



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Theater für 0-3 Jährige: theaterpädagogische und
entwicklungspsychologische Aspekte

Verfasserin

Mag. rer. nat. Marlene Hühnmair

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Oktober 2014

Studienkennzahl: A 317

Studienrichtung: Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin: Dr. Birgit Peter

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei zahlreichen Menschen von ganzem Herzen bedanken, die zur Fertigstellung dieser Arbeit einen enormen Beitrag geleistet haben.

Meiner Familie und insbesondere meinen Eltern möchte ich danken, dass sie die Geduld aufgebracht haben an die Fertigstellung meiner Arbeit zu glauben und mich immer in meinen Vorhaben unterstützen.

Ich danke auch meinen *Freinstinnen* und all den anderen lieben Freundinnen, die ich habe, da sie die tollsten Frauen sind, die ich kenne und mir in jeder Lebenslage zur Seite stehen.

Weiters möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Dr. Birgit Peter, für ihre fachliche Unterstützung und die respektvolle sowie tolle Betreuung während des gesamten Arbeitsprozesses bedanken.

Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hulfeld danke ich für die konstruktiven Diskussionen und Gedanken, die eine große Anregung für mich waren.

Darüber hinaus danke ich dem *Dschungel Wien - Theaterhaus für junges Publikum* für die unkomplizierte und freundliche Kooperation – insbesondere Marianne Artmann, Yvonne Zahn und Eva Kaufmann!

Marlene Hühnmair

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
2. THEATER FÜR 0-3 JÄHRIGE?	7
3. THEATER FÜR 0-3 JÄHRIGE!	17
3.1. Kunst und Performance.....	17
3.2. Theaterpädagogische Aspekte.....	19
4. KLEINSTKINDER.....	33
4.1 Entwicklungspsychologische Aspekte.....	33
4.1.1. <i>Das Neugeborene (0-3 Monate)</i>	36
4.1.2. <i>Das erste Lebensjahr (3-12 Monate)</i>	40
4.1.3. <i>Das zweite Lebensjahr (12-24 Monate)</i>	46
4.1.4. <i>Das dritte Lebensjahr (24-36 Monate)</i>	50
5. THEATER FÜR KLEINSTKINDER	57
5.1. Theater für 0-3 Monate alte Kinder	57
5.2. Theater für 3-12 Monate alte Kinder	58
5.3. Theater für 12-24 Monate alte Kinder	60
5.4. Theater für 24-36 Monate alte Kinder	61
6. KLEINSTKINDER UND THEATER (GRAFIK).....	63
7. THEATER FÜR KLEINSTKINDER IN DER PRAXIS.....	67
7.1. Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen.....	68
7.1.1. <i>Informationen zum Stück</i>	69
7.1.2. <i>Inszenierungsbeschreibung und Bildmaterial</i>	70
7.1.4. <i>Reaktionen des Publikums</i>	74
7.1.5. <i>Inszenierungsanalyse</i>	74
7.1.6. <i>Grafik</i>	76
7.2. Rotbällchen	78
7.2.1. <i>Informationen zum Stück</i>	79
7.2.2. <i>Inszenierungsbeschreibung und Bildmaterial</i>	80

7.2.4. Reaktionen des Publikums.....	84
7.2.5. Inszenierungsanalyse.....	85
7.2.6. Grafik.....	86
7.3. Sand.....	88
7.3.1. Informationen zum Stück.....	89
7.3.2. Inszenierungsbeschreibung und Bildmaterial.....	90
7.3.4. Reaktionen des Publikums.....	93
7.3.5. Inszenierungsanalyse.....	94
7.3.6. Grafik.....	95
8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	97
ABSTRACT - DEUTSCH	101
ABSTRACT – ENGLISH	102
LITERATURVERZEICHNIS	103
TABELLENVERZEICHNIS	110
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	110
ANHANG	111

1. Einleitung

Über meine gesamte Ausbildung zur Klinischen Psychologin und Gesundheitspsychologin hinweg standen für mich stets die ersten Lebensjahre eines Menschen im Mittelpunkt meines Interesses. Besonders die Wirkungen positiver entwicklungspsychologischer Einflüsse haben mich von Beginn an fasziniert. Fragen, die mich seit jeher interessieren sind: „Was wird einem in die Wiege gelegt?“, „Welche Eigenschaften und Fähigkeiten eignet man sich in den ersten Jahren seines Lebens an?“ und „Welches Umfeld beeinflusst ein Kleinkind positiv?“. Durch die jahrelange akademische und berufliche Auseinandersetzung mit den Entwicklungsschritten von Kleinkindern, habe ich gelernt, welch starkes positives Potential mit dem frühkindlichen Erleben von Theaterstücken verbunden ist. Viele Fragen schwirrten dazu in meinem Kopf, weshalb es für mich ein konsequenter nächster Schritt war am Ende meines zweiten Studiums dieser Thematik auf den Grund zu gehen.

Die vorliegende Arbeit stellt somit eine fächerübergreifende Betrachtungsweise von Theaterangeboten für Kleinstkinder dar. Dabei reicht die Auseinandersetzung von theaterwissenschaftlichen Blickwinkeln bis hin zu entwicklungspsychologischen Sichtweisen. Entwicklungspsychologische Aspekte werden in Verbindung mit dem Theatergeschehen für die Allerkleinsten gesetzt, um so einen wissenschaftlichen Beitrag hinsichtlich der Fragestellungen ›Wie sollte Theater für ganz junges Publikum inszeniert sein, um von ihm wahrgenommen werden zu können?‹, ›Welche Funktion kann Theater für 0-3 Jährige übernehmen?‹ und ›Welche Bedeutung kann Theater für Kleinstkinder haben?‹ zu leisten.

Als Einstieg in die Thematik werden im Abschnitt *Theater für 0-3 Jährige?* Definitions- und Bedeutungsmöglichkeiten von Theater allgemein diskutiert, um sich dem was Theater für die Allerkleinsten sein kann, anzunähern. Weiters werden im Abschnitt *Theater für 0-3 Jährige!* zahlreiche Aspekte angeführt, die das Theaterschaffen für Kleinstkinder genauer veranschaulichen und charakterisieren. Darüber hinaus wird im Abschnitt *Kleinstkinder* die Entwicklung 0-3 jähriger Kinder zweckdienlich beschrieben, um später auf theaterrelevante Wahrnehmungsmöglichkeiten eingehen zu können. Im Abschnitt *Theater für Kleinstkinder* wird das Wahrnehmen und Erleben von Kleinstkindern mit den Wirkungsweisen des Theaters verknüpft und dargestellt. Der Abschnitt *Kleinstkinder und Theater* führt die oben erwähnten Aspekte zusammen und lässt so ein allgemeines Verständnis für die Bedeutungs- und Wirkungsmöglichkeiten

von Theaterangeboten für 0-3 jährige Kinder in Kombination mit den Wahrnehmungsweisen der Kleinstkinder entstehen. Drei Inszenierungen des Dschungel Wiens sind im letzten Abschnitt vorzufinden und dienen als praktische Beispiele, um die theoretischen Überlegungen zu untermauern. *Theater für Kleinstkinder in der Praxis* beschreibt und diskutiert somit anhand vorstellungsspezifischer Beobachtungen, die Wahrnehmungen der Kleinstkinder und Wirkungsweisen des Theaters.

2. Theater für 0-3 Jährige?

„Theater für die Allerkleinsten“¹ – genauer Theater für Kinder von 0-3 Jahren – ist eine 2009 offiziell angekündigte Initiative des österreichischen Dachtheaters (Kulturverein zur Förderung des freien Theaters/Österreich), welche ein neuartiges Theaterpublikum und somit ein neuwertiges Theaterschaffen benannt hat.² Dem Kulturverein scheint hier die kulturelle Bedeutung von Theater als das wichtigste Element und das Bedürfnis, das Theatererlebnis den Allerkleinsten unserer Gesellschaft nicht vorenthalten zu wollen. Doch kann bei Theater für 0-3 jährige Kinder denn überhaupt von Theater beziehungsweise einem Theatererlebnis gesprochen werden? Oder anders gefragt, gibt es *das* Theater für Kleinstkinder? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es vorerst genauerer Betrachtung des Terminus ›Theater‹, da die Begrifflichkeit von Theater ein breitgefächertes Antwortspektrum eröffnet und in Folge dessen auch die von Theater für 0-3 Jährige. Es ist daher nicht möglich, die Bedeutung von Theater auf eine einzige Definition zu reduzieren. Der Theaterwissenschaftler Andreas Kotte erläutert dazu Folgendes:

„«Theater» bezeichnet orts-, zeit- und gewohnheitsabhängig spezifische Beziehungen zwischen Agierenden und Schauenden. Deshalb wird er [der Theaterbegriff] seit jeher sehr unterschiedlich definiert und zerfällt in Theaterbegriffe, die jeweils ein mögliches Spezifikum der Beziehungen zwischen Agierenden und Schauenden [...] zu ihrem zentralem Kriterium erheben.“³

Die Begrifflichkeit von Theater, so der Autor, kann je nach Betrachtungsweise unterschiedlich verstanden werden. Ob von historischen Blickwinkeln, unterschiedlichen Kontexten und Forschungsfelder ausgehend, oder über Theatergruppen beziehungsweise -arten berichtend, jede Perspektive eröffnet differente Definitionsmöglichkeiten was Theater sein kann.⁴

¹ Dachtheater. Kulturverein zur Förderung des freien Theaters. *Theater für die Allerkleinsten in Österreich*. 27. April 2012 <<http://theaterfuerdieallerkleinsten.at/>>.

² Vgl. Dachtheater. Kulturverein zur Förderung des freien Theaters. *Theater für die Allerkleinsten in Österreich*. 27. April 2012 <<http://theaterfuerdieallerkleinsten.at/>>.

³ Andreas Kotte, "Theaterbegriffe," *Metzler Lexikon*, 2005. 337.

⁴ Vgl. Andreas Kotte, "Theaterbegriffe," *Metzler Lexikon*, 2005. 337–344.

Historisch betrachtet, verstand man unter Theater anfangs den „Zuschauerteil im antiken Theater“, dann „das gesamte Theatergebäude“, seit dem „17. Jahrhundert auch die Theaterstücke eines Autors, einer Zeit, eines Landes“ und „seit dem 19. Jahrhundert auch das gesamte Theaterwesen“, meint der Theaterkritiker und -wissenschaftler Henning Rischbieter.⁵ Der Germanist und Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann weist ebenfalls auf diese historisch begründete Vielfältigkeit des Theaterbegriffes hin⁶, er erklärt:

„Der Ursprung des Theaters liegt in kultisch-rituellen Handlungen und Tänzen, in denen der Mensch sich numinosen Wesen mimetisch anverwandelt. Den meisten neueren Theaterformen ist gemeinsam, dass sie die Rolle des literarischen Texts zugunsten der spezifischen Theatralität einschränken. Theater ist heute nicht mehr vorrangig definiert als dienende Kunst, die das Drama nur szenisch realisieren soll, sondern autonome Kunstform als Inszenierungskunst.“⁷

Laut Lehmann kann Theater und dessen Bedeutung auch durch den Status der Beteiligten (z.B. Amateur, Profis), durch die Art der Finanzierung der Theaterhäuser oder -gruppen, durch die unterschiedlichen Theatersparten (z.B. Schauspiel, Oper, Tanz, Musik, Ballett), durch das angesprochene Publikum (z.B. Kinder, Frauen, ArbeiterInnen), durch dessen Zweck (z.B. experimentelles, therapeutisches oder pädagogisches Theater, Gefängnistheater) oder durch die Art der Zusammenarbeit (z.B. Workshops, Ensemble, Kabarett) geprägt werden.⁸

Diese wenigen Beispiele lassen bereits eine enorme und heterogene Bandbreite an Definitionsfenstern vermuten. Um die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit zu verdeutlichen, erwähnt Rischbieter einen differenten Blickwinkel, welcher den oben genannten Aussagen gegenüber steht und den Theaterbegriff stark eingrenzen würde:

„Im Deutschen gibt es eine Tendenz, die Bezeichnung Theater auf Sprechtheater einzuengen statt die ältere Bezeichnung Schauspiel oder Schauspieltheater für das Sprechtheater zu verwenden.“⁹

In diesem Fall wird das Theater als Kunstform des Sprechens verstanden und bezieht sich auf die Art einer Vorführung beziehungsweise auf das zentrale Ausdrucksmittel, dem Sprechen. Andere Kunstformen, wie Musik oder Tanz beispielsweise, werden hierbei ausgeklammert.

⁵ Henning Rischbieter, „Theater,“ *Theater-Lexikon*, 1983. 1273.

⁶ Vgl. Hans-Thies Lehmann, „Theater“. *Theaterlexikon I*, 2007. 1027.

⁷ Hans-Thies Lehmann, „Theater“. *Theaterlexikon I*, 2007. 1027.

⁸ Vgl. Hans-Thies Lehmann, „Theater“. *Theaterlexikon I*, 2007. 1027f.

⁹ Henning Rischbieter, „Theater,“ *Theater-Lexikon*, 1983. 1273.

Lehmann geht jedoch davon aus, dass es sogenannte „Grundelemente“¹⁰ gibt, die Theater ausmachen beziehungsweise die Theater benötigt, um als solches gelten zu können. Die restlichen mit dem Theater in Verbindung stehenden Komponenten wären frei wählbar. Er ist der Meinung, dass Theater

„im Sinne künstl. Praxis [verstanden werden kann], zu der die Minimalelemente Spieler, Rolle, Zuschauer, sowie die zeit-räumliche Einheit von Rollenspiel und Zuschauer gehöre“¹¹ und „solange diese Grundelemente gegeben sind, erfüllen all die [oben genannten] Formen den Begriff Theater.“¹²

SchauspielerInnen, das Nachahmen einer Rolle, ZuschauerInnen und die Einzigartigkeit einer Aufführung versteht der Autor als zentrale Elemente des Theaters. Auch Henning Rischbieter ist der Ansicht, dass diese Grundelemente vorhanden sein müssen, um von Theater sprechen zu können. Seiner Meinung nach reduziert sich die Basis dessen, was Theater ausmacht auf Folgendes:

„Definitiv beschrieben werden kann Theater (geht man ahistorisch vor) als ein System von Elementen, von denen nur zwei immer vorhanden sein müssen: Spieler und Zuschauer.“¹³

Der Autor weist weiters auf die Dynamik eines Grundelements genauer hin und zwar den Vorgang des Spielens, welcher ebenso den Theaterbegriff definieren kann und im weitesten Sinne als das Nachahmen einer Rolle umschrieben wird:

„Der Spieler stellt vor Zuschauern fiktive Figuren in fiktiven Situationen und Handlungen dar. Er setzt dazu seinen eigenen körperlichen, psychischen, intellektuellen Eigenarten und Fähigkeiten ein und kann sich einer Anzahl von Ausdrucksmitteln bedienen [...]: Gestik, Mimik, Stimme, Maske, Kostüm, Postierung und Bewegung im Raum, Raumgestaltung, Raumveränderung, Licht, Ton, textliche Vorgaben [...]“¹⁴

Lehmann spricht hierbei von „Theater-Zeichen“ und auch er versteht „Stimme, Gestik, Mimik, Kostüm, Maske, Bewegungen beim Schauspieler; Raumgestaltung, Lichteinsatz, Musik, Geräusche usw.“¹⁵ als Kommunikationsmöglichkeiten des/der Spielers/in. So eröffnet, neben den Grundelementen, auch das Schauspiel und dessen Ausdrucksmöglichkeiten ein weiteres Definitionsspektrum. Rischbieter geht in diesem Zusammenhang auch noch näher auf die spezielle Art der Kommunikation ein, welche im Theater vorherrscht. „Diese Kombination [der Grundelemente] ermöglicht die spezifische

¹⁰ Hans-Thies Lehmann, "Theater". *Theaterlexikon I*, 2007. 1028.

¹¹ Hans-Thies Lehmann, "Theater". *Theaterlexikon I*, 2007. 1027.

¹² Hans-Thies Lehmann, "Theater". *Theaterlexikon I*, 2007. 1028.

¹³ Henning Rischbieter, "Theater," *Theater-Lexikon*, 1983. 1273.

¹⁴ Henning Rischbieter, "Theater," *Theater-Lexikon*, 1983. 1273.

¹⁵ Hans-Thies Lehmann, "Theater". *Theaterlexikon I*, 2007. 1027.

Kommunikation, die Theater von anderen Kunstformen trennt.“¹⁶ Rischbieter erläutert dazu genauer:

„[Denn] von den zentralen, nicht ersetzbaren Elementen Spieler und Zuschauer ausgehend, kann man Theater auch als Prozeß der Kommunikation zwischen beiden definieren – ein Prozeß, der sich von anderen »face-to-face«-Vorgängen mit Akteuren und Publikum [...] dadurch unterscheidet, daß er als Theater, das heißt hier: als fiktive Darstellung, als »als ob«-Spiel, als »symbolische Interaktion« vereinbart ist.“¹⁷

Das Zur-Schau-Stellen einer Sache mittels fiktiver Darstellung und die spezielle Form der Kommunikation und Interaktion wird hier, neben den Grundelementen, als Theater verstanden. Die Möglichkeiten der fiktiven Darstellung scheinen aufgrund der zahlreichen Ausdrucksmittel variantenreich, wonach auch die Kommunikation verschiedenartig stattfinden kann und so die Definitionsmöglichkeiten variieren können. Der Autor geht noch einen Schritt weiter und meint, dass die Anwesenheit von SpielerInnen und ZuschauerInnen, die räumliche sowie zeitliche Einheit dieser Elemente, das Nachahmen einer Rolle, die Verwendung der einzelnen Ausdrucksmittel, die symbolische Art der Kommunikation, die „Aufführung“ beziehungsweise „Inszenierung“ darstellen und so auch diese beiden Begriffe Theater bedeuten können. Die Wahrnehmung beziehungsweise Rezeption dessen was vorgeht, gespielt oder dargestellt wird, kann in weiterer Folge ebenso Teil der Bedeutung des Theaterbegriffs sein.¹⁸

Um die Bandbreite des Theaterbegriffes noch weiter zu verdeutlichen, soll nun der Fokus auf den Vorgang des (Schau-)Spielens und der Darstellung gelegt werden. Betrachtet man diesen Aspekt genauer, so ist laut dem Theaterwissenschaftler Bernd Sucher eine historisch und kulturell geprägte Vielfalt zu entdecken. Spielkünste beziehungsweise Schauspielkünste

„reichen von hoch artifiziellen symbolischen Andeutungsweisen für konkrete Sachverhalte der Alltagswelt [...] bis hin zur naiven Vermenschlichung von Geistern und Göttern, deren Geschichten sich in die Zusammenhänge der gewöhnlichsten Erfahrungswirklichkeit versetzt finden.“¹⁹

Die Darstellungskunst kann beispielsweise auch als eine „rituelle Verkörperung einer Göttergeschichte mit magischen Zügen“ beschrieben sein, welche „kultischen Zwecken dient“. Sie kann aber auch als Rollenspiel verstanden werden, so Sucher, in der sich der/die Schauspieler/in einer Rolle, von sich selbst getrennt, erlebt. Er ahmt eine Figur nach und das Publikum ist sich in diesem Fall über die Trennung von „Spiel und Realität“

¹⁶ Henning Rischbieter, "Theater," *Theater-Lexikon*, 1983. 1273.

¹⁷ Henning Rischbieter, "Theater," *Theater-Lexikon*, 1983. 1275.

¹⁸ Henning Rischbieter, "Theater," *Theater-Lexikon*, 1983. 1273f.

¹⁹ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 382.

bewusst. Dies ist eine Voraussetzung, um eine Identifikation seitens des Publikums mit der Rolle zu ermöglichen.²⁰ Das Dargestellte soll hierbei die Wahrnehmung des Publikums beeinflussen und eine intensive Kommunikation herstellen. Bereits im „Antiken Theater“ war der Vorgang des (Schau-)Spiels mittels „Maske und Kostüm“ dafür vorgesehen, dem Publikum mit Hilfe von „Tragödien und Komödien“ die „Möglichkeiten des Menschens“ vorzuführen und „Katharsis“ auszulösen, um dargestellte Themen und emotionale Momente selbst zu durchleben und sich mit dem SchauspielerInnen zu identifizieren. Fester Bestandteil einer antiken Aufführung – war neben den SchauspielerInnen – auch der „Chor, der zwischen Bühne und Publikum vermittelt und Gedanken und Regungen der handelnden Figuren reflektiert und kommentiert“ hat.²¹ Dies stellt ein klares „Formgepräge“ dar, welches jedoch „zu römischer Zeit verschwand“ und sich so auch die Bedeutung des Theaters veränderte. Nun waren es „Gesang, Tanz und Deklamation“, welche sich zu einer neuen Kunstform fusionierten und ein einzelner Schauspieler „Pantomimus“ aufführte.²² Im 18. Jahrhundert, um ein weiteres Beispiel zu nennen, veränderte sich die Begrifflichkeit dessen, was Theater sein kann, dahingehend, dass die „Forderung nach Natürlichkeit“ zentraler Stellenwert des (Schau-)Spiels wurde. Es waren „die Abbildung gewöhnlicher, aus dem Alltag gegriffener Menschen“ und „spontane, »allgemeinmenschliche« Gefühlsregungen“, die „Ausdrucksgegenstand und -material der Schauspieler“ darstellten.²³ Im 19. Jahrhundert hingegen waren es „reisende Starschauspieler“, die mit „äußerlich-übertreibenden Mitteln [...] die typischen Züge der zu Klassikerehren gelangten dramatischen Figuren reproduzierten und zu Stereotypen fixierten“. Es entwickelte sich jedoch ein „gegen diese eingeschliffenen Schablonen gerichteter Schauspielertypus“, der die „Wirklichkeit [...] vollkommen ungeschminkt“ darzustellen versuchte.²⁴ Eine „vollkommen individuelle Gestaltungskunst“ prägte somit die Theaterwelt dieser Zeit und eine Vermischung beziehungsweise Kombination aus „Charakteranlagen und Handlungsmotiven der dargestellten Figur mit Charakter, Temperament und eigenen Gefühlen“ des/der Schauspielers/in fand statt.²⁵ Auch das 20. Jahrhundert war von unterschiedlichen Darstellungsformen geprägt. Einerseits waren die „Lehren Stanislawskis [...] weit verbreitet“²⁶, der die eigenen Erfahrungen und Gefühle sowie die Identifikation mit der zu spielenden Figur, als bedeutende Mittel verstand, um selbige auf der Bühne darstellen zu können. Seine Lehre vermittelte den Zugang sich als

²⁰ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 382.

²¹ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 383.

²² Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 384.

²³ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 384.

²⁴ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 385.

²⁵ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 385.

²⁶ Bernd C. Sucher, "Schauspielkunst," *Theaterlexikon*, 1996. 385.

SchauspielerIn von klassischen Rollenstereotypen zu distanzieren und individuelle Zugänge zu finden, um eine Figur abzubilden. Andererseits waren die Lehren Bertolt Brechts und dessen ›Episches Theater‹ vorherrschend. Er vertrat die Perspektive, Theater sollte sozialkritische Erkenntnisse bringen und somit Erkenntnisse über gegenwärtige Thematiken. Es sollte weniger mittels Einfühlung und emotionalen Erregungen Reflexionsprozesse beim Publikum anregen, als viel mehr auf rationaler Ebene wirken. Er prägte den Begriff des ›Verfremdungs-Effekts‹, welcher unter anderem die Distanzierung des Schauspielers/der SchauspielerIn zur dargestellten Figur meint, um eine Identifikation seitens des Publikums zu vermeiden.²⁷

Es zeigen sich demnach zahlreiche Blickwinkel, als was Theater verstanden werden kann. Zu betonen ist, dass es sich bei den hier angeführten Beispielen um Theaterdefinitionen deutschsprachiger TheaterwissenschaftlerInnen handelt, und der beschriebene Definitionsbereich lediglich als Ausschnitt eines sehr großen Definitionsspektrums zu werten ist. Doch nicht nur die Spielkunst und die Art und Weise der Darstellung prägen die Bedeutung des Theaterbegriffes, sondern auch andere, historische Begriffe und Bedeutungen lassen auf ein sehr vielschichtiges Theaterverständnis schließen. Das Wort Theater, um eine weitere Perspektive aufzuzeigen, stammt vom griechischen Begriff „θέατρον“ ab, was so viel bedeutet wie „Raum zum Schauen“. Es bezeichnet den „Zuschauerteil des antiken Theaters“ und hat somit eine örtliche Verankerung.²⁸ In der griechischen Antike umfasste die Begrifflichkeit des Theaters aber auch „die Schau (griechisch: théa)“, was gleichzusetzen war mit „Prozessionen, sportlichen Wettkämpfen sowie Tänzen mit Lied und Musikbegleitung“. Die Personen, die der Schau beiwohnten, wurde als „Wahrer der Schau (griechisch: theoroí)“ bezeichnet und deren Tätigkeit als „theoría“. Es fanden sich also schon damals zahlreiche Begriffe, welche die Bedeutung des Wortes Theater formten und so ist „die Bezeichnung »Theater« von ihrer Herkunft her ein besonders offener und weit gespannter Begriff.“²⁹ Nicht nur in der griechischen Antike war eine Vielzahl an Begriffen und Bedeutungen vorzufinden, auch in der gesamten Theatergeschichte veränderte sich die Bedeutung des Theaters stetig. Im 15. und 16. Jahrhundert wurde „theatrum“, wie im Antiken Theater erneut als „Zuschauerraum“ verstanden. Im 18. Jahrhundert konnte „das Wort »Theater« durchaus ein Gebäude, eine Veranstaltung oder auch örtlich hervorgehobene, mit Wasserspielen und Statuen geschmückte Plätze in Gärten bezeichnen“. Ende des 18. Jahrhunderts wurde der Begriff ›Theater‹ stellvertretend für

²⁷ Vgl. Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 172-175.

²⁸ Hans-Thies Lehmann, "Theater," *Theaterlexikon I*, 2007. 1027.

²⁹ Andreas Kotte, "Theaterbegriffe," *Metzler Lexikon*, 2005. 337.

einen „vom Dichter verfassten Text mit literarisch fixierten Rollen“ verwendet.³⁰ Im 20. Jahrhundert war eine „Suche nach dem ›Ursprung des Theaters‹“ bemerkbar und so wurden Phänomene wie „Kult, Fest, Feier, Zeremonie, Ritual“ erforscht, und mit Theater in Verbindung gesetzt. Mitte des 20. Jahrhunderts waren es „soziologische, kommunikations-, spiel- und interaktionstheoretische Modelle“, welche die Bedeutung des Theaters erweiterten.³¹ Innerhalb dieser Theaterdefinitionen eröffnete sich das Feld der „Theaterpädagogik“, welches neue Definitions-, Forschungs- als auch Praxismöglichkeiten in Gang setzte. Es „meint die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln.“³² Als Teil des Bedeutungsfeldes von Theaterpädagogik und als neues, kulturell sowie gesellschaftlich geprägtes Phänomen, kann auch „the theatre for young people“ angeführt werden. „The presentation of plays designed specially for younger audiences, usually aged 12 and under“ verbreitete sich im 20. Jahrhundert weltweit. Neue Blickwinkel auf das Theaterschaffen für junges Publikum sowie neuartige Ausdrucksweisen und differente, inhaltliche Schwerpunkte erweiterten die Theaterlandschaft.³³

Verbindungen und Verknüpfungen zwischen „Theater und Alltag“ waren ebenso forschungs- und praxisrelevanter Gegenstand im 20. Jahrhundert. Augusto Boal mit seinem „Theater der Unterdrückten“ ist hier beispielhaft anzuführen. Boal war der Ansicht, Theater sollte mittels Selbsterfahrung und Aktivierung des Publikums Möglichkeiten eröffnen, im Alltag unterdrückte, kommunikative und soziale Ressourcen neu zu entdecken. Es war ihm ein Anliegen sich aktuellen, unter anderem auch politischen, Themen zu widmen und weniger vergangenen. Sein „Theater der Unterdrückten“ hatte einen Lehrcharakter, welcher Handlungsmöglichkeiten und den konstruktiven Umgang mit Konflikten fördern sollte.³⁴ Darüber hinaus erweiterten sich die Bedeutungen von Theater durch Forschungsfelder wie „Theatralität und Theater“, „audiovisuelle Medien und Theater“ oder aber auch „Performance und Theater“.³⁵

Rund um die Themen ›Was ist Theater?‹ sowie ›Theater und Alltag‹ ist der Begriff ›Theatralität‹ erwähnenswert, welcher „einen wissenschaftlichen Arbeitsbegriff des 20. Jahrhunderts“ darstellt, da „er Bezüge zwischen dem Lebensprozess, szenischen

³⁰ Andreas Kotte, „Theaterbegriffe“, *Metzler Lexikon*, 2005. 338.

³¹ Andreas Kotte, „Theaterbegriffe“, *Metzler Lexikon*, 2005. 338.

³² Wolfgang Sting, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, *Metzler Lexikon*, 2005. 348.

³³ Lowell Swortzell, „theatre for young people“, *The Continuum companion to twentieth century theatre*, 2005. 761.

³⁴ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 58.

³⁵ Andreas Kotte, „Theaterbegriffe“, *Metzler Lexikon*, 2005. 342f.

Vorgängen und Theater“ beleuchtet.³⁶ Genauer kann der Begriff Theatralität, so der Germanist Florian Vassen, die „heterogenen Aspekte“ von Inszenierungen bezeichnen, wobei dabei die Aufmerksamkeit auf deren Erscheinungs- und Wirkungsbild beziehungsweise deren Ausdrucks- und Kommunikationsformen gelegt wird.³⁷

„Die gesprochene Sprache, Mimik, Gestik und Bewegung/Proxemik (Kinesik), Kostüme, Masken, Frisur und Schminke, Requisiten, Dekoration und Beleuchtung des Bühnenraumes, Musik und Geräusche sowie audiovisuelle Medien [...] aber auch Kommunikation von Bühne und Publikum [zählen dazu und sind] entsprechend der Formel von Roland Barthes: Theater - Text = Theatralität [zu verstehen].“³⁸

Verwendungen und Bedeutungen des Begriffs Theatralität sind daher ähnlich komplex wie die des Theaterbegriffes selbst, doch ist er in erster Linie so zu verwenden, meint Kotte, dass „der Vergleich von Eigenschaften szenischer Vorgänge“ beschrieben werden kann und dadurch Theater von anderen Kunstformen besser abgrenzbar wird.³⁹ Weiters dient der Begriff dazu, „szenische Vorgänge zu Theaterformen zusammenzufassen, um deren Funktionen in Beziehung zu setzen, wodurch Theatralität als ein Gesellschaft konstituierendes Verhältnis erscheint.“⁴⁰ Um zu verhindern, dass mittels „Theatralität“ nun nahezu ›alles‹ als Theater bezeichnet werden kann, wurde beispielsweise das so genannte „Theatralitätsgefüge“ konzipiert, um dem Begriff einen „Erkenntniswert“ als auch eine „gesellschaftliche Relevanz“ beizumessen. Vier „Theatralitätsfelder“ und deren „Verhältnis“ zueinander lassen auf das Einsatzfeld beziehungsweise auf die Bedeutung, was in einem konkreten Zusammenhang unter Theatralität verstanden werden kann, schließen.⁴¹ Das erste Feld kann als „Kunsttheater“⁴² und „Theater als spezifisches Kunstprodukt“⁴³ beschrieben werden. Das zweite Theatralitätsfeld wird als „Lebenstheater“⁴⁴ beziehungsweise als „Theater als Theatralität der Alltagswelt“ bezeichnet, worunter „öffentliche Inszenierungen“ oder „soziale Rollen“ etc. verstanden werden. „Anti-Theater“ wird die „kritische Gegenwelt“ zu „Kunsttheater als auch zur öffentlichen Theatralität des Lebens“ genannt und bildet die dritte Komponente. Das vierte Theatralitätsfeld wird als „Nicht-Theater“ beschrieben, welches als „Spannungsfeld von

³⁶ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 269.

³⁷ Florian Vassen, „Theatralität,“ *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, 2003. 331.

³⁸ Florian Vassen, „Theatralität,“ *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, 2003. 331.

³⁹ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 269.

⁴⁰ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 269.

⁴¹ Florian Vassen, „Theatralität,“ *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, 2003. 331.; **siehe auch** Vgl. Rudolf Münz, *Theatralität und Theater*, 1998. 66ff.

⁴² Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 309.; **siehe auch** Vgl. Rudolf Münz, *Theatralität und Theater*, 1998. 74f.

⁴³ Florian Vassen, „Theatralität,“ *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, 2003. 331.; **siehe auch** Vgl. Rudolf Münz, *Theatralität und Theater*, 1998. 74f.

⁴⁴ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012.309.; **siehe auch** Vgl. Rudolf Münz, *Theatralität und Theater*, 1998. 71f.

politisch motivierter Zensur und Verbot bis zur völligen Ausgrenzung und grundsätzlichen Negation“ reicht.⁴⁵

Die oben erwähnten Beispiele sollen einen Eindruck vermitteln, wie weit Theaterbegriffe reichen können. Theater und dessen Bedeutungen scheinen schier unendlich und eine „Vollständigkeit“ von Definitionen kaum erreichbar.⁴⁶ Wie Theater verstanden wird, ist beeinflusst durch historische Gegebenheiten aber auch von kulturellen sowie gesellschaftspolitischen Strömungen.⁴⁷ Ob es sich um Theater handelt oder nicht wird, laut Kotte, von den „Agierenden“ als auch von den „Zuschauenden“ definiert. Letztendlich ist es jedoch dem Publikum überlassen – und selbst das ist sich häufig uneinig, so der Autor – „ob es den Namen [Theater] akzeptiert“, ob es ihm „gefällt oder nicht“ oder Theater als solches angenommen wird.⁴⁸ „Beschreibende“ als auch „sprachliche Versuche“ Theater zu definieren,

„gleichen Spots, gerichtet auf eine Kugel. Jeder einzelne, ob rein empirisch oder semiotisch, interaktions- oder rollentheoretisch ausgerichtet, vermag nur einen Sektor der Kugel zu beleuchten. Als einander polar entgegengesetzte Spots erscheinen dabei dramenzentrische Theaterbegriffe versus uferlose Performance-Konzepte.“⁴⁹

Paul Allain und Jen Harvie verdeutlichen die Komplexität des Theaterbegriffs mit anderen Worten, deuten damit jedoch auf dieselbe Vielfältigkeit des Theaterverständnisses hin:

„'Theatre' is a problematic word that implies a vast range of forms, materials or spaces. It therefore always needs to be defined to reveal the innate assumptions its usage contains. These assumptions may say more about the person using the term and the context in which they operate than they do about the theatre itself.“⁵⁰

⁴⁵ Florian Vassen, „Theatralität,“ *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, 2003. 331.; **siehe auch** Vgl. Rudolf Münz, *Theatralität und Theater*, 1998. 70f.

⁴⁶ Andreas Kotte, „Theaterbegriffe,“ *Metzler Lexikon*, 2005. 339.

⁴⁷ Vgl. Andreas Kotte, „Theaterbegriffe,“ *Metzler Lexikon*, 2005. 340f.

⁴⁸ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 63.

⁴⁹ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 62.

⁵⁰ Paul Allain, and Jen Harvie, *The Routledge Companion to Theatre and Performance*, 2005. 209.

Um nun auf die Fragen ›Kann in Bezug auf Theater für 0-3 Jährige von einem Theater beziehungsweise einem Theatererlebnis gesprochen werden?‹, ›Gibt es *das* Theater für Kleinstkinder?‹ zurückzukommen, so kann eines bisher festgehalten werden: Die Begrifflichkeit ›Theater für die Allerkleinsten‹ scheint in der Theaterlandschaft seine Berechtigung zu haben. Naheliegend ist jedoch, dass die Beantwortung der Fragen variantenreich ausfallen kann, da sie – so wie die der Frage ›Was ist Theater?‹ – von unterschiedlichsten Blickwinkeln geprägt ist. Fest steht, dass ›Theater für die Allerkleinsten‹ als theaterwissenschaftlicher Begriff zu werten und dem Definitionsfeld der Theaterpädagogik zuzuordnen ist. Es stellt einen ganz spezifischen Teil in diesem Bedeutungsspektrum dar und wirft als neues Feld neue Fragen auf, da es ein spezielles Publikum anspricht, differenten Voraussetzungen unterliegt usw. Die folgenden Abschnitte sollen aus diesem Grund die unterschiedlichen Perspektiven aufzeigen und stellen einen Versuch dar, einen Teil dessen zu erläutern, was Theater für 0-3 jährige Kinder ist.

3. Theater für 0-3 Jährige!

Die vermeintlich einfache Frage ›Was ist Theater?‹ erweist sich als sehr komplex, ›Was ist Theater für die Allerkleinsten?‹, ›Kann in Bezug auf Theater für 0-3 Jährige überhaupt von einem Theater beziehungsweise einem Theatererlebnis gesprochen werden?‹ oder ›Gibt es *das* Theater für Kleinstkinder?‹ ebenso. In den folgenden Abschnitten werden nun unterschiedlichste Definitions- und Bedeutungsmöglichkeiten beschrieben, um sich dem was Theater für die Jüngsten sein kann, anzunähern.

3.1. Kunst und Performance

Um Theater für 0-3 Jährige als Kunstform begreifbar zu machen, wird es in dieser Arbeit mit dem Begriff ›Performance‹ in Verbindung gesetzt, da dessen Konzept einige Parallelen zum Theater für die Allerkleinsten vermuten lässt. Performance kann, wie auch der Theaterbegriff selbst, stellvertretend für zahlreiche Bedeutungsfelder herangezogen werden. Beispielsweise ist mit Performance eine „Vorführung, Aufführung, Darstellung“ gemeint, die „nicht nur theatralische und musikalische Aufführungen“ bezeichnet, sondern auch als die „Leistungsfähigkeit eines Menschen“ beschrieben werden kann.⁵¹ „To perform“ bedeutet „to do something“ und meint, ganz allgemein, mit einer Leistung hervorstechen. Dieses Tun kann sich auf unterschiedlichste Bereiche des Lebens beziehen und so eröffnet der Begriff Performance ein enormes Bedeutungsspektrum, dem sich die „Performance Studies“ widmen.⁵² In dieser Arbeit ist jedoch das Tun beziehungsweise der Begriff Performance stets in Bezug auf Theater zu verstehen und kann mit den Begriffen „Performance Art“⁵³ oder „Performativität“⁵⁴ spezifiziert werden. Performance in der Theaterlandschaft hat seinen Ursprung in den 1950er und 1960er Jahren. Ein bedeutendes Ziel der Performance Bewegung war es „real events (rather than fictive ones)“ auf der Bühne darzustellen. Theater in dieser Form sollte weniger intellektuell funktionieren, als viel mehr emotional bewegen. Performance Art sollte ohne Text, ohne Figuren, ohne Handlungen auskommen, da es Ziel war, reale Elemente des

⁵¹ Johannes Lothar Schröder, "Performance," *Theaterlexikon I*, 2007. 778.

⁵² Richard Schechner, and Sara Brady, *Performance studies. An introduction*, 2013. 28.; **siehe auch** Vgl. Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012.149f.

⁵³ Dennis Kennedy, *The Oxford Encyclopedia of Theatre and Performance*, 2003. 1021.

⁵⁴ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 152.

Lebens auf die Bühne zu bringen.⁵⁵ Performance is „the event in which a dramatic text is physically realized before an audience“.⁵⁶ Körperlichkeit und Materialität rücken demnach in den Vordergrund und so ist die „körperliche, affektive und räumliche Beziehung von Akteuren und Zuschauern“ ein zentraler Stellenwert dieser Kunstform. Weiters ist das Erkunden von „Möglichkeiten der Partizipation und Interaktion“ wichtiger Bestandteil einer Performance, was eine intensive Auseinandersetzung der beteiligten Personen begünstigt und eine besondere Form der Kommunikation herstellt.⁵⁷ Performance in Bezug auf Theater bedeutet „Materialität“, „Medialität“ und „Ästhetizität“, meint die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte dazu und so räumt auch sie der Materialität einen bedeutenden Stellwert ein.⁵⁸ Materialität kann als das „Transitorische“, „Räumliche“ oder „Körperliche“ verstanden werden, erklärt Andreas Kotte, worunter das differenzierte sowie sinnliche Vermitteln und Wahrnehmen von Material als auch Form gemeint ist. Mit Medialität soll der „soziale Grundcharakter des Theaters“ unterstrichen werden, da das Publikum in der Performance „Mitspieler“ ist und so Teil dieses Ereignisses wird. Als Ästhetizität wird die Form des Theaters als „Fest, als Ereignis“ bezeichnet und „bezieht sich auf dessen Konzept von Theater“, erläutert Kotte.⁵⁹ Ein weiterer bedeutender Aspekt der Performance Art ist es auf experimentelle und provokante Art neue Sichtweisen darzustellen. Performance Art versucht Themen oder Dinge neu zu entdecken und anders als im konventionellen Theater zu präsentieren. Mit anders ist die Art und Weise der Darstellung aber auch die Örtlichkeit gemeint. Performance muss nicht im Theaterhaus stattfinden, sondern kann auf den unterschiedlichsten Plätzen passieren.⁶⁰

Die einzelnen Charakteristika der Performance Kunst können auch im Theater für 0-3 Jährige entdeckt werden. Wie und in welchen Zusammenhang diese auftreten beziehungsweise eingesetzt werden, sollen folgende Erläuterungen genauer aufschlüsseln und erkennbar machen. Erklärungen zu den einzelnen Verbindungen beziehungsweise Verknüpfungen der beiden Kunstformen werden im Text sprachlich hervorgehoben.

⁵⁵ Dennis Kennedy, *The Oxford Encyclopedia of Theatre and Performance*, 2003. 1022.; **siehe auch** Vgl. Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 147.

⁵⁶ Dennis Kennedy, *The Oxford Encyclopedia of Theatre and Performance*, 2003. 1017.

⁵⁷ Hans-Thies Lehmann, *Postdramatisches Theater*, 2008.179.

⁵⁸ Erika Fischer-Lichte, und Jens Roselt, "Attraktion des Augenblicks. Aufführung, Performance, performativ, und Performativität als theaterwissenschaftliche Begriffe," *Paragrana*, 2001. 240.

⁵⁹ Andreas Kotte, *Theaterwissenschaft*, 2012. 152.

⁶⁰ Vgl. Dennis Kennedy, *The Oxford Encyclopedia of Theatre and Performance*, 2003. 1022.

3.2. Theaterpädagogische Aspekte

Theater sei „die szenische Darstellung eines inneren und äußeren Geschehens als künstlerische Kommunikation zwischen Akteuren (Darstellern) und dem Publikum“⁶¹, stellt ein reduziertes Verständnis von Theater dar. *Wikipedia* als Quelle soll als populäres Beispiel genannt werden und die Definition in seiner Einfachheit als Ausgangspunkt dienen, um sich dem Verständnis was Theater für die Allerkleinsten bedeuten kann, anzunähern.

Gleich zu Beginn sollen zwei Elemente dieser Definition erwähnt werden, welche als „Grundelemente“⁶² von Theater festgehalten werden können und somit Theater für 0-3 Jährige als Theater. Zum einen die Kunstschaffenden, die Theater für Kleinstkinder darstellen und zum anderen das Publikum, welches eine Kombination aus den Kindern selbst und erwachsenen Begleitpersonen bildet. Auf beide Elemente wird später noch genauer eingegangen. Wird die oben genannte Theaterdefinition nun in einzelne Bedeutungsteile aufgegliedert, so ist zuerst die »szenische Darstellung« zu nennen. Sie kann als das Zur-Schau-Stellen einer Sache verstanden werden. Das Zur-Schau-Stellen scheint in Bezug auf das Theater für 0-3 Jährige vorzuliegen, denn betrachtet man das Theaterangebot für Kinder dieser Altersgruppe, so reichen die Darstellungsarten von Puppen-, Objekt- oder Musiktheater bis hin zu Tanztheater. Es ist daher ein sehr breitgefächertes Angebot an Aufführungen und somit an szenisch Zur-Schau-Gestelltem vorzufinden. Dies stellt ein weiteres Indiz dafür dar, dass in Bezug auf Theater für die Allerkleinsten von Theater gesprochen werden kann. Das Theater für 0-3 Jährige scheint es jedoch nicht zu geben, meint der Theaterwissenschaftler Gerd Taube, da neben zahlreichen Theatersparten und einer großen Anzahl an Inszenierungen, ebenso eine sehr große Vielfalt an Inszenierungsmöglichkeiten und -inhalten festzustellen ist.⁶³

⁶¹ Wikipedia, *Theater*, 6 Juni 2013 <<http://de.wikipedia.org/wiki/Theater>>.

⁶² Hans-Thies Lehmann, „Theater“, *Theaterlexikon I*, 2007 1028.; **siehe auch** Vgl. Henning Rischbieter, „Theater“, *Theater-Lexikon*, 1983.1273.

⁶³ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 87.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 131f.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 133f.

Werden nun das ›innere und äußerer Geschehen‹ beziehungsweise Inszenierungen und deren Inhalte genauer betrachtet, so kann im Theater für 0-3 Jährige sehr wohl von einem theatralen Geschehen gesprochen werden. Auffällig ist hierbei jedoch, dass sich die

„meisten Inszenierungen des Theaters für die Jüngsten, [...] mit den Kategorien herkömmlicher Dramaturgie zwar beschreiben lassen (Spannung, überraschende Wendung, Konflikt etc.), dass diese Kategorien dann aber nicht in ihrer ursprünglichen dramaturgischen Bedeutung Verwendung finden bzw. nicht ihrer ursprünglichen Bedeutung folgend eingesetzt werden.“⁶⁴

So sind beispielsweise Subjekte im Theater für 0-3 Jährige kaum vorzufinden und „Interessenskonflikte zweier Figuren“, „subjektgebundene Handlungen“, „sinnstiftende Ereignisse“ oder „kausale Verknüpfungen“ selten Inhalte im Theater für die Jüngsten.⁶⁵

„Das Theater für die Jüngsten ist aber nicht ohne Geschichten und damit auch nicht ohne die zumindest partielle Erzeugung von Illusion. Die Geschichten oder Episoden werden jedoch nicht linear erzählt. Und sie basieren, mehr noch als in den Theaterformen, die eher konventionellern Dramaturgien folgen, auf der Imaginationsleistung des Zuschauers.“⁶⁶

Im Theater für 0-3 Jährige soll daher auch weniger von DarstellerInnen gesprochen werden, als viel mehr von SpielerInnen, so Gerd Taube. Er meint dazu, dass der/die Schauspieler/in, Tänzer/in, Musiker/in nicht in einer Rolle oder als eine dramatische Figur auftritt, sondern viel eher als er/sie selbst.⁶⁷ „Ernsthaft, wahrhaftig, ehrlich und präsent“⁶⁸ sollen die KünstlerInnen sein. Genauer erklärt Gerd Taube, dass die SpielerInnen dabei aber nicht sich als private Person spielen, sondern als SpielerIn für Aktionen und VermittlerIn von Materialien oder Objekten dienen. Die jungen ZuschauerInnen sollen sich deshalb auch nicht mit ihnen identifizieren, sondern die SpielerInnen und ihre Aktionen wahrnehmen, wie sie selbst wahrgenommen werden.⁶⁹ Theater für 0-3 Jährige bedient sich somit ganz klarer und einfacher Formen Inhalte auszudrücken und zu vermitteln.

⁶⁴ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 96.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 252.; **siehe auch** Vgl. Silvia Brendenal, "Fragmentarisches Nachdenken über das Theater für Ganzkleine." *Theater von Anfang an!*, 2009. 197.

⁶⁵ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 97.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 253.

⁶⁶ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 97.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 254.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, „Alltagstheater.“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 147.

⁶⁷ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 93.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 254.

⁶⁸ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 93.

⁶⁹ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 93f.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 254.

Theater als Kunstform findet hier seinen Ausdruck in einer sehr elementaren Art und Weise. Es wird gezeigt und behauptet ohne Inhalte zu verschleiern. Denn „Dinge bedeuten nichts anderes als das, was sie sind“⁷⁰, meint der Autor dazu.

Hinsichtlich dieser Aspekte lassen sich nicht nur Verwandtschaften mit dem Oberbegriff Theater entdecken, sondern vor allem auch mit der Kunstform Performance. Denn ähnlich wie bei der Performance Art, sind im Theater für 0-3 Jährige nicht Figuren und deren Handlungen bedeutend, viel mehr sind es reale Elemente die reale Menschen – und nicht selbige in einer Rolle – auf der Bühne zeigen.

Es wird somit auf einen subjektgebundenen Handlungsstrang verzichtet und das Nachahmen und Darstellen von Figuren als wenig bedeutungsvoll erachtet. Ähnlich wie in der Performance Art sind es Menschen sowie Elemente des Lebens, die gezeigt und aufgeführt werden. Die einzelnen Teile einer Inszenierung stellen Inhalte dar, denen nicht im Vorhinein fiktive Bedeutungen zugesprochen werden. Durch diese Art der Darstellung kann dem Entfalten der eigenen Fantasie und Assoziationen sowie der eigenen Imaginationen Raum geboten werden, und so können den Objekten, Gegenständen, Materialien etc. eigene Bedeutungen zugeschrieben werden. Kleinstkinder nehmen ganz offen und mit all ihren Sinnen wahr. Sie können als Publikum verstanden werden, welches weder eine Erwartungshaltung an das Theater hat, noch konkrete Konzepte oder Geschichten kennt. Ein Umstand welcher enorme künstlerische Ausdrucks- und Entfaltungsmöglichkeiten schafft.⁷¹ Aus diesen Gründen liegen weder ästhetische noch inhaltliche Grundsätze für das Theaterschaffen für Kleinstkinder vor, so Gerd Taube.⁷²

Unter ›Kommunikation‹, ganz allgemein gesprochen, versteht man den Austausch beziehungsweise die Übertragung von Information.⁷³ So wie in jedem theatralen Kontext findet auch im Theater für 0-3 Jährige Kommunikation und somit „direkte als auch indirekte Interaktion“⁷⁴ statt. Wichtig ist hierbei die Begrifflichkeit des ›Austausches‹, das Nehmen und Geben von Information, denn im Theater für Kleinstkinder kann das Publikum als sehr aktiv beschrieben werden. Die Kinder reagieren rasch und vor allem ausdrucksstark auf Wahrgenommenes, sie kommentieren, lachen, weinen, schreien oder

⁷⁰ Gerd Taube, „›First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten‹“, *Theater von Anfang an!*, 2009. 97.

⁷¹ Vgl. Gerd Taube, „›First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten‹“, *Theater von Anfang an!*, 2009. 97f.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 139.

⁷² Vgl. Gerd Taube, „›First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten‹“, *Theater von Anfang an!*, 2009. 87.

⁷³ Vgl. Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander Reden*, 2008. 33f.

⁷⁴ Gerd Taube, „›First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten‹“, *Theater von Anfang an!*, 2009. 90f.; **siehe auch** Vgl. Silvia Brendenal, "Fragmentarisches Nachdenken über das Theater für Ganzkleine." *Theater von Anfang an!*, 2009. 195.

bewegen sich.⁷⁵ Die SpielerInnen werden daher ununterbrochen und vor allem viel intensiver als im konventionellen Theater vom jungen Publikum herausgefordert. Zum einen werden sie gefordert sich von den Reaktionen nicht beirren zu lassen, um ihre Aufführung wie geplant fortführen zu können. Zum anderen werden sie aufgefordert auf die Jüngsten zu reagieren, um ein Gelingen ihrer Aufführung gewährleisten zu können. Sie benötigen daher die Fähigkeit offen und intensiv wahrzunehmen und die „Balance der Kommunikation“⁷⁶ aufrechtzuerhalten. Die Kommunikation im Theater für 0-3 Jährige kann daher als sehr intensiv festgehalten werden und stellt so auch ein bedeutendes Merkmal dar.⁷⁷

Auch an diesem Punkt findet sich eine Parallele zur Performance. Die interaktive Kommunikation ist, so wie im Theater für 0-3 Jährige, ein sehr wichtiger Bestandteil während einer Performance, da das Mitmachen, Mitspielen und gemeinsame Interagieren häufig das Instrument und Ziel einer Aufführung darstellt.

Als weiteres sehr besonderes und in diesem Zusammenhang erwähnenswertes Merkmal, kann die räumliche Einheit und körperliche Nähe im Theater für die Allerkleinsten beschrieben werden. Denn anders als in konventionellen Theateraufführungen befinden sich SpielerInnen und ZuschauerInnen meist in einem Raum. Konkret ist damit gemeint, dass Bühnen- und Zuschauerraum in vielen Fällen nicht getrennt sind. Eine Aufführung für 0-3 Jährige ist aus diesem Grund gleichzusetzen mit sehr intensiven Wahrnehmungs- und Beobachtungsmöglichkeiten, sowohl für die SpielerInnen als auch für das Publikum. Kleinstkinder können daher nicht nur sehr direkt und prompt kommunizieren, sondern auch ihre Umgebung sehr intensiv wahrnehmen.⁷⁸ Das Wahrnehmen mit allen Sinnen, insbesondere das Bewegungsempfinden (Kinästetik), stehen hierbei im Vordergrund. Vieles muss ertastet, berührt oder angefasst werden, um wahrgenommen und in weiterer Folge begriffen werden zu können. Denn „Kinder verfügen (noch) nicht über die konventionelle Konditionierung“⁷⁹, wie sie erwachsene Personen bereits erfahren haben.

⁷⁵ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 91.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 263.; **siehe auch** Vgl. Caroline Heinemann, "Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisräume. Der Raum als grundlegender Parameter des Theaters für die Allerkleinsten." *Theater von Anfang an!*, 2009. 137.

⁷⁶ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 93.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 263.

⁷⁷ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 91.; **siehe auch** Vgl. Silvia Brendenal, "Fragmentarisches Nachdenken über das Theater für Ganzkleine." *Theater von Anfang an!*, 2009. 195.

⁷⁸ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 91–93.; **siehe auch** Vgl. Silvia Brendenal, "Fragmentarisches Nachdenken über das Theater für Ganzkleine." *Theater von Anfang an!*, 2009. 194f.; **siehe auch** Vgl. Caroline Heinemann, "Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisräume. Der Raum als grundlegender Parameter des Theaters für die Allerkleinsten." *Theater von Anfang an!*, 2009. 131f.

⁷⁹ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 92.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 115f.

„Der Materialität und der Körperlichkeit der künstlerischen Ausdrucksmittel“⁸⁰ kann daher eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben werden und eröffnet so auch zahlreiche künstlerische Entfaltungsmöglichkeiten. „Bilder, Töne, Klänge, Bewegungen, Materialität und Körper“⁸¹ sind daher wichtige Ausdrucksmittel für Theaterschaffende. Die verbale Sprache hingegen ist im Theater für 0-3 Jährige eher als sekundär zu betrachten, viel bedeutender sind alternative beziehungsweise nonverbale Möglichkeiten.⁸²

Die Betonung des Körperlichen ist auch in der Performance Art ein zentrales Merkmal. Der Ausdruck und die Darstellung mittels Körper, Raum und Formen und die differenzierte Wahrnehmung dieser Ebenen zeigt sich in beiden Kunstformen als vordergründig. Die Sprache hat in beiden Bereichen einen weniger bedeutungsvollen Stellenwert und so erzeugen diese Elemente weitere Verknüpfungen zwischen Theater für 0-3 Jährige und Performance.

Betrachtet man nun die Übertragung von Information, im Speziellen das Übertragen von Meinungen, Gedanken oder Symbolen, so stößt man auf einen sehr komplexen Aspekt. Denn was und wie viel im Theater für 0-3 Jährige auf rationaler Ebene übertragen wird, kann nur schwer nachvollzogen werden. Erwachsene können darüber sprechen, Kritiken schreiben, Kommentare abliefern oder Ähnliches – Kleinstkinder können dies bekanntlich nicht. Um zu wissen, was sie im Stande sind zu erfassen, sind die Kinder und ihre Reaktionen vor, während und nach einer Vorstellung genau zu beobachten, so die Wissenschaftlerin Kirsten Winderlich.⁸³ Inhaltliche Hinweise beziehungsweise Details hinsichtlich ihrer Gedanken oder Vorstellungen wird man dennoch kaum in Erfahrung bringen, jedoch können Verhaltens-, sowie Reaktionsweisen auf Gelerntes und somit im weitesten Sinne Übertragenes hindeuten.⁸⁴ Ganz generell steht dieser Aspekt der Übertragung jedoch nicht im Vordergrund der Vermittlungsmöglichkeiten. Es stellt sich nämlich die Frage, inwieweit Theaters für 0-3 Jährige Metaebenen und Symbole vermitteln oder komplexe, kognitive Prozesse überhaupt anregen kann? Denn abgesehen davon, dass Kleinstkinder noch nicht über rationale Aspekte sprechen können, lässt der Entwicklungsstand von 0-3 Jährigen kaum komplexe rationale Auseinandersetzungen mit

⁸⁰ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 92.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 139.

⁸¹ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 94.

⁸² Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 94.; **siehe auch** Vgl. Silvia Brendenal, "Fragmentarisches Nachdenken über das Theater für Ganzkleine." *Theater von Anfang an!*, 2009. 198.

⁸³ Vgl. Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 74–76.

⁸⁴ Vgl. Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 74–76.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 38.

Themen und Inhalten zu. Kleinstkinder verfügen weder über ausgereifte, kognitive Konstrukte, noch über die Möglichkeit auf konditionierte Denkprozesse zurückzugreifen. Vielmehr befinden sie sich in einer Entwicklungsphase, die sinnliche Erfahrungen benötigt um wahrnehmen, begreifen, lernen und sich entwickeln zu können.⁸⁵ Bedeutende Ausdrucks- und Vermittlungsmöglichkeiten im Theater für 0-3 Jährige sind daher so zu wählen, dass lebensnahe Themen sinnlich erfahrbar werden. So dient das Theater für Kleinstkinder weniger dazu Rationales zu übertragen, sondern stellt viel mehr einen Raum dar, Stimmungen, Emotionen und Gefühle erlebbar, sowie Gegenstände, Materialien oder Themen wahrnehmbar und begreifbar zu machen.⁸⁶ Theater ist stets als eine Auseinandersetzung mit Realitäten zu verstehen und so auch das Theater für 0-3 Jährige, meint Gerd Taube. Es bezieht sich auf unterschiedlichste Welten und Betrachtungsweisen und greift vielfältige Darstellungsmöglichkeiten auf, um diese zu beschreiben, zu interpretieren oder wahrnehmbar zu machen. So bildet Theater für die Jüngsten einen Moment, eine spezielle Welt erfassen und reflektieren zu können. Das Theatererlebnis kann daher als Reflexion der Wirklichkeit verstanden werden, da es für das junge Publikum stets eine Auseinandersetzung mit Konkretem ist.⁸⁷ Theater für die Allerkleinsten ist eine „Auseinandersetzung mit Formen, Farben, Dingen, Körpern, Bewegungen, Klängen und Worten“⁸⁸. Das junge Publikum nimmt diese Elemente wahr und durch die gewonnenen Eindrücke macht es neue Erfahrungen. Die künstlerische Darstellung von realen Elementen ermöglicht Theater für 0-3 Jährige einen Raum, der vielfältige Erlebnisse und sinnliche Erfahrungen erlaubt und so auch Selbstbildung stattfinden lässt, so der Autor. Theater für die Jüngsten ist daher als Selbsterfahrungsprozess zu verstehen und weniger als Übertragungsprozess.⁸⁹

Theater für die Allerkleinsten zeigt hier eine weitere Verbindung zur Performance Art. So wie die Performance hat auch das Theater zum Ziel emotionale und weniger intellektuelle Ebenen beim Publikum anzusprechen. Die Performance Art als auch das Theater für die

⁸⁵ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 92.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 107ff.

⁸⁶ Vgl. Ute Pinkert, „» »Theater von Anfang an!« – alles auf Anfang? Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 122–124.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 247.

⁸⁷ Vgl. Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 39.; **siehe auch** Vgl. Ernst Cassirer, *Versuch über den Menschen*, 1990. 226.

⁸⁸ Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 39.; **siehe auch** Vgl. Caroline Heinemann, "Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisräume. Der Raum als grundlegender Parameter des Theaters für die Allerkleinsten." *Theater von Anfang an!*, 2009. 132f.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, „Alltagstheater.“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 148.

⁸⁹ Vgl. Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 37–39.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 118.

Allerkleinsten, beide versuchen Realitäten facettenreich und vor allem anders – frei von Konventionen – darzustellen, um so sinnliche Erfahrungen auszulösen.

Wie bereits erwähnt, haben Kleinstkinder noch keine vorgefertigten kognitiven Konstrukte entwickelt, in die sie rationale Informationen einordnen könnten. Theater für die Allerkleinsten zeichnet sich durch sinnliche Erlebnisse aus, da diese den Erfassungsmöglichkeiten von Kleinstkindern entsprechen und so differente Realitäten erfahrbar machen. Somit ist der Aspekt der Übertragung von Information im Theater für die Jüngsten als ein Übertragen von sinnlichen Erfahrungswelten zu verstehen. Theater für 0-3 Jährige benötigt kein „faktisches Wissen [oder] moralische Belehrungen“⁹⁰, sondern ein Lernen mit Sinnen. Rationale Überlegungen, Metaebenen oder Symbole spielen aus diesem Grund im Vermittlungsprozess eine sekundäre Rolle. Kleinstkinder begegnen offen dem, was ihnen geboten und angeboten wird und lernen so subjektive Erfahrungen zu sammeln.⁹¹ Gerd Taube konkretisiert diesen Umstand im folgenden Zitat und verdeutlicht so die Besonderheiten von Theater für Kleinstkinder:

„Die Kinder erleben sich im Theater für die Jüngsten von Anfang an selbst in der Kunst, die sich selbst vermittelt und keine theaterpädagogische Nachbereitung im Sinne des Interpretierens und Aneignens der Aufführung braucht. Hier ist Theaterkunst im wahrsten Sinne des Wortes Vermittlungskunst, eine Kunst zur Vermittlung von ästhetischer Welt,- und Selbsterfahrung der kleinen Kinder.“⁹²

Theater für 0-3 Jährige ist aus Sicht der Kinder noch keine „festgeschriebene Kunstform.“⁹³ Kleinstkinder stehen offen dem gegenüber, was sie erwartet und sie müssen das Wahrgenommene nicht dekodieren oder verstehen, sondern lediglich erfahren.⁹⁴ Theater für Kleinstkinder soll daher „Angebote machen, verbunden mit einem Maximum an Denkfreiheit, verbunden mit einem Anti-Utilitarismus, um das Leben reichhaltiger erfahrbar zu machen.“⁹⁵

Fasst man nun oben Erwähntes zusammen, so wird im Theater für die Allerkleinsten stets etwas gehört, gefühlt, gesehen oder ertastet. Publikum und SpielerInnen sind sich in den meisten Fällen räumlich und somit körperlich sehr nahe und die Kommunikation kann als

⁹⁰ Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 42.; **siehe auch** Vgl. John Dewey, *Kunst als Erfahrung*, 1980. 227f.

⁹¹ Vgl. Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 42.; **siehe auch** Vgl. John Dewey, *Kunst als Erfahrung*, 1980. 227f.

⁹² Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 42.

⁹³ Otmar Wagner, Rike Reiniger, Gabi dan Droste, „»Das forschende Künstlerspiel – Freiheit und eigene Sichtweisen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 79.

⁹⁴ Vgl. Otmar Wagner, Rike Reiniger, Gabi dan Droste, „»Das forschende Künstlerspiel – Freiheit und eigene Sichtweisen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 81–82.

⁹⁵ Otmar Wagner, Rike Reiniger, Gabi dan Droste, „»Das forschende Künstlerspiel – Freiheit und eigene Sichtweisen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 83.

intensiv beschrieben werden. Es werden weniger rationale Inhalte als konkrete Dinge oder Gegenstände erfahrbar gemacht und das Theatererlebnis kann als sinnlicher Selbsterfahrungsprozess verstanden werden. Stellt man sich dies nun bildlich und somit praktisch vor, kann man kritisch fragen, ob es sich hier nicht lediglich um ein gemeinsames Spielen handelt? Würden Begriffe wie Spiel- oder Krabbelgruppen nicht besser passen?

Theater für 0-3 Jährige kann sehr wohl als Spiel verstanden werden, da die Ausdrucksweise der SpielerInnen, den Vorgangsweisen des kindlichen Spiels gleichen. SpielerInnen „transformieren in ihren künstlerischen Schaffensprozesse frühkindliche Spielformen wie das Erkunden, das Ordnen, das Bauen und führen es auf neue und ungewohnte und überraschende Weise vor.“⁹⁶ Das theatrale Spiel fungiert hierbei jedoch nicht als herkömmliches Spiel, deren Regeln und Abläufe man kennt, sondern „fordert ein nicht-routiniertes Wahrnehmungshandeln“⁹⁷. Winderlich hebt hervor, dass das theatrale Spiel die kindliche Neugierde und den Entdeckungsdrang von Kleinstkindern aufgreift und mittels Neuem und Unerwartetem von gewohnten und alltäglichen Wahrnehmungsweisen abzulenken versucht, um so die Wahrnehmung der Kinder auf sich selbst zu richten, sowie deren Vorstellungs- und Imaginationsfähigkeit anzuregen.⁹⁸ An dieser Stelle sei erwähnt, dass sich in Bezug auf das theatrale Spiel ein interessanter Zusammenhang zwischen den SpielerInnen und dem jungen Publikum findet, da die Art und Weise Realitäten zu erleben und zu erkunden als sehr verwandt beschrieben werden kann. Der spielerische Zugang Themen, Gegenstände oder Materialien zu begreifen, entspricht der Wesensart beider Gruppen, da die „Welterkundung bei Kindern und Künstlern ähnlich ist – offen und neugierig, universell und experimentell.“⁹⁹ Die Herangehensweise wie KünstlerInnen und Kinder Welten entdecken oder kennen lernen, kann somit als sinnliches Erleben beschrieben und theatrales Spiel als ästhetisches Erfahren verstanden werden.

Theater für 0-3 Jährige kann in weiterer Folge als Anregung gesehen werden, neue und vor allem andere Wahrnehmungsspektren von sich, anderen und der Welt bei

⁹⁶ Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 73.

⁹⁷ Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 73.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, „Alltagstheater.“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 146.

⁹⁸ Vgl. Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 73.; **siehe auch** Vgl. Jean Chateau, *Spiele des Kindes*, 1974. 51f.

⁹⁹ Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 42.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 254.

Kleinstkindern zu initiieren, so Winderlich.¹⁰⁰ Um diese ästhetische Erfahrungen erleben zu können, sind Kleinstkinder jedoch stets auf Anregungen von außen angewiesen, denn

„den Erwachsenen, den Eltern und Erzieherinnen kommt in der frühen Kindheit maßgeblich die Aufgabe zu, Kindern für ihre Bildungsprozesse einen sozialen Rahmen zu gewährleisten, der es ihnen ermöglicht ihrem individuellen Sosein und ihrem jeweiligen Können entsprechend, sich Schritt für Schritt Welt anzueignen und sich zu entwickeln.“¹⁰¹

Theater für 0-3 Jährige stellt diesen äußeren Rahmen dar, der eine Vielfalt an kreativen Impulsen gewährleistet, um so Bildungs- sowie Selbstbildungsprozesse bei Kleinstkindern zu entfachen. Das Theatererlebnis für die Jüngsten versteht sich als Auseinandersetzung mit sich selbst und als „Zusammenspiel von kognitiven, ästhetischen und emotionalen Aneignungsformen“¹⁰² und daher auch als frühe, ästhetische Bildung.¹⁰³

Kleinstkinder benötigen jedoch nicht nur anregende Umwelten, um gedeihen und sich entwickeln zu können, sondern vor allem auch soziale Umwelten. Das Theater und somit das Theatererlebnis bildet so eine soziale Umwelt, da es kollektive Erfahrungsprozesse ermöglicht. Kinder im Alter von 0-3 Jahren befinden sich niemals alleine im Theater, da sie auf erwachsene Begleitpersonen angewiesen und von anderen Kindern und Erwachsenen umgeben sind. Dieser Aspekt kommt der Lebensgestaltung des Menschen sehr entgegen, denn der Mensch ist von Grund auf ein soziales Wesen. Er braucht Kultur, um körperlich als auch geistig wachsen und reifen zu können. Das Theater stellt eine Möglichkeit dar, einen Teil dieser sozialen Bedeutung für den Menschen zu übernehmen.¹⁰⁴ Der Mensch ist vom ersten Tag an auf ein anregendes Miteinander angewiesen, meint der Pädagoge Eckart Liebau. Zwar ist in den ersten Lebensjahren die körperliche Entwicklung von großer Bedeutung, doch nicht weniger bedeutungsvoll ist die „Bildungsbedürftigkeit“ eines jeden Menschen.¹⁰⁵ Entscheidend sind somit vielfältige „kollektive und individuelle Entwicklungen und Erfahrungen“, da der Mensch Kultur

¹⁰⁰ Vgl. Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 72–74.; **siehe auch** Vgl. Ernst Cassirer, *Versuch über den Menschen*, 1990. 229.

¹⁰¹ Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 72.

¹⁰² Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 72.; **siehe auch** Vgl. Ernst Cassirer, *Versuch über den Menschen*, 1990. 223.

¹⁰³ Vgl. Kirsten Winderlich, „»Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 72–74.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, „Alltagstheater.“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 146.

¹⁰⁴ Vgl. Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 37–40.; **siehe auch** Vgl. Eckart Liebau, *Die Kultivierung des Alltags*, 1992. 182f.

¹⁰⁵ Eckart Liebau, „»Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 49.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 116f.

benötigt.¹⁰⁶ Theater eröffnet somit Räume, die nicht nur Selbstbildungsprozesse in Gang setzen, sondern die sich auch auf die „Gestaltung unseres Zusammenlebens“ positiv auswirken.“¹⁰⁷

In der Performance Art als auch im Theater für 0-3 Jährige wird das gemeinsame Erlebnis beziehungsweise das gemeinsame Tun und Sein als soziales Ereignis verstanden. Der soziale Schwerpunkt einer Aufführung stellt ein weiteres gemeinsames Merkmal dieser Kunstformen dar.

Theater für die Allerkleinsten versteht sich aus diesem Grund auch als Teil der kulturellen Bildung beziehungsweise als bedeutender Teil der Kulturpädagogik, da es sich „am individuellen und kollektiven kulturellen Lernen, an Kreativität und sinnlicher Wahrnehmung, an Subjektivität und expressiver Aktivität“¹⁰⁸ orientiert. Es leistet einen wertvollen kulturellen Beitrag für eine Gesellschaft, da es einen Ort darstellt, an dem „subjektive Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen“¹⁰⁹ sowie gemeinsames Zusammenleben und -wirken gefördert werden. An diesem Punkt sei erwähnt, dass Theater für die Allerkleinsten jedoch nicht nur einen Ort darstellt, sondern an den unterschiedlichsten Orten stattfindet. Denn betrachtet man das Praxisfeld genauer, so können Aufführungen an unterschiedlichsten Plätzen unter verschiedensten (Rahmen-) Bedingungen abgehalten werden. Ob in der Kindergrippe, im Vereinssaal oder im Theater – Theater für 0-3 Jährige ist überall.¹¹⁰

Hier ist noch eine Parallele zur Performance Art festzustellen, denn auch sie grenzt sich an diesem Punkt vom konventionellen Theater ab. Theater für die Kleinsten braucht – ähnlich wie die Performance Art – kein Theaterhaus, denn es wird an unterschiedlichsten Plätzen vorgeführt und verstärkt so seine Wirkung.

Es ist festzustellen, dass es aus diesem Grund auch „künstlerisches Mittel zum pädagogischen Zweck“¹¹¹ ist, da stets eine Auseinandersetzung mit differenten Realitäten passiert und Unterschiedliches dargestellt, gelernt und reflektiert wird.¹¹² Doch ist Theater

¹⁰⁶ Eckart Liebau, „»Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 49.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 118.

¹⁰⁷ Stephan Hoffmann, „»Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 65.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 42.

¹⁰⁸ Eckart Liebau, „»Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 46.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 245f.

¹⁰⁹ Eckart Liebau, „»Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 46.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 247f.

¹¹⁰ Vgl. Wilma Haas, Marcela Herrera, und Nicole Libnau, „»Ich bin sehr gerne hier, weil ich hier Zeit zum Entspannen habe.« Baby Tanz-Fest – Musikalische Begegnung von Babys, Eltern und Künstlern,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 217.

¹¹¹ Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 40.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 118.

¹¹² Vgl. Gerd Taube, „»Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 40f.; **siehe auch** Vgl. Gerd E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, 2011. 116f.

für 0-3 Jährige nun der ehrgeizige Plan, Bildung ab 0 Jahren zu verfolgen? Theater für die Jüngsten kann ästhetische Bildung als auch kulturelle Bildung sein, dies bedeutet jedoch nicht, dass es Bildung sein muss. Ob es als Bildungsmöglichkeit gesehen und eingesetzt wird oder nicht, liegt im Auge des/der Betrachters/in. Zentral sei hierbei der Aspekt „als was kleine Kinder begriffen werden?“, so Gerd Taube.¹¹³ Denn Kinder können einerseits als „human beings“ verstanden werden, welche unangetastete, offene und auf einer bestimmten Entwicklungsstufe stehende Individuen sind, oder andererseits als „human becomings“, als Individuen mit speziellen Kompetenzen, welche sich einer bestimmten Vorstellung entsprechend entwickeln und so noch weitere konkrete Kompetenzen erlernen sollen, so der Autor.¹¹⁴ Erstere Betrachtungsweise würde das Theater für die Jüngsten als künstlerische Arbeit verstehen und so selbiges als künstlerisches Angebot für Kleinstkinder definieren. Sie würde das Bedürfnis, Kleinstkindern das Theatererlebnis nicht vorenthalten zu wollen, unterstreichen. In Bezug auf die zweite Betrachtungsweise, hätte Theater für 0-3 Jährige eine Bildungsfunktion, da bestimmte Kompetenzen damit gefördert, erlernt oder entwickelt werden sollen. Theater hätte hierbei die Aufgabe, konkrete, pädagogische Ziele zu erreichen.¹¹⁵ In Bezug auf das Theater für die Jüngsten steht daher entweder der künstlerische Aspekt oder der Bildungsaspekt im Vordergrund. Es ist jedoch auch möglich, dass beide Aspekte gleichzeitig vorherrschen. Je nachdem welche Betrachtungsweise herangezogen wird, ergibt sich die Tatsache wo, wie und zu welchem Zweck es stattfindet. Theater für die Allerkleinsten ist somit nicht zwingender Maßen Bildung ab 0, es ist vielmehr ein erweiterndes Angebot zum Rest der alltäglichen Erfahrungswelten und es besteht die Möglichkeit, dass es auch eine Bildungsfunktion übernimmt.¹¹⁶

Ein weiterer, bedeutender Aspekt in diesem Zusammenhang ist auch die Haltung der Eltern beziehungsweise der Bezugspersonen. Konkret ist hier die Einstellung, mit welcher Erwachsene Theaterangebote mit ihren Kindern aufsuchen, gemeint. Steht die Idee theatrale Erlebnisse dem Kind zu ermöglichen im Vordergrund oder Kompetenzen möglichst früh und umfassend zu fördern? Oder wird Theater für 0-3 Jährige einfach nur

¹¹³ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 89.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 36.; **siehe auch** Vgl. Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater.*, 2006. 129f.

¹¹⁴ Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 89.

¹¹⁵ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 89.; **siehe auch** Vgl. Eckart Liebau, „»Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 165f.

¹¹⁶ Vgl. Gerd Taube, „»First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 88–90.; **siehe auch** Vgl. Eckart Liebau, *Die Kultivierung des Alltags*, 1992. 182f.

als Freizeitbeschäftigung verstanden, als willkommene Abwechslung im Alltag? Anders gefragt: Welche Aufgabe haben Erwachsene im Theater für die Allerkleinsten?

Erwachsene stellen einen besonderen Bestandteil im Leben der Kinder dar – ein Umstand, der sich auch im Theater für 0-3-Jährige wider spiegelt. Kleinstkinder sind auf erwachsene Personen angewiesen. Doch abgesehen davon, dass Erwachsene als Begleitpersonen fungieren, haben sie noch weitere, bedeutende Funktionen.¹¹⁷ Mutter, Vater, PädagogInnen, Tanten, Onkeln oder Großeltern nehmen einen bedeutenden Stellenwert im (Theater-)Leben der Kinder ein, da sie ihnen wertvolle Sicherheit und Geborgenheit bieten.

„Die Begleiter fungieren als Sicherheitsbasis mit fester räumlicher Position, zu welcher die Kinder immer wieder zurückkehren können, wenn eine Bühnenaktion verschreckend wirkt oder die Eindrücke zu intensiv sind. Häufig wächst das Vertrauen der Kinder im Laufe der Aufführung und sie entfernen sich vom Begleiter, um sich dem Bühnengeschehen zu nähern. Der Blickkontakt verbindet Begleiter und Kind weiterhin über die räumliche Distanz.“¹¹⁸

Die Kinder lehnen sich an ihre erwachsenen BegleiterInnen an, halten sich an ihnen fest oder kuscheln sich zu ihnen hin. Diese Form der Sicherheit und körperlichen Nähe ist für Kleinstkinder wichtig und vor allem auch notwendig, um neue Situationen oder ungewohnte Umgebungen entdecken und kennenlernen zu können, so die Kulturwissenschaftlerin Elisa Priester. Kinder in diesem Alter benötigen einen sicheren Ort, von dem aus sie Neues explorieren und den sie bei Bedarf immer wieder aufsuchen können. Erwachsene Begleitpersonen übernehmen somit die Funktion einer sicheren Basis während eines Theaterbesuches.¹¹⁹ Weiters geben die Erwachsenen bedeutende Hilfestellungen im Umgang mit der neuen und unbekannten Situation. Verbal oder nonverbal vermitteln sie Hinweise und Informationen über soziale Regeln oder Rituale eines Theaterbesuchs. Die Erwachsenen geben den Rahmen vor, indem sich die Kinder, vor allem auch physisch, bewegen können.¹²⁰ An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Regeln im Theater für 0-3-Jährige zumeist von denen eines konventionellen Theaters abweichen. Aus diesem Grund weisen kurze Ansprachen vor einer Vorstellung oder

¹¹⁷ Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 203.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 42.

¹¹⁸ Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 205.

¹¹⁹ Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 203–205.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 254.

¹²⁰ Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 35f.

Hinweise auf Programmheften/-blätter hin, was gestattet oder erwünscht ist.¹²¹ Die Begleitpersonen stellen darüber hinaus, vor allem zu Beginn einer Vorstellung, das Bindeglied zwischen Dargestelltem und dem Kind dar. Sie helfen eine Kommunikation zwischen dem Dargestellten, den SpielerInnen und dem Kind herzustellen, damit sich das Kind dem Geschehen annähern kann. Hierbei geben die Erwachsenen nicht nur Hilfestellungen hinsichtlich sozialer Regeln, sondern fungieren auch als VerstärkerInnen, da sie die Wahrnehmung als auch das Erleben eines Kindes stark beeinflussen und so auch intensivieren, meint die Autorin. Zum Beispiel tun sie das, indem das Kind hingewiesen wird, bewusst zu hören, zu sehen oder zu greifen.¹²² Der Erwachsene stellt weiters eine Art Modell dar, an welchem sich das Kind während einer Theatervorstellung orientiert. Dies kann sich auf das soziale Verhalten, aber auch auf das Rezeptionsverhalten der Begleitperson beziehen. Interessierte Reaktionen beispielsweise, haben einen Einfluss auf die Rezeption des Kindes, erläutert Priester weiter, denn das Kind wird ebenso neugierig hören, sehen oder tasten.¹²³ So eröffnet der Erwachsene als Modell, dem Kind Erlebnissräume. Doch dies gilt umgekehrt genauso. Staunt das Kind, springt es auf oder zeigt mit dem Zeigefinger in eine bestimmte Richtung, führt es auch die Wahrnehmung oder den Blick des Erwachsenen, so die Autorin. Die Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen ist daher als sehr intensives und interaktives Wechselspiel zu bezeichnen.¹²⁴ In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass die Funktionen der Begleitperson auch davon abhängig sind, ob der Theaterbesuch alleine mit dem Kind oder als Erwachsener in einer Gruppe von Kindern stattfindet, meint Priester weiter. Als Elternteil beispielsweise ist eine viel intensivere Wahrnehmung und Interaktion aber auch ein bewusstes sowie spontanes Erleben gemeinsam mit dem Kind möglich. Die Erwachsenen übernehmen in diesem Fall die Aufgabe eines/r unterstützenden Mitspielers/in, so die Autorin. Körperliche Nähe und die Individualität des Kindes stehen hierbei im Vordergrund. Als KindergartenpädagogIn hingegen, stehen Aspekte wie Disziplin oder das Einhalten von Regeln im Vordergrund. Eine individuelle Auseinandersetzung und Interaktion ist weniger möglich. Sicherheit und Geborgenheit sind dennoch gegeben, sie werden in diesem Fall durch die Anwesenheit

¹²¹ Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 207–209.

¹²² Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 206–207.

¹²³ Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 206.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 23f.

¹²⁴ Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 210–211.; **siehe auch** Vgl. Kristin Hartung, *Kindertheater als Theater der Generationen*, 2001. 35f.

der Gruppe und durch den Blickkontakt zur erwachsenen Begleitperson hergestellt.¹²⁵ Erwachsene haben demnach einen entscheidenden und vor allem einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Theatererlebnis und das Wohlbefinden der Kinder. Daher sind die Adressaten des Theaters für 0-3 Jährige nicht nur die Jüngsten selbst, sondern auch deren Begleitpersonen. Mit welcher Haltung diese eine Theatervorstellung besuchen ist individuell unterschiedlich. Theater für 0-3 Jährige soll jedoch für Erwachsene als auch für Kinder aufregend und entspannend zugleich sein und darüber hinaus eine wertvolle Abwechslung im Alltag darstellen. Entscheidend ist, dass das Theatererlebnis den Erwachsenen als auch den Kindern Freude bereitet, da es in diesem Fall für beide Seiten bereichernd und als positives, gemeinsames Erlebnis festzuhalten ist.¹²⁶

Fasst man nun die unterschiedlichen Perspektiven zusammen, ist Theater für 0-3 Jährige als Theater zu bezeichnen. Da es Parallelen zur Performance Kunst aufweist, ist es auch als Kunstform beschreibbar. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass Theater für Kleinstkinder ein Theatererlebnis ist, auf den unterschiedlichsten Ebenen wirkt und mit verschiedensten Ausdrucksmitteln facettenreich funktioniert.

¹²⁵ Vgl. Elisa Priester, „»Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 204.

¹²⁶ Vgl. Wilma Haass, Marcela Herrera, Nicole Libnau, „»Ich bin sehr gerne hier, weil ich hier Zeit zum Entspannen habe.« Baby Tanz Fest – Musikalische Begegnung von Babys, Eltern und Künstlern«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009. 220–222.

4. Kleinstkinder

Da Kinder von 0-3 Jahren die zentrale Zielgruppe des Theaters für die Allerkleinsten darstellen, soll in folgendem Abschnitt auf diese näher eingegangen werden. Um selbige besser erfassen zu können, wird ein Überblick über die einzelnen Entwicklungsschritte 0-3 jähriger Kinder gegeben, mit dem Ziel relevante Zusammenhänge dieser Entwicklungsfelder in Verbindung mit Aspekten des Theaters entdecken und aufzeigen zu können.

4.1 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die frühkindliche Entwicklung stellt eine ganz bedeutende als auch zukunftsprägende Zeit eines jeden menschlichen Lebens dar. Sie ist eine Zeit in der die wichtigsten neuronalen Verknüpfungen gebildet, Grundkenntnisse wie Sprechen sowie Gehen gelernt, prägende zwischenmenschliche Erfahrungen gemacht, bedeutende erste Bausteine unseres emotionalen Bewusstseins gebildet und auch erste Teile unserer Persönlichkeit ausgeformt werden. Die frühkindliche Entwicklung bildet somit die Basis der weiteren Entwicklung und das obwohl sie eine Zeit ist, an die sich der Mensch kaum bis gar nicht erinnern kann. Umso mehr sind die Qualität und Quantität von Gefühlen, Stimmungen, Möglichkeiten, Förderungen und Anforderungen in diesem Lebensabschnitt von ganz großer und prägender Bedeutung. Ein individuelles Grundgerüst wird somit bereits in den ersten Lebensjahren gebildet, welches als eine nicht zu unterschätzende Basis in Hinblick auf die Möglichkeiten der weiteren menschlichen Entwicklung fungiert.¹²⁷

Die einzelnen Entwicklungsfelder sind merklich umfassend, dennoch gleich bedeutungsvoll. Wann und wie genau Kompetenzen entstehen, ist interindividuell verschieden. Die einzelnen Reifungsprozesse finden fließend statt und sind von Übergängen sowie gegenseitigen Beeinflussungen geprägt. Betrachtet man die neurologische Entwicklung, so steht diese beispielsweise in Zusammenhang mit der körperlichen, motorischen als auch kognitiven Entwicklung. Allein der kognitive Prozess Informationen wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern, lässt bereits eine enorme

¹²⁷ Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganzer, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 22f.; **siehe auch** Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 165–171.

Komplexität und vielschichtige Entwicklungskompetenzen vermuten, welche sich gegenseitig bedingen.¹²⁸

Einzelne Entwicklungsbereiche reifen interindividuell unterschiedlich heran, dennoch können bestimmte Entwicklungsgemeinsamkeiten ausfindig gemacht werden. An dieser Stelle seien die so genannten „normativen Entwicklungsaufgaben“ zu erwähnen. Dies sind Aufgaben, die in einem gewissen Altersspektrum für ein Kind bewältigbar sein sollten, insofern dieses über die nötigen biologischen, psychologischen als auch sozialen Voraussetzungen verfügt. Diese normativen Entwicklungsaufgaben sind geprägt von gesellschaftlichen Normen und stellen Richtlinien beziehungsweise Orientierungshilfen für Außenstehende dar. Die Bewältigung einer Aufgabe ist aber nicht nur von „inneren Voraussetzungen“ abhängig, sondern auch von der „äußeren Unterstützung“. Wo, wann und wie ein Kind gefördert wurde beziehungsweise inwiefern Entwicklungsbereiche angeregt wurden, ist darunter zu verstehen. Die inneren als auch die äußeren Komponenten werden als „Bewältigungsressourcen“ zusammengefasst und spiegeln die Möglichkeiten ein gewisses Entwicklungsniveau erreichen zu können wider.¹²⁹ Innere und äußere Elemente können darüber hinaus auch als Anlage und Umwelt beziehungsweise als genetische Faktoren und Umweltfaktoren bezeichnet werden. Deren Zusammenspiel und Wechselwirkung gelten als bedeutende Komponenten in der Entwicklung eines jeden Menschen und prägen über die gesamte Lebensdauer dessen Erleben und Verhalten.¹³⁰

Auch wenn sich jeder einzelne Mensch unterschiedlich entwickelt und dessen Entwicklung von verschiedensten Faktoren abhängig ist, so ist allen gesunden Menschen eines gemeinsam. Von Beginn an sind sie mit zahlreichen biologischen, psychologischen als auch sozialen Voraussetzungen ausgestattet. Vom ersten Tag an sind bei Kindern eine Fülle an Reflexen vorhanden wie saugen oder greifen und sie bewegen die Augen, wenn sie etwas sehen oder drehen den Kopf, wenn sie etwas hören. Bei gesunden Neugeborenen ist das Gehirn von Geburt an bereit sich zu vergrößern und neuronale Verknüpfungen zu bilden oder kognitive Prozesse zu erlernen. Der Körper von Babys ist von Beginn an fähig zu wachsen und fein- als auch grobmotorische Fertigkeiten zu entwickeln.¹³¹ Ein wenige Monate altes Kind ist bereit zu kommunizieren und ausgestattet

¹²⁸ Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 113f.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 22f.

¹²⁹ Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 35.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 22f.

¹³⁰ Vgl. Leo Montada, Ulman Lindenberger, und Wolfgang Schneider, „Fragen, Konzepte, Perspektiven“, *Entwicklungspsychologie*, 2012. 42.; **siehe auch** Vgl. Robert Siegler, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, 2005. 117ff.

¹³¹ Vgl. Robert Siegler, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, 2005. 219f.; **siehe auch** Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 166f.

sprechen zu lernen. Es ist von Geburt an bereit zu fühlen und zu lernen sich über emotionale Vorgänge bewusst zu werden.¹³²

So vielfältig Kleinstkinder mit Voraussetzungen ausgestattet sind, so rasant schnell entwickeln sich selbige auch. Im Altersspektrum von 0-3 Jahren sind aus diesem Grund zahlreiche Entwicklungsprozesse in den einzelnen Bereichen zu entdecken. Um diesbezüglich einen Einblick zu ermöglichen, wird im folgenden Abschnitt die Entwicklung von Kleinstkindern in vier altersabhängige Abschnitte aufgeteilt und beschrieben.

Zu erwähnen sei, dass zahlreiche entwicklungspsychologische Modelle vorherrschen, um die einzelnen Entwicklungsbereiche beschreiben zu können. Der renommierte Psychologe Piaget, beispielsweise, spricht in Bezug auf die kognitive Entwicklung von Entwicklungsstadien. Er unterteilt dazu das Kinder- und Jugendalter in vier Stadien. Es handelt sich hierbei um das „sensumotorische Stadium“ (0-2 Jahre), das „präoperationale Stadium“ (2-7 Jahre), das „konkretoperationale Stadium“ (7-12 Jahre) und das „formaloperationale Stadium“ (12 Jahre und älter).¹³³ Für diese Arbeit sind jedoch lediglich das erste und einzelne Teile des zweiten Stadiums von Bedeutung. Anzumerken ist, dass zum Teil Überlegungen und Ansätze Piagets mittlerweile als überholt gelten und von „kontinuierlichen“ beziehungsweise zusammenhängenden Entwicklungen hinsichtlich der kognitiven Entwicklung ausgegangen werden kann. Dies bedeutet, dass der Fokus weniger auf „qualitative Veränderungen in Denkopoperationen“ gelegt wird, sondern vielmehr die „Quantität richtiger Aufgabenlösungen“ zur „zentralen Bedeutung“ wird.¹³⁴ Trotz der Kritik werden Piagets ausgearbeitete Stadien in dieser Arbeit beispielhaft angeführt, da sie einen wertvollen Beitrag zum besseren Verständnis der Entwicklungsschritte liefern.

¹³² Vgl. Robert Siegler, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, 2005. 220.

¹³³ Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, 1947. 136–173.; **siehe auch** Vgl. Beate Sodian, „Denken,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 387f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 194.

¹³⁴ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 192.

4.1.1. Das Neugeborene (0-3 Monate)

Neugeborene wirken für viele unbeholfen und scheinen vorwiegend zu schlafen und zu essen. Doch entwicklungspsychologisch gesehen, reifen schon sehr viele Bereiche in den ersten Lebensmonaten heran. Piaget beschreibt, wie bereits erwähnt, die ersten beiden Lebensjahre als „sensumotorisches Stadium“, wonach Sensorik und Motorik als wichtigste Wegweiser dienen, sich als Neugeborenes in der Welt zurechtzufinden.¹³⁵ In diesem Stadium „entwickelt sich die Intelligenz der Kinder durch ihre sensorischen und motorischen Fähigkeiten und drückt sich in diesen aus.“¹³⁶ Genauer gesagt gebrauchen sie

„diese Fähigkeiten, um die Welt um sich herum wahrzunehmen und zu erforschen, indem sie Informationen über die Gegenstände und Menschen darin gewinnen und rudimentäre Formen grundlegender Konzepte wie Zeit, Raum und Kausalität konstruieren. Während des sensumotorischen Stadiums leben Kleinkinder weitestgehend im Hier und Jetzt: Ihre Intelligenz ist an ihre unmittelbare Wahrnehmungen und Handlungen gebunden.“¹³⁷

Die oben bereits erwähnten angeborenen Reflexe und in weiterer Folge dadurch möglichen Wahrnehmungsfähigkeiten, stellen, laut Piaget, bedeutende Voraussetzungen dar Intelligenz aufzubauen. Er ist der Meinung, dass es durch die Modifikation dieser Reflexe zur Anpassung an die Umwelt kommt und zwischen dem, mit dem die Kinder unmittelbar zu tun haben, genauer differenziert wird. Die einzelnen Reflexhandlungen werden zu „größeren Verhaltenseinheiten“ zusammengefasst und so einzelne Wahrnehmungsfähigkeiten und Verhaltensweise miteinander integriert.¹³⁸ Diese so genannten „Neugeborenenreflexe“ scheinen sich daher mit „zunehmender Gehirnreifung“ zurückzubilden und werden durch erlernte Prozesse ersetzt.¹³⁹

¹³⁵ Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, 1947. 136–139.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005.194f.; **siehe auch** Vgl. Beate Sodian, „Denken,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 387.

¹³⁶ Robert Siegler, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, 2011. 131.

¹³⁷ Robert Siegler, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, 2011. 131.

¹³⁸ Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, 1947. 136–139.; **siehe auch** Vgl. Robert Siegler, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg, *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, 2011. 131.; **siehe auch** Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 166f.

¹³⁹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 166.; **siehe auch** Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooi, *Oje, ich wachse!*, 1998. 36f.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 79.

Die Wahrnehmung mit allen Sinnen ist in dieser Phase der Entwicklung von essentieller Bedeutung. Doch die Erforschung dieser sensorischen Wahrnehmung stellt sich als äußerst schwierig dar, da Neugeborenen „keine Angaben darüber machen können, was sie gerade sehen, hören oder fühlen.“ So bleiben lediglich „Methoden der Verhaltensbeobachtung“, um unser Wissen darüber zu erweitern, wobei hier zu bedenken ist, dass nicht alle Wahrnehmungen eines Neugeborenen zu erkennbaren Reaktionen führen.¹⁴⁰

In den ersten Monaten des Lebens dienen vor allem zahlreiche sinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten dazu, die Umwelt und sich selbst kennenzulernen. Fühlen, Riechen, Schmecken, Hören oder Sehen verhelfen uns erste Eindrücke zu gewinnen und diese später wiederzuerkennen.¹⁴¹

Das „Fühlen“ beziehungsweise das Tasten wird als „somatosensorisches System“ bezeichnet und ist von drei zentralen Funktionen geprägt. Einerseits von der Fähigkeit mittels Rezeptoren in der Haut durch „Druck, Vibration und Temperatur“ Gegenstände zu erfühlen (Exterozeption). Andererseits von der Fähigkeit mittels „Rezeptoren in Gelenken und Muskeln die Wahrnehmung der Stellung der Körperglieder und der Muskelspannung“ zu erfahren und so in weiterer Folge „Bewegungskontrolle“ zu erlernen (Propriozeption). Darüber hinaus wird durch das Erfühlen auch das Empfinden von Schmerz geschult (Nozizeption). Demnach löst das Ertasten eines Objekts drei wichtige Wahrnehmungsbeziehungsweise Lernprozesse aus und so kann bereits ein einzelnes, neu exploriertes Objekt das Gehirn und deren Reifung anregen.¹⁴²

Schmecken und Riechen sind zwei weitere bedeutende und im engen Zusammenhang stehende Wahrnehmungsmöglichkeiten. Durch Rezeptoren in Mund und Nase werden „im Speichel gelöste bzw. über die Atemluft aufgenommene chemische Stoffe registriert und analysiert.“¹⁴³ Mit Hilfe des Geschmacksinns unterscheiden Neugeborene von Anfang an „verschiedene Geschmacksrichtungen“ und differenzieren so auch zwischen „nährenden“ beziehungsweise „schädlichen Substanzen“. Auch der Geruchssinn lässt Neugeborene zwischen Gerüchen unterscheiden und lehrt sie so über „gute“ und ungenießbare Nahrungsmittel auf. Weiters hat das Erriechen auch eine soziale Funktion, da

¹⁴⁰ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 167.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 38.

¹⁴¹ Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 165–170.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 72.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 27.

¹⁴² Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 167.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 179–190.

¹⁴³ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 167.

Neugeborene auf diesem Weg vertraute Personen erkennen können. Der Geschmack- als auch der Geruchssinn liefern beide überlebenswichtige Wahrnehmungsinformationen und stellen so eine bedeutende Orientierungsmöglichkeit für Säuglinge dar.¹⁴⁴

Das Hörorgan ist ein weiteres Sinnesorgan, welches bereits vorgeburtlich entwickelt ist und in den ersten Lebensmonaten zur Orientierung in der neuen Umgebung beiträgt. Beim Hören werden „Schallwellen“ beziehungsweise „Schwingungen von Luftmolekülen“ mittels „Hörrezeptoren im Innenohr“ aufgenommen und über das „Trommelfell, Gehörknöchelchen und Cochlea-Flüssigkeit verstärkt“.¹⁴⁵ Töne, Geräusche oder Stimmen werden gehört sowie differenziert und dienen so als wichtige Informationsquelle von außen. Zu erwähnen sei, dass bereits Neugeborene Stimmen und vertraute Laute gegenüber unbekannten Tönen, die eigene Muttersprache gegenüber anderen Sprachen als auch die so genannte „Ammensprache“ gegenüber der herkömmlichen Sprache bevorzugen.¹⁴⁶

„Das Sehen ist der am wenigsten entwickelte Sinn bei der Geburt“, da spezielle und damit in Zusammenhang stehende Gehirnareale als auch die Augen noch nicht zur Gänze ausgereift sind. Erst nach der Geburt werden „Sehrezeptoren auf der Netzhaut (Retina) und die Ciliarmuskeln, welche die Linse für Nah- und Fernsicht anpassen“, vervollständigt. Dennoch ist es Neugeborenen möglich visuelle Unterschiede zu erkennen und Objekte zu differenzieren. Ganz generell bevorzugen Neugeborene „Muster gegenüber homogenen Flächen“, „Farben und Schwarz-Weiß Kontraste gegenüber grau“, „vertikal symmetrische gegenüber horizontal symmetrischen Mustern“ als auch „bewegende gegenüber statischen Objekten“. Scharf sehen können Neugeborene bei einem Objekt-Auge-Abstand von „ca. 25 cm“ und mit „ca. 8 Monaten“ erlangen sie eine „Sehschärfe“ wie Erwachsene.¹⁴⁷

Alle Sinne, ausgenommen ist der Sehsinn, sind bei gesunden Kindern bereits vorgeburtlich ausgeprägt und deren Funktionsfähigkeit schon im Mutterleib beobachtbar. Die Wahrnehmungsmöglichkeiten dieser Sinne werden von Neugeborenen intuitiv angewandt, um ihre Umwelt und sich selbst kennen und differenzieren zu lernen und so

¹⁴⁴ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 168.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 179–190.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 74.

¹⁴⁵ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 169.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 179–190.

¹⁴⁶ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 169.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 179–190.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 76.

¹⁴⁷ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 169.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 179–190.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 76f.

die Gehirnreifung voranzutreiben.¹⁴⁸ Als weitere Ergänzung sei hierbei die „intermodale Wahrnehmung“ zu nennen, da diese eine bedeutende Funktion in Bezug auf die Sinneswahrnehmung darstellt. Die „intermodale Wahrnehmung“ bezeichnet die „Integration von Informationen aus verschiedenen Sinnesmodalitäten zu einem einheitlichen Wahrnehmungseindruck“. Das bedeutet, dass beispielsweise ein Reiz mehrere Sinne (z.B. das Hören, Sehen und Fühlen) ansprechen kann und so zahlreiche, differente Informationen bietet, die zusammengehören und demnach auch gemeinsam verarbeitet und abgespeichert werden müssen. Die intermodale Wahrnehmung bezeichnet diesen komplexen Vorgang der Vereinigung und stellt eine wichtige und bereits sehr früh entwickelte Funktion dar.¹⁴⁹

Das Temperament ist zwar kein Sinnesorgan, aber ein bedeutendes Attribut eines jeden Neugeborenen und in weiterer Folge eines jeden Menschen. Es beschreibt „stabile individuelle[n] Unterschiede in der Qualität und Intensität emotionaler Reaktionen, in der emotionalen Selbstregulation sowie im Aktivierungsniveau der Aufmerksamkeit.“¹⁵⁰ Das Temperament eines Kindes lässt sich beispielsweise an der „Aufmerksamkeitsspanne“ gegenüber reizvollen Objekten, am „Aktivitätsniveau“ und somit an der Bewegungshäufigkeit, am „Rhythmus“ der „Körperfunktionen“ oder an der „Grundstimmung“ ablesen und so auch auf individuelle Charakteristika schließen. Als biologische Erklärungsmodelle dienen die „Regelkreise des Zentralnervensystems“, da selbige „Körperfunktionen“ und Erregungszustände regulieren.¹⁵¹ Das Temperament kann von Geburt an beobachtet und eingeschätzt werden und ist über die Zeit relativ stabil, wobei die Umwelt einen großen Einfluss auf das Temperament eines Menschen hat und selbige für Veränderungen verantwortlich gemacht werden kann.¹⁵²

¹⁴⁸ Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 32 –35.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 27.

¹⁴⁹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 170.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 186f.

¹⁵⁰ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 170.

¹⁵¹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 170.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 245f.

¹⁵² Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 171f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 245f.

4.1.2. Das erste Lebensjahr (3-12 Monate)

Das neugeborene Kind kann als voll ausgestattetes Individuum bezeichnet werden, welches jedoch noch (heran)reifen muss. Im ersten Lebensjahr entwickelt es sich zu einem „kompetenten Säugling“, da weitere biologische, psychische als auch soziale Funktionsweisen ausgebildet werden.¹⁵³

Einen ganz wichtigen Stellenwert in dieser Lebensphase hat die motorische Entwicklung, da diese dem Säugling verhilft „Dinge in seiner Umgebung zu erreichen, sich fortzubewegen und seine Hände gezielt zu nutzen“.¹⁵⁴ Hierbei wird unter Grob- und Feinmotorik unterschieden. Beide sind Funktionsbereiche, deren Entwicklungsschritte im ersten Lebensjahr besonders deutlich beobachtbar sind. In Bezug auf die Grobmotorik ist zu erkennen, dass die motorische Entwicklung beim Kopf beginnt und bei den Füßen endet. In den ersten Lebensmonaten lernt das Neugeborene den Kopf alleine zu heben und ihn frei zu bewegen („Kopfkontrolle“), später lernt es sich in Bauchlage mit ausgestreckten Armen aufzurichten und alleine zu sitzen („Rumpfkontrolle“), danach folgt der Schritt sich alleine in den Stand zu ziehen, sich alleine im Stand festzuhalten oder selbständig auf beiden Beinen zu stehen („Beinkontrolle“). Darauf folgt, sich alleine auf dem Boden rollen und krabbeln zu lernen („Fortbewegung am Boden“) und rund um das vollendete erste Lebensjahr lernt das Kind selbständig zu gehen („Fortbewegung im Stehen“). Diese verschiedenen Entwicklungsschritte lassen den Säugling die Umwelt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und verschiedene Handlungsmöglichkeiten ausprobieren.¹⁵⁵

Die Entwicklung der Feinmotorik findet parallel dazu statt. Insbesondere die Handmotorik, welche sich über den Greifreflex hinaus entwickelt. Die Koordination zwischen dem Sehen und Greifen ist hierbei von entscheidender Bedeutung. Die Hand zum Mund führen, beide Hände vor dem Körper zusammengreifen lassen oder auch die Handflächen aneinander klatschen, sind Entwicklungsbereiche der „Hand-Körper-Koordination“. Die Ausbildung der Griffarten stellt den Entwicklungsbereich „Objekte greifen und halten“ dar. Die Greifarten verändern sich im Laufe der Zeit. Beginnend mit dem „Grapschgriff“, bei dem Daumen mit den anderen Fingern parallel greift, schreitet die Entwicklung fort zum „Zangengriff“, bei dem der Daumen von den anderen Fingern getrennt greift, bis hin zum „Pinzettengriff“, bei

¹⁵³ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 171.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 77.

¹⁵⁴ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 171.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 90–97.

¹⁵⁵ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 172.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 90–97.

dem sich „Daumen und Zeigefinger alleine gegenüberstehen“.¹⁵⁶ Der dritte feinmotorische Entwicklungsschritt im ersten Lebensjahr wird als „Gegenstände manipulieren“ bezeichnet und meint Gegenstände von einer Hand in die andere zu führen, Objekte zu drehen und zu wenden als auch Dinge mit beiden Händen kennenzulernen.¹⁵⁷ Entscheidend für Grob- als auch Feinmotorik ist es, Kontrolle über die Muskulatur zu erlangen und zwei Wahrnehmungsbereiche wie zum Beispiel das Sehen und Greifen koordinieren zu lernen.¹⁵⁸

In Bezug auf das Denken machen Kleinkinder im ersten Lebensjahr ebenso bedeutende Entwicklungsschritte. Neurophysiologische Messmethoden (z.B. das Messen von Herzraten- oder Hirnströmen) und spezielle Beobachtungsmethoden hinsichtlich dem Blickverhalten scheinen Denkprozesse bei Kleinkindern abbilden beziehungsweise in Erfahrung bringen zu können. Hierbei wird zwischen den Fähigkeitsbereichen Aufmerksamkeit und Gedächtnis unterschieden.¹⁵⁹

Hinsichtlich der Aufmerksamkeit ist es so, dass ein Säugling anfangs Objekte mit einem Blick fixiert und nicht loslässt und so lediglich durch einen starren Blick Objekte exploriert, was als „obligatorische Aufmerksamkeit“ bezeichnet wird. Eine flexible Blickfähigkeit und aktive Art sich auf Objekte einzulassen, entwickelt sich in den ersten Lebensmonaten und verlangt von den Säuglingen viel Konzentration und Anstrengung ab. Mit Zunahme des Lebensalters erhöht sich dieses reifere und „aktive Spiel mit Objekten“ und die „wachsende Augenkontrolle“ lässt Säuglinge Objekte konzentriert und kontinuierlich verfolgen.¹⁶⁰

Im Bereich der Gedächtnisleistung wird im ersten Lebensjahr zwischen „Wiedererkennen“ (Rekognition) und „aktivem Abruf“ (freie Reproduktion) unterschieden. Ersteres bedeutet zuvor schon mindestens einmal Gesehenes wieder erkennen zu können. Zweiteres meint das autonome Abrufen und Reproduzieren von bereits Gesehenem oder Erlebten. Das Wiedererkennen ist eine Fähigkeit, die schon sehr früh, bereits im Mutterleib, beobachtbar ist. Die Fähigkeit des selbständigen und freien Reproduzierens hingegen benötigt etwas mehr Erfahrung und Reifung. Hierbei wird unterschieden zwischen dem Erinnern von Objekten mit und ohne „Wahrnehmungsstütze“. Mit „Wahrnehmungsstütze“ meint das

¹⁵⁶ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 173.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 177f.

¹⁵⁷ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 172.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 177f.

¹⁵⁸ Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 207.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 176.

¹⁵⁹ Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 173.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 208f.

¹⁶⁰ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 173.; **siehe auch** Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 140f.

Vorhandensein von einem „Zielobjekt“, welches an eine bereits erlebte Handlung erinnert und so zur Reproduktion dieser Handlung führt. Ohne „Wahrnehmungsstütze“ bedeutet, dass kein „Zielobjekt“ sichtbar ist und so das Wiederholen von Erlebtem aufgrund eigenständiger Denkprozesse passiert.¹⁶¹ Piaget spricht hierbei von „Objektpermanenz“¹⁶², welche sich zwischen dem 8. und 12. Lebensmonat entwickelt und worunter das Wissen verstanden wird, dass verdeckte oder nicht sichtbare Objekte trotzdem existieren oder auch ohne konkrete „Zielobjekte“¹⁶³ Handlungen stattfinden können. Das Verständnis der „Objekt Konstanz“ ist eine bedeutende Fertigkeit der kognitiven Entwicklung und kann als Vorreiter der Problemlösefähigkeit gesehen werden.¹⁶⁴ Es kann in weiterer Folge davon ausgegangen werden, dass „sowohl das Kurz- als auch [das] Langzeitgedächtnis“ von Geburt an bei gesunden Kindern existieren, die Fähigkeit Informationen langfristig zu speichern und wieder abrufen zu können jedoch erst innerhalb des ersten Lebensjahres ausreift.¹⁶⁵ Eine weitere bedeutende Gedächtnisleistung, welche innerhalb des ersten Lebensjahres heranreift, ist die „Kategorisierung“, worunter das Einteilen einzelner Bedeutungsobjekte in Gruppen verstanden wird. Säuglinge gelingt es bereits grobe Kategorisierungen vorzunehmen, wie beispielsweise Tiere, Essen, Möbel etc. Während des ersten Lebensjahres entwickelt sich diese Gedächtnisleistung weiter um feinere Kategorisierungen anwenden zu können, und so gelingt es innerhalb einer „Basiskategorie“ wie zum Beispiel „Tiere“ zwischen Hunden, Katzen, Vögeln etc. unterscheiden zu lernen. Kinder in diesem Alter lernen somit Gemeinsamkeiten oder Unterschiede von Objekten zu finden und diese „mentalen Repräsentationen“ zuzuordnen.¹⁶⁶

Weiters sind auch in der frühen Sprache bedeutende Entwicklungsschritte zu erkennen. Insbesondere hinsichtlich des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion sind wichtige Weiterentwicklungen im ersten Lebensjahr zu beobachten. So gelingt es bereits zwischen sieben und zehn Monaten „Worte aus dem Wortfluss herauszuhören“ und „Bedeutungen einzelner Worte zu verstehen“ und zwischen acht und zwölf Monaten

¹⁶¹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 174.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 209.

¹⁶² Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, 1947. 138.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 198.

¹⁶³ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 174.

¹⁶⁴ Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 198.; **siehe auch** Vgl. Hannes Rakoczy, und Daniel Haun, „Vor- und nichtsprachliche Kognition,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 342.

¹⁶⁵ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 174.; **siehe auch** Vgl. Beate Sodian, „Denken,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 393.

¹⁶⁶ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 174.; **siehe auch** Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 239f.

„unnatürliche Sprechpausen zu erkennen“. Ab dem zweiten Lebensmonat kann bereits kommunikatives Verhalten beobachtet und das so genannte „Gurren“ gehört werden. Anfangs scheint das Gurren noch unverständlich und zusammenhangslos, doch bereits ab dem fünften Monat beginnen Kinder zu „plappern“, was erste Versuche darstellt „einsilbige Laute“ von sich zu geben. Mittels Versuch und Irrtum werden einzelne „Laute“ und „Lautfolgen“ immer wieder ausprobiert. In weiterer Folge werden „Lautmuster“ und „Sprachmelodien“ der „Muttersprache“ nachgeahmt, was als „Jargoning“ beschrieben wird. Um das vollendete erste Lebensjahr beginnt dann die „Einwortphase“, in der Kinder „einzelne Worte sprechen“ lernen und so lebhaft zu kommunizieren beginnen. Das Kommunikationsverhalten wird so bewusster und konkreter und von Gestik sowie Mimik, welche als Kommunikationsmittel schon etwas früher verwendet werden, unterstrichen.¹⁶⁷ Die sozialen Kontakte im ersten Lebensjahr sind von ganz zentraler Bedeutung in Hinblick auf die gesamte Entwicklung eines Menschen, da sie nachhaltig Einfluss darauf haben. „Blickkontakt“ und „das feinfühliges Reagieren auf die Signale des Säuglings“ sind überlebenswichtig und stellen die ersten Interaktionen zwischen Erwachsenem und Kind dar. Sie sollten keinesfalls ausbleiben, denn wenn dem so wäre, würde es zu einer „nachhaltig gestörten Entwicklung“ kommen. Soziale Kontakte sind von Geburt an eine Voraussetzung um gesund überleben zu können und dessen Häufigkeit sowie deren Art und Weise bilden den Grundstock des Bindungsstils zwischen Bezugsperson und Kind, welcher in weiterer Folge das soziale sowie emotionale Verhalten des Kindes beeinflusst.¹⁶⁸ Von Geburt an kann eine aktive Kommunikation und somit soziales Verhalten von Seiten des Kindes beobachtet werden, denn es gibt „Signale“ wie beispielsweise weinen, lachen oder schreien und „erwartet“ Reaktionen des Gegenübers. Je nachdem, wie die Bezugsperson reagiert, verstärken oder vermindern sich soziale Verhaltensweisen des Kindes. Mimische Ausdrucksformen, und später auch gestische, werden hierbei sowohl beim Agieren als auch beim Reagieren des Kindes beobachtet. Lacht das Kind und lacht die Bezugsperson zurück, so fühlt sich das Kind in seinem Verhalten bestätigt und wird immer wieder lachen. Es vertraut der Person, bei mehrmaligen Wiederholungen, immer mehr und fühlt sich in ihrer Umgebung wohler, als bei Personen die anders reagieren (dabei genügt ein anderer Tonfall, Geruch etc.). So lernt das Kind bereits ab dem dritten Monat zwischen vertrauten und nicht vertrauten Personen zu unterscheiden. Es lässt uns dies beispielsweise durch eine Änderung der

¹⁶⁷ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“

Entwicklungspsychologie, 2012. 176f.; **siehe auch** Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 256f.

¹⁶⁸ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“

Entwicklungspsychologie, 2012. 177.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 235f.; **siehe auch** Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch. *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 23.

„Blickrichtung“ und einem „Gefühlsausdruck im Gesicht“ wissen. Ab dem 8. Monat ist deshalb oftmals das so genannte „Fremdeln“ beziehungsweise die „Fremdenangst“ zu beobachten, da in diesem Lebensabschnitt die Unterscheidungsfähigkeit stark ausgeprägt und somit die „Zurückhaltung gegenüber unbekannten Menschen“ sehr groß ist. Die Autoren gehen davon aus, dass Kinder diese deshalb entwickeln, da sie bis zu diesem Zeitpunkt eine besondere Beziehung zu den Hauptbezugspersonen aufgebaut haben und sie sich deshalb an den ihnen vertrauten Personen orientieren. Dies dient aus evolutionstheoretischer Sicht dem Überleben.¹⁶⁹ Der so genannte ›Bindungsstil‹ entwickelt sich aufgrund früher Erfahrungen und das Bindungsverhalten ist daher bereits schon früh beobachtbar. Grundlagen für die Entwicklung einer guten „Eltern-Kind-Bindung“ sind „intuitives“ und spontanes Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes sowie fürsorgliches Verhalten der Bezugspersonen aufgrund der Reaktionen und Signale des Kindes. Auch das Kind trägt mit seinen Verhaltensweisen zum Aufbau und zum Stil dieser Bindung etwas bei. Je nachdem welcher Bindungsstil vorherrscht, agieren und reagieren Kinder individuell unterschiedlich. Beispielsweise, explorieren sicher gebundene Kinder lebhaft in einer für sie sicheren Umgebung. Unsicher gebundene Kinder hingegen zeigen meist weniger Erkundungsverhalten. Auf die verschiedenen Bindungsstile wird an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen, da diese nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen.¹⁷⁰

Und noch weitere soziale Phänomene können schon bei Säuglingen beobachtet werden, wie zum Beispiel das Imitieren einzelner Mimiken von Erwachsenen, welches um das vollendete erste Lebensjahr immer mehr als Nachahmen von Verhaltens- und Kommunikationsweisen, wie Gestiken, Laute oder Aktivitäten beobachtet werden kann. Weiters lernt ein Kleinkind ab dem vierten Monat seine Aufmerksamkeit zu teilen, was bedeutet mit einer zweiten Person gemeinsam den „gleichen Gegenstand“ zu fokussieren und sich über diesen Interaktionsprozess bewusst zu sein. Die Fähigkeit der „geteilten Aufmerksamkeit“ setzt somit voraus, dass sich das Kind über den betrachteten Gegenstand selbst und den „Aufmerksamkeitszustand des Interaktionspartners“ bewusst ist. Zwei weitere Phänomene stellen das „soziale und emotionale Referenzieren“ dar, welche „zeitlich mit der geteilten Aufmerksamkeit“ auftreten. Ersteres bedeutet, dass der Säugling durch einen „Blick zur Bezugsperson“ beobachtet, ob ein Verhalten, welches er zeigen möchte, von der Person akzeptiert wird oder nicht. Zweiteres meint, dass das Kind

¹⁶⁹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 180f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 240f.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*, 2013. 118.

¹⁷⁰ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 180f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 253f.; **siehe auch** Vgl. Klaus E. Grossmann, „Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung,“ *Frühe Bindung*, 2008. 32f.

im Falle eines „unbekannten Reizes“ eine „Gefühlsreaktion“ der Bezugsperson zu entdecken versucht, um selbigen „emotional bewerten“ zu können. Alle diese sozialen Phänomene sind Lern- sowie Erfahrungsprozesse, um von Beginn an überleben zu können. Darüber hinaus dienen zur Orientierung und dazu, Möglichkeiten als auch Grenzen wahrzunehmen.¹⁷¹

Weitere wichtige Lern- als auch Erfahrungsprozesse können in Bezug auf die Ausreifung der emotionalen Kompetenzen festgestellt werden. Vor allem das Wahrnehmen von Gefühlen, der Ausdruck von Emotionen als auch die körperliche Reaktion sind bedeutende Lern- und Erfahrungsbereiche dieses Lebensabschnitts. Auch diese Fähigkeiten sind in ihren Grundzügen von Geburt an vorhanden und werden im Laufe der Lebenszeit erweitert sowie adaptiert. Sind anfangs noch universelle Emotionen zu beobachten (z.B. Freude, Trauer, Ärger, Angst) differenzieren sich diese mehr und mehr, je nach Umgebung und kulturellen Gegebenheiten. Der Emotionsprozess und die einzelnen Gefühlsreaktionen werden komplexer, „wobei das Fehlen der sprachlichen Repräsentationen die bewusste Verarbeitung von Gefühlen aber noch deutlich einschränkt.“¹⁷²

Weiters sei zu erwähnen, dass alles Wissen und Erlernte nicht ohne Basis aufgenommen wird, sondern ein so genanntes „Kernwissen“ von Geburt an besteht. Genauer meint die „Kernwissenhypothese“, dass das Aneignen von Wissen und all das was nach der Geburt gelernt wird, sich um einen angeborenen Wissenskern „anreichert“ und mit jeder Erfahrung, mit jedem Lernen größer wird. Dieser Wissenskern scheint insofern sehr interessant, als das für unterschiedliche Inhalte, unterschiedliche Basiselemente existieren. So begegnet ein Kleinkind „Lebewesen“ anders als „unbelebten Objekten“. Es wird vermutet, dass Kinder von Geburt an wissen, dass Lebewesen wie Menschen „Gesichter“ haben, selbstbestimmt „Richtungs- und Geschwindigkeitswechsel“ vornehmen oder „Interaktionen“ initiieren etc., anderes als Pflanzen beispielsweise. Kleinkinder agieren und reagieren deshalb je nach Objekt von Geburt an unterschiedlich.¹⁷³

¹⁷¹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 178.; **siehe auch** Vgl. Manfred Holodyski, und Rolf Oerter, „Emotion,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 504f.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 31f.

¹⁷² Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 178.; **siehe auch** Vgl. Manfred Holodyski, und Rolf Oerter, „Emotion,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 503f.; **siehe auch** Vgl. Marlene Hühnmair. *Emotionale Kompetenzen: Effekte durch die Anwesenheit eines Schulhundes*. Diplomarbeit. Universität Wien. 08. August 2014 <http://othes.univie.ac.at/16674/1/2011-08-30_0403838.pdf>. 10-34.

¹⁷³ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012.175f.; **siehe auch** Vgl. Beate Sodian, „Denken,“ *Entwicklungspsychologie*, Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger, 2012. 401.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 28.

4.1.3. Das zweite Lebensjahr (12-24 Monate)

So wie im ersten Lebensjahr verändert und entwickelt sich auch im zweiten Lebensjahr eines gesunden Kindes sehr viel. Vor allem das „Ende des 2. Lebensjahres“¹⁷⁴ kann als ganz wichtiger und bedeutender Entwicklungsschritt beschrieben werden, denn es

„entwickeln sich wichtige Fähigkeiten, die die kindliche Wahrnehmung von sich selbst und die Interpretation der Umwelt verändern. Aus dem Zusammenspiel von kognitiver, emotionaler, motorischer und sprachlicher Entwicklung entstehen neue Denk- und Verhaltensmöglichkeiten, die das Kind unter anderem dazu befähigen, sein Verhalten zu kontrollieren und vorgegebene Regeln zu befolgen.“¹⁷⁵

Die kognitive und sprachliche Entwicklung sind in dieser Phase von großer Bedeutung, da sich die Reifungsprozesse beider Bereiche gegenseitig beeinflussen und vorantreiben.

So kommt es, dass Kinder im Alter zwischen 12 und 18 Monate noch mittels „Versuch und Irrtum“ unterschiedliche Strategien ausprobieren oder Lösungsmöglichkeiten entdecken. Ab dem 18. Monat gelingt es den Kindern „mentale Symbole“ zu benutzen „um Objekte oder Ereignisse kognitiv abzubilden“. ¹⁷⁶ Hierbei dient die Sprache als „Symbolsystem“ an dem sich die Kinder orientieren können und die so auch eine Unterstützung für kognitive Prozesse darstellt.¹⁷⁷ Mit ca. 18 Monaten erreicht das Kind die „50-Wort-Grenze“, wonach das Kind auf einen beachtlichen Wortschatz zurückgreifen kann.¹⁷⁸ Das Zusammenspiel zwischen Denken und Sprache lässt in weiterer Folge deren Gedächtnis reifen, was bedeutet, dass einzelne Erlebnisse oder Denkprozesse immer mehr „verinnerlicht“ und gelernt beziehungsweise gemerkt werden.¹⁷⁹

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres gelingt es den Kindern auch immer mehr zwischen „Vorstellung und Realität“ zu unterscheiden. Dieser Entwicklungsprozess ist sehr gut in der Veränderung des Spielverhaltens zu beobachten und zu entdecken. Im ersten Lebensjahr handelt es sich hierbei um „sensomotorisches Spiel“, was das

¹⁷⁴ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179.

¹⁷⁵ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 178f.

¹⁷⁶ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179.; **siehe auch** Vgl. Beate Sodian, „Denken,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012, 387f.

¹⁷⁷ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179.; **siehe auch** Vgl. Sabine Weinert, und Hannelore Grimm, „Sprachentwicklung,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 450f.

¹⁷⁸ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, „Frühe Kindheit (3-6 Jahre),“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 195.; **siehe auch** Vgl. Sabine Weinert, und Hannelore Grimm, „Sprachentwicklung,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 439.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 29f.

¹⁷⁹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179.; **siehe auch** Vgl. Sabine Weinert, und Hannelore Grimm, „Sprachentwicklung,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 451.

Explorieren von Objekten und dem eigenen Körper bedeutet. Ab dem 18. Monat entwickelt sich dies weiter in Richtung „Als-ob-Spiel“ oder „symbolisches Spiel“. Nun werden Objekte nicht mehr „nach ihrer gewohnten Funktion gebraucht, sondern mit einer neuen Bedeutung versehen“. Ab dem 24. Lebensmonat wird häufig das „Rollenspiel“ oder „soziodramatische Spiel“ beobachtet, bei dem Kinder gemeinsam spielen und dabei in unterschiedliche Rollen schlüpfen. Ab dem 18. Monat ist somit ein Bewusstsein darüber zu entdecken, dass nicht immer „nach realen Gegebenheiten“ gehandelt, sondern auch nach „Vorstellungen“ oder Phantasien agiert werden kann. Im ersten Lebensjahr probieren Kinder vieles aus, um konkrete „Ursache-Wirkungs-Beziehungen“ verstehen und „Eigenschaften und Gebrauch von Objekten“ kennen zu lernen. Ab dem 18. Monat scheint dieses Verständnis beziehungsweise Bewusstsein vorhanden zu sein und stellt so einen kognitiven Entwicklungsschritt dar. Das „Rollenspiel“ ist eine Weiterentwicklung dieses Spielverhaltens und so auch der kognitiven, sozialen sowie emotionalen Entwicklung. Nun gelingt es den Kindern sich in die Lage anderer hineinzusetzen, sich gemeinsam auf Gegenstände und Themen einzulassen und „sich an Rollen zu halten“. ¹⁸⁰ Damit in Zusammenhang stehend, kann auch die „Entwicklung des Selbst“ beschrieben werden. Hierbei wird unterschieden zwischen dem „Konzept des Ich“ und dem „Konzept des Selbst“. Ersteres wird ca. ab dem dritten Lebensmonat als gegeben erachtet, da ein Bewusstsein über die Trennung von Person und Umwelt von Seiten des Kindes zu beobachten ist. Das Ich, und somit das wenige Monate alte Kind, erlebt sich schon sehr früh als handlungsfähiges Subjekt, welches sein Verhalten kontrollieren kann. ¹⁸¹ Gegen Ende des zweiten Lebensjahres entwickelt sich ein Bewusstsein über „individuelle Merkmale, Fähigkeiten und Überzeugungen“, wodurch das „Konzept des Selbst“ entsteht. Dabei handelt es sich um „kognitive Repräsentationen“ über die eigene Persönlichkeit, wonach sich die Person von „außen betrachten“ lernt und so zum „Objekt eigener Erkenntnisse und Bewertungen“ wird. Da in diesem Alter das sprachliche Ausdrucksvermögen noch nicht ausreicht, ist das „Sich-selbst-Erkennen im Spiegel“ eine Möglichkeit um die „Entstehung des Selbst“ ausfindig zu machen. ¹⁸² Mit der Entwicklung des Selbst „zeigen Kinder auch erstmals selbst-bewusste Emotionen, wie Verlegenheit, Stolz und Scham. Diese Emotionen setzen eine objektive Selbstwahrnehmung voraus

¹⁸⁰ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 31.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 340.

¹⁸¹ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 180.; **siehe auch** Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 80.

¹⁸² Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 180.; **siehe auch** Vgl. Christiane Ludwig-Körner, „Psychoanalytische Entwicklungstheorien,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 99.

und auch das Bewusstsein, wie andere Personen auf die eigene Person reagieren.“¹⁸³ Emotionen und emotionale Reaktionen mit der Umwelt und den eigenen Handlungen zu verbinden, kann als emotional kompetentes Verhalten festgehalten werden und ist „eine Grundlage für die zunehmende Sozialisationsbereitschaft“.¹⁸⁴

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt während des zweiten Lebensjahres stellt die „Theory of Mind“ dar. Sie beschreibt die Fähigkeit „sich selbst und anderen mentale Zustände (z. B. Wissen, Wünsche, Gedanken, Emotionen)“ zuschreiben zu können. In Hinblick auf die Ausreife der emotionalen und sozialen Kompetenzen ist sie von großer Bedeutung, da dadurch die subjektive als auch objektive Perspektive unterschiedlicher Ebenen eingenommen werden kann. „Handlungsabsichten“ beziehungsweise „Intentionen“, „Wünsche“ als auch „Emotionen“ können dadurch bei sich und anderen beobachtet sowie kontrolliert werden. Ein Kind im zweiten Lebensjahr erkennt, aus welchem Grund eine Person handelt. Es kann seine eigenen Handlungen steuern und wahrnehmen, dass sich eigene Emotionen, Wünsche oder Bedürfnisse von anderen differenzieren. Im ersten Lebensjahr beispielsweise beginnen Kinder meist zu weinen, sobald andere Kinder weinen. Im zweiten Lebensjahr gelingt es ihnen schon sich abzugrenzen und die Emotionen zu differenzieren beziehungsweise nicht in Trauer zu verfallen. Meist trösten sie dann auch die anderen, wodurch erste Ansätze von empathischem beziehungsweise mitfühlendem Verhalten beobachtbar werden.¹⁸⁵

Mit der Entwicklung des Selbst, dem Ausreifen emotionaler und sozialer Fähigkeiten und selbständigerem sowie aktiverem Verhalten, gehen auch immer mehr „Sozialisationsbemühungen“ der Eltern einher. „Elterliche Anforderungen“, Einschränkungen oder Schutzmaßnahmen „schränken die aktuellen Bedürfnisse des Kindes ein“ und so stellen diese häufig „Quellen für Frustrationen“ dar. Das allbekannte „Trotzverhalten“ ist eine „häufige Reaktion“ auf die Bemühungen der Eltern, den Kindern Grenzen zu lernen oder Schutz zu bieten. Ab dem 16. Monat beginnen Kinder Trotzverhalten zu zeigen, die „Häufigkeit“ und Intensität als auch die „Dauer des »Trotzalters«“ variiert jedoch je nach Individuum. Der Beginn des Trotzverhaltens erweist sich für die Bezugspersonen meist als sehr anstrengend, er liefert aber auch einen wichtigen Hinweis auf einen weiteren Entwicklungsschritt. Das Auftreten des

¹⁸³ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 180.

¹⁸⁴ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 180.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 26.

¹⁸⁵ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 182f.; **siehe auch** Vgl. Bogdan Draganski, und Antonia Thelen, „Ontogenese und Plastizität des Gehirns,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 133.; **siehe auch** Vgl. Gerhard Roth, und Nicole Strüber, „Pränatale Entwicklung und neurobiologische Grundlagen der psychischen Entwicklung,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 14f.

Trotzverhaltens zeigt nämlich auf Seiten des Kindes das Erleben von „Selbstwirksamkeit“ als auch „das Bewusstsein, Urheber von Wirkungen in der Umwelt zu sein“. Es lernt in dieser Entwicklungsphase „sein eigenes Verhalten zu steuern und zu kontrollieren“. Kommt es jedoch zu einer Verhinderung oder einem Abbruch des Verhaltens, setzt das Trotzverhalten ein. Da keine Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, kommt es zu einer Überforderung und in weiterer Folge führt dies zur Frustration. Vor allem die „emotionale Selbstregulation“ ist meist noch wenig ausgereift und so kommt es in vielen Fällen erst zum Abklingen des Trotzalters, insofern sprachliche Kompetenzen ausgebaut und Handlungsoptionen erlernt werden.¹⁸⁶ Dem gegenüber steht die „Folgsamkeit“ beziehungsweise sich als Kleinkind „gemäß der Vorgaben anderer Personen zu verhalten“. Kinder im zweiten Lebensjahr lernen dabei auf positivem sowie konstruktivem Weg Tätigkeiten nachzuahmen, „Handlungsanweisungen“ zu befolgen und diese in weiterer Folge abzuspeichern. Das Kleinkind eignet sich so eine Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten an und zeigt „Sozialisationsbereitschaft“.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 183.; **siehe auch** Vgl. Kerstin Scholtes, und Marisa Benz, „Entwicklungsgerechtes anklammerndes Verhalten und exzessives Klammern,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 264f.

¹⁸⁷ Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 183.; **siehe auch** Vgl. Kerstin Scholtes, und Marisa Benz, „Entwicklungsgerechtes anklammerndes Verhalten und exzessives Klammern,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 266.

4.1.4. Das dritte Lebensjahr (24-36 Monate)

Mit Beginn des dritten Lebensjahres ist vor allem die körperliche Entwicklung bedeutend voran geschritten. Die Körpergröße hat sich annähernd verdoppelt und das Körpergewicht nahezu verdreifacht. Es kommt zur Stärkung und Ausprägung der Muskulatur und Kleinkinder erlangen in diesem Bereich mehr „Kraft und Ausdauer“. Auch die Weiterentwicklung des Gehirns scheint in diesem Altersabschnitt schnell voran zu schreiten. Neuronale Netzwerke bauen sich immer mehr aus und es kommt zur „Myelinisierung“, bei der „sich die Nervenfasern mit einer Fettschicht umgeben, was erheblich zur Beschleunigung der Impulsweiterleitung im Hirn beiträgt“.¹⁸⁸ So sind es vor allem körperliche, motorische als auch kognitive Aspekte, die in diesem Altersabschnitt stark reifen und sich gegenseitig beeinflussen.

Während im zweiten Lebensjahr das Gehen erlernt wird, so sind es differente „Fortbewegungsmöglichkeiten“, die im dritten Lebensjahr ausprobiert werden. Die „Grobmotorik“ reift heran und „Bewegungsfunktionen“ wie „Laufen, Hüpfen oder Springen“ werden entwickelt. Auch „Treppen steigen“ oder Klettern werden trainiert und dabei einzelne Muskelbewegungen miteinander koordiniert. Es kommt zu komplexeren, grobmotorischen „Muskelsteuerungen“ und auch der „Gleichgewichtssinn“ entwickelt sich. Das „Aktivitätsniveau des Kindes“ nimmt zu und so agieren sie motorisch lebendiger und selbständiger. Neben der Grobmotorik entwickelt sich auch die Feinmotorik weiter. Dies bedeutet, dass einzelne Muskelpartien, vor allem der Finger und Hände, trainiert und verbessert werden. Es gelingt Stifte zu halten, zu zeichnen oder eine Schere zu gebrauchen. Die Ausbildung der Feinmotorik geht mit der genauen „Abstimmung“ und „Kontrolle“ der Augen und Ohren einher und ist daher als komplexer Lernprozess zu verstehen.¹⁸⁹ Die interindividuellen Unterschiede der motorischen Entwicklung von Kleinkindern sind sehr groß, und so spannt sich das Erreichen der einzelnen Entwicklungsschritte über einen relativ großen Altersrahmen. Beispielsweise kann ein 10 Monate altes Kleinkind bereits gehen, ein anderes hingegen erst mit 18 Monaten. In beiden Fällen kann das Erreichen des Entwicklungsschrittes als altersadäquat beschrieben werden.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 188.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005.155f.

¹⁸⁹ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 188f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 174f.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 24f.

¹⁹⁰ Vgl. Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 189.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 22f.

Die kognitive beziehungsweise intellektuelle Entwicklung von Kleinkindern findet ähnlich komplex sowie rasch statt.¹⁹¹ Piaget drückt dies als „präoperationales Stadium“ aus, welches gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt und bis zum siebten Lebensjahr andauert.¹⁹² Wie bereits oben beschrieben, erlangen Kleinkinder mit ca. 24 Monaten die Fähigkeit, sich Ereignisse oder Handlungen mental vorstellen zu können. Dies bedeutet, dass bereits sehr junge Kinder Denkprozesse und -vorgänge durchführen und verinnerlichte Handlungen ausführen können. Dennoch herrschen „Beschränkungen in der Beweglichkeit des Denkens“ vor und Gedankengänge oder logische Schlussfolgerungen von Erwachsenen können noch nicht nachvollzogen werden. Dies ist auch der Grund warum Kleinkinder im dritten Lebensjahr vermehrt auf „magisch-animistisches Denken“ zurückgreifen. In diesem Stadium werden viele Fragen zu unbekannten Themen oder Gegenständen gestellt, da noch keine Erfahrungswerte beziehungsweise gedankliche Vorstellungen abgespeichert werden konnten. Sie orientieren sich an ihrer eigenen Phantasie, um sich selbst Erklärungsmöglichkeiten zu liefern. Sie glauben deshalb auch noch verstärkt an magische oder märchenhafte Wesen wie Zauberer, Feen etc., um Antworten für Unerklärliches zu finden. Umso mehr Erklärungsansätze von außen geboten werden und somit Fragen beantwortet werden können, umso eher nimmt das „magische Denken“ ab.¹⁹³ Weiters herrschen am Beginn dieses Stadiums, laut Piaget, noch „Zentrierung und Egozentrismus“ vor.¹⁹⁴ Ersteres bedeutet, dass es Kleinkindern im dritten Lebensjahr meist noch nicht möglich ist, die Konzentration auf mehrerer Aspekte einer Situation zu lenken. Die bedeutet sie zentrieren ihre Aufmerksamkeit und ihr Verständnis auf ein Merkmal, „bei Vernachlässigung anderer wichtiger Merkmale“. Damit geht ebenso einher, dass Handlungsabläufe nicht rückwärts gedacht werden können und somit Prozesse nicht in einzelne Segmente zerlegt werden können. Mit „Egozentrismus“ ist „das Unvermögen der Kinder, die Ansichten oder Perspektiven anderer Personen von den eigenen zu unterscheiden“ gemeint. Hierbei handelt es sich um die Unfähigkeit Eindrücke anderer Personen wahrnehmen zu können, eine Annahme Piagets, die mittlerweile wissenschaftlich als umstritten gilt.¹⁹⁵ Eine weitere intellektuelle Fähigkeit die im dritten Lebensjahr heranreift, ist die kognitive Kontrolle

¹⁹¹ Vgl. Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 190.

¹⁹² Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, 1947. 139ff.

¹⁹³ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 191.

¹⁹⁴ Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, 1947. 141.

¹⁹⁵ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 191.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 28.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 294ff.

eigener Handlungen. Kleinkinder lernen nämlich ihr Verhalten zu steuern und sich selbst zu regulieren. Gelingt beispielsweise der „Belohnungsaufschub“ jüngerer Kinder noch nicht, ist dieser ab dem dritten Lebensjahr schon beobachtbar. Dies geht vor allem mit der Reifung des Frontalhirns einher, das zum größten Teil für die Planung und Durchführung von Handlungen verantwortlich ist.¹⁹⁶

Hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten ist nochmals festzuhalten, dass nicht von einzelnen qualitativ unterschiedlichen Fertigkeiten ausgegangen werden kann, welche sich erst sukzessive entwickeln müssen. Denn aktuelle Studien zeigen, dass differente intellektuelle Strukturen von Geburt an vorhanden sind, der Mensch im Laufe seines Lebens jedoch „kenntnisreicher“ und „fähiger“ wird.¹⁹⁷ So passiert es, dass Kleinkinder oftmals unterschätzt werden, denn obwohl ihre Denksysteme und -prozesse noch nicht vollständig ausgereift sind, können bereits sehr früh „Abstraktionsleistungen“, „hierarchisches Klassifizieren“ oder „logisches Denken“ festgestellt werden.¹⁹⁸ Es bedarf jedoch an vielen Erfahrungen und Förderungen um einzelne Bereiche wie das „Kurzzeitgedächtnis“, „Langzeitgedächtnis“ oder „Wiedererkennensleistungen“ sinnvoll gebrauchen zu können. Kinder lernen im Zuge dessen wie Informationen aufgenommen, verarbeitet, abgespeichert oder abgerufen werden können. Umso mehr Kinder lernen Strategien für die verschiedenen Prozesse zu entwickeln, umso reifer erscheinen sie uns. Dies bedeutet, dass Kleinkindern schon sehr früh sehr viel zugemutet werden kann, es jedoch an Unterstützung und Erklärung von Seiten der Erwachsenen bedarf, um ein Strategienrepertoire anlegen zu können. Kleinkinder müssen neu Erlebtes mental, emotional, sprachlich oder sozial zuordnen lernen, um in weiterer Folge Erfahrungen verstehen, merken sowie abrufen zu können. Daher eröffnen auch die Entwicklungsschritte anderer Entwicklungsbereiche (wie z.B. körperliche, motorische, emotionale oder soziale Entwicklung) Räume und gleichzeitig auch Grenzen intellektuell heranzureifen.¹⁹⁹

Die Sprache eines Kleinkindes im dritten Lebensjahr verändert sich stetig und reift auf verschiedenen Ebenen rasch heran. Es kommt zu einer beachtlichen „Wortschatz-Erweiterung“, im Speziellen zum Erwerb von „Nomen, Verben und Adjektiven“. Gegen

¹⁹⁶ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 198.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 33.

¹⁹⁷ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 193.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 28.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 194f.

¹⁹⁸ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 192.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 201f.

¹⁹⁹ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 193f.; **siehe auch** Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 31ff.

Ende des dritten Lebensjahres gelingt es Kleinkinder schon vollständige Sätze zu bilden, „deren Komplexität sich fortwährend vergrößert“. Um den Wortschatz auszubauen, bedarf es an Differenzierungsmöglichkeiten. Im dritten und vierte Lebensjahr werden deshalb meist viele Fragen von den Kindern gestellt, weshalb dieser Altersbereich häufig als „Fragealter“ bezeichnet wird.²⁰⁰ Auch im Bereich der Grammatik werden Veränderungen und Fortschritte bemerkt, denn Kleinkindern gelingt es bereits „Pluralformen“ anzuwenden. Kleinkinder in diesem Alter beherrschen es auch „Sprache situations- und kontextangemessen einzusetzen“ und somit ein Verständnis dafür zu haben wann oder wo sie Sprache gebrauchen.²⁰¹ Weiters lernen die Kinder „mentale Verben“ wie „wissen“, „denken“, „erinnern“ oder „glauben“ zu verstehen, womit die „Theory of Mind“ in Zusammenhang steht, da sie nun auch verbal sich und anderen „mentale Zustände“ zuordnen können.²⁰²

Mit der Ausreifung der Sprache verändert sich auch das sozial-emotionale Erleben und Verhalten. Durch die zunehmenden Möglichkeiten eigenständig agieren zu können, entsteht auch das Bedürfnis vieles selber machen zu wollen. Kleinkinder beginnen Handlungsergebnisse auf „die eigene Tüchtigkeit zurückzuführen“. Während sie anfangs eher „Freude am Effekt“ haben, beginnen sie sich etwas später mit anderen zu vergleichen und Unterschiede zu erleben. Emotionen wie Scham oder Stolz sind dadurch häufiger beobachtbar und prägen so auch das Motivationsverhalten.²⁰³ Kleinkinder drücken ihre Emotionen unterschiedlich intensiv aus und lernen in dieser Phase auch mit Misserfolg umzugehen. Wie lern- und leistungsmotiviert Kleinkinder sind, und sich später verhalten, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen von der „Selbständigkeitserziehung“, zum anderen vom „Explorations- und Neugierverhalten“ des Kindes, als auch von der „Interessensentwicklung“, dem „Selbstkonzept“ und dem Attributionsstil des Kindes. In dieser Arbeit soll darauf jedoch nicht näher eingegangen werden.²⁰⁴

²⁰⁰ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 195.; **siehe auch** Vgl. Sabina, Pauen, Britta Frey, und Lena Ganser, „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren,“ *Frühe Kindheit 0-3*, 2012. 29f.; **siehe auch** Vgl. Hartmut Kasten, *0-3 Jahre*, 2013. 140f.

²⁰¹ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 196.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 322ff.

²⁰² Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 197.

²⁰³ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 201.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 36f.

²⁰⁴ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 202f.; **siehe auch** Vgl. Hubert Hofmann, und Reinhard Pekrun, „Lern- und leistungsthematische Emotionen,“ *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*, 1999. 116.

Im dritten Lebensjahr sind weitere bedeutende Schritte zu verzeichnen, die Kinder kompetenter im Umgang mit Emotionen werden lassen. Emotionale Reaktionen dienen Kindern wie auch Erwachsenen grundsätzlich dazu, „die eigene Beziehung zur Umwelt entweder zu erhalten, sie zu verändern oder wiederherzustellen“. Kleinkinder lernen Situationen emotional zu bewerten und ihre Reaktionen als Kommunikationsmittel einzusetzen und geben Informationen an die Umwelt weiter. Emotionen sind daher „Auslöser von Motivation und setzen Handlungen in Gang“. So regulieren Emotionen die „eigenen Handlungen oder die anderer Personen“ und sind daher wichtige Grundvoraussetzung sozial zu interagieren. Wichtig ist dabei, dass Kleinkinder lernen die emotionsbedingten Reaktionen auch situationsspezifisch auszudrücken. Findet der Ausdruck anfangs vor allem noch mimisch und gestisch statt und sind vor allem universelle Emotionen vorzufinden, so intensiviert sich der Ausdruck durch das Ausbilden der Sprache. Kulturspezifische Emotionen werden erlernt und können nun auch benannt werden. Weiters ist es durch die „Fähigkeit der Perspektivenübernahme (Theory of Mind)“ möglich, die Reaktionen und den Ausdruck differenzierter einsetzen zu können.²⁰⁵

Emotionale Kompetenzen können als Grundvoraussetzung beziehungsweise als Basis für soziale Kompetenzen verstanden werden. Sind die sozialen und emotionalen Erfahrungen als auch Beziehungen in den ersten beiden Lebensjahren anfangs noch vom familiären Umfeld geprägt, so verändert sich dies mit Zunahme des Alters. Durch das selbständigere Agieren und andere Rahmenbedingungen, wie Kinderkrippe oder Kindergarten, können weitere soziale als auch emotionale Erfahrungen getätigt werden und neue Beziehungen entstehen.²⁰⁶ Eine Grundlage dafür bietet die „Qualität der frühen Eltern-Kind-Beziehung“, da sie für die „weitere sozial-emotionale Entwicklung“ ausschlaggebend ist.²⁰⁷ Denn ausgehend von einer guten Eltern-Kind-Beziehung, die von „Zuneigung und emotionaler Wärme“ geprägt ist, in der „klare Verhaltensregeln“ vorherrschen und in der „autonomiefördernde Handlungsspielräume“ vorzufinden sind, können „selbstbewusste, leistungsfähige, emotional stabile und sozial kompetente“ Kinder heranreifen.²⁰⁸ Neben der Eltern-Kind-Beziehung tragen auch gute Geschwisterbeziehungen zur Ausreifung der emotionalen und sozialen Kompetenzen

²⁰⁵ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 204f.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 42ff.

²⁰⁶ Vgl. Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 205.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 44.

²⁰⁷ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 206.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 46.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 342.

²⁰⁸ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 206.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 26.

etwas bei. Geschwister fungieren hierbei als Vorbilder und Modelle an denen sich die Kleinkinder orientieren.²⁰⁹ Durch den Eintritt in die Kinderkrippe oder den Kindergarten, kommt es vermehrt zu Kontakten mit Gleichaltrigen. Die oben erwähnten Grundlagen spiegeln sich dann in den neuen Begegnungen wider. Je nachdem agieren die Kleinkinder selbstbewusst, kooperationsbereit, neugierig, aggressiv oder ausgeglichen etc. Es bedarf noch viel an Kontrolle und Aufsicht von Seiten der Erwachsenen, da „geeignete Konfliktlösungsstrategien fehlen“ oder das sprachliche Ausdrucksvermögen eingeschränkt ist.²¹⁰ Mit der Zeit „werden die Interaktionen komplexer und sozial verträglicher“ und es kommt zur Veränderung des Spielverhaltens. Jüngeres Spielverhalten ist noch von „Einzelspiel“ oder „Parallelspiel“ geprägt. Ab dem Beginn des dritten Lebensjahres werden dann soziale Spielformen beobachtet. „Realistisches Spielmaterial“ wird gemeinsam bespielt, Regeln werden eingehalten und Rollenspiele ausprobiert. Das „kooperative Spiel“ fordert und fördert hohe soziale Kompetenzen und prägt vor allem das prosoziale Verhalten.²¹¹ Ab dem dritten Lebensjahr bilden sich auch erstmals Freundschaften, welche vor allem zwischen gleichgeschlechtlichen Kleinkindern stattfinden und durch erhöhten „Blickkontakt und Interaktionsverhalten“ beobachtbar werden. Freundschaften von Kleinkindern sind dadurch geprägt, dass Spielzeug eher verborgt wird, Konflikte wohlwollender aufgelöst werden oder gegenseitiges „Wetteiferverhalten“ festgestellt werden kann. Freundschaften werden bei Differenzen meist rasch aufgelöst, sie können aber auch über einen längeren Zeitraum bestehen. Hierbei spielen jedoch die Bezugspersonen eine tragende Rolle, da diese für die Kontaktaufnahme, außerhalb des Kindergartens beispielsweise, verantwortlich sind.²¹² Neben guten emotionalen und sozialen Strukturen zu Gleichaltrigen, können auch gute Beziehungen zu ErzieherInnen beziehungsweise PädagogInnen soziale Kompetenzen fördern und weitreichend positive Auswirkungen auf das sozial-emotionale (Er-)Leben eines Kindes haben.²¹³

²⁰⁹ Vgl. Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 206.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 85f.

²¹⁰ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, , 2012. 206.; **siehe auch** Vgl. Franz Petermann, und Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2008. 53f.

²¹¹ Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 207.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*, 2005. 164ff.

²¹² Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 207f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 341.

²¹³ Vgl. Wolfgang Schneider, und Marcus Hasselhorn, "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)," *Entwicklungspsychologie*, 2012. 208.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 346.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass während der ersten drei Lebensjahre zahlreiche Veränderungen in der Entwicklung eines Kindes festzustellen sind. Ob hinsichtlich körperlicher, motorischer, kognitiver, sprachlicher, sozialer oder emotionaler Gegebenheiten, Kleinstkinder reifen auf allen Ebenen heran. Gesunde Kinder bringen alle biologischen, körperlichen und psychischen Voraussetzungen mit sich weiter zu entwickeln. Darüber hinaus prägen und beeinflussen das familiäre und außerfamiliäre Umfeld sowie soziokulturelle Bedingungen diese Entwicklung enorm.

Einen außerfamiliären als auch soziokulturellen Rahmen kann auch das Theater darstellen. Theater für 0-3 jährige Kinder spricht die unterschiedlichsten Entwicklungsebenen an und kann somit aus entwicklungspsychologischer Sicht förderlich sein. Auf welche Art und Weise Theateraufführungen Kleinstkinder ansprechen und was, in welchem Alter positive Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder hat, wird in den nächsten Abschnitten beschrieben.

5. Theater für Kleinstkinder

Im folgenden Abschnitt werden die oben angeführten entwicklungspsychologischen Aspekte hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Theaterpraxis untersucht.

Theater für die Allerkleinsten bietet ein neues Definitions- und Forschungsspektrum für theaterwissenschaftliche Fragestellungen. Fragen wie ›Wie sollte Theater für ganz junges Publikum inszeniert sein, um von ihm wahrgenommen werden zu können?‹, ›Welche Funktion kann Theater für 0-3 Jährige übernehmen?‹ und ›Welche Bedeutung kann Theater für Kleinstkinder haben?‹ sollen im Zuge der Untersuchung beantwortet werden. Zahlreiche theaterpädagogische Überlegungen sind vorzufinden, die das Theaterschaffen für Kleinstkinder als wertvollen Beitrag für das (Er-)Leben und Entwickeln der Jüngsten unserer Gesellschaft erachten. Die entwicklungspsychologischen Blickwinkel sollen nun dazu dienen, genauer differenzieren zu können, was Theater für 0-3 jährige Kinder bedeuten und wie bzw. unter welchen Bedingungen es für die Entwicklung von Kleinstkindern förderlich sein kann.

5.1. Theater für 0-3 Monate alte Kinder

In den ersten Lebenswochen werden Neugeborene genährt, sie gedeihen und lernen ihre unmittelbare Umgebung kennen. Wie bereits erwähnt, ist ihre Entwicklung von sensorischen wie auch motorischen Eindrücken geprägt und angeborene Reflexe wirken unterstützend diese Eindrücke wahrnehmen, verarbeiten und differenzieren zu können. In den ersten drei Lebensmonaten ist es vor allem mit Hilfe der unterschiedlichen Sinnesmodalitäten möglich, sich selbst wahrzunehmen und sich in der näheren Umgebung zu orientieren. Beinahe jeder Eindruck ist neu und stellt somit eine zusätzliche Information über die Umwelt dar. Es ist wichtig, Vertrautes kennen zu lernen und eine fürsorgliche Bezugsperson zu erleben, die auf die Bedürfnisse und Signale des Kindes adäquat reagiert.²¹⁴

Im Kontext Theater sind es somit sinnliche Erfahrungen, die von Neugeborenen wahrgenommen werden können. Diese sinnlichen Erlebnisse beziehen sich auf das Hören, Riechen, Tasten und Fühlen. Es sind vorzugsweise haptische und akustische als auch olfaktorische Darbietungen zu empfehlen. Hinsichtlich der akustischen Reize sind musikalische Eindrücke sinnvoll, da bei den Neugeborenen noch kein Sprachverständnis vorliegt. Das Sehen als Sinneswahrnehmung ist von geringer Bedeutung, da die

²¹⁴ Vgl. Hetty van de Rijt, and Frans X. Plooij, *Oje, ich wachse!*, 1998. 31ff.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 79ff.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 142ff.

Sehschärfe noch nicht ausreichend entwickelt ist. Auch das Schmecken ist als sekundär zu betrachten, da komplexe motorische Fähigkeiten noch nicht zu beobachten sind (z.B. Gegenstände zum Mund führen), und daher gustatorische Eindrücke kaum stattfinden können.

Theater kann daher den Neugeborenen zusätzliche Sinneseindrücke anbieten, die in der vertrauten Umgebung, beispielsweise zuhause, nicht vorzufinden sind. Wichtig ist dabei, dass sich die erwachsenen Bezugs- und Begleitpersonen in dem dargebotenen Rahmen wohlfühlen und so ein sicheres Gefühl auf die Neugeborenen übertragen. Würde dies nicht der Fall sein, ist abzuraten die Theatervorstellung bis zum Ende zu besuchen, da dies weder für den Erwachsenen noch für das Kind von Nutzen wäre. Theater für Neugeborene soll vor allem eine angenehme Atmosphäre für Eltern und Kinder schaffen, die beide genießen und die so auch zum Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung etwas beitragen kann.

5.2. Theater für 3-12 Monate alte Kinder

In diesem frühen Lebensabschnitt sind es nach wie vor sensorische und motorische Eindrücke, die für das Kind von großer Bedeutung sind und es weiterentwickeln lassen. Durch die Ausreifung der Grob- und Feinmotorik agiert das Kind nun freier. Es lernt sich im Liegen aktiv zu bewegen, zu stehen, zu krabbeln und auch zu gehen. Hinsichtlich feinmotorischer Fähigkeiten lernt das Kind im ersten Lebensjahr unterschiedlich zu greifen und Objekte zu bewegen.²¹⁵ Die Aufmerksamkeit entwickelt sich weiter und lässt das Kind Objekte oder Bewegungen aktiver verfolgen. Das Kind erkennt einmal erlebte Reize wieder und lernt diese auch nach längeren zeitlichen Pausen wiederzuerkennen. Es sind auch erste Züge der freien Reproduktion zu beobachten, denn das Kind lernt mentale Eindrücke abzurufen und diese eigenständig nachzuahmen. Weiters lernt es einfache Kategorisierungen vorzunehmen und feinere Kategorien wie beispielsweise einzelne Tierarten zu unterscheiden.²¹⁶ Bei Kindern im ersten Lebensjahr können schon erste Züge des Sprachverständnisses und aktives, vor allem nonverbales, Kommunizieren beobachtet werden. Die Kommunikation ist noch stark an die Erwachsenen gebunden, da sich die Kinder an deren sozialen als auch emotionalen Reaktionen orientieren.²¹⁷

²¹⁵ Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 175ff.; **siehe auch** Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 172.

²¹⁶ Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 199ff.; **siehe auch** Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 173f.

²¹⁷ Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 224f.; **siehe auch** Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 177f.

Das Theater für 3-12 Monate alte Kinder sollte daher viele sinnliche Anreize bieten, die deren motorische Aktivität anregen. Kinder sollten sich möglichst frei bewegen und Objekte entdecken können. Alle Sinnesmodalitäten können dabei angesprochen werden, da beispielsweise nun auch das aktive Erschmecken durch die gereifte Feinmotorik vermehrt zu beobachten ist. Den Kindern gelingt es einfache Sprachmuster fremder Personen zu erfassen. Nonverbale Kommunikationsmuster, wie Mimik oder Gestik, sind jedoch zu empfehlen, da diese von den Kindern leichter nachvollzogen werden. In Bezug auf visuelle Darbietungen sollten vermehrt große Elemente und einfache Darstellungsformen verwendet werden, da kleine Details oder komplexe Abläufe noch nicht wahrgenommen werden. Durch die Fähigkeit Inhalte wiederzuerkennen beziehungsweise diese zuzuordnen, können altersadäquate Inhalte aufgegriffen und vorgeführt werden. Durch die starke Orientierung an der Begleitperson sollten Inhalte oder Gegenstände gemeinsam verfolgt, entdeckt oder beobachtet werden. Das Kind ist zum Teil abhängig von den Reaktionen des Erwachsenen, um Neues einordnen oder verstehen zu können. Interaktives Miteinander ist demnach nicht nur möglich, sondern auch sehr wichtig. Der Erwachsene sollte spontan auf die Reaktionen des Kindes eingehen und dem Kind Hilfestellungen oder Bestätigungen zukommen lassen. Der Theaterbesuch sollte vor allem von visuellen, haptischen, olfaktorischen als auch akustischen Anreizen geprägt sein und hinsichtlich gustatorischer Reize sicherstellen, dass diese nicht schädlich sind für die Kinder. Kinder im ersten Lebensjahr folgen mit Hilfe von Erwachsenen bereits kurzen Darbietungen, eigenständige Entdeckungs- und Spielphasen sind jedoch von großer Bedeutung.

5.3. Theater für 12-24 Monate alte Kinder

Im zweiten Lebensjahr sind große Veränderungen und Reifungsprozesse in der kognitiven sowie sprachlichen Entwicklung festzustellen. Rund um die Vollendung des ersten Lebensjahres werden erste Worte gesprochen und der passive als auch aktive Wortschatz vergrößert sich. Die Sprache dient dem Verständnis, Informationen über die Umwelt zu begreifen und fördert kognitive Prozesse. Die aktive Sprachproduktion und das Sprachverständnis befinden sich jedoch erst in den Anfängen. Kinder in diesem Alter beginnen zu begreifen, dass sich die eigene Vorstellung von der Realität unterscheidet.²¹⁸ So beginnen Kinder Objekte zu gebrauchen und so genannte ›Als-ob-Spiele‹ zu spielen. Sie lernen auch ›Wenn-Dann-Beziehungen‹ zu verstehen und gegen Ende des zweiten Lebensjahres werden sie schon beim Rollenspielen beobachtet.²¹⁹ Sie lernen ihre eigenen Fähigkeiten, Gedanken und Wünsche kennen und von anderen zu differenzieren. Sie lernen es auch, sich geistige Zustände anderer Personen vorzustellen als auch deren Bedürfnisse nachzuvollziehen. So gelingt es ihnen zum Teil einfache Handlungsprozesse anderer Personen interpretieren zu können.²²⁰ Durch die Entwicklung des Selbst agieren sie gerne eigenständig. Werden ihre Handlungsabsichten jedoch unterbunden oder gelingen sie nicht, kommt es häufig zur Frustration da keine adäquaten Lösungsstrategien vorliegen. Eigenständiges Ausprobieren und Beobachten als auch das aktive Lernen von anderen sind deshalb wichtige Prozesse, Kinder in diesem Alter benötigen dazu aber noch die Unterstützung von Erwachsenen.²²¹

In Bezug auf das Theater bedeutet dies, dass Kindern im zweiten Lebensjahr schon komplexere Darstellungsprozesse zuzumuten sind. Sowohl sprachlich als auch mental sind konkrete Inhalte und Handlungssequenzen wahrnehmbar, wobei diese noch sehr klar und einfach gestaltet sein sollten. Einzelne sensorische Eindrücke werden schon gemeinsam erfasst und komplexe Reizdarbietungen werden eigenständig beobachtet und begriffen. Handlungsabsichten und Gedanken anderer werden bereits verstanden und so kann Theater ›Als-ob-Momente‹ darbieten. Das Darstellen von ›Wenn-Dann-Beziehungen‹ oder das Aufzeigen unterschiedlicher Gebrauchsmöglichkeiten von Gegenständen, stellen Anregungen für die Kleinstkinder dar. Da die Sprache reifer

²¹⁸ Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 176f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 222f.

²¹⁹ Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 338f.

²²⁰ Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 182.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 335.

²²¹ Vgl. Birgit Elsner, und Sabina Pauen, „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit,“ *Entwicklungspsychologie*, 2012. 179f.; **siehe auch** Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 332.

geworden ist und der Wortschatz größer, sind einfache Sprachelemente im Theater verwendbar, wichtiger ist jedoch noch immer die nonverbale Darstellung von Inhalten. Für den Theaterbesuch heißt dies, dass die Kinder noch die Nähe zur Bezugsperson suchen und Hilfestellungen benötigen, sie aber immer mehr selbständig explorieren. Für diese Altersgruppe sind neben künstlerischen Darstellungen auch eigene Erfahrungsräume sinnvoll, denn das Einzel- als auch Parallelspielen wird gerne beobachtet. Die Kinder probieren dabei eigenständig Handlungsabläufe aus oder betrachten andere dabei.

5.4. Theater für 24-36 Monate alte Kinder

Im dritten Lebensjahr wird das Sprachverständnis und die Sprachproduktion verbessert, die Kommunikation lebendiger. Durch die Fähigkeit sich in die Gedanken anderer hineinzuversetzen, sind interaktive soziale Begegnungen mit Gleichaltrigen möglich und das kooperative Spiel beobachtbar.²²² Darüber hinaus nehmen sie Emotionen bewusst wahr und setzen diese auch zielgerichtet ein.²²³ Motorisch gesehen werden die Kinder aktiver, denn nun lernen sie laufen, hüpfen und springen. Sie lernen Handlungen zu verinnerlichen, sich diese mental vorzustellen und auszuführen. Sie können sich demnach komplexe Abläufe und genauere Details merken und sie lernen auch ihr Verhalten zu steuern und zu planen.²²⁴ Die Aneignung von verbalem Wissen wird bedeutend und so fragen sie meist sehr viel. Sie sind interessiert Zusammenhänge verstehen zu lernen, wobei komplexe erwachsene Denkmuster noch nicht verstanden werden. Mit Hilfe phantasievoller Ideen finden sie deshalb Erklärungen auf offene Fragen.²²⁵

Es kann festgehalten werden, dass Theater nun neben nonverbalen Elementen auch die Sprache für die Darstellung verwenden kann. Kinder im dritten Lebensjahr verfügen über einen großen Wortschatz, sie sind wissbegierig und nehmen neue sprachliche Informationen rasch auf. Zwischenmenschliche oder interaktive Handlungsabläufe sollen Teil einer Vorführung sein, da die Kinder daran interessiert sind und es ihnen gelingt diese sowohl zu verstehen als auch nachzuvollziehen. Ihre fortgeschrittene Entwicklung lässt sie aktiv kommunizieren, sich bewegen, Gedachtes sagen oder laut lachen, da sie nun ihre eigene Handlungsfähigkeit genießen. Sie sind im Stande auf allen Ebenen zu kommunizieren. So ist es naheliegend, dass sie auch mit anderen Kindern interagieren,

²²² Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 322.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 188ff.

²²³ Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 336f.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 192f.

²²⁴ Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 290f.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 183f.

²²⁵ Vgl. Laura E. Berk, *Entwicklungspsychologie*, 2005. 301f.; **siehe auch** Vgl. Hartmut, Kasten, *0-3 Jahre*, 2005. 187f.

diese beobachten oder nachmachen. Theater sollte daher interaktive Räume für die Kinder eröffnen und ihnen auch physisch die Möglichkeit bieten sich auszuprobieren. Darüber hinaus werden weitere soziale Kompetenzen erlernt, da das Theater einen kulturellen Rahmen darstellt, den sie bewusst wahrnehmen. Theater soll auch neue emotionale Ereignisse erlebbar machen, um Freude, Trauer oder Glück bewusst zu verspüren. Die Aufmerksamkeitsspanne und die Handlungskontrolle werden größer und die Kinder folgen längeren Darbietungen. Die Theatervorführung kann und soll auch Auslöser beziehungsweise Motivator sein, zuhause eigene Ideen darzustellen oder auszuprobieren, um neue Handlungsweisen zu erlernen und Erlebtes intensiver zu verarbeiten. Die Begleitpersonen sind für die Kinder immer noch sehr wichtig, um sich sicher zu fühlen. Sie benötigen diese aber kaum mehr, um Inhalte und Abläufe zu verstehen.

Die oben angeführten Beschreibungen wie Theater für 0-3 jährige aus entwicklungspsychologischer Sicht dargeboten werden sollte, um von ihnen wahrgenommen beziehungsweise verstanden zu werden, lassen große altersbedingte Unterschiede bewusst werden. Es ist somit Theaterschaffenden anzuraten, auf die differenten Wahrnehmungsmöglichkeiten zu achten, um altersadäquate und vor allem entwicklungsförderliche Eindrücke bei den Kindern auszulösen. Da die Entwicklungsschritte jedoch fließend sind, ist klar, dass nicht immer für jedes Kind eine Theatervorstellung perfekt an dessen Entwicklungsniveau angepasst werden kann, grobe Über- als auch Unterforderungen jedoch vermieden werden sollten. Wichtig ist dabei, dass auch die Eltern beziehungsweise Bezugspersonen auf die Altersbegrenzungen der Theatervorstellungen achten.

6. Kleinstkinder und Theater (Grafik)

Theaterpädagogische als auch entwicklungspsychologische Aspekte wurden in den vorhergehenden Abschnitten näher beschrieben. In diesem Abschnitt sollen nun die Schnittstellen der beiden Bereiche angeführt werden. Es soll herausgearbeitet werden, was die beiden Bereiche vereint beziehungsweise wo Gemeinsamkeiten vorzufinden sind. Aus theaterpädagogischer Sicht stellt Theater für die Allerkleinsten ein gemeinsames Erlebnis von Kunstschaffenden, erwachsenen Begleitpersonen und Kindern dar. Theater für die Jüngsten ist Kunsterlebnis aber auch Bildung, je nachdem von welchem Blickwinkel das Publikum beziehungsweise das Theaterschaffen betrachtet wird. Es versteht sich als Erleben von Kunst und sinnlicher Selbsterfahrungsprozess oder fungiert als ästhetische Bildung und Selbstbildungsprozess. Es besteht die Möglichkeit als sozialer Raum gesehen zu werden, der kollektive Erfahrungen eröffnet und so einen Bereich der kulturellen Bildung darstellt. Die Interaktion mit Eltern und Bezugspersonen wird im Theater für die Allerkleinsten als sehr wichtig erachtet und stellt für das junge Publikum eine große Unterstützung dar. Darüber hinaus ist es als Spiel zu definieren, welches Kleinstkinder differente Erlebnis- und Wahrnehmungsräume bietet und ungewohnte Erfahrungs- und Handlungsweisen anregt. Auch intensive Kommunikation zwischen SpielerInnen, Kindern und Begleitpersonen herrscht im Theater für 0-3 Jährige vor, welche vor allem durch direkte und indirekte Interaktionen stattfindet. Weiters sind im Theater für die Jüngsten räumliche als auch körperliche Nähe zu beobachten, die das Wahrnehmen mit allen Sinnen initiieren und die konkrete Inhalte, Gegenstände und Materialien oder Stimmungen, Töne und Farben erfahrbar machen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht stellt Theater einen Erlebnis- und Entdeckungsraum dar, der eigene Erfahrungen ermöglicht und spielerisch Gegenstände wahrnehmbar macht. Theater fördert eine positive Bezugsperson-Kind-Beziehung beziehungsweise gemeinsame Erfahrungen und lässt bekannte Inhalte, Gegenstände oder Materialien neu entdecken. Je nach Alter ist dies selbständiger oder weniger selbständig möglich und sind differente Darstellungsformen zu wählen. Der ungewohnte Rahmen des Theaterbesuches lässt auch neue emotionale als auch soziale Eindrücke zu und diese je nach Alter unbewusst oder bewusst erleben. Theater für die Allerkleinsten übernimmt darüber hinaus auch die Funktion einer Förderungsmöglichkeit und regt damit viele Entwicklungsbereiche an. Kleinstkinder benötigen für ihre Entwicklung zahlreiche Anregungen und Theater bietet diese. Gewährleistet Theater eine angenehme und entspannte Atmosphäre, so werden die verschiedensten Eindrücke optimal aufgenommen

und Begleitpersonen als auch Kinder fühlen sich wohl. Durch das Ansprechen der unterschiedlichsten Entwicklungsebenen übernimmt Theater auch noch andere Funktionen. Es fungiert als sozial-emotionaler Raum und lässt soziale Gegebenheiten sowie Strukturen als auch emotionale Erlebnisse kennenlernen. Theater stellt auch einen Rahmen dar, der kreative und differente Verhaltensmöglichkeiten begreifen lässt. Darüber hinaus bietet es sinnliche und motorische Erlebnisräume an bzw. vermittelt es über sprachliche Darbietungen Inhalte und fördert so Wissensaneignung als auch kognitive Prozesse.

Hinsichtlich der theaterpädagogischen Perspektiven lässt sich ein Bild dessen ableiten, was Theater für 0-3 Jährige ist. Mit Hilfe der entwicklungspsychologischen Blickwinkel lassen sich die Forschungsfragen beantworten und das Auseinandersetzen mit altersadäquaten Rezeptionsmöglichkeiten wird möglich. Werden die beiden Bereiche zusammengefügt, entsteht ein vielschichtiges und perspektivenreiches Verständnis aus dem, was Theater für 0-3 Jährige bedeutet, als was es von den Kindern wahrgenommen und erlebt wird und welche Funktionen es für diese übernimmt. Um einen besseren Überblick zu bieten, findet sich unterhalb eine graphische Darstellung. Es ist zu erwähnen, dass die einzelnen Komponenten lediglich Möglichkeiten darstellen und somit optional zu verstehen und auch altersspezifisch anzugleichen sind.

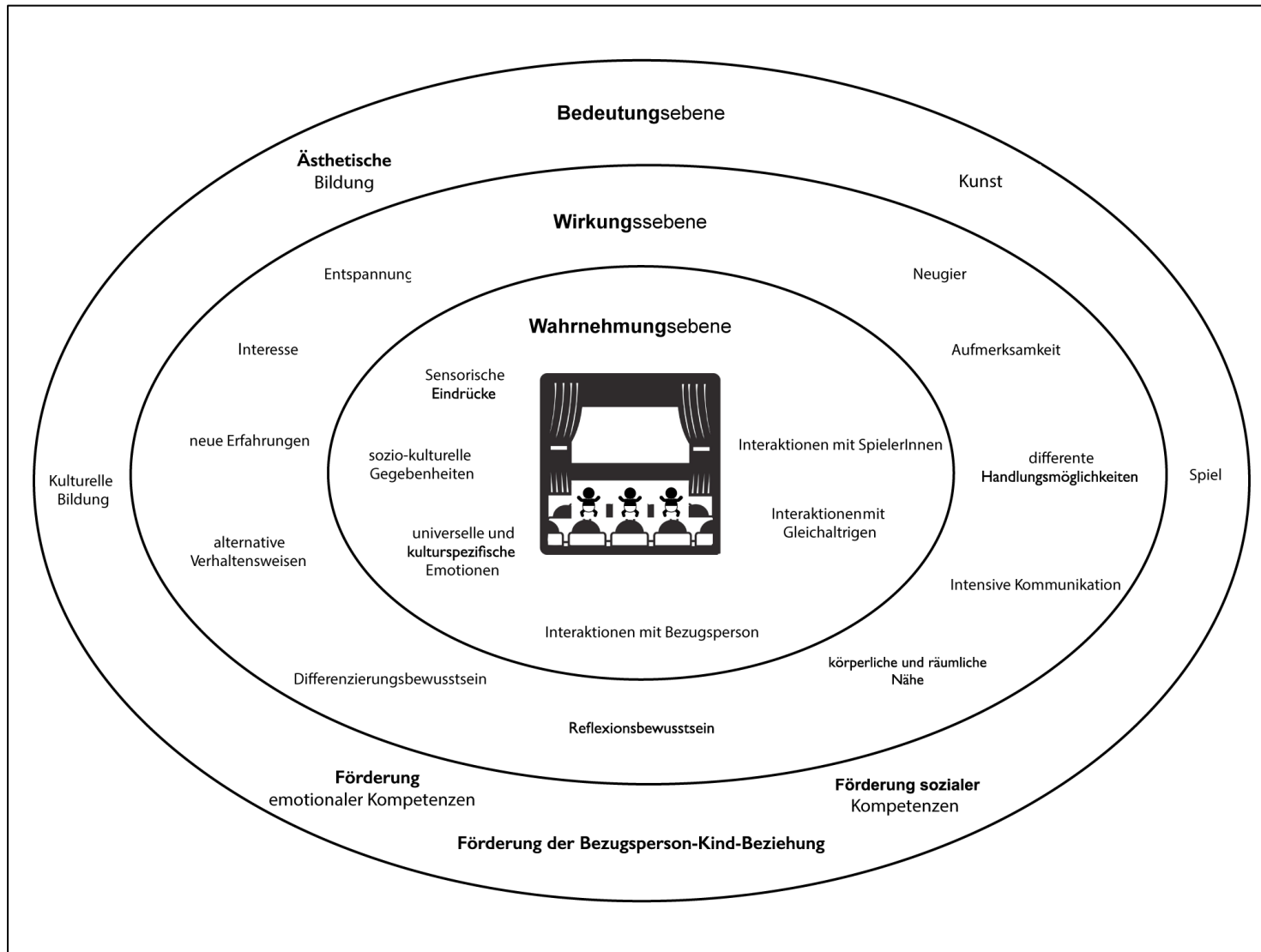


ABBILDUNG 1: GRAFIK_KLEINSTKINDER UND THEATER

Theater für 0-3 jährige Kinder spricht hinsichtlich des Wahrnehmens und Erlebens unterschiedliche Bereiche an. Sensorische Eindrücke wie das Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken oder Riechen sind auf der *Wahrnehmungsebene* anzufinden. Auch das Erleben von emotionalen Eindrücken, wie universelle als auch kulturspezifische Emotionen und emotionale Prozesse, können auf dieser Ebene festgehalten werden. Das Erleben von sozialem Verhalten spiegelt sich in den Interaktionen mit SpielerInnen, Bezugspersonen und Gleichaltrigen wider. Das Wahrnehmen und Beobachten von Dargestelltem als Gesamteindruck ist ebenso auf der Wahrnehmungsebene festzumachen, sowie das Erleben von neuen soziokulturellen Gegebenheiten.

Theater für die Allerkleinsten wirkt hinsichtlich der sensorischen Eindrücke entspannend und vermittelt neue Erfahrungen. Weiters besteht die Möglichkeit, dass der künstlerische Gesamteindruck auf die Neugierde und Aufmerksamkeit als auch auf das Interesse förderlich wirkt und alternative Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen initiiert. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass das soziale Verhalten im Theater die Kommunikation intensiviert und räumliche als auch körperliche Nähe verstärkt. Die Anwesenheit und Unterstützung der Bezugspersonen ist für die Eltern-Kind-Beziehung förderlich und daher ebenso auf der *Wirkungsebene* anzusiedeln. Emotionale Erlebnisse erweitern das Emotionsrepertoire sowie das Reflexionsbewusstsein und der neue soziokulturelle Rahmen lässt das Differenzierungsbewusstsein schärfen.

Theater für Kleinstkinder nimmt demnach einen großen Einfluss auf die jüngsten unserer Gesellschaft und bedeutet Unterschiedliches. Theater versteht sich aufgrund der künstlerischen und kreativen Darstellungsart als Kunst und auch Spiel. Die ästhetische sowie kulturelle Bildung sind ebenso auf der *Bedeutungsebene* festzuhalten. Weiters versteht sich Theater für 0-3 Jährige auch als Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen und hat darüber hinaus einen positiven Einfluss auf die Bezugsperson-Kind-Beziehung.

7. Theater für Kleinstkinder in der Praxis

„Theater für die Allerkleinsten“²²⁶ stellt ein junges Phänomen dar, welches seine theoretischen als auch praktischen Wurzeln in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts vorzuweisen hat. Das Theaterschaffen für die Jüngsten unserer Gesellschaft hat sich relativ rasch in Europa verbreitet und schnell an Popularität gewonnen. Mit der neuen Zielgruppe sind neue Ansprüche an Theaterinszenierungen entstanden und im Zuge dessen haben sich auch neue Theaterarbeiten und -kooperationen entwickelt.²²⁷

In den folgenden Abschnitten werden drei Inszenierungen des *Dschungel Wiens* beispielhaft angeführt, um einen Eindruck dieses Phänomens zu vermitteln. Darüber hinaus dienen sie als praktische Beispiele für die Beantwortung der Forschungsfragen.²²⁸

Die Inszenierungen stellen drei differente Formen theatralen Schaffens für Kleinstkinder dar, deren Charakteristika im Zuge dieses Abschnittes herausgearbeitet werden. Die drei Inszenierungen werden möglichst umfangreich beschrieben sowie bildlich dargestellt. Hierfür stehen Programmblätter, Begleitmaterialien, Vorbereitungslisten und Requisitenlisten, Theaterkritiken als auch Fotomaterial sowie die Eindrücke mehrfacher Theaterbesuche zur Verfügung, welche zum Teil im Anhang vorzufinden sind. An dieser Stelle sei dem *Dschungel Wien* und insbesondere Marianne Artmann, Eva Kaufmann sowie Yvonne Zahn für ihre Kooperationsbereitschaft noch einmal herzlich gedankt.

²²⁶ Dachtheater. Kulturverein zur Förderung des freien Theaters. *Theater für die Allerkleinsten in Österreich*. 27. April 2012 <<http://theaterfuerdieallerkleinsten.at/>>.

²²⁷ Vgl. Gabi dan Droste, „»internacional, internazionale, international,, mednarodno – internationaler Austausch im Theater für die Allerkleinsten«,“ *Theater von Anfang an!*, 2009, 103ff.

²²⁸ »Wie sollte Theater für ganz junges Publikum inszeniert sein, um von ihm wahrgenommen werden zu können?«, »Welche Funktion kann Theater für 0-3 Jährige übernehmen?«, »Welche Bedeutung kann Theater für Kleinstkinder haben?«

7.1. Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen

Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen soll als theaterpraktisches Beispiel dienen, Theater für Kinder rund um das erste Lebensjahr vorzustellen. Es werden Informationen zum Stück dargeboten, die Inszenierung beschrieben und Bildmaterial angeführt. Weiters werden die Reaktionen der Kleinstkinder aufgezeigt und aufgrund des Gesamtbildes Rückschlüsse auf die Forschungsfragen gezogen. Hierbei ist anzumerken, dass die Inszenierungsbeschreibung von den persönlichen Eindrücken und Notizen eines Vorstellungsbesuches und von mehrmaligen Videobeobachtungen²²⁹ stammt. Zu erwähnen ist, dass die Beschreibungen und Angaben stets vom Zuschauerraum aus zu verstehen sind. Die Bilder wurde vom Archiv des *Dschungel Wiens* zu Verfügung gestellt und stammen nicht von der besuchten Vorstellung. Die Darstellung der einzelnen Bilder ist chronologisch geordnet.

²²⁹ Vgl. Yvonne Zahn. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen*. 22. Juli 2013 <<http://www.perfekterauftritt.com/die-akteure>>.

7.1.1. Informationen zum Stück

In diesem Abschnitt sind die wichtigsten Fakten über das Stück zu finden, welche vom Programmblatt (siehe Anhang) sowie eigenen Notizen stammen.

Tabelle 1: Informationen zum Stück _Fräulein Lieblingskind

Informationen zum Stück	
Kunstrichtung	Tanztheater mit Objekten
Produktion	Eigenproduktion
Alter/Zielgruppe	6-15 Monate alte Kinder/ Kleinstkinder und deren Bezugspersonen
Stückdauer insgesamt	50 Minuten
Vorstellung	30 Minuten
eigenständiges Spiel	20 Minuten
Anzahl der SpielerInnen	1
Bühnenbild	Die Gegenstände hängen frei im Bühnenraum; der Publikumsraum ist auf der Bühne; er ist abgeklebt und gekennzeichnet
Requisiten	ein Vorhang mit Fäden, ein roter großer Ball, große Styroporfiguren, Figuren wie Sonne, Wolken und große Fische, blaue Stoffe mit Reifen (Kleider); die Gegenstände werden abwechselnd bespielt beziehungsweise hervorgeholt
Kostüm	graue Leggings, weinroter Rock, helles T-shirt (Bluse)
Konzept/Regie	Yvonne Zahn
Raumgestaltung/Objekte	Renate Stuefer, Alexandra Schilder
Videoprojektionen	Gregor Grkinic
Musik/Komposition	Wolfgang Köck
Lichtdesign	Severin Mahrer
Tänzerin	Victoria Nurek

7.1.2. Inszenierungsbeschreibung und Bildmaterial

Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen ist ein Theaterangebot für die Aller kleinsten. Es ist eine Inszenierung, die auf eine „gespielte und getanzte Fantasiereise mit lebensgroßen Objekten“²³⁰ einlädt, in eine Traumwelt, in der alles möglich ist. Denn als

„Fräulein Lieblingskind eines Morgens durch den Zaubervorhang in das Zimmer von Herrn Apfel tanzt, staunt sie nicht schlecht: bunte Fische schwimmen auf kleinen und großen Wellen über dem Sofa. Die Fische sausen mit Fräulein Lieblingskind von rechts nach links und kreuz und quer getragen von einer wunderbaren Musik“.²³¹

Das Publikum (Kleinstkinder und Bezugspersonen) sitzt am Boden des Bühnenraumes. Das Licht ist ringsum abgedunkelt, helleres Licht findet sich in der Mitte der Bühne. Das Publikum umschließt größtenteils die Mitte beziehungsweise die Tanz-/Theaterbühne. Die lebensnahen und großen Objekte, wie ein Vorhangstück, Fische, blaue Kleider, eine Sonne, Wolken, Styroporteile und ein großer roter Ball, sind bereits zu sehen.

Ein Mitarbeiter des Theaterhauses betritt die Bühne. Er gibt eine kurze Einführung zum Ablauf des Stückes und bittet die Bezugspersonen darauf zu achten, dass die Kinder die abgeklebten Grenzen nicht übertreten. Er wünscht eine gute Unterhaltung und lädt ein, sich auf die Fantasiereise einzulassen. Danach verlässt er die Bühne.

Nun beginnt die Musik zu spielen und die Spielerin tritt auf. Sie schaut durch das Stück Vorhang – zuerst mit den Armen und Beinen, dann mit dem Kopf. Der Vorhang scheint das Tor zur Traumwelt zu sein und Victoria Nurek in *Fräulein Lieblingskind* zu schlüpfen – dennoch bleibt sie Spielerin, da sie keine subjektgebundenen Handlungen darstellt. Als die Spielerin auf der anderen Seite angelangt ist, staunt sie und entdeckt nach und nach all die Objekte im Raum – große Fische, blaue Kleider, die Sonne und Wolken, einen großen roten Ball und unterschiedliche Styroporobjekte. Sie beginnt in der Mitte der Bühne durch ihren Traum zu tanzen, staunt mit großen Augen und beginnt bei Meeresrauschen mit den Fischen pantomimisch zu schwimmen. Die Musik verändert sich und die Spielerin schaut sich die kreisrunden blauen Objekte an, die am Boden liegen. Sie hebt eines hoch und staunt über das blaue Kleid, das sich durch das Hochheben offenbart hat. Sie hängt es auf einen Kleiderbügel, der von der Decke ragt, und spielt mit ihm, dreht es ein und lässt es

²³⁰ Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen*. 7. Februar 2013 <<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/482/#cutups>>.

²³¹ Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen*. 7. Februar 2013 <<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/482/#cutups>>.

durch den Raum schwingen. Danach folgt erneut Meeresrauschen. Die Spielerin hängt auch die anderen zwei Kleider auf die noch freien Kleiderhaken auf. Sie beginnt erneut im Raum zu tanzen, während instrumentale Musik spielt. Sie zieht selbst ein Kleid an und tanzt damit. Nach kurzer Zeit zieht sie das Kleid wieder aus und gibt die anderen Kleider von den Haken. Die Spielerin gibt die Kleider in eine freie Ecke und beginnt sich am Boden zu bewegen beziehungsweise zu tanzen. Die Musik wechselt und rotes Licht leuchtet auf die Styroporteile. Kurze Zeit später holt sie ein Styroporobjekt, das auf einem Besen befestigt ist, hinter einem schwarzen Vorhang hervor und hängt es auf einen Haken in der Mitte der Bühne. Das rote Licht beleuchtet nun diese Figur und die Tänzerin schwingt die Figur im Raum. Sie bewegt sich währenddessen am Boden und Meeresrauschen ist zu hören. Danach entfernt sie die Figur und geht zum Vorhang aus dem sie gekommen war. Sie spielt mit dem Stoff und dann tanzt sie zum großen roten Ball, der in einem übergroßen T-Shirt steckt. Die Spielerin setzt sich dahinter, steckt ihre Hände durch zwei Öffnungen und ihre Füße hervor. Sie bewegt so das T-Shirt und spielt damit. Dann purzelt der Ball aus dem T-Shirt auf die Tanzfläche, die Musik wechselt. Sie spielt nun dort mit dem Ball. Nach kurzer Zeit wirft sie den Ball weg, die Musik stoppt. Die Spielerin holt einzelne Styroporteile in die Mitte und die Musik beginnt erneut zu spielen. Sie bespielt die Styroporteile, tanzt um sie herum, entdeckt sie und baut aus den einzelnen Teilen eine Figur am Boden. Dann endet das Stück, da sich die Spielerin hinter den am Boden liegenden Styroportteilen verbeugt und die Musik aufhört zu spielen.

Die Vorstellung ist zu Ende und die Begleitpersonen klatschen. Victoria Nurek lädt die Bezugspersonen und ihre Babys ein, die Grenzlinien zu überschreiten und auf die Tanzfläche zu kommen, um die Gegenstände zu erkunden. Musik beginnt erneut zu spielen und das eigenständige Spiel beginnt.²³²

²³² Vgl. Yvonne Zahn. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen*. 22. Juli 2013 <<http://www.perfekterauftritt.com/die-akteure>>.

Storyboard	Stück	Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen	Jahr	2013
	Ort	Wien Dschungel Wien /Theaterhaus für junges Publikum	FotografIn	Christa Bauer



Storyboard	Stück	Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen	Jahr	2013
	Ort	Wien Dschungel Wien /Theaterhaus für junges Publikum	Fotografin	Christa Bauer



7.1.4. Reaktionen des Publikums

Während der Vorstellungen lagen bzw. saßen die Kleinstkinder auf ihren Bezugspersonen oder machten es sich selbst auf einem Polster gemütlich. Zwischendurch haben manche immer wieder versucht auf die Bühne zu krabbeln oder zu gehen, wurden aber von ihren Begleitpersonen zurück gehalten. Manche Erwachsene sprachen mit den Kindern, zeigten auf Objekte und halfen ihnen das Geschehene verfolgen zu können. Andere wiederum genossen, staunten nur und ließen ihre Kinder selbst beobachten. Während der Aufführungen herrschte stets eine sehr ruhige und angenehme Atmosphäre. Zwischendurch hörte man immer wieder Kinder brabbeln, die gegen Ende spürbar ungeduldiger und lauter wurden. Das selbständige Spielen und Entdecken fand großen Andrang. Die vorgegebene Zeit wurde genutzt, um die Objekte zu begreifen.

7.1.5. Inszenierungsanalyse

Als Gesamteindruck stehen die unterschiedlichsten visuellen, akustischen als auch haptischen Reize (Objekte, Musik, Spielphase am Schluss) bei *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* im Vordergrund, welche die Kleinstkinder und ihre Begleitpersonen staunen und entspannen lassen. Die ruhige Musik trägt zu einer angenehmen Atmosphäre bei, und Kinder als auch Bezugspersonen scheinen sich wohlfühlen. Es ist eine Inszenierung, die einlädt in die dargebotene Welt einzutauchen und nach der Vorstellung die lebensgroßen Objekte zu begreifen, mit ihnen zu spielen oder zu tanzen. Die mitunter wichtigste Komponente, die Nähe und Anwesenheit der Bezugspersonen, ist bei dieser Inszenierung gegeben, ebenso Möglichkeiten altersadäquat zu interagieren. Die bedeutende Aufgabe der Erwachsenen ist von Beginn an zu beobachten, da sie den Jüngsten psychisch als auch physisch einen Orientierungsrahmen bieten. Durch die räumliche Nähe nehmen die Kleinstkinder die sozialen als auch emotionalen Reaktionen der Erwachsenen wahr und genießen Körperkontakt. Da sich der Publikumsraum auf der Bühne befindet, ist sich nicht nur das Publikum sehr nahe, sondern auch das Dargestellte wird gut beobachtet. Die Kommunikation wird so intensiviert und sensorische Eindrücke werden auf optimalem Wege gesammelt. Die eingespielte Musik wirkt beruhigend als auch entspannend. So werden in einer angenehmen Atmosphäre neue Erfahrungen gesammelt. Die Tänzerin, die in die Figur Fräulein Lieblingskind zu schlüpfen scheint und dennoch Spielerin bleibt, bespielt und betanzte die Gegenstände. Die Kinder erleben durch ihre Darstellungsweise neue Handlungsmöglichkeiten und werden auf Neues aufmerksam gemacht. Darstellungsformen und -materialien, wie große und einfache Objekte, musikalische

Begleitung oder nonverbales Vermitteln, sind als alteradäquat festzuhalten. Durch die kurze Darbietungsdauer und der Möglichkeit eigenständig zu explorieren, wird die Inszenierung von den Kleinstkindern wahrgenommen und bietet selbständiges Spiel an. Zwar wird die Inszenierung nicht als Fantasiereise oder Traumwelt von den Kleinsten verstanden – dies ist der Vorstellungsgabe der Erwachsenen vorbehalten – sie stellt jedoch für das Publikum eine willkommene und kreative Abwechslung zum Alltag und eine gemeinsame Bezugspersonen-Kind-Zeit dar. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* trägt so zu einer positiven Bezugsperson-Kind-Beziehung bei, da eine ruhige Atmosphäre herrscht, intensiv kommuniziert wird und positive Emotionen ausgelöst werden. Zusammenfassend ist *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* als Theaterangebot für die Allerkleinsten zu werten, welches mit Hilfe einer Spielerin Objekte sowie Gegenstände bespielt und betanzt als auch durch die selbständige Spielphase begreifbar macht. Die Reise in eine Traumwelt kann als dramaturgisches Element bezeichnet werden, welches jedoch von den Kindern nicht als solches begriffen wird.

7.1.6. Grafik

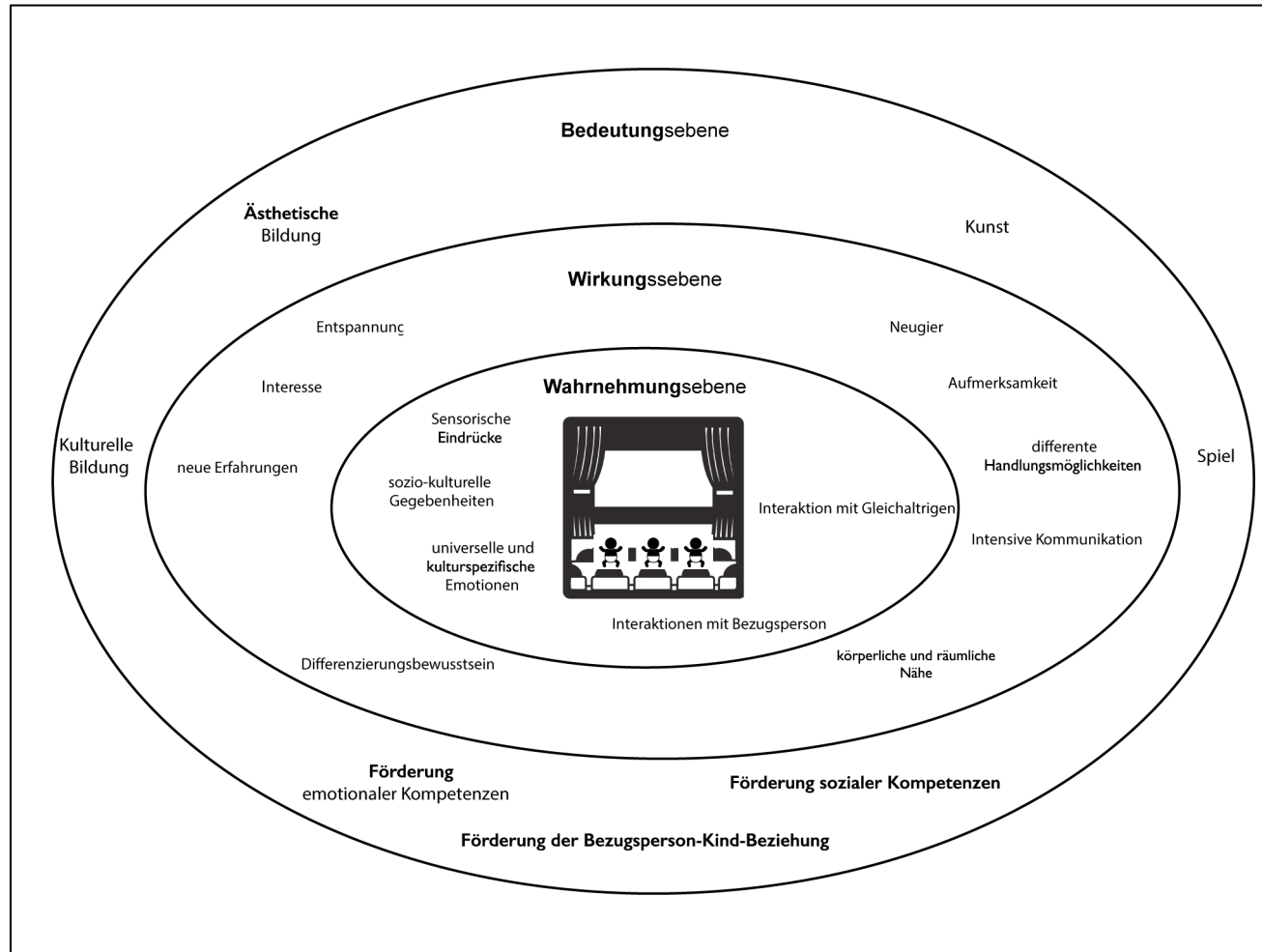


ABBILDUNG 2: GRAFIK_FRÄULEIN LIEBLINGSKIND

Hinsichtlich der *Wahrnehmungsebene* eröffnet *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* eine Fülle an sensorischen Reizen. Kleinstkinder zwischen sechs und fünfzehn Monaten ist es, neben akustischen und visuellen Eindrücken, möglich grob- als auch feinmotorisch zahlreiche Eindrücke zu sammeln. Im an die Inszenierung anschließenden Spiel können Interaktionen mit Gleichaltrigen stattfinden, wobei sich diese vor allem auf Beobachtungsverhalten beschränken, da die Kinder vorwiegend parallel spielen und eigenständig explorieren. Darüber hinaus stehen sie in direktem Kontakt mit der Bezugsperson und orientieren sich an deren sozialen als auch emotionalen Reaktionen. Durch die ruhige, musikalische Untermalung, den Reaktionen der Bezugsperson und den unterschiedlichen Eindrücken, kann *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* verschiedenste Emotionen auslösen und so das emotionale Erfahrungsrepertoire der Kleinstkinder erweitern. Darüber hinaus nehmen sie soziale Interaktionen und Gegebenheiten wahr und können auch die spezielle Situation des Theatererlebnisses erfahren, jedoch noch nicht rational verarbeiten. In Bezug auf die *Wirkungsebene* kann *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* demnach entspannend wirken (vor allem dann, wenn sich auch die Bezugsperson wohlfühlt), das Interesse und die Neugierde wecken als auch das Aufmerksamkeitsverhalten beeinflussen. Die Kleinstkinder können durch das Dargestellte neue Erfahrungen und so auch differente Handlungsmöglichkeiten erleben. Intensive Kommunikation herrscht vor allem in Kombination mit körperlicher und räumlicher Nähe vor, welche sich altersbedingt während der Vorstellung auf Interaktionen mit der Bezugsperson beschränkt. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* kann Kunst als auch Spiel im theaterpädagogischen Sinne bedeuten. Weiters setzt es Selbstbildungsprozesse in Gang und lässt so ästhetische Bildung stattfinden. Auf der *Bedeutungsebene* fungiert die Inszenierung auch als kulturelle Bildung und fördert emotionale als auch soziale Kompetenzen. Darüber hinaus leistet es einen positiven Beitrag zur Bezugsperson-Kind-Beziehung.

7.2. Rotbällchen

Rotbällchen ist ein Stück für Kinder ab einem Alter von 24 Monaten. Es soll als praktisches Beispiel fungieren, um das Theaterschaffen für Kinder rund um das dritte Lebensjahr aufzeigen zu können. Es werden Informationen zum Stück gegeben und die Inszenierung beschrieben. Mittels Bilder wird die Aufführung veranschaulicht und der Gesamteindruck in Bezug auf die Forschungsfragen ausgearbeitet. Die Inszenierungsbeschreibung stammt von den persönlichen Eindrücken und Notizen zweier Vorstellungsbesuche und von persönlichen Dokumenten von Frau Kaufmann. Zu erwähnen ist, dass die Angaben stets vom Zuschauerraum zu betrachten sind. Die Bilder stammen aus dem Archiv von Frau Kaufmann und sind somit keine Originalaufnahmen der besuchten Vorstellungen.

7.2.1. Informationen zum Stück

Unterhalb sind wichtige Informationen zum Stück aufgelistet, welche dem Programmblatt und von Notizen von Frau Kaufmann entnommen wurden (siehe Anhang). Anzumerken ist, dass die Requisiten als nicht vollständig erachtet werden können, da Kleinigkeiten wie Klebeband, Münzen etc. in der Auflistung ausgelassen wurden.

Tabelle 2: Informationen zum Stück_Rotbällchen

Informationen zum Stück	
Kunstrichtung	Puppen-/Objekttheater
Produktion	Gastspiel
Alter/Zielgruppe	24 Monate alte Kinder und ältere/ Kleinstkinder und deren Bezugspersonen
Stückdauer	35 Minuten
Anzahl der SpielerInnen	1
Objekt	Rotbällchen mit Gesicht (Clownnase)
Bühnenbild	das Bühnenbild besteht aus einer mittig aufgestellten Wand und einem davor stehenden Quader
Requisiten	Schüssel mit Wasser, ein Fußball, ein roter Luftballon, ein Tuch, eine Melodica, eine Pfeife, viele rote Bällchen; die Requisiten befinden sich in der Mitte der Bühne beziehungsweise hinter der Wand und in den Taschen der Darstellerin; sie werden bei Gebrauch auf die Bühne geholt
Kostüm	grünes Kleid, schwarze Strumpfhose, schwarzes langärmeliges T-Shirt, ein grünes Kazoo, zwei Stulpen über den Armgelenke, ein Paar weiße Zehensocken, ein Paar schwarze Zehensocken, weiße und schwarze Handschuhe
Idee und Konzept	Eva Kaufmann
künstlerische Mitarbeit	Friederike Krahle
Darstellerin	Eva Kaufmann

7.2.2. Inszenierungsbeschreibung und Bildmaterial

Rotbällchen stellt ein Theaterangebot dar, welches mit Leichtigkeit und ohne Worte den Wandel eines kleinen roten Bällchens erzählt. Es berichtet über

„Klein und Groß, über die ersten Schritte, die ersten Begegnungen mit kleinen und großen Freunden und die ersten Überraschungen. Ein Stück über Werden, Vergehen, Wandel und Neubeginn. Die Geschichte über das kleine Rotbällchen lebt vom ständigen Wandel. Sie entführt uns in eine phantasievolle Welt, in der eins ins andere übergeht, seine Gestalt verändert und uns darüber staunen lässt.“²³³

Rotbällchen, ebenfalls dramaturgisch als Reise angelegt, verführt in die Welt der roten Bällchen. Heiter und lebendig werden zahlreiche Bilder aufgegriffen und raffiniert ineinander gefügt. Durch einfache Töne und der heiteren Musik einer Melodica, wird der Verwandlungsprozess des roten Bällchens schwungvoll erzählt.

Die Spielerin steht zu Beginn in der Mitte der Bühne, das Publikum (Kleinstkinder und Begleitpersonen) sitzt im Zuschauerraum. Eine aufgestellte schmale Wand befindet sich hinter der Spielerin, vor ihr ein großer Quader. Sie beginnt mit dem Publikum zu sprechen, das rote Bällchen ist nicht zu sehen. Sie sagt: „Hallo! Guten Tag!“ und fragt das junge Publikum: „Seid ihr zum erstem Mal im Theater?“. „Nein“, schreien die meisten. „Wisst ihr, was ich heute spiele?“, will sie wissen. Natürlich „Rotbällchen“, darüber wissen alle Bescheid. Eine lebendige Kommunikation beginnt und gemeinsam machen sie sich auf die Suche nach dem Rotbällchen. „Es pickt auf deinem Rücken!“ und schon ist das erste rote Bällchen da.

Die Spielerin als sprechende Person tritt von nun an in den Hintergrund, sie fungiert nur noch als Bühne für das Bällchen. Mittels Fingerspiel, ihren Armen und Beinen, ihrem Rumpf und Gesicht, kreiert sie die Figur Rotbällchen. Ihr Körper stellt den Bewegungsraum dar und verhilft dem Rotbällchen sich zu verwandeln. Phantasievoll schmiegen sich unterschiedlichste Bilder ineinander.

„Wird es eben noch in ein Tuch gewickelt, in dem es wie ein Baby schreit, so ist es schon im nächsten Moment der Kopf einer weißen Hand geworden, die auf dem Bein der Spielerin entlang wandert. Voller Freude bemerkt Rotbällchen, dass man bis zum Fuß wie auf einer Rutsche entlang sausen kann. Und die schwarz-weißen Zehen des Fußes lassen sogar Töne erklingen.“²³⁴

Dann schwimmt das Rotbällchen in einer Schüssel mit kaltem Wasser, danach wird es zum Gespenst. Es versteckt sich – die Spielerin geht hinter die Wand – und taucht wieder auf. Es begegnet einem zweiten Bällchen und die beiden interagieren gemeinsam. Sie

²³³ Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Rotbällchen*. 09. Januar 2012 <<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/100/>>.

²³⁴ Eva Kaufmann. *Rotbällchen*. 09. Januar 2012 <http://www.kaufmann-co.de/_RBPresse.html>.

spielen Fußball und streiten sich. Sie versöhnen sich und tanzen auf einem großen roten Luftballon durch den Raum. Dieser Luftballon wird dann zum Fisch. Als ihm die Luft ausgeht, verschwindet er. Übrig bleiben kleine rote Bällchen auf dem Boden der Bühne. Die zwei Bällchen spielen nun auf der Melodica und entdecken sich neu. Sie verlieben sich und aus zwei werden plötzlich drei. Ein drittes Bällchen ist nun da und landet schlussendlich auf der Nase der Spielerin.

Die Vorstellung ist zu Ende und jetzt darf auch das junge Publikum zu den Bällchen. Die Kleinen sitzen nun auf der Bühne und begrüßen, bestaunen oder berühren die roten Bällchen.

Storyboard

Stück

Rotbällchen

Jahr

2007

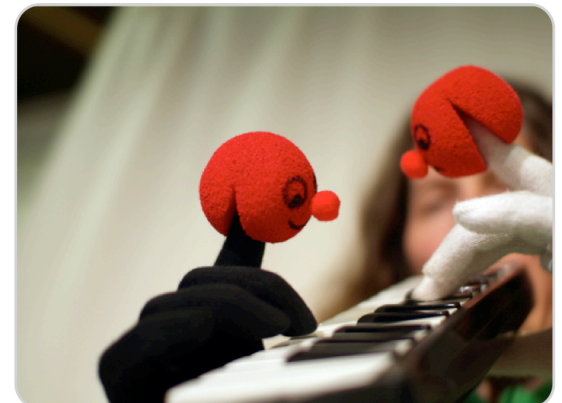
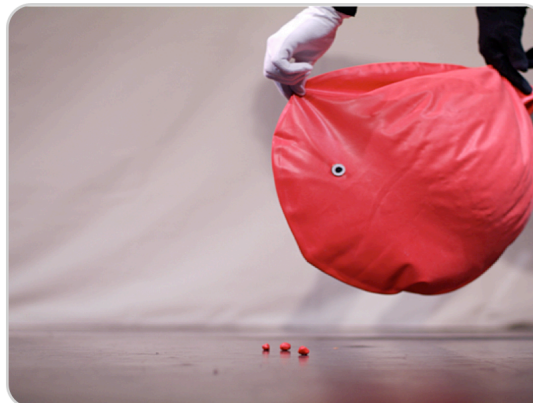
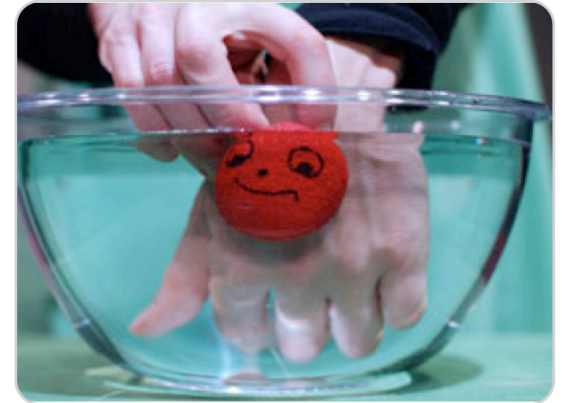
Ort

Berlin

Dschungel Wien Theaterhaus für junges Publikum

FotografIn

Lutz Anthes



Storyboard	Stück	Rotbällchen	Jahr	2007
	Ort	Berlin Dschungel Wien Theaterhaus für junges Publikum	Fotografin	Lutz Anthes



7.2.4. Reaktionen des Publikums

Während der Vorstellungen befanden sich die Kinder und ihre Begleitpersonen im Publikumsraum. Die meisten Kinder saßen alleine auf ihren Plätzen und schauten gespannt auf die Bühne. Durch den Vorstellungsbeginn in Form eines Dialogs entstand von Anfang an eine interaktive Atmosphäre. Die Kinder beteiligten sich prompt als auch lautstark am Geschehen und kommentierten den Wandel des Rotbällchens mit den Worten: „Trinkt das was?“, „Oh, noch ein Bällchen“, „Noch ein Handschuh“, „Oh ha, ein großer Ball“ etc. Spontan verlautbarten sie das, was sie sahen und brachten verbal als auch nonverbal ihre Emotionen zum Ausdruck. Manche sprangen vor Aufregung auf, setzten sich dann aber wieder, andere lachten laut. Sie versetzten sich auch in die Lage des Rotbällchens und fieberten beispielsweise beim Sprung ins kalte Wasser lautstark mit. Einige Begleitpersonen gaben den Kindern Rückmeldungen auf ihre Kommentare, andere wiederum sagten nichts. Es herrschte eine lebendige Stimmung und die Kinder wirkten neugierig. Es war eine große Spannung im Saal festzustellen, da sich das Rotbällchen so rasch verwandelte. Die Aufmerksamkeit der Kinder gehörte daher voll und ganz den roten Bällchen, denn selbst nach der Vorstellung und der kurzen Begegnung mit den Bällchen, verabschiedeten sich die Kinder noch mit den Worten: „Baba Rotbällchen“.

7.2.5. Inszenierungsanalyse

Der Gesamteindruck von *Rotbällchen* kann als fantasievolle und raffinierte Reise vernommen werden. Emotionale als auch soziale Erlebnisse des roten Bällchens werden lebendig vermittelt, die vielen visuellen als auch akustischen Eindrücke lassen die Kinder staunen. Der Beginn der Aufführung in Form eines Dialogs, kann als sprachlich anregend als auch einfach festgehalten werden und wird daher von den Kindern verstanden. Die Fragen werden von den Kindern selbst beantwortet und sie begreifen was geschieht. Darüber hinaus lässt der lockere Einstieg die Kinder aktiv werden und ein Miteinander entstehen. Durch die Beobachtungen des Dargestellten und den Interaktionen mit den anderen Kindern, sammelt das junge Publikum neue soziale als auch emotionale Eindrücke. Das Erlebnis mit anderen Kindern gemeinsam Theater zu erfahren, eröffnet einen einzigartigen und emotional intensiven Rahmen, der die Kinder aktiv in das Geschehen eintauchen und kulturelle Gegebenheiten bewusst wahrnehmen lässt. Einzelne Töne und die Musik der Melodica sind als akustische Reize festzuhalten, welche die schwungvolle Darbietung unterstreichen und dadurch eine lebendige Atmosphäre schaffen. Dies spricht sinnliche und vor allem emotionale Ebenen an und lässt die Kinder noch intensiver in das Geschehen eintauchen. Die zwei- bis dreijährige Kinder können sich aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung an Geschehenes erinnern oder diese selbstständig wiedergeben. Sie können sich in anderen hineinversetzen und auch Phantasie von Realität trennen. Das Wesen, die Geschichte und die Handlungsabläufe des Rotbällchens sind daher als altersadäquat festzuhalten und sprechen die kindliche Affinität zur Phantasie an. Die einzigartige Fingerfertigkeit (Details) und die schnell wechselnden Bilder (Komplexität) werden von den Kindern begriffen und fesseln deren Aufmerksamkeit bzw. Neugierde. Die kurze Begegnung zum Schluss rundet das Dargebotene ab, da die Kinder nun das, was sie so spannend fanden, auch begreifen und bestaunen. Hierzu ist anzumerken, dass eine Spielzeit eingerechnet werden könnte und/oder den Kindern rote Bällchen mitgegeben werden könnten, um die Eindrücke noch länger und intensiver zu verarbeiten.

7.2.6. Grafik

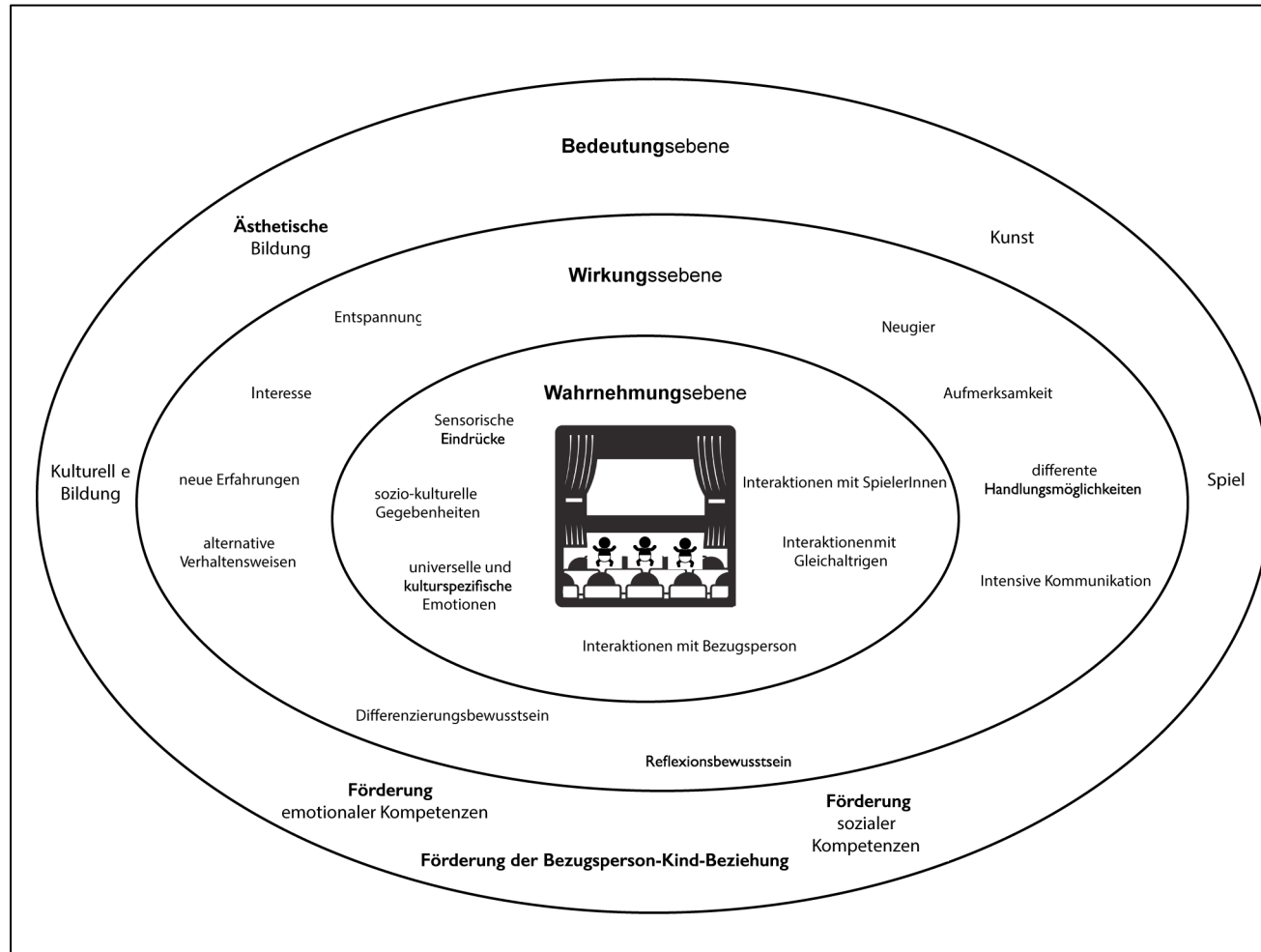


ABBILDUNG 3: GRAFIK_ROTBALLCHEN

Kleinstkinder ab dem zweiten Lebensjahr nehmen während der Inszenierung *Rotbällchen* sensorische, soziale als auch emotionale Eindrücke wahr. Vor allem die sprachliche Komponente ist ab dieser Altersgruppe von Relevanz und so nehmen Kleinstkinder nicht nur verbale Eindrücke auf, sondern verstehen diese und setzen sie eigenständig als Kommunikationsmittel ein. Sie erfahren, verstehen und drücken sozial-emotionalen Erlebnisse aus und nehmen das Stück als auch ihre Umgebung (Bezugspersonen, Gleichaltrige und SpielerInnen) bewusst wahr. Sie merken sich konkrete Inhalte. Die Bezugsperson als Orientierungsstütze rückt vermehrt in den Hintergrund, wichtiger werden eigene Interpretationswege und der Austausch mit den anderen Kindern. Das Stück ruft, aufgrund der fantasievollen und abwechslungsreichen Anregungen, Entspannung hervor und wirkt sich positiv auf Neugierde, Interesse und Aufmerksamkeit aus. Alternative Verhaltensweisen in Bezug auf sozial-emotionale Erlebnisse werden wahrgenommen und wirken sich positiv auf das Differenzierungs- und Reflexionsbewusstsein aus. Differente Handlungsmöglichkeiten werden angeregt und kreative Prozesse in Gang gesetzt.

Demnach übernimmt *Rotbällchen* die Bedeutung von Kunst als auch Spiel und ist als ästhetische als auch kulturelle Bildung zu werten. Emotionale als auch soziale Fertigkeiten werden angeregt sowie verstärkt und darüber hinaus wird die Bezugsperson-Kind-Beziehung positiv untermauert.

7.3. Sand

Die Inszenierung *Sand* soll ein weiteres praktisches Beispiel liefern, was Theater für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bedeuten kann. Mittels Informationen zum Stück, einer Inszenierungsbeschreibung und Bildern, soll selbiges näher gebracht werden. Weiters wird auf die Reaktionen des Publikums eingegangen und das Stück in Bezug auf die Forschungsfragen analysiert. Es ist zu erwähnen, dass sich die Inszenierungsbeschreibung auf persönliche Eindrücke und Notizen zweier Vorstellungsbesuche als auch auf Dokumente des *Dschungel Wiens* bezieht. Alle Angaben sind stets vom Zuschauerraum zu interpretieren und die Bilder sind keine Originalaufnahmen der besuchten Vorstellungen, sie stammen aus dem Archiv des *Dschungel Wiens*.

7.3.1. Informationen zum Stück

In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Informationen zum Stück aufgelistet. Die einzelnen Fakten sind vom Programmblatt (siehe Anhang) und Notizen des *Dschungel Wiens* entnommen.

Tabelle 3: Informationen zum Stück_ Sand

Informationen zum Stück	
Kunstrichtung	Musiktheater mit Tanz
Produktion	Eigen- und Koproduktion
Alter/Zielgruppe	24 Monate alte Kinder und ältere/ Kleinstkinder und deren Bezugspersonen
Stückdauer	40 Minuten
Anzahl der SpielerInnen	2
Objekt	Sand
Musik	Live-Musik: eine Loop-Station, elektronische Geige, ein Mikrofon
Bühnenbild/Licht	die Bühne ist unterteilt in zwei Hälften; links leuchtet blaues Licht, rechts leuchtet rotes Licht
Requisiten	zahlreiche 10l, 5l, 3l, 1l Kübel voll Sand, leere Kübel, drei Puppen, ein großer Besen, ein kleiner Trichter, ein großes Sieb, zwei weiße Schaufeln, eine rosa Sonnenbrille, ein kleiner roter Besen, ein Hocker, eine Musik-Box; die Requisiten befinden sich auf der Bühne oder hinter einem schwarzen Vorhang; sie werden bei Bedarf hervor geholt
Kostüm	<u>Tänzer:</u> rote kurze Shorts, graues T-Shirt ohne Ärmel, roter Umhang mit vier Fliesenlegerspachteln und Klettverschluss, großes Sieb als Hut <u>Musiker:</u> Sportschuhe, blau-karierte kurze Shorts, blaues T-Shirt, grüne lange Hose und grünes T-Shirt mit vier blauen Rechenaufsätzen und zwei gelben Schläuchen, blauer Trichter und gelbem Schlauch als Hut, Kette als Kübelhenkeln
Konzept/Regie	Stefan Rabl
Assistenz	Valerie Kattenfeld
Hospitantz	Christina Medosch
Lichtdesign	Stefan Enderle
Kostüm	Elke Tscheliesnig
Musiker/Tänzer	Matthias Jakisic / Future Sibanda

7.3.2. Inszenierungsbeschreibung und Bildmaterial

Bei der Inszenierung von *Sand* handelt es sich um eine Vorführung, welche aus fließenden Szenenübergängen besteht. Sand, als Material und Objekt, wird ohne Handlungsstrang gezeigt als auch gespielt. Es wird getanzt und musiziert, gebaut und experimentiert, einen Text gibt es nicht. Während des gesamten Prozesses wechselt immer wieder das Licht. Es wird heller, dunkler und Momente des Experimentierens werden bunt beleuchtet. Einzelne Szenen werden dadurch erkennbar und auch der Rhythmus der Musik verstärkt dies. Die Musik wird zwischendurch dynamischer und der Tanz abstrakter. Musik, Tanz und Sand verschmelzen so zu einer gemeinsamen abstrakten Erlebniswelt.

Zu Beginn der Vorstellung befindet sich das Publikum (Kleinstkinder und deren Begleitpersonen) im Zuschauerraum. Auf der rechten Seite der Bühne leuchtet rotes Licht und Kübel voll Sand sind auf dieser Seite zu sehen. Links leuchtet blaues Licht, Musikinstrumente und leere Kübel befinden sich auf dieser Seite der Bühne. Das Licht im Zuschauerraum wird dunkler und die farbigen Lichtspots werden heller. SpielerInnen sind noch keine zu sehen.

Plötzlich ertönt elektronische Musik und die beiden Spieler betreten von hinten (Mitte) die Bühne. „Zwei Jungs und viel weißer Sand“²³⁵ sind nun auf der Bühne zu sehen. Der Tänzer trägt einen roten Umhang, ein Sieb am Kopf und hält Kübel in der Hand. Nach und nach holt er weitere Requisiten hervor, während die Musik weiter spielt. Er legt den Umhang ab, ein graues T-Shirt und eine kurze rote Hose kommen zum Vorschein. Zeitgleich stellt der Musiker die leeren Kübel auf und schnürt sich die Rechenaufsätze von seinem T-Shirt.

Die elektronische Musik hört auf zu spielen. Jeder der Spieler begibt sich auf eine Seite der Bühne. Rechts befindet sich der Tänzer mit seinen praktischen Gegenständen, die ihm helfen werden, in die Welt des Sandes einzutauchen. Linkerhand ist der Musiker anzutreffen, der mit seinen Musikinstrumenten dem Experiment folgen wird. Denn „mit viel Musik des einen, entdeckt der andere die unendlichen Möglichkeiten des Körpers und des Materials Sand“.²³⁶

Der Musiker beginnt zu spielen und der Tänzer sich zu bewegen, während Sand von oben auf die Bühne fließt. Der Tänzer dreht sich, anfangs am Boden und später im Raum. Nach kurzer Zeit hört der Sand auf von der Decke zu fließen und nach und nach wird vom

²³⁵ Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Sand*. 9. Januar 2012
<<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/25/>>.

²³⁶ Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Sand*. 9. Januar 2012
<<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/25/>>.

Tänzer Sand aus den Kübeln geleert. Er verschüttet ihn und spielt mit einem großen Sieb. Er malt Sandkreise auf den Boden und holt sich einen großen Trichter, durch den er Sand fließen lässt. Der Tänzer experimentiert mit dem Sand am Boden weiter, während ihn der Rhythmus der Musik dabei leitet. Danach steigt er mit Händen und Füßen in leere Kübel, stülpt sich einen über den Kopf und bewegt sich damit im Raum. Er stellt einen Hund dar, macht Abdrücke im Sand und formt Grimassen.

Musik, Tanz und Sand vereinen sich immer mehr, bis sich Tänzer und Musiker in der Mitte der Bühne treffen. Der Musiker verlässt seinen Platz und steigt auch in Kübel, um nun mit dem Tänzer gemeinsam zu experimentieren. Sie spiegeln die Bewegungen des anderen, während die Musik weiterhin zu hören ist.

Danach beginnt der Tänzer die Kübel zu stapeln, er macht einen Turm und baut eine Pyramide daraus. Der Musiker geht nun wieder zur Geige und spielt darauf. Der Tänzer stapelt einen weiteren Turm aus Kübel und schmeißt ihn sofort wieder um. Nun beginnt er Sandtürme und -burgen zu bauen. Er macht Geräusche, quietscht und spricht Unverständliches dazu. Er benutzt Besen und Rechen, den Trichter und Spachteln. Er experimentiert, baut eine Straße und spielt mit den Puppen.

Die Musik hört plötzlich auf und spielt dann wieder weiter. Sie wird nun lauter und schneller. Der Tänzer räumt die meisten seiner Utensilien weg und singt beziehungsweise tanzt im Raum. Er klopft auf die Sandhaufen, die er aufgebaut hat und wirft den Sand in die Luft. Er spielt mit den Puppen und bedeckt sie mit Sand. Dann stellt der Tänzer leere Kübel in einer Reihe auf, das Licht wird heller, die Musik spielt virtuos und Wasser beginnt von oben in die Kübel zu fließen, während er weiter tanzt. Am Ende der Vorstellung hört das Wasser auf zu fließen, der Tänzer auf zu tanzen und die Musik hört auf zu spielen. Das Licht verdunkelt sich, das Publikum (Kinder und Erwachsene) klatscht und die Spieler verbeugen sich.

Storyboard	Stück	Sand	Jahr	2012
	Ort	Wien Dschungel Wien Theaterhaus für junges Publikum	Fotografin	Christa Bauer



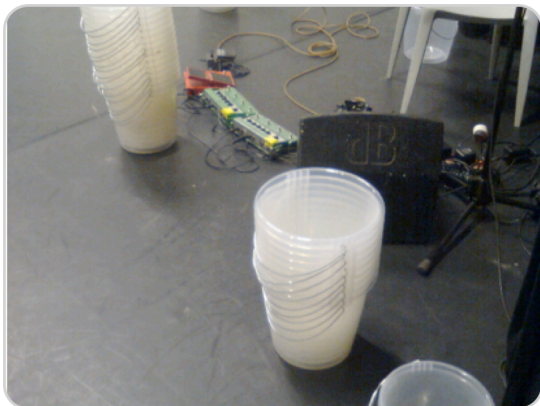
Requisiten



Requisiten



Requisiten



Requisiten



7.3.4. Reaktionen des Publikums

Zuschauerraum und Bühnenraum waren getrennt und so befand sich das junge Publikum auf seinem Platz als die Aufführungen begannen. Die beiden besuchten Vorstellungen verliefen sehr unterschiedlich. War bei der einen der Beginn sehr fröhlich und heiter, war er bei der anderen sehr emotional und unruhig.

Bei der erstbesuchten Aufführung waren teilweise Kindergruppen vertreten. Es saßen nur wenige Erwachsene im Raum und teilweise waren auch jüngere Kinder, als die vorgeschlagenen Altersgruppe (2+), mit dabei. Als die elektronische Musik anfang zu spielen, begann eines der jüngeren Kinder an zu weinen. Es entstand dadurch eine Kettenreaktion und andere jüngere Kinder weinten plötzlich mit. Manche ließen sich schnell beruhigen, einzelne verließen mit ihren Begleitpersonen rasch den Raum.

Bei der zweiten Vorstellung war die Stimmung heiter und es waren mehrere ältere Kinder und auch mehrere Erwachsene im Plenum vertreten. In diesem Fall begann niemand zu weinen und die Aufführung startete fröhlich. Der Reaktionen bis zum Ende der Inszenierungen verliefen dann aber bei beiden sehr ähnlich. Die Kinder konzentrieren sich auf das, was geschah und kommentierten alles, was sie beobachteten lautstark (z.B. „Der schwitzt ja schon“, „Das kann ich auch“ etc.). Als die Musik zu spielen begann und die Spieler die Bühne betraten, staunten die Kinder gespannt. Es baute sich eine Spannung auf und die Kinder stellten über die gesamte Vorstellungsdauer viele Fragen wie: „Was passiert jetzt?“, „Was ist das?“, „Was macht der da?“ etc. Sie gaben sich gegenseitig Antworten und kommunizierten aktiv untereinander. Darüber hinaus verließen sie auch ihren Emotionen Ausdruck, denn sie lachten über experimentelle Versuche oder weinten, wenn sie verunsichert waren bzw. etwas nicht sofort interpretieren konnten. Auch körperlich waren die Kinder sehr aktiv, denn sie ahmten die Tanzbewegungen des Tänzers nach, hüpfen, sprangen, tanzten und schauten sich gegenseitig Ideen ab. Von Beginn bis zum Schluss waren sehr lebendige und emotionale Reaktionen zu beobachten und ein interaktives Kommunikationsverhalten festzustellen.

7.3.5. Inszenierungsanalyse

Sand kann als Bespielen von und Experimentieren mit dem Material Sand verstanden werden, das viele visuelle, akustische als auch kinästhetische Reize liefert, zum aktiven Interagieren anregt als auch zahlreiche kreative und ungewöhnliche Eindrücke bietet.

Das alltagsnahe Material Sand und der spielerische Zugang selbigen zu entdecken, spricht das Wahrnehmen und Erleben der Kinder an. Da aber keine gewohnten Handlungsstränge vorliegen, wirken manche Handlungen der Spieler auf die Kinder verunsichernd, da diese von ihnen nicht sofort interpretiert werden können. Das Experimentieren zeigt sich aber meist in spielerischem Verhalten oder Tanz und so lösen sich die Verunsicherungen sehr rasch auf. Ungewohnte Zugänge werden erlebt. Durch das freie Bespielen des Objekts Sand können die Kinder alternative Wahrnehmungsmöglichkeiten als auch Handlungsspielräume entdecken und Neues ausprobieren als auch nachahmen. Durch das spontane Erleben und Verhalten richtet sich der Wahrnehmungsfokus nicht nur auf das Dargestellte, sondern auch auf die anderen Kinder. Es wird untereinander kommuniziert und Verhaltensweisen werden abgeschaut. Durch das rege Miteinander entsteht ein soziokultureller Raum, der intensive Erfahrungen zulässt. Durch die Musik werden emotionale Eindrücke vermittelt, welche das junge Publikum prompt ausdrückt. Das Theatererlebnis ist von akustischen, visuellen und kinästhetischen Eindrücken geprägt und leitet viele emotionale als auch soziale Erfahrungen ein. Es herrscht eine aktive und intensive Kommunikation über die gesamte Vorstellungsdauer hinweg und so können die Kinder auch zahlreiche interaktive Erlebnisse gewinnen. Das Material Sand darf nach der Vorstellung nicht eigenständig bespielt werden, doch das Begleitmaterial (siehe Anhang) stellt Informationen zum Thema Sand zu Verfügung und gibt Anregungen im Umgang mit dem Objekt. Erwachsenen können so abseits des Theaterbesuchs Eindrücke der Kinder initiieren und selbständiges Experimentieren zulassen. Weiters ist an dieser Stelle anzumerken, dass auf die Altersbeschränkung einer Inszenierung geachtet werden soll, denn zu junge Kinder zeigen sich durch die Darbietung von *Sand* beispielsweise überfordert, da sie diese noch nicht verstehen und interpretieren können.

7.3.6. Grafik

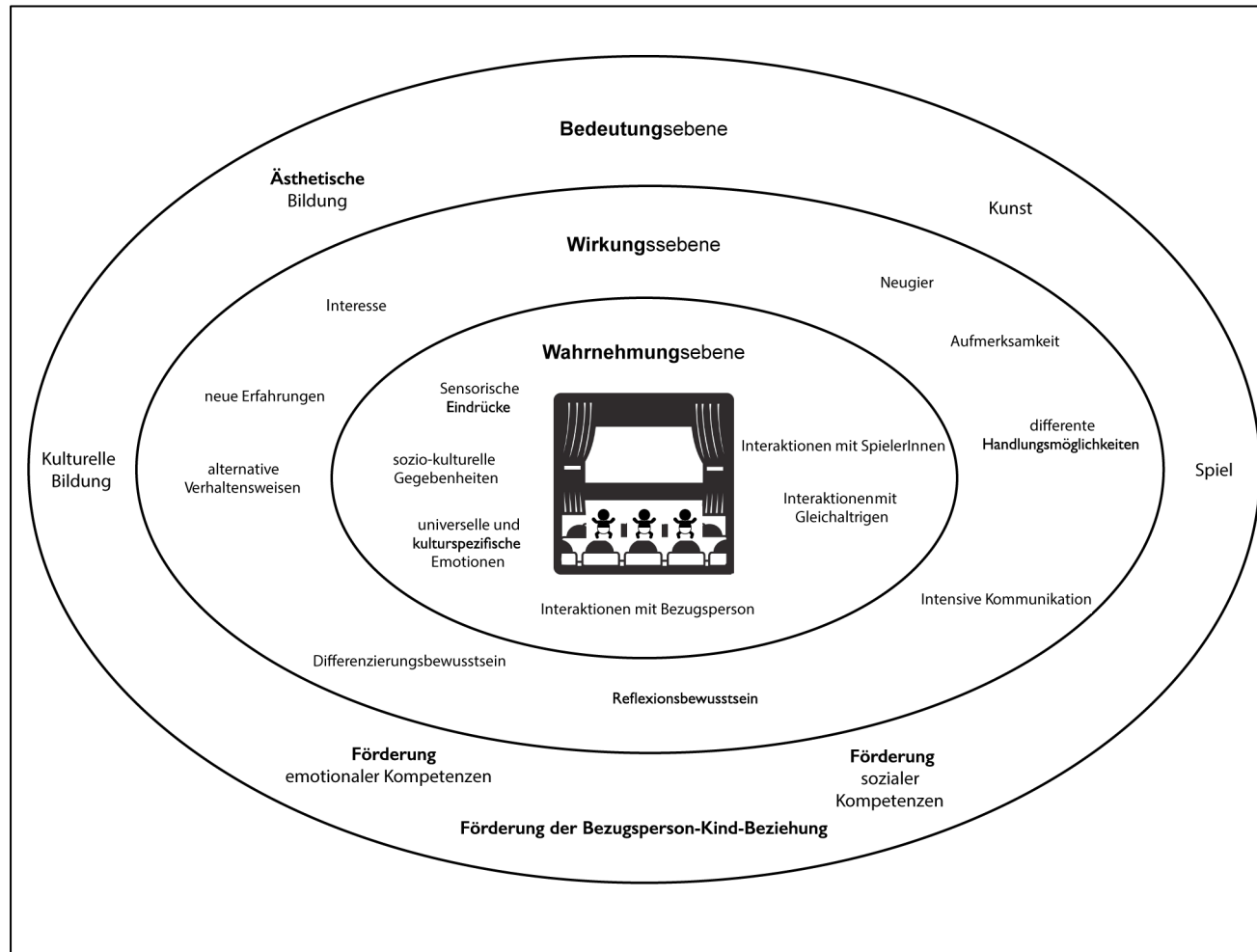


ABBILDUNG 4: GRAFIK_SAND

Sand bietet zahlreiche sensorische Eindrücke, insbesondere liefert es visuelle und akustische Reize. Da es sich sehr experimentell dem Material Sand nähert, lässt es unterschiedlichste Emotionen wahrnehmen. Kinder ab dem zweiten Lebensjahr sind im Stande ihre wahrgenommenen Emotionen auszudrücken und so kann das Stück anregen ungewöhnliche und nicht sofort zuordenbare Eindrücke kund zu tun (verbal als auch motorisch). Interaktionen mit Gleichaltrigen werden bewusst vollzogen und auch die Kommunikation mit den SpielerInnen können die Kleinstkinder aktiv erleben. Die Bezugspersonen sind auch bei diesem Stück wichtige Begleiter und bieten Orientierung, vor allem dann wenn Erfahrungen neu und ungewöhnlich erscheinen. *Sand* kann das Interesse und die Neugierde bei den Kindern wecken und die Aufmerksamkeit der Kinder auf die wechselnden Bilder und musikalischen Darbietungen lenken. Das Stück ist geprägt von atypischen Handlungsabläufen und so kann es kreative Prozesse anregen und neuartige Bewegungen bei den Kindern hervorrufen. Durch die aktive Nachahmung der SpielerInnen durch die Kinder kann das Erlebnisrepertoire gestärkt, differenziert und reflektiert werden. Das Stück *Sand* kann als Kunst, Spiel und ästhetische Bildung verstanden werden. Weiters kann es auch kulturelle Bildung bedeuten, da soziale Interaktionen und kulturspezifische Rahmenbedingungen von den Kindern bewusst wahrgenommen und das Stück als Theatererlebnis erlebt werden kann. Darüber hinaus kann es emotionale und soziale Fähigkeiten ausbauen und durch das gemeinsame Erlebnis die Bezugsperson-Kind-Beziehung gestärkt werden.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Das Leben eines Menschen beginnt mit den ersten Minuten und Stunden. Mit den ersten Tagen, Wochen, Monaten und Jahren schreitet seine Entwicklung voran. Er kommt mit biologischen, psychischen als auch sozialen Voraussetzungen auf die Welt, um sich in seinem Umfeld zurecht finden, agieren als auch reagieren zu können. Seine unmittelbare Umgebung prägt ihn dabei enorm. Über sein gesamtes Leben haben verschiedenste Faktoren, Eindrücke oder Erlebnisse, Einfluss auf sein Erleben und Verhalten. Ein solch prägendes Umfeld kann nahezu alles darstellen und auch Theater kann ein solches sein. Theater für 0-3 jährige Kinder stellt einen sehr jungen und neuartigen Einflussfaktor dar. Es versteht sich als Theater für die jüngsten unserer Gesellschaft und so kann Theater bereits auf die Allerkleinsten Einfluss nehmen.

Theater als Einflussfaktor des Menschen lässt sich jedoch nicht mit einer Definition beschreiben, zu facettenreich sind seine Bedeutungsfelder, zu umfangreich seine Anwendung. Theater reicht von Musik-, Tanz-, Sprech-, Improvisations- bis hin zu Schul- oder Kindertheater. Im Theater wird gesprochen, gesungen, getanzt oder dargestellt und viele Ausdrucksmittel wie Licht, Kostüm, Maske oder Raum verhelfen dies zu tun. Im Theater findet sowohl Kommunikation als auch Interaktion statt. Es wird als Beruf oder Unterhaltung betrachtet, es dient verschiedenen Zwecken und zieht unterschiedliches Publikum an. Doch zwei Komponenten zählen zu den wichtigsten Elementen, die Theater braucht, um als solches zu gelten: Agierende und Schauende. Agierende und Schauende sind auch im Theater für die Allerkleinsten vorzufinden und durch das Konzept der »Performance Kunst« wird es als Kunstform begriffen. Viele weitere Aspekte prägen und definieren seine Charakteristika. Die Definitionsmöglichkeiten von Theater für 0-3 Jährige sind vielschichtig und es stellt einen Teilbereich der Bedeutungsfelder von Theater dar.

Theater für die Allerkleinsten charakterisiert sich in erster Linie dadurch, dass Realitäten dargestellt werden. Es wird als das sinnliches Begegnen mit Konkretem verstanden und so haben komplexe subjektgebundene Handlungsstränge wenig Relevanz. Im Theater für Kleinstkinder werden Materialien oder Objekte bespielt sowie nonverbal vermittelt. Die spielerische Art facettenreiche Zugänge zu schaffen und Eindrücke zu entlocken, lassen differente Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten erfahren. Emotionale als auch soziale Wahrnehmungsebenen werden angesprochen. Es herrscht intensive Kommunikation, manchmal auch räumliche Nähe. Eltern haben eine bedeutende Aufgabe im Theater, denn sie dienen als Vermittler zwischen Agierenden und Schauenden und als Modell für die Kinder. Theater für die Allerkleinsten wird darüber hinaus als ästhetische

und kulturelle Bildung verstanden und nimmt so eine bildungsfördernde Komponente im Leben der Kinder ein.

Um zu wissen welchen Einfluss Theater nun auf Kleinstkinder hat, sind die Kleinsten und ihr Wahrnehmen, Erleben als auch Verhalten genauer zu betrachten. Zahlreiche Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmungsmöglichkeiten beziehungsweise der Entwicklungsschritte sind im Alter von 0-3 Jahren festzustellen. Das Wahrnehmen der Umwelt wird den Neugeborenen durch angeborene Reflexe erleichtert und ihr Erleben ist von sinnlichen Eindrücken, wie dem Hören, Schmecken, Riechen oder Fühlen geprägt. Säuglinge und Kinder im ersten Lebensjahr benötigen sinnliche aber vor allem auch motorische Eindrücke, um die Umwelt erfassen zu können. Auch die kognitive Entwicklung reift heran und so können Kleinstkinder die Umwelt durch ihre Aufmerksamkeit, durch das Wiedererkennen von Objekten und das Einordnen von Wahrgenommenem in Kategorien kennenlernen und interpretieren. Im zweiten Lebensjahr unterscheiden Kinder zwischen Realität und Vorstellung, Ursache-Wirkungs-Beziehungen werden nachvollzogen. Sie nehmen Wünsche, Bedürfnisse, Emotionen oder Gedanken von sich als auch anderen wahr und lernen selbige zu differenzieren und kontrollieren. Im dritten Lebensjahr ist bereits die Entwicklung des Selbst erfolgt und die Kinder erleben sich eigenständiger und handlungsfähiger. Das Gelingen komplexerer Denkprozesse wird erlebt, wobei die Kinder häufig auf phantasievolle Gedankengänge zurückgreifen, um Unerklärliches zu beantworten. Auch das emotionale Erleben und soziale Interagieren wird von Beginn an beobachtet und Kleinkinder sind von Geburt an fähig zu kommunizieren. Mit der Zeit erlernen sie das Sprechen, sie verstehen und begreifen ihre Umwelt dadurch intensiver. Benötigen sie in den ersten Lebensmonaten noch viel Unterstützung, lernen sie immer mehr eigenständig und bewusst wahrzunehmen und ihr Verhalten sowie Handeln zu kontrollieren.

Die Charakteristika und Bedeutungsmöglichkeiten des Theaters für 0-3 Jährige, verbunden mit den Wahrnehmungsoptionen von Kleinstkindern, lassen Einflussfaktoren hinsichtlich des Theaters auf die Allerkleinsten vermuten. In den ersten Lebensmonaten sind es sinnliche Eindrücke und nonverbale Erfahrungen, die Kinder wahrnehmen als auch ihre Entwicklung fördern. Die Nähe zur Bezugsperson ist von großer Bedeutung und so ist deren Anwesenheit und Wohlbefinden mit unter wichtigstes Element, um Theater für ganz Kleine erlebbar zu machen. Im ersten Lebensjahr sind es ebenso sinnliche als auch motorische Eindrücke, die Theater wahrnehmbar machen. Lebensnahe Objekte, Materialien oder Inhalte gelingt es zu beobachten, wiederzuerkennen und zu interpretieren. Grob- als auch feinmotorische (Selbst-)Erfahrungen tragen dazu bei, Objekte zu begreifen und zu interpretieren. So leistet Theater auch in diesem Altersabschnitt einen entwicklungsfördernden Beitrag. Im zweiten Lebensjahr stellen

sinnliche als auch motorische Anregungen und Eindrücke noch immer geeignete Ausdrucksformen dar, die von Kleinkinder wahrgenommen werden. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres sind es auch einfache sprachliche Elemente und komplexere Handlungsabläufe, die von ihnen bereits verstanden werden. Im dritten Lebensjahr können Wünsche, Bedürfnisse oder Gedanken des anderen nachvollzogen und so einfache zwischenmenschliche Interaktionen interpretiert werden. Realität wird von Phantasie unterschieden, und auch einfache sprachliche Ausdrucksmuster machen Theater erlebbar. Weiters ist zu erwähnen, dass sich mit zunehmendem Alter auch die Kommunikationsfähigkeit von Kleinstkindern potenziert. Sind sie anfangs noch von den Reaktionen der Eltern abhängig, interagieren sie später lebhaft mit den SpielerInnen und Gleichaltrigen. Somit werden auch zahlreiche emotionale und soziale Eindrücke im Theater gesammelt, die eine entwicklungsfördernde Wirkung haben.

Theater für 0-3 Jährige lässt Kinder Unterschiedliches wahrnehmen bzw. erleben und zeigt so auf differenzierte Weise seine Wirkung. Kleinstkinder nehmen mittels sensorischer Eindrücke künstlerisch Dargebotenes wahr und erleben zahlreiche emotionale sowie soziale Verhaltensweisen. Darüber hinaus lernen sie im Theater auch einen neuen soziokulturellen Rahmen kennen. Theater vermittelt demnach neue Erfahrungen und Erlebnisse und steigert Neugierde, Interesse, Aufmerksamkeit und Entspannung. Es schult das Differenzierungsbewusstsein, fördert intensive Kommunikation und zeigt unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten auf. Weiters bietet es einen Rahmen, der die Bezugsperson-Kind-Beziehung unterstützt und das Emotionsrepertoire der Kleinstkinder erweitert. Aufgrund dessen bedeutet Theater für die Allerkleinsten Verschiedenes, wie beispielsweise ästhetische und kulturelle Bildung, Kunst, Spiel oder die Förderung sozialer als auch emotionaler Kompetenzen.

Die Beispiele aus der Praxis untermauern die theoretischen Überlegungen. So kann im Stück *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen* festgestellt werden, dass die sinnlichen als auch motorischen Anreize für Kinder im ersten Lebensjahr wahrnehmbar sind und die Bezugsperson-Kind-Interaktion von großer Bedeutung ist. In Bezug auf das Stück *Rotbällchen* können die fortgeschrittenen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten beobachtet und ein soziokulturelles Bewusstsein festgehalten werden. *Sand* zeigt variantenreiche Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das Material Sand und regt so die Kinder an, different zu agieren und auszuprobieren. Bereits während der Vorstellung konnte aktives Kommunizieren und reges soziales Interagieren der Kinder beobachtet werden. Alle drei Inszenierungen stellen somit Theaterangebote für die Allerkleinsten dar, welche die Entwicklung von Kleinstkindern fördern, die Charakteristika von Theater für 0-3 Jährige aufzeigen und die altersadäquate Wahrnehmung der Kinder beobachten lassen.

Theater für die Allerjüngsten unserer Gesellschaft als Kunstform und Einflussfaktor ist ein sehr interessantes und facettenreiches Phänomen. Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, einen Teil dieses Phänomens zu beleuchten. Zukünftigen Arbeiten beziehungsweise Studien im Bereich dieses Forschungsgebiets stehen demnach noch zahlreiche Forschungsmöglichkeiten offen.

So wäre es beispielsweise eine Option auf weitere entwicklungspsychologische Bereiche wie das Bindungsverhalten, die Moralentwicklung oder die Persönlichkeitsentwicklung näher einzugehen, um zusätzliche Wahrnehmungsmöglichkeiten der Kleinstkinder zu entdecken und auf weitere Wirkungs- und Bedeutungsebenen von Theater für Kleinstkinder schließen zu können. Ein weiterer Forschungsansatz könnte die Ausarbeitung der Entwicklungsbereiche darstellen, in dem detaillierte Analyseschemata der einzelnen Entwicklungsschritte in Bezug auf das Theater erarbeitet werden, um so das Verhalten und die Reaktionen der Kleinstkinder genauer einzugliedern. Darüber hinaus wäre es interessant das Wahrnehmen und Erleben der Kleinstkinder während einer Theatervorstellung mittels standardisierter Verhaltensbeobachtung zu analysieren, da hierbei – zum Beispiel mit Hilfe von standardisiertem Videomaterial – noch genauere Erkenntnisse hinsichtlich praxisrelevanter Komponenten möglich wären und weitere Rückschlüsse auf theoretische Überlegungen geliefert werden könnten. Im Zuge dessen wären auch Veränderungshypothesen hinsichtlich der möglichen positiven Wirkung von Theater erforschbar. Beispielsweise könnte eine genaue Analyse der Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung stattfinden, welche mittels standardisierter Verhaltensbeobachtung und ausgearbeiteten Fragebögen eingeschätzt werden. Weiters wäre es eine Möglichkeit Eltern beziehungsweise Bezugspersonen vor und nach einer Vorstellung einen standardisierten Fragenkatalog vorzugeben, um das Verhalten der Kleinstkinder aus der Sicht von vertrauten Personen einschätzen zu lassen und einen Einblick in deren Erleben festzuhalten. Dies könnte auch über einen längeren Zeitraum im Zuge mehrmaliger Theaterbesuche stattfinden, um mehrere Eindrücke vergleichen und Unterschiede erkennen zu können. In zukünftigen Arbeiten könnten auch in Bezug auf Theater für ältere Kinder und Jugendliche entwicklungspsychologische Aspekte herausgearbeitet werden, um im Zuge dessen gewinnbringende Rückschlüsse auf das Theaterschaffen zu ziehen. Wichtig ist bei all den erwähnten Forschungsmöglichkeiten auf die Durchführbarkeit und Zumutbarkeit zu achten, als auch Einverständniserklärungen einzuholen und zu überlegen, ob quantitative oder qualitative Forschungsansätze einen höheren wissenschaftlichen Beitrag liefern.

Abstract - Deutsch

Dem ›Theater‹ als Begriff und Kunstform können vielschichtige Bedeutungen zugeschrieben werden, je nachdem aus welchem Blickwinkel es betrachtet wird und welchen soziokulturellen als auch historischen Gegebenheiten es unterliegt. Auch im Theater für 0-3 jährige Kinder sind verschiedenste Charakteristika vorzufinden, da es als Kunstform mit Hilfe der Performance Art begreifbar gemacht und durch zahlreiche theaterpädagogische Aspekte definiert wird.

Kinder von 0-3 Jahren sind die wichtigste Zielgruppe dieses Kunstschaffens, die je nach Entwicklungsstand Differentes wahrnehmen und erleben. Theater hat einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Kleinstkinder und so zeigen verschiedene entwicklungspsychologische Aspekte wie anspruchsvoll und facettenreich Theater für die Jüngsten unserer Gesellschaft gestaltet werden kann.

Entwicklungspsychologische und theaterpädagogische Aspekte in Kombination lassen unterschiedlichste Wahrnehmungsmöglichkeiten der 0-3 Jährigen, sowie verschiedene Wirkungs- als auch Bedeutungsweisen von Theater annehmen. Durch die Fusion dieser beiden Bereiche kann ein allgemeines Verständnis dessen, was Theater für 0-3 Jährige ist, abgeleitet werden. Darüber hinaus bietet die Kombination dieser beiden Bereiche Aufschlüsse darüber, was Theater für die Allerkleinsten altersspezifisch beinhalten muss, um von ihnen wahrgenommen und verstanden zu werden.

Drei Inszenierungen des *Dschungel Wiens* untermauern diese Überlegungen und dienen als anschauliche Beispiele. So sind auch in der Theaterpraxis altersbedingte Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung sowie verschiedene Wirkungen und Bedeutungen von Theater für ganz Kleine erkennbar. Theater für 0-3 Jährige erweist sich insgesamt als facettenreiches Phänomen und entwicklungspsychologische Aspekte leisten dazu einen bedeutenden wissenschaftlichen Beitrag.

Abstract – English

Theater as an art form and concept can be described in multifarious ways, depending on socio-cultural and historical circumstances. A variety of characteristics are to be found in the theater for 0-3 year old children, containing different elements of the performance art and the theatre pedagogy.

Children from zero to three years are a very special target group. Not only because they are the youngest of our society but also because they can observe and experience many different aspects depending on their specific age. Therefore theater can have a significant influence on the development of younger children. Developmental psychology shows several aspects that describe how sophisticated and challenging theatre for young children might be.

The combination of theatre and psychology point out how this art form can be experienced by this young audience and which impact theatre can have on them and their development. Moreover, it can give insight on how this artform can best transport meanings so these are perceived and understood by the young audience.

Three productions of the *Dschungel Wien* substantiate these considerations and serve as illustrative examples. All three show age-related differences in the way of perception and the influences on the children. In summary developmental psychological aspects scientifically contribute to making theatre a multifaceted phenomenon for this young audience.

Literaturverzeichnis

- Allain, Paul, and Jen Harvie. *The Routledge Companion to Theatre and Performance*. London: Routledge, 2005.
- Berk, Laura E. *Entwicklungspsychologie*. 3. Auflage. München: Pearson Studium, 2005.
- Brendenal, Silvia. „Fragmentarisches Nachdenken über das Theater für Ganzkleine.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 193–199.
- Cassirer, Ernst. *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1990.
- Chateau, Jean. *Spiele des Kindes*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974.
- Cierpka, Manfred. *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. Berlin: Springer, 2012.
- Cloos, Peter. „Kindheiten und frühe Bildung in der Gesellschaft.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 21–33.
- Dewey, John. *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1980.
- Draganski, Bogdan, und Antonia Thelen. „Ontogenese und Plastizität des Gehirns.“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 117–136.
- Droste, Gabi dan. „Internacional, internazionale, international,mednaroden – Internationaler Austausch im Theater für die Allerkleinsten.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 103–117.
- Elsner, Birgit, und Sabina Pauen. „Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre).“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 159–185.

Fischer-Lichte, Erika und Jens Roselt. „Attraktion des Augenblicks. Aufführung, Performance, performativ, und Performativität als theaterwissenschaftliche Begriffe“ *Paragrana* 10.1 (2001): 237–253.

Grossmann, Klaus E. „Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung.“ *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Hrsg. Lieselotte Ahnert. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2008. 21–41.

Haas, Wilma, Marcela Herrera, und Nicole Libnau. „»Ich bin sehr gerne hier, weil ich hier Zeit zum Entspannen habe.« Baby Tanz-Fest – Musikalische Begegnung von Babys, Eltern und Künstlern.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 215–223.

Hartung, Kristin. *Kindertheater als Theater der Generationen. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zum neuen Kindertheater in Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2001.

Heinemann, Caroline. „Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisräume. Der Raum als grundlegender Parameter des Theaters für die Allerkleinsten.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 131–143.

Hoffmann, Christel. *spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

Hoffmann, Stephan. "Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst." *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 59–67.

- Hofmann, Hubert, und Reinhard Pekrun. „Lern- und leistungsthematische Emotionen.“ *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Hrsg. Wolfgang Friedelmeier und Manfred Holodynski. Heidelberg: Spektrum Verlag, 1999. 114–132.
- Holodynski, Manfred, und Rolf Oerter. „Emotion.“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 497–520.
- Kasten, Hartmut. *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz Verlag, 2005.
- Kasten, Hartmut. *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2013.
- Kennedy, Dennis (Hrsg.). *The Oxford Encyclopedia of Theatre and Performance*. Volume 2. M-Z. Oxford: University Press, 2003. 1017–1024.
- Kotte, Andreas. „Theaterbegriffe.“ *Metzler Lexikon. Theatertheorie*. Hrsg. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat. Stuttgart: Metzler, 2005. 337–344.
- Kotte, Andreas. *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*. Köln: Böhlau Verlag, 2012.
- Lehmann, Hans-Thies. *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2008.
- Lehmann, Hans-Thies. „Theater“. *Theaterlexikon I. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*. Hrsg. Manfred Brauneck und Gérard Schneilin. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2007. 1027–1028.
- Liebau, Eckart. *Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur*. München: Juventa Verlag, 1992.
- Liebau, Eckart. „Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 45–58.

- Ludwig-Körner, Christiane. „Psychoanalytische Entwicklungstheorien.“ *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. Hrsg. Manfred Cierpka. Berlin: Springer Verlag, 2012. 81–101.
- Montada, Leo, Ulman Lindenberger, und Wolfgang Schneider. „Fragen, Konzepte, Perspektiven.“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz, 2012. 27–60.
- Münz, Rudolf. *Theatralität und Theater. Zur Historiographie von Theatralitätsgefügen*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf Verlag, 1998.
- Pauen, Sabina, Britta Frey, und Lena Ganser. „Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren.“ *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. Hrsg. Manfred Cierpka, Berlin: Springer, 2012. 21–37.
- Petermann, Franz und Silvia Wiedebusch. *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2008.
- Piaget, Jean. *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher Verlag, 1947.
- Pinkert, Ute. „»Theater von Anfang an!« – alles auf Anfang? Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 121–130.
- Priester, Elisa. „Der Erwachsene im Produktionsprozess »Herzklopfen«: Rollen und Funktionen des Begleiters innerhalb der theatralen Kommunikation.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 203–213.
- Rakoczy, Hannes, und Daniel Haun. „Vor- und nichtsprachliche Kognition.“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 337–362.
- Rijt, Hetty van de, und Frans X. Plooij. *Oje, ich wachse! Von den acht »Sprüngen« in der mentalen Entwicklung Ihres Kindes während der ersten 14 Monate und wie Sie damit umgehen können*. München: Goldmann, 1998.

- Rischbieter, Henning. „Theater.“ *Theater-Lexikon*. Hrsg. Henning Rischbieter. Zürich: Orell Füssli, 1983. 1273-1275.
- Roth, Gerhard, und Nicole Strüber. „Pränatale Entwicklung und neurobiologische Grundlagen der psychischen Entwicklung.“ *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. Hrsg. Manfred Cierpka. Berlin: Springer Verlag, 2012. 3–20.
- Schäfer, Gerd E. *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. München: Juventa Verlag, 2011.
- Schäfer, Gerd E. „Alltagstheater.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 145–157.
- Schechner, Richard, and Sara Brady. *Performance studies. An introduction*. London: Routledge, 2013.
- Schneider, Wolfgang, und Marcus Hasselhorn. "Frühe Kindheit (3-6 Jahre)." *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 187–209.
- Scholtes, Kerstin, und Marisa Benz. „Entwicklungsgerechtes anklammerndes Verhalten und exzessives Klammern.“ *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*, Hrsg. Manfred Cierpka. Berlin: Springer Verlag, 2012. 249–283.
- Schröder, Johannes Lothar. „Performance.“ *Theaterlexikon I. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles*. Hrsg. Manfred Brauneck und Gérard Schneilin. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2007. 778–779.
- Schulz von Thun, Friedemann. *Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Verlag, 2008.
- Siegler, Robert, Judy DeLoache, und Nancy Eisenberg. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum akademischer Verlag, 2011.
- Sodian, Beate. „Denken.“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 385–411.

- Sting, Wolfgang. "Theaterpädagogik/Theatertherapie." *Metzler Lexikon. Theatertheorie*. Hrsg. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat. Stuttgart: Metzler, 2005. S.348–351.
- Sucher, Bernd C. „Schauspielkunst.“ *Theaterlexikon. Epochen, Ensembles, Figuren, Spielformen, Begriffe, Theorie*. Hrsg. Bernd C. Sucher und Theo Girshausen. Band 2. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996. 382–386.
- Swortzell, Lowell. „theatre for young people.“ *The Continuum companion to twentieth century theatre*. Ed. Colin Chambers. London: Continuum, 2005. 761–764.
- Taube, Gerd. „First Steps – Erste Erträge. Zu ästhetischen Eigenarten des Theaters für die Jüngsten.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 87–101.
- Taube, Gerd. „Kunst und Kreativität von Anfang an – Erfahrungen und Bedingungen.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 35–44.
- Vassen, Florian. „Theatralität.“ *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hrsg. Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin: Schibri Verlag, 2003. 331–333.
- Wagner, Otmar, Rike Reiniger, und Gabi dan Droste. „Das forschende Künstlerspiel – Freiheit und eigene Sichtweisen.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 79–84.
- Weinert, Sabine, und Hannelore Grimm. „Sprachentwicklung.“ *Entwicklungspsychologie*. Hrsg. Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger. Basel: Beltz Verlag, 2012. 433–456.
- Winderlich, Kirsten. „Kooperation um Kontext ästhetischer Bildung. Zum Zusammenspiel von Kunst und Pädagogik im Theater für die Allerkleinsten.“ *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Hrsg. Gabi dan Droste. Bielefeld: transcript Verlag, 2009. 69–78.

Sonstige Quellen

Dachtheater. Kulturverein zur Förderung des freien Theaters. *Theater für die Allerkleinsten in Österreich*. 27. April 2012 <<http://theaterfuerdieallerkleinsten.at/>>.

Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen*. 7. Februar 2013 <<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/482/#cutups>>.

Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Rotbällchen*. 09. Januar 2012 <<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/100/>>.

Dschungel Wien. Theaterhaus für junges Publikum. *Sand*. 9. Januar 2012 <<http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/25/>>.

Hüthmair, Marlene. *Emotionale Kompetenzen: Effekte durch die Anwesenheit eines Schulhundes*. Diplomarbeit. Universität Wien. 08. August 2014 <http://othes.univie.ac.at/16674/1/2011-08-30_0403838.pdf>.

Kaufmann, Eva. *Rotbällchen*. 09. Januar 2012 <<http://www.kaufmann-co.de/ /RBPresse.html>>.

Wikipedia. *Theater*. 6 Juni 2013 <<http://de.wikipedia.org/wiki/Theater>>.

Zahn, Yvonne. *Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen*. 22. Juli 2013 <<http://www.perfekterauftritt.com/die-akteure>>.

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: INFORMATIONEN ZUM STÜCK_ FRÄULEIN LIEBLINGSKIND	69
TABELLE 2: INFORMATIONEN ZUM STÜCK_ ROTBÄLLCHEN	79
TABELLE 3: INFORMATIONEN ZUM STÜCK_ SAND.....	89

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: GRAFIK_ KLEINSTKINDER UND THEATER	65
ABBILDUNG 2: GRAFIK_ FRÄULEIN LIEBLINGSKIND	76
ABBILDUNG 3: GRAFIK_ ROTBÄLLCHEN.....	86
ABBILDUNG 4: GRAFIK_ SAND.....	95

Anhang

In diesem Abschnitt sind Programmblätter, Begleitmaterial, Notizen und Beschreibungen der Stücke zu finden. Die Materialien wurden freundlicher- und dankenswerterweise vom *Dschungel Wien* beziehungsweise von Marianne Artmann, Yvonne Zahn und Eva Kaufmann zur Verfügung gestellt.

Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen



DSCHUNGEL WIEN

**6 - 15
Monate**

Tanztheater / ca. 50 Min.

(30 Min. Vorstellung, anschließend selbstständiges Spiel)

Konzept, Regie: Yvonne Zahn

DSCHUNGEL WIEN Theaterhaus für junges Publikum

IM MUSEUMSQUARTIER

MUSEUMSPLATZ 1 / 1070 WIEN

+43.1.522 07 20 20 / tickets@dschungelwien.at / www.dschungelwien.at

[DAS STÜCK]

Eine abenteuerliche Fantasiereise für die Allerkleinsten

Als Fräulein Lieblingskind eines Morgens durch den Zaubervorhang in das Zimmer von Herrn Apfel tanzt, staunt sie nicht schlecht: bunte Fische schwimmen auf kleinen und großen Wellen über dem Sofa. Die Fische sausen mit Fräulein Lieblingskind von rechts nach links und kreuz und quer getragen von einer wunderbaren Musik. Fräulein Lieblingskind ist beeindruckt und kichert mit den jungen Wolken im Duett während die Sonne heiter lacht.

„Fräulein Lieblingskind tanzt durch den Morgen“ ist eine gespielte und getanzte Fantasiereise mit lebensgroßen Objekten. Für Babys und ihre Eltern zum Zuschauen und Entspannen. Im Anschluss an die Vorstellung können die Kinder die Bühne erobern und die Objekte be-greifen, bespielen und mit ihnen tanzen.

[CAST & CREW]

Konzept, Regie:	Yvonne Zahn
Objekte & Raumgestaltung:	Renate Stuefer, Alexandra Schilder
Videoprojektionen:	Gregor Grkinic
Musik, Komposition:	Wolfgang Köck
Lichtdesign:	Severin Mahrer
Darstellerin:	Victoria Nurek

[BEHIND THE SCENE]

Stimmen zum Theater für die Allerkleinsten

„Kinder werden jeden Morgen wiedergeboren, wenn sie aufwachen, und in jedem Moment des Tages, wenn sie das, was sie tun, in Angriff nehmen als wäre es immer das erste Mal. [...] Das ist die schönste Sache: Du musst es sein, der sich ihren Rhythmen anpasst, diesem anderen Tempo folgen muss. Das macht Dich fähig ein Theater zu entwickeln, das auf die Wichtigkeit der Beziehungen aufbaut.“ (Roberto Frabetti)

„Theater für die Allerkleinsten ist eine Untersuchung des Begriffs Theater allgemein, eine Rückbesinnung zu den Ursprüngen des Theaters überhaupt.“ (Cordula Nossek)

„Es scheint, als erfahre sich das Theater im Theater für Ganzkleine neu. Nicht nur, weil es Menschen unterschiedlicher Generationen an einen Tisch bittet und diese gleichermaßen bedient und damit eine Aufgabe übernimmt, der sich die Gesellschaft zu oft verweigert, sondern auch, weil es die Schöpfung von Kunst auf lustvolle Weise öffentlich macht [...].“ (Silvia Brendenal)

„Mit den Allerkleinsten ist alles heftiger. Die Schauspieler fühlen physisch die Bande zwischen sich und den kleinen Zuschauern.“ (Pada Cardona)

„Es werden Momente geschaffen, die bei den Kindern Prozesse freisetzen können. Diese Prozesse sind bei Kindern unmittelbarer [...] Für sie ist das Geschehene auf der Bühne Realität. Du spürst ihr Feedback sofort während der Vorstellung.“ (Stephan Rabl)

[TERMINE]

So. 03. Feb. 16:00

Mo. 04. Feb. 10:30 + 16:00

Di. 05. Feb. 10:30 + 16:00

Mi. 06. Feb. 10:30 + 16:00

[NEUES AUS DEM DSCHUNGEL WIEN]

1-2tjes

De Stijl (NL)

Tanz / 10 Min. Vorstellung + 60 Min. Workshop / 4+

Was ist Tanz eigentlich? Tanzduette für ein junges Publikum

Do. 28. Feb. 10:30 + 16:30 Wienpremiere

Fr. 01. Mär. 10:30 + 16:30 / Sa. 02. Mär. 11:00 + 16:30

aneinander - vorbei

GRIPS Theater Berlin (DE) & DSCHUNGEL WIEN

Schauspiel / 60 Min. / 2+

Ein musikalisches Spiel über tausend Wünsche und unvergessliche Momente

So. 03. Mär. 16:30

Mo. 04. Mär. 10:30 + 16:30

Di. 05. Mär. 10:00

DSCHUNGEL WIEN wird gefördert von:



ORF



bm:uk

DSCHUNGEL WIEN wird unterstützt von:

DER STANDARD



INFOS & RESERVIERUNG

FON: +43.1.522.07.20.20
tickets@dschungelwien.at
www.dschungelwien.at

Rotbällchen



Eva Kaufmann (Deutschland)

Theater mit Puppen und Objekten / 35 Min.

Idee, Spiel, Ausstattung: Eva Kaufmann

2+

DSCHUNGEL WIEN Theaterhaus für junges Publikum

IM MUSEUMSQUARTIER WIEN

MUSEUMSPLATZ 1 / 1070 WIEN

+43.1.522 07 20 20 / tickets@dschungelwien.at / www.dschungelwien.at

[DAS STÜCK]

Ein Stück über Werden, Vergehen, Wandel und Neubeginn

Die Geschichte über das kleine Rotbällchen lebt vom ständigen Wandel. Sie entführt uns in eine fantasievolle Welt, in der eins ins andere übergeht, seine Gestalt verändert und uns darüber staunen lässt. Ein kleiner roter Ball bekommt ein Gesicht und blickt uns freundlich an - Rotbällchen. Eine Hand wird zu Rotbällchens kleinem Körper. Ein riesiger roter Ballon, mit dem es eben noch durch den Raum schwebte, verliert seine Luft und zieht als Fisch an uns vorüber. Er hinterlässt uns kleine rote Bällchen ...

„Eine abenteuerliche Entdeckungsreise - Das Stück entführt auf ruhige, fantasievolle Weise in die Welt des kleinen Rotbällchens. Wenige Worte, Geräusche und Musik genügen, um das rote Bällchen mit dem freundlichen Gesicht auf Entdeckungsreise gehen zu lassen ... Eine einfühlsame, assoziationsreiche Produktion, die den jüngsten Zuschauern eine erste, anregende Begegnung mit dem Theater ermöglicht.“

(Neues Deutschland, 2007)

[CAST & CREW]

Idee, Spiel, Ausstattung: Eva Kaufmann

Künstlerische Mitarbeit: Friederike Krah

[TERMINE]

Mo. 13. Jun. 16:30 / Di. 14. Jun. 10:30

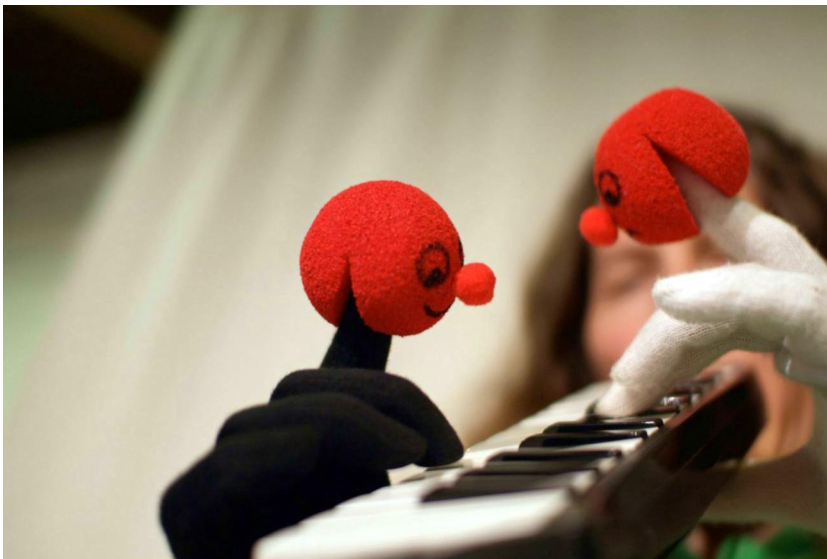
[BEHIND THE SCENE]

Eva Kaufmann:

Ausbildung an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Berlin, Abt. Puppenspielkunst.

Sie ist Mitbegründerin der Gruppe KASOKA und Kaufmann & Co. Neben der Produktion von eigenen Stücken und Inszenierungen mit Kaufmann & Co. arbeitet sie als Regisseurin, als Gastdozentin an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“- Berlin, Abteilung Puppenspielkunst und gibt Kurse im Bereich Puppen- und Objekttheater.

Die Produktion „Rotbällchen“ ist als Gastspiel auf diversen Festivals in Deutschland, Österreich, Italien, Spanien, Frankreich, Niederlande, Belgien und Dubai zu sehen.



[NEUES AUS DEM DSCHUNGEL WIEN]

Sand

DSCHUNGEL WIEN

Uraufführung / Musiktheater mit Tanz / 40 Min. / 2+

Zwei Jungs und viel weißer Sand.

Mi. 15. bis Do. 16. Jun. 10:30 / Fr. 17. Jun. 10:30 & 16:30

Merhaba Mama Salz und Papa Pfeffer

JES - Junges Ensemble Stuttgart (Deutschland)

Schauspiel / 55 Min. / 4+

Im Rahmen des Saisonabschlusses für Kinder und Familien

Merhaba Mama Salz und Papa Pfeffer gehen auf Reisen und landen mitten in einer ihnen fremden Welt: der Türkei.

Sa. 18. Jun. 14:30 + 17:00

DSCHUNGEL WIEN wird unterstützt von:



bm:uk

Medienpartner von DSCHUNGEL WIEN:



DER STANDARD

**dschungel
wien**
THEATERHAUS
FÜR JUNGES PUBLIKUM

INFOS & RESERVIERUNG

FON: +43.1.522 07 20 20
tickets@dschungelwien.at
www.dschungelwien.at

SAND



DSCHUNGEL WIEN

Musiktheater mit Tanz / 40 Min.

Konzept, Regie: Stephan Rabl

2+

DSCHUNGEL WIEN Theaterhaus für junges Publikum

IM MUSEUMSQUARTIER WIEN

MUSEUMSPLATZ 1 / 1070 WIEN

+43.1.522 07 20 20 / tickets@dschungelwien.at / www.dschungelwien.at

[DAS STÜCK]

Zwei Jungs und viel weißer Sand

Kübel voller Sand auf der einen, leere Kübel auf der anderen Seite. Ein roter Umhang und ein Sieb auf dem Kopf des einen, der andere trägt ein futuristisches, blau-grünes Kostüm. Mit viel Musik des einen, entdeckt der andere die unendlichen Möglichkeiten des Körpers und des Materials „Sand“.

Matthias Jakisic wurde u.a. für „Sand“ mit dem STELLA11 - Darstellender.Kunst.Preis für junges Publikum in Österreich in der Kategorie „Herausragende Musik“ ausgezeichnet.



[TERMINE]

Sa. 30. Mär. 10:30

Mo. 01. Apr. 10:30 + 16:30

[SPIELE]

Fingerspiel: Zehn kleine Krabbelfinger

Zehn kleine Krabbelfinger buddeln heut im Sand.
Zehn kleine Krabbelfinger finden's interessant.
Zehn kleine Krabbelfinger kneten einen Kuchen.
Zehn kleine Krabbelfinger woll'n ihn gleich versuchen.
Zehn kleine Krabbelfinger spielen jetzt mal Koch.
Zehn kleine Krabbelfinger buddeln ein großes Loch.
Zehn kleine Krabbelfinger gießen Wasser rein.
Zehn kleine Krabbelfinger finden das sehr fein.
Zehn kleine Krabbelfinger laufen schnell nachhaus.
Zehn kleine Krabbelfinger ruh'n sich vom Buddeln aus.
(Marianne Austermann, Gesa Wohlleben)

Bilder aus Sand

Rühren sie Kleister dünnflüssig an. Das Kind kann mit einem Borstenpinsel Kleisterspuren auf ein großes Blatt Papier malen. Anschließend streut es Sand über das Blatt. Wenn der Kleister trocken ist, schütteln Sie den überschüssigen Sand vorsichtig vom Papier. Zurück bleiben die vorher mit Kleister gemalten Spuren.

[CAST & CREW]

Konzept, Regie: Stephan Rabl
Lichtdesign: Stefan Enderle
Assistenz: Valerie Kattenfeld
Hospitantz: Christina Medosch
Kostüm: Elke Tscheliesnig
Musik, Darsteller, Tanz: Matthias Jakisic, Future Sibanda

[NEUES AUS DEM DSCHUNGEL WIEN]

Vom Kopf des Herrn Zopf

DSCHUNGEL WIEN

Schauspiel / 50 Min. / 3+

Eines Tages erwacht der sonst so geordnete Herr Zopf mit einem Kopf voller Blumen ...

Di. 09. - Fr. 12. Apr. 10:00 / Mo. 17. & Di. 18. Jun. 10:00

Sturm nach Motiven von William Shakespeare Plaisiranstalt

Schauspiel / 35 Min. / 2+

„Wir sind aus solchem Stoff wie Träume sind, und unser kleines Leben ist von einem Schlaf umringt“ (Shakespeare „Der Sturm“, 4. Akt, 1. Szene)

Do. 02. & Fr. 03. Mai 10:30 / Sa. 04. & So. 05. Mai 16:30
Mo. 06. - Mi. 08. Mai 10:00 / Do. 09. Mai 16:30

DSCHUNGEL WIEN wird gefördert von:



DSCHUNGEL WIEN wird unterstützt von:



DER STANDARD



INFOS & RESERVIERUNG
FON: +43.1.522 07 20 20
tickets@dschungelwien.at
www.dschungelwien.at

Begleitmaterial zur Vorstellung

SAND



DSCHUNGEL WIEN

MUSIKTHEATER MIT TANZ / DAUER 40 MIN. / EMPFOHLEN AB 2 JAHREN

Begleitinformationen erstellt von: Valerie Kattenfeld & Christina Medosch

ANSPRECHPERSON für Informationen, Anmeldung und Kartenreservierung

/ **Mag. Christina Bierbaumer**/ MO. - FR. 09:00 - 17:00 /

/ FON +43.1.522 07 20 -18 / FAX +43.1.522 07 20 -30 /

/ C.BIERBAUMER@DSCHUNGELWIEN.AT / WWW.DSCHUNGELWIEN.AT /

INHALTSVERZEICHNIS

1. ZUR PRODUKTION.....	S. 3
2. WAS IST THEATER?	S. 6
3. ZUM THEATERBESUCH MIT DEN ALLERKLEINSTEN	S. 8
4. ÜBUNGEN.....	S.10
5. LITERATURHINWEISE.....	S. 12

1. ZUR PRODUKTION

SAND

Uraufführung

Premiere: 11. Dezember 2010

Musiktheater mit Tanz

40 Min, ab 2 Jahren

TEAM

Konzept, Regie: Stephan Rabl

Komposition, Livemusik: Matthias Jakisic

Tanz: Future Sibanda

Kostüme: Elke Tscheliesnig

Assistenz: Valerie Kattenfeld

Hospitantz: Christina Medosch

ZUM STÜCK

Zwei Jungs und ein Berg weißer Sand

Inmitten einer Sandburg zwei Jungs. Matthias mit seinen blonden, strubbeligen Haaren und Future mit seinen schwarzen, gekräuselten. Zwei Jungs und ein Berg weißer Sand. Wie unterschiedlich ihr Leben auch war oder ist, ob mitten in Europa oder im Süden von Afrika:

Die Lust zu spielen, die eigene Welt in den Sand zu bauen, ist die gleiche. Sich zu vergraben und wieder aufzutauchen, den anderen zu überraschen, das gefällt beiden. Jeder bringt die Musik seiner Kultur mit und das Musikmachen verbindet sie. Mit dem Sand tauchen Erinnerungen auf: an die Kindheit, an einen Urlaub am Meer, ... Und überhaupt Sand! Wie unterschiedlich Sand sich doch anfühlen kann: rau und weich, kalt und heiß, unangenehm und wohlrig. Durch Sand erleben wir Emotionen, die schon die allerjüngsten ZuschauerInnen kennen und teilen können.

DIE IDEE

Am Anfang war der Sand. Der Sand und die beiden Akteure Matthias und Future. Ein Musiker und ein Tänzer. Gemeinsam sollen sie sich auf eine spielerische Reise einlassen, die sie zurück in ihre Kindheit führt. Welche Lieder haben sie gesungen, welche Spiele gespielt? Future baut sich auf der Bühne eine eigene Sandlandschaft, die sich ständig verwandelt. Ist der Sand ganz trocken, fühlt man sich wie in der Wüste. Ist er nass, dann ist es wie am Strand. Und wenn man will, kann man mit dem Sand und allen vorhandenen Requisiten wie Kübeln und Rechen ganze Städte bauen. Auch die Musik dazu variiert und regt die Phantasie der kleinen Zuschauer an. Future macht kreisende Zirkelbewegungen, dazu kommt ein Windgeräusch oder ein heftiger Violinenstreicher – und schon sieht man ihn an einem windigen Sommertag am Strand. Manchmal setzt die Musik auch kurzfristig aus – dann hält Future inne, nach dem Motto „Hey, was ist jetzt?“. Seine Bewegungen brauchen die Musik, Musik und Bewegung treten in „Sand“ in einen spielerischen Dialog miteinander. Musik baut Spannung auf, entführt in mythische Welten oder animiert zum Lachen. Dabei wird auch stets darauf geachtet, dass sich die Intensität langsam steigert und die jungen Zuschauer nicht plötzlich durch einen lauten Sound erschreckt werden. Vielmehr werden sie von Matthias und Future an der Hand genommen und dazu eingeladen, sich auf eine neue Welt einzulassen.

MITWIRKENDE

Future Sibanda (Tanz, Schauspiel)

Future Sibanda wurde 1984 in Zimbabwe geboren. Er ist Mitglied der afrikanischen Tanzcompany „lyasa“, mit der er seit 2002 auch immer wieder Auftritte in Österreich hat (unter anderem „Afrikanische Märchen“ im DSCHUNGEL WIEN). Seit 2009 lebt Future Sibanda in Wien, studiert zeitgenössischen Tanz am Konservatorium und arbeitet als freier Tänzer und Schauspieler. Im DSCHUNGEL WIEN war er zuletzt in „Diktator“ und „Laria Nera“ zu sehen.

Matthias „Jig“ Jakisic (Komposition, Musik)

geboren 1977 in St. Pölten, Niederösterreich

Violinunterricht seit 1983

Mitbegründer von „ballycotton“ (1996) und „fshw“ (2000)

Musiker bei „dobromannband“, „radiodays“, „openstring 4“, „Jig and John“, „Roia“ u.a.,

Spielte mit Otto Lechner, Karl Ritter, Nigel Kennedy, Al Slavic, Gus Isidore, Jeff

Scantlebury, Phil Gould, u.a.

Arbeitete für Franzobel, Bauchklang, ...; schrieb Theatermusik

Tourte durch ganz Europa, über 20 CDs

Stephan Rabl (Regie, Inszenierung)

geboren 1964 in Waidhofen/Thaya, Niederösterreich

Künstlerischer Leiter des DSCUNGEL WIEN - Theaterhaus für junges Publikum im MuseumsQuartier Wien (seit 2003)

Künstlerische Leitung des SZENE BUNTE WÄHNE Festivals NÖ (1991 - 2003, das weltweit größte jährlich stattfindende internationale Theaterfestival für junges Publikum),

sowie des SZENE BUNTE WÄHNE TanzFestivals (1998 - 2004, das weltweit einzige jährlich stattfindende internationale Tanzfestival für junges Publikum)

Künstlerischer Leiter von SCHÄXPIR in Linz (2002 - 2008, eines der größten internationalen Theaterfestivals der Welt)

31 internationale Theater- und Tanzfestivals für Kinder und Jugendliche (1991-2004);

Präsentation von ca. 600 Produktionen aus 20 Ländern; Besuch von ca. 160

internationalen Festivals und ca. 2000 Produktionen in Europa, Amerika, Afrika und Asien

ASSITEJ International (Weltweiter Verband der professionellen Theater für junges Publikum, 77 Nationen):

2002 beim Worldkongress in Seoul für 3 Jahre in das World Executive Comitee gewählt

2005 beim Worldkongress in Montreal wiedergewählt

Zuständig für Networking, world-congress 2005, Fundraising und Kooperationen

ASSITEJ Austria:

1993 bis 1996 Vorstandsmitglied ASSITEJ Austria

2003 bis 2008 Vorsitzender des ASSITEJ Austria-Vorstandes

2. WAS IST THEATER ?

„Im Theater ereignen sich gleichzeitig viele wertvolle Erlebnisse: die Gemeinschaft (des Publikums und der Akteure), das Ritual mit seinen Strukturen und Regeln, das Unmittelbare, die Anteilnahme, die Poesie und Magie und nicht zuletzt die Überlieferung von emotionalem sowie geistigem Wissen und sein Ausdruck auf einer künstlerischen, ästhetischen Ebene.“¹

Für die jüngsten wie für die ältesten Zuschauer ist Theater zuallererst ein Erlebnis. Das Besondere am Theater sind der Raum und die Zeit, die sich Zuschauer und Schauspieler teilen. Alle sind gleichzeitig anwesend, sie können etwas miteinander erleben. Die Akteure schenken ihre Aufmerksamkeit den Zuschauern und diese schenken ihre Aufmerksamkeit der Theatersituation, die für sie vorbereitet wurde.

Theater ist ein sozialer und ein kultureller Raum. Im Theater gelten Regeln und Konventionen, die auch anderswo in unserer Gesellschaft gelten können. Zum Beispiel befindet man sich im Theater in einer Gemeinschaft, auf die man lernen muss Rücksicht zu nehmen, so dass alle die Vorstellung genießen können.

Theater ist auch eine Herausforderung an die Phantasie, an das Fühlen und das eigene Erleben. Besonders im Theater für die Allerkleinsten wird der Phantasie viel Spielraum gegeben. Auch deshalb wird bei „Sand“ auf sprachliche Erklärung verzichtet und so dem individuellen Entdecken und der eigenen Erfahrung Freiheit gegeben.

„Das Kind ist als Zuschauer aktiv, es nutzt alle Sinne in Freiheit, macht ästhetische Erfahrungen und bildet sich.“²

¹ Florschütz, Melanie, „Angeborenes Wissen neu entdecken“, www.theatervonanfangen.de.

² Hoffmann, Stephan, „Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst“, in: Gabi dan Droste, Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit“, Bielefeld: Transcript Verlag 2009.

ZU BÜHNE UND AKTEUREN

Obwohl im Theater eine Gemeinschaft von Publikum und Akteuren entsteht, haben die beiden Gruppen meist unterschiedliche Orte im Saal. Bei „Sand“ stehen dem Publikum die Bänke im Zuschauerraum zur Verfügung, Tänzer und Musiker halten sich auf der Bühne auf. Doch was ist eine Bühne eigentlich? Sie ist zum einen der Bewegungsraum für die Akteure. Gleichzeitig ist sie etwas ungleich Magisches: Sie ist der Raum, wo sich das Theaterspiel ereignet, wo die Akteure eine ganze Welt entstehen lassen können, die jeder Zuschauer durch seine Phantasie noch größer und facettenreicher werden lassen kann.

In „Sand“ befinden sich auf der Bühne ein Musiker und ein Tänzer. Anders als im (Sprech-)Theater, das wir gewöhnt sind, nehmen die beiden keine Rollen an. Sie spielen niemanden anderen, jedoch auch nicht sich selbst, so wie sie vielleicht privat sind. Was sie auf der Bühne tun, tun sie in einer besonderen Qualität. Ihre Bewegungen sind eingeübt und mit großer Präzision und Bedachtsamkeit ausgeführt. Sie bewegen sich anders als wir es im Alltag tun, nämlich auf eine Weise, die jeder Bewegung Bedeutung verleiht und es für die Zuschauer spannend macht, diesen Bewegungen zuzusehen.

3. ZUM THEATERBESUCH MIT DEN ALLERKLEINSTEN

FÜR DIE BEGLEITPERSONEN

Die Begleitperson ist für die aller kleinsten Theaterbesucher sehr wichtig. In der noch unbekannten Situation werden die Kinder das Verhalten ihrer Begleitperson genau beobachten und sich daran orientieren. Ist der Erwachsene entspannt und fühlt sich wohl, werden sich auch die Kinder wohl fühlen. Am besten kommen Sie mind. 20 Minuten vor Vorstellungsbeginn ins Theater, damit Sie sich in aller Ruhe auf die Vorstellung vorbereiten können. Im Foyer des DSCHUNGEL WIEN gibt es ausreichend Möglichkeiten, es sich bequem zu machen.

Während der Vorstellung haben die erwachsenen Begleiter der jungen Zuschauer viele Funktionen.

Sie geben Ihrem Kind Sicherheit, indem sie es auf dem Schoß halten oder auf andere Weise Körperkontakt ermöglichen, wenn es sich auf die Theateraufführung einlässt. Als dem Kind vertrauter Erwachsener geben Sie im wahrsten Sinn des Wortes Halt.

Sie können Ihr Kind durch einen Blick oder ein Lächeln in seinem Erleben bestärken und es ermutigen sich auf die Aufführung einzulassen. Manchmal hat ein Kind das Bedürfnis sein Erleben während der Vorstellung zu teilen, dann können Sie ihm durch Bestätigung und Spiegelung seines Gefühlszustandes vermitteln, dass es verstanden wird.

Zusätzlich tragen Sie zum Gelingen der Aufführung bei, indem Sie durch Ihr Verhalten dem Kind die Regeln, welche während der Aufführung gelten, vermitteln. Reaktionen wie Lachen oder Ausrufen sind im Theater für die Allerkleinsten normal und stören nicht. Die Bühne muss allerdings während der Vorstellung für die Akteure reserviert bleiben.

FÜR DIE SCHAUSPIELER

Auch unsere Schauspieler müssen für den Umgang mit ganz jungen Zuschauern gewappnet sein - schließlich sind sie die kritischsten Zuschauer überhaupt. Sie machen kein Geheimnis daraus, was sie von der Vorstellung halten, rufen „fad“ oder quietschen begeistert oder schlafen ein. Das Wichtigste ist, dass die Spannung stets gehalten wird. Es reicht nicht, wie im „Erwachsenentheater“ einen großzügigen Spannungsbogen zu haben, der sich über eine ganze Geschichte zieht - im Theater für 2+ muss jeder einzelne Moment spannend sein. Dazu ist es notwendig, dass die Kinder in jedem

Moment von den Schauspielern mitgenommen werden, dass sie sich wie eingeschworene Verbundene fühlen, die mit ihnen Teil einer Geschichte sind. Blickkontakt ist hierbei ein entscheidender Faktor - dadurch gibt der Darsteller den Zuschauern den Eindruck, dass er und sein Publikum die Geschichte gemeinsam wie zum ersten Mal erleben. Umso lustiger ist es dann auch, wenn bei Future plötzlich ein Bein hochschnellt und er darüber mindestens genauso überrascht ist wie die Kinder. Es geht um das Teilen von Erfahrungen, das ermöglicht, die Aufmerksamkeit für die ganze Dauer der Vorstellung zu halten. Die Konzentration der Kinder wird geschult. Das funktioniert auch dadurch, dass sie sich mit Bühnenfiguren identifizieren und aktiv an deren Erlebnissen teilhaben. Im Theater für ganz junges Publikum geht es um sinnliche Erfahrungen. Alleine das Sehen, wie Sand durch die Hand rieselt oder Türme mit Kübel gebaut werden, ist eine spannende Erfahrung. Die Erarbeitung des Stücks war prozessorientiert, außer den Elementen Sand, Musik und Bewegung war nichts vorgegeben. Es gibt in „Sand“ auch fast keinen Text, weil es eben nicht um rationales erfassen sondern um sinnliche Wahrnehmung und schicht und einfach ums Spaß und Freude haben geht.

4. ÜBUNGEN

Sand ist ein Material mit dem schon sehr junge Kinder in Berührung kommen und das sie auch gerne mögen. Er bietet die Möglichkeit, ihn sinnlich zu erfahren oder kreativ zu benutzen.

Sand haben die meisten Kinder auf dem Spielplatz in der Sandkiste kennen gelernt, oder sie waren sogar schon einmal an einem schönen Sandstrand. Sand kann man sich aber auch nach Hause holen, am besten in einer kleinen Wanne im Badezimmer.

SAND ENTDECKEN

Zunächst machen wir uns mit dem Material Sand vertraut, entdecken, wie es sich auf den Händen anfühlt. Nachdem das Kind darin gewühlt, Löcher gebohrt oder kleine Berge gebaut hat, können Sie ein Fingerspiel anregen. Sprechen Sie die folgenden Verse rhythmisch und machen Sie mit den Fingern passende Bewegungen dazu. Ihr Kind kann die Bewegungen nachmachen, oder sich von Ihnen führen lassen.

Zehn kleine Krabbelfinger

Zehn kleine Krabbelfinger buddeln heut im Sand.
Zehn kleine Krabbelfinger finden's interessant.
Zehn kleine Krabbelfinger kneten einen Kuchen.
Zehn kleine Krabbelfinger woll'n ihn gleich versuchen.
Zehn kleine Krabbelfinger spielen jetzt mal Koch.
Zehn kleine Krabbelfinger buddeln ein großes Loch.
Zehn kleine Krabbelfinger gießen Wasser rein.
Zehn kleine Krabbelfinger finden das sehr fein.
Zehn kleine Krabbelfinger laufen schnell nachhaus.
Zehn kleine Krabbelfinger ruh'n sich vom Buddeln aus.

(Marianne Austermann, Gesa Wohleben)

MASSAGE MIT SAND

Zur Förderung der Körperwahrnehmung und zum näheren Entdecken des Gefühls, das Sand auf der Haut erzeugt, eignet sich die Sandmassage.

Bereiten Sie dafür trockenen und nassen Sand vor. Beginnen Sie damit, kleine Portionen trockenen Sands auf Beinen und Armen des Kindes zu verteilen. Das Kind kann dabei sitzen oder, wenn es mehr Vertrauen gefasst hat, liegen. Dann massieren Sie mit den Handflächen in spiralförmigen Bewegungen die Arme und Beine. Vielleicht möchte das Kind auch selbst massieren. Wenn das Kind möchte, können Sie anschließend auch Bauch und Rücken so massieren.

Um den Unterschied von trockenem und nassen Sand zu erleben (anderes Gefühl auf der Haut, größeres Gewicht), legen sie auf ein Bein kleine Portionen trockenen Sands und auf das andere Bein nassen Sand.

Damit die Massage richtig gut genossen werden kann, legen Sie dazu entspannende Musik ein.

Nach der Massage klebt der Sand am Körper. Man muss ihn nicht einfach abwaschen, sondern kann auch aus dem Loswerden von Sand eine Übung machen.

Der Sand, der auf der Haut klebt, kann mit den Handflächen abgerieben werden.

Durch rhythmisches Auf- und Abstreifen entlang des Körpers wird man den Sand wieder los und erzeugt gleichzeitig interessante Geräusche.

ZEICHNEN IM SAND

Für das Zeichnen im Sand braucht man einen kleinen Rechen oder eine Gabel, runde und eckige Becher und natürlich die eigenen Hände und Füße.

Schaffen Sie eine etwa 1 - 2 Zentimeter dicke Sandschicht auf dem Boden oder auf einem Tablett und halten Sie zusätzlichen Sand in einem Gefäß bereit. Nun können Sie mit Ihrem Kind darin eine Landschaft gestalten, indem Finger, Gabel und Rechen darin Wege zeichnen. Mit den Händen können kleine Hügel in die Landschaft gesetzt werden. Mit dem Becherrand lassen sich Felder oder Parks einzeichnen und statt Sandkuchen werden Sandhäuser und Türme in die Landschaft gesetzt.

BILDER AUS SAND

Rühren sie Kleister dünnflüssig an. Das Kind kann mit einem Borstenpinsel Kleisterspuren auf ein großes Blatt Papier malen. Anschließend streut es Sand über das Blatt. Wenn der Kleister trocken ist, schütteln Sie den überschüssigen Sand vorsichtig vom Papier. Zurück bleiben die vorher mit Kleister gemalten Spuren.

5. LITERATURHINWEISE

Literatur zur sinnlichen Wahrnehmung :

Ursula, Monika und Petra Bezdek:

Kinder in ihrem Element.

Sinnliches Erleben von Feuer und Erde, Wasser und Luft

München: Don Bosco Verlag 2000.

Jana Frädrich, Marion Loewenfeld:

Kinder, Umwelt und Natur

Ravensburg: Ravensburger 1994.

Zimmer Renate:

Handbuch der Sinneswahrnehmung.

Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung

Freiburg im Breisgau, Herder Verlag 2005.

Literatur zu Kindern im Theater und Theater für Kinder:

Gabi dan Droste (Hg.):

Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit

Bielefeld: Transcript Verlag 2009.

www.theatervonanfangan.de

Ablauf Fräulein Lieblingskind

√ 1 Einlass (Check Kleiderhacken unten? Vorhang oben? Beamer an?)

Ansage: Kinder nicht auf die Bühne

√2 Beginn + **CD 1**

√3 Autofollow

√4 Tänzerin durch Vorhang zur Mitte + **Vorhang absenken**

√5 Tänzerin setzt sich + **Video 3**

Ende Video **CD 1 Fade out**

√6 – Tänzerin Drehung zur Mitte **CD 2**

Tänzerin hängt Kleid auf Bügel **CD 3**

Mit Geste **Kleid hochziehen + absenken + hochziehen und einhängen**

Ende CD 3 **CD 4**

√7 Tänzerin wirft Kleider weg

Mit Wellenbewegung der Tänzerin **Video 1 + CD 5**

√8 Tänzerin holt Wolke

Tänzerin hängt Wolke auf **CD 5 Fade out**

√9 Tänzerin schwingt Wolke + **CD 6**

Tänzerin schaut zum Vorhang **Vorhang rütteln + hochziehen**

√10 Tänzerin mit Wolke durch Vorhang

Tänzerin kommt zurück **CD 7 + Video 2**

√11 Tänzerin mit Band zur Mitte + **Video Fade out (B + X) + CD Fade out**

√12 Tänzerin bleibt stehen (Türöffnen)

√13 Tänzerin mit Ball wieder auf Tanzboden + **CD 8**

Tänzerin rollt Ball durch Vorhang raus **CD 8 Fade out**

Tänzerin rollt Zahnrad **CD 9**

√14 Tänzerin in Endposition auf Styropor **Video 4**

√14,5 Ende Video **CD 9 Fade out**

√15 AutoFollow + **Spielmusik-CD 1**

Requisiten Rotbällchen

Papierklebeband für das Quadrat am Boden
1 Hocker (4 Schrauben und Imbusschlüssel) + Überzug

in der Kiste:

2 Bälle mit Gesicht an Magnet
1 Fussball
1 Wasserschüssel
1 weißer Handschuh
1 schwarzer Handschuh rechts an Klebeband

1 weißer Hintergrundvorhang, 2 Stative, 3 Alustangen, 2 T-stücke
dahinter:

an rechtem Stativ: 1 Metall
1 Melodika
1 großer roter Ballon
1 rotes Bällchen
2 Metalle mit 2 Bällchen mit Magnetrnase
1 Luftballonverschluss an Sicherheitsnadel
diverse Ersatzbällchen

Kostüm:

grünes Kleid
schwarze Strumpfhose
schwarzes langärmeliges T-shirt
1 grünes Kazoo
2 Gummibänder an Knien
2 Stulpen über Armgelenke
2 Münzen auf Knöpfe geklebt (für Fischaugen)
1 Ersatzmünze
1 Paar weiße Zehensocken
1 Paar schwarze Zehensocken
in Tasche: 9 kleine rote Bällchen

Aufblaspumpe für Ballon
Musik-CD
Basteltüte
Klebeband (fest) für Augen
schwarzes Gaffer (Klebeband)
Schminke
Haarspangen
1 rosa Folie (107)
1 gelbe Folie (104)

Rotbällchen

Szenen

- Gespräch mit Kindern (soweit es geht) – siehe Text
- Suche nach Rotbällchen vor und hinter dem Vorhang
- „Geburt“ niese Ball auf Nase - Clown
- Baby – in Windel einwickeln
- erste Schritte - auf Handschuh setzen, auf Knie runterrutschen
- erste Entdeckungen -Töne auf Zehen
- Verletzung – bockig
- Wasser – zu kalt – hinein-springen-tauchen-kalt
- Gespenst
- Versteckspiel - auf Rücken
- Begegnung – 2. Ball auf schwarzem Handschuh
- Ballspiel – rollen, werfen
- Streit um Ball
- Streit läuft über mich – ziehen an Haaren
- Idee Fussball spielen – Hocker wegrollen – Fussball: schießen 3x ins Aus
- Streit, weil weißes Rotbällchen ihn weggeschossen hat
- Idee: Ballon- blase Ballon auf –gehe nach hinten
- Riesiger Ballon mit Musik versöhnt
- Tanz auf Ball – Springen, Fliegen
- Augen aufsetzen
- Ärgern den Ballon
- Lassen ihm Luft aus
- Ballon wird zu Fisch
- Fisch legt Eier
- Beide entdecken Eier – riechen dran, niessen – Clownsnase
- Vertragen sich wieder – Schwarz-weiß Finger ineinander
- Idee : sieht aus wie Melodika
- entdecken Melodika – spielen Melodie
- Melodie überall
- Sie entdecken sich neu – verlieben sich-
- Geburt eines neuen Rotbällchens
- Setzen mir das frische Bällchen als Clownsnase auf

Text zu Rotbällchen

Hallo!

Guten Morgen!

Guten Tag!

Seid ihr zum erstem mal im Theater?

Wer (von Euch) war schon mal im Theater?

Schön. Super. Sehr gut.

Wisst ihr, was ich heute für Euch spiele?

Es ist die Geschichte von Rotbällchen.

Wer von Euch hat (denn) einen kleinen roten Ball zu Hause?

Du?

Niemand?

Wer hat noch einen roten Ball?

So viele Kinder haben ein Rotbällchen!

Ich habe auch ein ganz kleines, weiches, rotes Bällchen.

Wollt ihr es sehen? (soll ich es Euch zeigen?)

Es ist weg!

Habt Ihr es irgendwo gesehen?

Vielleicht ist es bei Euch?

Vielleicht hinter Euch!

Vielleicht zwischen Euren Füßen!

Vielleicht hinter Eurem Ohr?

Seht ihr das rote Bällchen irgendwo?

Aua! (*Rotbällchen fällt hin*)

Noch mal! (*in Kindersprache*)

Hilf mir!

Nein! – Doch! Nein!- Doch! (*die beiden streiten sich darüber wer recht hat*)

Bitte mach noch mal!

SAND Vorbereitungsliste (Kostüm und Requisiten):

Kostüm Future: graues Ruderleiberl (+2 in Reserve) und rote Boxershorts

Roter Umhang (muss nicht gewaschen werden) + 4 Fliesenlegerspachteln mit Klettverschluss (Spachteln bei den Requisiten, alles andere Garderobe)

Großes Sieb (vor der Vorstellung Sand abputzen weil Future das Sieb anfangs als Hut trägt)

Futures Kostüm (Boxershorts und Ruderleiberl) sollte nach der Vorstellung gewaschen und vor der nächsten Vorstellung von der Garderobe Saal 1 geholt werden

Kostüm Matthias: Schuhe (für die Vorstellungen vom 5.1. und 8.1. bringt er eigene mit),

blaues T-Shirt, blau karierte Boxershorts

Grüne lange Hose und Leiberl + 4 blaue Rechenaufsätze, 2 gelbe Schläuche,

Hut aus blauem Trichter und gelbem Schlauch, Kette aus Kübelhenkeln

Matthias braucht Hilfe bei der Montage der Rechen: bei den beiden an den Beinen zeigt der schwarze Teil nach hinten, bei den Armen nach vorne – dann wird (nur an den Armen!) jeweils das hellblaue Schaumgummitteil draufgesteckt und darauf wiederum die gelben Schläuche. Der Schaumgummi steckt nach der Vorstellung in den Schläuchen und man kriegt ihn leichter raus wenn man die Schläuche über einen Besenstiel stülpt)

Außerdem braucht er vor der Vorstellung 2 der S-Häkchen (in einem kleinen Plastiksackerl bei den Kübeln) die er dann einsteckt

VON ANFANG AN AUF DER BÜHNE:

Futures Seite (rechts):



KÜBEL:

Es gibt verschiedene Kübelgrößen:

10L – große Kübel (Metallhenkel)

5L – mittlere Kübel (Metallhenkel)

3L – kleine Kübel (Plastikhenkel)

1L – mini Kübel (Plastikhenkel)

Ganz rechts: 3x Puppenkübel (Puppen sitzen umgedreht drin. Dort, wo der Hintern der Puppe ist, Gaffa oder Tanzbodenklebeband als Markierung an den Rand des Kübels kleben. In diese Kübel kommen die asiatische, die afrikanische und die größere europäische Puppe)

Hinten eher mittig: eine „Pyramide“ aus den 3 großen Siebkübeln (halbnasser, bröckeliger Sand), dem Kopfkübel und dem Schulterkübel (staubtrocken!), darauf der durchsichtige Plastiktrichter. (Auf dem Boden stehen 2 Siebkübel und der Kopfkübel im Dreieck angeordnet, darauf der dritte Siebkübel, darauf wiederum der Schulterkübel mit dem umgedrehten Plastiktrichter ganz oben drauf)

!! hinter diese Pyramide kommt ein Mini-Kübel (1L) mit Wasser gefüllt (der Kübel sollte ganz sauber sein, da Future später daraus trinkt) !!



Hinter dem Vorhang rechts: großer, mittlerer und kleiner Schüttkübel (alle trocken; im großen Kübel stecken 2 weiße Schaufeln), 2 große Londonkübel (nasser festgeklopfter Sand für Sandburg), 2 mittlere Londonkübel und 2 kleine Londonkübel (auch nasser Sand für Sandburg), 2x Londonkübel mit Requisiten (1.: Puppe – sollte auf etwas Sand sitzen; 2.: blauer Trichter, „Fahne“ = Fliesenlegerspachtel auf Metallstange, kleiner roter Besen und rosa Sonnenbrille), langer Besen – Besenstiel wird durch die Henkel der beiden Londonkübel mit den Requisiten gefädelt (Vorsicht: Der Besen wird von Smiljka gerne weggeräumt!!)

Die Kübel hinter dem Vorhang werden wie auf diesem Foto angeordnet:



Matthias Seite (links): MATTHIAS HAT NUR LEERE KÜBEL!



Auf der Bühne:

Ganz links: Turm aus den 9 Wasserkübeln (ohne Henkel – auf dem Foto sind noch 2 Kübel mit Henkeln, Matthias hat das aber geändert – also nur die 9 henkellosen Kübel stapeln)

2 große Türme mit vielen großen Kübeln (der höhere – 25 Stück – in der Mitte, dann der kleinere – 16/17 Stück – auf beiden sollten die oberen 2-3 Kübel sauber und unbeschädigt sein!!)

Daneben noch ein kleinerer Turm mit 8 Kübeln (alle ganz sauber und unbeschädigt, da Future mit Füßen und Händen reinsteigt)

Bei den beiden großen Türmen und dem etwas kleineren sollen die Henkel genau parallel übereinander hängen und Richtung Bühnenmitte schauen!

Dicht am Vorhang stehen noch 2 mittelgroße Kübel mit 2 Metallhäkchen (falls Matthias die beiden die du ihm vor der Vorstellung gibst aus der Hosentasche fallen)

!! Auf dem Foto fehlt der ganz große Turm. Der steht ungefähr auf der Höhe des roten Geräts, die anderen etwas Richtung Vorhang versetzt – Matthias richtet sich die Kübel meistens selbst nochmal nach!!

Hinter dem Vorhang links:

2 große leere Kübel

2 kleine Kübel (Hasenohren, 2x3L mit weißem Klebeband zusammengebunden)



Theaterkritiken Rotbällchen

1.

"Was so ein "Rotbällchen" alles (sein) kann"

Fantasievolles Objekt-Theater

Was so alles aus einer kleinen roten Schaumstoff-Kugel werden kann! So einer, wie sie so manche Clowns auf der Nase tragen. Das tut Eva Kaufmann aber nur ganz selten. Erst "versteckt" sich das "Rotbällchen" wie das knapp mehr als halbstündige Stück heißt, auf ihrem Rücken, dann wird's zum Baby, zum Kleinkind... geht baden, spielt Melodica - und das sind nur die Dinge, die die Figurenspielerin vorzeigt - da geht noch viel in den Köpfen der Zuschauer_innen ab - gleich und später.

Zeitweise kriegt das eine Bällchen Gesellschaft von einem weiteren gleich großen - und noch anderen, viel größeren. Aber auch kleineren. Fantasiervoll!"

Heinz Wagner, Kurier, Juni 2011

Quelle: http://www.kaufmann-co.de/_RBPresse.html, 09.01.2012.

2.

Eine abenteuerliche Entdeckungsreise

Ein kleines rotes Bällchen fasziniert Kinder in der Schaubude

Das Stück entführt auf ruhige, fantasievolle Weise in die Welt des kleinen Rotbällchens.

Wenige Worte, Geräusche und Musik genügen, um das rote Bällchen mit dem freundlichen Gesicht auf Entdeckungsreise gehen zu lassen.

Wird es eben noch in ein Tuch gewickelt, in dem es wie ein Baby schreit, so ist es schon im nächsten Moment der Kopf einer weißen Hand geworden, die auf dem Bein der Spielerin entlang wandert. Voller Freude bemerkt Rotbällchen, dass man bis zum Fuß wie auf einer Rutsche entlang sausen kann. Und die schwarz-weißen Zehen des Fußes lassen sogar Töne erklingen. Kein Wunder, wenn Rotbällchen die Gelegenheit ergreift, eine schöne Melodie zu spielen. Dann wird das Licht abgedunkelt und die Spannung steigt...

Als es mit den Füßen das Wasser testet, kreischt ein Junge im Publikum vor Vergnügen. Im nächsten Moment taucht, spritzt und planscht Rotbällchen glücklich in der Schüssel....

Als gar ein riesiger, roter Ballon auftaucht, entlockt das den Kindern ein staunendes „Oh!“. Der Ballon wird kleiner und verwandelt sich in einen Fisch, der über die Bühne schwimmt. Er lässt eine einfühlsame, assoziationsreiche Produktion ausklingen, die den jüngsten Zuschauern eine erste, anregende Begegnung mit dem Theater ermöglicht. **Neues Deutschland, 16./17. Juni 2007**

Quelle: http://www.kaufmann-co.de/_RBPresse.html, 09.01.2012.

Theaterkritik Sand

"Urlaubsstimmung im Theatersaal

Eintauchen in Spiel mit Sand, Zeit und Musik

Matthias Jakisic, Future Sibanda und Sand

Ein Mann mit bläulich-grünlichem Gewand, stachliger Frisur und drei Schläuchen, solchen, die "Musik" machen, wenn sie schnell gedreht werden. Ein zweiter, dessen Kopf kaum zu sehen ist, er trägt ein großes rundes Sieb mit Holzrahmen, ähnlich einer flachen Hutschachtel. Links und rechts auf der Bühne Kübel. Leer die einen, voller Sand die anderen. Die beiden beginnen zu spielen. Der eine mit seiner elektrischen Geige (Matthias Jakisi'c), der andere zunächst auf dem Boden liegend mit Tanzbewegungen (Future Sibanda). Da beginnt Sand von oben runter zu rieseln. Der Tänzer greift zum ersten der Kübel, schüttet elegant in einem Schwung den Inhalt in Richtung Publikum.

Reisen

Der feine, fast weiße Sand präsentiert sich in der Form eines Surfbrettes. Noch eines. Und noch eines. Mit Hilfe eines Trichters lässt der Tänzer nun dunkleren (nur feuchteren) Sand dazwischen rieseln. Der Geiger verlässt sein Instrument, nimmt so wie sein Mitspieler Kübel, in die er reinsteigt - sie schlurfen durch die Sandlandschaft - ziehen sichtbare Spuren.

Sibanda baut Burgen und zerstört sie, um in dem nunmehrigen Gemisch zu trommeln...

Fast eine dreiviertel Stunde lang spielen die beiden mit Sand, Kübeln, Bewegung und Musik - für Menschen ab 2 Jahren, und nehmen ihr Publikum mit auf Reisen - in die Sandkiste im Sommer, den Urlaub am sandigen Meeresstrand, zurück in die eigene Kindheit - oder in fantastische Abenteuer. Ein Spiel, bei dem die Zeit fast stehen zu bleiben scheint, zum Versinken und Verweilen..."

Heinz Wagner, Kurier, 2010

Quelle: <http://www.dschungelwien.at/programm/archiv/25/#cutups>, 09.01.2012.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, September 2014

Marlene Hüthmair

Lebenslauf

Name
Geburtsdatum/-ort
Staatsbürgerschaft

Mag.^a **Marlene Hühnmair**
18.12.1985/Linz
Österreicherin

Bildungsweg

seit März 2014

Beginn des Psychotherapeutischen
Propädeutikums (Österreichischer Arbeitskreis für
Gruppentherapie und Gruppendynamik/ÖAGG)

Dezember 2011 - November 2012

Ausbildung zur Klinischen- und
Gesundheitspsychologin (Theorie: Österreichische
Akademie für Psychologie/ÖAP)

WS 2004/05 - SS 2011

Diplomstudium Psychologie
an der Universität Wien (WS 2008/09:
Auslandsemester in Madrid/Spanien)

seit dem WS 2004/05

Diplomstudium Theater-, Film- und
Medienwissenschaft an der Universität Wien

2000 - 2004

ORG Adalbert Stifter Gymnasium/Linz

Berufserfahrung/-praxis

seit Juli 2014

psychologische Tätigkeit als Betreuerin im Bereich
der sozialpädagogischen Familienhilfe/Volkshilfe
Niederösterreich

Dezember 2012 – Juli 2014

sozialpädagogische Tätigkeit im Bereich der
Kinder- und Jugendwohlfahrt im Europahaus des
Kindes in Wien (sozialpädagogische
Wohngemeinschaft/Gruppenbetreuung/Nachtdienste)

Dezember 2011-November 2012

Ausbildung zur Klinischen- und
Gesundheitspsychologin (Praxis: Kinder- und
Jugendpsychiatrie und Psychotherapie in Hinterbrühl)

März 2010 - November 2011

sozialpädagogische Tätigkeit im Bereich der
Kinder- und Jugendwohlfahrt im Europahaus des
Kindes in Wien (sozialpädagogische
Wohngemeinschaft/Einzelbetreuung/Tagdienste)

Februar 2010

freiwilliges Praktikum als Kostümhospitantz am
Luzerner Stadttheater/Schweiz

April - Juni 2009

psychologisches Pflichtpraktikum in der Lehr- und
Forschungspraxis der Universität Wien

Februar 2007 - Februar 2008

freiwilliges psychologisches Praktikum bei Frau
Mag. Monika Baumann in Wien

September - November 2007

freiwilliges Praktikum als Dramaturgie- und
Regiehospitantz am Linzer Landestheater

September 2006

freiwilliges Praktikum in der Landes-, Frauen- und
Kinderklinik auf der Kinderpsychiatrie in Linz