurde oder dass das diskutiert  
109. wurde oder so was. Das war irgendwie...man hat sich denn  
110. geeinigt und dann war das so und das war nicht...es war kein  
111. großes Tohuwabo da in unserer. Wir hatten keine Diskussi-  
112. onsrunden oder so was. Das war mehr so gesetzt alles. Es  
113. wirkte sehr man könnte das so machen, ja okay dann ma-  
114. chen wir das so. Hingegen was man bei den anderen gespürt  
115. hat an Kraft was da so bei der anderen Gruppe war das glaub  
116. ich ganz doll so müssen wir das machen, nein so ist wie coo-  
117. ler aber dann müssen wir noch das beachten und das und  
118. das und das und das war bei uns gar nicht. Also das war echt  
119. ne interessante Runde also von den Persönlichkeiten her, die  
120. da waren. Sehr (Pause) ich weiß nicht wie man das sagt, na  
121. so n..wenn man nem Kind sagt: äh, mach die und die Haus-  
122. aufgabe, dann macht es die Hausaufgabe, macht nicht mehr,  
123. macht nicht weniger, aber die Hausaufgabe wird gut gemacht.  
124. So. So war das bei uns.  
125. **I:** *Mhm. Interessant.*  
126. **B:** Ja.  
127. **I:** *Und wie war dann die Phase der Erarbeitung, wenn du dich*  
128. *da zurück erinnerst – gab's da ein bestimmten Ablauf oder*

129. *wie habt ihr das, wir habt ihr dieses Stück für euch erarbeitet*  
130. *wenn du dich mal daran erinnerst ?*  
131. **B:** (Pause) Also es begann ja, wie gesagt, mit den Liedern,  
132. die wir da...lange einstudiert haben und dann ehm ging es ei-  
133. gentlich daran, dass wir uns überlegt haben, wir müssen jetzt  
134. Szene für Szene irgendwie uns klar werden was da so pas-  
135. sieren soll. Ehm..haben dann überlegt, welche Märchen spie-  
136. len überhaupt mit..weiß gar nicht auf wieviele wir uns geeinigt  
137. haben, aber die Märchen haben wir zusammen angeguckt u  
138. gesagt, okay was könnte man vertauschen, also was soll was  
139. soll das Ziel wir haben irgendwie geguckt, wie soll die Vertau-  
140. schung sein und erst dann haben wir geguckt, wie kommen  
141. wir überhaupt dahin. Ehm..und..haben dann Märchen für Mär-  
142. chen im Prinzip erarbeitet indem wir aber wirklich nur grob  
143. gesagt haben das ist das Märchen, das soll mit dem ver-  
144. tauscht sein und so soll die Vertauschung am Ende ausse-  
145. hen, also wir haben nicht mehr, wir haben uns nicht keine  
146. Dialoge, weder Dialoge geschrieben, noch haben wir gesagt  
147. ehm so und so soll das ablaufen sondern nur irgendwie erst-  
148. mal grob zusammengefasst. Das haben wir für jedes Mär-  
149. chen gemacht und dann nebenbei ham wir die beiden ne das  
150. warn auch nicht die beiden – ham wir gesagt, dass es n  
151. Rahmen geben soll, also dass es ein Rahmen so zwei Perso-  
152. nen geben muss, die da durch die Märchen durchführen, weil  
153. es sonst kein Zusammenhang hat. Und dass es das Kind  
154. und den Zauberer, den Märchenvater da, den wir bis zum  
155. Ende kein Namen gegeben haben..ähm..geben muss, der da  
156. durch führt und diese Rahmengeschichte haben wir uns dann  
157. auch noch danach überlegt, was da passieren könnte, aber  
158. auch nur ganz grob..und dann sind wir glaub, also wir hatten  
159. mhm..nicht so ne klare Trennung zwischen Erarbeitung und  
160. Umsetzung weil wir bis zum letzten Tag vor der Aufführung

161. kein ..äh, wie heißt das? - Drehbuch hatten, kein keine Dialo-  
162. ge geschrieben haben. Wir haben am Ende (Pause) relativ  
163. am Ende haben wir erst die Figuren zugeteilt. Also wir ham  
164. alle zusammen was erarbeitet und haben immer über den  
165. Zauberer geredet und erst relativ zum Schluss wurde klar wer  
166. jetzt wirklich der Zauberer wird. Ähm..das war recht span-  
167. nend. Ich weiß nicht also ich persönlich wie gut ich das  
168. fand..ähm ich hab erst überlegt dass das glaub ich schwierig  
169. ist, wenn man da mit dieser, also weil man nicht so viel Zeit  
170. hatte um in diese Rolle rein zu wachsen...mhm..ich hab, ich  
171. war da diejenige die da immer gedrängt hat, dass man da mal  
172. n bissl Figuren fest legt (Pause). Und ja dann war die Erarbei-  
173. tung wirklich so dass wir n groben Fahrplan gemacht haben  
174. und erst als wir dann in das Theaterlabor rein durften. Das  
175. war ja, ich weiß nicht wieviele Wochen das davor war, aber  
176. nicht so so viel vorher. Da ham wir dann geguckt – okay, was  
177. machen wir denn aus den Bedingungen, die da sind? Weil wir  
178. vorher hatten wir ja gar keine Ahnung wie groß ist das über-  
179. haupt und wie sieht das da überhaupt aus. Und außer den  
180. Bedingungen, die da sind, haben wir dann überlegt: okay,so  
181. könnte das sein und dann ham wir einfach durchprobiert und  
182. haben dann bei ersten Mal, da haben wir dann gesagt: na,  
183. vielleicht müsste man da noch was ändern, dann spielen wir  
184. das noch mal durch, die einzelnen Szenen dann im Prinzip.  
185. Und das fand ich sehr schwierig, weil als wir dann die Leute  
186. zugeteilt hatten war klar, in der einen Szene sind z. B. nur  
187. Wolf, Rotkäppchen, Hexe und Mädchen und Zauberer auf der  
188. Bühne und dann hatten die anderen nichts zu tun, haben  
189. auch nichts getan. Das war irgendwie..mh..da fand ich, die  
190. hätten dann noch dabei sein müssen und hätten für die ande-  
191. ren mit überlegen müssen, gucken müssen von Außen, wie  
192. wirkt das. Das hat mir manchmal sehr gefehlt, dass sie

193. okay ich bin jetzt als Schneewittchen grad nicht auf der Büh-  
194. ne, also bin ich als Schneewittchen grad nicht auf der Bühne,  
195. so nicht dabei gewesen in diesem Prozess. Wenn dann ge-  
196. sagt wurde: So, Schneewittchen muss jetzt auf die Bühne,  
197. dann war ich aber auch, dann bin ich auch auf der Bühne.  
198. Das fand ich sehr schade..ähm.. so dass wir wie gesagt diese  
199. Erarbeitungsphase...sehr un undetailliert..also sehr, wie heißt  
200. n das ? ungenau..war das glaub ich.  
201. *I: Mhm.*  
202. **B:** Angenehm, also es war nicht dass ich jetzt gedacht hab:oh  
203. Gott das Chaos und was soll das werden. Weil ja jeder hat  
204. sich in seine Szene reingedacht und das war auch gut, also  
205. man war..man wusste dann die meisten von uns hatten ja nur  
206. ne kurze Szene, in der sie hier auf der Bühne waren. Nur  
207. Zauberer, Mädchen und Hexe warn ja durch das ganze Pro-  
208. gramm durch. Und die haben sich echt in ihre Rolle da, in ihre  
209. Situation gut reingedacht und eingefühlt und waren da voll  
210. dabei und dann haben wir dann auch nochmal ne Erarbei-  
211. tungszeit gehabt, wo jede Szene sich zusammen getroffen  
212. hat, also die Wolf und Rotkäppchen habne sich zusammen  
213. gesetzt und die Zwerge und Schneewittchen haben sich zu-  
214. sammen gesetzt, so dass sie für sich nochmal so ne kleine  
215. Gruppe wurden und noch n bißchen darüber geredet haben,  
216. wie das ablaufen könnte. Mh..un dann auch kleine Dinge ver-  
217. ändert haben ohne dass sie die große Gruppe gefragt haben.  
218. So dass haben die für sich entschieden..Ja..das war die Erar-  
219. beitungs...phase..glaub ich.  
220. *I: Und welche Rolle spielte die professionelle Begleitung in*  
221. *dieser Phase? Also professionelle Begleitung meint jetzt*  
222. *Herrn C und Frau D.*  
223. **B:** Also,.. Frau D. Hat (Pause) also wir haben den das beiden  
224. vorgestellt. Wir haben uns, glaub ich, getroffen und dann ha-

225.       ben wir den erzählt was wir uns ausgedacht haben. Und dann  
226.       hat glaub ich die beiden recht eindeutig gesagt bekommen  
227.       oder gemerkt wieviel sie da drin stecken und wieviel sie nicht  
228.       drin stecken – also dass wir gesagt haben, okay, wir wolln da  
229.       da da da irgendwie n Tanz haben und dann hat sich Frau D  
230.       absolut gewusst: okay jetzt bin ich dran und ich muss jetzt für  
231.       die Situation mit den Leuten was erarbeiten. Also z.B. war  
232.       klar, dass wir n Tanz haben wollen mit Schneewittchen und  
233.       den Zwergen und dann wusste sie auch, okay ich muss jetzt,  
234.       also sie hat glaub ich ganz klar gesagt bekommen, was sie  
235.       jetzt machen soll. Un dann ham die sich auch getroffen  
236.       Schneewittchen und die Zwerge und dann ham die sich n  
237.       Stück ausgesucht und ham sich dann Äh n Tanz überlegt zu-  
238.       sammen mit Frau D und haben das dann einstudiert. Und das  
239.       hatten wir dann noch mit mehreren Leuten. Also ich z.B. als  
240.       Hexe auch noch ähm.. von ihr ach ne das war dann zum  
241.       Schluss, beim Schlusstanz das haben wir auch noch mal ge-  
242.       troffen und da hat jeder im Prinzip nochmal gesagt bekom-  
243.       men: du du und bewegst dich da so und du bewegst dich da  
244.       so und du so und dann machen wir das. Und das ham sie  
245.       dann einstudiert mit denen. Das war so Frau D' s Aufgabe,  
246.       dass wir ihr gesagt haben: für diese Situation brauchen wir  
247.       was und dann haben wir was überlegt und von C. das war  
248.       (Pause) mh..ja da haben wir uns ja die Lieder, für die Lieder  
249.       entschieden. Als für uns unsere Märchen klar waren , haben  
250.       wir uns die passenden Lieder raus gesucht zu den Märchen  
251.       und da hat er – ja er hat sehr seine Aufgabe so gesehen,  
252.       dass er mit uns zusammen die Begleitung mit den Beglei-  
253.       tungsinstrumenten macht und bis nachher klar wurde, das  
254.       geht gar nicht und dann ham wir mit ihm glaub ich (Pause)  
255.       recht...wenig zusammen gearbeitet. Ja, weil nämlich, ach ja  
256.       das war so, dass wir hatten ja immer diese vier Stunden am

257. Dienstag und die ersten zwei Stunden sollten wir ja mit  
258. den..Moment wir war n das..die ersten zwei Stunden sollten  
259. wir alleine machen un die letzten zwei...ach so die ersten  
260. zwei ham sich immer überschritten mit der anderen Gruppe,  
261. also wir ham in zwei Räumen nebeneinander parallel und die  
262. andere Gruppe hat C ganz doll in Anspruch genommen und  
263. dadurch hatten wir ihn gar nicht so wirklich hatten ihn wenn  
264. dann nur in den letzten zwei Stunden und da aber auch nicht  
265. so viel. Also wir haben, weil die andere Gruppe hat in sehr  
266. beansprucht, dadurch ham wir ihn wenig gehabt und ham ihn  
267. auch, also sind damit gut klar gekommen. Er hat zwar unsere  
268. Begleitung gemacht. Wir haben ihm Lieder gesagt, die spie-  
269. len soll auf dem Klavier, wir ham die zwei drei mal durch ge-  
270. sungen die Lieder mit ihm, aber letztendlich hatte erst bei der  
271. Genralprobe als dann das Licht dazu kommt, da hat er biß-  
272. chen was zum Licht gesagt, wie man das Licht machen könn-  
273. te und da hat Frau D auch noch mal rauf geguckt und hat ge-  
274. sagt, äh wie wir wirken und wie wir noch ausdrucksstärker  
275. sein könnten, aber mit dem Theaterstück an sich haben sie  
276. wenig zu tun gehabt. Also, was inhaltlich anbelangt...Ja.  
277. *I: Und wie wie hast du dich in der Phase gefühlt?*  
278. **B:** In der Erarbeitungsphase? Mhm (Pause) Ja wie gesagt,  
279. ich hab immer darauf gedrängt oder gehofft, dass wir bald  
280. mal Personen festlegen, dass ich endlich mal mich in ne Rol-  
281. le reindenken kann, weil ich mich so gefühlt hab – also ich  
282. hab mich so von Außen darauf guckend gefühlt. Ich hab mich  
283. nicht als da Teil des Theaterstückes gefühlt, weil ich natürlich  
284. auch jetzt, dadurch dass ich nicht wusste welche Rolle be-  
285. komm ich dadurch konnt ich auch kein Kostüm, mir noch  
286. nichts zum Kostüm überlegen irgendwie und ich finde, so  
287. wenn man sich das Kostüm überstreift, dann streift man sich  
288. so doll die Rolle über. Dann ist man auch wirklich da drin in



289. der Rolle. Und wenn man da Überlegungen macht und  
290. nicht das Kostüm an hat, dann find ich das ganz schwer mich  
291. da rein zu denken und mich da als die Rolle zu sehen und ich  
292. hab ich immer so als von Außen Beobachter empfunden bei  
293. der Erarbeitung. Und bei mir war das auch noch ganz interes-  
294. sant die Rolle der Hexe die kam erst ganz spät also recht am  
295. Ende dazu und das war so dass klar war welche Märchen,  
296. es war klar, dass n Mädchen durch kommt und dass sie ver-  
297. zaubert wird un dass sie träumt und das war alles schon klar  
298. und dann ham wir gedacht, jetzt müsste noch irgendso n  
299. Running Gag da rein, so der immer wieder da rein kommt und  
300. wieder rein kommt und wieder rein kommt und ich weiß nicht  
301. mehr wer das gesagt hatt, aber wir saßen da in so ner Runde  
302. auch nicht auf Stühlen und da hab ich gedacht: Ja, genau das  
303. hat gefehlt an dem Theaterstück. Das da noch mal irgendwie  
304. was was Spaßiges wiederkehrendes passiert, weil sonst wär  
305. das so wie so ne Abhandlung gewesen und ich fands sowieso  
306. toll und hab so doll gemerkt, dass das irgendwie gefehlt hat,  
307. dass ich sofort gesgat habe: Oh, die wär ich gern – so die  
308. Hexe oder diese – es war damals noch nicht klar, was es  
309. wird, aber diese Figur, die da rein kommt. Un da hbane auch  
310. alle einstimmig gesagt: Ja, so wie du hier begeistert warst  
311. von dieser Rolle, war das ganz klar, dass du das sein wirst.  
312. Egal was es wird du wirst , egal was es für ne Figur wird, du  
313. wirst diese Figur, die da immer wieder reinkehren würde, weil  
314. du so viel Begeisterung dafür gezeigt hast. Und erst ab dem  
315. Punkt hab ich mich auch wirklich richtig verbunden gefühlt..  
316. mit dem Theaterstück und als ich dann ne Person hatte, ich  
317. wußte, da kann ich mich dann reindenken und überlegen,  
318. was zieh ich denn an und da gings mir irgendwie gut damit.  
319. Ähm, Ja in der Erarbeitungsphase am Anfang wo wir diese  
320. Lieder geübt haben, fand dich das ganz katastrophal, ganz

321. ätzend und dann auch..ne dann ham wir da diese Lieder ge-  
322. übt, dann kam: ja machen wir das in dieser Zeile die Triangel  
323. oder zweimal oder einmal nur und wie hört sich das denn an  
324. und das ist schief und das passt nicht zu dem und... und dann  
325. fand ich das ganz schlimm und danach wusste das keiner  
326. mehr, Dann hab ich gesagt: okay, dann schreib ich das jetzt  
327. auf, wenn ihr das wirklich so haargenau haben wollt, dann  
328. müsst ihr euch aber auch merken wer das macht und derjeni-  
329. ge muss sich das aber dann auch aufschreiben, weil wenn  
330. das wirklich so wichtig ist. Und dann hab ich da das alles auf  
331. geschrieben und ne Woche danach wurd es dann total ver-  
332. worfen und dann gar keine Instrumente mehr..ja das fand ich  
333. ganz ganz anstrengend  
334. *I: Und zu der Phase der Umsetzung, der Aufführung, davor*  
335. *und danach – würde ich dich bitten, dass du dich nochmal an*  
336. *diese Zeit erinnerst und mir sie schilderst.*  
337. **B:** (Pause) ich glaube ich würde..oder wichtig für die Aufführ-  
338. ung war dann die zwei Male, die wir in dem Theaterlabor an  
339. sich geübt haben. Da warn wir einmal am Sonntag und ein-  
340. mal am Montag Abend. Sonntag den ganzen Tag und dann  
341. Montag Abend und Dienstag war ja die Aufführung und das  
342. war glaub ich, ganz wichtig, dass man in dem Raum ist und  
343. das war -man hatte das Gefühl, dass auch die anderen an-  
344. gekommen warn, also ich hatte das Gefühl, dass sie ange-  
345. kommen waren. Ich hatte dann auch das erste Mal das Ge-  
346. fühl, dass sie auch wirklich Lust darauf haben, weil sie da  
347. auch alle was mitgebracht haben und sich Anzihsachen  
348. überlegt haben und da fand ich das ganz angenehm und ich  
349. fand das ähm wie dann auf einmal das da war und alle was  
350. auf die Bühne gebracht haben und dann brauch so n bißchen  
351. am Anfang das Gefühl von Zusammenhalt irgendwie in der  
352. Gruppe, obwohl (Pause) obwohl immer noch nicht, also es

353. war ja nun nicht die ganze Gruppe, einer von uns ist ja ausge-  
354. stiegen, der hatte kein Bock mehr hat aber nie darüber gere-  
355. det, hat nie gesagt, dass er nicht mehr kommt, der war ein-  
356. fach weg. Also das war also mit anderen hat er darüber gere-  
357. det nachher aber er hat uns nie gesagt: ich hör jetzt auf. Ich  
358. hab keine Lust mehr darauf oder so. (Pause) Das war natür-  
359. lich immer auch im Gespräch. Immer mal wieder fiel sein  
360. Name und ob der nochmal und was ist mit dem los? Aber  
361. es war dann doch bei der Aufführung, besonders bei der Ge-  
362. neralprobe abends so ein Zusammengehörigkeitsgefühl und  
363. Aufregung und ich hab gedacht: es wird alles total toll und  
364. jeder hat sich in seine Rolle rein gefunden und ganz span-  
365. nend wars dann am dem nächsten Morgen wo es dann wirk-  
366. lich darum ging: Jetzt, ne jetzt. Ich hab auch gedacht jetzt  
367. wird jeder geschminkt und jetzt zieht jeder sein Kostüm an  
368. und dann war ich ganz aufgeregt und hab mich darauf gefreut  
369. und dann ham die Leute gesagt: Ne also ich bin ein Zwerg und  
370. ich hab auch ne Zwergenmütze auf, aber schminken, das  
371. mach ich nicht. Ich möchte keine Fremdkörper in meinem Ge-  
372. sicht und auch Schneewittchen wollte das nicht äh weil sie  
373. ist ja dann verrußt gewesen in der Geschichte, weil sie vom  
374. Bergwerk kam und ja, das ist ja ganz nett, dass sie Schnee-  
375. wittchen ist, aber Ruß möchte sie nicht im Gesicht haben.  
376. Und der nächste wollte dann auch kein Schminke, Also  
377. Schminke war irgendwie so komplett, dass das nicht geht.  
378. Und hab ich dann gedacht. So, Mensch schade..irgendwie..  
379. war dann meine Euphorie wieder vorbei..hab ich gedacht...  
380. vielleicht doch nicht..Aber die vier fünf Leute, die Spaß daran  
381. hatten sich zu schminken und auch sich darein gedacht ha-  
382. ben und versucht haben die anderen zu überreden, wir hatten  
383. dann doch unseren Spaß. Wir haben dann auch uns darauf  
384. gefreut und uns nochmal um so mehr geschminkt

385. (Lachen)..Ja, dann war die Aufführung, das war ganz toll, weil  
386. die Kinder ja ganz toll mitgemacht haben. Das war ganz ganz  
387. krass..und alle mit denen ich vorher geredet hab, die gesagt  
388. habe: ja wenn ihr merkt dass die Kinder mit machen, dann ist  
389. das noch mal n ganz dolles Hochleben und das war auch  
390. wirklich so..also als die Kinder ganz aufgeregt waren und es  
391. schien so als hätten sie alles verstanden und haben sich total  
392. darein gedacht und haben mit mir als Hexe ja noch viele ganz  
393. tolle Vorschläge gemacht. Da war es glaub ich ganz cool,  
394. dass ich die Kinder kannte..die meisten Kinder kannte ich und  
395. die meisten ham mich auch erkannt..also das war auch noch  
396. mal..Aber.. es war echt..cool. Und direkt nach der Aufführung,  
397. doch das war schon schön. Das war schon das Zusammen-  
398. gehörigkeit, aber nicht komplett Es waren nie alle dabei, z.B  
399. als wir nachher noch in der Garderobe noch gesessen und  
400. getrunken haben..einige mussten unbedingt los und hatten  
401. gar keine Zeit. Ich glaube das viel, dass man sich so n Bild  
402. von sich aufgebaut hat von sich und dass man so ist – weiß  
403. nicht wie ich das beschreiben soll..sobald man in ne andere  
404. Rolle schlüpft auch so mit Schminken gibt man von sich et  
405. was preis, das man sonst im Alltag gut verstecken kann und  
406. immer wegdrücken und sich geschützt halten kann..da kommt  
407. man nicht raus..vielleicht..man gibt schon viel Preis von sich,  
408. indem man Theater spielt..oder in dem man..oder andere Din-  
409. ge von sich Preis als im Alltag. Und wenn man beobachtet  
410. welche Studenten das sind, dann sind das auch also dann  
411. sieht man auch gewisse Parallelen wenn man die in der Vor-  
412. lesung beobachtet oder im Seminar beobachtet..also sind  
413. nicht die immer unbedingt zu allem was sagen und ihren  
414. Senf dazu geben müssen und die auch mal widersprechen.  
415. Und die auch im Seminar nichts von sich preis geben..ja.  
416. *I: Gibt es bei dir Spuren, die diese Erarbeitung, dieses Erleb-*

417. *is Theaterprozess hinterlässt bei dir? Wo du für dich so sa-*  
418. *gen kannst, das ist durch diese Sache entstanden.*  
419. **A:** (Pause) Also ich hab auf jeden Fall nochmal neu oder  
420. wieder neu das Theaterspiel oder Rollenspiel an sich ent-  
421. deckt, so. was das bedeutet und was das für n Unterschied  
422. macht einfach mal in so ne Rolle rein zu schlüpfen..und wie  
423. krass man dann auch auf sich selber gucken kann. Z. B.ähm  
424. hat mir das auch grad neulich dass wir n Rollenspiel gemacht  
425. haben und zwar ham wir warn wir in dem Rollenspiel warn wir  
426. unser persönlicher Trainer und da ham wir im Prinzip über  
427. uns geredet was wir mit uns so gemacht haben und wie wir  
428. mit uns umgehen und das war so interessant und das hat mir  
429. auch nochmal so doll gezeigt wieviel Energie oder wieviel Un-  
430. terschied das macht, wenn man wenn ich von mir rede, wenn  
431. ich sage: Ja aber mach das mal so und so oder wenn ich  
432. sage: ich mach das oder ich fühl es so und so. Das man viel  
433. viel mehr erzählt oder wahrnimmt wenn man so darüber  
434. nachdenkt als wenn man es von außen anguckt. Ja, das ist  
435. mit dem Theaterspielen noch mal angeregt worden bei mir.  
436. Und dann hat das..gruppensdynamisch hat das bei mir bewirkt  
437. dass mir einige Menschen oder dass ich bei einigen Men-  
438. schen noch mehr Angst davor habe, wenn die in die Praxis  
439. kommen, dass sich da mein mein Gefühl bestätigt hat, wie  
440. ich die so wahr nehme. Mit einigen hat so so n Knoten..gelöst  
441. ..die hat man anderes kennen gelernt und jetzt geht man mit  
442. den ganz anders um und kann ganz andere Themen mit den  
443. bereden als vorher (Pause) Was ich grad am Überlegen bin,  
444. ob das..also ich weiß nicht mehr wie unsere Gruppe zusam-  
445. men gekommen ist, wie wir uns eingeteilt haben aber es war  
446. auf jeden Fall so, dass schon so kleine Grüppchen die es ja  
447. gibt zusammen waren in unserer Theatergruppe und wäre  
448. das nicht gewesen, wären da die Grüppchen auch mal ge-

449. trennt gewesen, dass da noch mehr Kontakt miteinander ge-  
450. wesen wäre dann..weil man nicht in diesen Grüppchen ge-  
451. fangen ist..(Pause) Was hat das noch mit mir gemacht?..  
452. Ich hab von vielen nochmal gesagt bekommen, wie ich wir-  
453. ke, also wie mein..wie ich auf der Bühne wirke..wie ich mich  
454. bewege und wie das auf andere wirkt. Das fand ich sehr inte-  
455. ressant. Also nichts, was mich doll überrascht hätte, aber es  
456. hat mich schon nochmal bestätigt so..in seinem Selbstbild-  
457. nis..das fand dich spannend.

458. *I: Und welche Rolle spielten die Kinder bei der Erarbeitung*  
459. *und auch danach?*

460. **A:** Bei der Erarbeitung?

461. *I: Spielten sie eine Rolle?*

462. **A:** (Lachen) Ne (Lachen) ich überleg grade... gar  
463. nicht..also..die andere Gruppe hat gesagt: ja wir müssen un-  
464. bedingt die Vorschulkinder für unser Projekt haben, weil die  
465. da irgendwas..machen mussten..keine Ahnung. Ist das für  
466. euch okay, wenn ihr die Kindergartenkinder kriegt? Und da  
467. ham wir irgendwie so .hm also das war komplett aus unserm  
468. Fokus raus. Jo. Ne. Also ich für mich hatte sie gar nicht. Auf  
469. der Bühne war es dann ein Kick, ein antreibendes Mittel aber  
470. vorher gar nicht.Im nach Hinein wurde ich von vielen Kindern  
471. angesprochen und die haben auch noch viel darüber geredet  
472. mit Erziehern und in den Familien

473. *I: Kannst du aus den Erfahrungen jetzt mit diesem Theater*  
474. *stück etwas für deine berufliche Tätigkeit ableiten?*

475. **A:** (Pause) Für meine oder für allgemeine?

476. *I: Für deine.*

477. **A:** Für meine. Mhm..also ich würde (Pause) also ich merke  
478. dass es mir ganz doll gut tut ähm..ich würde versuchen im-  
479. mer mal eins die Möglichkeit zu bekommen in so Rollenspiele  
480. zu geraten ob's nun aus der über ne Weiterbildung oder n

481. Seminar außerhalb oder in der Kita selbst mit den Erziehern  
482. also kommt dann drauf an, wo man dann arbeitet..ähm..ich  
483. find das ganz wichtig für mich weil ich ja auch..also ich glaube  
484. dass die Kinder oder was man selber macht beim Theater  
485. spielen also wenn ich mir n Theaterstück ausdenke und  
486. wenn ich irgendwie in ne rolle reinschlüpfe dann konstruier  
487. ich ja irgendwie ne Wirklichkeit..so ne..also ich konstruier ja  
488. etwas...was...also..so ne kleine Welt und das ist ja genau  
489. das, was die Kinder den ganzen Tag machen, also das die  
490. sich ihre Wirklichkeit konstruieren. Ich glaube es ist ganz  
491. wichtig, dass man das nicht aus dem Blick verliert, dass man  
492. sich da auch mal rein denkt und sich ins Bewusstsein..also  
493. diese Bewusstheit was da eigentlich passiert und wie das ist  
494. in so nem Prozess. Das glaub ich, wenn man das nicht  
495. macht, wenn einem das nicht bewusst ist, dann ist das  
496. schwierig mit Kindern zu arbeiten und die zu verstehen, was  
497. die da machen..ja..ich glaube auch, dass Theater spielen bei  
498. Kindern wichtig ist..auch für Kinder, dass man das auf jeden  
499. Fall unterstützt, die Möglichkeiten gibt, den Raum gibt, Thea-  
500. ter zu spielen...
501. *I: Möchtest du noch was ergänzen, wonach ich nicht gefragt*  
502. *habe?*
503. **A:** Fällt mir spontan nichts ein.
504. *I: Okay. Dankeschön*
505. **A:** Bitte schön.

